



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2024

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
3/2024**



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: Χατζηδάκη Ασπασία, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

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

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

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

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) Ζομπανάκης Ανδρέας

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καλογιαννάκη Πέλλα

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση EPISAGO@edc.uoc.gr

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βάμβουκας Μιχάλης, Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη,

Μακράκης Βασίλειος, Αναστασιάδης Πέτρος, Βασιλάκη Ελένη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, Cummins, Jim, University of Toronto, Canada,
Καζαμίας Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, Cochrane, Ray, University of Birmingham,
Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, Wolhuter, Charl, North West University, South Africa,

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

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, Πασιαρδής Πέτρος, Ανοικτό Παν. Κύπρου,
Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κατσίκη-Γίβαλου Άντα, Παν. Αθηνών,
Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, Τάφα Ευφημία, Παν. Κρήτης, Ζερβού Αλεξάνδρα, Παν. Κρήτης,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Παπαδοπούλου Μαρία, Παν. Θεσσαλίας, Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Παν. Ιωαννίνων,

Πολίτης Παναγιώτης, Παν. Θεσσαλίας, Σοφός 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.: Χατζηδάκη Ασπασία

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

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

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

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

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

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

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

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

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

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

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

EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-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. **Εφαρμογή και Αξιολόγηση του Προγράμματος Παρέμβασης «Ο Κύκλος των Φίλων» σε Μαθητές με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές**
Implementation and Evaluation of the Intervention Program “The Circle of Friends” in Students with Emotional and Behavioral Disorders
 Μαρία Κοκκιάδη7
2. **Η Επίδραση μιας Διδακτικής Παρέμβασης στην Κατανόηση Πολυτροπικών Πληροφοριακών Κειμένων και στη Μεταγνώση: Μελέτη Περίπτωσης**
The Impact of an Intervention Program on the Reading Comprehension of Multimodal Expository Texts and on Metacognition: A Case Study
 Ουρανία-Ειρήνη Κολόκα, Γιάννης Σπαντιδάκης, Ειρήνη Γάκη, Ελένη Βασιλάκη, Βιβή Θώμου .27
3. **Η Ενισχυτική Διδασκαλία ως Προσέγγιση Διαπολιτισμικότητας**
Remedial Teaching as an Approach to Interculturalism
 Γλυκερία Λούντζη51
4. **Η χαρισματικότητα στην Εκπαίδευση-παιδαγωγική ευλογία ή «ρατσιστική» κατάρα; Giftedness in Education; pedagogical blessing or "racist" curse?**
 Χαράλαμπος Κουργιαντάκης77
5. **Εισαγωγή του «Τραύματος» στη Σχολική Πραγματικότητα του Μαθήματος της Ιστορίας: Το Παράδειγμα του Ολοκαυτώματος**
Introducing “Trauma” in the School Reality of the History Lesson: The Example of the Holocaust
 Χαράλαμπος Ματσακαλίδης, Ασημίνα Ανδρικού, Γεώργιος Σηπάκης, Δημήτριος Ντόντης ...97
6. **Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη γονική εμπλοκή σε σχολεία της παραμεθορίου**
Primary education teachers’ perceptions about parental involvement in border schools»
 Αγγελίνα Πορτατίτσια Πετρίδενα113
7. **Νόημα στη ζωή, άγχος και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στην πανδημία Covid-19**
Meaning in Life, Anxiety and Self-Efficacy of Teachers during the Covid-19 Pandemic
 Ολυμπία Τανίδου, Μαρία Πλατσίδου133
8. **Σχολική Ηγεσία και Καινοτόμα Προγράμματα σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής**
School Leadership and Innovative Educational Programs in Special Education School Units
 Ευγενία Τάσσου, Γεώργιος Ιορδανίδης153

Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποσπελλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	180
Guide for Authors	184

**ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ «Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΩΝ ΦΙΛΩΝ» ΣΕ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ**

**IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF THE
INTERVENTION PROGRAM “THE CIRCLE OF
FRIENDS” IN STUDENTS WITH EMOTIONAL AND
BEHAVIORAL DISORDERS**

Μαρία Κοκκιάδη
MSc, Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστημίου Κρήτης
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
N. Ηρακλείου, ΠΕ70
mariakokkiadi92@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του παρεμβατικού προγράμματος που χρησιμοποιεί τον Κύκλο των Φίλων σε μαθητές Δημοτικού με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές σε σχέση με τη μείωση των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, των σοβαρών δυσκολιών προσοχής και των έντονων υπερκινητικών συμπεριφορών, καθώς και την ενίσχυση του επιπέδου αυτοεκτίμησής τους. Εφαρμόστηκε έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης AB, που αποτελούνταν από την αρχική φάση (φάση A) και τη φάση της παρέμβασης (φάση B). Οι συμμετέχοντες ήταν είκοσι ένα μαθητές ηλικίας εννέα έως έντεκα ετών. Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg που συμπληρώθηκε από τους μαθητές και μία Κλίμακα Αξιολόγησης Συμπεριφοράς βασισμένη στο Ερωτηματολόγιο του Achenbach που συμπληρώθηκε από γονείς και εκπαιδευτικούς. Για κάθε μαθητή διεξήχθη ανεξάρτητη καταγραφή των συμπεριφορών-στόχων και στις δύο εξεταζόμενες φάσεις και στο τέλος συγκρίθηκαν αυτά τα δεδομένα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση με τον Κύκλο των Φίλων μείωσε τις προβληματικές συμπεριφορές όλων των συμμετεχόντων και ενίσχυσε σε έναν σημαντικό βαθμό το επίπεδο αυτοεκτίμησής τους. Επιπλέον, καταγράφηκαν οι παράγοντες που θεωρήθηκαν βοηθητικοί της θετικής επίδρασης της παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά

Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, αυτοεκτίμηση, Κύκλος των Φίλων, μαθητές σχολικής ηλικίας, έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης AB.

Abstract

The purpose of the present study was to examine the effectiveness of the intervention program “The Circle of Friends” at reducing of the externalizing behavior problems, internalizing problems, the intense attention deficits and the hyperactivity behaviors, as well as the enhancement of the self-esteem level among primary school students with emotional and behavioral disorders. An AB single subject design was used which included a baseline phase (phase A) and a treatment phase (phase B). The participants were twentyone school-aged students, nine to eleven years old. The Rosenberg Self-esteem Scale completed by the students and a Behavior Evaluation Form based on Achenbach Questionnaire completed by parents and teachers were used for the research purpose. Independent record of the target behaviors was conducted for each student during both phases and these data were compared. The results showed that the intervention reduced the behavior problems of all participants and enhanced significantly their self-esteem level. Furthermore, factors which reinforced this positive effect of Social Stories were reported.

Key words

Emotional and behavioral disorders, self-esteem, Circle of Friends, school-aged students, AB single subject design.

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα δεδομένα, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών παρουσιάζει σημαντικές συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά ποικίλους τομείς της σχολικής τους ζωής. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν σε εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (George et al., 2018, Gilmour et al., 2022).

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (externalizing problem behaviors) περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα αποκλίνουσων συμπεριφορών που αφορούν σε άμεσες ή έμμεσες/συγκαλυμμένες επιθετικές αντιδράσεις, συστηματική ανυπακοή και επαναλαμβανόμενη μη συμμόρφωση στους κανόνες, εναντιωματική/προκλητική στάση, παραβατικότητα, σοβαρή διάσπαση προσοχής και υπερκινητικές, διαταρακτικές συμπεριφορές. Όλες αυτές οι μορφές συμπεριφοράς παρεμποδίζουν τη σύναψη και διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, αυξάνουν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού και επιβαρύνουν τη μαθησιακή τους πορεία. Οι προβληματικές σχέσεις με τους άλλους και η συστηματική απορριπτική στάση του περιγύρου οδηγούν συχνά στην επιδείνωση των πρωτογενών δυσκολιών με την εμφάνιση επιπρόσθετων, δευτερογενών προβλημάτων (Marcone et al., 2020).

Οι τάσεις απομόνωσης και οι καταθλιπτικές εκδηλώσεις αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς ορισμένα παιδιά μεταφέρουν το αίσθημα αδυναμίας και μειονεξίας σε μία αντίδραση θυμού ως μία στρατηγική άμυνας. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται συχνά ένας φαύλος κύκλος κλιμακούμενων δυσπροσαρμοστικών αντιδράσεων, καθώς τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικά ξεσπάσματα

θυμού διατρέχουν υψηλό κίνδυνο απόρριψης από τους συνομηλικούς και εκδήλωσης εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (άγχους, κατάθλιψης) από τα συσσωρευμένα βιώματα αποκλεισμού (LoParo et al., 2023).

Σε γενικές γραμμές, η ίδια η διαταραχή συμπεριφοράς υποδηλώνει την αδυναμία ελέγχου των συναισθημάτων και τις ελλειπείς διαπροσωπικές δεξιότητες, που παραμένουν ή κλιμακώνονται στην εφηβεία, κάτι που επισημαίνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Beeson et al., 2020). Επομένως, στην περίπτωση που προϋπάρχουν δυσκολίες από την παιδική ηλικία, οι οποίες δεν έχουν αντιμετωπιστεί κατάλληλα, τα προβλήματα αυτά μπορεί να επιδεινωθούν, καθιστώντας πιο πολύπλοκη και απαιτητική τη διαχείρισή τους. Ακόμη περισσότερο δε, ο επίμονος και κλιμακούμενος χαρακτήρας των δυσκολιών αυτών μπορεί να επιφέρει αρνητικές ψυχοκοινωνικές προεκτάσεις και κατά την ενήλικη ζωή (LoParo et al., 2023).

Σε κάθε περίπτωση, η συμπεριφορά του παιδιού εκφράζει τον τρόπο αντίληψης και διαχείρισης των αλληλεπιδράσεων της εσωτερικής και εξωτερικής του πραγματικότητας, μέρος της οποίας αποτελούν και οι σχέσεις που αναπτύσσει με τα πρόσωπα του οικογενειακού και σχολικού του περιβάλλοντος. Για τον λόγο αυτό, έχουν γίνει αρκετές αναφορές σε παράγοντες επικινδυνότητας που σχετίζονται με την οικογένεια και το σχολείο του παιδιού. Τα συμπεριφορικά προβλήματα αποτελούν συνήθως απόρροια ενός δυσλειτουργικού, συγκρουσιακού προτύπου αλληλεπίδρασης που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον (Heilmann et al., 2021). Πέραν των τιμωρητικών, σκληρών σωφρονιστικών μεθόδων, οι υποχωρητικές και οι χωρίς σταθερή οριοθέτηση πρακτικές αυξάνουν επίσης την πιθανότητα εκδήλωσης αρνητικών, προκλητικών προτύπων συμπεριφοράς. Άλλος ένας παράγοντας επικινδυνότητας είναι το αυξημένο γονεϊκό άγχος, που συνδέεται με αισθήματα γονεϊκής ανεπάρκειας και έχει διαπιστωθεί ότι οδηγεί συχνά σε αυστηρές ή/και απορριπτικές συμπεριφορές (Mak et al., 2020).

Πέραν των οικογενειακών πρακτικών, γίνεται λόγος και για εκπαιδευτικές πρακτικές που επηρεάζουν τον τρόπο έκβασης μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν τιμωρητικά σε διασπαστικές συμπεριφορές, τότε ενισχύουν δυσλειτουργικά πρότυπα επικοινωνίας και αυξάνουν τον κίνδυνο στοχοποίησης και αποκλεισμού αυτών των μαθητών. Οι εμπειρίες απόρριψης θα επηρεάσουν σημαντικά την αυτοεικόνα τους, θα κλιμακώσουν αισθήματα ματαίωσης και αδυναμίας, καθώς και τις επιθετικές, παρεκκλίνουσες συμπεριφορές προς τον περίγυρό τους (Porter, 2020).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω δεδομένων, καθίσταται σαφές ότι για την αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές απαιτούνται κατάλληλες, ερευνητικά τεκμηριωμένες παρεμβατικές προσεγγίσεις. Στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζονται συχνά παρεμβάσεις που βασίζονται στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στο οποίο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ομάδα των συνομηλικών στη συμπεριφορά του παιδιού με δυσκολίες ή σημάδια κινδύνου (Allen et al., 2022, Carter, 2021, Owen-DeSchryver et al., 2024, Steinbrenner et al., 2020).

Μία από αυτές τις παρεμβάσεις είναι κι ο «Κύκλος των Φίλων» που αξιοποιείται για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ένταξης των παιδιών με δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές στο περιβάλλον του σχολείου (Hassani et al., 2022). Έχει εφαρμοσθεί σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό για την αντιμετώπιση των κοινωνικών τους ανεπαρκειών, καθώς οι βασικές τους δυσκολίες εντοπίζονται στον τομέα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Goldstein, 2021).

Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης έγκειται στην ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού δικτύου για τα παιδιά με συμπεριφορικές δυσκολίες, τα οποία εξασκούνται σε συμπεριφορές και δέχονται τη θετική ανατροφοδότηση από τους συνομηλίκους τους (Hassani et al., 2022, Owen-DeSchryver et al., 2024). Ειδικότερα, οι συνομήλικοι που συμμετέχουν στον Κύκλο εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν τις θετικές συμπεριφορές, να τις ενισχύουν και να διαχειρίζονται κατάλληλα τις κοινωνικά μη αποδεκτές συμπεριφορές, εξηγώντας και προτείνοντας εναλλακτικές θεμιτές αντιδράσεις. Βασικός στόχος είναι η επίτευξη της γενίκευσης και διατήρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναδεικνύονται μέσω του Κύκλου σε άλλα πλαίσια και με διαφορετικούς ανθρώπους με τους οποίους τα παιδιά συναναστρέφονται.

Σε γενικές γραμμές, οι παρεμβάσεις που λειτουργούν με τη διαμεσολάβηση και υποστήριξη των συνομηλίκων αποτελούν πολλά υποσχόμενες τεχνικές για τη διαχείριση των κοινωνικών ανεπαρκειών (Hassani et al., 2022, Owen-DeSchryver et al., 2024, Steinbrenner et al., 2020). Οι συνομήλικοι συνιστούν πιο οικεία πρόσωπα με τα οποία μπορούν πιο εύκολα τα παιδιά να ταυτιστούν και να μιμηθούν ως θετικά πρότυπα συμπεριφοράς (Τιμςγκενς et al., 2021). Παράλληλα, η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μπορεί να ενισχύσει σημαντικά το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς. Η αυτοεκτίμηση, ως βασική παράμετρος της ψυχικής υγείας των παιδιών, ασκεί σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο στον τρόπο συμπεριφοράς τους. Ένα υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης μπορεί να περιορίσει τη δυσλειτουργική έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων και να ευνοήσει την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοελέγχου, που αποτελεί βασικό ζητούμενο για την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Peng et al., 2023).

Προηγούμενες ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι ο Κύκλος των Φίλων μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα αποδοχής μέσα στην τάξη, να αναπτύξει την ενσυναίσθηση και να επεκτείνει την υποστηρικτική στάση των συνομηλίκων απέναντι και σε άλλους μαθητές με δυσκολίες, εκτός τάξης (O'Connor, 2016). Ωστόσο, έχει προταθεί η ανάγκη διεξαγωγής επιπρόσθετων ερευνών, που θα περιλαμβάνουν ένα ευρύτερο φάσμα προβληματικών συμπεριφορών προκειμένου να προσδιορισθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της παρέμβασης του Κύκλου των Φίλων (Carter, 2021).

1. Μεθοδολογία έρευνας

1.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να αξιολογήσει το επίπεδο αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης που χρησιμοποιεί τον «Κύκλο των Φίλων» στη μείωση εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, δυσκολιών συγκέντρωσης προσοχής και υπερκινητικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Παράλληλα, θα εξετάσει την αποτελεσματικότητά του στην αύξηση του επιπέδου αυτοεκτίμησής τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για τον σκοπό της παρούσας έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

- A. Θα μειώσει την επιθετική, βίαιη συμπεριφορά, την παρορμητικότητα και τη παράβαση των σχολικών κανόνων στον μαθητή Δημοτικού με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες η παρέμβαση που χρησιμοποιεί τον «Κύκλο των Φίλων»;
- B. Θα μειώσει τις αγχώδεις και καταθλιπτικές εκδηλώσεις και τις συμπεριφορές απόσυρσης του μαθητή Δημοτικού με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες η παρέμβαση που χρησιμοποιεί τον «Κύκλο των Φίλων»;
- Γ. Θα μειώσει τις έντονες υπερκινητικές συμπεριφορές και τις σοβαρές δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής του μαθητή Δημοτικού με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες η παρέμβαση που χρησιμοποιεί τον «Κύκλο των Φίλων»;
- Δ. Θα αυξήσει το επίπεδο αυτοεκτίμησης του μαθητή Δημοτικού με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες η παρέμβαση που χρησιμοποιεί τον «Κύκλο των Φίλων»;

1.2. Δείγμα μελέτης

Το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από είκοσι ένα μαθητές Δημοτικού, ηλικίας εννέα έως έντεκα ετών, με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές που δεν αποτελούσαν δευτερογενές, συνοδό χαρακτηριστικό κάποιας πρωτογενούς νευροαναπτυξιακής διαταραχής. Ήταν όλα αγόρια που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες μιας συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας, ενώ δεν έγινε διάκριση βάσει εθνικότητας ή κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

1.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Οι δάσκαλοι/ες και οι γονείς των παιδιών της παρέμβασης κλήθηκαν να συμπληρώσουν μία κλίμακα που αφορούσε στην καταγραφή της παρουσίας των συμπεριφορών-στόχων των συμμετεχόντων και του βαθμού έντασής τους κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους. Η κλίμακα αυτή είχε διαμορφωθεί με βάση το Ερωτηματολόγιο *Child Behavior Checklist – CBCL* (Achenbach & Rescorla, 2001), που αξιοποιείται ευρέως για την αξιολόγηση προσαρμοστικών, κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος σε παιδιά και εφήβους ηλικίας έξι έως δεκαοχτώ χρονών. Ο αξιολογητής

καλείται να σημειώσει τη συχνότητα εμφάνισης κάθε συμπεριφοράς σε μία διαβαθμιστική κλίμακα τριών σημείων (0=δεν ταιριάζει, 1=ταιριάζει κάπως/μερικές φορές, 2=ταιριάζει πολύ/πολύ συχνά). Διακρίνεται σε τρεις υποκλίμακες με υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνοχής, των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (Cronbach's alpha = .965), των εσωτερικευμένων ($\alpha = .88$) και των δυσκολιών προσοχής και υπερκινητικότητας ($\alpha = .853$) (Paradaki & Kourkoutas, 2018). Πιο συγκεκριμένα, τα εξωτερικευμένα προβλήματα αφορούν σε ζητήματα επιθετικής βίαιης συμπεριφοράς, παρορμητικότητας και ανυπακοής/παράβασης κανόνων και τα εσωτερικευμένα σε εκδηλώσεις άγχους, κατάθλιψης και συμπεριφορές απόσυρσης. Το εργαλείο αυτό αξιοποιήθηκε σε δύο φάσεις, πριν την εφαρμογή της παρέμβασης για την αξιολόγηση της παρουσίας συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών και μετά τη φάση της παρέμβασης για τον εντοπισμό μεταβολών στις συμπεριφορές-στόχους των παιδιών του δείγματος.

Η επόμενη κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν η *Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg (RSES)* για την αξιολόγηση της γενικής αυτοεκτίμησης ενός ατόμου (Rosenberg, 1965). Αποτελείται από 10 ερωτήσεις που αφορούν τόσο σε θετικές δηλώσεις για τον εαυτό όσο και σε αρνητικές. Το άτομο καλείται να σημειώσει τον βαθμό στον οποίο ισχύουν ή δεν ισχύουν οι δηλώσεις αυτές σε μία διαβαθμιστική κλίμακα 4 σημείων (1=συμφωνώ απόλυτα έως το 4=διαφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα αυτή έχει υψηλό βαθμό εσωτερικής συνάφειας ($\alpha = .80$) (Galanou et al., 2014) και αξιοποιήθηκε τόσο πριν όσο και μετά τη φάση της παρέμβασης, προκειμένου να συγκριθούν οι τιμές από τις απαντήσεις των μαθητών και να αναγνωρισθούν μεταβολές στο επίπεδο αυτοεκτίμησής τους.

1.4. Σχεδιασμός έρευνας

Η μελέτη εφάρμοσε έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης (single subject design) AB, που αποτελούνταν από την αρχική φάση (φάση A) και τη φάση της παρέμβασης (φάση B). Στην αρχική φάση (φάση A) δεν προβλεπόταν επίδραση από κάποια παρέμβαση στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων και αξιολογούνταν εμπειρικά η παρουσία των συμπεριφορών-στόχων από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Στη δεύτερη φάση, τη φάση της παρέμβασης (φάση B), εφαρμόστηκε ο Κύκλος των Φίλων και καταγράφηκαν εκ νέου οι τρόποι συμπεριφοράς των μαθητών. Σύμφωνα με τον Alnahdi (2015), η μέθοδος αυτή κρίνεται κατάλληλη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διαφόρων παρεμβατικών προγραμμάτων. Η σύγκριση των δεδομένων από τις δύο αυτές φάσεις φανέρωσε την ύπαρξη μεταβολών στη συμπεριφορά των μαθητών και οδήγησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας της εξεταζόμενης παρέμβασης.

1.5. Αξιοπιστία αποτελεσμάτων

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας διεξήχθη για κάθε παιδί ταυτόχρονη, ανεξάρτητη καταγραφή των συμπεριφορών του τόσο από τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και από τον γονέα του κατά το χρονικό διάστημα και των δύο εξεταζόμενων φάσεων. Ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις καταγραφές τους αντανακλά το επίπεδο αξιοπιστίας του αποτελέσματος.

1.6. Διαδικασία έρευνας

Σε πρώτο επίπεδο πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις με τους διευθυντές και τους δασκάλους/ες των σχολείων, για να ενημερωθούν επαρκώς για τον σκοπό, τη φύση και τις διαδικασίες της μελέτης και να εξασφαλισθεί η συναίνεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αναγνωρίστηκαν οι μαθητές που θα συγκροτούσαν το δείγμα της μελέτης με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών και στάλθηκαν ενημερωτικά σημειώματα και υπεύθυνες δηλώσεις συναίνεσης στους γονείς όλων των συμμετεχόντων, ακόμη κι αυτών που θα αποτελούσαν την «ομάδα εθελοντών», όπως περιγράφεται στη διαδικασία της παρέμβασης. Έπειτα, εκπαιδεύτηκαν οι δάσκαλοι σε σχέση με την εφαρμογή της παρέμβασης, δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες για τη συμπλήρωση της κλίμακας πριν και μετά το τέλος των διαδικασιών της παρέμβασης και τονίστηκε η σημασία της συμμετοχής τους.

Σε επόμενο στάδιο δόθηκε για συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές η κλίμακα με τον κατάλογο των εξεταζόμενων μορφών συμπεριφοράς, προκειμένου να αναγνωρισθεί το αρχικό επίπεδο των συναισθηματικών και συμπεριφορικών τους δυσκολιών. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, καταγράφονταν εμπειρικά οι συμπεριφορές που εκδήλωναν τα παιδιά χωρίς την παρουσία παρεμβατικών προγραμμάτων. Επιπλέον, χορηγήθηκε στους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για την αναγνώριση του αρχικού επιπέδου αυτοεκτίμησής τους.

Έπειτα, ακολούθησε η φάση της παρέμβασης για έναν μήνα, όπου πραγματοποιούνταν για κάθε μαθητή με δυσκολίες τρεις συναντήσεις την εβδομάδα από μία διδακτική ώρα των σαράντα λεπτών. Στο τέλος των παρεμβατικών συναντήσεων καταγράφονταν πάλι με τον ίδιο τρόπο οι συμπεριφορές-στόχοι των μαθητών τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς τους. Πέραν τούτου, χορηγήθηκε για συμπλήρωση η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης στους μαθητές για τη διαπίστωση τυχόν μεταβολών στα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους μετά τη φάση της παρέμβασης. Έπειτα, συγκρίθηκαν όλα τα δεδομένα από τις δύο φάσεις, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές και την ενίσχυση του επιπέδου αυτοεκτίμησής τους.

1.7. Περιγραφή παρέμβασης

Πριν από την έναρξη της παρέμβασης εντοπίστηκε και διαμορφώθηκε το μέρος που θεωρήθηκε πιο κατάλληλο για τη διεξαγωγή των διαδικασιών του Κύκλου και ορίστηκε η «ομάδα εθελοντών», που αποτελούνταν από ορισμένα παιδιά που φοιτούσαν στην ίδια τάξη με το «παιδί-εστίασης», δηλαδή τον μαθητή με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Η ομάδα αυτή συγκροτήθηκε με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που αφορούσαν στο επίπεδο ευαισθησίας και προθυμίας, καθώς και στο είδος της σχέσης των παιδιών μεταξύ τους (Καλύβα, 2005). Ωστόσο, υπήρχε η δυνατότητα εναλλαγής εθελοντών στην πορεία του προγράμματος παρέμβασης,

ώστε να εμπλακούν περισσότερα παιδιά στις διαδικασίες του κύκλου και να ενισχυθούν οι σχέσεις μεταξύ τους (Καλύβα, 2005).

Κατά την αρχική συνάντηση της ομάδας του κύκλου ενημερώθηκαν τα παιδιά για τον σκοπό της δημιουργίας του και τέθηκαν ορισμένοι κανόνες για την εύρυθμη λειτουργία του. Επιπλέον, κρίθηκε σημαντικό κάθε συνάντηση να ξεκινάει με μία δραστηριότητα «προθέρμανσης» η οποία σηματοδοτούσε την έναρξη των διαδικασιών και διατηρούνταν σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Όπως εξηγεί η Καλύβα (2005), με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αίσθηση ασφάλειας και σταθερότητας στα παιδιά που συμμετέχουν στην παρεμβατική διαδικασία.

Στη συνέχεια, τα παιδιά-μέλη κάθονταν σε έναν κύκλο και συμμετείχαν σε δραστηριότητες, για τις οποίες είχε τεθεί ένας συγκεκριμένος στόχος με βάση τις ιδιαίτερες δυσκολίες του εκάστοτε «παιδιού εστίασης». Προσδιορίζονταν μία συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση, που συνδεόταν με τα οικεία βιώματα των συμμετεχόντων, προτεινόταν πολλαπλές εναλλακτικές λύσεις και πραγματεύονταν οι συνέπειες κάθε πρότασης, ενώ στο τέλος αναπτυσσόταν ένα τελικό πλάνο για τη βέλτιστη διαχείριση αυτής της προβληματικής κατάστασης. Υπήρχε, επίσης, η δυνατότητα ενασχόλησης με υλικά αντικείμενα ή συμμετοχής σε κινητικά δρώμενα, προκειμένου να διευκολυνθεί με ποικίλους τρόπους η αναπαράσταση κάθε πρότασης και να επιτευχθεί η διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων (Καλύβα, 2005). Στη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων παρεχόταν υποστήριξη και ενθάρρυνση από τους συνομηλίκους για τη συμμετοχή του «παιδιού-εστίασης», τις πρωτοβουλίες και τις θετικές συμπεριφορές, ενώ σε περίπτωση που εκδηλωνόταν κάποια ακατάλληλη, ανεπιθύμητη συμπεριφορά, οι συνομηλικοί εξηγούσαν τον λόγο αντικατάστασής της δίνοντας παράλληλα ή αναπαριστώντας κάποιο παράδειγμα κατάλληλης εναλλακτικής απόκρισης. Με τον τρόπο αυτό, παρεχόταν η δυνατότητα στο «παιδί-εστίασης» να παρατηρήσει και να μιμηθεί τη συμπεριφορά των συνομηλίκων, οι οποίοι λειτουργούσαν ως πρότυπα συμπεριφοράς (Καλύβα, 2005).

Μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών του Κύκλου όλα τα μέλη επέστρεφαν στην τυπική ροή του ωρολογίου προγράμματος της τάξης τους. Στο τέλος της φάσης της παρέμβασης καταγράφονταν οι συμπεριφορές του «παιδιού-εστίασης» από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς με τον ίδιο τρόπο που γινόταν η καταγραφή κατά την αρχική φάση, πριν από την παρέμβαση. Ωστόσο, είχε ζητηθεί τόσο από τους/τις δασκάλους/ες όσο και από τους γονείς να μην καθοδηγήσουν τα παιδιά με κάποιο τρόπο προς την εκδήλωση των επιθυμητών συμπεριφορών, ώστε να εξετασθεί η επίδραση της παρέμβασης από μόνης της στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων χωρίς τη διαμεσολάβηση άλλων παραγόντων.

Συνολικά η φάση της παρέμβασης είχε διάρκεια ενός μήνα, στον οποίο πραγματοποιούνταν οι διαδικασίες του Κύκλου τρεις φορές την εβδομάδα για κάθε μαθητή με δυσκολίες, από μία διδακτική ώρα των σαράντα λεπτών περίπου.

2. Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται ανά δύο γραμμές τα περιγραφικά μέτρα των υποκλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Στο πρώτο μισό του πίνακα απεικονίζονται οι μετρήσεις που αφορούν στον εκπαιδευτικό και στο υπόλοιπο μισό οι αντίστοιχες μετρήσεις που σχετίζονται με τον γονέα. Σε όλες τις μετρήσεις διαπιστώνεται ότι είναι μειωμένες οι μέσες τιμές μετά την εφαρμογή της παρέμβασης σε σχέση με την αρχική φάση.

Πίνακας 1: Περιγραφικά μέτρα των υποκλιμάκων για την αξιολόγηση συμπεριφοράς

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Πριν)	21	27,00	30,00	29,38	0,92
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Μετά)	21	0,00	7,00	1,90	2,14
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Πριν)	21	5,00	16,00	12,40	3,39
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Μετά)	21	0,00	4,00	1,00	1,18
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκπ, Πριν)	21	4,00	6,00	5,76	0,62
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκπ, Μετά)	21	0,00	6,00	2,00	1,92
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Πριν)	21	25,00	30,00	28,29	1,49
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Μετά)	21	0,00	9,00	1,33	2,13
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Πριν)	21	9,00	16,00	13,38	1,94
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Μετά)	21	0,00	4,00	1,14	1,31
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας, Πριν)	21	4,00	6,00	5,62	0,67
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας, Μετά)	21	0,00	5,00	2,10	1,45
Valid N (listwise)	21				

Ο Πίνακας 2 δείχνει ανά δύο γραμμές τα περιγραφικά μέτρα των υποκατηγοριών που αφορούν στο επίπεδο αυτοεκτίμησης του μαθητή. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μισό του πίνακα

παρουσιάζονται οι μετρήσεις που αφορούν στις θετικές δηλώσεις για τον εαυτό, ενώ στο υπόλοιπο μισό οι μετρήσεις για τις αρνητικές. Οι κλίμακες των παραγόντων που απαρτίζονται από θετικές δηλώσεις έχουν αντιστραφεί κατά τον υπολογισμό των τιμών. Οι μειωμένες τιμές μετά την παρέμβαση σημαίνουν αυξημένο βαθμό εμφάνισης των θετικών δηλώσεων.

Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα των υποκατηγοριών για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Πριν)	21	15,00	20,00	18,14	1,88
Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Μετά)	21	5,00	10,00	7,19	1,17
Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Πριν)	21	15,00	19,00	17,19	1,54
Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Μετά)	21	6,00	11,00	7,24	1,22
Valid N (listwise)	21				

Ο Πίνακας 3 δείχνει τις συσχετίσεις που υπολογίσθηκαν με τον συντελεστή Spearman λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος. Οι συσχετίσεις κάτω από τη διαγώνιο αφορούν στις μετρήσεις πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και πάνω από τη διαγώνιο στις μετρήσεις μετά. Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα φαίνονται σε σκιασμένα κελιά οι συσχετίσεις που είναι στατιστικά σημαντικές. Προκύπτουν, επίσης, ασθενείς έως μέτριες συσχετίσεις στις οποίες όμως δε διακρίνεται συνέπεια ως προς τη στατιστική σημαντικότητα στις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο μικρό μέγεθος του δείγματος και ως εκ τούτου οι συσχετίσεις δεν είναι πλήρως αξιολογήσιμες.

Πίνακας 3: Συσχετίσεις κατά Spearman των υπό μελέτη μεταβλητών

	Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός)	Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός)	Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας)	Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας)	Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκτ)	Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας)	Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας)	Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας)	Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας)	Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο	Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός)	Συντελεστής συσχέτισης			,098	-,432	,636	,226	,162	,027	,257	
	p			,672	,050	,002	,324	,482	,907	,261	
	N			21	21	21	21	21	21	21	21
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός)	Συντελεστής συσχέτισης	,584			-,577	,176	,231	-,210	,197	,339	
	p	,007			,006	,444	,314	,362	,392	,133	
	N	20			20	21	21	21	21	21	21
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκτ)	Συντελεστής συσχέτισης	-,029	-,289			,225	,065	-,172	,182	-,307	
	p	,899	,216			,327	,779	,455	,430	,175	
	N	21	20			21	21	21	21	21	21
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας)	Συντελεστής συσχέτισης	,503	,644		-,304		,334	-,277	,434	,160	
	p	,020	,002		,180		,139	,224	,049	,490	
	N	21	20		21		21	21	21	21	21
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας)	Συντελεστής συσχέτισης	,549	,701		-,045	,445		-,551	,525	,112	
	p	,010	,001		,848	,043		,010	,015	,628	
	N	21	20		21	21		21	21	21	21
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας)	Συντελεστής συσχέτισης	-,123	,193		-,254	-,086	,105		-,549	-,136	
	p	,597	,415		,266	,711	,649		,010	,557	
	N	21	20		21	21	21		21	21	21
Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο	Συντελεστής συσχέτισης	,237	,484		,092	,307	,493	,209		,350	
	p	,301	,031		,691	,176	,023	,363		,120	
	N	21	20		21	21	21	21		21	21
Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο	Συντελεστής συσχέτισης	,079	,123		,189	,158	,147	-,168		,570	
	p	,735	,605		,412	,495	,524	,467		,007	
	N	21	20		21	21	21	21		21	21

Spearman's rho

Στον Πίνακα 4 φαίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon για τις διαφορές των τριών υποκλιμάκων συμπεριφοράς που προέκυψαν από τον εκπαιδευτικό, με βάση τις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς βελτιώθηκαν μετά τη συμμετοχή των παιδιών στην παρέμβαση κατά 27,48 μονάδες μέσο όρο και τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς στις 2,04 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,029 μονάδες και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας (<0,001). Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 11,4 μονάδες, με τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς στις 3,44 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -3,931 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Οι δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και οι υπερκινητικές συμπεριφορές βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 3,76 μονάδες, με τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς 1,97 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -3,939 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Επομένως, σε όλες τις συμπεριφορές σημειώθηκε ισχυρώς στατιστικά σημαντική βελτίωση με βάση τις αναφορές του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 4: Έλεγχος Wilcoxon για τις διαφορές των υποκλιμάκων για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό, μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση

	Τιμή συνάρτησης ελέγχου Z	Προσεγγιστικό παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές δίπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές μονόπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Μετά) - Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Πριν)	-4,029 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Μετά) - Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Πριν)	-3,931 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκπ, Μετά) - Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκπαιδευτικός, Πριν)	-3,939 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test				
b. Based on positive ranks.				

Ο Πίνακας 5 δείχνει τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon για τις διαφορές των τριών υποκλιμάκων συμπεριφοράς που προέκυψαν από τον γονέα, με βάση τις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς βελτιώθηκαν μετά τη συμμετοχή των παιδιών στην κατά μέσο όρο κατά 26,95 μονάδες, με τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς στις 2,085 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,031 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Ακολούθως, τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 12,238 μονάδες, με τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς 2,095 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,03 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Τέλος, οι δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και οι υπερκινητικές συμπεριφορές βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 3,52 μονάδες και τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς 1,536 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,033 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Επομένως, παρατηρήθηκε ισχυρώς στατιστικά σημαντική βελτίωση όλων των συμπεριφορών με βάση τις δηλώσεις των γονέων.

Πίνακας 5: Έλεγχος Wilcoxon για τις διαφορές των υποκλιμάκων για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς από τον γονέα, μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση

	Τιμή συνάρτησης ελέγχου Z	Προσεγγιστικό παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές δίπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές μονόπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Μετά) - Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Πριν)	-4,031 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Μετά) - Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Πριν)	-4,030 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας, Μετά) - Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας, Πριν)	-4,033 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test				
b. Based on positive ranks.				

Ο Πίνακας 6 δείχνει τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon για τις διαφορές των υποκατηγοριών αυτοεκτίμησης όπως προέκυψαν από τον μαθητή με βάση τις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Οι θετικές δηλώσεις που αφορούσαν στην αυτοεκτίμηση των παιδιών βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 10,95 μονάδες, με τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς στις 1,98 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,028 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Οι αρνητικές δηλώσεις που αφορούσαν στην αυτοεκτίμηση διαφοροποιήθηκαν μετά τη συμμετοχή των παιδιών στην παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 9,95 μονάδες και η τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς είναι 1,83 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,03 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Επομένως, υπήρξε ισχυρώς στατιστικά σημαντική βελτίωση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης με τον Κύκλο των Φίλων.

Πίνακας 6: Έλεγχος Wilcoxon για τις διαφορές των υποκατηγοριών για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης από τον μαθητή, μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση

	Τιμή συνάρτησης ελέγχου Z	Προσεγγιστικό παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές δίπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές μονόπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Μετά) - Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Πριν)	-4,028 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Μετά) - Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Πριν)	-4,030 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test				
b. Based on positive ranks.				

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που χρησιμοποιεί τον Κύκλο των Φίλων σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές ως προς τη μείωση των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, των δυσκολιών προσοχής και των υπερ-

κινητικών συμπεριφορών τους. Ειδικότερα, τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς που τέθηκαν στο επίκεντρο αφορούσαν σε επιθετικές, βίαιες συμπεριφορές, παρορμητικές αντιδράσεις και ζητήματα ανυπακοής και παράβασης σχολικών κανόνων. Σε σχέση με τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, κάναμε λόγο για αγχώδεις και καταθλιπτικές εκδηλώσεις καθώς και συμπεριφορές απόσυρσης-απομόνωσης. Επιπλέον, διερευνήσαμε τον βαθμό αποτελεσματικότητας της παρέμβασης ως προς τη μείωση των δυσκολιών συγκέντρωσης προσοχής και έντονων υπερκινητικών συμπεριφορών, τα οποία δυσχεραίνουν, επίσης, συχνά την ομαλή διεξαγωγή δραστηριοτήτων και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, εξετάσαμε τον αντίκτυπο της παρεμβατικής διαδικασίας στο επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

Βάσει των αναφορών της αρχικής φάσης της έρευνας, όλοι οι μαθητές του δείγματος παρουσίαζαν σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό προβλήματα συμπεριφοράς, που καθιστούσαν επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων με ένα επαρκές επίπεδο ερευνητικής υποστήριξης και αποτελεσματικότητας. Η ανάγκη υλοποίησης αποτελεσματικών παρεμβάσεων που μπορούν να αξιοποιούν και οι εκπαιδευτικοί ή οι Ειδικοί Παιδαγωγοί στο σχολικό πλαίσιο είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη μιας πρώτης μείωσης ή/και πρόληψης ενός μεγάλου εύρους προβλημάτων συμπεριφοράς που παρακωλύουν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και την ομαλή ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό, παρεμποδίζεται η δυσμενής έκβαση αυτών των δυσκολιών και παράλληλα αναδεικνύεται ο ρόλος και η συμβολή των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας των μαθητών τους (Κουρκούτας, 2017).

Η επιλογή της παρέμβασης που χρησιμοποιεί τον Κύκλο των Φίλων βασίστηκε, αρχικά, στον αποδεδειγμένο ερευνητικά βαθμό αποτελεσματικότητάς της ως προς τη μείωση και αντιμετώπιση ανεπιθύμητων κοινωνικών συμπεριφορών (Hassani et al., 2022). Επιπλέον, πρόκειται για μία παρέμβαση που μπορεί να εφαρμοσθεί κι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών χωρίς να απαιτεί εξειδικευμένα μέσα κι εργαλεία, με την εμπλοκή οικείων τους προσώπων, των συνομηλίκων τους (Taylor, 2017).

Ο Κύκλος των Φίλων αναδεικνύει τον ζωτικής σημασίας διαμεσολαβητικό ρόλο του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των κατάλληλων στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης (Taylor, 2017). Έχει φανεί ότι οι επιρροές που ασκούν τα πρόσωπα του εγγύτερου περιβάλλοντος και οι εμπειρίες που αποκτά το άτομο στο πλαίσιο των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη μηχανισμών συναισθηματικής ρύθμισης και επιφέρουν σταδιακά την παγίωση συγκεκριμένων, προσαρμοστικών τρόπων αντίδρασης (Steinbrenner et al., 2020, Τυτζγενς et al., 2021).

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε ότι η παρέμβαση με τον Κύκλο των Φίλων μείωσε ιδιαίτερα σημαντικά την επιθετική, βίαιη συμπεριφορά, την παρορμητικότητα και τη παράβαση των σχολικών κανόνων όλων των μαθητών. Αντίστοιχα, σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα έδειξαν ότι μειώθηκαν εξίσου σημαντικά οι αγχώδεις,

καταθλιπτικές εκδηλώσεις και οι συμπεριφορές απόσυρσης όλων των παιδιών της μελέτης. Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, μειώθηκαν σε έναν επίσης πολύ σημαντικό βαθμό οι έντονες υπερκινητικές συμπεριφορές και οι σοβαρές δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής των συμμετεχόντων, γεγονός ιδιαίτερα ευνοϊκό για την εξασφάλιση πιο θετικών προϋποθέσεων για τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους πορεία. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα δείχνουν την ιδιαίτερα σημαντική μείωση όλων των προβληματικών συμπεριφορών που τέθηκαν στο επίκεντρο για τους μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη, στοιχείο που θεωρείται ιδιαίτερα πρόσφορο ερευνητικά για τη συνέχιση της αξιοποίησης της συγκεκριμένης παρέμβασης. Παράλληλα, τα αποτελέσματα έδειξαν σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ότι αυξήθηκε το επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών, το οποίο λειτουργεί συχνά ως διαμεσολαβητικός παράγοντας της εκδήλωσης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών.

Έχει αποδειχθεί ότι το επίπεδο αυτοεκτίμησης μπορεί να επηρεάσει την ένταση και τα δυσλειτουργικά χαρακτηριστικά των αρνητικών συναισθημάτων, καθώς και τις δεξιότητες αυτοελέγχου (Peng et al., 2023). Για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ποιότητα των σχέσεων και ο βαθμός αποδοχής του ατόμου από το εγγύτερο περιβάλλον του (Harris & Orth, 2020). Για τον λόγο αυτό επισημαίνεται συχνά από ερευνητικές μελέτες ο ρόλος της ομάδας των συνομηλίκων στην πρόκληση θετικών συμπεριφορικών αλλαγών.

Επομένως, ένας από τους παράγοντες που μπορεί να ενίσχυσε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στις συμπεριφορές-στόχους των μαθητών ήταν η υποστηρικτική εμπλοκή των συνομηλίκων, που, όπως επιβεβαιώνεται και από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, μπορούν πιο εύκολα να αποτελέσουν πρότυπα συμπεριφοράς και να κινητοποιήσουν τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές να αλλάξουν τρόπους αντίδρασης (Carter, 2021, Hassani et al., 2022, Steinbrenner et al., 2020).

Επιπλέον, στον Κύκλο των Φίλων προβάλλονται και τίθενται στο επίκεντρο διαπραγμάτευσης προβληματικές καταστάσεις που σχετίζονται με οικεία βιώματα του παιδιού και αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς του (Hassani et al., 2022, Taylor, 2017). Επομένως, τα παιδιά ταυτίζονται πιο εύκολα με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, καθώς οι συζητήσεις που εκτυλίσσονται επιδρούν άμεσα στο συναισθηματικό τους πεδίο και ως εκ τούτου διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Επεξεργάζονται και διαχειρίζονται με ομαδικό τρόπο ιδέες και λύσεις για τις κοινωνικές καταστάσεις που τους δημιουργούν σύγχυση και με αυτό τον τρόπο αισθάνονται ότι κάποιος τους καταλαβαίνει και ενδιαφέρεται πραγματικά να τους δώσει τη δυνατότητα να αποδεσμευτούν από δυσλειτουργικούς τρόπους επικοινωνίας και πρότυπα σχέσεων. Επιπλέον, παρέχεται η ευχέρεια αξιοποίησης ποικίλων μέσων και εργαλείων που θα βελτιώσουν το εύρος της προσοχής τους και θα ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους.

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι ο συγκεκριμένος τρόπος παρέμβασης αποτελεί μία εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική πρακτική, κατά την οποία αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη θετική

προσέγγιση και την ενεργητική, ουσιαστική ενασχόληση με το παιδί και τα συναισθήματά του (Καλύβα, 2005). Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να έχουν μία υποστηρικτική σχέση και επιτρέπει τη σύνδεση με προσωπικές καταστάσεις και βιώματα που έχουν νόημα για τα ίδια. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται η αποδοτικότητα ενός παρεμβατικού προγράμματος και ταυτόχρονα δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις για μια θετική ψυχοκοινωνική πορεία σε παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής (Κουρκούτας & Parmar, 2017).

Μία βασική παράμετρος της παρούσας μελέτης ήταν η εμπλοκή γονέων και εκπαιδευτικών τόσο στην αρχική φάση για την αναγνώριση των δυσκολιών και του βαθμού σοβαρότητάς τους όσο και στην τελική φάση αξιολόγησης για τον εντοπισμό τυχόν αλλαγών στις συμπεριφορές των παιδιών τους μετά την εφαρμογή της παρεμβατικής διαδικασίας. Η εμπλοκή τους στην έρευνα συνέβαλε τόσο στη σκιαγράφηση ενός βασικού αρχικού προφίλ των συμμετεχόντων όσο και στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το επίπεδο αποτελεσματικότητας της παρέμβασης με τον Κύκλο των Φίλων στις συμπεριφορές-στόχους. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η μεταβολή της παγιωμένης αντίληψης του παιδιού με δυσκολίες/διαταραχές ως ενός «παιδιού-προβλήματος», ενώ παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα για αναγνώριση από την πλευρά και των δύο άμεσα εμπλεκόμενων μερών (οικογένειας, σχολείου) της προόδου του παιδιού τους μέσα από μικρά, αλλά σημαντικά επιτεύγματα. Η ενίσχυση αυτών των αντιλήψεων θα επηρεάσει και την ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων και αλληλεπιδράσεων και θα τους στρέψει προς μία διαφορετική οπτική σε σχέση με το παιδί τους (Κουρκούτας, 2017).

Σε συνδυασμό με την προώθηση ενός διαφορετικού τρόπου αντίληψης και προσέγγισης του παιδιού με διαταραχές συμπεριφοράς, η εκπαίδευση και η εφαρμογή της παρεμβατικής μεθόδου με τον Κύκλο των Φίλων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς παρείχε τη δυνατότητα άμεσης αξιοποίησής της μέσα στην τάξη για την αντιμετώπιση των προβληματικών, διασπαστικών μορφών συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ο Κύκλος των Φίλων αποτελεί μία τεχνική που θα μπορούσε εύκολα να ενσωματωθεί και να υλοποιηθεί για εκτεταμένα χρονικά διαστήματα, σε ποικίλα περιβάλλοντα, με διαφορετικά πρόσωπα και συνδυαστικά με άλλες τεχνικές για τη διαχείριση ποικίλων προβληματικών καταστάσεων (Καλύβα, 2005). Η εκπαίδευση αυτή κρίθηκε σημαντική για τη διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων των δασκάλων, καθώς και την ενίσχυση του αισθήματος αυτεπάρκειάς τους.

3.1. Περιορισμοί και Προτάσεις

Αναφορικά με τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, το δείγμα συγκροτήθηκε μόνο από αγόρια μαθητές, ηλικίας εννέα έως έντεκα ετών, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες μιας συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας. Επομένως, το δείγμα αυτό δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου μαθητικού πληθυσμού με δυσκολίες προσαρμογής. Παρέχει όμως σημαντικές ενδείξεις που μπορεί να ενθαρρύνουν την αξιοποίηση της συγκεκριμένης παρέμβασης σε μεγαλύτερο εύρος χαρακτηριστικών και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της. Ένας ακόμη περιορισμός ήταν ότι δεν αξιολογήθηκε σε

μεγαλύτερο βάθος χρόνου και με την απουσία κάποιας συστηματικής παρεμβατικής ενέργειας ο βαθμός διατήρησης των συμπεριφορικών αλλαγών στους συμμετέχοντες.

Κρίνεται σημαντικό μελλοντικές έρευνες να στραφούν προς τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης με τον Κύκλο των Φίλων σε ένα ευρύτερο φάσμα δυσκολιών και δεξιοτήτων, γεγονός που έχει προταθεί και από την Καλύβα (2005). Πέραν τούτου, θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και παιδιά μεγαλύτερων ή μικρότερων ηλικιακών ομάδων, καθώς η πλειονότητα των μελετών έχει εστιάσει σε μαθητές σχολικής ηλικίας. Επομένως, καθίσταται σημαντικό να αξιολογηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας του Κύκλου των Φίλων σε συμμετέχοντες με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, είτε σε ηλικιακό επίπεδο είτε σε επίπεδο γνωστικών, γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου να καταστεί εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα μεγαλύτερο εύρος παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Παράλληλα, η περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης σε μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων θα καταστούσε εφικτή την κατανόηση της συμβολής τυχόν αναπτυξιακών διαφορών ως προς τον βαθμό επιτυχίας της. Ο ρόλος των αναπτυξιακών διαφορών στους τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων είχε αναδειχθεί από προηγούμενες μελέτες (Woodard & Pollak, 2020). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν επίσης να επικεντρωθούν στην αξιολόγηση της μακροπρόθεσμης διατήρησης και γενίκευσης των αλλαγών στους τρόπους αντίδρασης των παιδιών, πρόταση που έχει τεθεί και από άλλους μελετητές (Allen et al., 2022, Schlieder et al., 2014).

Βιβλιογραφία

- Achenbach, T.M. & L.A. Rescorla (2001) *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.
- Allen, K. A., D. L. Gray, R. F. Baumeister & M. R. Leary (2022) The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational psychology review*, 34(2): 1133-1156.
- Alnahdi, G. H. (2015) Single-subject designs in special education: advantages and limitations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4): 257-265.
- Beeson, C. M., H. Brittain & T. Vaillancourt (2020) The temporal precedence of peer rejection, rejection sensitivity, depression, and aggression across adolescence. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(5): 781-791.
- Carter, E. W. (2021) Peer-mediated support interventions for students with autism spectrum disorders. In P. A. Prelock & R. McCauley (Eds.), *Treatment of autism spectrum disorders: Evidence-based intervention strategies for communication and social interactions* (2nd ed.). Baltimore: Brookes, 315–352.
- Galanou, C., M. Galanakis, E. Alexopoulos & C. Darviri (2014) Rosenberg Self-Esteem Scale Greek Validation on Student Sample. *Psychology*, 5, 819-827.

- George, M.W., I. Zaheer, L. Kern & S.W. Evans (2018) Mental health service use among adolescents experiencing emotional/behavioral problems and school impairment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26 (2): 119-128.
- Gilmour, A.F., L.E. Sandilos, W.V. Pilny, S. Schwartz & J.H. Wehby, (2022) Teaching students with emotional/behavioral disorders: Teachers' burnout profiles and classroom management. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(1): 16-28.
- Goldstein, H. (2021) Circle of Friends. In: Volkmar, F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (2nd ed.). Switzerland: Springer, 956-960.
- Harris, M. A., & U. Orth (2020) The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of personality and social psychology*, 119(6): 1459-1477.
- Hassani, S., S. Alves, E. Avramidis & S. Schwab (2022) The Circle of Friends intervention: A research synthesis. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4): 535-553.
- Heilmann, A., A. Mehay, R.G. Watt, Y. Kelly, J.E. Durrant, J. van Turnhout & E.T. Gershoff (2021) Physical punishment and child outcomes: a narrative review of prospective studies. *The Lancet*, 398(10297): 355-364.
- Καλυβα, Ε. (2005) *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουρκούτας, Η.Ε. (2017) *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά. Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η.Ε. & P. Parmar (2017) Σχέσεις γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών με δυσκολίες/διαταραχές: Ευρήματα διεθνών ερευνών και προτάσεις ψυχοπαιδαγωγικών/ συμβουλευτικών παρεμβάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων. Στο Η.Ε. Κουρκούτας (επιμ. έκδ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές*. Αθήνα: Πεδίο, 315-360.
- LoParo, D., A. C. Fonseca, A. P. Matos & W. E. Craighead (2023) A developmental cascade analysis of peer rejection, depression, anxiety, and externalizing problems from childhood through young adulthood. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51(9): 1303-1314.
- Mak, M. C. K., L. Yin, M. Li, R. Y. H. Cheung & P. T. Oon (2020) The relation between parenting stress and child behavior problems: Negative parenting styles as mediator. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2993-3003.
- Marcone, R., G. Affuso & A. Borrone, (2020) Parenting styles and children's internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation. *Current Psychology*, 39(1): 13-24.
- O'Connor, E. (2016) The use of 'Circle of Friends' strategy to improve social interactions and

- social acceptance: a case study of a child with Asperger's Syndrome and other associated needs. *Support for Learning*, 31(2): 138-147.
- Owen-DeSchryver, J., M. Ziegler, A. Matthews, M. Mayberry & E. Carter (2024) The reciprocity of peer-mediated interventions: Examining outcomes for peers. *School Psychology Review*, 53(3): 223-235.
- Papadaki, A. & E.E. Kourkoutas (2018) *Sense of Relatedness (Resiliency), Depression and Perceived Relationship with Parents and Teachers in Children and Adolescents with and without SEN*. Paper presented at the 7th International Congress on Interpersonal Acceptance and Rejection (ICIAR). Athens, Greece, 15-18 May.
- Peng, J., J. Zhang, W. Yuan, X. Zhou & P. Fang (2023) The correlation of childhood maltreatment and aggression among incarcerated adolescents: testing the mediating effects of self-esteem and self-control. *Current Psychology*, 42(29): 25648-25657.
- Porter, L. (2020) *Student behaviour: Theory and practice for teachers*. New York: Routledge.
- Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schlieder, M., N. Maldonado & B. Baltes (2014) An Investigation of "Circle of Friends" Peer-Mediated Intervention for Students with Autism. *Online Submission*, 6(1): 27-40.
- Steinbrenner, J. R., K. Hume, S. L. Odom, K. L. Morin, S. W. Nowell, B. Tomaszewski, S. Szendrey, N. S. McIntyre, S. Yücesoy-Özkan & M. N. Savage (2020) *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Taylor, G. (2017) Creating a circle of friends: A case study. In H. Cowie & S. Sharp (eds.), *Peer counselling in schools*. New York: Routledge, 73-86.
- Tunçgenç, B., M. El Zein, J. Sulik, M. Newson, Y. Zhao, G. Dezechache O. & Deroy (2021) Social influence matters: We follow pandemic guidelines most when our close circle does. *British Journal of Psychology*, 112(3): 763-780.
- Woodard, K., & S. D. Pollak (2020) Is there evidence for sensitive periods in emotional development? *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 36, 1-6.

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΩΝ
ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ: ΜΕΛΕΤΗ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

**THE IMPACT OF AN INTERVENTION PROGRAM ON
THE READING COMPREHENSION OF MULTIMODAL
EXPOSITORY TEXTS AND ON METACOGNITION:
A CASE STUDY**

Ουρανία-Ειρήνη Κολόκα
Ειδική Παιδαγωγός, M.Ed.
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ptdep356@edc.uoc.gr

Γιάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Ειρήνη Γάκη
Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Κρήτης
igaki@edc.uoc.gr

Ελένη Βασιλάκη
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης
vasilaki@uoc.gr

Βιβή Θώμου
Αν. Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης
thomou@uoc.gr

Περίληψη

Η έρευνα αυτή είναι αποτέλεσμα σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της επίδρασης μιας διδακτικής παρέμβασης στην κατανόηση πολυτροπικών πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης και στη μεταγνώση μαθητών/τριών Ε' τάξης Δημοτικού. Πρόκειται για μία ποιοτική ημι-πειραματική μελέτη περίπτωσης με στοιχεία έρευνας δράσης, που εφαρμόστηκε σε δύο συστεαζόμενα Δημοτικά σχολεία αστικής περιοχής του Ηρακλείου Κρήτης. Το δείγμα αποτέλεσαν 41 μαθητές/ήτριες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, που λαμβάνει υπόψη τα πολυτροπικά χαρακτηριστικά και την κειμενική δομή, και η διδακτική αξιοποίηση κοινωνικών και διαδικαστικών διευκολύνσεων, βελτίωσαν τα αποτελέσματα κατανόησης και συνέβαλαν θετικά στην ενίσχυση της μεταγνώσης του δείγματος.

Λέξεις κλειδιά

Μεταγνώση, οπτικός γραμματισμός, αναγνωστική κατανόηση, πληροφοριακά κείμενα.

Abstract

This research is the result of designing, implementing and evaluating the impact of a teaching intervention on the comprehension of multimodal comparative expository texts and the metacognition of 5th-grade elementary students. It is a qualitative quasi-experimental case study with elements of action research, conducted in two co-located urban primary schools in Heraklion, Crete. The sample consisted of 41 students. According to the results, teaching reading comprehension strategies that consider multimodal features and textual structure, along with utilizing social and procedural scaffoldings, improved comprehension outcomes and positively contributed to the metacognition of the sample.

Key words

Metacognition, visual literacy, reading comprehension, expository texts.

0. Εισαγωγή

Λόγω του τεχνολογικού εκσυγχρονισμού, ο/η πολίτης των σύγχρονων κοινωνιών αλληλεπιδρά καθημερινά και ανεξέλεγκτα με κείμενα πολλαπλών σκοπιμοτήτων. Τα κείμενα αυτά αφενός επιτρέπουν την επικοινωνία του με το περιβάλλον, αφετέρου διαμορφώνουν την εικόνα και την ταυτότητά του/της (Kress & van Leeuwen, 2021; Σπαντιδάκης, 2010).

Παρότι η αλληλεπίδραση με οπτικές και γλωσσικές πληροφορίες είναι συνεχής και απεριορίστη, παρατηρείται ότι οι αναγνώστες/στριες συχνά δεν έχουν επίγνωση του ενεργητικού τους ρόλου. Ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά την περίοδο μετάβασης των μαθητών/τριών από τη μάθηση της ανάγνωσης στην ανάγνωση για τη μάθηση, καλούνται να επεξεργαστούν σύνθετα πληροφοριακά κείμενα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένοι/ες. Η κατανόησή τους δυσχεραίνει όταν τα κείμενα αυτά περιλαμβάνουν οπτικές πληροφορίες (Avgerinou & Pettersson, 2020; Botsas, 2017).

Είναι απαραίτητη η υποστήριξη της μαθητικής κοινότητας για τη διαμόρφωσή της σε ένα σύνολο εγγράμματων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Στα πλαίσια αυτά, είναι αναγκαία η ολιστική προσέγγιση των διαστάσεων του γραμματισμού. Για την Κριτική, τη Σύγχρονη Παιδαγωγική και το Κοινωνιο-διαδικαστικό μοντέλο προσέγγισης της διδασκαλίας το μέσο προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ενίσχυση τόσο της κριτικής ικανότητας, όσο και των συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου. Επομένως, η σχολική γνώση είναι ωφέλιμο να εντάσσεται σε κριτικά περιβάλλοντα μάθησης και να ανταποκρίνεται σε αυθεντικές συνθήκες μέσα σε πλαίσια μετασχηματισμένης πρακτικής (Kress & van Leeuwen, 2021; Σπαντιδάκης, 2010).

Γι' αυτό, η παρούσα έρευνα ακολούθησε τις προτάσεις προηγούμενων μελετών σχετικά με την κατανόηση γραπτού λόγου (Αγγίδου, 2021; Bogaerds-Hazenberg et al., 2021; Botsas, 2017). Έπειτα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε ότι έχουν πραγματοποιηθεί

έρευνες για την κατανόηση πληροφοριακών κειμένων (Γάτσου, 2011) και διδακτικές παρεμβάσεις στις δεξιότητες οπτικού γραμματισμού και κατανόησης βάσει κειμενικών ειδών (Καραγιαννάκη, 2021; Χριστοδούλου, 2016). Ωστόσο, λίγες έρευνες περιγράφουν συστηματικά τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος εντός κοινότητας πρακτικής, που ενισχύει τις στρατηγικές κατανόησης και προωθεί την κριτική αξιολόγηση των οπτικών και γλωσσικών πληροφοριών (Avgerinou & Pettersson, 2020; Kress & van Leeuwen, 2021). Συνεπώς, μια μελέτη σχετικά με τις επιδράσεις μιας διδακτικής παρέμβασης, που θα περιορίζεται σε συγκεκριμένο κειμενικό τύπο και θα αξιοποιεί κοινωνικές και διαδικαστικές διευκολύνσεις σε περιβάλλοντα γνωσιακής μαθητείας, φαίνεται να παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, που προκύπτει από την αντίληψη των επιφανειακών και βαθύτερων μηνυμάτων των κειμένων (Botsas, 2017). Ταυτόχρονα, είναι αδιαμφισβήτητη η επίδραση των εικόνων στην κατασκευή αποτελεσματικού νοήματος.

Σύμφωνα με το Τριμερές μοντέλο της κατανόησης των van Dijk και Kintsch (2018), το νόημα οικοδομείται σε φάσεις, ξεκινώντας από την αναπαράσταση της *βάσης* του κειμένου και καταλήγοντας στη διαμόρφωση του *καταστασιακού μοντέλου*. Κατά τη διαδικασία αυτή, σύμφωνα με το Μοντέλο του Διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower (1994 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015) ο/η αναγνώστης/στρια θέτει υπό διαπραγμάτευση τις προσωπικές αναπαραστάσεις, τις αναπαραστάσεις του συγγραφέα και τις συμβάσεις της κοινότητας.

Συγκεκριμένα, στα πολυτροπικά κείμενα οι εικόνες μέσω της οργάνωσής τους διαμορφώνουν σχέσεις (Avgerinou & Pettersson, 2020; Bogaerds-Hazenberg et al., 2021). Για τον Ραϊνίο και τη Θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης, η επεξεργασία των πληροφοριών πραγματοποιείται τόσο στο αναπαραστατικό, όσο και στο αναλυτικό νοητικό κανάλι (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Ο Barthes στην Κοινωνική σημειωτική διαχωρίζει την δηλωτική από την υποδηλωτική λειτουργία των εικόνων (Καραγιαννάκη, 2021), ενώ οι Kress και van Leeuwen (2021) διακρίνουν την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική μεταλειτουργία τους. Έτσι, ο ρόλος των εικόνων και οι σχέσεις που δημιουργούνται από την οργάνωσή τους καθιστούν την ανάγνωση του πολυτροπικού κειμένου μια σύνθετη διαδικασία.

Συνεπώς, παρότι ο αναγνώστης/στρια συναντά επανειλημμένα συνδυασμούς οπτικών και γλωσσικών πληροφοριών, φαίνεται ότι οι πιθανότητες κατασκευής αναποτελεσματικού νοήματος είναι μεγάλες.

1.2. Κειμενικά είδη

Σύμφωνα με την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου, κατά την αναγνωστική διαδικασία η κειμενική και η κοινωνική λειτουργία της γλώσσας συσχετίζονται. Γι' αυτό,

λαμβάνονται αποφάσεις στις οποίες επιδρούν καθοριστικά τα είδη του λόγου και οι κειμενικές συμβάσεις (Σπαντιδάκης, 2010).

Κατά το Κειμενοκεντρικό- διαδικαστικό μοντέλο είναι απαραίτητη η διδασκαλία των δομικών χαρακτηριστικών των κειμένων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Ιδιαίτερα, τα πληροφοριακά κείμενα αποτελούν ισχυρό κειμενικό είδος και αποσκοπούν στη μετάδοση της αντικειμενικής γνώσης και την αναπαράσταση, ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση της πραγματικότητας (Bogaerds-Hazenberget al., 2021; Botsas, 2017). Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενα σύγκρισης, κειμενικός τύπος πληροφοριακών κειμένων, συνήθως εγκιβωτίζονται σε άλλα είδη λόγου, εστιάζουν στην κατανόηση των χαρακτηριστικών δύο στοιχείων μέσα από την αντιπαράθεσή τους και αξιοποιούνται σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (Roehling et al., 2017).

Κατά συνέπεια, η διδασκαλία των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να προσεγγίζει μεθοδικά τα κείμενα κοινωνικής επιρροής, συμβάλλει στην ακαδημαϊκή του επιτυχία κι υποστηρίζει την επικοινωνιακή του αυτονομία.

1.3. Μεταγνωσιακή Γνώση και Μεταγνωσιακές Στρατηγικές για την κατανόηση κειμένων

Για την επίτευξη του αναγνωστικού στόχου σημαντικός είναι ο ρόλος της μετακατανόησης. Μέσω της μεταγνωσιακής γνώσης παρακολουθείται κι ελέγχεται το γνωσιακό σύστημα, παρέχεται σαφής εικόνα των χαρακτηριστικών του έργου, των δεξιοτήτων και της γνώσης για τον κόσμο. Η ρύθμιση αυτών των γνωστικών διεργασιών για τη διαχείριση της αναγνωστικής συμπεριφοράς επιτυγχάνεται με την εφαρμογή κατάλληλων μεταγνωσιακών στρατηγικών (Botsas, 2017).

Κατά την αναγνωστική διαδικασία μπορούν να αξιοποιηθούν *αναπαραστατικές στρατηγικές ή στρατηγικές σχεδιασμού, παρακολούθησης, αξιολόγησης και κριτικής επεξεργασίας*. Συγκεκριμένα, πριν την ανάγνωση ορίζεται ο αναγνωστικός στόχος με *διαδικασίες από πάνω προς τα κάτω (top-down)* ή *από κάτω προς τα πάνω (bottom-up)*, διατυπώνονται υποθέσεις με στόχο την υποστήριξη της εργαζόμενης μνήμης και τη διαμόρφωση της αρχικής αναπαράστασης του κειμένου. Κατά την ανάγνωση γεφυρώνονται νοητικά και σημασιολογικά χάσματα, ενώ μετά την ανάγνωση ελέγχεται η ικανοποίηση των αναγνωστικών στόχων και η λειτουργικότητα των διαθέσιμων στρατηγικών (Botsas, 2017; Roehling et al., 2017). Στα πλαίσια αυτά, αξιοποιούνται οι γλωσσικές και οπτικές πληροφορίες, διαμορφώνονται συλλογισμοί, επιλύονται γνωσιακά προβλήματα και, τελικά, με τη συμβολή του αναγνώστη ολοκληρώνεται επιτυχώς το έργο του συγγραφέα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Συνεπώς, μέσω της διδασκαλίας το άτομο εμπλέκεται στρατηγικά κι ενεργά με το κείμενο, λαμβάνει υπόψιν το κειμενικό είδος και τους κώδικες επικοινωνίας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής ανταπόκρισης στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές κι επικοινωνιακές απαιτήσεις.

1.4. Βασικές παιδαγωγικές αρχές/ παραδοχές σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων για την κατανόηση γραπτού λόγου

Για την αποτελεσματική ερμηνεία και αξιολόγηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών, σύμφωνα με τη *Θεωρία του Γνωστικού φορτίου (Cognitive load theory)*, είναι σημαντική η διαχείριση της σχέσης μεταξύ μακροπρόθεσμης και βραχύχρονης μνήμης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Γι' αυτό, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση περιβαλλόντων μάθησης, βασισμένων στο μοντέλο της Γνωσιακής Μαθητείας (*Cognitive Apprenticeship*) και της φθίνουσας καθοδήγησης. Σημαντική εδώ είναι η *διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Differentiated Instruction)* μέσω της οποίας προάγεται ο εκδημοκρατισμός της μαθησιακής διαδικασίας (Magableh & Abdullah, 2022). Τα μέλη υποστηρίζονται με την αξιοποίηση των κοινωνικών και διαδικαστικών διευκολύνσεων και αλληλεπιδρούν δυναμικά (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Με τη συμβολή της *συνεργατικής μάθησης*, της *συλλογικής εργαζόμενης μνήμης (Collective working memory effect)* και της *αμοιβαίας γνωστικής αλληλεξάρτησης (Mutual cognitive interdependence principle)* συνδιαμορφώνεται ο κώδικας επικοινωνίας της κοινότητας κι επιτυγχάνεται η συνοικοδόμηση και κατασκευή νοημάτων. Κατ' επέκταση, το άτομο σταδιακά αυτονομείται (Perry et al., 2019).

Συνεπώς, η διδακτική εφαρμογή των κοινών παιδαγωγικών αρχών των σύγχρονων Κοινωνιογνωσιακών και Κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων συμβάλλει στη διαμόρφωση συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης, αποσκοπεί στην ελαχιστοποίηση των μεροληψιών της μεταγνώσης και στο μετασχηματισμό των εμπρόθετων στρατηγικών σε δια βίου δεξιότητες.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός και (δι)ερευνητικά ερωτήματα:

Σκοπός της έρευνας ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της επίδρασης μιας διδακτικής παρέμβασης στην κατανόηση πολυτροπικών πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης και στη μεταγνώση μαθητών/τριών Ε' Δημοτικού. Συνεπώς, προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς επιδρά η διδακτική παρέμβαση με κοινωνικές και διαδικαστικές διευκολύνσεις στην κατανόηση πολυτροπικών πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης;
- Πώς επιδρά η διδακτική παρέμβαση με κοινωνικές και διαδικαστικές διευκολύνσεις:
 - α) στη μεταγνωσιακή γνώση σχετικά με την ανάγνωση πολυτροπικών πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης,
 - β) στις μεταγνωσιακές στρατηγικές σχετικά με την ανάγνωση πολυτροπικών πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης;

2.2. Ερευνητική μέθοδος, πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διήρκησε εννέα εβδομάδες και υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2021- 2022 σε δύο συστεγαζόμενα Δημοτικά σχολεία αστικής περιοχής του Ηρακλείου. Αποτελεί μια ημι-πειραματική ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης με στοιχεία έρευνας δράσης. Το δείγμα θεωρείται τυπικό κι ευκολίας. Συμμετείχαν συνολικά 41 μαθητές/ήτριες δύο τμημάτων της Ε΄ Δημοτικού με μια πειραματική ομάδα (21 μαθητές/ήτριες) και μια ελέγχου (20 μαθητές/ήτριες).

2.3. Εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί

2.2.1. Αναγνωστική κατανόηση

Αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση θεωρήθηκε η ικανότητα των μαθητών/τριών να κατασκευάζουν αποτελεσματικά το νόημα των μακροσκελών πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης, να αναγνωρίζουν τη λειτουργία των πολυτροπικών στοιχείων τους, να εντοπίζουν τα κύρια σημεία να αντιλαμβάνονται τις διαφορές μεταξύ κειμενικών τύπων, τις ρητές και υπόρρητες πληροφορίες τους (Avgerinou & Pettersson, 2020; Botsas, 2017).

2.2.2. Μεταγνώση

Η μεταγνωσιακή γνώση ορίστηκε ως προς τις συνιστώσες της (*δηλωτική, διαδικαστική και παισιοθετημένη γνώση*) σε σχέση με την επίγνωση της κατανόησης πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης, την παρακολούθηση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση του αναγνωστικού έργου. Οι μαθητές/ήτριες θα έπρεπε να εφαρμόσουν στρατηγικές πριν, κατά και μετά την ανάγνωση, αξιοποιώντας πληροφορίες από τα δομικά στοιχεία και τις εικόνες. Δόθηκε έμφαση στο σύνολο των παρατηρήσιμων (υπογραμμίσεις, σημειώσεις, πλαγιότιτλοι, διαγράμματα) και μη παρατηρήσιμων στρατηγικών (συλλογισμοί, διαφοροποίηση αναγνωστικής ταχύτητας, σύνδεση πληροφοριών) (Botsas, 2017; Σπαντιδάκης, 2010).

2.3. Εργαλεία της έρευνας

2.3.1. Κείμενα με ερωτήσεις κατανόησης πολυτροπικού πληροφοριακού κειμένου

Για την αξιολόγηση της κατανόησης δόθηκαν δύο διασκευασμένα κείμενα, στα οποία τοποθετήθηκαν κατάλληλα εικόνες και διαγράμματα (Αγγίδου, 2021; Meneses et al., 2018). Στο πρώτο κείμενο υπήρχαν 5 ερωτήσεις επιφανειακής κατανόησης, 4 συνδυαστικές, 2 ερωτήσεις λεξιλογικής και 2 ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης και κριτικής ανάγνωσης, σύντομης ανάπτυξης, πολλαπλής επιλογής και σωστού- λάθους. Το δεύτερο κείμενο περιείχε δύο διαγράμματα και συνοδευόταν από άσκηση συμπλήρωσης κενών.

2.3.2. Ημερολόγιο ερευνήτριας

Πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης καταγράφηκαν προβληματισμοί, σκέψεις και παρατηρήσεις για την αξιολόγηση, τον αναστοχασμό και τον επαναπροσδιορισμό της παρέμβασης (Χριστοδούλου, 2016; Creswell, 2016).

2.3.3. Κείμενα των μαθητών/τριών με οδηγίες που θα έδιναν σε έναν φίλο για να κατανοήσει σωστά ένα πληροφοριακό πολυτροπικό κείμενο

Για την αξιολόγηση της μεταγνωσιακής γνώσης χορηγήθηκαν *κείμενα με οδηγίες*, στα οποία ζητήθηκε να καταγράψουν τις οδηγίες που θα έδιναν σε κάποιο φίλο/η, ώστε να κατανοήσει αποτελεσματικά το νόημα του κειμένου που διαβάζει (Παπανικολάου, 2019).

2.3.4. Ημιδομημένη συνέντευξη μεταγνωσιακής γνώσης και μεταγνωσιακών στρατηγικών

Πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη τα δεδομένα της οποίας κατηγοριοποιήθηκαν, ώστε να διευκολυνθεί η αξιολόγησή τους (Παπανικολάου, 2019). Η συζήτηση δομήθηκε σύμφωνα με τα παρακάτω κεντρικά ερωτήματα:

- *Γιατί διαβάζουμε;*
- *Διαβάζεις με τον ίδιο τρόπο για το σχολείο και για ευχαρίστηση;*
- *Τι είναι το πρώτο που παρατηρείς πριν διαβάσεις το κείμενο;*
- *Τι κάνεις όταν ψάχνεις συγκεκριμένες πληροφορίες σε ένα κείμενο;*
- *Τι κάνεις όταν δεν έχεις καταλάβει κάτι από το κείμενο που διάβασες;*
- *Κάνεις κάτι αφότου ολοκληρώσεις την ανάγνωση;*
- *Όταν διαβάζεις, παρατηρείς μόνο το κείμενο;*
- *Τι οδηγίες θα έδινες σε έναν φίλο σου, για να καταλάβει ένα κείμενο που θέλει να πληροφορήσει;*

2.3.5. Κλείδα παρατήρησης στρατηγικών

Διαμορφώθηκε κλείδα παρατήρησης (Χριστοδούλου, 2016), η οποία συμπληρώθηκε πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Καταγράφηκαν συμπεριφορές, συλλογισμοί και σχόλια, που ενίσχυσαν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Creswell, 2016).

2.4. Εννοιολογικό- θεωρητικό και διδακτικό πλαίσιο της έρευνας και περιγραφή μιας διδακτικής παρέμβασης

Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις (pretest- εφαρμογή παρέμβασης- posttest). Στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν η δημιουργία ενός παροτρυντικού κι υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης μέσα στο οποίο οι μαθητές/ήτριες θα ενίσχυσαν τις δεξιότητες κατανόησης πληροφοριακού πολυτροπικού κειμένου σύγκρισης και τη μεταγνώση. Κατά τη διάρκειά της έγιναν προσαρμογές για την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών/τριών και στο διδακτικό στόχο.

Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε στις κοινές παραδοχές των σύγχρονων Κοινωνιογνωσιακών, Κοινωνικοπολιτισμικών και Κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών Θεωριών σχετικά με το γραπτό λόγο. Αξιοποιήθηκε η συνδυαστική πρόταση των Βασαρμίδου

και Σπαντιδάκη (2015), κατά την οποία η αποτελεσματική κατανόηση του κειμένου προκύπτει από την χρήση κατάλληλων στρατηγικών πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Εφαρμόστηκε το μοντέλο της Γνωσιακής μαθητείας και αξιοποιήθηκαν κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις. Η διαδικασία είχε ως εξής:

Αρχική σύσκεψη: διαπραγμάτευση του θέματος και πρόκληση γνωστικών αδιεξόδων, που οδήγησε στην αναγκαιότητα μάθησης των στρατηγικών ανάγνωσης οπτικού και γλωσσικού κειμένου και διδασκαλίας των δομικών στοιχείων των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης.

Μοντελοποίηση: παρουσίαση των επιδιωκόμενων στρατηγικών με ρητή παρουσίαση του στόχου και την αξιοποίηση του συνόλου των κοινωνικών και διαδικαστικών διευκολύνσεων.

Ομαδική εκτέλεση: εφαρμογή συνεργατικών και πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων και αξιοποίηση πολλαπλών κειμένων.

Αυτόνομη εκτέλεση: ατομική ανάληψη υπευθυνοτήτων και προσαρμογή των στρατηγικών στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών/τριών.

Τελική σύσκεψη: παρουσίαση εργασιών, αξιολόγηση έργου και αυτοαξιολόγηση δράσεων, αξιοποίηση Web 2.0 εργαλείου (Visme) για τη συνεργατική δημιουργία αφίσας, κοινοποίηση έργου σε αυθεντικό κοινό.

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

3.1. Σύγκριση αποτελεσμάτων κατανόησης πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Στους πίνακες 1 και 2 παρουσιάζεται το πλήθος των επιτυχών απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων επιφανειακής και βαθιάς κατανόησης, που έδωσαν οι μαθητές/ήτριες της Πειραματικής ομάδας και της Ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα Κατανόησης κειμένου με ερωτήσεις κατανόησης

	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Ερωτήσεις επιφανειακής κατανόησης				
1α) Ερώτηση δομής	10	13	11	20
1β) Ερώτηση δομής	1	2	1	13
3α) Ερώτηση περιεχομένου	9	10	13	20
3δ) Ερώτηση περιεχομένου	11	13	13	19
4α) Ερώτηση περιεχομένου	9	7	11	18
Συνδυαστικές ερωτήσεις				
2) Συνδυασμός γλωσσικού και οπτικού κειμένου	1	3	3	10
3β) Συνδυασμός σημείων του γλωσσικού κειμένου	13	11	7	18
3γ) Συνδυασμός γλωσσικού και οπτικού κειμένου	7	8	8	17
4δ) Συνδυασμός γλωσσικού και οπτικού κειμένου	1	1	3	12
Λεξιλογική κατανόηση				
4β) Άμεση εξαγωγή από το κείμενο	17	16	15	19
4γ) Άντληση απάντησης από τα συμφραζόμενα	7	9	7	12
Κριτική ανάγνωση				
1γ) Κριτική επεξεργασία	1	1	2	6
5) Κριτική επεξεργασία	4	6	1	8

Πίνακας 2: Κατανόηση κειμένου συμπλήρωσης κενών

Μαθητές/ ήτριες	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Μαθητές /ήτριες	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα	
	Pret est	Postte st	Pretes t	Postte st		Prete st	Postte st	Pretes t	Postte st
1	13	13	15	15	12	7	12	14	15
2	12	10	13	15	13	14	15	15	15
3	6	7	15	15	14	15	15	13	15
4	11	14	15	15	15	13	11	15	15
5	14	14	13	13	16	14	14	15	15
6	8	9	11	11	17	7	14	10	12
7	12	2	11	12	18	13	14	9	10
8	12	10	12	15	19	11	12	1	9
9	14	14	13	13	20	11	11	13	15
10	5	4	13	15	21			3	8
11	10	10	11	13					

Αρχικά, οι περισσότεροι μαθητές/ήτριες της πειραματικής ομάδας επεξεργάστηκαν επιφανειακά το κείμενο με τις ερωτήσεις κατανόησης. Οι περισσότερες σωστές απαντήσεις εντοπίστηκαν στις ερωτήσεις σωστού- λάθους περιεχομένου (13 επιτυχείς απαντήσεις). Στις συνδυαστικές ερωτήσεις που απαιτούσαν συνδυασμό γλωσσικού και οπτικού κειμένου δόθηκαν 7 επιτυχείς απαντήσεις (ερώτηση «3β») και 8 στην ερώτηση «3γ». Στις ερωτήσεις λεξιλογικής κατανόησης, οι περισσότεροι/ες απάντησαν σωστά στην «4β» (15), ενώ χαμηλά ήταν τα επίπεδα κριτικής αξιολόγησης του κειμένου. Περισσότερο αποτελεσματικά φαίνεται να επεξεργάστηκαν το κείμενο με την άσκηση συμπλήρωσης κενών.

Κατά τον μετα-έλεγχο παρατηρήθηκε ότι αφιερώθηκε περισσότερος χρόνος στην επεξεργασία των κειμένων. Στις ερωτήσεις επιφανειακής κατανόησης, σχεδόν όλοι οι μαθητές/ήτριες απάντησαν αποτελεσματικά στις ερωτήσεις δομής και περιεχομένου. Στις

συνδυαστικές ερωτήσεις, οι περισσότεροι/ες έλαβαν υπόψιν τις οπτικές πληροφορίες. Ακόμη, ενισχύθηκαν οι επιδόσεις στις ερωτήσεις λεξιλογικής κατανόησης, καθώς πολλοί/ές απάντησαν αποτελεσματικά και στις δύο ερωτήσεις. Περισσότεροι/ες επεξεργάστηκαν κριτικά το κείμενο, καθώς 8 μαθητές/ήτριες απάντησαν σωστά στην ερώτηση «5» και 6 στην ερώτηση «1γ», όπου απαιτείται η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και της κειμενικής δομής. Βελτίωση υπήρξε και στα αποτελέσματα του δεύτερου κειμένου, καθώς όλοι/ες συμπλήρωσαν αποτελεσματικά τα μισά κενά, ενώ οι διπλάσιοι/ες σε σχέση με τον αρχικό έλεγχο δεν έκαναν κανένα λάθος.

Κατά την αρχική αξιολόγηση της ομάδας ελέγχου, παρατηρήθηκε ότι μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών δε κατάφερε να αντιληφθεί το θέμα των κειμένων. Στο κείμενο με τις ερωτήσεις κατανόησης, ανταποκρίθηκαν πιο αποτελεσματικά στις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στις ερωτήσεις επιφανειακής κατανόησης περίπου οι μισοί/ές ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά, ενώ οι περισσότερες σωστές απαντήσεις δόθηκαν στην ερώτηση «1α» (10). Στις συνδυαστικές ερωτήσεις, δε φαίνεται να αντλήθηκαν πληροφορίες από τις εικόνες. Στις λεξιλογικές ερωτήσεις η ερώτηση «4β» είχε 17 σωστές απαντήσεις, ενώ η ερώτηση «4γ» είχε 7. Στις ερωτήσεις κριτικής αξιολόγησης θεωρήθηκαν αποδεκτές 4 απαντήσεις. Στο κείμενο με την άσκηση συμπλήρωσης κενών μόνο 1 περίπτωση δε σημείωσε κανένα λάθος.

Κατά τον μετα-έλεγχο, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Όπως στην αρχική αξιολόγηση, υπήρξε μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ως προς την επιφανειακή κατανόηση του κειμένου, οι ερωτήσεις περιεχομένου έλαβαν τις περισσότερες σωστές απαντήσεις (13). Στις συνδυαστικές ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ελέγχων. Ως προς τη λεξιλογική κατανόηση, οι περισσότερες σωστές απαντήσεις αφορούσαν στην ερώτηση «4β» (14). Στις συμπερασματικές ερωτήσεις κριτικής αξιολόγησης, στην ερώτηση «5» δόθηκαν 6 σωστές απαντήσεις, ενώ 1 σωστή απάντηση έλαβε η ερώτηση «1γ». Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ανταπόκριση στο κείμενο συμπλήρωσης κενών, καθώς 14 μαθητές/ήτριες είχαν μέτρια επίδοση και 2 μαθητές/ήτριες συμπλήρωσαν σωστά όλα τα κενά του κειμένου. Οι περισσότεροι/ες κατανόησαν επιφανειακά το κείμενο, ενώ λίγοι ήταν αυτοί/ές που αξιοποίησαν τις εικόνες. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι επιδόσεις ήταν χαμηλότερες κατά τον μετα-έλεγχο.

Αρχικά, καμία από τις δύο ομάδες δε επεξεργάστηκε κριτικά το κείμενο, όπως επιβεβαιώνεται από τις χαμηλά επίπεδα κατανόησης. Παρουσιάστηκαν όμοιες επιδόσεις στις ερωτήσεις επιφανειακής κατανόησης, στις συνδυαστικές και λεξιλογικές ερωτήσεις με την ομάδα ελέγχου να υπερτερεί της πειραματικής ομάδας. Παρομοίως, δεν φάνηκε να αξιοποιήθηκαν οι εικόνες για την άντληση πληροφοριών. Ως προς το κείμενο συμπλήρωσης κενών, η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις. Κατά τον μετα-έλεγχο δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων στην ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, παρατηρήθηκε βελτίωση στις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας. Αξιοποιήθηκαν πληροφορίες από τα δύο σημειωτικά συστήματα και τα δομικά στοιχεία, πράγμα που διευκόλυνε το σύνολο των μαθητών/τριών να αλληλεπιδράσουν τα κείμενα.

3.2. Σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταγνωσιακής γνώσης της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι κατηγορίες των στρατηγικών ανάγνωσης που ανέφεραν οι μαθητές/ήτριες πριν και μετά την παρέμβαση. Όπου 0 δηλώνει μηδενική προσέγγιση ή μη χρήση της στρατηγικής και οι υπόλοιπες τιμές δείχνουν τον αριθμό των μαθητών/τριών που εφαρμόζουν την αντίστοιχη στρατηγική.

Πίνακας 3: Ανάλυση δεδομένων μεταγνωσιακής γνώσης

	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Στρατηγικές πριν την ανάγνωση				
Θέση αναγνωστικού στόχου	5	12	2	6
Ανάγνωση τίτλου	3	21	12	5
Επισκόπηση κειμένου	0	21	2	7
Παρατήρηση εικόνων	2	21	6	6
Αναζήτηση άγνωστων λέξεων	5	12	2	4
Αξιοποίηση διαδικαστικών διευκολύνσεων	0	4	0	0
Εντοπισμός λέξεων- κλειδιών	0	10	2	4
Καταγραφή ερωτήσεων με βάση το κείμενο	1	2	0	0
Υποθέσεις σχετικά με τη δομή	2	16	1	1
Υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο	4	15	1	3
Στρατηγικές κατά την ανάγνωση				
Επισήμανση σημαντικών πληροφοριών	8	21	1	4
Εντοπισμός δομικών στοιχείων	0	9	0	0
Επανάληψη ανάγνωσης	17	19	13	14

Προσεκτική ανάγνωση κειμένου	6	11	7	7
Διακοπή της ανάγνωσης για συλλογισμούς	2	17	4	5
Αναζήτηση πληροφοριών στις εικόνες	6	17	3	3
Σύνδεση με τα συμφραζόμενα	0	10	2	2
Μείωση ταχύτητας ανάγνωσης	2	6	3	3
Διατύπωση ερωτήσεων	0	6	2	2
Δημιουργία πλαγιότιτλων	0	6	0	1
Στρατηγικές μετά την ανάγνωση				
Έλεγχος κατανόησης	0	8	1	0
Επανάληψη της ανάγνωσης	17	9	18	18
Παρατήρηση των σημειώσεων για έλεγχο της κατανόησης	0	1	0	2
Αξιοποίηση δομικών στοιχείων για τον έλεγχο της κατανόησης	0	4	1	1
Παράφραση κειμένου	15	17	6	9
Συζήτηση σχετικά με το κείμενο με άλλους	0	3	1	1
Παρατήρηση εικόνων	3	17	0	3
Απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης	4	16	3	0
Αναστοχασμός και κριτική ανάλυση	2	6	0	0
Αντιμετώπιση άγνωστων λέξεων				
Αναζήτηση σημασίας από τα συμφραζόμενα	8	19	4	5
Αναζήτηση σημασίας από εξωτερικό πρόσωπο	19	13	15	18
Αναζήτηση σημασίας στο λεξικό	7	16	9	6
Αναζήτηση σημασίας στο διαδίκτυο	3	17	7	5

Προσέγγιση των εικόνων				
Αγνόηση εικόνων	2	0	3	3
Παρατήρηση εικόνων	15	21	12	14
Αναγνώριση σχέσης οπτικού και γλωσσικού κειμένου	8	20	8	13
Συνειδητοποίηση του ρόλου των εικόνων	6	18	8	4
Αναζήτηση πληροφοριών στις λεζάντες	2	19	4	1
Παρατήρηση της θέσης των εικόνων	2	11	0	0

Κατά τον προ-έλεγχο, καμία από τις δύο ομάδες δεν είχε επίγνωση αποτελεσματικών αναγνωστικών στρατηγικών, καθώς εστίαζαν στην απομνημόνευση των πληροφοριών, χωρίς να αντιλαμβάνονται την πληροφοριακή αξία των εικόνων. Συγκεκριμένα, το σύνολο της πειραματικής ομάδας ξεκινούσε άμεσα την αναγνωστική διαδικασία και είχε άγνοια των δομικών στοιχείων των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης. Οι δυσκολίες επεξεργασίας των κειμένων σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους/ες εντοπίζονταν στο σύνθετο λεξιλόγιο και στις αδυναμίες τους αναγνώστη/στριας:

«Ο καθένας μπορεί να έχει κενά από προηγούμενες τάξεις, μπορεί να μην προσέχει, να σηκώνεται συνέχεια, να ντρέπεται να σηκώσει το χέρι του για να λύσει απορίες. Μπορεί το κείμενο να είναι περίπλοκο, να είναι αναλυτικό. Το λεξιλόγιο επίσης παίζει μεγάλο ρόλο. (Ο αναγνώστης/στρια) πρέπει να ξέρει τι σημαίνει η λέξη, για να καταλάβει...»

Πριν την ανάγνωση λίγοι/ες έθεταν συγκεκριμένο αναγνωστικό στόχο (5), διατύπωναν ερωτήματα (1), διάβαζαν τον τίτλο του κειμένου (3), παρατηρούσαν τις εικόνες (2), αναζητούσαν σημαντικές πληροφορίες (4) ή εντόπιζαν άγνωστες λέξεις (5). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η πλειοψηφία προέβαινε σε επανάληψή της (17). Άλλες στρατηγικές αφορούσαν στη διαισθητική ή καθ' υπόδειξη επισήμανση πληροφοριών (8), την προσεκτική ανάγνωση (6), την αναζήτηση πληροφοριών στις εικόνες (6) και τη διαφοροποίηση της αναγνωστικής ταχύτητας (2). Μετά την ανάγνωση, υπήρξαν αναφορές στην τμηματοποίηση του κειμένου και επανάληψή της για αποστήθιση (17), την παράφραση (15), την παρατήρηση των εικόνων (3), την καταγραφή νέου κειμένου (2), την απάντηση ερωτήσεων κατανόησης (4) και την εξαγωγή συμπερασμάτων (2). Σχετικά με τις άγνωστες λέξεις, προέκυψαν αναφορές στην αναζήτηση της ερμηνείας σε άλλο άτομο (19), τη διατύπωση υποθέσεων (8) και αξιοποίηση των συμφραζόμενων (2), την αξιοποίηση του λεξικού (7) και του διαδικτύου (3) ή την παράβλεψη (4). Για την ανάγνωση των εικόνων υποστήριξαν ότι αντιλαμβάνονται το

ρόλο της θέσης των οπτικών στοιχείων στο κείμενο (2) κι εστιάζουν στην παρατήρηση των οπτικών πληροφοριών (15) και στον έλεγχο της λεζάντας (2).

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, αρχικά διαπιστώθηκε ότι σκοπός της επεξεργασίας πληροφοριακών κειμένων ήταν επίσης η απομνημόνευση πληροφοριών. Πριν την ανάγνωση οι στρατηγικές περιορίζονταν στην ανάγνωση του τίτλου (12) χωρίς τη θέση αναγνωστικών στόχων (2), στην επισκόπηση του κειμένου (2), στην αναζήτηση λέξεων-κλειδιών (2), στις υποθέσεις περιεχομένου (1) και δομής (1), στην παρατήρηση των εικόνων (6). Κατά την ανάγνωση, καταγράφηκαν στρατηγικές, όπως η επανανάγνωση των δυσνόητων σημείων (13), η αναζήτηση πληροφοριών στις εικόνες (3), η μείωση της αναγνωστικής ταχύτητας (3), η διατύπωση ερωτημάτων (2), η επισήμανση (1) και η σύνδεση των συμφραζόμενων (2) ή η διακοπή της αναγνωστικής διαδικασίας (1). Μετά την ανάγνωση, οι περισσότεροι/ες αρκούσαν στην επανάληψή της (18), στην τμηματοποίηση του κειμένου και στην προσπάθεια ανάκλησης πληροφοριών (14), στην παράφραση (6), στην απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης (3) ή στην αντιγραφή του κειμένου (1):

«Ξαναλέω το κείμενο στο μυαλό μου. Αν το ξέρω, συνεχίζω, αν δεν το ξέρω το αφήνω.»

«Λέω την πρώτη παράγραφο, το κλείνω και προσπαθώ να το θυμηθώ, ανοίγω το βιβλίο, ελέγχω. Αν κάνω λάθος, το ξαναδιαβάζω.»

Για την ερμηνεία του άγνωστου λεξιλογίου ανέφεραν ότι απευθύνονται σε άλλους (15), χρησιμοποιούν λεξικό (9) ή το διαδίκτυο (7), κάνουν υποθέσεις με βάση τα συμφραζόμενα (4). Ορισμένοι/ες υποστήριξαν ότι αναγνωρίζουν τη σχέση οπτικού και γλωσσικού κειμένου (8) και το ρόλο των εικόνων (8), τις οποίες παρατηρούν (12). Ωστόσο, μόνο 4 μαθητές/ήτριες ανέφεραν ότι αναζητούν πληροφορίες στις λεζάντες:

«Έχω μάθει να διαβάζω κείμενα χωρίς εικόνες, δεν με ενδιαφέρουν τώρα πια αυτές.»

«Αν οι εικόνες ήταν απαραίτητες σε ένα κείμενο, θα υπήρχαν σε όλα τα βιβλία. Δε νομίζω ότι είναι απαραίτητες, παρά μόνο αν θέλεις να δείξεις κάτι στο κείμενο.»

Παρατηρήθηκε ότι οι δυσκολίες κατασκευής νοήματος σχετίζονται κυρίως με τις αδυναμίες αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής ευχέρειας και ταχύτητας και επικεντρώνονται στις δυσκολίες του κειμένου:

«Δεν έχω δυσκολίες στο να καταλάβω ένα κείμενο, γιατί αν με ακούσεις να διαβάζω, θα καταλάβεις ότι το κάνω μια χαρά.»

«Τα παιδιά που συλλαβίζουν και βάζουν το δάχτυλο, δεν έχουν ιδέα πώς διαβάζουν ένα κείμενο, για να έχουν την ευχέρεια, να μπουν στο κείμενο, να καταλάβουν τι διαβάζουν και μετά να το πουν κίολας απ' έξω.»

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, η πειραματική ομάδα ανέφερε ποικιλία στρατηγικών και διαχώρισε την αναγνωστική διαδικασία σε φάσεις. Πριν την ανάγνωση, επισημάνθηκε η θέση αναγνωστικού σκοπού (12), η επισκόπηση του κειμένου (21), η παρατήρηση των εικόνων (21), η ανάγνωση του τίτλου (21) και η διατύπωση υποθέσεων σχετικά με τη δομή (15) και το περιεχόμενο (16), η προσπάθεια εξομάλυνσης του κειμένου (12) και ο εντοπισμός λέξεων-κλειδίων (10), η διατύπωση ερωτημάτων (2) και η αξιοποίηση των διαδικαστικών διευκολύνσεων (4). Κατά την ανάγνωση, καταγράφηκαν στρατηγικές όπως ο εντοπισμός σημαντικών πληροφοριών (21), αναζήτηση δομικών στοιχείων (9), επανάληψη της ανάγνωσης (19), μείωση της αναγνωστικής ταχύτητας (10), προσεκτική επεξεργασία (11), καταγραφή πλαγιότιτλων (6) και προσπάθεια σύνδεσης των πληροφοριών (10). Συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση, περισσότεροι μαθητές/ήτριες ανέφεραν ότι διακόπτουν την ανάγνωσή τους και αναστοχάζονται (17) ή αναζητούν πληροφορίες στις εικόνες (17):

«Βρίσκω τις σημαντικές πληροφορίες για το κείμενο, ανάλογα το κείμενο. Αν το κείμενο λέει για την τήξη και την πήξη και μιλάει για μια σημαντική διαφορά ή ομοιότητα, θα το σημειώσω. Αν όμως μιλάει για ένα παράδειγμα, μια λεπτομέρεια, που θέλει να δώσει απλά επιπλέον πληροφορία, πχ. ένα υλικό συγκεκριμένο, αυτό μπορεί να μη το σημειώσω. Θα ψάξω και τις λέξεις-κλειδιά και για διαφορές στα νοήματα των προτάσεων. Δε θα δηλώνει μια διαφορά χρησιμοποιώντας τη λέξη «το ίδιο», αλλά θα βάλει τη σωστή λέξη-κλειδί.»

«Καθώς διαβάζω προσπαθώ να καταλάβω, γιατί έχει βάλει τις εικόνες ο συγγραφέας, γιατί έβαλε το συγκεκριμένο τίτλο.»

Περισσότερες στρατηγικές αναφέρθηκαν μετά την ανάγνωση ως προς την επανάληψή της (9), την παράφραση (17), την απάντηση των ερωτήσεων κατανόησης (16), την παρατήρηση των εικόνων (17), την αξιοποίηση των δομικών στοιχείων (4), την εξαγωγή συμπερασμάτων (6), τη συζήτηση με την κοινότητα (3) και την εμπρόθετη αξιολόγηση της κατανόησης (8). Για την ερμηνεία των άγνωστων λέξεων υπήρξαν αναφορές στα συμφραζόμενα (19), τη χρήση λεξικού (16) και διαδικτύου (17) ή στην αναζήτηση της σημασίας σε άλλο άτομο (13). Όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες ανέφεραν ότι παρατηρούν τις εικόνες (21), εκ των οποίων πολλοί/ες υποστήριξαν ότι αναζητούν το βαθύτερο νόημά τους. Ακόμη, αναφέρθηκαν στην ανάγνωση της λεζάντας (19), στο ρόλο και τη σπουδαιότητα της εικόνας (18) και στον έλεγχο της θέσης των οπτικών πληροφοριών (11). Ιδιαίτερα, εστίασαν στις πολυπλοκότητα των δυσκολιών των πληροφοριακών κειμένων σε επίπεδο λεξιλογίου (12), περιεχομένου (8), οργάνωσης (3) κι έκτασης (7).

Αντίθετα, δεν υπήρξαν μεγάλες διαφοροποιήσεις στα ευρήματα του μετα-ελέγχου της ομάδας ελέγχου. Πολλοί/ές μαθητές/ήτριες ανέφεραν ότι διαβάζουν σύνθετα πληροφοριακά κείμενα, επειδή είναι υποχρεωμένοι/ες να το κάνουν. Πριν την ανάγνωση, αναφέρθηκαν στη θέση αναγνωστικού στόχου (6), στην ανάγνωση του τίτλου (5), στην επισκόπηση

(7) και εξομάλυνση του κειμένου (4), στην παρατήρηση των εικόνων (6) και στον εντοπισμό των λέξεων-κλειδιών (4), στις υποθέσεις σχετικά με τη δομή (1) και το περιεχόμενο (3). Κατά την ανάγνωση, ανέφεραν ότι διαβάζουν όλο το κείμενο, όταν θέλουν να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες γιατί «*μπορεί στην πορεία της ανάγνωσης να βρουν κι άλλα σημαντικά σημεία*». Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί/ές εστίασαν στην επανειλημμένη (14) και προσεκτική (7) ανάγνωση, στον αναστοχασμό (5), στην επισήμανση των σημαντικών στοιχείων (4), στη σύνδεσή τους (2), στην αναζήτηση πληροφοριών από τις εικόνες (3), στη μείωση της αναγνωστικής ταχύτητας (3), στη διατύπωση ερωτημάτων (2), στην καταγραφή πλαγιότιτλων (1). Μετά την ανάγνωση, πολλοί/ές ανέφεραν πως επαναλαμβάνουν την ανάγνωση (18), στοχεύουν στην ανάκληση των πληροφοριών ή απευθύνονται σε άλλους (9), ελέγχουν τις προσωπικές τους σημειώσεις (2) ή παρατηρούν τις εικόνες (3). Για την ερμηνεία των άγνωστων λέξεων, η πλειοψηφία υποστήριξε ότι ανατρέχει σε άλλα πρόσωπα (18), λιγότεροι αναζητούν τη σημασία στα συμφραζόμενα (5), στο λεξικό (6) ή στο διαδικτυο (5). Ως προς την προσέγγιση των εικόνων, πολλοί/ές υποστήριξαν ότι, αν και κατανοούν τη σχέση της εικόνας με το γλωσσικό κείμενο (13), δε θεωρούν ότι η θέση της είναι συγκεκριμένη. Ελάχιστοι/ες φάνηκε να συνειδητοποιούν το ρόλο των εικόνων (4) και να εστιάζουν στις λεζάντες (1).

3.3. Σύγκριση των μεταγνωσιακών στρατηγικών πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση

Κατά τον προ-έλεγχο το σύνολο των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας εφάρμοσε περιορισμένες στρατηγικές, ορισμένες από τις οποίες αξιοποιούνταν λανθασμένα. Όπως επιβεβαιώθηκε από τις συνεντεύξεις και τα κείμενα με οδηγίες, οι περισσότεροι/ες ξεκινούσαν άμεσα την ανάγνωση, περιορίζονταν στην επισκόπηση και στην ανάγνωση του τίτλου, ενώ μερικοί/ες διατύπωσαν ερωτήματα για την εξομάλυνση του κειμένου. Κάποιοι/ές πρώτα απάντησαν στις ερωτήσεις κατανόησης, βασισμένοι στην προϋπάρχουσα γνώση κι έπειτα ξεκίνησαν να διαβάζουν. Κατά την ανάγνωση δε φάνηκε να αναστοχάζονται, επεσήμαναν ολόκληρο το κείμενο, ενώ διατύπωσαν ερωτήματα σχετικά με το λεξιλόγιο και με επιφανειακές πληροφορίες. Μετά την ανάγνωση, δεν αφιερώθηκε επαρκής χρόνος στην επιβεβαίωση της κατανόησης και στον αναστοχασμό. Για την απάντηση στις ερωτήσεις ανέτρεχαν στο κείμενο χωρίς συγκεκριμένο προσανατολισμό. Φάνηκε να παρατηρούν επιφανειακά τις οπτικές πληροφορίες διατυπώνοντας ερωτήματα επιβεβαίωσης, όπως «*Πρέπει να προσέξουμε και το σχεδιάγραμμα;*».

Κατά τον μετα-έλεγχο της διαδικασίας, παρατηρήθηκε βελτίωση. Πιο συγκεκριμένα, πριν την ανάγνωση αξιοποιήθηκαν στρατηγικές επισκόπησης του κειμένου και του τίτλου, χρήσης γραφικών οργανωτών, διατύπωσης υποθέσεων, παρατήρησης των εικόνων. Κατά την επεξεργασία παρατηρήθηκε διακοπή της ανάγνωσης και προσεκτική επισήμανση πληροφοριών, καταγραφή πλαγιότιτλων, σημειώσεων και χρήση λεξικού. Μετά την ανάγνωση αξιοποιήθηκαν οι σημειώσεις και οι πλαγιότιτλοι και παρατηρήθηκε περισσότερο μεθοδική

αναδρομή στο κείμενο για την απάντηση των ερωτήσεων. Αφιερώθηκε χρόνος στην αξιολόγηση της κατανόησης και την παρατήρηση των εικόνων. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις ο χρόνος επεξεργασίας οπτικού κειμένου ήταν δυσανάλογος σε σχέση με την επεξεργασία του γλωσσικού.

Κατά τον προ-έλεγχο της ομάδας ελέγχου, πριν την ανάγνωση αρκετοί/ές προχώρησαν άμεσα στην ανάγνωση, έκαναν επισκόπηση του κειμένου ή εστίασαν στον τίτλο. Κατά την ανάγνωση παρατηρήθηκαν είτε ελάχιστες επισημάνσεις, είτε υπογράμμιση όλου του κειμένου, χωρίς να αναστοχάζονται πάνω στις πληροφορίες, ενώ απευθύνονταν στους ερευνητές για τη σημασία άγνωστων λέξεων. Μετά την ανάγνωση, προχώρησαν άμεσα στην απάντηση των ερωτήσεων κατανόησης με συχνές αναδρομές στο κείμενο. Δεν υπήρξε αλληλεπίδραση με τις εικόνες κι ορισμένοι/ες επανέλαβαν την ανάγνωση, ενώ έθεταν διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με επιφανειακές πληροφορίες.

Κατά τον μετα-έλεγχο δεν παρατηρήθηκε βελτίωση στη χρήση στρατηγικών. Διατυπώθηκαν ερωτήματα, όπως «*Τι εννοείτε να συγκρίνω;*», πράγμα που επιβεβαιώνει την άγνοια των δομικών στοιχείων, του αναγνωστικού στόχου και της στρατηγικής προσέγγισης του κειμενικού είδους. Πριν την ανάγνωση παρατηρήθηκε σύντομη επισκόπηση, ανάγνωση των ερωτήσεων και άμεση επεξεργασία του κειμένου. Κατά την ανάγνωση ελάχιστοι/ες αξιοποίησαν παρατηρήσιμες στρατηγικές, ενώ μερικοί/ές διατύπωσαν διευκρινιστικές ερωτήσεις που σχετιζόνταν με τη ρηχή και λεξιλογική κατανόηση του κειμένου. Ορισμένοι/ες φάνηκε να εγκαταλείπουν το έργο. Μετά την ανάγνωση, ανέτρεχαν στο κείμενο για τον εντοπισμό πληροφοριών, χωρίς όμως να εστιάζουν σε συγκεκριμένα σημεία. Σε αντίθεση με τις πληροφορίες της συνέντευξης και των κειμένων με οδηγίες, αλλά σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κατανόησης, ελάχιστοι/ες εστίαζαν στα οπτικά ερεθίσματα.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

4.1. Η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην κατανόηση πληροφοριακών πολυτροπικών κειμένων σύγκριση

Από τα δεδομένα της αρχικής αξιολόγησης προέκυψε ότι η προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας και της αναγνωστικής κατανόησης ήταν βαθιά επηρεασμένη από παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (Αγγίδου, 2021; Avgerinou & Pettersson, 2020). Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι, παρά τις κατευθύνσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τις αναπτυξιακές δυνατότητες των μαθητών/τριών, το σύνολο της πειραματικής ομάδας υπολειπόταν σε δεξιότητες επεξεργασίας σύνθετων κι εκτενών πληροφοριακών πολυτροπικών κειμένων και το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης του συνόλου ήταν χαμηλό, πράγμα που συμφωνεί με τα συμπεράσματα της Αγγίδου (2021) και της Γάτσου (2011). Αντίθετα με τον Meneses και τους συνεργάτες (2018), οι αναγνώστες/στρίες εστίαζαν περισσότερο στο γλωσσικό κείμενο και δεν αξιοποιούσαν τη σχέση του με το οπτικό. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως συνδέεται με την ελλιπή διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

Μετά τη διδασκαλία παρατηρήθηκαν βελτιώσεις σε συνολικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, η ρητή διδασκαλία της κειμενικής δομής φάνηκε να ενίσχυσε τις επιδόσεις των αναγνώστων/στριών (Stevens et al., 2020). Μάλιστα, η διδασκαλία σε περιβάλλον γνωσιακής μαθητείας νοηματοδότησε διαφορετικά τη διαδικασία και ενίσχυσε την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών (Cakmakci et al., 2020). Η κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, η χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων, η διδασκαλία στρατηγικών και η αξιολόγηση όλων των επιπέδων κατανόησης, ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με τις οπτικές και γλωσσικές πληροφορίες (Bogaerds-Hazenbergh, 2021; Χατζηαθανασίου & Αϊδίνη, 2015). Γενικά, παρατηρήθηκαν δυσκολίες στην αντιμετώπιση του άγνωστου λεξιλογίου και στο συνδυασμό των πληροφοριών από το συγκείμενο (Αγγίδου, 2021; Roehling et al., 2017). Ωστόσο, τα προϊόντα κατανόησης υπέδειξαν ότι η διδακτική παρέμβαση ωφέλησε τους έμπειρους αναγνώστες/στριες, οι οποίοι αν και ήρθαν σε επαφή με εναλλακτικές στρατηγικές, έμειναν σταθεροί/ές στην αξιοποίηση των ήδη εγκατεστημένων δεξιοτήτων. Από την άλλη, λόγω περιορισμένου χρόνου της τελικής αξιολόγησης, οι άπειροι/ες αναγνώστες/στριες δεν αξιοποίησαν αποτελεσματικά τις ήδη υπάρχουσες στρατηγικές τους (π.χ. επανάληψη της ανάγνωσης). Ακόμη, η χρήση οπτικών διευκολύνσεων φάνηκε να ενίσχυσε κυρίως τους άπειρους αναγνώστες/στριες, καθώς λειτούργησε ως σκαλωσιά για τη διαμόρφωση συνεκτικής αναπαράστασης (Ανγερίνου & Pettersson, 2020). Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως αν και στέκονταν στις οπτικές πληροφορίες, δεν προέβαιναν σε εις βάθος επεξεργασία, συμπέρασμα που συμφωνεί με αυτά της Χριστοδούλου (2016).

Συνεπώς, η διδακτική παρέμβαση φαίνεται να είχε θετική επίδραση στις επιδόσεις αναγνωστικής κατανόησης των πληροφοριακών και πολυτροπικών κειμένων σύγκρισης, καθώς παρατηρήθηκαν βελτιώσεις τόσο σε επίπεδο επεξεργασίας του νοήματος του γλωσσικού κειμένου, όσο και σε επίπεδο ανάγνωσης των εικόνων. Τα μέλη της πειραματικής ομάδας απέκτησαν επίγνωση του λειτουργικού τους ρόλου στη διαδικασία επεξεργασίας κειμένων.

4.2. Η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές στρατηγικές των μαθητών/τριών γύρω από τα πληροφοριακά πολυτροπικά κείμενα σύγκρισης

Αν και δεν εξάγεται με ασφάλεια το συμπέρασμα ότι οι στρατηγικές των μελών της πειραματικής ομάδας μετασηματίστηκαν σε δεξιότητες (Botsas, 2017), παρατηρήθηκε θετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση της μεταγνωσιακής γνώσης και την εφαρμογή ποικιλίας στρατηγικών.

Πριν την παρέμβαση ενώ η δηλωτική γνώση αναφορικά με την ύπαρξη στρατηγικών κατανόησης ήταν ικανοποιητική, οι μαθητές/ήτριες δεν είχαν αναπτυγμένη διαδικαστική γνώση για την αποτελεσματική εφαρμογή τους. Βασικός αναγνωστικός στόχος ήταν η αποστήθιση πληροφοριών και τροχοπέδη στην κατασκευή νοήματος θεωρούνταν οι αδυναμίες του αναγνώστη/στριας. Γι' αυτό, περιορίζονταν στην επανάληψη της ανάγνωσης και στην ανάκληση των σημαντικών στοιχείων (Botsas, 2017), τα οποία εντόπιζαν είτε διαισθητικά

είτε έπειτα από τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών (Αγγίδου, 2021). Ακόμη, δεν αξιοποιούσαν αποτελεσματικά τα πολυτροπικά χαρακτηριστικά και περιορίζονταν στην αναπαραστατική μετα-λειτουργία των εικόνων. Για την ερμηνεία του λεξιλογίου, προτιμούσαν την άμεση πληροφόρηση από γονείς ή εκπαιδευτικούς. Μετά την ανάγνωση, μετέβαιναν άμεσα στις ερωτήσεις κατανόησης, των σύνολο των οποίων αντιμετωπιζόνταν ως πληροφοριακές. Ανέτρεχαν στο κείμενο μηχανικά και ο προσανατολισμός δεν ήταν συγκεκριμένος. Δικαιολογούνται έτσι οι χαμηλές επιδόσεις στις συνδυαστικές και τις συμπερασματικές ερωτήσεις (Αγγίδου, 2020; Χατζηαθανασίου και Αϊδίνη, 2015). Σε αντίθεση με τον Botsas (2017), οι αδυναμίες κατανόησης αφορούσαν εξίσου έμπειρους και άπειρους αναγνώστες/στρίες (Χατζηαθανασίου, 2017), κάτι που πιθανόν σχετίζεται με τον τρόπο αξιοποίησης στρατηγικών κατανόησης κατά την τυπική διδασκαλία (Πετμεζά και Σπαντιδάκης, 2021).

Μετά την διδακτική παρέμβαση οι έμπειροι/ες αναγνώστες/στρίες ενίσχυσαν τη δηλωτική και διαδικαστική τους γνώση σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών πρακτικών και οι άπειροι/ες αναγνώστες/στρίες επωφεληθήκαν, καθώς απέκτησαν επίγνωση νέων στρατηγικών και διευκολύνθηκαν στην εφαρμογή τους (Stevens et al., 2020). Σε αντίθεση με τη Χατζηαθανασίου (2017), η διδασκαλία της δομής των πληροφοριακών κειμένων και της αξιοποίησης των πολυτροπικών στοιχείων υποστήριξε μνημονικά τους αναγνώστες/στρίες (Stevens et al. 2020; Χατζηαθανασίου και Αϊδίνης, 2015). Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες επικεντρώθηκαν στην αναπαραστάση των οπτικών πληροφοριών (αναπαραστατική μεταλειτουργία), την επίγνωση του ρόλου τους και της σχέσης της εικόνας με το γλωσσικό κείμενο (διαπροσωπική μεταλειτουργία), ενώ αναστοχάζονταν σχετικά με την κειμενική μεταλειτουργία, μόνο έπειτα από σχετική νύξη. Στα πλαίσια αυτά, σημαντική ήταν η χρήση κοινωτικών και διαδικαστικών διευκολύνσεων (Meneses et al., 2018).

Συνεπώς, σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (Akhondi et al., 2011; Bogaerds-Hazenbergh et al., 2021; Botsas, 2017; Πετμεζά & Σπαντιδάκης, 2021), η διδασκαλία της δομής των πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης και των μεταγνωσιακών στρατηγικών διευκόλυνε την ενίσχυση της επίγνωσης του ενεργητικού ρόλου του ατόμου στη διαδικασία αλληλεπίδρασης με τα κείμενα. Ιδιαίτερα, η επίγνωση και η χρήση στρατηγικών πριν, κατά και μετά την ανάγνωση, φάνηκε να οριοθέτησε, να προσδιόρισε και να προσανατόλισε τη διαδικασία. Η διδακτική παρέμβαση επέδρασε θετικά στην επίγνωση των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, στην εμπρόθετη επεξεργασία των εικόνων και στην αντίληψη των δυσκολιών του κειμενικού είδους.

5. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης πολυτροπικών πληροφοριακών κειμένων σύγκρισης, συνέβαλε θετικά στην ενίσχυση κατανόησης και στη μεταγνώση του δείγματος. Οι μαθητές/ήτρίες απέκτησαν επίγνωση των δομικών στοιχείων του κειμενικού τύπου, υποστηρίχθηκαν στη στρατηγική επεξεργασία και διευκολύνθηκαν στη συνειδητή παρακολούθηση και στον έλεγχο του γνωσιακού τους

συστήματος. Παράλληλα, αντιλήφθηκαν ότι η κατασκευή του νοήματος, εξαρτάται τόσο από τον αναγνώστη/στρια και το περιβάλλον αλληλεπίδρασης, όσο και από τον συγγραφέα και τη συνθετότητα των κειμένων που παράγει και των σκοπών που εξυπηρετεί. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η αντίληψη ότι μέσω της ανάγνωσης υποστηρίζεται η μάθηση και αναπτύσσονται τα κίνητρα ενεργητικής και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με τα πληροφορο-ριακά κείμενα (Bogaerds-Hazenberg et al., 2021; Cakmakci et al., 2020; Χατζηαθανασίου & Αϊδίνης, 2015).

Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η σημασία της Κειμενοδιαδικαστικής προσέγγισης και της αξιοποίησης των Πολυγραμματισμών και τονίζεται η ανάγκη διαμόρφωσης κι εφαρμογής Αναλυτικών προγραμμάτων, που αξιοποιούν την αμφίδρομη σχέση γλωσσικού και οπτικού σημειωτικού συστήματος, καθώς η αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών τρόπων, συμβάλλει θετικά στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Avgerinou & Pettersson, 2021; Meneses et al., 2018). Στα πλαίσια αυτά, καθοριστική είναι η συνεπής και ρητή διδασκαλία με την αξιοποίηση πολλαπλών κειμένων και την υποστήριξη κοινωνικών και διαδικαστικών διευκολύνσεων (Bogaerds-Hazenberg et al., 2018; Botsas, 2017).

5.1. Περιορισμοί και προτάσεις έρευνας

Τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα λόγω του μικρού δείγματος. Λαμβάνοντας υπόψη τις αναφορές των μαθητών/τριών προτείνεται η επανάληψη ίδιας ή μεγαλύτερης διάρκειας έρευνας με ποσοτικά δεδομένα, η μελέτη της επίδρασης μιας διδακτικής παρέμβασης με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών/τριών της Ε' τάξης Δημοτικού και η διερεύνηση της σχέσης παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία

- Αγγίδου, Χ. (2021) *Ικανότητα αναγνώρισης των σημαντικών πληροφοριών του κειμένου κατά την αναγνωστική κατανόηση πληροφοριακών ιστορικών κειμένων από παιδιά Ε' και Στ' Δημοτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). <https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.331421>
- Avgerinou, M. & Pettersson, R. (2020) Visual literacy theory: Moving forward. In S. Josephson, J. D. Kelly & K. L. Smith (Eds.). *Handbook of visual communication: Theory, methods, and media*, (2nd ed.). 433- 464. Routledge.
- Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2015) *Μάθηση και Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου*. Gutenberg.
- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J. & Bergh, H. (2021) A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435-462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>

- Botsas, G. (2017) Differences in Strategy Use in the Reading Comprehension of Narrative and Science Texts Among Students With and Without Learning Disabilities. In *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 15 (1). 139-162. Ανακτήθηκε στις 23/2/2024 από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1141985>
- Cakmakci, G., Aydeniz, M., Brown, A. & Makokha, J.M. (2020) Situated Cognition and Cognitive Apprenticeship Learning. In: Akpan, B., Kennedy, T.J. (Eds.) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_2
- Γάτσου, Χ. (2011) Κατανόηση πληροφοριακών κειμένων από παιδιά της Στ' Δημοτικού (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). <https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.127336>
- Creswell, J. (2016) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Κουβαράκου, Ν., μεταφ.). Ίων.
- Καραγιαννάκη, Ε. (2021) Μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές Δημοτικού Σχολείου: ένα εργαλείο για την προώθηση κριτικού οπτικού γραμματισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 116. <https://doi.org/10.12681/hjre.26705>
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3rd ed.). Routledge.
- Magableh, I. S. & Abdullah, A. (2022) Differentiated instruction effectiveness on the secondary stage students' reading comprehension proficiency level in Jordan. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(1), 459. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.2197>
- Meneses, A., Escobar, J.P. & Véliz, S. (2018) The effects of multimodal texts on science reading comprehension in Chilean fifth-graders: text scaffolding and comprehension skills, *International Journal of Science Education*, 40:18, 2226-2244. doi: 10.1080/09500693.2018.1527472
- Παπασταθοπούλου, Α. (2017) *Η γνώση της κειμενικής δομής των πληροφοριακών κειμένων από μαθητές Δ' και Στ' Δημοτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). <http://hdl.handle.net/10889/10935>
- Perry, J., Lundie, D. & Golder, G. (2019) Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*. 71(4), 483–500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Roehling, J. v., Hebert, M., Nelson, J. R. & Bohaty, J. J. (2017) Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71- 82. <https://doi.org/10.1002/trtr.1590>
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010) *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Gutenberg

- Stevens, E. A., Vaughn, S., House, L. & Stillman-Spisak, S. (2020) The Effects of a Paraphrasing and Text Structure Intervention on the Main Idea Generation and Reading Comprehension of Students with Reading Disabilities in Grades 4 and 5. *Scientific Studies of Reading*, 24(5), 365–379. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1684925>
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Χατζηαθανασίου, Α. & Αϊδίνης, Α. (2015, Οκτώβριος 23-24) Κατανόηση μη αφηγηματικών κειμένων με στοιχεία περιγραφής διαδικασίας και πολυτροπικότητας από παιδιά Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου [Πρακτικά συνεδρίου]. *Γραμματισμός και σύγχρονη Κοινωνία: Συνθέτοντας Κοινωνικο-πολιτισμικές, Φιλοσοφικές, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Πτυχές*. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 23/2/2024 από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/Proceedings_EL.pdf
- Χριστοδούλου, Α. (2016) *Η αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Ιστορίας: μια διδακτική παρέμβαση για τη χρήση εικόνων ως ιστορικών πηγών στη γ' δημοτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). <https://core.ac.uk/download/pdf/132824914.pdf>

Η ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

REMEDIAL TEACHING AS AN APPROACH TO INTERCULTURALISM

Γλυκερία Λούντζη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
M.Ed. Επιστήμες της Εκπαίδευσης
M.Ed. Ειδική Αγωγή
glykloun@gmail.com

Περίληψη

Η αντισταθμιστική εκπαίδευση έχει προκαλέσει αμφιλεγόμενες αντιδράσεις. Πολλοί επιστήμονες και ερευνητές στον τομέα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί η ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ενώ άλλοι ανησυχούν ότι μπορεί να οδηγήσουν σε στερεοτυπίες και διαχωρισμό. Είναι γεγονός όμως ότι τα αντισταθμιστικά μέτρα εκπαίδευσης και η Ενισχυτική Διδασκαλία (Ε.Δ.) ειδικότερα έχουν χρησιμοποιηθεί στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική με διάφορους τρόπους, με στόχο την προώθηση της ισότητας και της συμμετοχής για όλους τους μαθητές. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα της Ε.Δ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και τους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργία του αντισταθμιστικού αυτού προγράμματος σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά

Αντισταθμιστική εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα, Ενισχυτική Διδασκαλία, οφέλη, αποτελεσματικότητα.

Abstract

Compensatory education has brought controversial reactions. Many scholars and researchers in the field of Sociology of Education argue that it is necessary to ensure equality of opportunity for all students, while others are concerned that it may lead to stereotyping and segregation. However, the fact is that compensatory education and Remedial Teaching (R.T.) in particular have been used in intercultural education policy in a variety of ways to promote equity and participation for all students. This research focuses on teachers' views on the factors that undermine

the effectiveness of EC in secondary education and the factors that enhance the effectiveness and functioning of this compensatory program in a multicultural context.

Key words

Compensatory education, interculturality, Remedial Teaching, benefits, effectiveness.

0. Εισαγωγή

Η αντισταθμιστική εκπαίδευση καλείται να συμβάλει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που προκύπτουν από τη διαπολιτισμικότητα στον εκπαιδευτικό χώρο. Στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται πρακτικές που αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τις διαφορετικές πολιτισμικές, γλωσσικές και εμπειρικές προσεγγίσεις των μαθητών προσφέροντάς τους μια ισότιμη εκπαιδευτική εμπειρία (Banks, 2006).

Αυτό το είδος εκπαίδευσης αποσκοπεί στην αντιστάθμιση των ανισοτήτων που προκύπτουν από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ανισότητες. Η προσέγγισή της επικεντρώνεται στην παροχή ειδικών πόρων, υποστήριξης και προγραμμάτων που επιτρέπουν στους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν λόγω των ανισοτήτων. Η Ενισχυτική Διδασκαλία (Ε.Δ.) εστιάζει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των μαθητών με στόχο την αύξηση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Παρέχει επιπλέον μαθήματα, υποστήριξη και προγράμματα που προωθούν την ενίσχυση των μαθητών και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Nieto & Bode, 2018).

Εγείρεται σε μεγάλο βαθμό το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της Ε.Δ. στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς εντοπίζεται περιορισμένος αριθμός ερευνητικών μελετών που να το εξετάζουν και δεν έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την ελληνική εκπαιδευτική αρθρογραφία και βιβλιογραφία. Αυτή η έρευνα έχει ως στόχο την κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αντισταθμιστικό μέτρο της Ε.Δ. και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της λειτουργίας της στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που συνδέεται με την αντιμετώπιση των αναγκών και των προκλήσεων οι οποίες προκύπτουν από την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική φύση των μαθητών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Παράγοντες υπονόμησης της αποτελεσματικότητας της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην Ελλάδα

Για τις ανάγκες κάλυψης της εκπαίδευσης των παιδιών των παλιννοστούντων Ελλήνων θεσμοθετήθηκαν μια σειρά από αντισταθμιστικά μέτρα, τα οποία είχαν ως βάση τη θεωρία του ελλείμματος. Με το άρθρο 34 του Ν.2413/1996 θεσμοθετείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σε μια προσπάθεια για γρήγορη ένταξη αυτών των παιδιών στο

κοινωνικό σύνολο εφαρμόζονται διάφορες πρακτικές, όπως η φοίτησή τους στις κανονικές τάξεις μαζί με τους γηγενείς μαθητές της ίδιας ηλικίας, η παρακολούθηση σε ειδικά τμήματα Ε.Δ. για περαιτέρω ενίσχυση σε γλωσσικό επίπεδο ή και βοήθεια από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό στην τάξη αλλά και εκτός διδακτικού ωραρίου. Επίσης, κάποιες φορές υιοθετείται η πολιτική μιας μεταβατικής χρονικής περιόδου μέχρι οι αλλοδαποί μαθητές να κατακτήσουν σε ικανοποιητικό επίπεδο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ώστε να είναι σε θέση στη συνέχεια να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στην τάξη μαζί με τους γηγενείς μαθητές (Νικολάου, 2008).

Το αντισταθμιστικό μέτρο της Ε.Δ. εφαρμόζεται στην Ελλάδα για την αντιμετώπιση γνωστικών ελλειμμάτων γηγενών αλλά και αλλοδαπών μαθητών στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης. Ο Γ. Βρεττός πραγματοποίησε το 1997 μια έρευνα που άντλησε τα αποτελέσματά της από τη συλλογή στοιχείων με συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στον διευθυντή σπουδών του Υπουργείου Παιδείας, τον προϊστάμενο, τους σχολικούς συμβούλους της Περιφέρειας Αττικής και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην Ε.Δ. Τα στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούσαν ότι τα οφέλη από την Ενισχυτική Διδασκαλία είναι πολλά και πως αυτό το μέτρο συμβάλλει στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ειδικά όταν εφαρμόζεται στις μικρές τάξεις που ακόμη τα μαθησιακά ελλείμματα είναι λίγα. Έκριναν σκόπιμη τη διατήρηση και βελτίωση του αντισταθμιστικού προγράμματος (Βρεττός, 2003).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς δήλωσαν ότι είναι πολύ θετικό και αποτελεσματικό το γεγονός ότι τα τμήματα είναι ολιγοπληθή συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και εντόπισαν σημεία προς βελτίωση στο πρόγραμμα της Ε.Δ., θεώρησαν πως παρά τις δυσκολίες και τις ελλείψεις είναι ικανοποιημένοι από την πρόοδο των μαθητών τους και επιθυμούν τη συνέχεια του μέτρου υπό καλύτερες συνθήκες (Βρεττός, 2003).

Σε ερώτημα που τέθηκε αναφορικά με τη στάση των άλλων μαθητών ανέφεραν πως οι μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν μια πολύ θετική στάση, ενώ από αυτούς που δε συμμετείχαν ένα πολύ μικρό ποσοστό αντιμετώπιζε με επιφυλακτικότητα και ειρωνικά σχόλια τους συμμαθητές τους που παρακολουθούσαν την Ε.Δ.. Η πλειοψηφία ενεργούσε προστατευτικά για αυτούς τους μαθητές χωρίς να τους απομονώνει. Επιπλέον, μετέφεραν μια θετική στάση των γονέων, από τους οποίους ακόμη και αυτοί που στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί, όταν ενημερώθηκαν και παρατήρησαν την πρόοδο των παιδιών τους, ήταν ικανοποιημένοι (Βρεττός, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και ειδικών, όπως παιδοψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, καθώς και την αύξηση των ωρών διδασκαλίας στα τμήματα. Επίσης, έκριναν πως η Ε.Δ. θα πρέπει να πραγματοποιείται μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου από άλλους δασκάλους, για να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μην απομακρύνονται από την κανονική τους τάξη, αλλά η Ε.Δ. να έχει τη μορφή φροντιστηριακού μαθήματος. Θεώρησαν απαραίτητη την εξειδίκευση και ενημέρωση των

εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Ε.Δ. με ειδικά σεμινάρια, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις αυτών των τμημάτων. Πρότειναν τη συγγραφή ειδικού εκπαιδευτικού βοηθητικού υλικού. Επεσήμαναν την αναγκαιότητα της καλύτερης ενημέρωσης των γονέων για τους στόχους της Ε.Δ. και της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων, με απώτερο σκοπό τη συμβολή αυτών στην ενίσχυση του διδακτικού έργου. Τέλος, τόνισαν την αξία της ψυχικής κατάστασης των μαθητών και των συναισθημάτων αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης στη μαθησιακή εξέλιξη αποκτώντας υψηλές προσδοκίες (Βρεττός, 2003).

Ο Κ. Ζαχαρενάκης (2017) σε μια συνοπτική κριτική ανάλυση της αντισταθμιστικής αγωγής κατά την περίοδο των πρώτων χρόνων εφαρμογής της στην Ελλάδα αναφέρει πως τα μέτρα στηρίζονται στη θεωρία του «ελλείμματος». Τάσσεται υπέρ της εφαρμογής των αντισταθμιστικών προγραμμάτων από την προσχολική εκπαίδευση, καθώς με την έναρξή τους στο δημοτικό και συνεχίζοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν επιδιώκουν την πρώιμη αντιστάθμιση του κοινωνικοπολιτισμικού «ελλείμματος», που θα ήταν πιο αποτελεσματική, αλλά τη διορθωτική παρέμβαση μέσω της αντισταθμιστικής ενίσχυσης. Επισημαίνει πως τα αιτία για την αρνητική κριτική που έχει δεχθεί η αντισταθμιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι η προβληματική οργάνωση και λειτουργία της, η ένταξή της στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ακαταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής, η απουσία ειδικού διδακτικού υλικού και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Σχολιάζει, μάλιστα, την επιφυλακτική στάση των Ελλήνων απέναντι στα δημόσια φροντιστηριακά τμήματα ενώ καταδεικνύουν απεριόριστη εμπιστοσύνη στην ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση (Ζαχαρενάκης, 2017).

1.2. Παράγοντες υπονόμευσης της αποτελεσματικότητας της Ενισχυτικής Διδασκαλίας και άλλων αντισταθμιστικών προγραμμάτων σε άλλες χώρες

Τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης δέχονται αρνητική κριτική σε πολλές χώρες προβληματίζοντας πολλούς μελετητές για την αποτυχία των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται και την ορθότητα των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο τα αντισταθμιστικά μέτρα που εφαρμόζονται δε θεωρούνται επιτυχημένα και αναζητούνται τρόποι για να αντιμετωπιστεί αυτή η αποτυχία. Η S. Power εκφράζει την άποψη πως τα αντισταθμιστικά μέτρα είναι καταδικασμένα να αποτύχουν, καθώς δεν έχουν μια σταθερή θεωρητική βάση, δεν υπάρχει μια σαφής ιδέα για το τι είναι αυτό που καλούνται να αντισταθμίσουν. Έως τη δεκαετία του 1970, ενώ διακρίνονται και φωνές που υποστηρίζουν τις θετικές πρακτικές της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ήταν δυσάρεστα. Αν και εφαρμόζονται νέα προγράμματα αναζητώντας τρόπους, δεν επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Power, 2018).

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Haywood, H. Carl (1982) μελέτησε πολλές έρευνες για τα αντισταθμιστικά προγράμματα και κυρίως εξέτασε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί και σχετίζονταν με την διαμόρφωση της τάξης αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας

που εφάρμοσαν. Υποστήριξε πως οι μαθητές είναι προτιμότερο και πιο αποτελεσματικό να μην απομακρύνονται από την κανονική τους τάξη. Η σωστή οργάνωση, προετοιμασία και προσανατολισμός στην επίτευξη των στόχων μέσω μιας δομημένης διδασκαλίας είναι σημαντική για την επίδοση των μαθητών. Ιδιαίτερα αποτελεσματική προέκυψε από τις έρευνες ότι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπου με τις κατάλληλες στρατηγικές ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να οδηγηθούν οι μαθητές στην επίτευξη των στόχων (Haywood, 1982).

Στην Πορτογαλία τα σχολεία διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, τα δημόσια, τα ιδιωτικά και αυτά που ανήκουν στο πρόγραμμα (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária TEIP), που είναι οι αντίστοιχες Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Από το 1996 έως 1999 που υλοποιείται το αντισταθμιστικό πρόγραμμα TEIP1 αλλά και από το 2006 το TEIP2 κεντρικό στόχο έχουν τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Ερευνήθηκε κατά πόσο τα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα TEIP καταφέρνουν να μειώσουν τις μεγάλες διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις βαθμολογίες των μαθητών τους και τις βαθμολογίες των δημόσιων σχολείων που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Η βαθμολογία που συγκεντρώνουν οι μαθητές στις εθνικές εξετάσεις αποτελεί για τους ερευνητές δείκτη των ακαδημαϊκών επιδόσεων τους (Ferraz, Neves & Nata, 2019).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που συμμετέχουν στο TEIP έχουν χαμηλό ποσοστό επιτυχίας στις εθνικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, τα σχολεία αυτά δεν πετυχαίνουν τον στόχο τους όσον αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και πολλοί μαθητές τους στρέφονται στην επαγγελματική εκπαίδευση. Το αντισταθμιστικό αυτό πρόγραμμα δέχεται αρνητική κριτική, καθώς υποστηρίζεται ότι τελικά ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες (Ferraz, Neves & Nata, 2019).

Στη Γαλλία οι Davezies και Garrouste (2020) αναφέρουν πως η αποτελεσματικότητα των αντισταθμιστικών προγραμμάτων εξαρτάται και από την περιοχή, ενώ θεωρούν ότι η έρευνα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητά τους είναι πολύπλοκη. Το κριτήριο για τη συμμετοχή μιας σχολικής μονάδας σε κάποιο αντισταθμιστικό πρόγραμμα είναι η τοποθεσία στην οποία βρίσκεται, καθώς επιλέγονται σχολεία από υποβαθμισμένες περιοχές. Επίσης, συνεκτιμώνται οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών και η φοίτηση σε αυτό μεγάλο ποσοστού μαθητών από εθνικές μειονότητες. Ο αντίκτυπος της συμμετοχής του σχολείου σε κάποιο αντισταθμιστικό πρόγραμμα μπορεί να είναι θετικός αλλά και αρνητικός. Είναι πιθανό να είναι ελκυστικό, καθώς επωφελείται από πρόσθετη χρηματοδότηση και ορισμένες οικογένειες επιθυμούν να εγγράψουν τα παιδιά τους σε αυτό. Υπάρχει όμως και η άποψη πως αυτά τα σχολεία μειονεκτούν και κατά συνέπεια ορισμένες οικογένειες αποφεύγουν την εγγραφή των παιδιών τους σε αυτά θεωρώντας πως προσφέρουν χαμηλής ποιότητας υπηρεσίες (Davezies & Garrouste, 2020).

Τα αποτελέσματα της έρευνας τους φανερώνουν ότι οι μαθητές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και ιδιαίτερα τα παιδιά των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο ποσοστό επιλέγουν ένα ιδιωτικό σχολείο όταν ζουν κοντά σε Γυμνάσιο RAR. Στη συνέχεια ερευνώντας

τις βαθμολογίες στις εθνικές εξετάσεις μαθητών σχολείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα RAR διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική βελτίωση. Διαπιστώνεται και σε αυτή την έρευνα ότι τα αντισταθμιστικά μέτρα δεν αποφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Davezies & Garrouste, 2020).

Οι Ιλιάδα Ηλία, Σοφία Βλάμη & Κωνσταντίνος Λουκαΐδης (2009) στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) της Κύπρου μελετούν το θεσμό της Ε.Δ. στη Δημοτική Εκπαίδευση της χώρας. Την εκπαιδευτική παρέμβαση δέχονται δύο κατηγορίες μαθητών, οι αναλφάβητοι και οι αλλόγλωσσοι. Οι ερευνητές προσεγγίζουν το θεσμό της Ε.Δ. μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, καθώς θεωρούν καθοριστικό τον ρόλο τους στην επιτυχία του αντισταθμιστικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ερωτηματολόγιο σχετικό με τη λειτουργία του προγράμματος. Στην έρευνα συμμετέχουν 1189 εκπαιδευτικοί από την Ε.Δ. των αναλφάβητων μαθητών και 636 που διδάσκουν στην Ε.Δ. των αλλόγλωσσων (Ηλία, Βλάμη & Λουκαΐδης, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού αυτού θεσμού. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδεικνύεται ως αναγκαιότητα η αύξηση του διδακτικού χρόνου της Ε.Δ. για τους αναλφάβητους αλλά και τους αλλόγλωσσους μαθητές. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η παροχή από το Υπουργείο κατάλληλου διδακτικού υλικού και ιδιαίτερα για την Ε.Δ. των αλλόγλωσσων μαθητών εγχειρίδια και φύλλα εργασίας διαμορφωμένα κατάλληλα για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την έλλειψη επιμόρφωσης σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας για ανομοιογενείς τάξεις και καθοδήγησης από το Υπουργείο αναφορικά με το περιεχόμενο και την οργάνωση της διδασκαλίας της Ε.Δ. Σχολιάζουν αρνητικά την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και κυρίως την ακαταλληλότητα των αιθουσών διδασκαλίας που προσφέρονται. Τέλος, κρίνουν ότι η εμπλοκή των γονέων και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς θα συμβάλει στην επιτυχή εφαρμογή της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Ηλία, Βλάμη & Λουκαΐδης, 2009).

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Είδος και σκοπός έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια ποσοτική συγκριτική μελέτη αλλά στο ερευνητικό εργαλείο σε μία ερώτηση ανοικτού τύπου συλλέχθηκαν και ποιοτικά δεδομένα. Πρώτον, η έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη του προγράμματος. Επιδιώκει την κατανόηση των πεποιθήσεών τους για τον τρόπο που αυτή η διδακτική πρακτική μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της μάθησης, καθώς και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών των μαθητών. Μέσω της διερεύνησης αυτών των απόψεων, η έρευνα επιδιώκει να παράσχει εμπεριστατωμένες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την αξία της Ε.Δ. στο πεδίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Δεύτερον, ασχολείται με τη λειτουργία του προγράμματος αυτού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την εξέταση του τρόπου με τον οποίον η Ε.Δ. αντιμετωπίζει τις ανάγκες και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική φύση των μαθητών. Μέσω αυτής της έρευνας ένας από τους στόχους είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο η Ε.Δ. μπορεί να παρέχει επαρκή υποστήριξη για την εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε διάφορες πολιτισμικές ομάδες και έχουν διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες.

2.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται τρεις κύριες ερευνητικές υποθέσεις με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα οφέλη, την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη των στόχων της Ε.Δ.

- H1. Εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα σε γηγενείς μαθητές και μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που φοιτούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα οφέλη του προγράμματος της Ε.Δ.
- H2. Εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αναφορικά με τον βαθμό επίτευξης των στόχων κάλυψης των γνωστικών κενών σε βασικά μαθήματα και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων με βάση την άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν κατά το τρέχον διδακτικό έτος στο πρόγραμμα αυτό.
- H3. Εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αναφορικά με τους παράγοντες που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα της Ε.Δ. σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν κατά το τρέχον διδακτικό έτος στο πρόγραμμα αυτό.

2.3. Δείγμα

Εφαρμόστηκε η πιθανοτική μέθοδος τυχαίας δειγματοληψίας κατά την οποία επιλέχθηκαν 138 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ02 Φιλολόγοι, ΠΕ03 Μαθηματικοί, ΠΕ04.01 Φυσικοί, ΠΕ04.02 Χημικοί, ΠΕ06 Αγγλικής Φιλολογίας) που δίδαξαν το διδακτικό έτος 2022-2023 (διδακτικό έτος που πραγματοποιήθηκε η έρευνα και αναφέρεται ως «τρέχον») ή δίδαξαν τα προηγούμενα έτη στην Ε.Δ. Πληθυσμός της μελέτης είναι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ή έχουν διδάξει σε τμήματα Ε.Δ. σε Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης (Σ.Κ.Α.Ε.) Δυτικής Ελλάδας.

2.4. Ερευνητικό εργαλείο

Κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο περιλαμβάνονται δηλώσεις που βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου βασίστηκε στους βασικούς άξονες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησαν

για την έρευνά τους οι Ηλία, Βλάμη και Λουκαΐδης (2009) στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης για την Ε.Δ. στην Κύπρο. Πραγματοποιήθηκαν προσαρμοστικές τροποποιήσεις στις ερωτήσεις απαραίτητες για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Πριν αποσταλεί σε μεγάλη κλίμακα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε πέντε εκπαιδευτικούς προς συμπλήρωση, ώστε στα πλαίσια πιλοτικού ελέγχου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν ασάφειες ή δυσκολίες στη συμπλήρωσή του που επηρεάζουν την εσωτερική συνοχή του και να πραγματοποιηθούν οι απαιτούμενες διορθώσεις (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Στις αρχικές ερωτήσεις λαμβάνονται απαντήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει δηλώσεις σχετικές με τα στοιχεία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και πληροφορίες για τη λειτουργία και οργάνωση του προγράμματος. Στον επόμενο άξονα, σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert διατυπώνονται δηλώσεις που αφορούν τα οφέλη του προγράμματος της Ε.Δ., τους παράγοντες που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητά της αλλά και αυτούς που την ενισχύουν.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 35 δηλώσεις σε κλίμακα Likert, οι οποίες παράγουν μια αξιόπιστη μέτρηση και κατ' επέκταση ένα αξιόπιστο αποτέλεσμα, καθώς ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha είναι 0,842 (Πίνακας 1) (Tavakol & Dennick, 2011).

Το ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικού συνδέσμου απεστάλη στην ηλεκτρονική διεύθυνση των ΣΚΑΕ Δυτικής Ελλάδας και ζητήθηκε από τους παραλήπτες να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ή έχουν διδάξει σε τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Ο κάθε εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα γνωρίζει τον σκοπό της και έδωσε την ενήμερη συγκατάθεσή του για εθελοντική συμμετοχή σε αυτήν. Επίσης, γνωρίζει ότι έχει τη δυνατότητα να αποχωρήσει από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή επιθυμεί, εφόσον κοινοποιούσε την επιθυμία του γραπτώς σε ηλεκτρονικό μήνυμα. Όλοι οι συμμετέχοντες γνωρίζουν ότι διασφαλίζεται το απόρρητο και η ανωνυμία στα προσωπικά τους δεδομένα, στο πλαίσιο ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.

2.4. Επεξεργασία δεδομένων

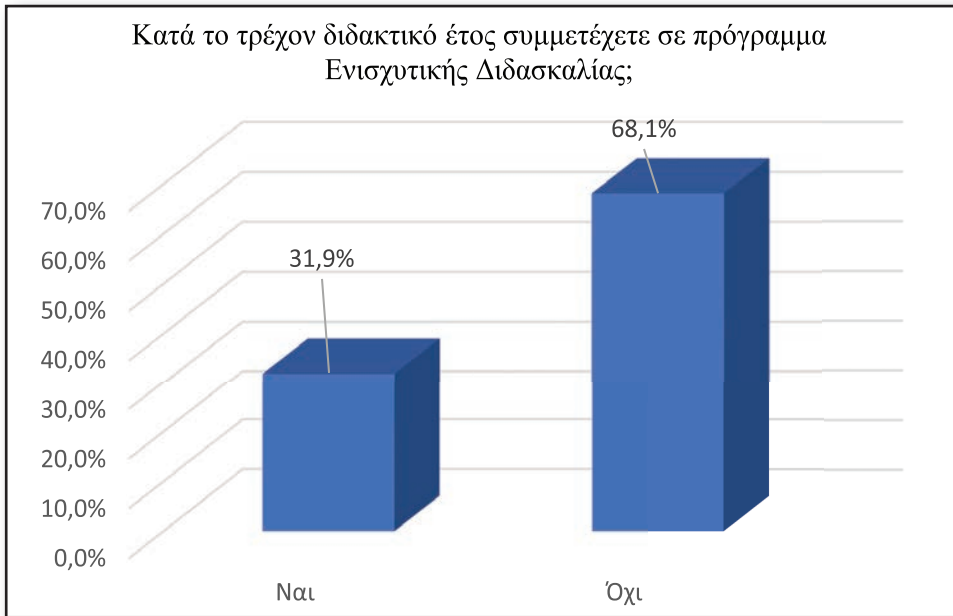
Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics Version: 28.0.1.0 (142). Το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα αναλύθηκε στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής με την ανάλυση συχνοτήτων/σχετικών συχνοτήτων ή ποσοστών. Στις ποιοτικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου είτε ήταν σε ονομαστική κλίμακα είτε ήταν σε διατακτική κλίμακα (Likert) έγινε ανάλυση συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων/ποσοστών, όπως και στις κύριες δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Για την ανάλυση των ερευνητικών υποθέσεων αξιοποιήθηκε το στατιστικό test Independent T-test. Στην ερώτηση ανοικτού τύπου, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφέρουν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν κατά τη γνώμη τους την αποτελεσματικότητα της Ε.Δ., η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση σε κατηγορίες.

3. Δεδομένα έρευνας

3.1. Προφίλ συμμετεχόντων/ Πληροφορίες για τη λειτουργία της Ε.Δ.

Αναφορικά με το προφίλ των συμμετεχόντων επισημαίνεται ότι η πλειοψηφία δε συμμετέχει σε πρόγραμμα Ε.Δ. το τρέχον διδακτικό έτος (2022-2023) (Γράφημα 1).

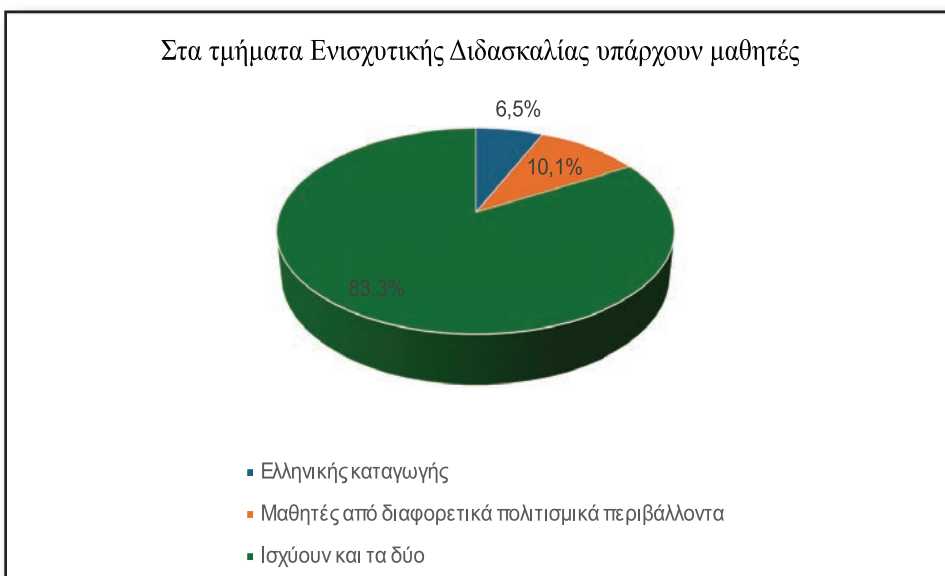
Γράφημα 1: Συμμετοχή σε πρόγραμμα Ε.Δ. το τρέχον διδακτικό έτος



Επισημαίνεται ότι το 83,3% δήλωσε ότι δεν έλαβε εισαγωγική ενημέρωση, καθοδήγηση ή επιμόρφωση από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΘ) σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους και την οργάνωση του προγράμματος της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: Εισαγωγική ενημέρωση, καθοδήγηση για την Ε.Δ. από το ΥΠΘ

Επίσης σε ποσοστό 83,3% οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι στα τμήματα Ε.Δ. υπάρχουν μαθητές ελληνικής καταγωγής και μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ το 10,1% αναφέρει ότι υπάρχουν μόνο μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και το 6,5% αναφέρει ότι υπάρχουν μόνο μαθητές ελληνικής καταγωγής (Γράφημα 3).

Γράφημα 3: Σύθεση μαθητών στα τμήματα Ε.Δ.

Το 34,1% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν είναι η ελληνική γλώσσα (Γράφημα 4).

Γράφημα 4: Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική και συμμετέχουν στην Ενισχυτική Διδασκαλία



Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι υπάρχει πολύ και πάρα πολύ μεγάλη διαρροή μαθητών από τα τμήματα Ε.Δ. Αναφορικά με το ερώτημα για την αύξηση των μαθητών στα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας το 31,2% θεωρεί ότι υπήρξε μικρή αύξηση μαθητών, ενώ το 34,8% θεωρεί ότι δεν έγιναν ουσιαστικές μεταβολές (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σύνθεση των τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ισχύουν τα παρακάτω	Καθόλου		Λίγο		Ούτε λίγο ούτε πολύ		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Διαρροή μαθητών από τα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας	3	2.2	11	8.0	45	32.6	54	39.1	25	18.1
Αύξηση των μαθητών στα τμήματα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας	23	16.7	43	31.2	48	34.8	20	14.5	4	2.9
Μείωση των τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας	8	5.8	27	19.6	42	30.4	41	29.7	20	14.5

3.2. Τα οφέλη του προγράμματος της Ενισχυτικής Διδασκαλίας

Βάσει των αποτελεσμάτων του Πίνακα 2 η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να είναι θετικά προσκείμενοι στα οφέλη που προκύπτουν από την υλοποίηση του προγράμματος της Ενισχυτικής Διδασκαλίας και αυτό παρατηρείται από το γεγονός ότι το 83,4% θεωρεί ότι η Ε.Δ. βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος το εκπαιδευτικό υλικό.

Η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι καλύπτονται σε πολύ μεγάλο και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τα γνωστικά κενά στα βασικά μαθήματα. Το 60,9% υποστηρίζει σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ένας μαθητής ξένης καταγωγής μαθαίνει καλύτερα την ελληνική γλώσσα, ενώ το 92,8% θεωρεί ότι σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενισχύεται η σχολική επίδοση των μαθητών. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι η Ε.Δ. ενισχύει την αυτοπεποίθηση και βελτιώνει την αυτοεικόνα των μαθητών σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι μισοί θεωρούν ότι σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό η Ε.Δ. εξαλείφει την κοινωνικό-πολιτισμική ανισότητα, ενώ το 87,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ενισχύει τη δωρεάν πρόσβαση στη μάθηση. Τέλος, το 49,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό αξιοποιούνται οι πολιτισμικές διαφορές προς όφελος όλων των μαθητών μέσω της υλοποίησης του προγράμματος.

Πίνακας 2: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα οφέλη και την επίτευξη των στόχων του προγράμματος της Ε.Δ.

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ος άξονας: Μέτρηση για τα οφέλη και την επίτευξη των στόχων του προγράμματος της ενισχυτικής διδασκαλίας										
Η Ενισχυτική Διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος το εκπαιδευτικό υλικό.			2	1.4	21	15.2	72	52.2	43	31.2
Η Ενισχυτική Διδασκαλία καλύπτει γνωστικά κενά στα βασικά μαθήματα.			1	.7	10	7.2	74	53.6	53	38.4
Η Ενισχυτική Διδασκαλία βοηθά έναν μαθητή ξένης καταγωγής να μάθει καλύτερα την ελληνική γλώσσα.	4	2.9	10	7.2	40	29.0	57	41.3	27	19.6

Η Ενισχυτική Διδασκαλία βοηθά τους μαθητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση.			1	.7	9	6.5	76	55.1	52	37.7
Η Ενισχυτική Διδασκαλία ενισχύει την αυτοπεποίθηση και βελτιώνει την αυτοεικόνα των μαθητών.			1	.7	21	15.2	78	56.5	38	27.5
Η Ενισχυτική Διδασκαλία εξαλείφει την κοινωνικό-πολιτισμική ανισότητα.	4	2.9	16	11.6	49	35.5	42	30.4	27	19.6
Η Ενισχυτική Διδασκαλία ενισχύει τη δωρεάν πρόσβαση στη μάθηση.	1	.7	4	2.9	12	8.7	54	39.1	67	48.6
Η Ενισχυτική Διδασκαλία αξιοποιεί τις πολιτισμικές διαφορές προς όφελος όλων των μαθητών.	9	6.5	9	6.5	52	37.7	44	31.9	24	17.4

3.3. Παράγοντες που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας

Αναφορικά με τους παράγοντες που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα της Ε.Δ. εντοπίζεται δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για την σχολική υλικοτεχνική υποδομή στα πλαίσια του προγράμματος, καθώς το 39,1% θεωρεί ότι επαρκεί λίγο και το 28,3% ότι δεν επαρκεί καθόλου. Η πλειοψηφία έχει διαμορφώσει θετική στάση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, καθώς τη θεωρούν αναγκαία. Ουδέτερη στάση (33,3%) διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο που διαδραματίζει το προτεινόμενο ωράριο στο πρόγραμμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας για την αποτελεσματική επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Πίνακας 3).

Δυσαρέσκεια εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 89,9% εξαιτίας των καθυστερήσεων στην ολοκλήρωση των διαδικασιών που απαιτούνται για την έναρξη του προγράμματος της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, καθώς πιστεύουν ότι οι καθυστερήσεις επιδρούν αρνητικά στην αποτελεσματικότητα επίτευξης των στόχων. Το 87% τονίζει ότι είναι πολύ και πάρα πολύ απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το πρόγραμμα της Ε.Δ. με τους εκπαιδευτικούς της πρωινής τάξης. Το 85,6% τονίζει το πρόβλημα προσβασιμότητας από τους μαθητές στις σχολικές μονάδες που υλοποιείται το πρόγραμμα (ΣΚΑΕ), με αποτέλεσμα να μην παρακολουθούν την Ε.Δ., παρόλο που τη χρειάζονται. Το 86,9% τονίζει τη μεγάλη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών της Ε.Δ. με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Απόψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα της ενισχυτικής διδασκαλίας

	Καθόλου		Λίγο		Ούτε λίγο ούτε πολύ		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2ος άξονας: Παράγοντες που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα της ενισχυτικής διδασκαλίας										
Η σχολική υλικοτεχνική υποδομή στα πλαίσια της Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι άρτια	39	28.3	54	39.1	26	18.8	13	9.4	6	4.3
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές είναι αναγκαία.	5	3.6	8	5.8	19	13.8	56	40.6	50	36.2
Οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας ακολουθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής.	14	10.1	33	23.9	66	47.8	22	15.9	3	2.2
Το προτεινόμενο ωράριο στο πρόγραμμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας εξυπηρετεί αποτελεσματικά τους επιδιωκόμενους στόχους.	14	10.1	34	24.6	46	33.3	36	26.1	8	5.8
Η καθυστέρηση ολοκλήρωσης των διαδικασιών που απαιτούνται για την έναρξη του προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της.	1	.7	5	3.6	8	5.8	32	23.2	92	66.7
Είναι απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το πρόγραμμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας με τους εκπαιδευτικούς της πρωινής τάξης.	1	.7	5	3.6	12	8.7	56	40.6	64	46.4
Κάποιοι μαθητές δεν παρακολουθούν το πρόγραμμα γιατί είναι δύσκολη η μετακίνησή τους στις σχολικές μονάδες (ΣΚΑΕ) που πραγματοποιείται αυτό.	3	2.2	4	2.9	13	9.4	55	39.9	63	45.7

Η συνεργασία εκπαιδευτικών της Ενισχυτικής Διδασκαλίας και γονέων/κηδεμόνων συμβάλλει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων του προγράμματος.	1	.7	5	3.6	12	8.7	66	47.8	54	39.1
--	---	----	---	-----	----	-----	----	------	----	------

3.4. Παράγοντες ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της Ενισχυτικής Διδασκαλίας

Αναφορικά με τους παράγοντες ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της Ε.Δ. φαίνεται ότι το προτεινόμενο ωράριο διαδραματίζει πολύ και παρά πολύ σημαντικό ρόλο για τα γνωστικά αντικείμενα σε ποσοστό 79,7%. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να ολοκληρώνεται εγκαίρως το χρονοδιάγραμμα των διαδικασιών που απαιτούνται για την έναρξη του προγράμματος. Το 74,6% των εκπαιδευτικών θεωρούν πολύ και παρά πολύ σημαντική την σχολική υλικοτεχνική υποδομή για την αποτελεσματικότητα της Ε.Δ., ενώ το 69,6% την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ε.Δ. σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που ακολουθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι είναι πολύ και πάρα πολύ σημαντικό να διευκολύνεται για τους μαθητές η μετακίνηση από και προς τα ΣΚΑΕ που υλοποιείται το πρόγραμμα της Ε.Δ., η συνεργασία εκπαιδευτικών πρωινής τάξης και γονέων/κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς της Ε.Δ. (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της ενισχυτικής διδασκαλίας

	Καθόλου		Λίγο		Ούτε λίγο ούτε πολύ		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3ος άξονας: Παράγοντες ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας ενισχυτικής διδασκαλίας										
Το προτεινόμενο ωράριο για τα γνωστικά αντικείμενα	2	1.4	6	4.3	20	14.5	71	51.4	39	28.3
Το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης των διαδικασιών που απαιτούνται για την έναρξη του προγράμματος.	1	.7	1	.7	10	7.2	54	39.1	72	52.2
Η σχολική υλικοτεχνική υποδομή	2	1.4	5	3.6	28	20.3	54	39.1	49	35.5
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που ακολουθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής.	5	3.6	10	7.2	27	19.6	45	32.6	51	37.0

Η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που ακολουθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής.	2	1.4	8	5.8	34	24.6	52	37.7	42	30.4
Η μετακίνηση των μαθητών από και προς τα Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης που υλοποιείται το πρόγραμμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας.	1	.7	3	2.2	18	13.0	52	37.7	64	46.4
Η συνεργασία των εκπαιδευτικών της πρωινής τάξης και των εκπαιδευτικών της Ενισχυτικής Διδασκαλίας.	2	1.4	4	2.9	21	15.2	53	38.4	58	42.0
Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων.	3	2.2	7	5.1	15	10.9	64	46.4	49	35.5

Το 16,7% των εκπαιδευτικών (Πίνακας 5) προσθέτει επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος της Ε.Δ., οι οποίοι παρατίθενται παρακάτω.

Πίνακας 5: Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη άλλων παραγόντων που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της ενισχυτικής διδασκαλίας

	N	%
Υπάρχουν άλλοι παράγοντες που πιστεύετε ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος της Ενισχυτικής Διδασκαλίας;		
Ναι	23	16.7
Όχι	32	23.2
Δε γνωρίζω	83	60.1

Όσοι απάντησαν «ναι» ανέφεραν συνοπτικά σε ένα σύντομο κείμενο τους παράγοντες (1) των δυσκολιών μετακίνησης στις μονάδες ΣΚΑΕ («Η μετακίνηση των εκπαιδευτικών στις μονάδες ΣΚΑΕ. Πρέπει να είναι έγκαιρη, ασφαλής.»), (2) το πόσο σημαντικό είναι οι μαθητές να έχουν διάθεση να συμμετέχουν στο πρόγραμμα Ε.Δ. («Η διάθεση και η συνεργασία των μαθητών», «Οι μαθητές έχουν πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες και δεν έχουν χρόνο να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της Ε.Δ.», «Οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά σχολεία και έχουν προχωρήσει σε διαφορετικό βαθμό στην απαιτούμενη ύλη», «Θέληση - επιμέλεια μαθητών», «έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές», «νοοτροπία αδιαφορίας που υπάρχει για τη μάθηση», «Η μαθητική διαρροή νιώθοντας πως δεν είναι υποχρεωτική παρακολούθηση αλλά και η συχνή εναλλαγή στη στοχοθεσία του αντικειμένου εξ αιτίας της αλλαγής σύνθεσης του τμήματος ενισχυτικής»).

Επίσης ανέφεραν τους παράγοντες (3) της έγκαιρης ενημέρωσης των μαθητών/γονέων/κηδεμόνων για την έναρξη των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας («Έγκαιρη ενημέρωση μαθητών και γονέων», «Η προώθηση και η γνωστοποίηση του προγράμματος από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων», «Απουσία εκτενούς ενημέρωσης των μαθητών από τη διεύθυνση του σχολείου (για τα οφέλη των παιδιών)»), (4) της κακής διαχείρισης της μονάδας ΣΚΑΕ («Μη καλή διαχείριση από την υπεύθυνη του ΣΚΑΕ», «Ισότιμη μεταχείριση των εκπαιδευτικών της ενισχυτικής διδασκαλίας», «Η στήριξη του προγράμματος από την διεύθυνση και το διδακτικό προσωπικό της πρωινής ζώνης»), (5) της απουσίας κατάλληλων υποδομών («Υλικοτεχνική υποδομή», «μη ύπαρξη κατάλληλων υποδομών»), (6) υποστήριξης για την αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος της ενισχυτικής διδασκαλίας («υποστήριξη από εκπαιδευτικό περιβάλλον», «πολιτική απαξίωσης του θεσμού», «καθυστέρηση τοποθέτησης εκπαιδευτικών», «λανθασμένη εικόνα “πάρκινγκ” αλλόγλωσσων ή παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακά κενά», «καθυστερημένη έναρξη», «μετακίνηση από άλλα σχολεία», «η απουσία συγγραμμάτων ικανών να καλύψουν τις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών», «η αρνητική/υποτιμητική στάση των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων», «λίγες ώρες-μεγάλη ύλη», «αδυναμία του/της εκπαιδευτικού να καλύψει μαθησιακά κενά ή κενά στην ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας και ταυτόχρονα να ακολουθεί τις απαιτήσεις του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης», «υποστήριξη/“διαφήμιση” από το υπουργείο, τις εκπαιδευτικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς πρωινού προγράμματος/ διεύθυνση των κριτηρίων επιλογής μαθητών ανεξάρτητα της βαθμολογίας και του επιπέδου τους/ εφαρμογή τμημάτων σε όλες τις σχολικές μονάδες/ αύξηση των ωρών διδασκαλίας ώστε να συμπίπτουν με αυτές του πρωινού προγράμματος», «αναγκαιότητα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς πρωινού ωραρίου», «οι επανειλημμένες αλλαγές στο διδακτικό προσωπικό που αναλαμβάνει την ενισχυτική διδασκαλία. Συχνά, εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται στην ενισχυτική και λίγες εβδομάδες μετά παραιτούνται γιατί προσελήφθησαν σε κανονικό πρόγραμμα με αποτέλεσμα τα μαθήματα της ενισχυτικής να παγώνουν έως ότου βρεθεί αντικαταστάτης. το γεγονός αυτό ζημιώνει τους μαθητές.»).

Άλλοι παράγοντες που αναφέρονται είναι (7) η απουσία εξειδίκευσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ε.Δ. («οι εκπαιδευτικοί που επιλέγονται από ένα ενιαίο πίνακα χωρίς να ενδιαφέρονται πάρα μόνο για τα μόρια και χωρίς να έχουν τις ανάλογες εξειδικεύσεις», «ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας»), (8) ο ανεπαρκής χρόνος για την αντιστάθμιση των μαθησιακών δυσκολιών («ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος δεν αρκεί για να αντισταθμιστούν οι δυσκολίες του/της μαθητή/τριας.»), (9) ο κοινωνικός αποκλεισμός/στιγματισμός («στιγματισμός των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της ενισχυτικής διδασκαλίας», «αρνητική στάση περίγυρου στιγματισμός των μαθητών που παρακολουθούν») και (10) οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που υποβαθμίζουν την προσπάθεια των τμημάτων Ε.Δ. («η άποψη των παιδιών και των γονέων τους που πιστεύουν ότι αν κάτι προσφέρεται δωρεάν δεν είναι τόσο καλό όσο ένα πληρωμένο φροντιστήριο.»).

3.5. Αποτελέσματα

Πιο θετική στάση φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη βοήθεια που παρέχεται σε Έλληνες μαθητές (M.O.= 4,22, T.A=0,66) σχετικά με την κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού σε βάθος από ότι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (M.O. = 4, T.A=0,87). Το ίδιο παρατηρείται και για τα γνωστικά κενά τα οποία θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι καλύπτονται περισσότερο σε Έλληνες μαθητές (M.O.= 4,33, T.A=0,50) από ότι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (M.O.= 4,21, T.A=0,80). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (M.O.= 4,21, T.A=0,57), με τη συμμετοχή τους στα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας ενισχύουν περισσότερο την αυτοπεποίθησή τους και βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους συγκριτικά με μαθητές ελληνικής καταγωγής (M.O.= 4,11, T.A=0,78).

Πίνακας 6: Independent Samples Test για την H1

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Η Ενισχυτική Διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος το εκπαιδευτικό υλικό.	Equal variances assumed	.049	.827	.647	21	.524	.222	.343	-.492	.936
	Equal variances not assumed			.688	20.266	.499	.222	.323	-.451	.895
Η Ενισχυτική Διδασκαλία καλύπτει γνωστικά κενά στα βασικά μαθήματα.	Equal variances assumed	2.707	.115	.397	21	.696	.119	.300	-.505	.743
	Equal variances not assumed			.439	20.999	.665	.119	.271	-.446	.684
Η Ενισχυτική Διδασκαλία βοηθά έναν μαθητή ξένης καταγωγής να μάθει καλύτερα την ελληνική γλώσσα.	Equal variances assumed	.025	.875	.552	21	.587	.238	.432	-.659	1.136
	Equal variances not assumed			.554	17.424	.587	.238	.430	-.667	1.144
Η Ενισχυτική Διδασκαλία βοηθά τους μαθητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση.	Equal variances assumed	.444	.513	.511	21	.614	.159	.310	-.487	.804
	Equal variances not assumed			.563	20.995	.579	.159	.282	-.428	.745
Η Ενισχυτική Διδασκαλία ενισχύει την αυτοπεποίθηση και βελτιώνει την αυτοεικόνα των μαθητών.	Equal variances assumed	.727	.403	-.364	21	.720	-.103	.283	-.693	.486
	Equal variances not assumed			-.340	13.596	.739	-.103	.303	-.755	.549

Η Ενισχυτική Διδασκαλία εξαλείφει την κοινωνικό-πολιτισμική ανισότητα.	Equal variances assumed	.587	.452	.151	21	.882	.063	.421	-.813	.939
	Equal variances not assumed			.145	14.949	.887	.063	.439	-.872	.999
Η Ενισχυτική Διδασκαλία ενισχύει τη δωρεάν πρόσβαση στη μάθηση	Equal variances assumed	3.961	.060	.277	21	.785	.087	.315	-.568	.743
	Equal variances not assumed			.306	21.000	.763	.087	.285	-.506	.681
Η Ενισχυτική Διδασκαλία αξιοποιεί τις πολιτισμικές διαφορές προς όφελος όλων των μαθητών.	Equal variances assumed	.017	.898	.768	21	.451	.278	.362	-.475	1.030
	Equal variances not assumed			.772	17.544	.450	.278	.360	-.479	1.035

Πιο θετική στάση διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν το τρέχον διδακτικό έτος (2022-2023) σε πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής συγκριτικά με τους μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα ως προς την κάλυψη των γνωστικών κενών και τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων. Θεωρούν ότι οι Έλληνες μαθητές με τη συμμετοχή τους σε τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας καλύπτουν σε μεγαλύτερο βαθμό γνωστικά κενά τους (M.O=4,5, T.A.= 0,57) και βελτιώνουν τις σχολικές τους επιδόσεις (M.O=4,5, T.A.= 0,57) συγκριτικά με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (M.O= 4,33, T.A. = 1,15, M.O=4,67, T.A.= 0,57).

Πίνακας 7: Independent Samples Test για την H2

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Η Ενισχυτική Διδασκαλία καλύπτει γνωστικά κενά στα βασικά μαθήματα.	Equal variances assumed	4.375	.091	.255	5	.809	.167	.654	-1.515	1.848
	Equal variances not assumed			.229	2.756	.835	.167	.726	-2.266	2.599
Η Ενισχυτική Διδασκαλία βοηθά τους μαθητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση.	Equal variances assumed	.357	.576	-.378	5	.721	-.167	.441	-1.300	.967
	Equal variances not assumed			-.378	4.455	.723	-.167	.441	-1.343	1.010

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν το τρέχον διδακτικό έτος σε τμήματα Ε.Δ. θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται για να διαχειριστούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μ.Ο.=5, Τ.Α. = 0,00). Επίσης, θεωρούν ότι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μ.Ο.=5, Τ.Α. = 0,00) πλήττονται περισσότερο από τους Έλληνες μαθητές λόγω καθυστερήσεων έναρξης τμημάτων Ε.Δ. (Μ.Ο.=4, Τ.Α. = 0,81).

Από το αποτέλεσμα του Independent Samples Test δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε γηγενείς μαθητές και μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που φοιτούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα οφέλη του προγράμματος της Ε.Δ.. Τόσο γηγενείς μαθητές όσο και μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ωφελούνται στον ίδιο βαθμό από τη συμμετοχή τους στην Ε.Δ. (Πίνακας 6). Επίσης, δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τα γνωστικά κενά σε βασικά μαθήματα που καλύπτονται από την Ε.Δ. και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεών τους σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν κατά το τρέχον διδακτικό έτος στο πρόγραμμα (Πίνακας 7). Τέλος, δεν προκύπτει ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τους παράγοντες που υποβαθμίζουν την Ε.Δ. σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν κατά το τρέχον διδακτικό έτος στο πρόγραμμα της Ε.Δ. (Πίνακας 8)

Πίνακας 8: Independent Samples Test για H3

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Η σχολική υλικοτεχνική υποδομή στα πλαίσια της Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι άρτια.	Equal variances assumed	.902	.386	2.411	5	.061	1.917	.795	-.127	3.960
	Equal variances not assumed			2.692	4.400	.049	1.917	.712	.009	3.825
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγρ. της Ενισχ. Διδασκαλίας σε σύγχρ. διδακτικές μεθόδους/τεχνικές είναι αναγκαία.	Equal variances assumed	9.643	.027	-1.324	5	.243	-.750	.566	-2.206	.706
	Equal variances not assumed			-1.567	3.000	.215	-.750	.479	-2.273	.773
Οι διδακτ. μέθ/τεχν. που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδ. που συμμετέχουν στο πρόγρ. της Ενισχ. Διδ. ακολουθούν τις αρχές της διαπολ.διδ.διδ.	Equal variances assumed	.025	.881	-1.195	5	.286	-.667	.558	-2.100	.767
	Equal variances not assumed			-1.265	5.000	.262	-.667	.527	-2.021	.688

Το προτεινόμενο ωράριο στο πρόγραμμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας εξυπηρετεί αποτελεσματικά τους επιδιωκόμενους στόχους.	Equal variances assumed	2.500	.175	.742	5	.491	.750	1.010	-1.847	3.347
	Equal variances not assumed			.676	2.919	.548	.750	1.109	-2.834	4.334
Η καθυστέρηση ολοκλήρωσης των διαδικασιών που απαιτούνται για την έναρξη του προγρ. Ενισχ. Διδασκ. επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της.	Equal variances assumed	2.143	.203	-2.070	5	.093	-1.000	.483	-2.242	.242
	Equal variances not assumed			-2.449	3.000	.092	-1.000	.408	-2.299	.299
Είναι απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το πρόγραμμα της Ενισχ Διδασκ με τους εκπαιδευτικούς της πρωινής τάξης	Equal variances assumed	4.375	.091	.255	5	.809	.167	.654	-1.515	1.848
	Equal variances not assumed			.229	2.756	.835	.167	.726	-2.266	2.599
Κάποιοι μαθητές δεν παρακολουθούν το πρόγραμμα γιατί είναι δύσκολη η μετακίνησή τους στις ΣΚΑΕ που πραγματοποιείται αυτό	Equal variances assumed	6.429	.052	-.845	5	.437	-.250	.296	-1.010	.510
	Equal variances not assumed			-1.000	3.000	.391	-.250	.250	-1.046	.546
Η συνεργασία εκπαιδευτικών της Ενισχ. Διδ και γονέων/κηδεμόνων συμβάλλει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων του προγράμματος	Equal variances assumed	6.429	.052	-2.535	5	.052	-.750	.296	-1.510	.010
	Equal variances not assumed			-3.000	3.000	.058	-.750	.250	-1.546	.046

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης είναι φανερό ότι δεν επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις H1, H2 και H3.

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η έρευνα αναδεικνύει τα οφέλη της Ενισχυτικής Διδασκαλίας σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως επίσης και τα προβλήματα που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητά της. Το τρέχον έτος, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας διαπιστώνουν ότι ο αριθμός των μαθητών δεν αυξήθηκε συγκριτικά με τα προηγούμενα έτη. Συμπεραίνεται ότι υπάρχει μια φθίνουσα πορεία του προγράμματος, επειδή πράγματι σε σύγκριση με προηγούμενα χρόνια όλο και μειώνονται τα τμήματα για όλους τους λόγους που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα αντισταθμιστικά προγράμματα για τους λόγους που αναφέρονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν είναι αποτελεσματικά όσο αναμενόταν, όπως αναδεικνύεται από τις έρευνες στην Αμερική, Αγγλία, Γαλλία, Πορτογαλία και την Κύπρο αλλά και τις εκθέσεις αξιολόγησης για την πειραματική εφαρμογή της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην Ελλάδα.

Αναφορικά με τις δύο πρώτες ερευνητικές υποθέσεις κατά την άποψη των περισσότερων εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των μαθητών σε τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας προσφέρει πολλαπλά οφέλη στο ίδιο επίπεδο σε γηγενείς και μη μαθητές, τονίζοντας ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη σχολική επίδοση, στην αυτοπεποίθηση /αυτοεικόνα του μαθητή, στην προώθηση ίσων ευκαιριών στη δωρεάν μάθηση και στην κάλυψη των γνωστικών κενών. Κατά συνέπεια δεν είναι σημαντικός παράγοντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ως προς το επίπεδο του οφέλους που θα αποκομίσει από τη συμμετοχή του στο τμήμα Ε.Δ. και την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Τα ευρήματα συμφωνούν και με την άποψη του Haywood, (1982), καθώς ο ίδιος θεωρεί ότι σωστή οργάνωση, προετοιμασία και προσανατολισμός στην επίτευξη των στόχων μέσω μιας δομημένης διδασκαλίας είναι σημαντική για την επίδοση των μαθητών. Επίσης, η έρευνα του Βρεττού το 1997 που στηριζόταν στις απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης ανέδειξε την πεποίθηση πως το όφελος των μαθητών από την Ε.Δ. είναι μεγάλο.

Εκτός από τα οφέλη της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, εντοπίζονται και ορισμένοι παράγοντες που λειτουργούν υπονομευτικά για την αποτελεσματικότητά της. Στα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η συντριπτική πλειοψηφία (95,6%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δεν έλαβε εισαγωγική ενημέρωση, καθοδήγηση ή επιμόρφωση από το ΥΠΘ σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους και την οργάνωση του προγράμματος της Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι (1) η καθυστέρηση στην έγκαιρη ολοκλήρωση του χρονοδιαγράμματος των διαδικασιών που είναι απαραίτητες για την έναρξη του προγράμματος, (2) η αδυναμία προσβασιμότητας των μαθητών προς τις ΣΚΑΕ, (3) η απουσία συνεργασίας των εκπαιδευτικών πρωινής τάξης και των γονέων/κηδεμόνων, (4) ακόμη και ο στιγματισμός των μαθητών, όπως επισημαίνεται από κάποιους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, στους πιο σημαντικούς παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο φαίνεται ότι είναι (1) η επάρκεια σε υλικοτεχνικές υποδομές, (2)

η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και (3) η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που ακολουθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Βλάμη & Λουκαΐδης, (2009) συνηγορούν υπέρ των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, καθώς υποστηρίζουν ότι για την αποτελεσματικότητα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, η επάρκεια σε υλικοτεχνική υποδομή, η αύξηση του διδακτικού χρόνου. Ομοίως και ο Ζαχαρενάκης (2017) τονίζει ότι είναι σημαντική η εξειδικευμένη επιμόρφωση του προσωπικού όλων των ειδικοτήτων που απασχολούνται σε αυτά τα προγράμματα, για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις. Επίσης, επισημαίνει την προκατάληψη απέναντι στην Ε.Δ. ως δημόσιο φροντιστήριο που μειονεκτεί συγκριτικά με τα ιδιωτικά. Η ίδια άποψη εκφράστηκε ως αρνητικός παράγοντας από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα του Βρεττού (2003) αναφορικά με την αναγκαιότητα της ανάλογης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τη σημασία αυτού του παράγοντα στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος της Ε.Δ.. Τέλος, η πεποίθηση ότι ο μαθητής που απομακρύνεται από την τάξη για να παρακολουθήσει ένα φροντιστηριακό μάθημα Ε.Δ. στιγματίζεται ταυτίζεται με την αρνητική κριτική που δέχθηκε το αντισταθμιστικό πρόγραμμα Title για τη στρατηγική διδασκαλίας “pull out” (Gordon & Jablonsky,1968).

5. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ένα από τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία της έρευνας είναι πως δεν έχουν δημοσιευτεί στατιστικοί δείκτες από την Ελληνική Στατιστική Αρχή για το αντισταθμιστικό πρόγραμμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, όπως και αρκετές δημοσιευμένες έρευνες, με αποτέλεσμα να περιορίζεται το αντικείμενο της μελέτης στο πεδίο της Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε την αξιοποίηση στατιστικών δεικτών για επιβεβαίωση και σύγκριση με τα αποτελέσματα της έρευνας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Λόγω της έλλειψης των σχετικών δημοσιεύσεων δεν κατέστη δυνατό να υλοποιηθεί. Επιπλέον, ο αριθμός των απαντήσεων που έχουν συλλεχθεί από τους εκπαιδευτικούς στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλη την επικράτεια. Η συλλογή περισσότερων απαντήσεων από εκπαιδευτικούς σε άλλες Περιφέρειες θα μπορούσε να συμβάλει στη μείωση ακόμη περισσότερο του στατιστικού σφάλματος.

Θεωρείται δεδομένο πως υπάρχουν περιθώρια για περαιτέρω έρευνα με τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος όχι μόνο από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και από τις απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν ή συμμετέχουν σε προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας αναφορικά με το βαθμό βελτίωσης των σχολικών τους επιδόσεων. Επίσης, προκαλεί ενδιαφέρον η σύγκριση των αποτελεσμάτων με μια ποσοτική έρευνα η οποία θα διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών που δε διδάσκουν στην Ενισχυτική Διδασκαλία αλλά στα πρωινά τμήματα, για να διαπιστωθεί κατά πόσο παρατηρούν βελτίωση στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους που γνωρίζουν ότι παρακολουθούν το τμήμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας.

Συμπληρωματικά, προτείνεται έρευνα για την ανάπτυξη και εφαρμογή πρακτικών μετασχηματιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας, με έμφαση στην αποδοχή και ανταπόκριση στις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών. Επίσης, η διερεύνηση των πρακτικών και των προσεγγίσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού που διδάσκει σε άλλα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Τέλος, η μελέτη για την αξιολόγηση της επίδρασης της εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Banks, J. A. (2006) *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. USA: Pearson.
- Davezies, L. & Garrouste, M. (2020) More Harm than Good? Sorting Effects in a Compensatory Education Program. *Journal of Human Resources*, 55(1), 240-277. Doi: <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0416-7839R1>
- Haywood, H. Carl (1982) Compensatory education. *Peabody Journal of Education*, 59(4), 272-300.
- Gordon, E. W. & Jablonsky, A. (1968) Compensatory education in the equalization of educational opportunity. *Journal of Negro Education*, 37, 280-290.
- Neves, T., Ferraz, H. & Nata, G. (2016) Social inequality in access to higher education: grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. *International Studies in Sociology of Education*, 1-21. Doi: <http://www.tandfonline.com/actin/showCitFormats?doi=10.1080/09620214.2016.1191966>
- Nieto, S. & Bode, P. (2018) *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. USA: Pearson.
- Power, S. (2018) How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae* 2(2), 19-37. Doi: 10.14712/23363177.2018.231.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011) Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Βρεττός, Γ. (2003) *Ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια ιστορική προσέγγιση*. Ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης με θέμα: «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα», Πάτρα.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (2017) *Αντισταθμιστική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (Αναθεωρημένη έκδοση).

-
- Ηλία, Ι., Βλάμη, Σ. & Λουκαΐδης, Κ. (2009) *Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Εφαρμογή της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) με θέμα «Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο», Λευκωσία.
- Νικολάου, Γ. (2008) Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σελ. 37-51. Θεσσαλονίκη, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011) Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50 (2), 231-239.

Η ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΥΛΟΓΙΑ Η «ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ» ΚΑΤΑΡΑ; GIFTEDNESS IN EDUCATION; PEDAGOGICAL BLESSING OR “RACIST” CURSE?

Χαράλαμπος Κουργιαντάκης
ΕΔΙΠ (Παιδαγωγικά-Διδακτική της Ιστορίας)
Τμήμα Ιστορίας
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
c.kourgiantakis@gmail.com

Περίληψη

Πέρα από τα κλασικά και γνωστά ζητήματα που αφορούν τα χαρισματικά παιδιά και τη διαχείρισή τους στο σχολείο -τα οποία ωστόσο ολοένα διευρύνονται, εφόσον προκύπτουν νέα ερευνητικά δεδομένα- στη συζήτηση για τη χαρισματικότητα εντάσσονται και ζητήματα όπως το γιατί είναι απαραίτητη η ενασχόληση με τα χαρισματικά παιδιά, το αν τα παιδιά αυτά πρέπει ή όχι να εντάσσονται στη κατηγορία των «ειδικών παιδιών», αλλά και το πόσο πιθανό είναι να υπάρχει οποιαδήποτε ρατσιστική διάσταση στο διαχωρισμό των παιδιών σε χαρισματικά και μη. Στη βιβλιογραφική αυτή εργασία, αφού παρουσιάζεται συνοπτικά μια θεωρητική προσέγγιση των βασικών πτυχών του ζητήματος, με βάση την τρέχουσα επιστημονική έρευνα, επιδιώκεται μια εμπειρισταωμένη τοποθέτηση στα παραπάνω ζητήματα, ώστε η χαρισματικότητα στην Εκπαίδευση να αντιμετωπίζεται όσο περισσότερο σφαιρικά και -κυρίως- όσο περισσότερο αποτελεσματικά γίνεται.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικό σύστημα, χαρισματικά παιδιά, ρατσισμός, σχολική αριστεία.

Abstract

In addition to the classic and well-known issues concerning gifted children and their treatment at school -which, however, are constantly expanding, as new research data emerges- the debate on giftedness also includes issues such as why involvement with gifted children is necessary, whether or not these children should be included in the category of “special children”, but also how likely it is that there is any racist dimension in the discrimination of children in gifted and non-gifted ones. In this bibliographic paper, after a brief theoretical presentation of the main aspects of the issue, based on current scientific research, a thorough argumentation on the above

issues is sought after, so that giftedness in Education is treated as comprehensively and -mainly- as effectively as possible.

Key words

Educational system, gifted children, racism, school excellence.

0. Εισαγωγή – ορισμοί

Ο «χαρισματικό» ορίζεται ένα άτομο με εξαιρετικές δυνατότητες, οι οποίες αντικατοπτρίζονται και στις επιδόσεις του. Στην αγγλική γλώσσα η έννοια αποδίδεται με τον όρο «gifted», ο οποίος στα ελληνικά μεταφράζεται ως «χαρισματικός», «προικισμένος» ή «ταλαντούχος» (Ρίζος, 2011). Παρότι οι όροι και οι έννοιες «χαρισματικότητα» και «ταλέντο» φαίνεται να συγκλίνουν, ερευνητές αναφέρουν πως είναι ευκολότερο να εντοπίσει κάποιος ένα «ταλαντούχο» παρά ένα «χαρισματικό» παιδί (Renzulli, 1978), ενώ ο Gagné (1993) δίνει έμφαση στις φυσικές ικανότητες που διακρίνουν ένα παιδί και συντελούν στο να χαρακτηρίζεται χαρισματικό. Οι ικανότητες αυτές εκφράζονται αυθόρμητα, χωρίς να έχει προηγηθεί εκπαίδευση, και το τοποθετούν στο 10% των συνομηλίκων του. Το ταλέντο, κατά τον Gagné, ερμηνεύεται ως η υπέρτατη δεξιότητα ή η τέλεια γνώση, που πηγάζει από την ικανότητα σε κάποιο τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, με επίδοση ανώτερη από το μέσο όρο. Από την άλλη, ο Winner (Winner, 1996) δεν εντοπίζει διάκριση στις δύο έννοιες και υποστηρίζει ότι τα χαρισματικά και τα ταλαντούχα παιδιά εκδηλώνουν πρόωρη νοητική ανάπτυξη και, παράλληλα, κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα, κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσής τους, χαρακτηρίζοντας συνήθως ως κύριο διαφοροποιητικό στοιχείο των παιδιών αυτών την ευφυΐα. Σε κάθε περίπτωση, συνδυετικός κρίκος των δυο εννοιών είναι η υψηλή διανοητική νοημοσύνη (ευφυΐα), παρότι, όπως θα φανεί παρακάτω, η έννοια της χαρισματικότητας δεν περιορίζεται πλέον μόνο στην ύπαρξη υψηλής ευφυΐας, αλλά εμφανίζει και άλλα χαρακτηριστικά, όπως λ.χ. η δημιουργικότητα και τα υψηλά επίπεδα κινήτρου.

Στην αμερικανική κουλτούρα, από την οποία κυρίως εκκινεί η συζήτηση για τη χαρισματικότητα, και σύμφωνα με τον σχετικό ορισμό της Αμερικανικής Εταιρείας για τα Χαρισματικά Παιδιά (National Association for Gifted Children, NAGC), το 2010, «τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες στη μάθηση και στην αντίληψη και υψηλές επιδόσεις -οι οποίες τους τοποθετούν σε ένα 10% των συνομηλίκων τους- σε δομημένα πεδία με το δικό τους συμβολικό σύστημα (μαθηματικά, γλώσσα, μουσική κ.λπ.) ή/και σε τομείς ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (εικαστικά, άθληση, χορός κ.λπ.)». Στον ίδιο ορισμό γίνεται σαφές ότι «η ανάπτυξη της ικανότητας ή του ταλέντου αποτελεί μια δια βίου διαδικασία, η οποία στα μικρά παιδιά εμφανίζεται ως υψηλή επίδοση σε ψυχομετρικά κριτήρια ικανότητας, ως ταχύτερος ρυθμός μάθησης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους ή ως ιδιαίτερα μεγάλη πρόοδος σε έναν τομέα. Στην εφηβεία, τα υψηλά επιτεύγματα και τα αυξημένα κίνητρα μάθησης αποτελούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων». Η αναφορά ολοκληρώνεται με την

επισήμανση ότι «σε κάθε περίπτωση, διάφοροι εξωγενείς παράγοντες μπορεί να ενισχύουν ή να περιορίζουν την ανάπτυξη και την έκφραση των ιδιαίτερων ικανοτήτων»(NAGC, 2010).

Στη βιβλιογραφία οι τοποθετήσεις για τη χαρισματικότητα κινούνται γενικά στην ίδια κατεύθυνση. Στους βασικούς πυλώνες της χαρισματικότητας εντάσσονται η υψηλή γενική/διανοητική νοημοσύνη, οι ειδικές δεξιότητες, η υποστηρικτική ύπαρξη μη διανοητικών χαρακτηριστικών, το ευρύτερο περιβάλλον (όταν δημιουργεί προκλήσεις) και η θετική συγκυρία/τύχη (Tannenbaum, 1991). Για τον Tannenbaum, αστάθμητοι παράγοντες (συγκυρία/τύχη) μπορούν να καταστήσουν κάποιον περισσότερο «χαρισματικό» από κάποιον άλλο. Ένας από τους κυριότερους εισηγητές στη συζήτηση για τη χαρισματικότητα διακρίνει δύο κατηγορίες του είδους: την ακαδημαϊκή χαρισματικότητα, δηλαδή τις γνωστικές ικανότητες, οι οποίες μετρούνται με συγκεκριμένα τεστ, αναπτύσσονται με διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους και -δυσνητικά- οδηγούν σε υψηλές σχολικές επιδόσεις, και τη δημιουργική χαρισματικότητα, η οποία περιλαμβάνει ικανότητες ανάπτυξης πρωτότυπων ιδεών, κατασκευή μοναδικών προϊόντων, παραγωγή καλλιτεχνικών εκφράσεων κ.λπ. (Renzulli, 1998) [η ακαδημαϊκή και δημιουργική χαρισματικότητα σε αντιπαράσταση με την κριτική και δημιουργική σκέψη, όπως τις παρουσιάζει ο Mora (2021, 216-218)].

Όπως οι περισσότεροι όροι στο πεδίο της Ψυχολογίας, ο όρος «χαρισματικότητα» παραπέμπει εντέλει σε μια πολύπλοκη, πολυδιάστατη και σχετικά δυσνόητη έννοια. Αυτό καταδεικνύεται και από τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να εντοπιστεί η έννοια της χαρισματικότητας στον άνθρωπο. Εργαλεία που εντοπίζουν τη χαρισματικότητα και τα σχετικά ερωτηματολόγια που απευθύνονται σε γονείς και εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν βασικά μειονεκτήματα, εφόσον κατά κανόνα είναι αρκετά ασαφή και ανεπαρκώς εστιασμένα στους χαρισματικούς μαθητές¹, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε αμφισβητούμενα αποτελέσματα (Wu, 2010). Στις περισσότερες περιπτώσεις η αξιοπιστία των εργαλείων αυτών επαφίεται στην ποιότητα των παρεχόμενων από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς πληροφοριών, εφόσον τα χαρισματικά παιδιά αποκαλύπτονται κυρίως σε περιβάλλον οικείο και ασφαλές (οικογένεια, σχολείο) (Coleman, 2012). Το γεγονός ότι η διαδικασία του εντοπισμού τους βασίζεται στην παρατηρητικότητα και στην προσοχή των γονέων και των δασκάλων τους την καθιστά απόλυτα υποκειμενική και δυσνητικά προβληματική.

Εντούτοις, γενικά φαίνεται ότι στην επιστημονική συζήτηση έχει ξεπεραστεί πλέον οριστικά (και ορθά) η ταύτιση της χαρισματικότητας μόνο με τον δείκτη διανοητικής νοημοσύνης και τις επιδόσεις σε ακαδημαϊκού τύπου διαδικασίες. Εξειδικευμένοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι μπορούν να συμβάλουν στον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών, με τη βοήθεια ειδικών δοκιμασιών από έγκυρους φορείς και συμπληρωματικά με τις υποδείξεις από τους γονείς, τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τα ίδια τα χαρισματικά παιδιά, πάντοτε, ωστόσο, με επιφυλάξεις ως προς την αξιοπιστία τους. Τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται ότι εκτός της πάνω από το μέσο όρο διανοητικής νοημοσύνης διαθέτουν και χαρακτηριστικά όπως επιδόσεις σε τεστ ικανοτήτων, ισχυρά κίνητρα, υψηλές σχολικές επιδόσεις, καθώς και διαπροσωπικές, καλλιτεχνικές και ψυχοκινητικές ικανότητες. Ταυτόχρονα παρουσιάζουν

ιδιαίτερα ανεπτυγμένο ρυθμό πρόσληψης των πληροφοριών, ενισχυμένη μνημονική ικανότητα, πολύπλοκη για την ηλικία τους σκέψη και αυξημένη δυνατότητα για συγκερασμό πολύπλοκων και διαφορετικών ιδεών (Clark, 2008).

0.1. Χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών

Στα γενικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών εντάσσονται η πρωιμότητα (πρόωρη ανάπτυξη), δηλαδή συμπτώματα όπως το ότι εμφανίζουν το ταλέντο τους όταν τους δίνεται η ευκαιρία να το χρησιμοποιήσουν, ότι αρχίζουν να κατακτούν έναν τομέα νωρίτερα από τους συνομηλίκους τους, ότι γι' αυτά η μάθηση απαιτεί λιγότερη προσπάθεια από ό,τι για τα παιδιά που δεν θεωρούνται χαρισματικά και ότι έχουν μια εγγενή υψηλή ικανότητα σε έναν συγκεκριμένο τομέα ή σε συγκεκριμένους τομείς. Επίσης ότι διεκπεραιώνουν τα πράγματα με το δικό τους τρόπο, μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από τα υπόλοιπα παιδιά, χρειάζονται λιγότερη υποστήριξη ή καθοδήγηση -σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους- για να μάθουν, αντιστέκονται συχνά στη ρητή μετωπική διδασκαλία και πολλές φορές ανακαλύπτουν από μόνα τους (και λύνουν) προβλήματα με μοναδικούς τρόπους, στον τομέα στον οποίο είναι χαρισματικά. Τέλος, τα παιδιά αυτά δείχνουν πάθος για τη μάθηση, έχουν κίνητρο να κατανοήσουν τον τομέα στον οποίο έχουν υψηλή ικανότητα, εμφανίζουν έντονο ενδιαφέρον και ικανότητα εστίασης, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις δεν χρειάζονται τους γονείς να τα πιέσουν (Santrock, 2020, 226-227).

Συνοπτικά, οι μαθητές που είναι ταλαντούχοι και χαρισματικοί συνήθως:

- μαθαίνουν πιο γρήγορα και χωρίς βοήθεια σε σχέση με τους συνομηλίκους τους,
- έχουν πιο ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες ανάγνωσης, καθώς και πλούσιο λεξιλόγιο,
- διαθέτουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες στρατηγικές μάθησης και μεταγνώσης,
- δείχνουν να έχουν υψηλότερο κίνητρο για τις απαιτητικές εργασίες και λιγότερο για τις εύκολες και, τέλος,
- θέτουν υψηλούς προσωπικούς στόχους για επίτευξη (Eggen-Kauchak, 2017, 242).

Εκτός αυτών, η συνοπτική κλίμακα (giftedness scale) της Silverman, η οποία συντάχθηκε μετά από πιλοτικές μελέτες και έρευνες με παιδιά και γονείς (Silverman, 2014), δείχνει ότι τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται κατά κανόνα να διαθέτουν ικανότητα συλλογιστικής σκέψης και ορθής ανάλυσης, δυνατότητα γρήγορης μάθησης, εύρος λεξιλογίου, εξαιρετική βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, μεγάλα διαστήματα συγκέντρωσης χωρίς διακοπή (όταν τους ενδιαφέρει το υπό συζήτηση θέμα), ευαισθησία (πληγώνονται εύκολα), συμπόνοια για τους γύρω τους, τελειομανία, επιμονή, ηθική ευαισθησία, δημιουργική περιέργεια, ιδιαίτερη επιμονή για κάτι που τους εξάπτει το ενδιαφέρον, υψηλό βαθμό ενεργητικότητας, προτίμηση για παρέα με μεγαλύτερα άτομα ή ενήλικες, μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, υψηλή αίσθηση του χιούμορ, πρόωρο και έντονο ενδιαφέρον για ανάγνωση, ενδιαφέρον για το δίκαιο και τη δικαιοσύνη, ώριμη σκέψη και κριτική ικανότητα, παρατηρητικότητα, φαντασία,

υψηλή δημιουργικότητα, τάση αμφισβήτησης προς την εξουσία, ικανότητα με τους αριθμούς και καλές επιδόσεις στην επίλυση γρίφων και στα παζλς.

Στα επιμέρους γνωστικά/διανοητικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών εντάσσονται η αυξημένη ικανότητα κριτικής σκέψης, η δυνατότητα για αφομοίωση και διαχείριση αφηρημένων συμβολικών εννοιών, η ικανότητα να εφευρίσκουν καινοτόμες λύσεις σε προβλήματα και τα περισσότερα από όσα αναφέρονται παραπάνω. Σε πολλές περιπτώσεις τα χαρισματικά παιδιά συναντούν δυσκολίες σε συναισθηματικές καταστάσεις που μπορούν να σταθούν εμπόδιο στις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτουν (βλ. Niehart-Pfeiffer-Cross, 2021). Είναι δεδομένο ότι η εκπαίδευση των παιδιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή τους, καθώς συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους, δηλαδή στην ένταξη στην κοινωνία και στην αποδοχή τους από αυτή. Τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται ότι στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους αναπτύσσουν ευκολότερα τη γνωστική τους αντίληψη και δυσκολότερα τις κοινωνικό-συναισθηματικές τους δεξιότητες, με αποτέλεσμα να βιώνουν σε πολλές περιπτώσεις αισθήματα ματαίωσης, εσωτερικής σύγκρουσης, αδυναμίας κοινωνικής συναναστροφής και να εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές, επικριτική διάθεση, υπεροψία ή και κοινωνική απομόνωση και συναισθηματικής πίεση (Μανωλάκος, 2010).

«Εκ πρώτης όψεως δεν δείχνουν ότι έχουν ανάγκη από βοήθεια, δείχνουν ότι δεν τους λείπει τίποτα. Συνηθισμένοι να παλεύουν με τις πνευματικές τους ανησυχίες, λειτουργώντας κυρίως εκλογικευμένα, οι ίδιοι οι μαθητές συνηθίζουν να μην θέλουν να δείχνουν ευάλωτοι λέγοντας “υποτίθεται πως είμαι έξυπνος, πρέπει να βρω μια λύση”. Πέφτουν στην παγίδα ότι, ακριβώς επειδή είναι εύστροφοι, μπορούν με ευκολία να ξεγλάσουν τους εαυτούς τους ή να εκλογικεύσουν την συμπεριφορά τους. Τελικά, πολλοί από εμάς συνειδητοποιούμε ότι τα χαρισματικά παιδιά υποφέρουν συναισθηματικά, αλλά δεν το εκδηλώνουν, γιατί δεν είναι βέβαια ότι μπορούν να το αντιμετωπίσουν» (Λόξα, 2004, 45).

Ως προς τα κοινωνικά/συναισθηματικά χαρακτηριστικά τους, τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται ότι διακατέχονται από το φαινόμενο της «ασυγχρονίας», δηλαδή μια ανομοιοτητα στα επίπεδα νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, την οποία συχνά εμφανίζουν κατά τη διάρκεια της πορείας τους στη ζωή. Στην ίδια κατηγορία χαρακτηριστικών γίνεται στη βιβλιογραφία λόγος και για το φαινόμενο της «προκοινωνικής σκέψης», δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος επιλέγει να ικανοποιεί τις ανάγκες τις δικές του και των άλλων. Τα χαρισματικά παιδιά έχουν την τάση να θεωρούν τον εαυτό τους επαρκή, εφόσον έχουν έντονα θετική αυτοαντίληψη και συχνά παρουσιάζουν αρχηγικές τάσεις και υψηλό επίπεδο ηθικών συλλογισμών (Janos-Robinson, 1985).

0.2. Παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη χαρισματικότητα

Κάτι που θεωρείται «χάρισμα» σε μία κοινωνία ή έναν πολιτισμό, μπορεί να μη θεωρείται «χάρισμα» κάπου αλλού. Το να χαρακτηρίζεται ένα παιδί «χαρισματικό», εξαρτάται και από

τις ευκαιρίες που έχει στη χώρα του -οικογένεια, εκπαίδευση, δημόσια σφαίρα κ.λπ.- να εντοπίσει και να αναπτύξει τη χαρισματικότητά του. Αν λοιπόν οι ικανότητες του δεν θεωρούνται «χάρισμα» από τους πολιτικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς εντός του κράτους στο οποίο ενηλικιώνεται, το «ταλέντο» αυτό είναι πιθανό να ατροφήσει και να αφανιστεί. Η συνάφεια τελικά στον ορισμό της χαρισματικότητας, εφόσον με βάση αυτήν θα δρομολογηθούν οι εκπαιδευτικές/διδακτικές επιλογές και μέθοδοι για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, είναι κυρίαρχο στοιχείο της χαρισματικότητας και αποτελεί βασικό ζητούμενο.

Σχετικά πρόσφατες έρευνες (Foley-Nicron-Pfeiffer, 2011) επισημαίνουν ότι η χαρισματικότητα είναι μια διαρκής και συνεχώς αναπτυσσόμενη διαδικασία, όπως και ότι ο «δείκτης ευφυΐας» δεν είναι κάτι που υπολογίζεται και παραμένει σταθερό, αλλά μπορεί να αλλάξει σταδιακά και καταλυτικά. Ο Gagné (Gagné, 1998) αρχικά διαχωρίζει τη φυσική ικανότητα (πριν από οποιαδήποτε εκπαίδευση) και το ταλέντο (δηλαδή την άνεση/αυθεντία σε κάποιο τομέα) και επισημαίνει τη σημασία της ωρίμανσης, της εξάσκησης, της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης του παιδιού στη διατήρηση και την ενίσχυση ή την αποδυνάμωση της «χαρισματικότητάς» του. Το 2003 παρουσιάζει ένα εναλλακτικό, πολυπαραγοντικό μοντέλο, για να οριοθετήσει τις έννοιες της χαρισματικότητας και του ταλέντου και να προσδιορίσει το ποσοστό διακύμανσης των χαρισματικών ατόμων στον ευρύτερο πληθυσμό. Θεωρεί ότι στον άνθρωπο το έμφυτο «χάρισμα» είναι η «πρώτη ύλη», την οποία διαμορφώνουν παράγοντες ενδογενείς (προσωπικότητα, εγγενή χαρακτηριστικά, ιδιοσυγκρασία, κίνητρα) ή/και εξωγενείς (οικογένεια, σχολείο, κοινωνικό περιβάλλον, συγκυρίες), τους οποίους αποκαλεί «καταλύτες», εξαιτίας του καταλυτικού ρόλου τους στη διαδικασία, και τη μετασηματίζουν σταδιακά σε «ταλέντο». Για τον Gagné το «χάρισμα» (ή «ξεχωριστή κλίση») αφορά άτομα με ιδιαίτερες επιδόσεις σε περισσότερους από έναν γνωστικούς τομείς, ενώ το «ταλέντο» αφορά άτομα με δεξιότητες σε ένα γνωστικό πεδίο. Η έμφυτη ικανότητα για επιτεύγματα πάνω από το μέσο όρο αποτελεί προϋπόθεση για την εμφάνιση αυτού που ονομάζεται «ταλέντο» (Gagné, 2003).

Η ανάλογη πρόταση του Heller (πρβλ. Heller et al., 2000) αντιμετωπίζει καταρχήν τη χαρισματικότητα ως αποτέλεσμα σύνθεσης γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Αργότερα εντάσσει σε αυτήν στοιχεία όπως η δημιουργικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η προσαρμοστικότητα και η καλλιτεχνική ικανότητα. Στην ουσία δεν θεωρεί μονοπαραγοντική την έννοια της χαρισματικότητας, όπως συνήθιζαν να την ορίζουν παλαιότερα θεωρητικά μοντέλα. Για τον Heller παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη χαρισματικότητα είναι οι αρχικές (γενετικές) μεταβλητές και επίσης οι επίκτητες, οι διαμεσολαβημένες και οι εξαρτημένες. Είναι σαφές ότι ο συγκεκριμένος ερευνητής θεωρεί σημαντικό το ρόλο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, εφόσον αυτό είναι υποστηρικτικό και προάγει την αμοιβαία κατανόηση.

Οι Mönks και Katzko (Mönks-Katzko, 2008) εισάγουν ένα επίσης πολυπαραγοντικό μοντέλο για τη χαρισματικότητα, βασισμένο στις αρχές της Εξελικτικής Ψυχολογίας και δομημένο σε τρία βασικά χαρακτηριστικά: στις ικανότητες πάνω από το μέσο όρο, στο κίνητρο δημιουργικότητας και στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Οι ερευνητές θεωρούν ότι τα τρία

αυτά χαρακτηριστικά, μαζί με την οικογένεια και το σχολείο, καθορίζουν την ανάδειξη της χαρισματικότητας. Μάλιστα, επισημαίνουν και ότι η ανάπτυξη της χαρισματικότητας επιβραδύνεται ή και ατονεί σε συνθήκες κοινωνικής και πολιτισμικής απομόνωσης.

Ο Renzulli (Renzulli, 1986 και 2005) εισάγει το μοντέλο των «τριών τεμνόμενων δακτυλίων» και υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα είναι ένας συνδυασμός της ανώτερης του μέσου όρου ικανότητας, της δημιουργικότητας και της μεγάλης αφοσίωσης στην εργασία. Για την ερευνητική ομάδα του Renzulli η χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση των υψηλών ικανοτήτων, των υψηλών επιδόσεων (αλλά και της αφομοίωσης στην εργασία) και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Χαρισματικά παιδιά είναι εκείνα που διαθέτουν το σύνθετο αυτό σύνολο χαρακτηριστικών και έχουν τη δυνατότητα να το εφαρμόσουν σε οποιοδήποτε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Με την εισήγησή τους οι συγκεκριμένοι ερευνητές καταρρίπτουν το αφήγημα για την ανάδειξη της υψηλής νοημοσύνης ως βασικού κριτηρίου χαρισματικότητας, παρότι αποδέχονται το ρόλο της, σε συνδυασμό, ωστόσο, με την επιμονή και τη δημιουργική δεξιότητα. Οι τρεις παράγοντες διαμόρφωσης της χαρισματικότητας δεν είναι απαραίτητο να είναι ομοιόμορφα κατανεμημένοι στην προσωπικότητα του παιδιού, ούτε να παραμένουν σταθεροί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η δημιουργικότητα καθορίζεται από την ομάδα του Renzulli και ως αυθεντική σκέψη, η οποία δεν αλλοιώνεται από εξωτερικούς παράγοντες. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό στοιχείο της ομάδας του Renzulli είναι το ότι επιδιώκεται οι προτάσεις της να μην αποτελούν μόνο θεωρητικά σχήματα, αλλά να συνδεθούν άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη και να οδηγήσουν σε ουσιαστική αναζήτηση και διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν τη δυνατότητα να αξύνουν την κριτική σκέψη τους. Όλα αυτά, με δεδομένο ότι τα χαρισματικά άτομα χρειάζονται συνεχείς προκλήσεις και κίνητρα, διαφορετικά δυσκολεύονται να εξελισσονται και να παράγουν ιδέες.

1. Η διαχείριση των χαρισματικών παιδιών

«Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές συγχέουν την υπακοή, την περιποιημένη εμφάνιση και την καλή συμπεριφορά σε ένα παιδί, με την ύπαρξη κάποιου χαρίσματος ή ταλέντου» (Colangelo-Davis, 2003).

Οι Τουλουμάκου, Μπελογιάννη, Barrable και Λαδά (Τουλουμάκου κ.ά., 2022) εντοπίζουν στη δημόσια σφαίρα πέντε «μύθους» σχετικούς με τη χαρισματικότητα και προσπαθούν να τους αποδομήσουν. Ο πρώτος μύθος είναι ότι η υψηλή νοημοσύνη αποτελεί το αποκλειστικό διαγνωστικό κριτήριο της χαρισματικότητας (όπως φαίνεται παραπάνω, ο μύθος αυτός ήδη αποδομείται διεθνώς)· ο δεύτερος, ότι όλα τα παιδιά είναι χαρισματικά με τον τρόπο τους, ο τρίτος ότι τα χαρισματικά άτομα είναι συναισθηματικά απόμακρα και αφοσιωμένα (εγκλωβισμένα) στα ειδικά ενδιαφέροντά τους, ο τέταρτος ότι οι χαρισματικοί μαθητές αριστεύουν στο σχολείο και άρα δεν χρειάζονται ειδική παιδαγωγική προσέγγιση και ο πέμπτος, ότι η μεταπήδηση σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις αποτελεί την ενδεδειγμένη μέθοδο υποστήριξης των χαρισματικών μαθητών.

Συχνό στην επιστήμη της Ψυχολογίας (στην περίπτωση μας της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας) είναι το φαινόμενο των παρανοήσεων και της δημιουργίας «μύθων» και η μεθοδευμένη διαιώνισή τους. Όπως διαπιστώνουν οι ερευνήτριες, μύθοι και παρανοήσεις για τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς μαθητές εξακολουθούν να υπάρχουν, κάτι το οποίο βλάπτει τόσο τη διαδικασία αντιμετώπισης του φαινομένου όσο και -έμμεσα- τα εμπλεκόμενα πρόσωπα. Μύθος ο οποίος συχνά εντοπίζεται στη συζήτηση είναι και το ότι η χαρισματικότητα ταυτίζεται με την κοινωνική αδεξιότητα, τη μοναχικότητα, την προσήλωση σε αποκλειστικά ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα και τη συναισθηματική αποστασιοποίηση (Cross, 2005). Τα χαρισματικά παιδιά είναι πεπερασμένοι άνθρωποι, με ατέλειες και αδυναμίες. Σε πολλές περιπτώσεις, ακόμη και τα ίδια χαρακτηριστικά που αποτελούν πλεονέκτημα και τα διαχωρίζουν από τα υπόλοιπα παιδιά, μπορούν να εξελιχθούν σε πρόβλημα και να οδηγήσουν σε πολύπλοκες καταστάσεις στην κοινωνική συνδιαλλαγή τους (Nugent, 2005). Παρότι για πρακτικούς λόγους τα παιδιά αυτά εντάσσονται σε μια κοινωνική ομάδα, η ομάδα αυτή παρουσιάζει σαφή ετερογένεια σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικό-συναισθηματικό, γνωστικό και εκπαιδευτικό). Παρανοήσεις και αυθαιρεσίες σε τόσο ευαίσθητα ζητήματα δημιουργούν τεχνητά προβλήματα και αλλοιώνουν την εγκυρότητα της γνώσης για τη χαρισματικότητα. Κυρίως, όμως, βλάπτουν τα ίδια τα παιδιά και την εκπαιδευτική διαδικασία, διότι οδηγούν σε αναγνώριση και εφαρμογή μη πρόσφορων πρακτικών για την εκπαιδευτική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξή τους [αντίστοιχοι αστικοί μύθοι γενικότερα για τη μάθηση ως εγκεφαλική λειτουργία και διαδικασία εντοπίζονται και καταρρίπτονται από τον Mora (2021, 161-170)].

Χαρισματικά άτομα, όταν αντιλαμβάνονται τη διαφορά από τους γύρω τους, υποσυνείδητα τοποθετούν τον εαυτό τους στο επίκεντρο και απαιτούν την προσοχή. Η έντονη περιέργεια και η ανάγκη τους για τον έλεγχο των πραγμάτων, τα οδηγεί σε αδιακρισία ή αγένεια (Heward, 2011). Ωστόσο, μελέτες δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, στα πρώτα δηλαδή σχεδόν 18 χρόνια της ζωής τους, τα πολύ ικανά παιδιά τείνουν να έχουν καλύτερη προσαρμογή συγκριτικά με τα περισσότερα και ότι συνήθως έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, κάτι που δυνητικά βελτιώνει και την ψυχική ανθεκτικότητά τους (Long-Wood, 2020, 466). Από την άλλη, είναι πιθανό παιδιά με ικανότητες πολύ υψηλότερες του μέσου όρου να έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, επειδή δυσανασχετούν με το τυπικό πρόγραμμα σπουδών και αποξενώνονται από αυτό· πολλές φορές μάλιστα είναι πιθανό να δημιουργούν αναστάτωση ή να απομακρύνονται, όταν δεν απασχολούνται με μαθήματα (Duckworth-Akerman, 2009). Σημαντικός αριθμός τέτοιων εξαιρετικά ικανών μαθητών αρνείται να παρακολουθήσει τα μαθήματα, αφού θεωρεί ότι έχει ήδη κατακτήσει αυτό που διδάσκεται και έτσι αναγκάζεται να συμμετάσχει σε διαδικασίες αδιάφορες και ανούσιες. Αυτή η διάσταση οδηγεί σε πολλές περιπτώσεις τους χαρισματικούς μαθητές να γίνουν αλαζονικοί, υπερκινητικοί, να αποσπώνται εύκολα, να αδιαφορούν για την παρέα των συνομηλίκων και συχνά να παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Gross, 2003). Είναι εντυπωσιακή η διαπίστωση ότι περίπου το 50% των χαρισματικών παιδιών εγκαταλείπουν το σχολείο μέχρι να γίνουν έφηβοι, εκτός εάν λάβουν την κατάλληλη προσοχή και υποστήριξη τόσο από το οικογενειακό όσο και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον τους (Meletea, 2004). Η διδακτική μέθοδος φαίνεται επίσης να

έχει κομβικό ρόλο στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι μάλλον προτιμούν να μάθουν μέσα από έργα που βασίζονται σε πρακτικές τεχνικές και απαιτούν λιγότερη θεωρητική απομνημόνευση πληροφοριών (Onal-Buyuk, 2021).

Είναι χρήσιμο τα χαρισματικά παιδιά στο σχολείο, εκτός της γενικής εκπαίδευσης και μόρφωσής τους, να αποκτήσουν και μεταγνωστικές δεξιότητες, να διδαχθούν πώς να κατευθύνουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, με στόχο την καλύτερη εξυπηρέτηση του προσωπικού και συλλογικού συμφέροντος. Επιπλέον να μάθουν να σκέφτονται και να δρουν και πέρα από τον εαυτό τους, να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική και την κοινωνική νοημοσύνη τους και να φροντίσουν να εντάξουν ομαλά τον εαυτό τους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινούνται (πρβλ. Tirri, 2021).

1.1. Προτάσεις για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία για τους χαρισματικούς μαθητές θα ήταν ωφέλιμες για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ταλέντων και ικανοτήτων. Σύμφωνα με τον Slavin, πολλά σχολεία στις ΗΠΑ ήδη συμπεριλαμβάνουν στο Πρόγραμμα Σπουδών για όλους τους μαθητές δραστηριότητες, όπως π.χ. η αυξημένη χρήση συνθετικών εργασιών και πειραμάτων ανεξάρτητης μελέτης και ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ικανοποιώντας με αυτό τον τρόπο τις ανάγκες των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, χωρίς να τους απομονώνουν από τους συνομηλίκους τους (Slavin, 2007, 505).

Για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών οι Van Tassel-Baska και Baska (2019), εισηγούνται πέντε βασικές κατευθύνσεις:

1. τη χρήση προηγμένων Προγραμμάτων Σπουδών σε βασικούς τομείς της μάθησης με επιταχυνόμενο ρυθμό,
2. την ομαδοποίηση των χαρισματικών παιδιών ανά θεματικό τομέα και με βάση το επίπεδό τους,
3. την ενσωμάτωση πολλαπλών και υψηλού επιπέδου μοντέλων σκέψης και δραστηριοτήτων στη θεματική περιοχή για την ενίσχυση της μάθησης,
4. τη χρήση της έρευνας ως κεντρικής στρατηγικής για την προώθηση των χαρισματικών παιδιών και
5. την εφαρμογή της μαθητοκεντρικής μάθησης, όπου το μαθησιακό αντικείμενο σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών (πρβλ. και Ρήγα-Ρήγα, 2019).

Αντίστοιχα ο Santrock θεωρεί ότι, πέρα από την κεντρική διαχείριση και την ειδική συγκρότηση και μέριμνα των προγραμμάτων σπουδών, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν κίνητρα στα χαρισματικά παιδιά, ώστε να θέσουν υψηλές προσδοκίες και να πετύχουν τους στόχους τους και προτείνει τέσσερις επιλογές προγραμμάτων για το σκοπό αυτό. Καταρχήν, ειδικές τάξεις (ή «προγράμματα απεμπλοκής»), οι οποίες μπορεί να διεξάγονται επίσης μετά το σχολείο, τα Σάββατα ή το καλοκαίρι. Επιπλέον, επιτάχυνση και εμπλουτισμό στο

περιβάλλον της κανονικής τάξης, με την πρώιμη εισαγωγή στο νηπιαγωγείο, τη μεταπήδηση τάξεων (double promotion), τη σύμπτυξη (ολοκλήρωση δυο τάξεων σε ένα σχολικό έτος), την προχωρημένη τοποθέτηση, την επιτάχυνση σε έναν τομέα και την αυτορρυθμιζόμενη διδασκαλία. Έπειτα, προγράμματα συμβουλευτικής και μαθητείας, τρόπους δηλαδή για παροχή κινήτρων και παρακίνησης και για αποτελεσματική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και, τέλος, προγράμματα εργασίας/σπουδών ή/και κοινωφελή προγράμματα. Αυτά περιλαμβάνουν τη μάθηση με βάση τα χαρίσματα, την ανάθεση εργασιών στα παιδιά, τη δημιουργία χαρτοφυλακίων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους (Santrock, 2020, 228).

Για το ρόλο των εκπαιδευτικών η Tomlinson (2004) αναφέρεται στη διαδικασία της «διαφοροποίησης», δηλαδή τη διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο παιδί, με τον πρώτο να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του δεύτερου και με το δεύτερο να συμμετέχει ενεργά, να μαθαίνει και να φτάνει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου δράσης οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το περιεχόμενο της μάθησης (δηλωτική γνώση), τη διαδικασία (διαδικαστική γνώση) και το τελικό προϊόν μάθησης (μεταγνώση), με στόχο κάθε παιδί να μάθει με τον πιο αποτελεσματικό γι' αυτό τρόπο.

Πολύ πρόσφατα οι Baccassino και Pinnelli προτείνουν το SEM (Schoolwide Enrichment Model) ως βασικό μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού για τους χαρισματικούς μαθητές. Το συγκεκριμένο μοντέλο προβλέπει τον εντοπισμό των ταλέντων στην τάξη και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής προσφοράς προς την κατεύθυνση της συμπίεση της ήδη αποκτημένης γνώσης, του προσανατολισμού των επιλογών με συνεχή επαλήθευση των ενδιαφερόντων, και της αξιοποίησης των δυνατών σημείων των μαθητών (Baccassino-Pinnelli, 2023).

1.2. Η (μη) ανταπόκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Στην Ελλάδα, στο αναθεωρημένο Σύνταγμα του 1975 (άρθρο 16, παρ. 4) ορίζεται ότι *«πάντες οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τα βαθμίδας αυτής εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το κράτος ενισχύει τους διακρινόμενους ως και τους δεομένους αρωγής ή ειδικής προστασίας σπουδαστάς, αναλόγως προς τας ικανότητας αυτών»*. Ωστόσο, κανένας από τους νόμους ή τις νομοθετικές ρυθμίσεις περί ειδικής αγωγής, από το 1980 μέχρι το 2000 (1143/1981, 1566/1985, 2817/2000), δεν αναφέρεται έμμεσα ή άμεσα στα χαρισματικά παιδιά, ως παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 1985 ο Νόμος 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» αναγνωρίζει επίσημα το σκοπό της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης για τους μαθητές και προτείνει την ίδρυση αθλητικών και μουσικών σχολείων σε ορισμένες πόλεις της Ελλάδας. Αρχικά ιδρύονται Ειδικά Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε όλες τις τάξεις του Λυκείου, τα οποία αφορούν μαθητές που έχουν ήδη επισημανθεί ως αθλητικά ταλέντα από αθλητικές ομοσπονδίες και άλλους θεσμικούς αθλητικούς φορείς, σε συνεργασία με πενταμελή αθλητική επιτροπή, ή είναι αναγνωρισμένοι αθλητές ή ανήκουν σε αθλητική ομάδα. (Νόμος 75/1975 «Περί εξωσχολικού αθλητισμού»

και Υπουργικές Αποφάσεις Γ4/902/29-9-1988, Γ4/1150/30-8-1994 και Γ4/1206/4-7-1995). Αργότερα ιδρύονται τα Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια, τα οποία προσφέρουν εξειδικευμένα μαθήματα μουσικής σε οποιονδήποτε μαθητή ενδιαφέρεται (Νόμος 1566/85, άρθρο 5 παρ. 9, άρθρο 6, παρ. 1, Υπουργική απόφαση 3345/ 2-9-88 και τροποποίησή της Γ2/2513/13-6-1989, Νόμος 2158/93, άρθρο 8, παρ. 2, Αποφάσεις Γ2/1887/1-4-93 και Γ2/1685/2-3-95). Το 2000, ο Νόμος 2817/2000 (άρθρο 1) που αφορά την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» και την οργάνωση και λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και των Σ.Μ.Ε.Α. (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) και ο Κανονισμός Λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ. (Αριθμός απόφασης Γ6/4494, 8-11-2001) κάνουν λόγο για τη στήριξη και την ενίσχυση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες· κυρίως όμως απευθύνονται σε άτομα με μειονεξίες ή άτομα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που «έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους».

Το 2003 (29/10) ψηφίστηκε από τη Βουλή σχέδιο νόμου στο οποίο αναφέρεται: «στο άρθρο 1 παράγραφος 2 του νόμου 2817/2000 προστίθεται εδάφιο ως εξής: “ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα”» (ΦΕΚ 267/20-11-2003, 4659). Το 2004 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παραθέτει λίστα χαρακτηριστικών με βάση τα οποία διακρίνεται ένα χαρισματικό παιδί. Ενδεικτικά από τη συγκεκριμένη λίστα, το παιδί αυτό

- μαθαίνει γρήγορα, αντιλαμβάνεται εύκολα προχωρημένα θέματα,
- δείχνει διορατικότητα και φαντασία για τις σχέσεις αίτιου-αποτελέσματος,
- αντιλαμβάνεται το πρόβλημα εύκολα και παίρνει πρωτοβουλία,
- μαθαίνει τις βασικές δεξιότητες γρήγορα και με λίγη εξάσκηση κ.λπ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι χαρισματικοί μαθητές όλων των βαθμίδων στην Ελλάδα κατά κανόνα παρακολουθούν τα μαθήματα στο σχολείο χωρίς να έχουν προηγουμένως διαγνωστεί ως ιδιαίτεροι, χωρίς να έχουν αναγνωριστεί οι ατομικές ικανότητές τους και χωρίς να έχουν ικανοποιηθεί επαρκώς οι εγγενείς ανάγκες τους. Παράλληλα, η ελληνική εκπαίδευση και η ελληνική κοινωνία στερούνται την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των χαρισματικών παιδιών (Riga-Malafantis, 2023, 112).

Η πιο πρόσφατη (Ν. 3699/2008) νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή ορίζει ως παιδιά με «αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» τα παιδιά που ανήκουν σε τρεις κεντρικές κατηγορίες: στην πρώτη, οι μαθητές που παρουσιάζουν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες, που αποδίδονται σε αισθητηριακές, γνωστικές αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές. Στη δεύτερη, μαθητές με γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, επιρρεπείς σε επαναλαμβανόμενη παραβατικότητα, λόγω κακοποίησης, γονικής αμέλειας ή εγκατάλειψης. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τους χαρισματικούς μαθητές, που επιδεικνύουν έμφυτες διανοητικές ικανότητες και ταλέντα και υπερβαίνουν κατά πολύ τον μέσο όρο των προσδο-

κίων της ηλικιακής τους ομάδας (άρθρο 3). Στους μαθητές, λοιπόν, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εντάσσονται πλέον μόνο αυτοί που παρουσιάζουν οποιαδήποτε «αναπηρία», αλλά και εκείνοι που χρήζουν ειδικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων, για να ανταποκριθούν με επιτυχία στους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, εξαιτίας των εξειδικευμένων δεξιοτήτων τους (χαρισματικοί μαθητές).

Το 2011 ψηφίστηκε ο Νόμος 3966/2011, ο οποίος αφορά την «αναβίωση» και λειτουργία των Υποδειγματικών Πειραματικών Σχολείων και τους εκπαιδευτικούς στόχους των σχολείων αυτών. Ο νόμος αυτός αναφέρεται έμμεσα και στον τρόπο διαχείρισης των χαρισματικών μαθητών, εφόσον στους σκοπούς των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων περιλαμβάνονται και «[...] δ) η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, και η ανάδειξη, προώθηση και εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα, αλλά και η υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες» (ΦΕΚ 118/24-5-2011, 2373).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην καθημερινή δηλαδή εκπαιδευτική πράξη, διαπιστώνεται ότι επί της ουσίας απουσιάζουν καταρχήν οι μέθοδοι εντοπισμού και ταυτοποίησης των χαρισματικών παιδιών, όπως και τα ειδικά σχολεία, οι ειδικές τάξεις, οι νομοθετικές διατάξεις επιτάχυνσης, οι εξειδικευμένες και εξατομικευμένες διατάξεις για τη διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Τέτοιες διαπιστώσεις είναι απόλυτα εύλογες, εφόσον το εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ελλάδα κινείται ανέκαθεν στη λογική των οριζόντιων και χωρίς καμία διάκριση Προγραμμάτων Σπουδών, για όλα τα παιδιά, σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης και σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, μόνιμα προσηλωμένο στο στόχο της ισοπεδωτικά αφομοιωτικής διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ως συνέχεια αυτής της επιλογής διαπιστώνεται η έλλειψη κατάλληλων υποδομών και τεχνικών για την εκπαίδευση μαθητών με υψηλές ικανότητες, καθώς και εξειδικευμένων/επαρκώς καταρτισμένων εκπαιδευτικών και τεχνονομίας. Ως συνέπεια όλων αυτών η έννοια του «χαρίσματος» να αντιμετωπίζεται ως πρωτοφανής και ενίοτε τρομακτική, καθώς ο Έλληνας εκπαιδευτικός παρουσιάζεται αδύναμος και δυσπροσάρμοστος σε παρόμοιες εκπαιδευτικές προκλήσεις.

Η κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι προβληματική, εφόσον η χαρισματικότητα παραμένει περιθωριοποιημένη από κάθε είδους εκπαιδευτική επιμόρφωση και πράξη (πρβλ. Κούσουλας, 2016), ενώ το πλαίσιο για τον εντοπισμό και την εποικοδομητική διαχείριση των χαρισματικών παιδιών στο σχολείο είναι απόλυτα ασαφές και αόριστο. Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, παρότι στο διεθνές περιβάλλον το επιστημονικό ενδιαφέρον για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών διευρύνεται με εντυπωσιακό ρυθμό, στον ελληνικό χώρο η σχετική έρευνα και η αντίστοιχη βιβλιογραφία/αρθρογραφία είναι περιορισμένες. Η διαπίστωση αυτή είναι μάλλον ανησυχητική, διότι με τον τρόπο αυτό, εκτός των άλλων, επιτείνεται και η διάδοση στη δημόσια σφαίρα μύθων και στερεοτύπων για το περιεχόμενο, τις ενδείξεις και τις εκδηλώσεις της χαρισματικότητας.

2. Συζήτηση

Με βάση την παραπάνω συνοπτική και περιεκτική θεωρητική επισκόπηση για τη χαρακτηριστικότητα προκύπτει μια συζήτηση σε τρεις κυρίως άξονες: (α) για ποιους λόγους (οφείλουμε να) ασχολούμαστε με τα χαρισματικά παιδιά, (β) αν τα παιδιά αυτά (πρέπει να) εντάσσονται στη κατηγορία των ειδικών παιδιών και (γ) πόσο πιθανό είναι το ενδεχόμενο οποιασδήποτε ρατσιστικής διάστασης στο διαχωρισμό των παιδιών σε χαρισματικά και μη.

(α) Θεωρείται δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (Πολιτεία, επιμέρους αναγνωρισμένοι εκπαιδευτικοί φορείς, πανεπιστήμια/σχολεία, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, εκπαιδευόμενοι, γονείς κ.λπ.) πρέπει να επικεντρώνεται και στα χαρισματικά παιδιά, με συγκεκριμένη, ωστόσο, στοχοθεσία και σαφή προσανατολισμό. Το ζήτημα του προσανατολισμού και της στοχοθεσίας γεννά προβληματισμούς και απαιτεί διευκρινίσεις και αποσαφηνίσεις. Είναι λ.χ. πιθανό η ενασχόληση με τα χαρισματικά παιδιά και η ανάδειξή τους να εντάσσεται στην πολυδιαφημισμένη και προκλητικά προβεβλημένη (πρόσφατα στη χώρα μας) «αριστεία»; Αν ναι, σε τι ακριβώς μπορεί να εξυπηρετεί μια «κοινωνία αρίστων»; Έχει η έννοια της αριστείας για όλους το ίδιο νόημα και την ίδια προοπτική; Μήπως η προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στους χαρισματικούς μαθητές τροφοδοτεί αενάως -και όχι κατ' ανάγκη συνειδητά- έναν ναρκισσιστή, εγωκεντρικό και αλαζόνα εκκολλητόμοπολίτη; Μπορεί κάτι τέτοιο να αποτελεί ζητούμενο της Εκπαίδευσης σε μια ευνομούμενη πολιτεία και σε μια κοινωνία με αρχές και αξίες; Τέλος, η φροντίδα των χαρισματικών παιδιών συμβάλει στο διαχωρισμό των πολιτών, μάλιστα από τα μαθητικά τους χρόνια, σε «καλούς» και «λιγότερο καλούς» (ή «κακούς»), «ικανούς» και «λιγότερο ικανούς» (ή «ανίκανους»), «χρήσιμους» και «λιγότερο χρήσιμους» (ή «άχρηστους»); Αν αυτά είναι πιθανά, με ποιους τρόπους θα διαφυλαχθεί η απροκατάληπτη ισονομία και η ισοτιμία μεταξύ των μαθητών/ πολιτών;

Η πλημμελής διαχείριση των χαρισματικών παιδιών στο σχολείο συρρικνώνει το χάρισμά τους. Η εκπαίδευσή τους απαιτεί και προϋποθέτει γνώση και προσοχή, έτσι ώστε να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση. Η εκάστοτε Πολιτεία οφείλει να αξιολογεί τα πορίσματα της επιστήμης και να βασίζεται σε αυτά, με διαρκή στόχο να θεραπεύει τα ταλέντα/χαρίσματα όλων των παιδιών, να καλλιεργεί τις δεξιότητες που το κάθε παιδί θέλει και μπορεί να αναπτύξει και να εντοπίζει/αξιοποιεί κάθε μορφής νοημοσύνη (ενδεικτικά βλ. Κουργιαντάκης, 2019, Φλουρή, 2020), την οποία το κάθε παιδί μπορεί να διαθέτει. Όλα αυτά αλληλένδετα και προσανατολισμένα στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης παιδείας και στην προσφορά της στους νέους πολίτες, προκειμένου σταδιακά να οικοδομούνται πρόσωπα με κριτική σκέψη, με ήθος και αρχές, με εσωτερική ισορροπία και -εντέλει- χρηστοί πολίτες.

(β) Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα (Ελβετία, Ισπανία, Ολλανδία, Ουγγαρία, Τσεχία, Φινλανδία) (Boettger & Reid, 2015) -και στο ελληνικό- τα χαρισματικά παιδιά εντάσσονται προς το παρόν στο μαθητικό πληθυσμό με ειδικές ανάγκες/δεξιότητες. Σε κάθε

περίπτωση, οι χαρισματικοί μαθητές είναι μέρος της σχολικής πραγματικότητας και είναι ατόπημα να αγνοούνται. Είναι δεδομένο πως παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και κατακτούν τη γνώση. Το ιδανικό για αυτά, για το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο φοιτούν, αλλά και για την κοινωνία στην οποία θα ζήσουν, θα μπορούσε να είναι η ένταξή τους σε μια ξεχωριστή και σχετικά ομοιογενή κατηγορία, όπως αυτή περιγράφεται στην τρέχουσα νομοθεσία στην Ελλάδα (Ν. 3699/2008: [...] «τρίτη κατηγορία· παιδιά με έμφυτες διανοητικές ικανότητες και ταλέντα, που υπερβαίνουν κατά πολύ τον μέσο όρο των προσδοκιών της ηλικιακής τους ομάδας»). Ένας τέτοιος διαχωρισμός, πάντοτε με τεκμηριωμένα κριτήρια, θα μπορούσε να διευκολύνει το έργο τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες των παιδιών και διατηρώντας τα ταυτόχρονα ενταγμένα στο μαθητικό σύνολο, χωρίς καμία περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, αλλά και χωρίς καμία διάκριση και ανισότητα. Όσο αυτή η τακτοποίηση καθυστερεί, τόσο θα αυξάνεται ο κίνδυνος τα παιδιά αυτά να «ευνουχίζονται» διανοητικά και ψυχικά, να φιμώνονται και τελικά να εξαφανίζονται και να αφομοιώνονται από τη μετριότητα.

(γ) Κατά κυριολεξία η έννοια του ρατσισμού είναι φυλετική και αφορά το φόβο και το μίσος απέναντι σε πρόσωπα που ανήκουν σε διαφορετική φυλή [βλ. Joseph Arthur, Comte de Gobineau (1853-1855), *Essai sur l'inégalité des races humaines* (Essay on the Inequality of the Human Races)]. Τα συναισθήματα του φόβου και του μίσους αφενός εκπορεύονται από την αλαζονική πεποίθηση ότι οι υπόλοιπες φυλές είναι κατώτερες από τη δική μας (ή/και ότι η δική μας φυλή είναι ανώτερη από τις υπόλοιπες) και αφετέρου οδηγούν, με σχετική βεβαιότητα, σε υποτιμητική στάση απέναντι στους άλλους, και -χειρότερα- σε συστηματικούς περιορισμούς, διακρίσεις και βία λεκτική, ψυχολογική ή σωματική σε βάρος των άλλων. Στα τέλη του 20ου αιώνα η έννοια του ρατσισμού αποκτά και τη διάσταση (Herrnstein & Murray, 1994) του συσχετισμού της ανθρώπινης νοημοσύνης (η οποία επηρεάζεται από κληρονομικούς και από περιβαλλοντικούς παράγοντες) με τη φυλή: δηλαδή λ.χ. τα άτομα που ανήκουν στη μαύρη φυλή είναι κατώτερα, επειδή είχαν κατώτερες επιδόσεις σε «δοκιμασίες νοημοσύνης», στις οποίες υποβλήθηκαν λευκά και μαύρα παιδιά. Σε πολλές περιπτώσεις, λοιπόν, η έννοια του ρατσισμού ταυτίζεται με την έννοια του φυλετισμού.

Σήμερα ο όρος «ρατσισμός» και τα παράγωγά του καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα διακρίσεων και κατηγοριοποιήσεων, από τη χρήση της φυλετικής προκατάληψης και των φυλετικών διακρίσεων ως μορφών εξουσίας εναντίον προσώπων, ομάδων ή κοινωνιών μέχρι την κατάχρηση της πολιτικής, κοινωνικής, νομικής, οικονομικής και συναισθηματικής εξουσίας για τον έλεγχο, την υποταγή, την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό ανθρώπων με συγκεκριμένες πολιτισμικές καταβολές. Πλέον ο ρατσισμός είναι και κοινωνικός, οικονομικός, θρησκευτικός, εκπαιδευτικός, διαφυλικός κ.λπ., όπως επίσης και φανερός/κρυφός, συνειδητός/υποσυνειδητός, θεσμικός-συστημικός κ.λπ. Σύμφωνα με την Μπουχάγιερ (2021, 26), ο ρατσιστής δεν εκδηλώνει κατ' ανάγκη περιφρονητική, επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά, αλλά κυρίως δεν θέλει να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί μέσα του την ποικιλία των

ταυτοτήτων στους ανθρώπους και -περισσότερο- το δικαίωμα και την ικανότητα του “Άλλου” να εξελίσσεται.

Στο χώρο της Εκπαίδευσης το φαινόμενο του ρατσισμού έχει τουλάχιστον δυο διαστάσεις· η μία είναι η φυλετική/κοινωνική διάσταση, όπως εμφανίζεται στα σχολεία του κόσμου - ιδιαίτερα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες- και βιώνεται από μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ η άλλη αφορά το διαχωρισμό και τη διάκριση των παιδιών εντός της τάξης ή εντός του σχολείου, όχι πλέον φυλετικά ή κοινωνικά, αλλά «ταξικά» και με ψυχολογικές προεκτάσεις. Στη σχολική αίθουσα και στο χώρο του σχολείου γενικότερα τα χαρισματικά παιδιά απολαμβάνουν ενίοτε, συνειδητά ή όχι, ιδιαίτερα προνόμια σε βάρος των υπόλοιπων «μη χαρισματικών» παιδιών. Αυτό, εξαιτίας της ανθρώπινης φύσης, είναι ιδιαίτερα πιθανό να οδηγήσει (αρχικά σε ατομικό επίπεδο) στην ενίσχυση της αλαζονείας και του εγωκεντρισμού τους, στοιχία τα οποία θα παραμένουν και θα διογκώνονται τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή τους αργότερα, και κατόπιν (σε συλλογικό επίπεδο) στην παγίωση περαιτέρω διακρίσεων υπέρ τους και σε βάρος των άλλων παιδιών.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, στις σύγχρονες κοινωνίες παρατηρείται μια τάση «κατασκευής» παιδιών με δεξιότητες, ικανότητες και ταλέντα, η οποία μάλιστα προϋποθέτει στοχευμένες επιλογές, ισχυρή οικονομική επένδυση, πολύ κόπο και πολύ χρόνο (Ζέρβα, 2022, Bourdieu & Passeron, 2014, Alegre & Benito, 2012). Από την τάση αυτή προκύπτουν ενίοτε σοβαρά προβλήματα όπως η εμπορευματοποίηση της Εκπαίδευσης, η απορρύθμιση των σχολείων, η διαπλοκή της Εκπαίδευσης με ισχυρές πολυεθνικές επιχειρήσεις κ.λπ. (Αλεξίου, 2006). Κοινωνικά, τέτοιου είδους πρακτικές έχουν συχνά ως αποτέλεσμα έναν φαύλο κύκλο, που ξεκινά με την επιδείνωση των κοινωνικών ανισοτήτων, τον αλόγιστο πολλαπλασιασμό των τίτλων σπουδών και την ταυτόχρονη συρρίκνωση της αξίας, της βαρύτητας και του κύρους τους, την αύξηση της σχολικής διαρροής κ.λπ. που καταλήγει στην εκπαιδευτική καθίζηση, από την οποία ο κύκλος ξεκινά από την αρχή και διαιωνίζεται. Ταυτόχρονα προκύπτουν νέες απειλητικές μέθοδοι, όπως η ίδρυση και λειτουργία ιδιωτικών σχολείων με καταστατικά και Προγράμματα Σπουδών που διαμορφώνονται ανάλογα με τις «επιθυμίες» των «πελατών» τους (λ.χ. τα λεγόμενα Charter Schools στις ΗΠΑ. Βλ. Apple, 2002), το φαινόμενο της αποσχολιοποίησης, δηλαδή της κατ’ οίκον επιλεκτικής διδασκαλίας, η αποδόμηση των σχολείων των υποβαθμισμένων περιοχών, το δικαίωμα επιλογής του δημόσιου σχολείου από την οικογένεια του παιδιού (από το 2023-2024 και στην Ελλάδα, τουλάχιστον σε επίπεδο ανακοινώσεων και εξαγγελιών). Όλα αυτά οδηγούν σε μια αθόρυβη, αναίμακτη, σταδιακή και μεθοδικά οργανωμένη απαξίωση και -εντέλει- κατάργηση του αγαθού της δημόσιας παιδείας υπέρ της ιδιωτικής, με ό,τι αυτό μεσοπρόθεσμα μπορεί να συνεπάγεται για τις κοινωνίες (Ball & Youdell, 2008).

Σε σχετικές έρευνες στη χώρα μας καταγράφονται απόψεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν την ανάγκη εντοπισμού και στήριξης των χαρισματικών μαθητών δευτερεύουσα και ισχυρίζονται ότι είναι πιθανό μια θετική διάκριση, ένας διαχωρισμός «προς τα πάνω», να ευνοήσει έναν λανθάνοντα ελιτισμό, ο οποίος θα καθορίσει αρνητικά την κοινωνική ένταξη τους στο απώτερο μέλλον (Κούσουλας, 2016). Η ελλιπής φροντίδα των χαρισματικών παιδιών

στην εκπαίδευση ανά τον κόσμο μπορεί να εξηγηθεί με ανάλογες προσεγγίσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όταν λ.χ. η εξειδικευμένη εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών θεωρείται «πολυδάπανη και σχεδόν ανούσια διαδικασία» (Χαντζούλη, 2016). Παρόμοιες προσεγγίσεις, πολιτικές επιλογές και εφαρμογές οδηγούν σε νέο φαύλο κύκλο, μέσα στον οποίο τα χαρισματικά παιδιά γίνονται περισσότερο ευάλωτα, παρουσιάζουν μειωμένες επιδόσεις ή εγκαταλείπουν το σχολείο (Αλεξανδρή, 2018, 80), ενώ αργότερα, όταν ενηλικιωθούν, διαπιστώνεται πως αναδύονται στην επιφάνεια οι αναξιοποίητες ικανότητές τους και αυξάνονται οι πιθανότητες επαγγελματικού και κοινωνικού αποκλεισμού τους. Σχετικές έρευνες δείχνουν και την ιδιαίτερα αυξημένη πιθανότητα ψυχολογικών επιπτώσεων, ενίοτε σοβαρών (κατάθλιψη κ.λπ.), στα παιδιά αυτά (Polos, Koning et al. 2022). Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι είναι απόλυτα υπαρκτός ο κίνδυνος της πιθανότητας ο βαθιά υφασμένος στον ιστό των σύγχρονων κοινωνιών ρατσισμός -σε σημείο που γίνεται δύσκολα εντοπίσιμος και αναγνωρίσιμος- να παρεισφρέει στην εκπαίδευση και μέσω της κάθε είδους προβληματικής διαχείρισης των χαρισματικών παιδιών.

Σύμφωνα με τη Σύσταση Γενικής Πολιτικής της ECRI (European Commission against Racism and Intolerance, 15.12.2006) «τα σχολεία πρέπει να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα» και «η εκπαίδευση στον τομέα των δικαιωμάτων του ανθρώπου, που βασίζεται στις αρχές της ισότητας, της απαγόρευση των διακρίσεων, της ανοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικότερο ρόλο στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας εν γένει». Η έρευνα στο ζήτημα της διαχείρισης των χαρισματικών παιδιών έχει δρόμο να διανύσει, προκειμένου να επιτύχει ασφαλείς και εφαρμόσιμες πρακτικές. Η πολυπλοκότητα και η ετερογένεια του ζητήματος, αλλά και ο σχετικά περιορισμένος σε ποιότητα και ποσότητα αριθμός ερευνητικών εργασιών που υπάρχουν σε διεθνές επίπεδο, επιδεινώνουν το πρόβλημα. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται παραγωγικός διάλογος μεταξύ των αρμόδιων για το ζήτημα θεσμών και προσώπων, ο οποίος δυνητικά θα οδηγήσει σε διεύρυνση της έρευνας και σε τροποποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να γίνει απόλυτα σαφής ο τρόπος με τον οποίο οι ταλαντούχοι μαθητές θα μπορούν να εντοπίζονται και να καταρτίζονται, προκειμένου, συμβιώνοντας με τους μη χαρισματικούς συναδέλφους τους, να συναποτελέσουν τη μελλοντική κοινωνία χρηστών πολιτών.

Σημείωση

1. Σε όλη την εργασία οι όροι «μαθητής/ές», «εκπαιδευτικός/οί», «πολίτης/ες» κ.λπ. αναφέρονται σε όλα τα φύλα.

Βιβλιογραφία

- Alegre, M.À. & Benito, R. (2012) The best school for my child? Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona, *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 849-871.

- Αλεξανδρής, Δ. (2018) Χαρισματικοί έφηβοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερες δυσκολίες σε μια ιδιαίτερη ηλικία, στο Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 15, 69-82.
- Αλεξίου, Θ. (2006, β' έκδοση) *Εργασία, Εκπαίδευση και Κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Apple, M. (2002) *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση* (μτφ. Μ. Δελγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baccassino, F. & Pinnelli, S. (2023) Giftedness and gifted education: A systematic literature review, *Frontiers in Education*, v. 7, 1-18.
- Ball, S. & Youdell, D. (2008) *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση της δημόσιας Εκπαίδευσης* (μτφ. Β. Παππή), Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ / Εκπαιδευτική Διεθνής.
- Boettger, E.R.H. & Reid, E. (2015) Gifted education in various countries of Europe, in *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, v. 4, 158-171.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2014) *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Clark, B. (2008) *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at School*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Colangelo, N. & Davis, G. (eds) (2003) *Handbook of gifted education*, Boston: Allyn & Bacon.
- Coleman, L. J. (2012) Lived experience, mixed messages, and stigma, in Cross, T.L. & Cross, J.R. (eds), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents*, Waco, TX: Prufrock Press, 371-392.
- Cross, T.L. (2005) Nerds and geeks: Society's evolving stereotypes of our students with gifts and talents, in *Gifted Child Today*, 28(4), 26-65.
- Duckworth, K. - Akerman, R. et al. (2009) *Influences and Leverages on Low Levels of Attainment: A Review of Literature and Policy Initiatives*, London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2017) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία*, επιμ. Π. Δημητροπούλου, μτφ. Κ. Λυκισάκου, Α. Μπακοπούλου, Αθήνα: Κριτική. <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/recommendation-no.10>
- European Commission against Racism and Intolerance, 15.12.2006. <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/recommendation-no.10>
- Foley-Nicpon, M. & Pfeiffer, S.I. (2011) High-Ability Students: New Ways to Conceptualize Giftedness and Provide Psychological Services in the Schools, in *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 293-305.
- Gagné, F. (1993) Constructs and models pertaining to exceptional human abilities, in Heller, K.A. - Mönks, F.J. & Passow, A.H. (eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, New York: Pergamon Press, 69-87.

- Gagné, F. (1998) A proposal for subcategories within gifted or talented populations, in *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 87-95.
- Gagné, F. (2003) Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory, in Colangelo, N. - Davis, G.A. (eds), *Handbook of gifted Education*, Boston: Allyn and Bacon, 60-74.
- Gross, M. (2003) International Perspectives, in Colangelo, N. - Davis, G.A. (eds) (3rd ad.), *Handbook of Gifted Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Ζέρβα Ε. (2022) Κριτική Θεώρηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για τις ανισότητες στην εκπαίδευση, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 101-124.
- Heller, K.A. - Mönks, F.J. - Subotnik, R. & Sternberg, R. (2000, 2nd ed.) (eds) *International Handbook of Giftedness and Talent*, Pergamon Press.
- Herrnstein, R.J. & Murray, C. (1994) *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, NY, London Toronto Sydney: Simon & Schuster.
- Heward, W. (2011) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*, Αθήνα: Τόπος.
- Janos, P.M. & Robinson, N.M. (1985) Psychosocial development in intellectually gifted children, in Horowitz, F.D. & O'Brien, M. (eds), *The gifted and talented: Developmental perspectives*, American Psychological Association, pp. 149-195.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2019) *Ασήμι στο ορυχείο*, Αθήνα: Οσελότος.
- Κούσουλας, Φ. (2016) *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών με υψηλές ικανότητες*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 62, 1-15.
- Long, M. - Wood, C. et al. (2020) *Η Ψυχολογία της Εκπαίδευσης*, επιμ. Ελ. Ανδρέου, μτφ. Γ. Κωνσταντινίδη, Αθήνα: Πεδίο.
- Λόξα, Γ. (2004) *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μανωλάκος, Π. (2010) *Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, 7-9 Μαΐου 2010.
- Meletea, E.T. (2004) Humanize technology: interactive multicultural educational network and global curriculum development for gifted talented students, in the 9th Conference of the European Council for High Ability *Educational Technology for Gifted Education: From Information Age to Knowledge Era* (ECHA), 9-13 September 2004, Pamplona, Navarra, Spain.
- Mönks, J.F. & Katzko, W.M. (2008) Χαρισματικότητα: Έννοιες και Εφαρμογές, στο Μανωλάκος, Π. (επιμ.), *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, 297-312.

- Mora, F. (2021) *Νευροεκπαίδευση*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μπουχάγιερ, Α. (2021) *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και πρακτικές αντιμετώπισης του ρατσισμού στην Α'βάθμια Εκπαίδευση*, διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Εργασίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- National Association for Gifted Children (2010) *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. *J. Adv. Acad.*, 22, 6-8.
- Niehart, M. - Pfeiffer, S. & Cross, T. (eds) (2021, 2nd ed.) *The Social and Emotional Development of Gifted Children*, New York: Routledge.
- Nugent, S.A. (2005) Affective education: Addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom, in Karnes, F.A. & Bean, S.M. (eds), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed.), Waco, TX: Prufrock Press, 409-438.
- Onal, N. & Buyuk, U. (2021) Science education for gifted students' opinions of students' parents and teachers, in *European Journal of Educational Sciences*, 8(1), 15-32.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004) *Γενικά και Ειδικά χαρακτηριστικά χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών* (ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2013 από τη σελίδα www.pi-schools.gr/special_education/.../harismatikapart-06.pdf).
- Polos, J.A. – Koning, S.M. et al. (2022) Structural racism in school context and adolescent depression: Development of new indices for the National Longitudinal Study of Adolescent to Adult Health and beyond, *SSM Population Health*, v. 19, art. 101237.
- Renzulli, S.J. (1978) What makes giftedness? Reexamining a definition, *Phi Delta Kappan*, v. 60, 180-184.
- Renzulli, S.J. (1986) The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity, in Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (eds.), *Conceptions of Giftedness*, New York: Cambridge University Press, 53-92.
- Renzulli S.J. (1998) What is this thing called giftedness and who do we develop it; A twenty-five-year perspective, in *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), pp. 3-54.
- Renzulli, S.J. (2005) The three-ring conceptions of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity, in Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (eds), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press, 246-279.
- Riga, A. - Malafantis, K. (2023) Gifted Students within the Greek Educational Context: Challenges and Perspectives in the Frame of Contemporary Inclusive European Education, *European Journal of Education and Pedagogy*, 4 (1), February.
- Ρήγα, Α. - Ρήγα, Κ. (2019) Χαρισματικοί Μαθητές και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας Εκπαίδευσής τους», *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 682-692.

- Ρίζος, Σ. (2011) *Η περίπτωση των «χαρισματικών παιδιών» - Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*, αδ. Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Santrock, J.W. (2020) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, επιμ. Α.Σ. Αντωνίου – Φ. Πολυχρόνη, μτφ. Ε. Ρέντα, Αθήνα: Τζιόλας.
- Silverman, L. (2014) *What We Have Learned About Gifted Children*. www.gifteddevelopment.com.
- Slavin, R.E. (2007) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και πράξη*, επιμ. Κ. Κόκκινος, μτφ. Ε. Εκκεκάκη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tannenbaum, A. (1991) The social psychology of giftedness, in Colangelo, N. & Davis, G.A. (eds), *Handbook of gifted education*, Boston: Allyn and Bacon, 27-44.
- Tirri, K. (2021) Giftedness in the Finnish educational culture, in *Gifted Education International*, v. 38(3), September 2022, 445-448.
- Tomlinson, C.A. (2004) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τουλουμάκου Α., Μπελογιάννη Β., Barrable, A. & Λαδά Μ.Σ. (2022) «Αποδομώντας πέντε διαδεδομένους μύθους για τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς μαθητές», στο *Preschool and Primary Education*, 10(2), 153-174.
- Van Tassel-Baska, J. & Baska, A. (2019, 3rd ed.) *Curriculum Planning and Instructional Design for Gifted Learners*, Waco Texas: Prufrock Press Inc.
- ΦΕΚ 267, τ. Α' /20-11-2003.
- ΦΕΚ 118, τ. Α' /24-5-2011.
- Φλουρής, Γ. (2020) *Πολλαπλή νοημοσύνη και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χαντζούλη, Ε. (2016) *Εκπαίδευση ευφυών μαθητών*, αδημ. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ.
- Winner, E. (1996) *Gifted Children: Myths and realities*, New York: Basic Books.
- Wu, E.H. (2010) "Screening and identifying gifted children: What all educators and parents should know?", in *Gifted Education Press Quarterly*, 24(2), 2-6.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ «ΤΡΑΥΜΑΤΟΣ» ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑΤΟΣ

INTRODUCING “TRAUMA” IN THE SCHOOL REALITY OF THE HISTORY LESSON: THE EXAMPLE OF THE HOLOCAUST

Χαράλαμπος Ματσακλίδης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
babis.matskalidis@gmail.com

Ασημίνα Ανδρικού
Διδάκτορας Π.Δ.Μ.
mandrikou20@gmail.com

Γεώργιος Σηπάκης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
giwrgossipakis@gmail.com

Δημήτριος Ντόντης
Μεταπτυχιακός Φοιτητής
Ιστορίας και Εθνολογίας του Δ.Π.Θ.
ntontismits21@gmail.com

Περίληψη

Το Ολοκαύτωμα δεν έλαβε χώρα σε μια ημέρα. Ήταν μια κλιμακωμένη διαδικασία η οποία οδήγησε σε ένα από τα πιο φριχτά εγκλήματα στην ανθρώπινη ιστορία. Η εντατική μελέτη του Ολοκαυτώματος, που ξεκίνησε στα τέλη του 20ου αιώνα, έδωσε το έναυσμα για μελέτη και άλλων περιπτώσεων «τραυματικής μνήμης» και ιστορικές πτυχές που συνήθως παραλείπονται. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η «εισαγωγή» της ιστορίας στην δημόσια σφαίρα των ΜΜΕ οδήγησε σε «έκρηξη μνήμης». Όσον αφορά την διδασκαλία «τραυματικών γεγονότων» προσεγγίζεται επιφανειακά και σε πολλές περιπτώσεις αντιφατικά με τους τεθειμένους διδακτικούς στόχους. Επομένως είναι απαραίτητη η αναδιάρθρωση της υπάρχουσας κατάστασης. Το άρθρο αυτό αποσκοπεί στη μελέτη της ένταξης του Ολοκαυτώματος στη σχολική πραγματικότητα, αναλύοντας τα ιστορικά γεγονότα και τους ορισμούς γύρω από αυτό, καθώς και τις έννοιες «μνήμη» και τραύμα» στην ιστορική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά

Ολοκαύτωμα, Δημόσια Ιστορία, τραυματικά ιστορικά γεγονότα, σχολική πραγματικότητα.

Abstract

The Holocaust didn't happen in a day. It was an escalating process which led to one of the most horrific crimes in human history. The intensive study of the Holocaust which began at the end of the 20th century gave rise to the study of other cases of “traumatic memory” and

historical aspects that are usually neglected. The development of technology and the introduction of history into the public sphere of the media has led to a “memory explosion”. Regarding the teaching of “traumatic events” it is approached superficially and, in many cases, contradicts the set teaching goals. Therefore, it is necessary to restructure the existing situation. This article aims to study the inclusion of the Holocaust in school reality analyzing the historical events and definitions around it as well as the concepts of “memory” and “trauma” in History Education.

Key words

Holocaust, Public History, traumatic historical events, school reality.

0. Εισαγωγή

«Γιατί διδάσκουμε ή διδασκόμαστε Ιστορία;» αναρωτιούνται συχνά αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας μέσα από τη μελέτη της δεν επιτυγχάνεται απλά η γνώση του παρελθόντος αλλά η διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων που επηρεάζουν το παρόν και το μέλλον του ατόμου και της κοινωνίας, ειδικά όταν αντικείμενο μελέτης γίνεται ένα τραυματικό ιστορικό γεγονός, όπως το Ολοκαύτωμα, το οποίο μάλιστα οι εκπαιδευτικές δομές ενίοτε αποφεύγουν και αποκρύπτουν. Ως εκ τούτου, όλο το «βάρος» συσσωρεύεται στον/στην εκπαιδευτικό που καλείται να σχεδιάσει και να υλοποιήσει διδασκαλίες, οι οποίες θα επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να ασχοληθούν σε βάθος με τραυματικά γεγονότα με βασικό σκοπό την κριτική ενσωμάτωση των διαφορετικών οπτικών στην ιστορική εκπαίδευση. Το παρόν άρθρο, λοιπόν, μελετά τη διδακτική διαχείριση και ενσωμάτωση του Ολοκαυτώματος στη σχολική τάξη με σύγχρονα εναλλακτικά εργαλεία, αποσαφηνίζοντας αρχικά τα ιστορικά γεγονότα και τις έννοιες που το περιβάλλουν και εξετάζοντας την εισαγωγή της «μνήμης» και του «τραύματος» στη διδασκαλία της Ιστορίας.

1. Ολοκαύτωμα & Εβραιοκτονία

Στην αυγή του 20^{ου} αιώνα το μεγαλύτερο κομμάτι του εβραϊκού πληθυσμού ζούσε στην Κεντρική και ανατολική Ευρώπη, κυρίως στην Ρωσική αυτοκρατορία και την Αυστροουγγαρία. Σε κάθε μεγάλη πόλη της Ευρώπης υπήρχε μια συναγωγή και οι ρυθμοί ενσωμάτωσης των εβραϊκών πληθυσμών στις ευρωπαϊκές κοινωνίες εντατικοποιούταν, κυρίως εξαιτίας της χαλάρωσης των αρχέγονων περιορισμών εις βάρος τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διαπρέπουν σε τομείς της κοινωνικής και πολιτικής ζωής: στον ακαδημαϊκό χώρο, στις επιχειρήσεις, στην λογοτεχνία κ.α. Ιδιαίτερη ήταν η περίπτωση της Γερμανίας. Οι Γερμανοί Εβραίοι σημείωσαν ιδιαίτερα ενεργή συμμετοχή στα εθνικά θέματα, καθώς υπηρέτησαν στον στρατό στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, πραγματοποιούσαν ευαγείς πράξεις και έκαναν, ό,τι περνούσε από το χέρι τους ώστε να ενταχθούν στην γερμανική κοινωνία (Blainey, 2008:248-249).

Ο Αδόλφος Χίτλερ επιτέθηκε στους Εβραίους με το βιβλίο του «Ο Αγών μου» (Blainey, 2008:249). Στο βιβλίο αυτό δεν αναφέρει κάποιο ξεκάθαρο σχέδιο εξόντωσης των Εβραίων, γίνεται όμως αντιληπτή η κοσμοαντίληψη του και οι απόψεις του πάνω σε θέματα φυλής, έθνους και φυσικά το μίσος του κατά των Εβραίων (Rees, 2017:52-55). Ασπαζόμενοι τη δαρβινική θεωρία ο Χίτλερ και οι Ναζί κατασκεύασαν την ιδεολογία της φυλής, κατά την οποία τα χαρακτηριστικά της φυλής ήταν υπεύθυνα για τον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς και τη νοημοσύνη των μελών της, τα οποία μετέφεραν στους απογόνους. Πάγια θέση των Ναζί ήταν η υποταγή και η εξόντωση των κατώτερων φυλών (Τατσώνας, 2021:74).

Από το 1935 μέχρι τις παραμονές του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου η ένταση των διώξεων κατά των Εβραίων στην Γερμανία αυξάνονταν με εντατικούς ρυθμούς. Συγκεκριμένα οι νόμοι της Νυρεμβέργης του 1935, τόνιζαν την γερμανική ανωτερότητα έναντι των Εβραίων. Συγκεκριμένα ο νόμος περί ιθαγένειας τους αφαιρούσε το δικαίωμα να θεωρούνται Γερμανοί πολίτες (Τατσώνας, 2021:80). Επίσης στα διαβατήρια τους έπρεπε να αναγράφεται η ιδιότητα τους με το γράμμα «J» (Blainey, 2008:249). Από την άλλη ο νόμος για την προστασία του γερμανικού αίματος και τιμής εμπόδιζε τους γάμους και την ερωτική συνεύρεση μεταξύ Εβραίων και Γερμανών. Τέλος ο νόμος για την σημαία του Ράιχ επέβαλε ως εθνικό σύμβολο τη σβάστικα, το οποίο όμως επιτρέπονταν να το χρησιμοποιούν μόνο οι καθαρόαιμοι Γερμανοί (Τατσώνας, 2021:80). Οι νόμοι της Νυρεμβέργης επέφεραν και μια άλλη σοβαρή επίπτωση, εκτός από τον διαχωρισμό των Εβραίων από τους «πραγματικούς Γερμανούς». Έδιναν το δικαίωμα στην γερμανική διοίκηση να εισβάλει στην ιδιωτική ζωή των πολιτών της και να την ρυθμίζει κατ' επιθυμία της, κυρίως τις σεξουαλικές σχέσεις. Η Γκεστάπο είχε την δυνατότητα να διερευνά την προσωπική ζωή του καθενός, δίχως περιορισμούς (Rees, 2017:121).

Μέχρι το 1938 οι Εβραίοι είχαν χάσει το δικαίωμα να κατέχουν μηχανοκίνητα οχήματα, να ασκούν επαγγέλματα και τους απαγορεύθηκε η πρόσβαση σε δημόσιους χώρους ψυχαγωγίας, όπως ο κινηματογράφος. Ακόμα ήταν υποχρεωμένοι να ζουν σε συγκεκριμένες περιοχές των πόλεων, στα λεγόμενα γκέτο (Blainey, 2008:249-250). Μια άλλη μορφή διωγμών που προτάθηκε αλλά δεν εφαρμόστηκε τελικά ήταν η μετεγκατάσταση των Εβραίων στην Μαδαγασκάρη ή στην περιοχή του Νίσκο (Bauer, 1980). Την ίδια χρονιά έλαβε χώρα και η πρώτη, μεγάλης κλίμακας, εκδήλωση βίας ενάντια στους Γερμανούς Εβραίους. Η δολοφονία του Γερμανού πρέσβη στην Γαλλία Έρνστ φον Ρατ στις 9 Νοεμβρίου πυροδότησε την «Νύχτα των Κρυστάλλων», όπου τα Τάγματα Εφόδου κατέστρεψαν εβραϊκά μαγαζιά, σπίτια, συναγωγές και βιαιοπράγησαν κατά των Εβραίων. Το συμβάν διήρκησε από το βράδυ της 9^{ης} Νοεμβρίου μέχρι το πρωί της 10^{ης} Νοεμβρίου (Rees, 2017:175-176).

Αποκορύφωμα των παραπάνω αποτέλεσε η «Τελική Λύση», η οποία προέβλεπε αρχικά τον μαζικό εκτοπισμό και αργότερα την εξόντωση των εβραϊκών πληθυσμών (Rees, 2017:278-279). Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό το εγχείρημα διαδραμάτισαν τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, όπως το Νταχάου (που λειτουργούσε ήδη από το 1933) και τα στρατόπεδα εξόντωσης (Άουσβιτς και Τρεμπλίνκα) τα οποία εμφανίζονται κατά την διάρκεια του πολέμου

(Rees, 2005:31-32). Μετά την Γερμανική εισβολή στην Πολωνία το σύστημα των στρατοπέδων επεκτάθηκε στα κατεχόμενα από τους Γερμανούς εδάφη, με τα κυριότερα από αυτά (Άουσβιτς, Τρεμπλίνκα κ.α.) να βρίσκονται επί πολωνικού εδάφους. Μάλιστα νέα στρατόπεδα άρχισαν να ιδρύονται την επομένη της γερμανικής εισβολής (Rees, 2017:213).

Το Ολοκαύτωμα είχε σοβαρές και διαχρονικές επιπτώσεις τόσο στους επιζώντες όσο και στον υπόλοιπο κόσμο. Οι επιζώντες υπέφεραν από μακροχρόνιες ψυχολογικές επιπτώσεις, με κυριότερη το «Σύνδρομο των Στρατοπέδων Συγκέντρωσης» (Concentration Camps Syndrome) με χαρακτηριστικά όπως το άγχος, διαταραχές ύπνου, κατάθλιψη και το Σύνδρομο του Επιζώντα (Chodoff, 1997). Αξίζει από την άλλη να εξετάσουμε και την περίπτωση των Γερμανών πολιτών. Οι έρευνες που ακολούθησαν μετά τον πόλεμο έδειξαν ότι ήταν δύσκολο για κάποιον Γερμανό να παραδεχτεί συμμετοχή ή ότι διέθετε κάποια γνώση επί του Ολοκαυτώματος. Αυτό αποδίδεται σε πολλούς παράγοντες, κυρίως ψυχολογικούς ή σε κίνητρα αυτοπροστασίας, καθώς τα στοιχεία, που επιβεβαίωναν την διεξαγωγή και την έκταση του Ολοκαυτώματος, γίνονταν όλο και πιο δύσκολο να αμφισβητηθούν. Υπάρχουν βέβαια και εκείνοι που αρνούνται την ύπαρξη του Ολοκαυτώματος. Παρά την ύπαρξη στοιχείων ισχυρίζονται πως είτε το Ολοκαύτωμα δεν συνέβη ποτέ ή ότι αποτελεί μια μεγαλοποιημένη και υπερβολική εικόνα του συμβάντος (Chodoff, 1997).

Το Ολοκαύτωμα, ωστόσο, δεν προκαλούσε πάντα το ενδιαφέρον. Για μια εικοσαετία μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο επικρατούσε μια τάση αποσιώπησής από τον ιστορικό, φιλοσοφικό και παιδαγωγικό κόσμο. Το θέμα του Ολοκαυτώματος άρχισε να ελκύει το ενδιαφέρον μόνο μετά το 1961, μετά την δίκη του Adolf Eichmann, ενός εκ των πρωτεργατών της «Τελικής Λύσης» (Τατσώνας, 2021:67-58; Κόκκινος, 2020: 116-117).

2. Μνήμη & Τραύμα

Προς τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, άρχισαν να μελετώνται εντατικά και με συστηματικό τρόπο οι προφορικές μαρτυρίες των επιζώντων του Ολοκαυτώματος (Μαυροσκούφης, 2015:250). Η επιστήμη της ιστοριογραφίας αρχίζει και επικεντρώνεται στη μελέτη των μηχανισμών «λήθης» και «απώθησης», όπως συνέβη κατά τις πρώτες δεκαετίες μετά το Ολοκαύτωμα, καθώς και της «μνήμης» (Λεμονίδου, 2016:72).

Το έναυσμα που έδωσε η μελέτη του Ολοκαυτώματος, εκκίνησε μια συντονισμένη προσπάθεια ανάδειξης και κατ' επέκταση μελέτης κι άλλων γεγονότων, όπως γενοκτονίες, εθνοκαθάρσεις κ.α., ωθώντας η συζήτηση και παγκοσμιοποίηση του διαλόγου για τα γεγονότα αυτά (Μαυροσκούφης, 2015:250).

Εμφύλιοι πόλεμοι, εθνοκαθάρσεις, δουλεία, αποικιοκρατία αποτελούν παραδείγματα γεγονότων, τα οποία τα εθνικά κράτη αποσιωπούσαν από τη συλλογική τους μνήμη, καθώς θα είχαν ως αποτέλεσμα τη συγκρότηση «διηρημένων μνήμων» και θα έφεραν τον κίνδυνο δημιουργίας αντιμαχόμενων πλευρών στους κόλπους των κοινωνιών τους (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:19-20), γεγονός επικίνδυνο για τη διαφύλαξη της εθνικής ενότητας, και κατ'

επέκταση της κρατικής εξουσίας (Κόκκινος, 2020:17-18). Τα ιστορικά αυτά γεγονότα τα οποία λόγω της φύσης τους χαρακτηρίζονται ως «τραυματικά»/ «επίμαχα», αποτέλεσαν την κινητήριο δύναμη για να διαμορφωθεί το πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη των τραυματικών μνήμων.

Επιχειρώντας να ορίσει την έννοια του τραύματος, ο D. LaCapra (2001: 41) το χαρακτηρίζει ως την «*ταραχοποιό εμπειρία που διαμελίζει τον εαυτό και δημιουργεί υπαρξιακά χάσματα*». Το αίσθημα σύγχυσης και αποπροσανατολισμού διαρρηγνύει τα όρια μεταξύ παρελθόντος και παρόντος και ακούσια επιτρέπει την αναβίωση του πρώτου επί του δευτέρου (LaCapra, 1999). Με όρους ψυχολογίας θα γινόταν αναφορά σε αυτό που ονομάζεται ως *μετατραυματικό στρες* (PTSD).

Όταν όμως το τραύμα μελετάται στο πλαίσιο της ιστορίας, τότε δε θα πρέπει να συγχέεται με τον παραπάνω όρο της ψυχολογίας. Το *ιστορικό τραύμα*, όπως αποκαλείται, «*αποτελεί το συλλογικό συναισθηματικό και ψυχολογικό τραυματισμό, τόσο των επιζώντων, όσο και των επόμενων γενεών, που ακολούθησε ένα θάναυσο ιστορικό γεγονός*» (Hartman & Gone, 2014), όπως το Ολοκαύτωμα, που φέρουν στη μνήμη.

Η μνήμη, λοιπόν, και στην παρούσα περίπτωση η τραυματική, μπορεί να αποτελεί τόσο ατομικό στοιχείο του κάθε ανθρώπου, όσο και συλλογικό στο πλαίσιο μιας κοινωνίας. Η ατομική μνήμη διαπλάθεται εντός των κοινωνικών πλαισίων που βρίσκεται το άτομο αλλά και, αντίστοιχα, η συλλογική μνήμη προέρχεται από το σύνολο των μονάδων της, ως μια σύνθεση σε ένα νέο συνολικό αφήγημα και όχι ως ένα άθροισμα τους (Σαλβάνου, 2021:49).

Η σύγχρονη, ωστόσο, εποχή, όπως διαμορφώνεται από την αυγή του 21ου αιώνα θέτει το ενδιαφέρον της σε πτυχές της ιστορίας, που μέχρι πρότινος παραλείπονταν. Η ενασχόληση της ακαδημαϊκής έρευνας με τα βιώματα ομάδων, όπως των γυναικών και των παιδιών, των μειονοτήτων κ.α. έφερε στο προσκήνιο και την ανάγκη συστηματικής και κριτικής μελέτης των ατομικών αναμνήσεων και μαρτυριών των προσώπων που βίωσαν τα τραυματικά γεγονότα (Λεμονίδου, 2016:71).

Σημαντικό ρόλο στην «έκρηξη μνήμης» κατείχαν από κοινού η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών αλλά και η παρουσίαση της ιστορίας στη δημόσια σφαίρα (Ανδρέου, Κακουριώτης, Κόκκινος, Λεμονίδου κ.ά. 2015), κυρίως μέσω των μέσων μαζική ενημέρωσης (ΜΜΕ). Η συγκέντρωση του ενδιαφέροντος στη δημόσια ιστορία, μέσω έντονα συναισθηματικά φορτωμένων κινηματογραφικών ταινιών, μουσειακών εκθέσεων, ιστορικών μυθιστορημάτων, κ.α., έχει ως αποτέλεσμα μια περισσότερο επιφανειακή αναβίωση του τραυματικού παρελθόντος (Κόκκινος, 2008: 31-32).

Η νέα αυτή κατάσταση ώθησε την ιστορική έρευνα στην μελέτη των συναισθημάτων και του τρόπου αντίληψης των συνθηκών τόσο από των άμεσα εμπλεκόμενων προσώπων, των έμμεσα, όπως λόγου χάριν των ανθρώπων στα μετόπισθεν ενός πολέμου, αλλά και των ανθρώπων των αμέσως επόμενων δεκαετιών (Λεμονίδου, 2016:71-72).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η έννοια των κοινοτήτων μνήμης και η «συλλογική μνήμη» ενός τραυματικού γεγονότος. Με τον όρο «συλλογική μνήμη» ορίζεται η μνήμη που φέρουν συλλογικότητες, οι οποίες δεν έχουν άμεσα βιώματα με το ιστορικό γεγονός καθαυτό. Αποτελούν φορείς της τραυματικής μνήμης, που κληρονομείται από γενιά σε γενιά, και η οποία εμπεριέχει διδαχές για την αυτοδιατήρηση και επιβίωση της ίδια της «ομάδας». Διαχρονικά το «τραύμα» μετασχηματίζεται και γίνεται μέρος της συλλογικής μνήμης, διαμορφώνοντας πλέον την «ταυτότητα» της ομάδας και βοηθώντας τα μέλη της να αυτοπροσδιορίσουν τη θέση τους στην κοινωνία (Hirschberger, 2018).

3. Ιστορική εκπαίδευση & τραυματικά γεγονότα: Πώς προσεγγίζεται διδακτικά το Ολοκαύτωμα;

Η σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση τονίζει ότι βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας αποτελεί η ανάπτυξη της «ιστορικής σκέψης», της «ιστορικής συνείδησης» (Κασβίκης, 2020:176) και η καλλιέργεια της «ιστορικής κουλτούρας» (Σακκά, 2006:45-48) των μαθητών/τριών, που επιτυγχάνεται με την ενεργή συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία, μέσω της ιστορικής διερεύνησης, καθώς και την κριτική εξέταση αντικρουόμενων πηγών, αποσκοπώντας σε μια πιο «σφαιρική» προσέγγιση του παρελθόντος (Μακαρατζής, 2017:80-81). Ακόμα και σήμερα, όμως, στην Ελλάδα οι μαθητές/τριες διδάσκονται μια εκδοχή της εθνικής Ιστορίας που αναπαράγει την ιστοριογραφική παράδοση (Χριστόπουλος, 2017:82) και αποσιωπά επίμαχα γεγονότα, ειδικά όταν αυτά αμφισβητούν την εικόνα του ηρωικού έθνους, μέσω μοναδικών για κάθε τάξη και κρατικά εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων (Μαυροσκούφης, 2008:69-70), τα οποία συνιστούν την πλέον επίσημη και κρατικά ελεγχόμενη έκφραση της κυρίαρχης ιστορικής οπτικής στο ελληνικό σχολείο και έχουν ως στόχο «την αποϊδεολογικοποιημένη αφήγηση εθνικού φρονηματισμού με σαφή πρόθεση την καλλιέργεια αισθήματος εθνικής ενότητας» (Παληκίδης, 2019:521)¹. Η εικόνα, όμως, που σχηματίζουν οι μαθητές/τριες για την Ιστορία είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τη διαμόρφωση της ιστορικής τους συνείδησης και κατ' επέκταση για την αποκρυστάλλωση της κοινωνικής και ιδεολογικής τους ταυτότητας (Παληκίδης, 2019:514). Έρευνες παρουσιάζουν το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την Ιστορία (Μαυροσκούφης, 2015:69), την αποδοχή της σχολικής Ιστορίας ως την απόλυτη αλήθεια χωρίς να αντιλαμβάνονται τον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα της ιστορικής ερμηνείας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007:426) και ταυτόχρονα τονίζουν την άγνοια των ιστορικών πληροφοριών που αποκλίνουν σημαντικά από τον βίοκοσμο των μαθητών/τριών αναπτύσσοντας έτσι επικριτική στάση απέναντι σε πηγές για επίμαχα ζητήματα που αμφισβητούν εδραιωμένες απόψεις και αντιλήψεις τους (Κόκκινος, 2020:68).

Παράλληλα, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί πως για τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης τα τελευταία χρόνια ενδυναμώνεται και ο ρόλος της Δημόσιας Ιστορίας (Σαλβά-νου, 2021:23), καθώς το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για αυτή έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας «βιομηχανίας της μνήμης» που στο συνδυασμό μνήμης – διασκέδασης

(Huysen, 2000) παράγει και καταναλώνει μαζικά ιστορικά προϊόντα, όπως λογοτεχνικά και κινηματογραφικά έργα, τηλεοπτικές σειρές, video games, μουσεία και χώρους μνήμης, εκπαιδευτικά προγράμματα και τουριστικά προϊόντα (Lowenthal, 1985). Η Sabine Moller ονομάζει αυτό το φάσμα των μέσων «πολιτισμικό πρόγραμμα», το οποίο συμβάλλει στη διατήρηση της μνήμης και στη νοηματοδότηση του ιστορικού χρόνου, συνδέοντας το παρόν με επιλεγμένες όψεις του παρελθόντος (Moller, 2012:286). Οι δημόσιες χρήσεις, λοιπόν, της Ιστορίας και η διαχείρισή τους έχουν λάβει αθέατες αλλά σημαντικές διαστάσεις για τη διαμόρφωση ταυτοτήτων και την καλλιέργεια πολιτειακής συνείδησης, αφού διαμορφώνουν το μήνυμα που θα περάσει στο κοινό, την ιδεολογική του φόρτιση και τις πιθανές αποσιωπήσεις σε ορισμένα θέματα ή όψεις (Φαρδής, 2020:113).

Μέσα από τη συνειδητοποίηση της σημασίας και της ποικιλίας των μέσων διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών, προκύπτει η απομάκρυνση από τη διδασκαλία του γεγονотоλογικού/προσωποκεντρικού, εθνοκεντρικού και εγκυκλοπαιδικού περιεχομένου (Ρεπούση, 2004:131-132), η επιτακτική ανάγκη αναμόρφωσης του μαθήματος της Ιστορίας με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, που θα γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και τις εξωσχολικές επιρροές των μαθητών/τριών, απομακρύνοντας τη διδασκαλία από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και του - πολλές φορές ανελαστικού - Προγράμματος Σπουδών (Ανδρίκου, 2022α:73). Άλλωστε, είναι μάταιο να αρνούμαστε τη σχολική πραγματικότητα, η οποία επιβάλλεται να αλλάξει (Μαυροσκούφης, 2015:74) ειδικά όταν αντικείμενο μελέτης γίνονται επίμαχα και τραυματικά γεγονότα (Ανδρίκου & Νικολαΐδου, 2019:535).

Το Ολοκαύτωμα με το μέγεθος και την τραγικότητα που το διακρίνει, αποτελεί ένα γεγονός - ορόσημο στη σύγχρονη ιστορία και εντάσσεται το δίχως άλλο στα επίμαχα και τραυματικά γεγονότα, τα οποία για κανέναν λόγο δεν πρέπει να αποσιωπούνται ή να παραμερίζονται από τη διδακτική πράξη και τα σχολικά εγχειρίδια (Ανδρίκου & Γέρου, 2018:508). Μπορεί η αποσιώπηση να επιστρατεύεται άμεσα στην αρχή, λειτουργώντας ως αμυντικός μηχανισμός (Παπανδρέου, 2015:356), αφού η κοινωνία σπάνια είναι σε θέση να συζητήσει δημόσια για το τραυματικό γεγονός αμέσως μετά την πραγματοποίησή του (Smelser, 2004:36), η μελέτη της διαχείρισης της μνήμης τραυματικών γεγονότων, όμως, έχει δείξει ότι όσο οι επίμαχες τραυματικές εμπειρίες δεν εξιστορούνται, αλλά αντίθετα αποσιωπούνται, αποκτούν μεγαλύτερη επίδραση στις επόμενες γενιές με τη μορφή φαντασιώσεων, φόβων και ονείρων (Ασέρ, 2007:130).

Η διαπραγμάτευση τραυματικών και επίμαχων ζητημάτων, λοιπόν, κρίνεται επιτακτική, αφού εκλαμβάνεται από τη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας ως μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους μύησης των σημερινών μαθητών/τριών και αυριανών πολιτών στις απαιτήσεις του δημοκρατικού διαλόγου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, η κριτική προσέγγιση των τραυμάτων δημιουργεί τις κατάλληλες και απαραίτητες συνθήκες για να αναπτυχθεί η κριτική ιστορική σκέψη και συνείδηση, αφού τα τραυματικά γεγονότα «διαρρηγνύουν» τις συλλογικές βεβαιότητες και αναφορές, με αποτέλεσμα να συνιστούν

γόνιμο έδαφος για την ιστορική έρευνα (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010:18). Επιπλέον, συμβάλλει ενεργά στην κατανόηση και τη διεργασία του πένθους από τους/τις μαθητές/τριες και εντέλει στην ιστορικοποίηση των τραυματικών γεγονότων, καθώς αυτά αποκτούν τις σωστές διαστάσεις, σταματώντας να φανατίζουν και να δυναμιτίζουν τις σχέσεις των αντιμαχόμενων ομάδων (Μαυροσκούφης, 2010:125).

Για τη διδακτική προσέγγιση αυτού του τραυματικού γεγονότος, αρχικά, κρίνεται αναγκαία η μελέτη του τρόπου που αποτυπώνεται το Ολοκαύτωμα στα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια. Ως γενικό σχόλιο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια χρήζουν άμεσες βελτιώσεις και διορθώσεις ώστε να εναρμονίζονται με τους σκοπούς και τους στόχους της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, για το θέμα που μελετάται, η πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με το Ολοκαύτωμα των Εβραίων γίνεται μέσω του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού στο κεφάλαιο που αναφέρεται στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Αν και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ Β 507/2-2-2023) τίθεται ως προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα η γνωριμία των μαθητών/τριών με τις μαρτυρικές πόλεις και χωριά, καθώς και η κατανόηση των τραγικών συνεπειών που είχε το Ολοκαύτωμα, στο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται μια απλή αναφορά για την ύπαρξη του Ολοκαυτώματος και εντοπίζεται μια πηγή που κάνει λόγο για τη βίαιη μεταφορά και κράτηση των Εβραίων στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, χωρίς να αναφέρονται οι συνέπειες και το συλλογικό τραύμα που γνώρισε η εβραϊκή κοινότητα. Παράλληλα, η πηγή εμπλουτίζεται με φωτογραφικό υλικό που προσδίδει μια πιο αληθοφανή αλλά και σκληρή διάσταση. Εν συνεχεία, το θέμα συναντάται ξανά στην ύλη της Γ' Γυμνασίου. Ενώ το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας του Γυμνασίου (ΦΕΚ Β 217/19-1-2023) μοιάζει περισσότερο εμπλουτισμένο ως προς την στοχοθεσία και τα ερεθίσματα, εντοπίζεται ξανά έντονη αναντιστοιχία με το σχολικό εγχειρίδιο. Ενώ, λοιπόν, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα τίθεται στο επίκεντρο η κατανόηση και η επαφή με τα αίτια και τις επιπτώσεις του Ολοκαυτώματος μέσα από φωτογραφικό και επιλεγμένο κινηματογραφικό υλικό, στο εγχειρίδιο η πηγή που δίνεται προς μελέτη δε διαλευκάνει την αιτιότητα της σκληρότητας των Γερμανών, παρά μόνο αναφέρει σε περιγραφικό τόνο την αίθουσα του κρεματόριου στο Άουσβιτς. Τέλος, το βιβλίο Ιστορίας της Γ' Λυκείου, αντίθετα με τα προαναφερθέντα σχολικά εγχειρίδια, παρουσιάζει περισσότερο κριτικά την έννοια του Ολοκαυτώματος, μέσα από μαρτυρίες (πηγές) και φωτογραφικό υλικό. Επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας του Λυκείου (ΦΕΚ 198/19-1-2023) αποτελεί η επισήμανση της αιτίας και των συνεπειών του αντισημιτισμού στην γερμανική κοινωνία και της σημασίας του Ολοκαυτώματος, όπως και η ανάδειξη της «Τελικής Λύσης» της ναζιστικής Γερμανίας για το ζήτημα της εξόντωσης της εβραϊκής κοινότητας.

Παρατηρώντας τις παραπάνω αστοχίες και αναντιστοιχίες δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι όλο το «βάρος» της ορθής διαχείρισης και διδασκαλίας τραυματικών γεγονότων

συσσωρεύεται στον/στην εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α οφείλει να εντοπίσει και να οργανώσει το υλικό του/της, προσαρμόζοντάς το στο επίπεδο των μαθητών/τριών και διεγείροντας το ενδιαφέρον τους. Η ανάλυση του ιστορικού πλαισίου είναι ανάγκη να διεξάγεται μακριά από συναισθηματισμούς, που εμποδίζουν τη λογική και κριτική επεξεργασία, και να είναι ολόπλευρη, ώστε οι μαθητές/τριες να εκφράσουν συγκροτημένες κρίσεις και απόψεις, μέσα από την επεξεργασία πλήθους και ποικιλίας αντικρουόμενων πηγών αναπτύσσοντας μια διαλογική αντιπαράθεση (debate) μέσα στην τάξη, η οποία αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του συγκρουσιακού γεγονότος (Λεμονίδου, 2010:214), καθώς και πληροφοριών που θα λάβουν από μια μελέτη και επίσκεψη πεδίου σε μνημειακό τόπο. Άλλωστε, σε κάθε κοινωνία που δίνεται έμφαση στη μνήμη τραυματικών ιστορικών γεγονότων παρατηρείται η δημιουργία μνημονικών τόπων αλλά και κοινωνικών αναπαραστάσεων που πλαισιώνουν την έκφραση μνήμης (Παπανδρέου, 2015:358).

Οι προσωπικές ιστορίες είναι απαραίτητο να παρουσιάζονται πλήρεις, πριν και μετά το τραυματογόνο γεγονός, ώστε να καταδειχθεί ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν ήταν απλώς θύματα (Σαρηγιάννη, 2014:47), αποφεύγοντας, όμως, την παρουσίαση εικόνων φρίκης, που θα τραυματίσουν ψυχικά τους/τις μαθητές/τριες (Imber, 2005:37). Για να επιτευχθεί αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί η «Λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος», η οποία περιλαμβάνει έργα ποικιλίας έκτασης και αναφορών αποκλειστικά από μαρτυρίες επιζώντων των ναζιστικών στρατοπέδων και δεν αφηγείται το παρελθόν, αλλά το ερμηνεύει με βάση το παρόν (Κοκκομέλης, 2015:189), και το ιστορικό comic, εργαλείο ιδιαίτερα χρήσιμο, καθώς με τον περιορισμό των δύσκολων σημείων, την αποφυγή της εικονογράφησης σκληρών εικόνων και την αποδυνάμωση των βίαιων σκηνών, «μιλά» στους/στις μαθητές/τριες, χωρίς να εξωραΐσει τα γεγονότα και, βέβαια, χωρίς να τους/τις τρομάξει ελαφρύνοντας το κλίμα (Γιαννικοπούλου, 2015:8). Βέβαια, το ιστορικό μυθιστόρημα υπήρξε για χρόνια ένα προνομιακό μέσο εκλαΐκευσης και εδραίωσης στη συλλογική συνείδηση μιας ορισμένης ιστορικής αντίληψης για το έθνος και τη συνέχειά του. Υπήρξε, λοιπόν, αλλά και υπάρχει, μια ιδεολογική χρήση της Λογοτεχνίας, η οποία σε πολλές περιπτώσεις «στρατεύεται» σε ιδεολογίες, στρεβλώνει την αλήθεια των πραγμάτων και αποσιωπά γεγονότα (Αθανασοπούλου; 2004:103), χωρίς αυτό να αποτελεί λόγο αποφυγής του συγκεκριμένου εργαλείου στη διδασκαλία (Ανδρικού, 2022α:82-83).

Εικόνα 1: Το Ολοκαύτωμα από την οπτική ενός Γερμανού στρατιώτη.²



Άλλη μια εναλλακτική πηγή που μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία είναι οι κινηματογραφικές ταινίες (Λεμονίδου, 2020:332). Πρόκειται για μια εύκολη εναλλακτική διδακτική πρακτική που ελλοχεύει, όμως, δυσκολίες, όπως η εύρεση κατάλληλης ταινίας, η διαχείριση ιστορικών ανακρίβειών και ιδεολογικού φορτίου, η αντιμετώπιση της απόσπασης προσοχής των μαθητών/τριών, με αποτέλεσμα να απαιτείται ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωσή τους κατά τη διάρκεια της υλοποίησης (Ανδρικού, 2022β). Ακόμη, όμως, κι αν η αποτύπωση τέτοιων γεγονότων υπόκειται σε ιδεολογικές στρατηγικές, απλουστεύσεις και περιορισμούς, η επιδραστικότητα μιας τέτοιας προσέγγισης δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Λεμονίδου, 2020:335). Ως εκ τούτου, δεν έχει νόημα να αντιμετωπίζονται οι κινηματογραφικές ταινίες και η Λογοτεχνία όπως η ακαδημαϊκή Ιστορία, αφού αποτελούν ξεχωριστό είδος πολιτισμικής παραγωγής και δε φιλοδοξούν να ανασυγκροτήσουν ή να αναπαραστήσουν το παρελθόν (Σαλβάνου, 2021:34).

Πέρα από το εκπαιδευτικό υλικό, ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στους χειρισμούς που θα κάνει ο/η ίδιος/α εκπαιδευτικός κατά τη διδακτική διαχείριση τέτοιων θεμάτων. Υπάρχει κίνδυνος η διδασκαλία να παρεκκλίνει από τους στόχους της, αν ο/η εκπαιδευτικός περιοριστεί σε παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης της γνώσης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010:18) μετατρέποντας τον εαυτό του/της σε αυθεντία (Μαυροσκούφης, 2015:74) ή αν καταφύγει παρά την αξιοποίηση σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας σε εργαλειακή χρήση κομβικών εννοιών της ιστορικής σκέψης, όπως η αιτιότητα, η πολυπρισματικότητα και η ενσυναίσθηση, για αποτελεσματικότερη κατάρτιση, ιδεολογική χειραγώγηση, εμφύτευσης στερεοτύπων και συναισθηματικής διέγερσης των μαθητών/τριών (Παληκίδης, 2019:528).

4. Επίλογος

Αναντίρρητα, η διδασκαλία των επίμαχων τραυματικών γεγονότων αποτελεί μια σημαντική καμπή στην ιστορική εκπαίδευση. Γεγονότα που μέχρι πρότινος αποκρύπτονταν ή παραμερίζονταν από το επίσημο κρατικό αφήγημα, ως «επικίνδυνα» για την εθνική ομογένεια και συνοχή, πλέον αποτελούν πρόσφορο έδαφος για καλλιέργεια κριτικής ιστορικής σκέψης και συνείδησης, καθώς και δημοκρατικής πολιτεότητας των μαθητών/τριών.

Παρόλο που η διδακτική προσέγγιση των γεγονότων αυτών έχει σημαντική θέση στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, παρατηρείται ελλιπής οργάνωση για τη διερεύνησή τους στην επίσημη εκπαίδευση. Το γεγονός του Ολοκαυτώματος, ως το κατεξοχήν τραυματικό γεγονός, από το οποίο εκκινήθηκε η διαδικασία ώστε τα επίμαχα γεγονότα να επέλθουν στην «επιφάνεια» προσεγγίζεται άκρως επιδερμικά και αποσπασματικά στην εκπαίδευση.

Η αδυναμία σύμπλευσης των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας και των υφιστάμενων σχολικών εγχειριδίων δημιουργούν χάσμα στην προσέγγιση του γεγονότος του Ολοκαυτώματος. Απόρροια αυτών είναι η δυσμενής θέση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες καλούνται να διδάξουν στους/στις μαθητές/τριες το Ολοκαύτωμα με όποια μέσα οι ίδιοι/ες διαθέτουν, αλλά και «αυτοσχεδιάζοντας», καθώς κατά κύριο λόγο δεν έχουν λάβει τη κατάλληλη εκπαίδευση για να διαχειριστούν τα «ευαίσθητα» αυτά γεγονότα.

Αντιθέτως, οι σύγχρονες επιταγές της ιστορικής εκπαίδευσης, προσφέρουν ορισμένα εργαλεία, όπως το «ιστορικό comic» και η αξιοποίηση «κινηματογραφικών ταινιών», τα οποία δύνανται να επικουρήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν επίμαχα τραυματικά γεγονότα, όπως το Ολοκαύτωμα. Με την κατάλληλη προσαρμογή και την συντονισμένη οργάνωση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες τους τη δυνατότητα να προσεγγίσουν με σφαιρικό και αποστασιοποιημένο τρόπο επίμαχα γεγονότα.

Καθώς, λοιπόν, είναι γνωστή η θεωρητική προσέγγιση των γεγονότων αυτών και κυρίως του Ολοκαυτώματος, όπως αυτή παρέχεται από τον επίσημο θεσμό που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση, μέσω των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειρίδιων, κρίνεται αναγκαία και η συστηματική μελέτη του τρόπου διδασκαλίας του γεγονότος του Ολοκαυτώματος στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, και σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, ώστε να είναι δυνατή η διαμόρφωση μιας ολιστικής εικόνας ως προς την προσέγγιση τραυματικών γεγονότων στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σημειώσεις

1. Σημαντική εξαίρεση, που δυστυχώς δεν ευδοκίμησε μετά τη βίαιη απόσυρσή του (Αθανασιάδης, 2015:100–143) αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου της ομάδας του Γ. Κόκκινου, στο οποίο περιορίζεται σημαντικά η αφήγηση των πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων της δεκαετίας του 1940 και στη θέση του αναλύονται σε βάθος τα φαινόμενα του φασισμού και του ναζισμού σε συνάφεια με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Παληκίδης, 2019: 524-525).
2. Πολλές φορές ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι εύκολο να εντοπίσει κατάλληλο ιστορικό comic για τη θεματική που μελετά με τους/τις μαθητές/τριες του/της ή θέλει να παρουσιάσει μια άλλη οπτική του θέματος με αποτέλεσμα να καταφεύγει στη δημιουργία comic με ψηφιακά εργαλεία. Για παράδειγμα το προτεινόμενο comic αποτελεί δημιουργία ενός εκ των συγγραφέων, Δημήτριου Ντόντη.

Βιβλιογραφία

- Bauer, Y. (1980) Genocide: Was it the Nazis' Original Plan? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 450(1), 35-45.
- Blainey, G. (2008) *Συνοπτική ιστορία του 20ου αιώνα (μτφρ)*. Αθήνα: Φυτράκη.
- Chodoff, P. (1997) The Holocaust and its effects on survivors: An overview. *Political Psychology*, 18(1), 147-157.
- Hartmann, W.E. & Gone, J.P. (2014) American Indian Historical Trauma: Community Perspectives from Two Great Plains Medicine Men. *Am J Community Psychol*, 54, 274-288 <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9671-1>
- Hirschberger, G. (2018) Collective Trauma and the Social Construction of Meaning. *Front. Psychol*, 9. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01441
- Huyssen, A. (2000) Present Pasts: Media, Politics, Amnesia. *Public Culture*, 12(1). 21-38.

- Imber, S. (2005) How we approach teaching the Shoah. In: R. Caplan (ed.) *Our memory of the past and for the future*. Strasbourg: Council of Europe. 40-58.
- LaCapra, D. (1999) Trauma, Absence, Loss. *Critical Inquiry*, 25(4), 696-727.
- LaCapra, D. (2001) *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Lowenthal, D. (1985) *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moller, S. (2012) Are family recollections an obstacle to history education? How German students make sense of the East German Dictatorship. In: M. Carretero, M. Asensio & M. Rodriguez – Moneo (eds.) *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 281-295.
- Rees, L. (2005) *Άουσβιτς, οι Ναζί και η «Τελική Λύση» (μτφρ)*. Αθήνα: Πατάκη.
- Rees, L. (2017) *Το Ολοκαύτωμα, μια νέα ιστορία (μτφρ)*. Αθήνα: Πατάκη.
- Smelser, N. (2004) Psychological and cultural trauma. In: J. Alexander (ed.) *Cultural trauma and Collective identity*. Berkley, NY: University of California Press. 31-59.
- Αθανασιάδης, Χ. (2015) *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858 – 2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αθανασοπούλου, Α. (2004) Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο: Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 101-131.
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σπ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (Επιμ.) (2015) *Η Δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Ανδρίκου, Α. & Γέρου, Ε. (2018) Τα παιδιά ως θύματα πολέμου: Μια πρόταση για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της τεχνικής CineScience. Στο: Χ. Τσιουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιόβας, Η. Λιάκος, Κ. Σταθόπουλος, Ζ. Καρασίμος, Γ. Μαγγόπουλος (επιμ.) *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Τόμος Α΄. Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ. 505-513.
- Ανδρίκου, Α. & Νικολαΐδου Χ. (2019) «Η γυναίκα στον Εμφύλιο»: Μια διδακτική πρόταση για τη γυναικεία παρουσία στον Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδας μέσω της τεχνικής CineScience και της μελέτης πεδίου. Στο: Σ. Ηλιάδου -Τάχου, Α.Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης, Ι. Μπέτσας (επιμ.) *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. 535-553.
- Ανδρίκου, Α. (2022α) *Διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Ανδρικού, Α. (2022β) Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για την τεχνική CineScience. *Επιστήμες Αγωγής*. τ.3. 7-21.
- Ασέρ, Α. (2007) Απόγονοι θυμάτων και θυτών: Τραύματα της ιστορίας. Στο: Α. Ρήγος & Β. Γεωργιάδου (επιμ.) *Άουσβιτς: Το γεγονός και η μνήμη του. Ιστορικές, κοινωνικές, ψυχαναλυτικές και πολιτικές όψεις της γενοκτονίας*. Αθήνα: Καστανιώτης. 123-140.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2015) Ιστορίες από την Ιστορία. Το ιστορικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. *Κείμενα*, 21. 1-15
- Κασβίκης, Κ. (2020) Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκαστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. 174-210.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2007) Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 389-444.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2010) Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα. Στο: Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής, Ε. Λεμονίδου. *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα, 13-35.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2015) *Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα*. Στο Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον. 13-120.
- Κόκκινος, Γ. (2008) "Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης": Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού. Στο Α.Π. Ανδρέου (επιμ.). *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 21-67.
- Κόκκινος, Γ. (2020) Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. 9-86.
- Κόκκινος, Γ. (2020) *Το Ολοκαύτωμα και η Ευρωπαϊκή ιστορική συνείδηση*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Κοκκομέλης, Ν. (2015) Από τη μαρτυρία στην «απομακρυσμένη μνήμη»: ένα νέο αφηγηματικό είδος; Η σύγχρονη λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος μεταξύ ιστορίας και μυθοπλασίας. Στο: Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.) *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο. 187-216.
- Λεμονίδου, Ε. (2010) Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία. Στο: Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής & Ε. Λεμονίδου (επιμ.) *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα. 201-220.

- Λεμονίδου, Ε. (2016) Ιστορία και μνήμη του Μεγάλου Πολέμου. Στο Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Π. Κιμουρτζής & Σ. Ντάλης (Επιμ). *Ιστορικά τραύματα και ευρωπαϊκή ιδέα. Από τη φρίκη των πολέμων και των ολοκληρωτισμών στο όραμα της ενοποίησης* (17-104). Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Λεμονίδου, Έ. (2020) Ιχνηλατώντας τη μνήμη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου: από τη μεγάλη οθόνη στη σχολική αίθουσα. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. 332-348.
- Μακαρατζής, Γ. (2017) *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα - δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.)
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008) Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχιμο. 69-80.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2010) Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής & Ε. Λεμονίδου (επιμ.) *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα. 121-171.
- Παληκίδης, Α. (2019) Μια δεκαετία που δεν τελείωσε ακόμη: η δεκαετία του 1940 στη σχολική ιστορία. Στο: Σ. Ηλιάδου -Τάχου, Α.Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης, Ι. Μπέτσας (επιμ.) *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. 509-534.
- Παπανδρέου, Ζ. (2015) Η σφαγή του Διστόμου: Ερευνητική προσέγγιση ενός τραυματικού και επίμαχου ιστορικού γεγονότος. Στο: Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.) *Η Δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο. 353-374.
- Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακκά, Β. (2006) Η αρχική εκπαίδευση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: Η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...*Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*. 2. 39-59.
- Σαλβάνου, Α. (2021) *Πώς μαθαίνουμε Ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε*; Αθήνα: Ασίνη.
- Σαρηγιάννη, Ε. (2014). «Εγώ και ο Ξένος»: *Η διδασκαλία του πολιτισμικού τραύματος στο Δημοτικό σχολείο ως μέσο αντιρατσιστικής εκπαίδευσης – Μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Υπ. Απόφαση 10545/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις Δημοτικού Σχολείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 507/02.02.2023).

- Υπ. Απόφαση 4026/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας των Α' Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 198/19.01.2023).
- Υπ. Απόφαση 4341/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας των Α' Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 217/19.01.2023).
- Φαρδή, Κ. (2020) «Πότε ήταν τα αρχαία χρόνια, κυρία;» - Η γνωριμία με τον ιστορικό χρόνο ως μύηση στην ιστορική εκπαίδευση. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. 111-173.
- Χριστόπουλος, Γ. (2017) *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΕ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΜΕΘΟΡΙΟΥ**

**PRIMARY EDUCATION TEACHERS' PERCEPTIONS
ABOUT PARENTAL INVOLVEMENT IN BORDER
SCHOOLS»**

Αγγελίνα Πορταΐτσια Πετρίδεντα
Δασκάλα (ΠΕ70)
aggsea@yahoo.gr

Πατρίτσια Γερακοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
patgeraki@ionio.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην αποτύπωση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία της παραμεθορίου σχετικά με τη γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με δέκα (10) γυναίκες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δύο (2) παραμεθόριες νησιωτικές περιοχές, προκειμένου να αναδειχθούν εμπειρίες και νοηματοδοτήσεις αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Το υλικό των συνεντεύξεων μεταγράφηκε και υποβλήθηκε σε θεματική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή ως μια διαρκή, αμφίδρομη επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών, με βασικές μορφές τη συμμετοχή των γονέων στην κατ' οίκον μελέτη των παιδιών, και την ενεργό εμπλοκή τους στη σχολική ζωή. Ως παράγοντες διαμόρφωσης αυτής αναδείχθηκαν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων μερών έτσι όπως αυτές αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ιδιαίτερης κουλτούρας των δύο αυτών περιοχών.

Λέξεις κλειδιά

Γονική Εμπλοκή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Παραμεθόριος, Αναπαραστάσεις, Πρακτικές, Εκπαιδευτικοί.

Abstract

The aim of the research is to study the experiences of teachers serving in Primary schools in the border on issues related to parental involvement in the educational process. Semi-structured interviews were conducted with ten female teachers serving in two border areas, in order to highlight experiences and meanings regarding the participation of parents in school life. The interview material was transcribed and subjected to thematic analysis. Research showed

that the participants perceive parental involvement as a continuous, two-way communication between parents and teachers, with the basic forms of parents' participation in the children's homework, and their active involvement in school life. The perceptions, attitudes and beliefs of the parties involved as they develop in the context of the special culture of these two regions emerged as factors in this formation.

Key words

Parental Involvement, Primary Education, Border, Representations, Practices, Educators.

Εισαγωγή

Δύο από τους πιο σημαντικούς θεσμούς στη ζωή των παιδιών, οι οποίοι σχετίζονται με την ολόπλευρη και υγιή ανάπτυξή τους, είναι το σχολείο και η οικογένεια (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987). Είναι γεγονός ότι οι δύο αυτοί θεσμοί συνυπάρχουν στη ζωή των παιδιών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σχεδόν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Συνεπώς, η συνεργασία τους θεωρείται απαραίτητη για τη μελλοντική επιτυχία των παιδιών (Γκλιάου & Χριστοδούλου, 2005· Δασκαλάκη, Δρόσος & Κυριακίδης, 2002). Σε ερευνητικό επίπεδο έχει αποδειχθεί πως η αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία (Δασκαλάκη κ. συν., 2002). Όσο περισσότερο αλληλοσυνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται τα δύο αυτά περιβάλλοντα, τόσο ευκολότερη είναι η μετάβαση των παιδιών από το ένα στο άλλο (Kohl, Lengua & McMahon, 2000· OECD, 2018).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών φαίνεται να έχουν μονοπωλήσει τις τελευταίες δεκαετίες οι αντικρουόμενες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τον ρόλο της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και το κατά πόσο οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνονται από την τοπική κουλτούρα μιας περιοχής (Erstein, 1992· Ζηλιασκοπούλου, 2014). Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη γονική εμπλοκή και τη μεταξύ τους συνεργασία κατά τη μαθησιακή εξέλιξη, με σκοπό την επιτυχή γνωστική, συμπεριφορική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργιάδου-Καμπουρίδου & Μπατζακλή, 2018). Παρόλα αυτά, οι γονείς σπάνια εμφανίζονται να επενδύουν στη δημιουργική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, ενώ οι τελευταίοι φέρονται να ενθαρρύνουν ως έναν βαθμό την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) παραμεθόριων περιοχών, σχετικά με ζητήματα που αφορούν στην επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθώς και τις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια. Ειδικότερα, ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π.Ε. σε δύο παραμεθόριες νησιωτικές περιοχές που για λόγους δεοντολογίας αναφέρονται

στο εξής ως νησί Α και νησί Β, σε σχέση με πτυχές της Γ.Ε. όπως η σχολική επίδοση, και η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή και κοινότητα. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, στην Ελλάδα δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πρακτικές Γ.Ε., σε σχέση με πτυχές της σχολικής ζωής σε ειδικές συνθήκες με ιδιαιτερότητες, όπως γεωγραφικές (π.χ. παραμεθόριος). Συνεπώς, η έρευνα που παρουσιάζεται στοχεύει στην ανάδειξη ενός πλαισίου κατανόησης που εστιάζει στη διερεύνηση αυτών των ιδιαιτεροτήτων.

1. Θεωρητική πλαισίωση

1.1. Γονική εμπλοκή (Γ.Ε.) στην εκπαίδευση των παιδιών: Μορφές και οφέλη

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τον ορισμό και τη μέτρηση της Γ.Ε. (Catsambis, 2001). Σε πρόσφατες μελέτες, οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι η έννοια της «γονικής εμπλοκής» είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει πλήθος γονικών πρακτικών σχετικών με την εκπαίδευση των παιδιών (Catsambis, 2001· Spera, 2005· Zhou & Zhong, 2018).

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας η Γ.Ε. ορίστηκε ως εξής: συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο (Sheldom & Epstein, 2002), όπως συμμετοχή στις συνελεύσεις γονέων-εκπαιδευτικών, επικοινωνία με τον δάσκαλο, εθελοντισμός στο σχολείο, βοήθεια στις κατ'οίκον δραστηριότητες για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, συζήτηση για σχολικά ζητήματα, εκπαιδευτικά παιχνίδια, δραστηριότητες ανάγνωσης και επίσκεψης σε βιβλιοθήκες, μουσεία κ.ά. (Spera, 2005 Τομαρά-Σιδερά, 1999).

Στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα των ελάχιστων ερευνών που αναφέρονται στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας δείχνουν ότι στηρίζεται σε τυπικές μορφές σχέσεων και υποχρεώσεων, όπως παρακολούθηση των εργασιών στο σπίτι, παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και τυπικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό κατά την παράδοση της βαθμολογίας, ή όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα (Anastasiou & Paragianni, 2020). Δείχνουν, επίσης, ότι τόσο η παρουσία των γονέων στο σχολείο, όσο και η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες του σχολείου επιδρούν σημαντικά στη σχολική επίδοση των μαθητών (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005· Παπαδοπούλου, 2014).

Από την πλευρά των παιδιών, η Γ.Ε. προσφέρει ακαδημαϊκά και κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη (El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010· Baker, Wise, Kelley & Skiba, 2016), καθώς είναι σημαντική για τη μάθηση των παιδιών, τις φιλοδοξίες τους και τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο (Greenwood & Hickman, 1991). Επίσης, προάγει καλύτερη συμπεριφορά και κοινωνική προσαρμογή, βοηθά τα παιδιά όταν μεγαλώσουν να είναι παραγωγικά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας (Mora & Escardíbul, 2018· Sarungon & Sarungon, 2014).

Οι γονείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από αυτά (Gulevska, 2018· Hornby & Lafaele, 2011), καλύτερη επικοινωνία μαζί τους και θετικότερη στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Pena, 2000). Αισθάνονται πιο σίγουροι για την ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αποκτούν

καλύτερη κατανόηση των τυπικών και άτυπων κανόνων του σχολείου, και αναπτύσσουν μια ευρύτερη κατανόηση σχετικά με τη σημασία του ρόλου τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Baker κ. συν., 2016· Henderson & Berla, 1994). Επιπλέον, γίνονται πιο ενεργά μέλη στην κοινότητα σε δράσεις υποστήριξης της λειτουργίας του σχολείου (Đurišić & Bunijevac, 2017).

Καθώς οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας βελτιώνονται, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πιο θετική αντίληψη για τις οικογένειες των μαθητών τους, και αισθάνονται εντονότερη υποστήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005· Sheldon & Epstein, 2002). Επιπλέον, καθώς οι δάσκαλοι επικοινωνούν με τους γονείς, τους δίνεται η ευκαιρία να καταλάβουν καλύτερα τα περιβάλλοντα που αποτελούν σημαντικό μέρος στην καθημερινή εμπειρία των μαθητών (Grolnick, 2015).

Στα σχολεία που προωθείται η συνεργασία με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν βελτιωμένο ηθικό, έχουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τους γονείς, υψηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα και καλύτερη φήμη στην κοινότητα (Garcia, 2004). Όταν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς γίνονται συνεργάτες, βελτιώνεται η ποιότητα της σχολικής ζωής, το σχολικό κλίμα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ως προς τη σχολική επιτυχία των μαθητών της (Bhering, 2002· Greenwood & Hickman, 1991· Hornby & Lafaele, 2011).

1.2. Παράγοντες που διαμορφώνουν τη Γ.Ε.

Η Γ.Ε. επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των παιδιών, των γονέων και του οικογενειακού πλαισίου, αλλά και με τα χαρακτηριστικά του σχολείου και των εκπαιδευτικών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995· Mannan & Blackwell, 1992). Η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη Γ.Ε. είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη παρεμβάσεων, ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή των γονέων συνολικά (Γεωργίου, 2000· Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997· Πετρογιάννης, 2012).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των παιδιών, φαίνεται ότι η ηλικία, η τάξη φοίτησης, το φύλο, η σχολική επίδοση και η προσωπικότητά τους επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη Γ.Ε. (Hornby & Fafaele, 2011). Από την πλευρά της οικογένειας, οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη Γ.Ε. σχετίζονται τόσο με τα χαρακτηριστικά των γονέων, όσο και με στοιχεία του οικογενειακού πλαισίου (Νικολάου, 2020· Penderi & Petrogiannis, 2017). Αναλυτικότερα, έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι, η συμμετοχή των γονέων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ίδιες τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις φιλοδοξίες τους (Marjoribanks, 1985· Πνευματικός, Λεμονίδης & Πασχαλίδου, 2015· Phtiaka, 1998), επίσης, γονείς από διαφορετικό πολιτισμικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο μπορεί να βλέπουν και να ερμηνεύουν την έννοια της εμπλοκής στο σχολείο με διαφορετικό τρόπο (Hong & Ho, 2005). Οι οικογένειες υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου φέρονται να αξιοποιούν τους πόρους που διαθέτουν, για να προωθήσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους (Lareau, 1987· Τομαρά-Σιδέρη, 1999), επίσης, οι μορφωμένοι γονείς, σύμφωνα με τους Larocque, Kleiman & Darling (2011), θεωρούν ότι έχουν τις ικανότητες, τις γνώσεις, αλλά και την υποχρέωση να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η ισχύς των δεσμών μεταξύ των οικογενειών και του σχολείου μπορεί επίσης να είναι συνάρτηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας (Wagner & Sconyers, 1996). Οι εκπαιδευτικοί είναι ο συνδετικός κρίκος των γονέων με το σχολείο, και ως εκ τούτου, οι πρακτικές τους στην τάξη επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη Γ.Ε., και επηρεάζονται με τη σειρά τους από την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές, τον φόρτο εργασίας και τις προσδοκίες τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Phtiaka, 1998). Όσον αφορά στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί ενσωματώνουν τη συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία τους, οι γονείς συμμετέχουν περισσότερο και αισθάνονται πιο ικανοί να βοηθήσουν (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005· Jeynes, 2012)

Πρόσθετος παράγοντας που συμβάλλει στην ποιότητα των σχέσεων με τους γονείς, και στον τρόπο που εμπλέκονται οι τελευταίοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Grolnick κ. συν., 1997· Stefanski & Jacobson, 2016). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται και είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν, και ότι είναι ωφέλιμο να συμμετέχουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Khan, 1996). Αντιθέτως, άλλοι αντιλαμβάνονται τους γονείς ως πηγή σύγκρουσης, και θεωρούν ότι δεν επιθυμούν ή δεν είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας τις δεσμεύσεις τους (Foster, Young & Young, 2017).

Πολύ σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζουν η κουλτούρα του σχολείου, τα χαρακτηριστικά του και η γεωγραφική του θέση (Jeynes, 2018). Όταν το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στην κοινωνία και ενστερνίζεται τη σπουδαιότητα της Γ.Ε., οι γονείς συμμετέχουν με πιο ενεργό ρόλο (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου, φαίνεται ότι, σε αντίθεση με τα μεγάλα σχολεία των αστικών κέντρων, στα μικρότερα σχολεία των επαρχιακών περιοχών η εμπλοκή των γονέων είναι μεγαλύτερη και η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς ουσιαστικότερη (Γεωργίου, 2000· Vaden-Kiernan & Chandler, 1996).

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Π.Ε. της παραμεθορίου, σχετικά με ζητήματα που αφορούν στην επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους γονείς, καθώς και τις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια, όπως αναδύονται στο πλαίσιο της υφιστάμενης κουλτούρας των περιοχών αυτών. Με βάση αυτού προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι σημαίνει γονική εμπλοκή για τους εκπαιδευτικούς αυτούς και ποιες μορφές θεωρούν ότι παίρνει;
2. Πώς αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή σε σχέση με όψεις της εκπαιδευτικής ζωής των μαθητών, όπως η σχολική επίδοση;
3. Ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι τη διαμορφώνουν;
4. Πώς νοηματοδοτούν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή στο πλαίσιο της κοινότητάς τους και πώς επενδύουν στη σχέση με τους γονείς;

2.1. Μέθοδος

Για την μελέτη των παραπάνω επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας στη βάση μιας κοινωνιο-κονστρουξιοιστικής και φαινομενολογικής προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη τα συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της περιοχής.

Εφαρμόστηκε η σκόπιμη δειγματοληψία με επιλογή ατόμων και τοποθεσιών στη βάση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε να εξασφαλιστεί η ανάδειξη «πυκνών περιγραφών» (Geertz, 2003, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η σκόπιμη δειγματοληψία χρησιμοποιείται, όταν οι ερευνητές επιθυμούν να μελετήσουν άτομα που διαθέτουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά προς μελέτη, και που ταυτόχρονα έχουν την ικανότητα και τη διάθεση να μοιραστούν πλούσια βιώματα σε βάθος, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα των δεδομένων και των συμπερασμάτων των ερευνών τους. Επιλέχθηκαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί Π.Ε., οι οποίοι υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία στο νησί Α και στο νησί Β. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν πέντε (5) γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο νησί Α και πέντε (5) γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο νησί Β. Το εύρος των ηλικιών των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν από 28 έως 47 έτη και των χρόνων εμπειρίας τους από 2 έως 16 έτη.

Ως τεχνική παραγωγής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη βάθους, καθότι δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα και αναστοχαστικά επάνω στις εμπειρίες τους (Creswell, 2011). Η ολοκλήρωση της παραγωγής των δεδομένων αποφασίζεται στη βάση του κριτηρίου του πληροφοριακού κορεσμού (saturation). Σε ευθυγράμμιση με τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαμορφώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει τους εξής έξι (6) θεματικούς άξονες: προϊστορία και πλαίσιο, ο ρόλος της Γ.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, μορφές Γ.Ε., παράγοντες που διαμορφώνουν τη Γ.Ε., σχέσεις με τους γονείς και προτάσεις για την ενίσχυση της Γ.Ε. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε θεματική ανάλυση περιεχομένου. Συγκεκριμένα, έγινε συστηματική κωδικοποίηση και ταξινόμηση των δεδομένων στη βάση θεμάτων και υποθεμάτων, ώστε να αποδοθεί το περιεχόμενο των λεκτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις σε ευθυγράμμιση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Δύο ερευνητές έκαναν ξεχωριστά την ανάλυση και κατέληξαν στις ίδιες κατηγορίες, οι οποίες συζητήθηκαν και επεξεργάστηκαν. Οι κατηγορίες ανάλυσης παρουσιάζονται αναλυτικά με ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις στην επόμενη ενότητα.

3. Αποτελέσματα

3.1. Ο ρόλος της Γ.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία

3.1.1. Αναπαραστάσεις και διαστάσεις της Γ.Ε.: καλλιέργεια εκπαιδευτικής κουλτούρας και πρακτικές συμμετοχής στο σχολείο

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη Γ.Ε. στη βάση δύο διαστάσεων. Η μία αφορά στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς επιλέγουν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδι-

κασία. Οι τρόποι αυτοί συμμετοχής, περιλαμβάνουν: α) το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαιδευτική διαδικασία, β) παρακολούθηση της προόδου των παιδιών τους με παροχή βοήθειας, ψυχολογικής υποστήριξης και καθοδήγησης στην καθημερινή μελέτη, γ) συμβολή στην επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο.

Η άλλη διάσταση, περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα στο σχολείο, καθώς και τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο, κυρίως με τη μορφή αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και κοινών προσδοκιών-στόχων, που σχετίζονται με τα παιδιά και τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα.

«Καταρχήν, η έννοια της εμπλοκής εν πρώτης μάλλον βγάζει αρνητική έννοια, όμως εμπλοκή εγώ θα το προσδιόριζα ως συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών... όχι μόνο για την ενημέρωσή τους από τον δάσκαλο, αλλά επιβάλλεται και μία αλληλεπίδραση με τους γονείς. Παίρνουμε πληροφορίες από αυτούς για το παιδί, ολοκληρώνεται η εικόνα μας μέσω της συνεργασίας μαζί τους» (Σ.5).

3.1.2. Προσδιορισμός της σημασίας της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Αναδεικνύεται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, καθότι συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας μέσα από τη δυναμική, διαρκή και ουσιαστική σχέση αλληλοϋποστήριξης γονέων-εκπαιδευτικών, καθώς και στη διατήρηση των μεταξύ τους ισορροπιών στο πλαίσιο συγκεκριμένων ορίων, κανόνων και ρόλων.

«Λοιπόν, η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας είναι ένας παράγοντας απαραίτητος, θεωρώ, που αφορά στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν έχει σύμμαχό του τον γονέα, τότε τα πράγματα μπορούν να πάνε πολύ στραβά. Να μην μπορεί να πετύχει στον βαθμό που θα ήθελε τους στόχους που ορίζει αρχικά. Είναι, οπότε, απαραίτητο και είναι μια σχέση άρρηκτα συνδεδεμένη με την καλή έκβαση μιας χρονιάς» (Σ.9).

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η συνεργασία και η ισορροπημένη επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, και πρέπει να προωθείται από το σχολείο, διότι υπάρχουν πολλά οφέλη τόσο για το παιδί, όσο και για τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη.

«Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει μία αρμονική σχέση μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων. Θεωρώ ότι δηλαδή, το ένα πρέπει να συνδέεται αρμονικά με το άλλο. Δεν θα έλεγα να υπάρχει εξάρτηση, θα έλεγα αυτή τη λέξη, την αρμονία, ξέρω ότι αρμονία, επικοινωνία και πάνω σε αυτήν τη βάση να υπάρχουν και τα δύο, και σε ισορροπία απόλυτη. Θεωρώ ότι θα ήταν το ιδανικό» (Σ.6).

3.1.3. Οφέλη για τους γονείς

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τόνισε πως, όταν οι γονείς συμμετέχουν στη μάθηση των παιδιών τους και συνεργάζονται με τον δάσκαλο, αποκτούν καλύτερη γνώση των παιδιών τους σε μαθησιακό και ψυχολογικό επίπεδο.

«Αρχικά, ο γονέας μπορεί εύκολα να κερδίσει από αυτή τη σχέση, γιατί ουσιαστικά μαθαίνει καλύτερα το παιδί του, μαθαίνει πώς λειτουργεί το παιδί του στο δεύτερό του σπίτι, που είναι το σχολείο. Αν έχει μια καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, σημαίνει πως έχει κι αυτός συμμετοχή στη διαδικασία, έχει κι αυτός μάτια και αυτιά, ξέρει τι συμβαίνει, που είναι μόνο προς όφελος του γονέα» (Σ.9).

3.1.4. Οφέλη για τα παιδιά

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας ταυτίζονται ως προς το πόσο ωφέλιμη είναι η Γ.Ε. για τους μαθητές. Πρωτίστως, τα σημαντικότερα οφέλη για τους μαθητές είναι η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, η ανάπτυξη θετικότερης στάσης απέναντι στο σχολείο, και η αύξηση των κινήτρων τους για σχολική επιτυχία.

«Για μένα η επιτυχία ενός μαθητή είναι τρίπτυχο γονέας-παιδί-δάσκαλος και μετά όλοι οι άλλοι γύρω-γύρω, δηλαδή ο σχολικός χώρος και όλα αυτά. Αν αυτό το τρίπτυχο δεν μπορεί να συνεργαστεί, η επιτυχία είναι σχεδόν δύσκολο να έρθει...» (Σ.3).

Αρκετές συμμετέχουσες στην έρευνα θεωρούν ότι η Γ.Ε. συμβάλλει όχι μόνο στη γνωστική βελτίωση και υποστήριξη των μαθητών, αλλά και στη συναισθηματική. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή στο σχολείο.

«Ίσως νιώθει περισσότερη εμπιστοσύνη στο σχολείο, ίσως νιώθει ότι είναι συνέχεια, πιο φυσική συνέχεια από την οικογένεια το σχολείο και δεν είναι κάτι ξένο...ότι τελικά ότι το σχολείο και η οικογένεια δεν είναι δύο ξεχωριστά πράγματα...» (Σ.2).

3.1.5. Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η Γ.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της «εικόνας» για τους μαθητές και τις οικογένειες τους υποστηρίζοντας το εκπαιδευτικό τους έργο.

«Ο εκπαιδευτικός σίγουρα κερδίζει πολυεπίπεδα, γιατί αρχικά ένας δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει το πλαίσιο της οικογένειας του παιδιού. Κάτι που παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην πορεία του και στην παρουσία του στο σχολείο. Όταν ένα παιδί μεγαλώνει σε ένα υγιές περιβάλλον, φαίνεται. Όταν υπάρχουν προβλήματα, πρέπει να τα γνωρίζει αυτά ο εκπαιδευτικός, για να τα διαχειριστεί κατάλληλα. Οπότε, κερδισμένες βγαίνουν και οι δύο πλευρές, όταν υπάρχει καλή συνεργασία» (Σ.9).

Ανέφεραν, επίσης, πως όσο πιο πολλές πληροφορίες γνωρίζουν για προβλήματα που αφορούν στην οικογένεια ή το ίδιο το παιδί, τόσο βελτιώνεται η κατανόηση, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, η ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία, και όχι μόνο.

«...Εάν λοιπόν γίνει αυτό, κι ασχοληθεί ένας γονέας ουσιαστικά, θεωρώ ότι ακόμα και η παρέμβασή του μπορεί να βοηθήσει να βελτιώσει και να ολοκληρώσει ακόμα και εμένα την ίδια ως δασκάλα, και μη σας πω και ως άνθρωπο...» (Σ.3).

3.2. Μορφές Γ.Ε.

3.2.1. Μορφές Γ.Ε. στο σπίτι

Περισσότερες από τις μισές συμμετέχουσες αναδεικνύουν ως κυρίαρχη μορφή Γ.Ε. στο σπίτι τον τυπικό έλεγχο και παρακολούθηση της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας.

«Στο σπίτι με την παρακολούθηση και την τήρηση κάποιων κανόνων που έχουμε βάλει, και κάποιους στόχους που τους γνωρίζουμε για το κάθε μάθημα από την αρχή της χρονιάς. Την παρατήρηση και τον έλεγχο του καθημερινού διαβάσματος» (Σ.8).

3.2.2. Μορφές Γ.Ε. στο σχολείο και βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Ως κυρίαρχη μορφή Γ.Ε. στο σχολείο καταδεικνύεται η συμμετοχή των γονέων σε τυπικές ή άτυπες, τακτικές ή έκτακτες συναντήσεις-συνελεύσεις ενημέρωσης για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών. Αν και, όπως αναφέρεται, είναι αρκετά περιορισμένη πλέον η συμμετοχή των γονέων στον χώρο του σχολείου λόγω Covid-19, τις περισσότερες φορές οι γονείς επισκέπτονται τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, για να ενημερωθούν για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους ή για την ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και ιδεών για την αντιμετώπιση μαθησιακών ή ψυχολογικών προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους.

«...Υπάρχει εμπλοκή, γιατί μπορεί να τους ζητήσουμε τη βοήθειά τους, υπάρχει ενημέρωση και θα επιμείνω στις μηνιαίες ενημερώσεις, γιατί κάθε έναρξη της σχολικής χρονιάς εμείς αυτά οργανώνουμε, τα γράφουμε, τα αποτυπώνουν. Υπάρχει πρωτόκολλο στο σχολείο, ότι την τάδε του μήνα έχω συνάντηση με τους γονείς, οπότε, επικοινωνώ τις δράσεις μου, επικοινωνώ τον τρόπο με τον οποίο εργάζομαι, τις μεθόδους μου, οπότε, με αυτούς τους τρόπους είναι ενημερωμένοι και τα της εμπλοκής νομίζω ότι καλά κρατούν» (Σ.6).

Άλλοι τρόποι με τους οποίους συμμετέχουν οι γονείς στον χώρο του σχολείου, είναι η συμμετοχή τους στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και η προσφορά εθελοντικής εργασίας, και η παροχή βοήθειας στο εκπαιδευτικό έργο.

«Στο σχολείο κάποιοι γονείς συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Εκεί συζητάνε στους συλλόγους στο Σχολικό Συμβούλιο που γίνεται κάποιες φορές πώς θέλουν να διαμορφώσουν τον προαύλιο χώρο, να ζωγραφίσουν ίσως κάποια πράγματα στην αυλή, και όσοι μπορούν και έχουν και τη διάθεση και το χρόνο βοηθούν...» (Σ.2).

3.3. Παράγοντες που διαμορφώνουν τη Γ.Ε.

3.3.1. Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα θεωρούν ότι η προσωπικότητα του παιδιού μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την εμπλοκή των γονέων. Όταν το παιδί έχει θέληση για μάθηση, και γενικότερα η συμπεριφορά του και η στάση του απέναντι στο σχολείο είναι θετική, τότε είναι πιθανόν να επηρεαστούν και οι γονείς να αναπτύξουν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο.

«Ο κάθε μαθητής έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν και τη ψυχосύνθεση των γονέων και... την εμπλοκή των γονέων. Όταν ένα παιδί αντιδρά με όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, δεν του αρέσει ο δάσκαλος, δεν του αρέσει το περιβάλλον, να τα θεωρεί όλα δύσκολα, παίρνει πολλή δουλειά για το σπίτι, τότε όλος αυτός ο εκνευρισμός εκπέμπεται και στον γονέα και η εμπλοκή του δε θα επιφέρει κάτι.. Ενώ αν ένα παιδί έχει τη θέληση, βλέπει τη μάθηση ως κάτι διασκεδαστικό και όχι ως κάτι που του επιβάλλεται να γίνει τότε ίσως και ο γονέας μπορεί να επηρεαστεί θετικά και να βοηθήσει περισσότερο το παιδί» (Σ.1).

Ένας άλλος παράγοντας, είναι η απόδοση των παιδιών. Η εμπλοκή των γονέων αυξομειώνεται ανάλογα με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και από τις ιδιαίτερες ή μη ικανότητες και δεξιότητές τους.

«...Και όταν μιλάμε για μαθητές που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες, σαφώς η εμπλοκή των γονέων είναι μεγαλύτερη. Όταν μιλάμε για μαθητές που είναι ανεξάρτητοι, και έχουν όλα τα εφόδια και τις δεξιότητες να ανταπεξέλθουν στο μάθημα και στις απαιτήσεις, από μόνος του και ο γονέας εμπλέκεται λιγότερο...» (Σ.5).

Η τάξη φοίτησης των παιδιών είναι ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει με θετικό ή αρνητικό πρόσημο την εμπλοκή των γονέων. Όσο πιο μικρό είναι το παιδί, όσο πιο μικρή τάξη, τόσο μεγαλύτερη η Γ.Ε.

«Σίγουρα η ηλικία είναι ένας παράγοντας. Οι γονείς των μικρών μαθητών εμπλέκονται για άλλους λόγους στη μαθησιακή διαδικασία και οι γονείς των μεγάλων παιδιών δυστυχώς μετά χάνουν το μπαλάκι και εμπλέκονται για άλλους λόγους κυρίως συμπεριφορικούς, γιατί τα αφήνουνε λίγο ανεξέλεγκτα. Όσο πιο μικρά τα παιδιά τόσο πιο κοντά είναι οι γονείς στο σχολείο με βάση αυτά που έχω δει μέχρι τώρα» (Σ.3).

3.3.2. Παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι το μορφωτικό, πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο από τη μία

μπορεί να δηλώνει έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων, και άρα απουσία εμπλοκής, μπορεί, όμως, και να συνεπάγεται υψηλή εμπλοκή καθώς οι γονείς νιώθουν ότι πρέπει να συνεργαστούν με τον δάσκαλο για να υποστηρίξουν τα παιδιά. Αντίθετα, το υψηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο μπορεί να οδηγεί σε υψηλή συμμετοχή, αλλά και σε προβλήματα συνεργασίας.

«Κοιτάξτε, η σχολική κοινότητα στην οποία βρίσκομαι φέτος αποτελείται από γονείς οι οποίοι οι περισσότεροι ασχολούνται με γεωργικές εργασίες. Συνεπώς, το μορφωτικό τους επίπεδο μπορεί να είναι μέχρι και μαθητές Γυμνασίου. Οπότε, υπάρχει μία άγνοια ως προς τη διδασκαλία... και αυτό τους κάνει να ανησυχούν. Αυτή η ανησυχία έχει σαν αποτέλεσμα να εμπλέκονται ορισμένες φορές αλλά χωρίς ουσιαστικά να γνωρίζουν» (Σ.1).

Ως σημαντικότερος παράγοντας αναδεικνύονται οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, οι φιλοδοξίες και οι προσδοκίες των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση γενικότερα.

«Τα στερεότυπα. Η άποψη των γονέων για τον δάσκαλο. Εγώ αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό, γιατί υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που επειδή τον δάσκαλο τον θεωρούν πολύ σημαντικό άτομο για την πορεία της ζωής του παιδιού, το δείχνουν, το επικοινωνούν στο παιδί, γίνεται αισθητό δηλαδή αυτό. Και το αντίθετο όμως, δηλαδή, όταν ο γονέας δεν σέβεται και δεν υπολήπτεται τον δάσκαλο, γιατί είναι ένας δημόσιος υπάλληλος πού πληρώνεται για όλον τον χρόνο και δουλεύει ελάχιστα σε σχέση με αυτό που πληρώνεται και αυτά. Βλέπετε ότι έτσι είναι ένας παράγοντας αρνητικός, οπότε, αυτόματα, βλέπετε ότι το παιδί αλλάζει στάση... Οπότε, θεωρώ ότι η στάση και τα στερεότυπα παίζουν σημαντικό ρόλο, πιο σημαντικό ρόλο από αυτό που έχει κατακτήσει να λέμε συνέχεια το μορφωτικό επίπεδο» (Σ.6).

Φαίνεται ότι όσο περισσότερο εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, και όσο οι προσδοκίες τους παίρνουν θετικό πρόσημο για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, αλλά και για την κοινωνική τους προσαρμογή, τόσο περισσότερο εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«...Επίσης, πάλι το μορφωτικό επίπεδο ας πούμε σε γονείς που δεν είχαν την ανάλογη εκπαίδευση, για διάφορους λόγους, να έχουν πολύ έντονη ανάγκη τα παιδιά τους να τα πάνε καλύτερα, και να πετύχουν καλύτερα στη ζωή τους, κι αυτό πάλι να γίνεται πολύ έντονα όμως. Σίγουρα υπάρχουν κοινωνικοί λόγοι... δηλαδή, ως προς την κοινωνία ο καθένας θέλει να δείξει ότι το παιδί του είναι πολύ καλό, χρυσό, έχει τις χάρες όλες» (Σ.7).

3.3.3. Παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς

Επίσης, επικρατεί η πεποίθηση ότι η προσωπικότητα, καθώς και οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δασκάλων για την Γ.Ε. καθορίζουν τη συνεργασία τους με τους γονείς.

«...Το δεύτερο είναι να παρουσιαζόμαστε ιδιαίτερα δογματικοί, ότι εμείς γνωρίζουμε τα πάντα, και όποια και να είναι η άποψή του γονέα να την απορρίπτουμε. Όταν ερχόμαστε σε επικοινωνία μαζί τους να μην είμαστε απόλυτοι, να δούμε ότι σεβόμαστε που είναι γονείς, ότι σεβόμαστε τις απόψεις τους. Να δείξουμε όλον αυτό το σεβασμό απέναντι στους γονείς για να μπορέσουν έπειτα οι ίδιοι να ξεκλειδώσουν μπροστά στον εκπαιδευτικό και να μας πουν τυχόν παράπονα, προβλήματα ή τι γενικότερα έχουν παρατηρήσει και τους ανησυχεί. Για μένα αυτό είναι το βασικότερο πράγμα» (Σ.4).

Οι εκπαιδευτικοί που είναι προσιτοί στους γονείς, που δείχνουν προθυμία να συνεργαστούν μαζί τους, και που επιδιώκουν τακτικές ή και έκτακτες συναντήσεις με τους γονείς, φαίνεται ότι ενθαρρύνουν περισσότερο την εμπλοκή των γονέων.

«Πιστεύω ότι αυτό έχει να κάνει με το προφίλ του εκπαιδευτικού. Όταν ο εκπαιδευτικός είναι απρόσιτος, δεν ακούει, δεν βλέπει τον γονέα ως ένα συνάνθρωπο που προσπαθεί να του πει κάτι, που θα μπορούσε να τον βοηθήσει στη διαδικασία μάθησης ως προς το παιδί. Και υπάρχει μια καχυποψία από πλευράς δασκάλου ως προς τον γονέα τότε η εμπλοκή είναι μηδενική πιστεύω κανένας γονέας δε θα έχει τη θέληση να βοηθήσει τον ρόλο του δασκάλου» (Σ.1).

Ανάμεσα στους παράγοντες τους οποίους οι συμμετέχουσες μάς ανέφεραν ότι διαμορφώνουν τη Γ.Ε., είναι και οι πρακτικές που οι ίδιες χρησιμοποιούν για να ενθαρρύνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους γονείς.

«Αρχικά, είναι ανοικτός προς όποια επικοινωνία. Έχει ανοικτούς τους διάλους επικοινωνίας, και το λέει. Και το λέει με λόγια, και το δείχνει με πράξεις... Δηλαδή, με ανθρώπινες κουβέντες να πείσει τους γονείς ότι μπορούν να βοηθήσουν, ότι μπορούν να είναι δίπλα στη διαδικασία αυτή... αλλά παίζει σημαντικότερο ρόλο το πώς θα προσεγγίσει ο εκπαιδευτικός τον γονέα. Δηλαδή, πρέπει εμείς οι εκπαιδευτικοί να έχουμε αυτό το χάρισμα να βρίσκουμε τα κατάλληλα λόγια και τον τρόπο να είμαστε κοντά στους γονείς, να λέμε αυτό που συμβαίνει, χωρίς να τους κάνουμε να νιώθουν άσχημα» (Σ.9).

3.3.4. Παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα

Λόγω των πολύ ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στο νησί Α και στο νησί Β, προκρίνεται ότι το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας είναι σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση της Γ.Ε. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε μικρές σχολικές μονάδες, στις οποίες ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη κυμαίνεται από επτά έως είκοσι, τους επιτρέπει να αναγνωρίσουν και να επισημάνουν έναν επιπλέον καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της Γ.Ε., δηλαδή το μικρό μέγεθος της σχολικής μονάδας. Επιπροσθέτως, θεωρούν ότι το πολιτισμικό πλαίσιο που περιβάλλει τη σχολική μονάδα στα νησιά αυτά προωθεί ένα συμβιωτικό κλίμα στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και

διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση της Γ.Ε. Γενικά, φαίνεται πως ο μικρός αριθμός μαθητών, σε συνδυασμό με μία σχολική κουλτούρα που είναι θετική στη συμμετοχή των γονέων, επηρεάζουν θετικά τη Γ.Ε.

«... Βέβαια το κακό είναι, όπως είπαν, όταν το μορφωτικό επίπεδο είναι πολύ χαμηλό, και τα όρια που έχουν ως χαρακτήρες από μόνοι τους οι άνθρωποι της επαρχίας, δηλαδή τα όριά μας επειδή είμαστε λίγο πιο χύμα άνθρωποι, πολλές φορές αυτή η ευκαιρία που δίνεται από τους δασκάλους παρερμηνεύεται και έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα» (Σ.3).

«...Σε ένα σχολείο που γενικώς λύνει τα προβλήματα, τα οποιαδήποτε προβλήματα μπορεί να έχει στην λειτουργία του, γιατί και αυτό παίζει ρόλο ακόμα και ο τρόπος που λειτουργεί ένα σχολείο, το υλικό που διαθέτει, και οι δυνατότητες που δίνει στο δάσκαλο να κάνει το μάθημα» (Σ.5).

3.4. Σχέσεις με τους γονείς-ο ρόλος της κουλτούρας

3.4.1. Βιώματα από τις σχέσεις με τους γονείς στη σχολική κοινότητα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε πολύ θετικά βιώματα περιγράφοντας ένα ιδιαίτερα θετικό «οικογενειακό» κλίμα που βασίζεται στην προθυμία των γονέων να συνεργαστούν, την εκδήλωση σεβασμού προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού και το έργο του, και την επίδειξη μεγάλης εμπιστοσύνης. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει ο περιορισμένος αριθμός των μαθητών.

«Γενικά εμείς έχουμε μια πάρα πολύ καλή σχέση. Θα τη χαρακτηρίζα πολύ θετική και ικανοποιητική. Οι γονείς μας συμμετέχουν σε οτιδήποτε κάνουμε και πολλές φορές από μόνοι τους μπορεί να μας πουν αν θέλουμε κάτι από αυτούς. Αρα, βλέπω μια πολύ θετική στάση και από τους γονείς και από το σχολείο γενικά. Από τον διευθυντή, από τους άλλους δασκάλους» (Σ.10).

«... Ειδικά για μένα φέτος τα δεδομένα είναι πολύ ενθαρρυντικά. Δηλαδή έχω μόνο 7 παιδάκια, είμαστε μια οικογένεια όπως λέω, και είναι ουσιαστική και πολύ πιο εύκολη η επικοινωνία μας... Νομίζω ότι εδώ είμαστε λιγότεροι άνθρωποι, είναι πιο ανθρώπινη και καλύτερη η επικοινωνία» (Σ.2).

Είναι η «τύχη της μικρής κοινωνίας», όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει μία εκπαιδευτικός, που τους επιτρέπει να έχουν μία καλύτερη και πιο ανθρώπινη επικοινωνία με τους γονείς. Είναι η απουσία ταμπού και φραγμών που τους επιτρέπει να βιώνουν στιγμές ενθάρρυνσης και ανατροφοδότησης, που τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

3.4.2. Ο ρόλος της κουλτούρας της περιοχής στη διαμόρφωση της Γ.Ε.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα συμφώνησαν ότι η κουλτούρα της συγκεκριμένης νησιωτικής περιοχής, στην οποία ξεχωρίζει ο έντονος σεβασμός προς τον δάσκαλο, το σχολείο

και την εκπαίδευση ως αγαθό και θεσμό, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της Γ.Ε.

«Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Γιατί ας πούμε ξέρω ότι σε μερικά μέρη, η κουλτούρα επιτάσσει το παιδί να σέβεται τον δάσκαλο, να σέβεται τον εκπαιδευτικό, γιατί είναι πάνω από όλα... προσπαθούμε και κάνουμε το καλύτερο που μπορούμε, για να φτάσουμε στην αυτοπραγμάτωση μας, που είναι η γνώση, που είναι η ψυχή μας, και επειδή υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που μας βοηθάνε σε αυτό τους σεβόμαστε και προχωράμε για το καλύτερο» (Σ.6).

Οι ιδανικές αυτές συνθήκες σχετίζονται και με τη μεγάλη αξία που δίνεται στις παραμεθόριους περιοχές της έρευνάς μας στον θεσμό της εκπαίδευσης. Η κουλτούρα των εν λόγω περιοχών επηρεάζει, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, και διαμορφώνει θετικά τα πιστεύω, τις απόψεις και τους χαρακτήρες των ανθρώπων απέναντι στον θεσμό της εκπαίδευσης.

«...Επίσης, εδώ στην (...) είναι θεωρώ υψηλά η αξία της εκπαίδευσης και στην παραμεθόριο περιοχή που διδάσκω φέτος» (Σ.8).

«Γενικά, βλέπω ότι η κουλτούρα στην (...) είναι θετική στη συμμετοχή στο σχολείο. Βλέπω γονείς που δείχνουν πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά τους, έχουνε πολύ στενή σχέση με το σχολείο. Άρα, γενικά πιστεύω ότι η κουλτούρα εδώ στην (...) σίγουρα ευνοεί την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και στη σχολική ζωή των παιδιών» (Σ.10).

Ένας ακόμη παράγοντας διαμόρφωσης της Γ.Ε. είναι και οι εκπαιδευτικές προσδοκίες της κοινωνίας στα εν λόγω νησιά. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει μία εκπαιδευτικός, οι χαμηλοί στόχοι που τίθενται από την κοινωνία στον τομέα των σπουδών μπορούν μοιραία να οδηγήσουν σε μειωμένη στήριξη των μαθητών στην προσπάθεια εισαγωγής τους στις πιο ανταγωνιστικές σχολές, παραδείγματος χάριν ιατρική και νομική. Το γεγονός αυτό επηρεάζει καθοριστικά το πώς και πόσο συμμετέχουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο η κουλτούρα και γενικά η νοοτροπία που υπάρχει σε έναν τόπο για το πώς υποστηρίζουμε τα παιδιά μας και το τι μπορεί να πετύχουν. Και τώρα αυτό συγκρίνοντάς το λίγο και με την (...), που έτυχε να κάνω κι εκεί, εδώ, για παράδειγμα, στην (...) να έχουμε συγκεκριμένους στόχους, θέλουμε να πετύχουμε, αλλά νομίζουμε ότι δεν μπορούνε τα παιδιά να πετύχουν εκπαιδευτικά κάτι πολύ ψηλά, δεν πιστεύουμε ότι μπορούμε να βγάλουμε γιατρούς, δικηγόρους και τα λοιπά, ενώ παράδειγμα στην (...) αυτό, είχα παρατηρήσει, ότι ήτανε αυτονόητο, ότι ναι το κάθε παιδί, ανεξάρτητα από ποια οικογένεια προέρχεται, μπορούσε να πετύχει και να φτάσει κάτι πολύ ψηλά...είχα δει κάτι τελείως, τελείως διαφορετικό σαν νοοτροπία, και είχε απόδοση, δηλαδή οι μαθητές που είχα στην (...) ΣΤ' Δημοτικού, που δεν

ήταν καλύτεροι συγκρίνοντάς τους με μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού που είχαν εδώ, οι μισοί πέρασαν γιατροί. Δε φαντάζομαι ότι είχε να κάνει με το ότι εκείνοι ήταν μαθησιακά καλύτεροι, απλά είχαν διαφορετική εξέλιξη, υπήρχε διαφορετική νοοτροπία, και πήραν διαφορετική υποστήριξη. Έχει να κάνει συνολικά με την κοινωνία, τι περιμένει από τους μαθητές, τι προσδοκίες έχει και πώς αυτό περνάει μετά και στα παιδιά» (Σ.7).

3.4.3. Πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς

Οι πιο συνηθισμένες πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών είναι οι προκαθορισμένες ενημερωτικές συναντήσεις στο σχολείο, τακτικές ή έκτακτες, σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο. Σημαντικότερη εξ αυτών θεωρούν την πρώτη συνάντηση που δίνει το πλαίσιο και τον τόνο της επικοινωνίας.

«...Σε επίπεδο δασκάλου με τους γονείς της τάξης του επίσης προβλέπονται συναντήσεις με τους γονείς. Σαφώς και υπάρχει εμπλοκή όχι μόνο για την ενημέρωσή τους από τον δάσκαλο, αλλά επιβάλλεται και μία αλληλεπίδραση με τους γονείς...Πέρα από τις ομαδικές συναντήσεις με τους γονείς που προβλέπονται, υπάρχουν ατομικές συναντήσεις... Κλείνουμε ατομικά ραντεβού σε ώρες που βολεύουνε και τους γονείς και εμένα φυσικά, σε ώρες σχολείου πάντα» (Σ.5).

«Γενικά, εγώ βλέπω ότι ασχολούνται οι γονείς και μου στέλνουν και email, δηλαδή με παίρνουν και στο κινητό, πολλές φορές, αν θέλουν να μάθουν κάτι, τους το έχω δώσει. Γενικά, νιώθω πολύ ευχαριστημένη από την εμπλοκή που έχουν οι γονείς» (Σ.10).

4. Συζήτηση-συμπεράσματα

Τα ευρήματά μας απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης μελέτης σε σχέση με το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εν λόγω έρευνα τη Γ.Ε., ποιες μορφές της εντοπίζουν, ποια οφέλη της βιώνουν, ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι τη διαμορφώνουν, και πώς νοηματοδοτούν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή στο πλαίσιο της κοινότητάς τους. Ευρήματα που έρχονται να επιβεβαιώσουν τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα αλλά και να προσθέσουν νέα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη Γ.Ε. ως μια διαρκή και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Catsambis, 2001· Zhou & Zhong, 2018), απολύτως αναγκαία και ωφέλιμη για την ενίσχυση και βελτίωση των συναισθηματικών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών, και για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του ρόλου των γονέων και των εκπαιδευτικών (Grolnick, 2015· Gulevska, 2018· Mora & Escardíbul, 2018). Επιπλέον, όπως διαπιστώνουν κι οι Anastasiou & Papagianni (2020), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι συνηθέστερες μορφές Γ.Ε. στο σπίτι είναι η παροχή βοήθειας στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και η δημιουργία κατάλληλων περιβαλλόντων μελέτης. Ενώ στο σχολείο, οι

συνηθέστερες μορφές Γ.Ε. είναι η συμμετοχή σε ενημερωτικές συναντήσεις, η παροχή εθελοντικής βοήθειας, και η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες. Ο βασικότερος παράγοντας που διαμορφώνει τη Γ.Ε. είναι οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι απόψεις των εμπλεκόμενων μερών, κάτι που υποστηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες (Νικολάου, 2020·Penderi & Petrogianni, 2017). Αναφέρθηκαν, επίσης, στο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των γονέων, στην προσωπικότητα, την ηλικία και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, καθώς και στην προσωπικότητα, την εμπειρία και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Hornby & Fafaele, 2011·Πετρογιάννης, 2012). Στην έρευνα αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος της ιδιαίτερης κουλτούρας που υπάρχει στις περιοχές αυτές στη διαμόρφωση των στάσεων, των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των εμπειριών των γονέων και των εκπαιδευτικών (Γεωργίου, 2000). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στα νησιά αυτά αναφέρουν ότι οι γονείς είναι πάντα πρόθυμοι να βοηθήσουν, να ακούσουν, να μιλήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, και να σταθούν στο πλευρό των εκπαιδευτικών. Κάνουν λόγο για γονείς που σέβονται τον δάσκαλο, και δείχνουν εμπιστοσύνη στο έργο του. Παράλληλα, οι ίδιες είναι πρόθυμες να δώσουν τα απαραίτητα κίνητρα στους γονείς για περισσότερη συμμετοχή. Δημιουργούν ευκαιρίες για διάλογο, έχουν τις «πόρτες» της σχολικής τους τάξης ανοιχτές, δεν αισθάνονται απειλή, και επιδεικνύουν θετική διάθεση και ειλικρινές ενδιαφέρον. Η έρευνα αναδεικνύει ότι αυτή η από κοινού θετική στάση υποστηρίζεται από την ιδιαίτερη κουλτούρα και το πολιτισμικό πλαίσιο των υπό εξέταση περιοχών (Jeynes, 2018).

5. Περιορισμοί-προτάσεις

Βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το μεγαλύτερο μέρος της πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής περιοριστικών μέτρων λόγω της πανδημίας Covid-19. Επιπλέον, ο σχετικά περιορισμένος αριθμός των συνεντεύξεων προέκυψε αναγκαστικά λόγω του περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών και μαθητών στα νησιά αυτά. Τέλος, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η περαιτέρω διερεύνηση ενδεχομένως και με μεικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό των ειδικών πτυχών που ανέδειξαν τα δεδομένα των πρώτων αυτών συνεντεύξεων σε ό,τι αφορά το ρόλο της κουλτούρας και του πολιτισμικού πλαισίου, καθώς και τις ειδικές διαστάσεις της επικοινωνίας μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών, από ένα πιο διευρυμένο δείγμα παραμεθόριων περιοχών της Ελλάδας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργιάδου-Καμπουρίδου, Β. & Μπατζακλή, Μ. (2018). Αναπτύσσοντας ένα πλαίσιο συνεργασίας γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικού στα Μαθηματικά. *Έρευνα στη Διδασκτική των Μαθηματικών, 0(2)*, 51-70. doi: 10.12681/enedim.18813

- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Δαβάζογλου, Α. Μ. & Κόκκινος, Κ. Μ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β. & Κυριακίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο: Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα* (σελ. 205-215). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης δυσκολιών. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, (σελ. 491-510). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (τομ. 6, σελ. 69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε από <https://pseve.org/publications/yearbook/yearbook-volume-06/>
- Νικολάου, Ε. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τους παράγοντες που διευκολύνουν και παρεμποδίζουν την επικοινωνία με τους γονείς παιδιών με αναπτυξιακή καθυστέρηση. Στο: Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Επικοινωνία και Εκπαίδευση. Θέματα Θεωρίας και Ερευνητικής Μεθοδολογίας της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (τομ. 3, σελ. 259-277). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(2), 73-85.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική Εμπλοκή και η Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 5, 5-29.
- Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ. & Πασχαλίδου, Δ. (2015). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 146-163.
- Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98(98-99), 183-198. doi: 10.12681/grsr.747

Ξενογλώσση

- Anastasiou, S. & Papagianni, A. (2020). Parents', Teachers' and Principals' views on parental involvement in Secondary Education Schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3), 69.
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G. & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and Parents' Perceptions of Parent Involvement in Brazilian Early Years and Primary Education. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 227-241. doi: 10.1080/0966976022000044762
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5(2), 149-177. doi: 10.1023/A:1014478001512
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Επιστ. Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης. Αθήνα: Ίων.
- Đurišić, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships*. Baltimore: Center on Families Communities, Schools and Children's Learning.
- Foster, M. D., Young, J. R. & Young, J. L. (2017). Teacher perceptions of parental involvement and the achievement of diverse learners: A meta-analysis. *Journal of Ethical Educational Leadership*, 4(5), 1-17. Retrieved from: <http://www.cojeel.org>.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315. doi: 10.1177/0042085904263205
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7
- Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288. doi: 10.1086/461655
- Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(1), 63-73. doi: 10.1007/s11031-014-9423-4
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, P. H. (1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.538

- Gulevska, V. (2018). Teachers' perceptions of parental involvement in primary education. *Inovacije u Nastavi-časopis za Savremenu Nastavu*, 31(1), 134-140. doi: 10.5937/inovacije1801134G
- Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hong, S. & Ho, H. Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42. doi: 10.1037/0022-0663.97.1.32
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435. doi: 10.3102/00028312024003417
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi: 10.2307/1170618
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: 10.1086/499194
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011) Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049
- Jeynes, W. (2012) A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. doi: 10.1177/0042085912445643
- Jeynes, W. H. (2018) A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163.
- Khan, M. B. (1996) Parental involvement in education: Possibilities and limitations. *School Community Journal*, 6, 57-68.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000) Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00050-9
- Lareau, A. (1987) Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85. doi:10.2307/2112583
- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011) Parental Involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. doi: 10.1080/10459880903472876

- Mannan, G. & Blackwell, J. (1992) Parent involvement: Barriers and opportunities. *The Urban Review*, 24(3), 219-226. doi: 10.1007/BF01108494
- Marjoribanks, K. (1985) Ecological correlates of adolescents' aspirations: Gender-related differences. *Contemporary Educational Psychology*, 10(4), 329-341. doi: 10.1016/0361-476X(85)90030-X
- Mora, T. & Escardíbul, J. O. (2018) Home environment and parental involvement in homework during adolescence in Catalonia (Spain). *Youth & Society*, 50(2), 183-203. doi: 10.1177/0044118X15626050
- OECD, (2018) *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that Shape Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- Peña, D. C. (2000) Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. doi: 10.1080/00220670009598741
- Penderi, E. & Petrogiannis, K. (2017) Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του “εκπαιδευτικού θύλακα” του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 97-122. doi: 10.12681/dial.14050
- Phtiaka, H. (1998) ‘It’s their job, not ours!’: Home-school relations in Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(2), 19-51.
- Sapungan, G. M. & Sapungan, R. M. (2014) Parental involvement in child’s education: Importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 23-43.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2002) Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. doi: 10.1177/001312402237212.
- Spera, C. (2005) A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology review*, 17(2), 125-146. doi: 10.1007/s10648-005-3950-1.
- Stefanski, A., Valli, L. & Jacobson, R. (2016) Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in School-Community Partnerships. *School Community Journal*, 26(2), 135-160.
- Vaden-Kiernan, N. & Chandler, K. (1996) Parents’ Reports of School Practices to Involve Families. Statistics in Brief. *National Center for Education Statistics*, 1-15.
- Wagner, T. & Sconyers, N. (1996) *“Seeing” the School Reform Elephant: Connecting Policy Makers, Parents, Practitioners, and Students*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Zhou, G. & Zhong, L. (2018) Chinese Immigrant Parents’ Involvement in Their Children’s School-Based Education: Behaviours and Perceptions. In: Y. Guo (Ed.), *Home-School Relations* (pp. 89-111). Singapore: Springer.

ΝΟΗΜΑ ΣΤΗ ΖΩΗ, ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19

MEANING IN LIFE, ANXIETY AND SELF-EFFICACY OF TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Ολυμπία Τανίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
olympiaedu3@gmail.com

Μαρία Πλατσίδου
Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
platsidou@uom.edu.gr

Περίληψη

Η πανδημική κρίση Covid-19 επέφερε δραστικές αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο, προκαλώντας άγχος και, κατ' επέκταση, την ανάγκη εξεύρεσης ψυχολογικών πόρων από μέρους των εκπαιδευτικών. Έτσι, μελετήθηκε το νόημα στη ζωή ως ένας τέτοιος πόρος και, ειδικότερα, η δυνατότητά του να προβλέπει, μαζί με το άγχος, την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπό τις δυσμενείς συνθήκες της πανδημίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 223 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρουσία νοήματος συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος λόγω Covid-19 και με το γενικό άγχος, ενώ η αναζήτηση νοήματος συσχετίζεται θετικά μόνο με το άγχος λόγω Covid-19. Επίσης, η παρουσία (αλλά όχι και η αναζήτηση) νοήματος συσχετίζεται με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας υπό τις εργασιακές συνθήκες της πανδημίας. Ακολούθως, εξετάστηκε η πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από τις προαναφερθείσες παραμέτρους. Τα ευρήματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπεται μόνο από την παρουσία νοήματος, αναδεικνύοντας τη σημασία της στη διαχείριση παρόμοιων προκλήσεων και κρίσεων.

Λέξεις κλειδιά

Πανδημία Covid-19, Άγχος, Νόημα στη ζωή, Αυτοαποτελεσματικότητα, Εκπαιδευτικοί.

Abstract

The Covid-19 pandemic brought drastic changes in the educational field, causing stress and, consequently, the need for teachers to find psychological resources to cope with it. Thus, meaning in life was studied as such a resource and, in particular, its ability to predict, along with anxiety, teachers' self-efficacy under the adverse conditions of the pandemic. The study included

223 primary school teachers. The results showed that presence of meaning was negatively correlated with anxiety related to Covid-19 and general anxiety, while search for meaning was positively correlated only with Covid-19 related anxiety. Also, the presence (but not the search for meaning) was correlated with teachers' self-efficacy under the school conditions of the pandemic. Next, the prediction of teachers' self-efficacy by the aforementioned parameters was examined. Multiple regression analysis indicated that self-efficacy was predicted only by the presence of meaning, highlighting its importance in coping with similar challenges and crises.

Key words

Covid-19 Pandemic, Anxiety, Meaning in life, Self-efficacy, Teachers.

0. Εισαγωγή

Η ραγδαία εξάπλωση του ιού Covid-19 σε όλο σχεδόν τον κόσμο, που ανακηρύχθηκε ως πανδημία από τον Π.Ο.Υ., προξένησε δραματικές ψυχολογικές καταστάσεις σε όλη την κοινωνία (Zandifar & Badrfam, 2020). Ειδικότερα, στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών οι αλλαγές ήταν κατακλιμακωτικές και οι προκλήσεις συνεχείς, καθώς οι νέες συνθήκες τους επέβαλαν να προσαρμοστούν στην τηλεεκπαίδευση, την τήρηση αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων, την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας κτλ. Όλα αυτά συνέθεσαν μια εξαιρετικά αγχωτική κατάσταση για τους/τις εκπαιδευτικούς σε κάθε μέρος της γης, περιλαμβανομένης και της χώρας μας. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί βίωναν έντονη ανησυχία ή/και στρες κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Baloran & Hernan, 2020). Παράλληλα, το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους φάνηκε να επηρεάζεται από τις καινοφανείς συνθήκες, καθώς μειωνόταν η πεποίθησή τους ότι είναι ικανοί να εκτελέσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Κι αυτό, φυσικά, επιδρά αρνητικά και στους μαθητές τους (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).

Για να προσαρμοστεί κανείς στις νέες συνθήκες και να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες και τις αρνητικές επιδράσεις μιας τέτοιας πανδημικής κρίσης, πρέπει να (ανα)διαμορφώσει ένα νόημα στη ζωή του (Lee, 2020). Όπως επεσήμαναν οι Schnell και Krampe (2020), η παρουσία νοήματος στη ζωή αποτελεί έναν καταλυτικό ψυχολογικό πόρο για την αντιμετώπιση των περιορισμών και των προκλήσεων που οφείλονταν στην πανδημική κρίση, καθώς προσέφερε μια αίσθηση ανάκτησης ελέγχου και απομείωνε τον αγχωτικό αντίκτυπο των αρνητικών γεγονότων (Park & Baumeister, 2017).

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη του νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών και στη διερεύνηση των πιθανών σχέσεων του νοήματος με το άγχος και με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς αναγκάζονταν να εργάζονται κάτω από πρωτόγνωρες συνθήκες που είχε επιβάλει η πανδημία στην σχολική ζωή. Τα ευρήματα μιας τέτοιας μελέτης αναμένεται ότι θα εμπλουτίσουν τη γνώση μας γύρω από τους προσωπικούς

πόρους που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, όπως το νόημα στη ζωή, και που ίσως μπορούν να τους βοηθήσουν να διαχειριστούν καλύτερα τις σύγχρονες προκλήσεις και κρίσεις, όπως αυτή που προκάλεσε η πανδημία Covid-19.

1. Νόημα στη ζωή

Το νόημα στη ζωή σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν ότι η ζωή τους έχει νόημα ή σκοπό (Steger & Kashdan, 2007). Κατά τον Frankl (1962), η επιδίωξη νοήματος είναι ένα πρωταρχικό και θεμελιώδες κίνητρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς και επιβίωσης. Ο άνθρωπος αισθάνεται την ανάγκη να εξάγει νόημα από τον κόσμο που τον περιβάλλει, προκειμένου να υπερβεί τις δυσμενείς περιστάσεις, να θέσει στόχους και σκοπούς, να εμπλακεί σε δράσεις, να συνεισφέρει στην κοινωνία και έτσι να νιώσει ότι είναι σημαντικός για τους άλλους και για τον ίδιο του τον εαυτό (Hill et al., 2019). Η επίτευξη νοήματος προσφέρει ένα αίσθημα ολοκλήρωσης και ικανοποίησης, έναν λόγο ύπαρξης, μια αιτία που νοηματοδοτεί τη ζωή (de Klerk, 2005).

Διακρίνονται δύο διαστάσεις στην έννοια αυτή (Steger et al., 2006): (α) Η ύπαρξη νοήματος αναφέρεται στην υποκειμενική αίσθηση της παρουσίας νοήματος στη ζωή που διευκολύνει το άτομο να κατανοεί τον εαυτό του, τον κόσμο που το περιβάλλει και τη θέση του μέσα σε αυτόν (Steger et al., 2008a). Συχνά, η ύπαρξη (ή παρουσία) νοήματος ταυτίζεται με την έννοια της ζωής με νόημα (meaningful life). (β) Η αναζήτηση νοήματος αφορά στη διαδικασία ανεύρεσης νοήματος, την ανάγκη επιδίωξης ενός σκοπού ή αποστολής στη ζωή (Steger et al., 2008b). Όπως έδειξε η προηγούμενη έρευνα, οι περισσότεροι άνθρωποι βιώνουν την παρουσία νοήματος σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι αναζητούν νόημα στη ζωή τους (Pezirkianidis et al., 2016) και το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς (Platsidou & Daniilidou, 2021).

Το νόημα στη ζωή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της ψυχικής υγείας (Mascaro & Rosen, 2006). Θεωρείται παράμετρος ζωτικής σημασίας για την προσαρμογή των ατόμων (Park & Baumeister, 2017) και την ανάκαμψη από αγχωτικές εμπειρίες (Park & George, 2013). Δεδομένου ότι συνδέεται με την κατανόηση των γεγονότων, βοηθάει τα άτομα να θέσουν νέους στόχους και να ξεπεράσουν εμπόδια. Επίσης, συντελεί στην αντιμετώπιση των ψυχολογικών επιπτώσεων της πανδημίας (de Jong et al., 2020), ανακουφίζει εν μέρει από το έντονο άγχος και παρέχει ένα σταθερό υπόβαθρο που εξασφαλίζει μια ορθολογική συμπεριφορά (Trzebiński et al., 2020). Με άλλα λόγια, η (ανα)κατασκευή νοήματος είναι μια αποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης των στρεσογόνων συνθηκών που βοηθάει το άτομο να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει το συμβάν (Park & Baumeister, 2017). Τα άτομα που βιώνουν υψηλή παρουσία νοήματος στη ζωή ρυθμίζουν καλύτερα το άγχος τους (Reker & Woo, 2011), αναφέρουν υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή τους, ακόμη και όταν βιώνουν δυνητικά αγχογόνες καταστάσεις όπως μια αναπηρία (Πλατσίδου κ.ά., 2021), και έχουν υψηλότερο αίσθημα ευεξίας στην εργασία (de Klerk, 2005) και αυτοαποτελεσματικότητας (Sari, 2019).

2. Άγχος και αυτοαποτελεσματικότητα σε συνθήκες κρίσης

Μια παγκόσμια πανδημία, όπως του Covid-19, αποτελεί μια επίμονη απειλή του αισθηματός ασφάλειας (Zhao et al., 2020). Η πιθανότητα μόλυνσης δημιουργεί άγχος (Horeish & Brown, 2020) και οι ανησυχίες που πυροδοτεί το αβέβαιο μέλλον οδηγούν σε επιπολασμό του άγχους (Wasserman et al., 2020), καθώς προκαλείται αστάθεια σε κάθε τομέα της ανθρώπινης ζωής. Η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε αγχωτικές καταστάσεις μπορεί να ενισχύσει την ενεργοποίηση δυσλειτουργικών ψυχολογικών διεργασιών, να οδηγήσει σε σωματική και συναισθηματική εξάντληση, ή/και να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά (Zhao et al., 2020). Τα παραπάνω μπορεί να δυσχεράνουν τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Fontana, 1996).

Στη διάρκεια της πανδημικής κρίσης, οι περιορισμοί στην καθημερινή ζωή και η αβεβαιότητα σχετικά με τη διάρκεια των έκτακτων μέτρων προκαλούσαν διαφορετικές αντιδράσεις στον πληθυσμό. Στον χώρο εργασίας, οι παρατεταμένες εμπειρίες άγχους και η απουσία μηχανισμών αντιμετώπισης των επιπτώσεών του μπορούν να οδηγήσουν τον εργαζόμενο σε ψυχολογική δυσφορία (Zhao et al., 2020). Από την άλλη μεριά, σε περιόδους κρίσης, όπως στην περίπτωση της πανδημίας, ορισμένοι ενδογενείς ψυχολογικοί παράγοντες, όπως το νόημα στη ζωή, μπορούν να μειώσουν τις αρνητικές επιπτώσεις του άγχους, να ελαχιστοποιήσουν τις ψυχικές διαταραχές και να ενισχύσουν την ψυχική υγεία (Arslan & Yildirim, 2021). Ο Wong (2012) διαπίστωσε ότι τα άτομα που βρίσκουν νόημα στη ζωή τους κάτω από δύσκολες συνθήκες αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις αγχωτικές καταστάσεις.

Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου ότι είναι ικανό να φέρει εις πέρας μία εργασία (Evers et al., 2001), να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα και, τελικά, να ασκήσει επιρροή σε γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του (Bandura, 1995), ολοκληρώνοντας με επιτυχία συγκεκριμένους στόχους (Park, 2016). Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται στενά με τη γνώση για την εκτέλεση ενός έργου και ρυθμίζει τη δέσμευση σε αυτό, λειτουργώντας ως μηχανισμός εσωτερικού κινήτρου (Simbula et al., 2011). Η δημιουργία νοήματος στη ζωή και η αυτοαποτελεσματικότητα, ως προσωπικοί πόροι, βοηθούν τα άτομα στην αποτελεσματική (επαν)ερμηνεία εμπειριών και την επιτυχημένη προσαρμογή στις εργασιακές τους υποχρεώσεις (Krok et al., 2021).

Ακόμη και σε περιόδους αγχωτικών καταστάσεων, τα άτομα με αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα αντιλαμβάνονται τις κρίσεις και τα προβλήματα ως προκλήσεις και δείχνουν περισσότερη αφοσίωση στην εργασία (Ventura et al., 2015). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα καθορίζει πόσο καιρό θα συνεχίσουν οι άνθρωποι να εργάζονται σε μια δεδομένη εργασία, πόσο ανθεκτικοί θα είναι στις αντιξοότητες και πόση προσπάθεια θα δαπανήσουν για μια δραστηριότητα (Kurbanoglu et al., 2006). Η αυτοαποτελεσματικότητα δεν περιορίζεται μόνο στην επίδραση και πρόβλεψη των μελλοντικών συμπεριφορών που ίσως εκδηλώσουν τα άτομα, αλλά επηρεάζει τον τρόπο σκέψης, την αισιοδοξία, τη δέσμευση και τους στόχους που θέτουν (Bandura, 2006· Park, 2016). Ακόμη, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα που αναμένει το άτομο από τις ενέργειές του και συντελεί στη συ-

νειδητοποίηση των επιτευγμάτων του (Bandura, 2006). Σχετική έρευνα έδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται θετικά με την ψυχολογική ευημερία και την προσωπική ευτυχία, και αρνητικά με την ψυχική εξουθένωση (Milam et al., 2019).

Το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προβλέπει τη μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών (Chesnut & Burley, 2015) και είναι απαραίτητο στοιχείο ενός καλού εκπαιδευτικού (Nair & Sivakumar, 2020). Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί με θετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως δοκιμή νέων ιδεών, προθυμία πειραματισμού καινούργιων μεθόδων και διδακτικών πρακτικών, υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού, μεγαλύτερο ενθουσιασμό και δέσμευση προς τη διδασκαλία (Allinder, 1994), αφοσίωση στο διδακτικό έργο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) και ικανοποίηση από την εργασία (Carpaga et al., 2006). Από την άλλη μεριά, οι αγχωτικές συνθήκες καταστέλλουν τη δημιουργικότητα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους και η βίωση υψηλού άγχους μπορεί να μειώσει τις θετικές πεποιθήσεις τους για τις ικανότητες που διαθέτουν (Anderson et al., 2021).

3. Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Όπως έδειξε η παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η υψηλή αίσθηση νοήματος στη ζωή βοηθάει το άτομο να αντιμετωπίζει τις καθημερινές ταλαιπωρίες και τους στρεσογόνους παράγοντες ως προκλήσεις για την απόκτηση εμπειριών και όχι ως απειλές (Park & Baumeister, 2017), να βλέπει τον εαυτό του ως ικανό και αποτελεσματικό (Eakman, 2014) και να έχει θετική στάση και πίστη στην επαγγελματική του πορεία (Sari, 2019). Έτσι, τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας που σημειώνονται είναι υψηλότερα (Sørensen et al., 2019).

Πιο συγκεκριμένα, στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι η παρουσία νοήματος στη ζωή μπορεί να διευκολύνει τη χρήση κατάλληλων πόρων αντιμετώπισης και διαχείρισης του άγχους (Arslan et al., 2022), να τους προστατεύει από τα αρνητικά συναισθήματα και να τους βοηθά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που σχετίζονται με το σχολείο (Damásio et al., 2013). Πρόσφατη έρευνα που έγινε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς έδειξε ότι η παρουσία (και πολύ λιγότερο η αναζήτηση) νοήματος σχετίζεται θετικά με προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας που σχετίζονται με το επάγγελμά τους (Platsidou & Daniilidou, 2021).

Τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι η διερεύνηση της παρουσίας και της αναζήτησης νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα υπό τις εργασιακές και εκπαιδευτικές συνθήκες που είχε επιβάλει η πανδημική κρίση, θα είναι επωφελής για την καλύτερη κατανόηση των προσωπικών τους πόρων, οι οποίοι μπορούν να τους βοηθήσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά παρόμοιες κρίσεις στο μέλλον. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκε η παρουσία και η αναζήτηση νοήματος στη ζωή, το άγχος που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί λόγω Covid-19 καθώς και το γενικό τους άγχος, με σκοπό να διερευνηθεί αν τα παραπάνω μπορούν να προβλέψουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών υπό τις δυσμενείς συνθήκες της πανδημικής κρίσης.

Με βάση τη βιβλιογραφία, διατυπώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις: (EY1) Η παρουσία νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών θα σχετίζεται με τη βίωση χαμηλότερου άγχους λόγω Covid-19 και γενικού άγχους και υψηλότερης αυτοαποτελεσματικότητας υπό τις εργασιακές συνθήκες της πανδημίας. (EY2) Αντίθετα, η αναζήτηση νοήματος θα σχετίζεται θετικά με το άγχος λόγω Covid-19 και το γενικό άγχος, και αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στις αντίστοιχες εργασιακές συνθήκες. (EY3) Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θα προβλέπεται θετικά από την παρουσία νοήματος στη ζωή και αρνητικά από την αναζήτηση νοήματος, το άγχος που βιώνουν λόγω Covid-19 και το γενικό τους άγχος.

4. Μέθοδος

4.1. Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν συνολικά 223 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Γενικής ($n=188$, 84.30%) και της Ειδικής εκπαίδευσης ($n=35$, 15.70%). Ειδικότερα, το δείγμα αποτελείται από 181 γυναίκες (81.17%) και 42 άνδρες (18.83%). Η οικογενειακή κατάσταση του δείγματος ομαδοποιήθηκε σε δύο κατηγορίες: αυτοί που δεν έχουν συμβιωτική σχέση (άγαμοι/ες, διαζευγμένοι/ες ή σε διάσταση και χήροι/ες) είναι 86 άτομα (38.57%) και οι έγγαμοι/ες ή σε συμβίωση ή μόνιμη σχέση είναι 137 άτομα (61.43%). Όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, 109 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου (48.88%) και 114 συνέχισαν τις σπουδές, αποκτώντας δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο (51.12%). Η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών κυμαίνεται από 23 έως 60 έτη (Μ.Ο.=40.88, Τ.Α.=10.64) και έχουν διδακτική προϋπηρεσία στον χώρο της εκπαίδευσης από 1 έως 38 έτη (Μ.Ο.=14.78, Τ.Α.=9.85).

4.2. Ερευνητικά Εργαλεία

4.2.1. Νόημα στη ζωή

Για τη μέτρηση του νοήματος στη ζωή, χρησιμοποιήθηκε το The Meaning in Life Questionnaire (MLQ) (Steger et al., 2006). Αποτελεί ένα δισδιάστατο εργαλείο αυτοαναφοράς, όπου πέντε στοιχεία αξιολογούν την παρουσία νοήματος και πέντε την αναζήτηση νοήματος στη ζωή (Steger et al., 2006). Η υποκλίμακα της παρουσίας νοήματος αξιολογεί το υποκειμενικό αίσθημα για τον βαθμό νοήματος στη ζωή (π.χ. “Αντιλαμβάνομαι το νόημα της ζωής μου”). Η υποκλίμακα της αναζήτησης νοήματος αξιολογεί την ώθηση και τον προσανατολισμό των ερωτηθέντων προς την εύρεση νοήματος στη ζωή τους (π.χ. “Ψάχνω διαρκώς να βρω τον σκοπό της ζωής μου”). Η βαθμολόγηση γίνεται σε μια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 1=“Απόλυτα Λάθος” έως το 7=“Απόλυτα Σωστό”.

Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων (με ορθογώνια περιστροφή) που εφαρμόστηκε στο Ερωτηματολόγιο για το Νόημα στη ζωή επαλήθευσε την δι-παραγοντική δομή που προτείνεται από τους δημιουργούς του (Steger et al., 2006). Οι δύο παράγοντες ερμηνεύουν το

66.19% της συνολικής διακύμανσης και η αξιοπιστία τους είναι ικανοποιητική ($\alpha=0.80$) για την παρουσία νοήματος και ($\alpha=0.90$) για την αναζήτηση νοήματος.

4.2.2. Άγχος λόγω Covid-19 και γενικό άγχος

Δεδομένου ότι, κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δεν υπήρχαν ακόμη ψυχομετρικά εργαλεία που να ανιχνεύουν τον βαθμό άγχους που βίωναν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους εξαιτίας του Covid-19, δημιουργήθηκε ένα εργαλείο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Αφόρμηση για τον σχεδιασμό του αποτέλεσαν άλλα σχετικά εργαλεία (π.χ. Nowicki et al., 2020· Shevlin et al., 2020· Taylor et al., 2020). Περιλαμβάνει έξι δηλώσεις που αξιολογούν το αντιληπτό άγχος των εκπαιδευτικών λόγω της πανδημικής κρίσης (π.χ. *“Μου δημιουργεί αγωνία η τήρηση των μέτρων υγιεινής και προστασίας από τον Covid-19 μέσα στο σχολείο”*). Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων που έγινε στο εργαλείο ανέδειξε έναν παράγοντα που εξηγεί το 74.90% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει όλες τις δηλώσεις. Η αξιοπιστία του είναι ικανοποιητική ($\alpha=0.93$). Επιπλέον, έγινε μια αξιολόγηση του γενικού, προσωπικού τους άγχους, με μία δήλωση (*“Γενικά στη ζωή μου έχω άγχος”*). Σε όλες τις δηλώσεις, οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα τύπου Likert όπου 1=“Δεν ισχύει καθόλου” και 7=“Ισχύει απόλυτα”.

4.2.3. Αυτοαποτελεσματικότητα υπό τις εργασιακές συνθήκες της πανδημίας

Η μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας πρέπει να αφορά έναν συγκεκριμένο τομέα που αποτελεί το αντικείμενο ενδιαφέροντος κάθε φορά, καθώς η δόμηση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας διαφέρει ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται (Banda, 2006). Γι' αυτό τον λόγο, αφού μελετήθηκαν σχετικά εργαλεία (π.χ. των Schwarzer & Jerusalem, 1995· Chen et al., 2001), δημιουργήθηκε ένα εργαλείο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προσαρμοσμένο στις εργασιακές συνθήκες που διαμορφώθηκαν στο σχολείο εξαιτίας της πανδημίας Covid-19. Αποτελείται από 9 δηλώσεις (π.χ. *“Αντεπεξέρχομαι στην πίεση που δημιουργείται στον εργασιακό χώρο με την επιβολή μέτρων”*). Μια δήλωση ήταν αντίστροφα κωδικοποιημένη (*“Έχει επηρεαστεί αρνητικά η αποδοτικότητά μου στο σχολείο λόγω της πανδημίας”*). Για τη βαθμολόγηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα τύπου Likert όπου 1=“Δεν ισχύει καθόλου” και 7=“Ισχύει απόλυτα”. Από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του εργαλείου προέκυψε ένας παράγοντας, ο οποίος περιλαμβάνει όλες τις δηλώσεις και εξηγεί το 50.30% της συνολικής διακύμανσης. Η αξιοπιστία του είναι ικανοποιητική ($\alpha=0.86$).

4.3. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη με άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η συλλογή δεδομένων έγινε διαδικτυακά, με δειγματοληψία ευκολίας, σε χρονικό διάστημα δύο μηνών, από τον Οκτώβριο έως τον Νοέμβριο του 2020, όταν όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούσαν δια ζώσης. Η συλλογή δεδομένων επιβαλλόταν να γίνει εσπευσμένα, ώστε, αφενός, να έχει παρέλθει ένα εύλογο

διάστημα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται τουλάχιστον τέσσερις εβδομάδες με φυσική παρουσία στα σχολεία, ώστε να είναι σε θέση να βιώσουν τις νέες συνθήκες και απαιτήσεις. Αφετέρου, έπρεπε η συλλογή δεδομένων να ολοκληρωθεί πριν την πιθανή μεταβολή των συνθηκών εργασίας, λόγω της επιβολής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (η οποία τελικά επιβλήθηκε στα δημοτικά και τα νηπιαγωγεία Γενικής εκπαίδευσης στις 16 Νοεμβρίου 2020).

4.4. Ανάλυση δεδομένων

Αρχικά, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των μετρήσεων. Για τον έλεγχο των EY1 και EY2, εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης με τον συντελεστή Pearson r . Για τον έλεγχο της EY3, διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (με τη μέθοδο enter), με ανεξάρτητες μεταβλητές την παρουσία και την αναζήτηση νοήματος, το γενικό άγχος και το άγχος λόγω Covid-19 και εξαρτημένη μεταβλητή την αυτοαποτελεσματικότητα. Η επεξεργασία και οι αναλύσεις των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν με το πρόγραμμα PSPP 1.2.0 και το SPSS 25.

5. Αποτελέσματα

5.1. Το νόημα στη ζωή των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις του με το άγχος και την αυτοαποτελεσματικότητα

Όπως δείχνει ο Πίνακας 1, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι βιώνουν σε αρκετά υψηλό βαθμό την παρουσία νοήματος στη ζωή τους (M.O.=5.82, T.A.=.85) ενώ παράλληλα, και σε μικρότερο βαθμό, εξακολουθούν να αναζητούν νόημα (M.O.=4.20, T.A.=1.69). Ανέφεραν, επίσης, ότι βιώνουν μέτριο άγχος λόγω Covid-19 (M.O.=3.73, T.A.=1.54) και υψηλότερο γενικό άγχος (M.O.=4.67, T.A.=1.42). Τέλος, το αίσημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους υπό τις συνθήκες της πανδημικής κρίσης είναι αρκετά υψηλό (M.O.=5.56, T.A.=.75).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μετρήσεων

Μετρήσεις	M.O.	T.A.
Παρουσία νοήματος	5.82	.85
Αναζήτηση νοήματος	4.20	1.69
Γενικό άγχος	4.67	1.42
Άγχος λόγω Covid-19	3.73	1.54
Αυτοαποτελεσματικότητα	5.56	.75

Σημείωση: Η απαντητική κλίμακα όλων των μετρήσεων ήταν 1-7

Από τις συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων (βλ. Πίνακα 2), φαίνεται ότι η παρουσία νοήματος συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος λόγω Covid-19 ($r=-0.27$, $p=0.000$) και το γενικό άγχος ($r=-0.19$, $p=0.006$) και θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0.21$, $p=0.001$), επιβεβαιώνοντας έτσι την EY1. Η αναζήτηση νοήματος συσχετίζεται θετικά με το άγχος λόγω Covid-19 ($r=0.25$, $p=0.000$), επιβεβαιώνοντας στο σημείο αυτό την EY2, αλλά όχι και με το γενικό άγχος ούτε με την αυτοαποτελεσματικότητα, διαψεύδοντας τα σχετικά σημεία της EY2.

Πίνακας 2: Δείκτες συνάφειας (Pearson r) όλων των μετρήσεων

Μετρήσεις	Παρουσία νοήματος	Αναζήτηση νοήματος	Γενικό άγχος	Άγχος λόγω Covid-19
Αναζήτηση νοήματος	-.14*			
Γενικό άγχος	-.19**	.12		
Άγχος λόγω Covid-19	-.27**	.25**	.49**	
Αυτοαποτελεσματικότητα	.21**	.03	-.06	-.14*

Σημείωση: * $p<0.05$, ** $p<0.01$

5.2. Η πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας

Τα ευρήματα της ανάλυσης παλινδρόμησης, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπό τις εργασιακές συνθήκες της πανδημίας προβλέπεται μόνο από την παρουσία νοήματος που βιώνουν. Η αναζήτηση νοήματος, το γενικό και το άγχος λόγω Covid-19 δε συμβάλλουν στατιστικά σημαντικά στην πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν μερικώς μόνο την EY3.

Πίνακας 3: Παλινδρόμηση της παρουσίας και της αναζήτησης νοήματος, του γενικού άγχους και του άγχους λόγω Covid-19 στην αυτοαποτελεσματικότητα

Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	B	Beta	t	p
Παρουσία νοήματος	.184	.208	3.000	.003*
Αναζήτηση νοήματος	.034	.078	1.127	.261
Γενικό άγχος	.013	.024	0.351	.753
Άγχος λόγω Covid-19	-.057	-.177	-1.459	.146

Σημείωση: (* $p<0.05$) $R^2=0.064$

6. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είναι μια από τις λίγες μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία που διερευνά το νόημα στη ζωή των εκπαιδευτικών, το άγχος που βίωσαν λόγω της πανδημίας Covid-19 και το γενικό τους άγχος, καθώς και το αν οι παραπάνω μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας τους υπό τις στρεσογόνες συνθήκες που επικρατούσαν τότε. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε μια χρονική περίοδο, λίγο μετά την έναρξη του σχολικού έτους 2020-2021, όπου οι συνθήκες ήταν πρωτόγνωρες λόγω των μέτρων που επιβλήθηκαν για τον περιορισμό της διασποράς του ιού Covid-19 και της επικείμενης δεύτερης αναστολής της διαζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, που είχε επιβληθεί ήδη στη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

6.1. Το νόημα στη ζωή, το άγχος και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά την πανδημική κρίση

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι έχουν αρκετά υψηλή παρουσία νοήματος στη ζωή τους και μέτρια προς υψηλή αναζήτηση νοήματος. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες που έγιναν στον ελλαδικό χώρο την περίοδο πριν την πανδημία Covid-19, τόσο στον γενικό πληθυσμό (Pezirkianidis et al., 2016) όσο και σε εκπαιδευτικούς (Platsidou & Daniilidou, 2021). Αλλά και στον διεθνή χώρο διαπιστώθηκε ότι οι Βραζιλιάνοι δάσκαλοι βίωσαν αρκετά υψηλά επίπεδα νοήματος (Damásio et al., 2013).

Η διαπίστωση ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, κατά την πανδημική κρίση, διατήρησαν μια αρκετά ισχυρή αίσθηση νοήματος στη ζωή τους, παράλληλα με τη μέτρια προς υψηλή αναζήτησή του, είναι πολύ ενθαρρυντική, καθώς προηγούμενες έρευνες καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του νοήματος στη ζωή ως προστατευτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας (Daniilidou & Platsidou, 2022) και του ευ ζην σε στρεσογόνες περιόδους κρίσεων (Πλατσίδου κ.ά, 2021). Είναι πιθανό ότι τα άτομα που τείνουν να αναφέρουν ότι έχουν υψηλότερο νόημα είναι εκείνα που εργάζονται για να το (επανα)δημιουργήσουν (Hill et al., 2019). Επίσης, όσοι/ες αναφέρουν ότι έχουν νόημα στη ζωή τους μπορεί είτε να συνεχίζουν να αναζητούν πρόσθετες πηγές νοήματος, είτε η αναζήτηση νοήματος να πηγάζει από την επιθυμία βαθύτερης κατανόησης της ουσίας της ζωής (Steger et al., 2006), λόγω της αλλαγής των συνθηκών και με σκοπό να διαχειριστούν με επιτυχία τις προκλήσεις που έχουν ανακύψει με την εμφάνιση της πανδημίας.

Όπως έδειξαν τα δεδομένα, το άγχος λόγω Covid-19 που ανέφεραν ότι βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ήταν μέτριου βαθμού, ενώ το γενικό τους άγχος ήταν σε υψηλότερο βαθμό. Θα περίμενε κανείς ότι οι δύσκολες συνθήκες, η αβέβαιη εξέλιξη και η ανατρεπτική κατάσταση που επέβαλε ο Covid-19 θα συνέβαλαν στην αύξηση του άγχους (και) των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η περίοδος της πανδημίας Covid-19 ήταν πολύ αγχωτική για τους ανθρώπους και σημειώθηκε μια γενική τάση μείωσης της ψυχολογικής ευεξίας (Karatas & Tagay, 2021). Ωστόσο, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που

συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δεν βίωσαν ως ιδιαίτερα αγχωτική εκείνη την περίοδο. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλες έρευνες (π.χ. Schnell & Krampe, 2020) που διεξήχθησαν στον γενικό πληθυσμό και βρήκαν ότι το άγχος λόγω Covid-19 ήταν μέτριο προς χαμηλό. Από την άλλη μεριά, έρευνες που διενεργήθηκαν, κατά κύριο λόγο, στην αρχή της πανδημίας έδειξαν υψηλό άγχος τόσο στον γενικό πληθυσμό σχεδόν σε όλο τον κόσμο (Arslan et al., 2021· Wang et al., 2020), όσο και σε εκπαιδευτικούς στην Ισπανία (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021). Τα ευρήματα αυτά μπορεί να αποδοθούν στον φόβο για την υγεία και την υψηλή αβεβαιότητα για το μέλλον που κυριάρχησαν κατά την πρώιμη περίοδο της πανδημίας. Είναι πιθανό ότι, με την πάροδο του χρόνου και την απόκτηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης, το άγχος αυτό σταδιακά μειώθηκε (Rogowska et al., 2020). Ως αποτέλεσμα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, παρά τις πρωτόγνωρες και απειλητικές για τη σωματική και ψυχολογική υγεία συνθήκες, προσαρμόστηκαν αρκετά καλά και σχετικά σύντομα, με συνέπεια το άγχος που αισθάνονταν εξαιτίας της πανδημίας να είναι χαμηλότερο από το γενικό άγχος που βιώνουν στη ζωή τους.

Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγούν και οι αυτοαναφορές για την αυτοαποτελεσματικότητα υπό τις εργασιακές συνθήκες της πανδημίας. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν τον εαυτό τους αρκετά υψηλά, πράγμα που σημαίνει ότι αισθάνονται ικανοί να διαχειρίζονται τις νέες εξελίξεις και να προσαρμόζονται στις εργασιακές αλλαγές που επιβάλλει η πανδημία του Covid-19. Ανάλογα ευρήματα βρέθηκαν σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Φιλιππίνες, όπου οι εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων ανέφεραν υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Baloran & Hernan, 2020). Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι, σε σύγκριση με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν πριν την πανδημία, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ανέφεραν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, πιθανόν λόγω των πρωτόγνωρων προκλήσεων που βίωσαν κατά την πανδημική κρίση. Το ίδιο εύρημα αναδείχθηκε και σε διεθνείς έρευνες (π.χ. Pressley, 2021).

6.2. Οι σχέσεις της παρουσίας και της αναζήτησης νοήματος με το άγχος και την αυτοαποτελεσματικότητα

Σε ό,τι αφορά στη διερεύνηση των ερευνητικών μας υποθέσεων, διαπιστώθηκε ότι η παρουσία νοήματος συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος λόγω Covid-19 και με το γενικό άγχος. Η αναζήτηση νοήματος συσχετίζεται θετικά με το άγχος λόγω Covid-19, αλλά δε συσχετίζεται με το γενικό άγχος. Επίσης, η παρουσία (αλλά όχι και η αναζήτηση) νοήματος συσχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλότερο νόημα στη ζωή τους αναφέρουν χαμηλότερο άγχος (τόσο λόγω Covid-19 όσο και γενικά) και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα υπό τις εργασιακές συνθήκες που επέβαλε η πανδημία. Αντίθετα, όσοι/ες βιώνουν υψηλότερο άγχος λόγω Covid-19 αναζητούν εντονότερα νόημα στη ζωή τους, αλλά η σχέση της αναζήτησης με το γενικό άγχος και την αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι σημαντική.

Ανάλογα ευρήματα για τις σχέσεις της παρουσίας και της αναζήτησης νοήματος με το άγχος διαπιστώθηκαν και σε προηγούμενες έρευνες που έγιναν σε γενικό πληθυσμό, στην Ελλάδα (π.χ. Pezirkianidis et al., 2016) και στο εξωτερικό (π.χ. Park & Baumeister, 2017· Van Tongeren et al., 2017), όπως και σε έρευνες που αφορούσαν, ειδικότερα, την παρουσία νοήματος και το άγχος λόγω Covid-19 (Schnell & Krampe, 2020· Trzebiński et al., 2020). Με άλλα λόγια, η αίσθηση νοήματος στη ζωή συνοδεύεται από χαμηλότερη βίωση άγχους, είτε γενικής φύσης είτε λόγω των ειδικών συνθηκών που επικρατούσαν τη συγκεκριμένη περίοδο. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ότι τα παραπάνω ευρήματα ισχύουν και για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται υπό τις δυσμενείς συνθήκες μιας πανδημικής κρίσης. Ωστόσο, λόγω της συσχετιστικής φύσης της παρούσας έρευνας, δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί μια αιτιολογική σχέση μεταξύ της αίσθησης νοήματος στη ζωή και του άγχους που βιώνουν.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν νόημα στη ζωή τους είναι πιθανό να αναφέρουν πιο υψηλό άγχος λόγω Covid-19, αλλά το γενικό προσωπικό τους άγχος δεν σχετίζεται με την αναζήτηση αυτή. Όπως έχει διαπιστωθεί και σε προηγούμενες έρευνες, όταν ένα άτομο βιώνει ένα στρεσογόνο συμβάν προσπαθεί να αποδώσει νόημα σε αυτό (Park & Baumeister, 2017· Steger et al., 2008a). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αυτό φαίνεται ότι ισχύει για το άγχος που προκαλείται λόγω των εργασιακών συνθηκών υπό Covid-19 αλλά όχι και για το γενικό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Πρέπει να σημειωθεί ότι το τελευταίο εξετάστηκε μόνο με μία δήλωση κι αυτός ο περιορισμός ίσως ευθύνεται για το αναπάντεχο αποτέλεσμα.

Πάντως, είτε εξετάζεται το γενικό άγχος είτε το άγχος λόγω Covid-19, η παρουσία νοήματος στη ζωή φαίνεται να μειώνει σημαντικά την ανάπτυξη του άγχους, καθώς η διαμόρφωση ή η αναθεώρηση των πεποιθήσεων ζωής που συμφιλιώνουν τα άτομα με τη νέα πραγματικότητα συμβάλλει στην προσαρμοστικότητά τους (Triplett et al., 2012) και μετριάζει την επιζήμια επίδραση των αγχωτικών γεγονότων (Arslan & Yildirim, 2021), λειτουργώντας ως ρυθμιστής ενάντια στο άγχος (Park & Baumeister, 2017). Επομένως, το νόημα στη ζωή βοηθάει στην καλύτερη διαχείριση των καταστάσεων με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο άνθρωπος (Reker & Wong, 2012). Στην πραγματικότητα, οι σχέσεις αυτές φαίνεται να είναι πιο περίπλοκες από την απλή συνάφεια, που εξέτασε η παρούσα έρευνα, καθώς οι άνθρωποι μπορεί να βιώσουν διάφορους συνδυασμούς επιπέδων των διαστάσεων νοήματος την ίδια χρονική περίοδο (π.χ. υψηλή παρουσία αλλά και αναζήτηση νοήματος, χαμηλή παρουσία και αναζήτηση, κτλ) και οι οποίοι διαφοροποιούν τις βιούμενες ψυχολογικές έννοιες όπως το άγχος και η ψυχική ανθεκτικότητα (Platsidou & Daniilidou, 2021· Steger et al., 2006).

Τέλος, φαίνεται πως η υψηλή αίσθηση νοήματος βοηθάει το άτομο να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πιο ικανό να ανταποκριθεί με αποτελεσματικό τρόπο στις υποχρεώσεις του (Eakman, 2014· Krok et al., 2021· Sørensen et al., 2019), αλλά η αναζήτηση νοήματος δεν φαίνεται να σχετίζεται με το πόσο αποτελεσματικός/ή νιώθει κάποιος/α. Στη σημερινή παγκόσμια κατάσταση, όπου οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις σαν αυτές που βίωσαν την περίοδο της πανδημίας, η βελτίωση της αυτο-

αποτελεσματικότητάς τους είναι ουσιώδης για τη συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό το εύρημα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέπεται, δηλαδή να διευκολύνεται, από την αίσθηση του νοήματος που βιώνουν. Το νόημα στη ζωή από μόνο του δεν ρυθμίζει τη συμπεριφορά, αλλά βοηθά τα άτομα να ξεπερνούν πιο εύκολα αγχωτικά γεγονότα που σχετίζονται με την εργασία (Damásio et al., 2013). Η υψηλότερη παρουσία νοήματος μπορεί να παρέχει ένα ψυχολογικό απόθεμα κατά της επιζήμιας αποδιοργάνωσης και, συνεπώς, να συμβάλλει στην προσαρμογή μέσω της αξιολόγησης των προσωπικών δυνατοτήτων και της αντιμετώπισης των προκλήσεων (Trzebiński et al., 2020). Οι εργαζόμενοι που έχουν σαφείς και καθορισμένους στόχους, και θετικές πεποιθήσεις για τον εαυτό τους είναι πιθανό να διατηρήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο αποδοτικότητας στην εργασία τους, ακόμη και υπό την παρουσία αγχωτικών εμπειριών που προκαλεί μια κρίση όπως η πανδημία (Krok et al., 2021). Άρα, η ύπαρξη νοήματος στη ζωή των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι συνάδει με τη σταθερότητα, την υπευθυνότητα και τη θετική στάση απέναντι στις εργασιακές υποχρεώσεις. Με άλλα λόγια, τα άτομα που βιώνουν νόημα στη ζωή τους είναι προσανατολισμένα στο καθήκον και τις υποχρεώσεις τους, είναι δραστήρια και ενεργητικά.

Είναι πιθανό ότι, την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, η διατήρηση της καθημερινής εργασιακής ρουτίνας από τους εκπαιδευτικούς συνέβαλε στην (ανα)δημιουργία νοήματος στη ζωή (Trzebiński et al., 2020) που, λειτουργώντας ως ρυθμιστής, είναι δυνατό να αλλοιώσει τις δυσμενείς συνθήκες και να τροποποιήσει την αντίληψη για ένα αγχωτικό γεγονός (Damásio et al., 2013· Mascaro & Rosen, 2006). Το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα υποδηλώνει ότι λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα προστασίας στην εργασία τους ενώ, παράλληλα, αξιοποιούν τους προσωπικούς και εργασιακούς πόρους που διαθέτουν για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκαλεί η πανδημία (Baloran & Hernan, 2020), αγωνίζονται να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Θετικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή παίζει η αίσθηση νοήματος στη ζωή τους.

6.3. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και περιορισμοί της έρευνας

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το νόημα στη ζωή μπορεί να κατευθύνει τους ειδικούς (σχολικούς ψυχολόγους και στελέχη της εκπαίδευσης) στο να εφαρμόσουν δράσεις ψυχολογικής και συμβουλευτικής υποστήριξης, και να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εστιάζουν στην (ανα)δημιουργία ή/και ενίσχυση του νοήματος στη ζωή, ιδιαίτερα σε συνθήκες κρίσης. Αυτό μπορεί να συντελέσει στη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της πρόθεσής τους να παραμείνουν αφοσιωμένοι και να εργάζονται με ζήλο, ώστε να ολοκληρώσουν επιτυχώς το έργο τους (Wang et al., 2021).

Τέτοια προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης εστιάζουν στην ανακάλυψη του τι πραγματικά έχει σημασία στη ζωή, στην ενίσχυση της “θέλησης για νόημα” (Frankl, 1962) και στον προσδιορισμό συγκεκριμένων και ρεαλιστικών στόχων που συνάδουν με τον σκοπό της ζωής των εκπαιδευτικών και υπερβαίνουν το προσωπικό συμφέρον. Σύμφωνα με τους Wong και Wong (2012), μια νοηματικοκεντρική ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας και της αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζεται ως πολλά υποσχόμενη παράμετρος για την καλή προσαρμογή και ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών και, εν τέλει, την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε δύσκολους καιρούς.

Παράλληλα, τα ευρήματά μας θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με προσοχή καθώς υπόκεινται σε περιορισμούς που αφορούν στη μέθοδο συλλογής δεδομένων (δείγμα ευχέρειας) και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (αυτοσχέδια ερωτηματολόγια για τη μέτρηση του άγχους λόγω Covid-19 και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών), καθώς δεν υπήρχαν διαθέσιμα σχετικά εργαλεία την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Έναν ακόμη μεθοδολογικό περιορισμό αποτελεί και το ότι το γενικό άγχος εξετάστηκε με μία μόνο δήλωση. Επίσης, λόγω των συνθηκών της πανδημίας που επέβαλε την κοινωνική αποστασιοποίηση, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά. Ως εκ τούτου, είναι πιθανό ότι στη μελέτη συμμετείχαν μόνο εκπαιδευτικοί με υψηλά κίνητρα ή/και εξοικείωση με την τεχνολογία. Τέλος, όπως έχει ήδη σημειωθεί, η παρούσα μελέτη περιορίζεται από τη συσχετιστική της φύση. Οι σχέσεις συνάφειας ή/και πρόβλεψης που βρέθηκαν μεταξύ των μεταβλητών δεν επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη σχέση αιτίου-αιτιατού. Περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για τον προσδιορισμό της κατεύθυνσης της αιτιότητας.

Βιβλιογραφία

- Allinder, R.M. (1994) The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Anderson, R.C., T. Bousselot, J. Katz-Buoincontro & J. Todd (2021) Generating Buoyancy in a Sea of Uncertainty: Teachers Creativity and Well-Being During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>
- Arslan, G. & M. Yildirim (2021) Coronavirus stress, meaningful living, optimism, and depressive symptoms: A study of moderated mediation model. *Australian Journal of Psychology*, 73(2), 113–124. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1882273>
- Arslan, G., M. Yildirim, Z. Karataş, Z. Kabasakal & M. Kılınç (2022) Meaningful Living to Promote Complete Mental Health Among University Students in the Context of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 930-942. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00416-8>

- Arslan, G., M. Yıldırım, A. Tanhan, M. Buluş & K.A. Allen (2021) Coronavirus Stress, Optimism-Pessimism, Psychological Inflexibility, and Psychological Health: Psychometric Properties of the Coronavirus Stress Measure. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 2423-2439. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00337-6>
- Baloran, E. & J. Hernan (2020) *Crisis Self-Efficacy and Work Commitment of Education Workers among Public Schools during COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.20944/preprints202007.0599.v1>
- Bandura, A. (1995) *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006) Guide to the construction of self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Caprara, G.V., C. Barbaranelli, P. Steca & P.S. Malone (2006) Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chen, G., S.M. Gully & D. Eden (2001) Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Chesnut, S.R. & H. Burley (2015) Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Damáσιο, B.F., R.L.P. Melo & J.P. Silva (2013) Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(54), 73-82. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201309>
- Daniilidou, A. & M. Platsidou (2022) Development and testing of a scale for assessing the protective factors of teachers' resilience. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(3), 1-25. https://doi.org/10.12681/psy_hps.27034
- de Jong, E.M., N. Ziegler & M.C. Schippers (2020) From Shattered Goals to Meaning in Life: Life Crafting in Times of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577708>
- de Klerk, J.J. (2005) Spirituality, Meaning in Life, and Work Wellness: A Research Agenda. *The International Journal of Organizational Analysis*, 13(1), 64-68. <https://doi.org/10.1108/eb028998>
- Eakman, A.M. (2014) A Prospective Longitudinal Study Testing Relationships between Meaningful Activities, Basic Psychological Needs Fulfillment, and Meaning in Life. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 34(2), 93-105. <https://doi.org/10.3928/15394492-20140211-01>

- Evers, W., W. Tomic & A. Brouwers (2001) Effects of Aggressive Behavior and Perceived Self-Efficacy on Burnout Among Staff of Homes for the Elderly. *Issues in Mental Health Nursing*, 22(4), 439-454. <https://doi.org/10.1080/01612840118397>
- Fontana, D. (1996) *Το άγχος και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frankl, V.E. (1962) *Man's Search for Meaning*. (I. Lasch, Trans.). Beacon Press, Boston. (Original work published 1959).
- Hill, C.E., K.V. Kline, M. Miller, E. Marks, K. Pinto-Coelho & H. Zetzer (2019) Development of the Meaning in Life Measure. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(2), 205–226. <https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1434483>
- Horesh, D. & A.D. Brown (2020) Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(4), 331-335. <https://doi.org/10.1037/tra0000592>
- Karataş, Z. & Ö. Tagay (2021) The relationships between resilience of the adults affected by the covid pandemic in Turkey and Covid-19 fear, meaning in life, life satisfaction, intolerance of uncertainty and hope. *Personality and Individual Differences*, 172, 110592. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110592>
- Krok, D., B. Zarzycka & E. Telka (2021) Risk of Contracting COVID-19, Personal Resources and Subjective Well-Being among Healthcare Workers: The Mediating Role of Stress and Meaning-Making. *Journal of Clinical Medicine*, 10(1), 132. <https://doi.org/10.3390/jcm10010132>
- Kurbanoglu, S., B. Akkoyunlu & A. Umay (2006) Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of Documentation*, 62(6), 730-743. <https://doi.org/10.1108/00220410610714949>
- Lee, M.K. (2020) Making Meaning during Coronavirus. *Lerner Center For Public Health Promotion*, 23, 1-3. <https://lernercenter.syr.edu/2020/05/04/making-meaning-during-coronavirus/>
- Mascaro, N. & D.H. Rosen (2006) The Role of Existential Meaning as a Buffer Against Stress. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(2), 168-190. <https://doi.org/10.1177/0022167805283779>
- Milam, L.A., G.L. Cohen, C. Mueller & A. Salles (2019) The Relationship Between Self-Efficacy and Well-Being Among Surgical Residents. *Journal of Surgical Education*, 76(2), 321-328. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.07.028>
- Nair, R.S. & V. Sivakumar (2020) Knowledge Sharing: Will it Enhance the Link between Self-Efficacy and Workplace Spirituality? *International Journal of Management and Humanities (IJMH)*, 4(9), 131-143. DOI:10.35940/ijmh.H0812.054920
- Nowicki, G.J., B. Ślusarska, K. Tucholska, K. Naylor, A. Chrzan-Rodak & B. Niedorys (2020) The Severity of Traumatic Stress Associated with COVID-19 Pandemic, Perception of

- Support, Sense of Security, and Sense of Meaning in Life among Nurses: Research Protocol and Preliminary Results from Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6491. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186491>
- Ozamiz-Etxebarria, N., N. Berasategi Santxo, N. Idoiaga Mondragon & M. Dosil Santamaría (2021) The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Park, S. (2016) Development and Validation of a Crisis Self-Efficacy Scale. *Doctoral Dissertations*. https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5124&context=utk_graddiss
- Park, J. & R.F. Baumeister (2017) Meaning in life and adjustment to daily stressors. *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 333-341. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1209542>
- Park, C.L. & L.S. George (2013) Assessing meaning and meaning making in the context of stressful life events: Measurement tools and approaches. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 8(6), 483-504. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830762>
- Pezirkianidis, C., M. Galanakis, I. Karakasidou & A. Stalikas (2016) Validation of the Meaning in Life Questionnaire (MLQ) in a Greek Sample. *Psychology*, 7(13), 1518-1530. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.713148>
- Platsidou, M. & A. Daniilidou (2021) Meaning in life and resilience among teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 97-109. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.259>
- Πλατσιδου, Μ., Λ. Καρτασίδου & Α. Πετρίδου (2021) Σχέσεις ανάμεσα στο νόημα στη ζωή, τη θρησκευτικότητα και την ικανοποίηση από τη ζωή σε οικογένειες ατόμων με αναπηρία. *Ψυχολογία*, 26 (3), 210-227. https://doi.org/10.12681/psy_hps.29162
- Pressley, T. (2021) Returning to teaching during COVID-19: An empirical study on elementary teachers' self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1611-1623. <https://doi.org/10.1002/pits.22528>
- Reker, G.T. & P.T.P. Wong (2012) Personal meaning in life and psychosocial adaptation in the later years. In P. T. P. Wong (Eds.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (pp. 433-456). Routledge. <http://www.drpaulwong.com/wp-content/uploads/2013/09/Reker-Wong2012-Personal-meaning-in-life-and-psychosocial-adaptation-in-the-later-years.pdf>
- Reker, G.T. & L.C. Woo (2011) Personal Meaning Orientations and Psychosocial Adaptation in Older Adults. *SAGE Open*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244011405217>
- Rogowska, A.M., C. Kuśnierz & A. Bokszczanin (2020) Examining Anxiety, Life Satisfaction, General Health, Stress and Coping Styles During COVID-19 Pandemic in Polish Sample

- of University Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 797–811. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S266511>
- Sari, S.V. (2019) Attaining Career Decision Self-Efficacy in Life: Roles of the Meaning in Life and the Life Satisfaction. *Current Psychology*, 38(5), 1245-1252. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9672-y>
- Schnell, T. & H. Krampe (2020) Meaning in Life and Self-Control Buffer Stress in Times of COVID-19: Moderating and Mediating Effects With Regard to Mental Distress. *Frontiers in Psychiatry*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.582352>
- Schwarzer, R. & M. Jerusalem (1995) Optimistic Self-Beliefs as a Resource Factor in Coping with Stress. In S. E. Hobfoll & M. W. de Vries (Eds.), *Extreme Stress and Communities: Impact and Intervention* (pp. 159–177). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-015-8486-9_7
- Shevlin, M., P. Hyland, M. Ben-Ezra, T. Karatzias, M. Cloitre, F. Vallières, R. Bachem & A. Maercker (2020) Measuring ICD-11 adjustment disorder: The development and initial validation of the International Adjustment Disorder Questionnaire. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 141(3), 265–274. <https://doi.org/10.1111/acps.13126>
- Simbula, S., D. Guglielmi & W.B. Schaufeli (2011) A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304. <https://doi.org/10.1080/13594320903513916>
- Sørensen, T., P. la Cour, L.J. Danbolt, H. Stifoss-Hanssen, L. Lien, V. DeMarinis, H.F. Pedersen & T. Schnell (2019) The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire in the Norwegian Context: Relations to Mental Health, Quality of Life, and Self-Efficacy. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 29(1), 32-45. <https://doi.org/10.1080/10508619.2018.1547614>
- Steger, M.F., P. Frazier, S. Oishi & M. Kaler (2006) The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M.F. & T.B. Kashdan (2007) Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 161-179. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9011-8>
- Steger, M.F., T.B. Kashdan, B.A. Sullivan & D. Lorentz (2008a) Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
- Steger, M.F., Y. Kawabata, S. Shimai & K. Otake (2008b) The meaningful life in Japan and the United States: Levels and correlates of meaning in life. *Journal of Research in Personality* 42(3), 660–678. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.09.003>

- Taylor, S., C.A. Landry, M.M. Paluszek, T.A. Fergus, D. McKay & G.J.G. Asmundson (2020) Development and initial validation of the COVID Stress Scales. *Journal of Anxiety Disorders*, 72, 102232. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102232>
- Triplett, K.N., R.G. Tedeschi, A. Cann, L.G. Calhoun & C.L. Reeve (2012) Posttraumatic Growth, Meaning in Life, and Life Satisfaction in Response to Trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(4), 400–410. <https://doi.org/10.1037/a0024204>
- Trzebiński, J., M. Cabański & J.Z. Czarnecka (2020) Reaction to the COVID-19 Pandemic: The Influence of Meaning in Life, Life Satisfaction, and Assumptions on World Orderliness and Positivity. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 544–557. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1765098>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van Tongeren, D.R., P.C. Hill, N. Krause, G.H. Ironson & K.I. Pargament (2017) The mediating role of meaning in the association between stress and health. *Annals of Behavioral Medicine*, 51(5), 775–781. <https://doi.org/10.1007/s12160-017-9899-8>
- Ventura, M., M. Salanova & S. Llorens (2015) Professional Self-Efficacy as a Predictor of Burnout and Engagement: The Role of Challenge and Hindrance Demands. *The Journal of Psychology*, 149(3), 277–302. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>
- Wang, Y., Y. Di, J. Ye & W. Wei (2021) Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 13–22. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1746817>
- Wang, C., R. Pan, X. Wan, Y. Tan, L. Xu, C.S. Ho & R.C. Ho (2020) Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Wasserman, D., M. Iosue, A. Wuestefeld & V. Carli (2020) Adaptation of evidence-based suicide prevention strategies during and after the COVID-19 pandemic. *World Psychiatry*, 19(3), 294–306. <https://doi.org/10.1002/wps.20801>
- Wong, P.T.P. (2012) *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*. New York: Routledge.
- Wong, P.T.P. & L.C.J. Wong (2012) A meaning-centered approach to building youth resilience. In P. T. P. Wong (Ed.), *Personality and clinical psychology series. The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (pp. 585–617). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Yang, Z., L.J. Ji, Y. Yang, X. Wang, M. Zhang, Y. Xie, H. Cai (2020). COVID-19

Outbreak Enhances Making Meaning in Negative Experiences: Evidence from China. 1-24. <https://doi.org/10.31234/osf.io/9twhb>

Zandifar, A. & R. Badrfam (2020) Iranian mental health during the COVID-19 epidemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 101990. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101990>

Zhao, F., F. Ahmed & N.A. Faraz (2020) Caring for the caregiver during COVID-19 outbreak: Does inclusive leadership improve psychological safety and curb psychological distress? A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies*, 110, 103725. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103725>

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

SCHOOL LEADERSHIP AND INNOVATIVE EDUCATIONAL PROGRAMS IN SPECIAL EDUCATION SCHOOL UNITS

Ευγενία Τάσσου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02.ΕΑΕ
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
jtassou@gmail.com

Γεώργιος Ιορδανίδης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
giordanidis@uowm.gr

Περίληψη

Με δεδομένο ότι, στην ελληνική πραγματικότητα, η καινοτομία βρίσκεται εφαρμογή μέσα από τα Διεπιστημονικά και Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, η παρούσα έρευνα μελετά τον ηγέτη και τον τρόπο που επιδρά στην εφαρμογή και προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Μεθοδολογικά υιοθετήθηκε η αξιολόγηση μικτών προσεγγίσεων. Με τυχαία δειγματοληψία 242 συμμετέχοντες από σύνολο 2.229 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Ειδικά Σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας συμπλήρωσαν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Με τη δειγματοληψία ευκολίας, 8 εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την καινοτομία στην Ειδική Αγωγή ως προώθηση νέων αντιλήψεων και την ταυτίζουν, πρωτίστως, με τις Νέες Τεχνολογίες. Ο πολλαπλός ρόλος του καινοτομικού ηγέτη διακρίνεται με σαφήνεια και δίνεται έμφαση στο αναβαθμισμένο επαγγελματικό προφίλ του διευθυντή Ειδικής Αγωγής, στον οποίο και αποδίδονται συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων.

Λέξεις κλειδιά

Καινοτομία, σχολική ηγεσία, Ειδική Αγωγή, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Abstract

In Greek reality, innovation is implemented through Interdisciplinary and European Educational Programs. The present study focuses on the leader and the way he influences the implementation and promotion of innovative educational programs in Special Education School

Units. Methodologically, the utilization of mixed approaches was adopted. By random sampling, 242 participants from a total of 2,229 teachers working in Special Secondary Education Schools in the Greek territory completed the electronic questionnaire. With convenience sampling, 8 teachers were selected to conduct the interviews. Findings show that teachers perceive innovation in Special Education as the promotion of new concepts and identify it, primarily, with New Technologies. Multiple roles of innovative leader are clearly distinguished and emphasis is placed on the upgraded professional profile of Special Education director, to whom specific leadership practices are attributed for the introduction of innovative actions.

Key words

Innovation, school leadership, Special Education, School Activities Programs, School Units of Special Education.

0. Εισαγωγή

Η σχολική ηγεσία ανακρίθωτα σχετίζεται με την καινοτομία (OECD, 2018, Vincent-Lancrin et al., 2019) και, κατ' επέκταση, τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος του ηγέτη στην εισαγωγή, διάχυση και εφαρμογή καινοτομικών δράσεων (Fullan, 2016, Khan, 2018). Ωστόσο, αν και έχει ποικιλοτρόπως επισημανθεί η συμβολή της ηγεσίας στην καινοτομία σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Othman, 2016, Leithwood et al., 2020) και παρά τη διαπιστωμένη ανάγκη για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Boscardin & Lashley, 2019, Moral et al., 2020) και τη συνεπακόλουθη ωφελιμότητα των καινοτόμων Διεπιστημονικών και Ευρωπαϊκών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015, Laliotou et al., 2017), απουσιάζουν έρευνες, ιδίως στην ελληνική βιβλιογραφία, σχετικά με τον καινοτομικό ηγέτη στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.). Οι όποιες αναφορές περιορίζονται στην ξενόγλωσση αρθρογραφία (Baena et al., 2020) και η καινοτομία στα ελληνικά δεδομένα, ως επί το πλείστον, εξετάζεται υπό το πρίσμα της βελτίωσης γνωστικών και συμπεριφορικών επιτευγμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σκαλούμπακας & Λύτρα, 2020, Τσιαβός κ.α., 2021).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία μελετά τον ηγέτη και τον τρόπο που επιδρά στην εφαρμογή και προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) Β/θμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα συνίσταται στην περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου της σχολικής ηγεσίας, της καινοτομίας, του καινοτομικού ηγέτη και των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Σ.Μ.Ε.Α. Στο δεύτερο μέρος παρατίθεται το μεθοδολογικό πλαίσιο δράσης, ενώ ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και τα συμπεράσματα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Σχολική ηγεσία στην Ειδική Αγωγή

Το κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ανάγκη για πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών εντός των γενικών εκπαιδευτικών συνθηκών (Qvortrup & Qvortrup, 2017, Morrissey, 2020), αλλά και τα συνεχώς αυξανόμενα ποσοστά μαθητών με αναπηρία (Unesco, 2017) οδήγησαν στη συζήτηση περί σχολικής ηγεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Παρά την πρόσφατη και σχετικά περιορισμένη βιβλιογραφία (Angelides, 2011, Trichas & Avdimiotis, 2020), αναγνωρίζονται συγκεκριμένες διοικητικές και ηγετικές ικανότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση της όποιας διαφορετικότητας, αλλά και η επιτακτική ανάγκη αλλαγής των σχολείων, με στόχο τη δυνατότητα εκπαίδευσης μεγαλύτερου αριθμού ατόμων με αναπηρίες (Κίνυντζα, 2015, Miegheem et al., 2020). Ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή και υλοποίηση μιας ενταξιακής πολιτικής έχει μελετηθεί διεξοδικά και καταδεικνύεται η σπουδαιότητά του (ISSPP, 2010, Angelides, 2011). Από τα ευρήματα προκύπτει η πολυπλοκότητα της ηγεσίας στην Ειδική Εκπαίδευση, οι διευρυμένες ευθύνες τους, αλλά και η συσχέτιση της ηγεσίας με την κατανομή αρμοδιοτήτων, την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, τη συνεργατική κουλτούρα, αλλά, πρωτίστως, τη δημιουργία κοινού οράματος, τη συμβουλευτική, την κατανόηση και την ευελιξία (Theoharis, 2007, DeMatthews et al., 2020).

1.2. Σχολική ηγεσία και καινοτομία στην Ειδική Αγωγή

Αν η καινοτομία συναρτάται από τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, τη διοικητική δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων και τα ιδιοσυγκρασιακά γνωρίσματα των διευθυντών, η σύνδεση σχολικής ηγεσίας και καινοτομίας στην Ειδική Αγωγή περιπλέκεται ακόμη περισσότερο. Επί της ουσίας, η συμπεριληπτική ηγεσία και η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη προβάλλουν ως καινοτομικά μοντέλα ηγεσίας (Angelides, 2011, Boscardin & Lashley, 2019, DeMatthews et al., 2020). Ο συμπεριληπτικός ηγέτης επιδιώκει την αλλαγή μέσω της δημιουργίας οράματος συμπεριληψής και συνδέεται με τη διασφάλιση αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον (Hadjikakou & Mnasonos, 2012) και την ενταξιακή πολιτική της σχολικής μονάδας (DeMatthews et al., 2020) μέσα από σειρά νεωτεριστικών πρακτικών (C.E.E.D.A.R., 2017, C.C.S.S.O, 2019). Ομοίως, ο ηγέτης για την κοινωνική δικαιοσύνη επιδιώκει και εκείνος την προοδευτική αλλαγή και, εν τέλει, την καινοτομία (Brooks et al., 2007, Theoharis, 2007) μέσα από την αυτό-ανάπτυξη και αυτό-επιβεβαίωση των μαθητών, την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, τη συνεργασία με την οικογένεια και τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας για όλους (ISSPP, 2010, Moral et al., 2020).

1.3. Ο καινοτομικός ηγέτης

Οι θεωρίες για τη διοίκηση στην εκπαίδευση αποδίδουν στον διευθυντή την εφαρμογή καινοτομικών δράσεων μέσω προκαθορισμένων ρόλων, πρακτικών και δεξιοτήτων (DeMatthews et al., 2020, Leithwood et al., 2020). Συγκεκριμένα και σε μια ευρύτερη προσπάθεια κωδικοποίησης της βιβλιογραφίας εντοπίζονται πέντε κυρίαρχοι ρόλοι που σχετίζονται με

την εφαρμογή καινοτομιών: α) ο διευθυντής ενθαρρύνει το προσωπικό να συμμετέχει στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, β) συντονίζει τις ενέργειες και τις διαδικασίες, γ) διαμεσολαβεί για την προώθηση και την εφαρμογή τους, δ) διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, και ε) επιλύει προβλήματα (Fullan, 2016, Torfing, 2016, Khan, 2018, Leithwood et al., 2020).

Σε επίπεδο πρακτικών ηγεσίας που προωθούν την καινοτομία, εντοπίζονται τρεις κατηγορίες (Chreim, 2014): α) πρακτικές που εστιάζουν στον βαθμό ελέγχου, με την ηγεσία να οριοθετείται από πάνω προς τα κάτω (top-down) και από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) σύμφωνα με το άτομο που ασκεί την εξουσία (Draaisma et al., 2018), β) πρακτικές προσανατολισμένες στα καθήκοντα και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Lee & Carpenter, 2018), γ) πρακτικές βασισμένες στην επικαιροποιημένη μελέτη των Leithwood, Harris και Hopkins (2020) που αναγνωρίζουν τέσσερις βασικούς τομείς, με 21 επιμέρους ηγετικές πρακτικές. Στο χώρο της Ε.Α.Ε. επισημαίνονται, ιδιαιτέρως, η δημιουργία οράματος συμπερίληψης (McLeskey et al., 2014, Mieghem et al., 2020), η διαμόρφωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας (Bettini et al., 2017, DeMatthews et al., 2020), η βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας και της ένταξης των μαθητών (McLeskey et al., 2014, Movahedazarhouli et al., 2022), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (DeMatthews et al., 2020) και η συνεργασία με την οικογένεια και τις τοπικές κοινότητες (Fullan, 2016).

Τέλος, σε επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων καταγράφεται μια εκτεταμένη τυπολογία (Burke & Collins, 2001, Abun et al., 2020). Η βιβλιογραφία επικεντρώνεται στις επαγγελματικές δεξιότητες του ηγέτη και επί της ουσίας, την απόκτηση υψηλών ακαδημαϊκών προσόντων σε θέματα Ειδικής Αγωγής (Hadjikakou & Mnasonos, 2012, Boscardin & Lashley, 2019), καθώς και νομικές γνώσεις ενταξιακής πολιτικής και εκπαίδευσης (Zaretsky et al., 2008). Κάνοντας ένα βήμα πιο πέρα, στις ηγετικές δεξιότητες που προωθούν την καινοτομία συγκαταλέγονται οι ανοιχτοί διάλογοι επικοινωνίας (Fullan, 2016), ένα σαφώς προσδιορισμένο εργασιακό περιβάλλον με στόχους και όραμα (Hoy & Miskel, 2005, Mieghem et al., 2020), η επίλυση προβλημάτων μέσω συλλογικών διαδικασιών ανατροφοδότησης (Hoy & Miskel, 2005, Halasz, 2021), οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, εξέλιξης και παρακίνησης των εκπαιδευτικών (Burke & Collins, 2001), καθώς και οι δεξιότητες ανάθεσης εργασιών και ενδυνάμωσης (Abun et al., 2020).

1.4. Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε Σ.Μ.Ε.Α.

Σε ένα πλαίσιο αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, εκσυγχρονισμού του σχολείου και προσαρμογής στις τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεασμένο από την εισαγωγή καινοτομιών σε χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C.I.D.R.E.E, όπ. ανάφ. στο Σπυροπούλου κ.α., 2007) εισάγει ως καινοτόμα δράση, για πρώτη φορά το 1992, τις σχολικές δραστηριότητες (Υ.Α. Γ2/4867/1992-ΦΕΚ 629/23-10-1992). Από τότε και στο εξής θεσμοθετούνται και εφαρμόζονται, σε γενικά και ειδικά σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης, τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν:

1. τα Διεπιστημονικά Προγράμματα/Σχολικές Δραστηριότητες με βασικές θεματικές κατηγορίες (Εγκύκλιος Φ11/160010/Δ7/08-12-2021):

- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Αγωγή Υγείας
- Πολιτιστικά θέματα και Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Μαθητικοί Αγώνες
- Αγωγή Σταδιοδρομίας

2. τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) και περιλαμβάνουν δράσεις για τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, την εκπαίδευση ενηλίκων, την εκμάθηση γλωσσών και τις νέες τεχνολογίες (Διαμαντοπούλου, 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα eTwinning, το οποίο, με τη συνδρομή της τεχνολογίας, προωθεί τη σύμπραξη σχολείων προβάλλοντας την υλοποίηση ευρωπαϊκών, εθνικών και ενδοσχολικών έργων eTwinning (Εγκύκλιος 147513/29-10-2020).

Από το Σεπτέμβριο του 2021 στα καινοτόμα προγράμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συγκαταλέγονται και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα οποία αφορούν γενική και ειδική υποχρεωτική εκπαίδευση και συνίστανται στην προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων για το Ευ Ζην, το Περιβάλλον, την Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη και τη Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία, με εστίαση στις δεξιότητες και αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης (Νόμος 94236/ΓΔ4/2021).

Η επιδίωξη της εκπαιδευτικής αλλαγής (Fullan, 2016), αλλά και οι διαφοροποιημένες μεθοδολογικές/διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών (CCSSO, 2019) επιβεβαιώνουν τον καινοτόμο χαρακτήρα τους. Έτσι, σχεδόν τριάντα χρόνια μετά την πρώτη τους εφαρμογή, με μικρές διαφοροποιήσεις στη διάρκεια, τη θεματολογία, τον τόπο και τον χρόνο υλοποίησης, τα καινοτόμα προγράμματα εξακολουθούν να συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Μεθοδολογικά υιοθετήθηκε η αξιοποίηση μικτών προσεγγίσεων, βασισμένη στη διαδοχική ερμηνευτική στρατηγική εξισορροπώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τον περιορισμό μιας μονο-μεθοδικής διαδικασίας και αντισταθμίζοντας τα πλεονεκτήματα της μιας μεθόδου με τα μειονεκτήματα της άλλης. Κατά την υιοθέτηση της συγκεκριμένης στρατηγικής, ο ερευνητής πρώτα διεξάγει την ποσοτική έρευνα και, στη συνέχεια, βασίζεται στα αποτελέσματα για να τα εξηγήσει λεπτομερέστερα με την ποιοτική έρευνα (Creswell & Plano Clark, 2018). Η πρώτη φάση της μελέτης περιλάμβανε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και η δεύτερη περιλάμβανε τις ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ΕΑΕ. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2022.

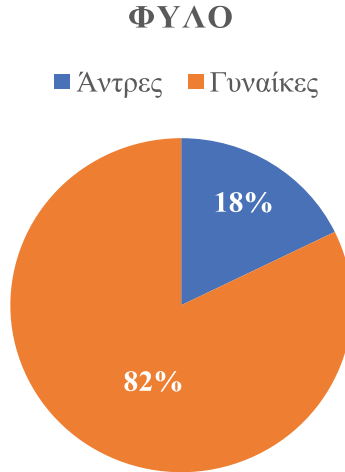
2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη, με αφετηρία ερευνητικά πορίσματα για τον ηγέτη της καινοτομίας, έχει σκοπό την καταγραφή, παρουσίαση και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται στα εξής:

1. Πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική καινοτομία σε Σ.Μ.Ε.Α.;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Σ.Μ.Ε.Α.;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον καινοτομικό ηγέτη σε Σ.Μ.Ε.Α.;
 - Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή και προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
 - Ποιες πρακτικές του διευθυντή συμβάλλουν στην προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
 - Ποιες δεξιότητες πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής για την προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
4. Σε ποιο βαθμό τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος;

2.2. Δείγμα

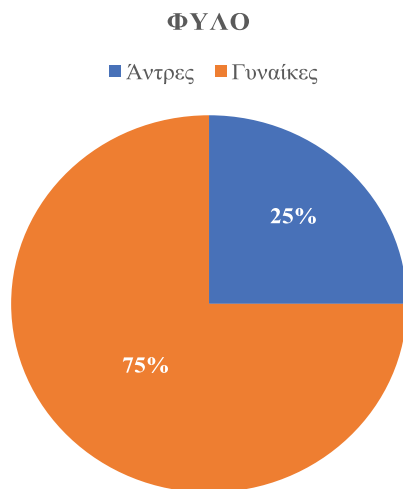
Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 242 συμμετέχοντες, ποσοστό απόκρισης 11%, από συνολικά 2.229 εκπαιδευτικούς Σ.Μ.Ε.Α. Β/θμιας Εκπαίδευσης ανά την επικράτεια, συμπεριλαμβανομένου Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού προσωπικού, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Το επιθυμητό δείγμα υπολογίστηκε με σφάλμα εκτίμησης 5% σε επίπεδο σημαντικότητας 90%. Από τους 242 εκπαιδευτικούς οι 43 (18%) ήταν άντρες και οι 199 (82%) γυναίκες (Γράφημα 1):

Γράφημα 1: Φύλο συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα

Αντίστοιχα, οι 202 (84%) δηλώνουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι 40 (16%) εργάζονται ως αναπληρωτές πλήρους ωραρίου (Γράφημα 2):

Γράφημα 2: Σχέση εργασίας

Για την ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, με το τελικό δείγμα να αποτελείται από 8 εκπαιδευτικούς ΣΜΕΑ Β/θμιας Εκπαίδευσης, 6 (75%) γυναίκες και 2 (25%) άντρες, που όλοι υπηρετούν με καθεστώς μόνιμης απασχόλησης (Γράφημα 3):

Γράφημα 3: Φύλο συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα

2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η πολυ-μεθοδική διερεύνηση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε μέσα από τα εξής ερευνητικά εργαλεία της κοινωνικο-εκπαιδευτικής έρευνας:

1. τη συμπλήρωση αυτοσχέδιου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αποτελούμενο από τέσσερις ενότητες με ερωτήσεις κλειστού τύπου για: α) τα δημογραφικά στοιχεία, β) τη νοσηματοδότηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, γ) τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων προγραμμάτων, δ) τον καινοτομικό ηγέτη των Σ.Μ.Ε.Α.. Ως κύρια κλίμακα μέτρησης αξιοποιήθηκε η κλίμακα Likert, με εξαίρεση τα δημογραφικά δεδομένα που έγινε χρήση ονομαστικών, τακτικών και διαστημικών κλιμάκων. Το συνολικό διάστημα συμπλήρωσης ανήλθε σε 2,5 μήνες.
2. τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων με ερωτήσεις οργανωμένες από το γενικό προς το ειδικό, κατ' αντιστοιχία των ενοτήτων του ερωτηματολογίου, κοινές για όλους τους συνεντευξιζόμενους. Συμπεριλήφθηκαν δομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις γνώμης και εισαγωγικές-συμπερασματικές ερωτήσεις, ενώ κλειστές ερωτήσεις αξιοποιήθηκαν μόνο για τα δημογραφικά δεδομένα. Οι συνεντεύξεις, διάρκειας 35' έως 45', διεξήχθησαν μέσω Webex, επιλογή που κρίθηκε ως καταλληλότερη εξαιτίας της έξαρσης της πανδημίας covid-19 και της δυνατότητας πρόσβασης σε γεωγραφικά απομακρυσμένους πληθυσμούς (Bjärkefur et al., 2021).

2.4. Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων τηρήθηκαν, σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, οι προβλεπόμενες διαδικασίες: επιλογή κατάλληλου χρονοδιαγράμματος και ερευνητικού οργάνου, προσεκτική δειγματοληψία,

συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας και επιλογή θεωρητικού πλαισίου, σαφής διατύπωση των ερωτήσεων, διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και κατάλληλης επικοινωνιακής ατμόσφαιρας, καθώς και αυστηρή τήρηση αρχών δεοντολογίας (Creswell & Plano Clark, 2007, Bryman, 2012, Bjärkefur et al., 2021). Η κατασκευή του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε σε προγενέστερες έρευνες (Leithwood et al., 2020, Morrissey, 2020, Movahedazarhouli et al., 2022), ενώ πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή με τον δείκτη Cronbach's Alpha να λαμβάνει τιμές για όλους τους παράγοντες από 0,712 έως 0,927 και τον συνολικό δείκτη, για τις 82 ερωτήσεις, να διαμορφώνεται στο 0.961, εξασφαλίζοντας αξιοπιστία πολύ υψηλή ή άριστη (Iseris, 2016). Πιλοτικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε και στο εργαλείο της συνέντευξης με τη συνδρομή ενός εκπαιδευτικού Β/θμιας Εκπαίδευσης Σ.Μ.Ε.Α. για τη διόρθωση ενδεχόμενων λαθών διατύπωσης και αναπροσαρμογής του οδηγού συνέντευξης (Bryman, 2012).

2.5. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση και επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το εξειδικευμένο στατιστικό πακέτο S.P.S.S. v.27 και περιλάμβανε μονομεταβλητές-περιγραφικές και διμεταβλητές ή πολυκατηγορικές αναλύσεις (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2002). Για την ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία και περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση, τον εντοπισμό και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, την κωδικοποίηση, την μετάβαση από τους κώδικες στα θέματα και την έκθεση των ευρημάτων (Γαλάνης, 2018).

3. Αποτελέσματα

3.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

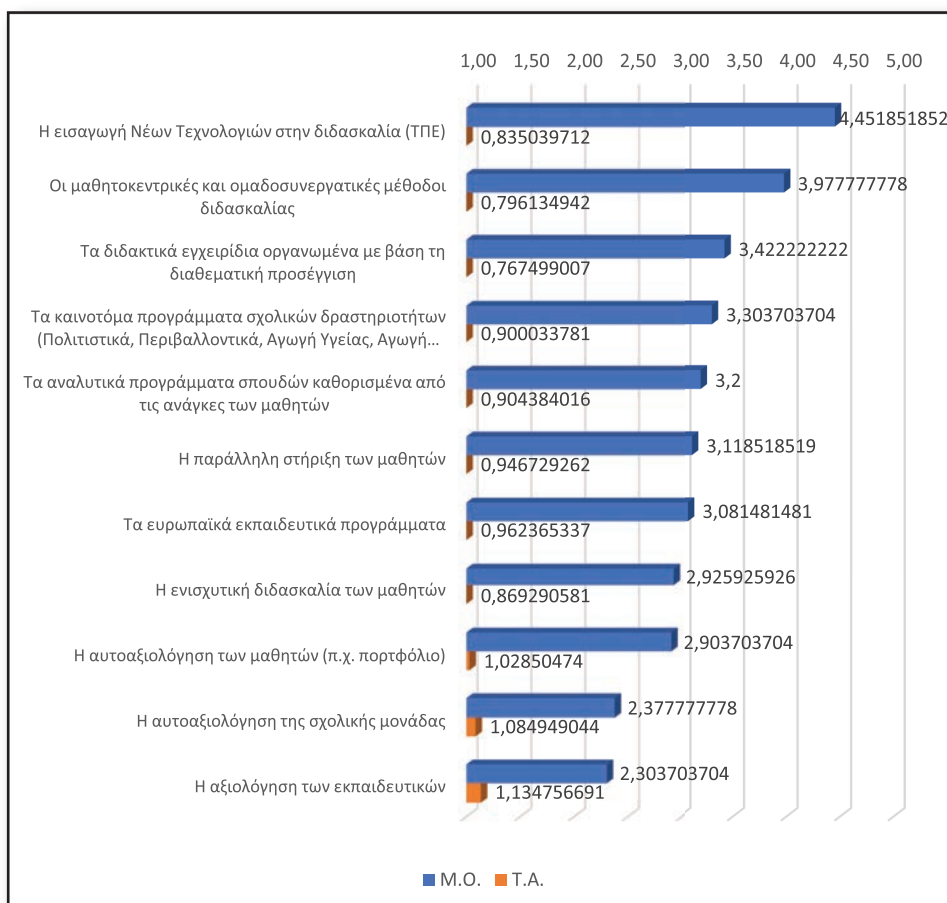
Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη νοηματοδότηση της καινοτομίας. Όπως προκύπτει και από τον Πίνακα 1, η καινοτομία σε Σ.Μ.Ε.Α., κατά πρώτο λόγο, γίνεται αντιληπτή ως κάτι νέο και συνδέεται με την αλλαγή, με τους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύουν μια συνολικά καλή αντίληψη περί της έννοιας ($M.O.=3,93\pm 0,62$):

Πίνακας 1: Έννοια εκπαιδευτικής καινοτομίας

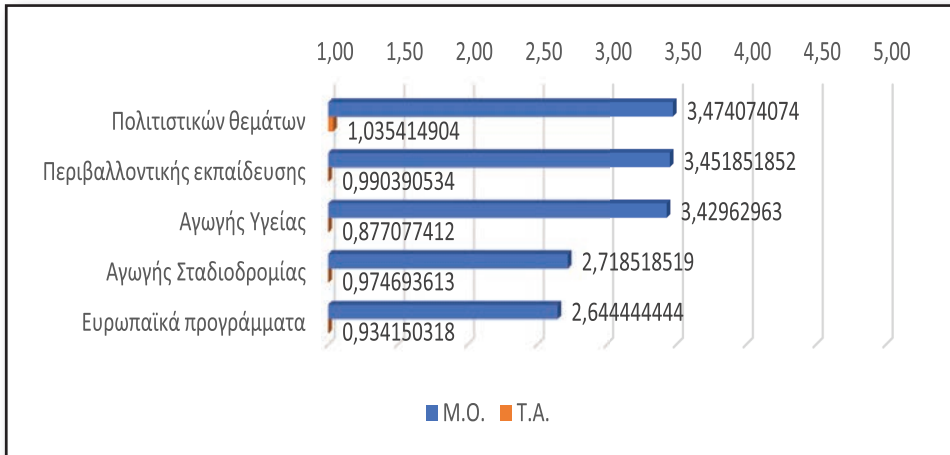
Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας σε Σ.Μ.Ε.Α.;	M.O.	T.A.
Η δημιουργία και εφαρμογή νέων εναλλακτικών λύσεων ή ιδεών	4,00	0,77
Η δημιουργία νέων τρόπων αντίληψης και προσέγγισης προβλημάτων	3,97	0,69
Η προώθηση νέων αντιλήψεων κάνοντας χρήση νέων πρακτικών	3,96	0,67
Μια νέα διαδικασία που διαφέρει σημαντικά από τις προηγούμενες	3,90	0,87
Κάθε σκόπιμη αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, με σκοπό την επίτευξη των στόχων	3,81	0,95
Έννοια εκπαιδευτικής καινοτομίας	3,93	0,62

Κατά δεύτερο, οι συμμετέχοντες ταυτίζουν την καινοτομία με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας (Μ.Ο.=4,45±0,84) και κάθε μαθητοκεντρική ή ομαδοσυνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Ο.=3,98±0,80). Η αξιολόγηση σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=2,38±1,08) ή/και εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=2,30±1,13) δεν φαίνεται να αποτελεί καινοτόμα πρακτική, με εξαίρεση την αυτοαξιολόγηση μαθητών (Μ.Ο.=2,90±1,03). Στις καινοτομίες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποτιμούν αρκετά θετικά και τα Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Μ.Ο.=3,30±0,90), με έμφαση στα Διεπιστημονικά (Γράφημα 4):

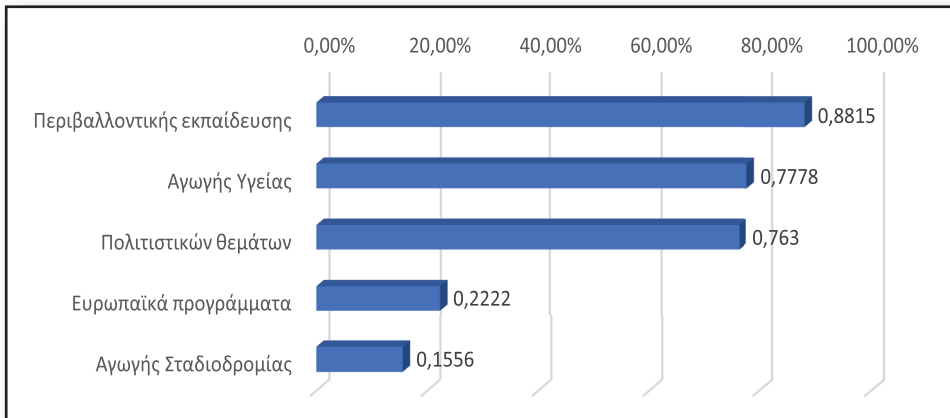
Γράφημα 4: Καινοτομία σε Σ.Μ.Ε.Α.



Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες είναι γνώστες των προγραμμάτων, με σαφή υπεροχή εκείνων με πολιτιστικό περιεχόμενο (Μ.Ο.=3,47±1,04). Ακολουθούν περιβαλλοντικά (Μ.Ο.=3,45±0,99), προγράμματα Αγωγής Υγείας (Μ.Ο.=3,43±0,88), Αγωγής Σταδιοδρομίας (Μ.Ο.=2,72±0,97) και Ευρωπαϊκά προγράμματα (Μ.Ο.=2,64 ±0,93) (Γράφημα 5):

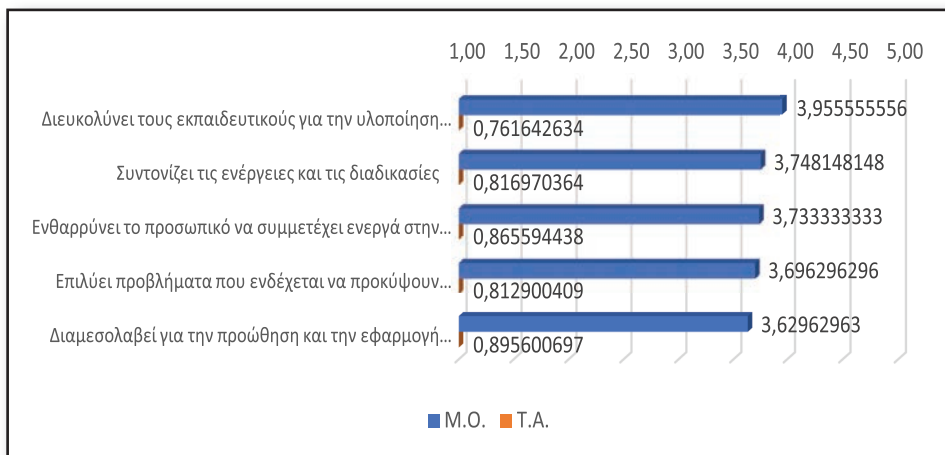
Γράφημα 5: Γνώση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Το είδος των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε Σ.Μ.Ε.Α., με σειρά προτεραιότητας, είναι προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (88,15%), Αγωγής Υγείας (77,78%), Πολιτιστικών θεμάτων (76,30%), Ευρωπαϊκά προγράμματα (22,22%) και προγράμματα Αγωγής Υγείας (15,56%) (Γράφημα 6):

Γράφημα 6: Υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

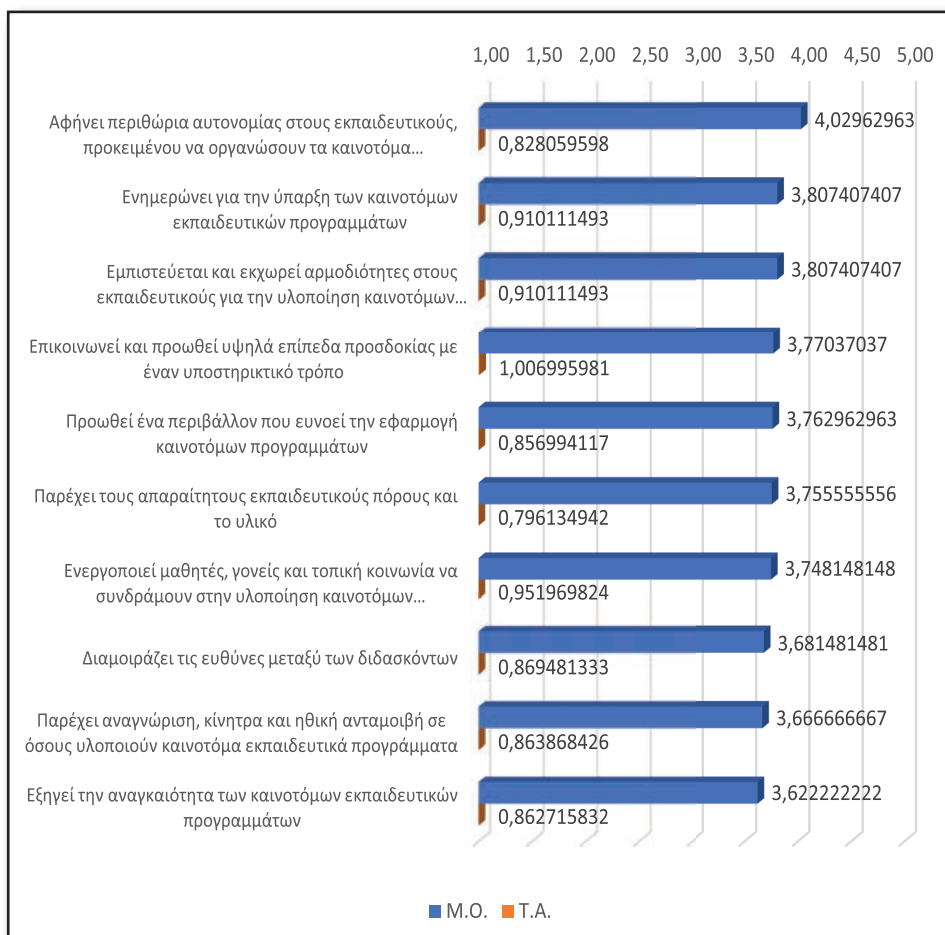
Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τον καινοτομικό ηγέτη ανέδειξε ότι ρόλος του διευθυντή, σε πολύ μεγάλο βαθμό, είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση προγραμμάτων (Μ.Ο.=3,96±0,76), να συντονίζει ενέργειες και διαδικασίες (Μ.Ο.=3,75±0,82), να ενθαρρύνει το προσωπικό (Μ.Ο.=3,73±0,87), να επιλύει προβλήματα (Μ.Ο.=3,70±0,81) και να διαμεσολαβεί για την προώθηση και την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων (Μ.Ο.=3,63±0,90) (Γράφημα 7):

Γράφημα 7: Ρόλος διευθυντή



Σε επίπεδο πρακτικών ηγεσίας, η αυτονομία (M.O.=4,03±0,83) και η ενημέρωση (M.O.=3,81±0,91) αποτελούν τις δύο βασικότερες πρακτικές για την προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων σε Σ.Μ.Ε.Α. Ακολουθούν η εμπιστοσύνη και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων (M.O.=3,81±0,91), η προώθηση υψηλών επιπέδων προσδοκίας (M.O.=3,77±1,01), η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος (M.O.=3,76±0,86), η παροχή πόρων και υλικών (M.O.=3,76±0,80), η ενεργοποίηση της εκπαιδευτικής και ευρύτερης τοπικής κοινότητας (M.O.=3,75±0,95), ο διαμοιρασμός ευθυνών (M.O.=3,68±0,87). Συμπληρωματικά, οι συμμετέχοντες αξιολογούν θετικά την παροχή κινήτρων (M.O.=3,67±0,86) και τη συζήτηση περί της ωφελιμότητας των προγραμμάτων (M.O.=3,62±0,86) (Γράφημα 8):

Γράφημα 8: Πρακτικές διευθυντή



Αναφορικά με τις ηγετικές δεξιότητες που προωθούν την καινοτομία, η ανάλυση ανέδειξε ως βασικές επαγγελματικές δεξιότητες όσες σχετίζονται με την ενημέρωση για τα Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Μ.Ο.=4,31±0,82), τη γνώση των προγραμμάτων που απευθύνονται σε Α.με.Α. (Μ.Ο.=4,29±0,80), αλλά και τις εξειδικευμένες σπουδές σε ζητήματα Ε.Α.Ε. (Μ.Ο.=4,25±0,83). Σε επίπεδο επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προκρίνουν την ικανότητα του διευθυντή να αποδέχεται τις απόψεις των άλλων (Μ.Ο.=4,09±0,88) και την καλή επικοινωνία με το σύλλογο διδασκόντων (Μ.Ο.=4,04±0,88). Οργανωτικά, ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει όραμα (Μ.Ο.=4,04±0,87) και σαφές σχέδιο δράσης (Μ.Ο.=4,01±0,91), ενώ οι ηγετικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σχετίζονται με τον εντοπισμό του προβλήματος (Μ.Ο.=4,04±0,85) και την καλλιέργεια κλίματος δημιουργικής σκέψης για την επίλυσή του (Μ.Ο.=4,03±0,91). Στο ίδιο μοτίβο, η παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης (Μ.Ο.=4,01±0,86) και η άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων (Μ.Ο.=3,96±0,92)

αποτελούν το βασικό δίπτυχο δεξιοτήτων ανάπτυξης προσωπικού για τον διευθυντή των Σ.Μ.Ε.Α.. Σχετικά με τις δεξιότητες παρακίνησης, ο διευθυντής θα πρέπει να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους (Μ.Ο.=4,07±0,79), να γίνεται πρότυπο και να ενθαρρύνει (Μ.Ο.=3,93±0,96), ενώ, τέλος, οι δεξιότητες ανάθεσης εργασιών που προτιμώνται είναι ο καταμερισμός εργασιών (Μ.Ο.=4,14±0,73) και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,84±0,98) (Πίνακας 2):

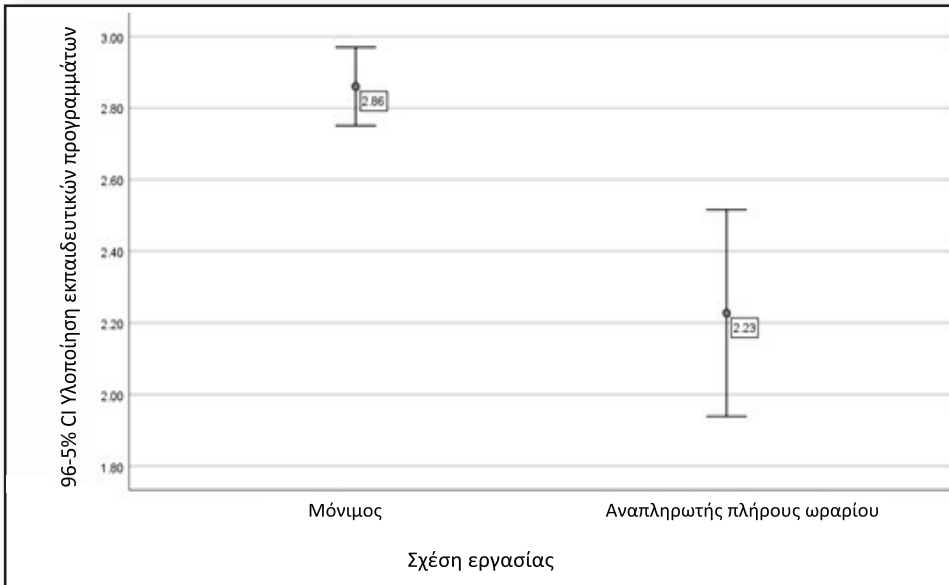
Πίνακας 2: Ηγετικές δεξιότητες

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ		Μ.Ο.	Τ.Α.
Επαγγελματικές δεξιότητες	Είναι ενήμερος για τα καινοτόμα προγράμματα	4,31	0,82
	Είναι γνώστης των καινοτόμων προγραμμάτων για ΑμεΑ	4,29	0,80
	Διαθέτει εξειδικευμένες σπουδές σε ζητήματα Ε.Α.Ε.	4,25	4,25
Επικοινωνιακές δεξιότητες	Είναι ανοιχτόμυαλος και αποδέχεται τις απόψεις των άλλων	4,09	0,88
	Είναι επικοινωνιακός με τους εκπαιδευτικούς	4,04	0,88
Οργανωτικές δεξιότητες	Το όραμα και η αποστολή του σχολείου είναι σαφώς καθορισμένα	4,04	0,87
	Προσδιορίζονται οι βασικοί τομείς αποτελεσμάτων που πρέπει να επιτευχθούν	4,01	0,81
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	Καθορίζει τις προβληματικές καταστάσεις με σαφήνεια	4,04	0,85
	Καλλιεργεί ένα κλίμα δημιουργικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων	4,03	0,91
Δεξιότητες ανάπτυξης προσωπικού	Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους και να αναπτύξουν τα δυνατά τους	4,01	0,86
	Αντιμετωπίζει προβλήματα απόδοσης άμεσα	3,96	0,92
Δεξιότητες παρακίνησης εκπαιδευτικών	Δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	4,07	0,79
	Γίνεται πρότυπο και ενθαρρύνει μια θετική προοπτική	3,93	0,96
Δεξιότητες ανάθεσης εργασιών	Αναθέτει αποτελεσματικά καθήκοντα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων	4,14	0,73
	Παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη και πληροφορίες	3,93	0,88

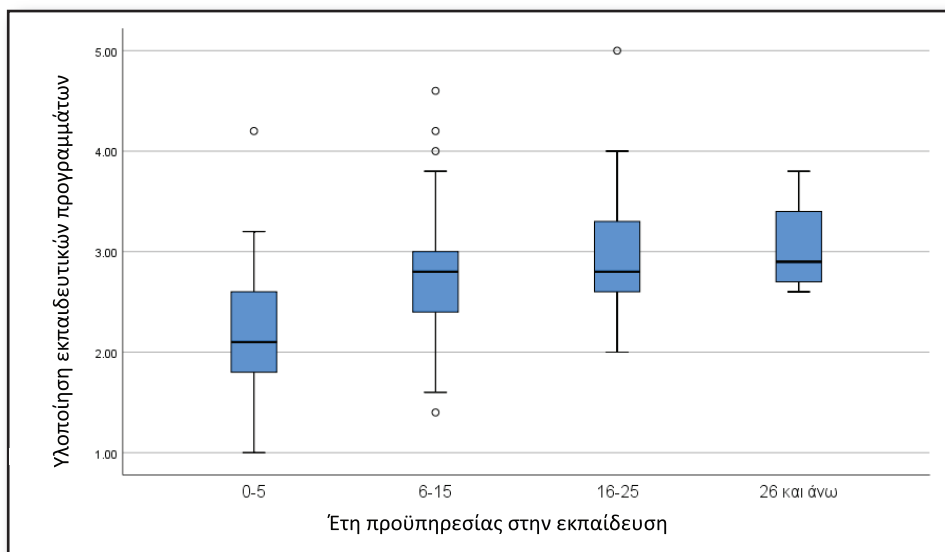
3.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Η επαγωγική στατιστική αξιοποιήθηκε για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και εν προκειμένω, το βαθμό επιρροής των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στη διαμόρφωση των απόψεών τους. Ο έλεγχος συσχέτισεων, για όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, έγινε σε στάθμη σημαντικότητας $p < 0.05$. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές «Φύλο», «Ηλικία», «Τύπος Σ.Μ.Ε.Α.», «Σχέση εργασίας», «Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση», «Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή», «Έτη προϋπηρεσίας σε Σ.Μ.Ε.Α.» και «Σπουδές στην Ε.Α.Ε.», αναδείχθηκαν συγκεκριμένες που ασκούν σημαντική επίδραση. Ειδικότερα, η μεταβλητή «Σχέση εργασίας» επηρεάζει τον παράγοντα «Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων». Ο έλεγχος independent samples t-test και Mann-Whitney ανέδειξε ότι μόνιμοι εκπαιδευτικοί υλοποιούν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα με μεγαλύτερη συχνότητα από ότι αναπληρωτές πλήρους απασχόλησης (Γράφημα 9):

Γράφημα 9: Error bars «Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» * Σχέση εργασίας



Αντιστοίχως, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση επηρεάζουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, με τους εκπαιδευτικούς με έως και 5 χρόνια προϋπηρεσίας να υλοποιούν λιγότερο συχνά καινοτόμα προγράμματα από ότι οι ερωτηθέντες με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (Γράφημα 10):

Γράφημα 10: Παράγοντες * Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, Kruskal-Wallis

Τέλος, από τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε σχέση με την προϋπηρεσία στην Ε.Α.Ε. και τους παράγοντες «Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» ($F(3,131)=3,028$, $p=0,032 < 0,05$), «Ρόλος διευθυντή» ($F(3,131)=3,295$, $p=0,023 < 0,05$), «Δεξιότητες ανάθεσης εργασιών και ενδυνάμωσης» ($F(3,131)=4,822$, $p=0,003 < 0,01$), «Επικοινωνιακές δεξιότητες διευθυντή» ($H(3)=29,223$, $p < 0,001$) (Πίνακας 3):

Πίνακας 3: Παράγοντες * Έτη προϋπηρεσίας στην Ε.Α.Ε., ANOVA και Kruskal-Wallis

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Έλεγχος
Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	$F(3,131) = 3,028$	0,032	ANOVA
Ρόλος διευθυντή	$F(3,131) = 3,295$	0,023	ANOVA
Επικοινωνιακές δεξιότητες διευθυντή	$H(3) = 29,223$	<0,001	K-W
Δεξιότητες ανάθεσης εργασιών και ενδυνάμωσης	$F(3,131) = 4,822$	0,003	ANOVA

3.3. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων ανέδειξε συγκεκριμένους κωδικούς που εντάχθηκαν σε κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές εντάχθηκαν, με τη σειρά τους, σε έναν ευρύτερο θεματικό άξονα της συνέντευξης, με την κατανομή να διαμορφώνεται ως ακολούθως (Πίνακας 4):

Πίνακας 4: Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί

Α' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Νοηματοδότηση Εκπαιδευτικής Καινοτομίας	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
1. Οριοθέτηση εκπαιδευτικής καινοτομίας σε Σ.Μ.Ε.Α.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ΝΕΙΔΣΧ= νέες ιδέες στη σχολική πραγματικότητα ✓ ΑΛΜΑΕΚ = αλλαγές σε διαδικασίες μάθησης και εκπαίδευσης ✓ ΝΕΤΕΔΙ = νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία ✓ ΕΕΠΕΒΠ = Ειδικό Εκπαιδευτικό/Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό ✓ ΤΕΦΟΙΜΑ = τετραετής διάρκεια φοίτησης των μαθητών
2. Παραδείγματα εκπαιδευτικής καινοτομίας σε Σ.Μ.Ε.Α.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ΑΞΙΤΕΧ= αξιοποίηση της τεχνολογίας ✓ ΧΡΠΟΥΛ = χρήση πολυμεσικού υλικού ✓ ΕΕΠΕΒΠ = Ειδικό Εκπαιδευτικό/Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό ✓ ΕΠΣΥΑΣ = επικοινωνία με γονείς με σύγχρονες/ασύγχρονες διαδικασίες
Β' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Χαρακτηριστικά καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
3. Θεματολογία καινοτόμων προγραμμάτων που υλοποιούν οι Σ.Μ.Ε.Α.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ΠΕΡΠΡΟ= Περιβαλλοντικά προγράμματα ✓ ΠΟΛΠΡΟ = Πολιτιστικά προγράμματα ✓ ΠΡΑΓΥΓ = πρόγραμμα Αγωγής Υγείας
4. Θεματολογία καινοτόμων προγραμμάτων που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ΠΕΦΥΠΕ=περιβαλλοντικό πρόγραμμα για το τοπικό φυσικό περιβάλλον ✓ ΠΟΤΙΘΑ = πολιτιστικό πρόγραμμα για την τοπική ιστορία και τη θεατρική αγωγή ✓ ΑΓΥΓΣΥ = πρόγραμμα Αγωγής Υγείας για τη στοματική υγιεινή
Γ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Ο καινοτομικός ηγέτης	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
5. Ρόλος διευθυντή στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ΔΙΕΥΕΝ = ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ✓ ΔΙΕΥΣΥ = ο διευθυντής συντονίζει την υλοποίηση προγραμμάτων ✓ ΔΙΕΥΔΙ = ο διευθυντής διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς ✓ ΔΙΕΥΕΠ = ο διευθυντής επιλύει προβλήματα
6. Πρακτικές για την προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ΔΙΕΥΟΡ = Ο διευθυντής διαθέτει όραμα ✓ ΔΙΕΥΣΤ = Ο διευθυντής έχει στόχους ✓ ΔΙΕΣΤΗ = Ο διευθυντής παρέχει στήριξη στους εκπαιδευτικούς ✓ ΔΙΕΥΟΛ = Ο διευθυντής διασφαλίζει την ορθή λειτουργία του σχολείου
7. Δεξιότητες διευθυντή Σ.Μ.Ε.Α. για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ΕΠΑΛΔΕ = επαγγελματικές δεξιότητες ✓ ΔΕΕΠΙΚ = Δεξιότητες επικοινωνίας ✓ ΔΕΕΠΠΡ = Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων

3.3.1. Θεματικός Άξονας Α': Νοηματοδότηση εκπαιδευτικής καινοτομίας

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν εννοιολογικά την καινοτομία στα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια των Σ.Μ.Ε.Α. παρέχοντας ενδεικτικά παραδείγματα. Όλοι οι συνεντευξαζόμενοι συμφωνούν ότι η καινοτομία συνδέεται με τις νέες ιδέες και επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία:

«Νομίζω πως δε διαφοροποιείται η οριοθέτηση της καινοτομίας στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης σε σχέση με τα ειδικά σχολεία. Δηλαδή, η καινοτομία είναι η αλλαγή, η νέα ιδέα...» (Σ2).

Εξειδικεύοντας περαιτέρω οι ερωτώμενοι συνδέουν την εκπαιδευτική καινοτομία αφενός με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, αφετέρου με την παρουσία Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, τα ευέλικτα προγράμματα σπουδών, την τετραετή διάρκεια φοίτησης και την επικοινωνία με τους γονείς:

«Αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη από έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, πράγμα που κάνουμε με τις νέες τεχνολογίες. Ως θεραπευτική παρέμβαση, ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και για την οπτικοποίηση του μαθήματος...» (Σ1).

«Προσωπικά, θεωρώ πως ακόμη και το αναλυτικό πρόγραμμα των ειδικών αποτελεί καινοτομία [...]. Υπάρχει ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής [...]. Ακόμη και η τετραετής φοίτησης είναι καινοτομία..» (Σ5).

«Θα αναφέρω ως καινοτομία τη συνεργασία-επικοινωνία με τους γονείς. Μάλιστα, λόγω covid, έχουμε μπει στη διαδικασία να κάνουμε Webex με πολλούς από αυτούς!» (Σ8).

3.3.2. Θεματικός Άξονας Β': Χαρακτηριστικά καινοτόμων προγραμμάτων

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων προγραμμάτων, το σύνολο των ερωτηθέντων δηλώνει πως είναι γνώστης τους, με τη θεματολογία που υλοποιούν οι Σ.Μ.Ε.Α. να επικεντρώνεται, κατά δήλωσή τους, σε περιβαλλοντικά, πολιτιστικά προγράμματα και προγράμματα Αγωγής Υγείας.

«Τα πιο γνωστά προγράμματα είναι τα πανελλήνια Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Επίσης, μιλάμε και για κάποια ευρωπαϊκά, όπως Erasmus, Grundving, eTwinning.» (Σ6).

«Κάθε χρόνο στο σχολείο που υπηρετώ γίνονται πολλά προγράμματα. Τα περισσότερα είναι περιβαλλοντικά...» (Σ5)

«Κάνουμε και πολιτιστικά προγράμματα και τα συνδέουμε, κυρίως, με την τοπική ιστορία, τη μουσική και το χορό.» (Σ7).

«Πολλά είναι τα προγράμματα Αγωγής Υγείας που κάνουμε...» (Σ4).

Οι ίδιοι οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι υλοποιούν, πρωτίστως, Περιβαλλοντικά Προγράμματα για το φυσικό περιβάλλον, πολιτιστικά προγράμματα για την τοπική Ιστορία και τη Θεατρική Αγωγή, καθώς και προγράμματα Αγωγής Υγείας:

«Εγώ, συνήθως, δουλεύω κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, στην Κρήτη έβαλα τους μαθητές να παράγουν δικό τους λάδι...» (Σ2).

«Κάνουμε και πολιτιστικά προγράμματα... Ο γυμναστής κάθε χρόνο παίρνει ένα είδος δημοτικού τραγουδιού και το δουλεύει.» (Σ8)

«Λόγω ειδικότητας θα πάρω πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Τελευταία έκανα ένα για πρώτες βοήθειες.» (Σ4)

3.3.3. Θεματικός Άξονας Γ': Ο καινοτομικός ηγέτης

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τον καινοτομικό ηγέτη, οι ερωτηθέντες αναφέρουν τέσσερις ηγετικούς ρόλους που ενισχύουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων: α) εμπυχωτής, β) συντονιστής, γ) διευκολυντής, δ) ικανός να επιλύει προβλήματα:

«Ειδικά τα τελευταία χρόνια που έχουν αυξηθεί οι εξωδιδακτικές μας υποχρεώσεις, είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση από τον διευθυντή!» (Σ5).

«Πρώτα από όλα, είναι αυτός που θα συντονίσει και θα οργανώσει τα πάντα!» (Σ7).

«Είναι σημαντικό να μη δυσκολεύει τη ζωή των εκπαιδευτικών!» (Σ3).

«Όταν προκύπτουν δυσκολίες ή προβλήματα, ο διευθυντής πρέπει να τα λύσει!» (Σ4).

Σε επίπεδο πρακτικών ηγεσίας, οι συνεντευξαζόμενοι συμφωνούν όλοι πως ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει όραμα και να θέτει σαφείς και συγκεκριμένους στόχους.

«Θεωρώ βασικό ο διευθυντής να γνωρίζει τι θέλει από το σχολείο, τους μαθητές του και τους εκπαιδευτικούς. Καθένας που αναλαμβάνει πρέπει να αφήσει το στίγμα του!» (Σ6).

Σχετικά με τις δεξιότητες για την προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων, προκύπτουν, ως μείζονος σημασίας, επαγγελματικές ικανότητες, εξειδικευμένες στην Ε.Α.Ε., και ακολουθούν επικοινωνιακές και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων:

«Θεωρώ πολύ σημαντικό ο διευθυντής να έχει σπουδές στην Ε.Α.Ε.. Δε μπορεί εύκολα διευθυντής της γενικής να σταθεί σε αυτά τα σχολεία. Από εκεί και έπειτα, πρέπει να ξέρει και τους νόμους Ε.Α.Ε. καλά...» (Σ4).

«Ο διευθυντής πρέπει να μπορεί να διαχειριστεί το σύλλογο χωρίς εντάσεις και χωρίς κάποιος να νιώθει αδικημένος» (Σ3).

«Ο διευθυντής είναι εκεί για να λύνει τα προβλήματα!» (Σ2).

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τον ηγέτη και τον τρόπο που επιδρά στην εφαρμογή και προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Σ.Μ.Ε.Α. Β/θμιας Εκπαίδευσης. Βάσει του σκοπού και των επιμέρους στόχων της εργασίας σχεδιάστηκε μια μελέτη που αξιοποίησε αφενός το ερωτηματολόγιο για τη συστηματική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα ηγεσίας και καινοτομίας, αφετέρου τη συνέντευξη για την εις βάθος μελέτη των υπό διερεύνηση θεμάτων. Από τα δεδομένα προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία επιτρέπουν τη διατύπωση συμπερασμάτων, συνέπεια των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

Συγκεκριμένα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας σε Σ.Μ.Ε.Α.. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την καινοτομία ως προώθηση νέων αντιλήψεων, πρακτικών, εναλλακτικών λύσεων, ιδεών ή διαδικασιών, αλλά και ως σκόπιμη αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Hofman et al., 2012, Vincent-Lancrin et al., 2019). Εξειδικεύοντας περαιτέρω παρατηρούμε ότι καινοτομία σε Σ.Μ.Ε.Α. συνιστά η εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών, οι μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, τα διαθεματικά διδακτικά εγχειρίδια, το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, η τετραετής φοίτηση των μαθητών, καθώς και η παρουσία Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού στα σχολεία. Η διευρυμένη οριοθέτηση της έννοιας επιβεβαιώνεται από το υπάρχον πλαίσιο λειτουργίας των Σ.Μ.Ε.Α. και συνάδει με τα πολλαπλά ερευνητικά δεδομένα για τα οφέλη της τεχνολογικής καινοτομίας (Storpar & Bartol, 2019, Fraillon et al., 2020) και των μαθητοκεντρικών, ομαδοσυνεργατικών και διαθεματικών μεθόδων διδασκαλίας Ε.Α.Ε. (Seechaliao, 2017, Θεοδωρόπουλος, 2019, Vincent-Lancrin et al., 2019). Πάραυτα, οι εκπαιδευτικοί δεν συνδέουν την καινοτομία στην Ειδική Αγωγή με την αξιολόγηση. Η διαχρονικά αρνητική στάση των Ελλήνων διδασκόντων απέναντι στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ή/και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2019, Κολυμπάρη, 2021) αποτελεί μια πιθανή εξήγηση του παραπάνω ευρήματος, η οποία, ωστόσο, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή γνώση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, ιδίως, εκείνων με πολιτιστικό και περιβαλλοντικό περιεχόμενο, καθώς και των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, αλλά φαίνεται να γνωρίζουν και να υλοποιούν λιγότερο Ευρωπαϊκά προγράμματα. Η προτίμηση σε περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Larra et al., 2017, Ντόνα & Γεωργόπουλος, 2020), ενώ τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των Σ.Μ.Ε.Α. σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα επαληθεύονται από τα αριθμητικά στοιχεία του Ι.Κ.Υ. (2018) για τα σχολικά έτη 2014-2018. Το ευέλικτο και διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Nilsen, 2017) φαίνεται να ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην εξεύρεση εναλλακτικών μεθόδων εκπαιδευτικής και διδακτικής προσέγγισης των

ΑμεΑ (Lewis et al., 2017, Pollaway et al., 2018) και, κατ' επέκταση, την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων ποικίλης θεματολογίας.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρήσε να προσδιορίσει τον καινοτομικό ηγέτη των Σ.Μ.Ε.Α.. Ρόλος του διευθυντή είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, να συντονίζει ενέργειες και διαδικασίες, να ενθαρρύνει το προσωπικό, να επιλύει προβλήματα και, τελικά, να διαμεσολαβεί για την προώθηση και την εφαρμογή των προγραμμάτων, δεδομένα που επιβεβαιώνονται στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία (Fullan, 2016, Torfing, 2016, Khan, 2018, Leithwood et al., 2020). Κατά παρόμοιο τρόπο, ως βασικές ηγετικές πρακτικές, στο συγκεντρωτικό ελληνικό σύστημα, αναγνωρίζονται η αυτονομία και το όραμα, με την ανάγκη υψηλών επιπέδων αυτονομίας να προβάλλει ως κυρίαρχη τάση όλων των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD, 2018, Leithwood et al., 2020). Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία επαγγελματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή Σ.Μ.Ε.Α.. Η προτίμηση στις συγκεκριμένες δεξιότητες έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας που αναγνωρίζει τη σημασία ενός αναβαθμισμένου επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών Ε.Α.Ε. (Hadjidakou & Mnasonos, 2012, Boscardin & Lashley, 2019), αλλά, ταυτόχρονα, καθιστά σαφές ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν τη βάση για τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (Palmon & Illies, 2005, Farh et al., 2010).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις του δείγματος, αποτυπώνει την επιρροή της σχέσης εργασίας και της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Από τη μία, η εργασιακή αβεβαιότητα των αναπληρωτών λειτουργεί ανασταλτικά για το σχεδιασμό και την οργάνωση καινοτομικών δράσεων σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, εύρημα που εστιάζει στα εργασιακά κίνητρα και την παρακίνηση των εργαζομένων (Kanfer et al., 2017). Από την άλλη, η έλλειψη εμπειρίας, συνολικά ή/και στην Ε.Α.Ε., στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο, εύρημα που συμπίπτει με δεδομένα άλλων ερευνών (Hadjidakou & Mnasonos, 2012, Boscardin & Lashley, 2019). Σε ένα τελευταίο επίπεδο, προκύπτει διαφοροποίηση, μικρότερη ή μεγαλύτερη, ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τις δεξιότητες του διευθυντή Σ.Μ.Ε.Α., με χαρακτηριστική τη συσπείρωση των απόψεών τους σε συνάρτηση με το είδος εργασιακής σχέσης και την εμπειρία, δεδομένο που χρήζει περαιτέρω μελέτης.

Τα δεδομένα αυτά, αν και παρουσιάζουν μια ενδεικτική εικόνα για τον καινοτομικό ηγέτη Ε.Α.Ε., δεν μπορούν να γενικευτούν. Ένα δείγμα διαφορετικής ποσόστωσης μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, διαφορετικής ειδικότητας, αλλά και διδασκόντων με αποκλίνοντα τυπικά προσόντα ενδέχεται να οδηγήσει σε διαφορετική στατιστική συμπερασματολογία. Αξίζει, ταυτόχρονα, να επισημανθεί ότι, αν και επιλέχθηκε η πολύ-μεθοδική διερεύνηση και τηρήθηκαν αυστηρά κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας, ένα μεγαλύτερο δείγμα συνεντευξαζόμενων ενδέχεται να οδηγήσει σε περαιτέρω κατανόηση και ερμηνεία των πεποιθήσεων των ερωτηθέντων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σχολική ηγεσία στην Ειδική Αγωγή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εισαγωγή και διάχυση καινοτομικών δράσεων. Οι εκπαιδευτικοί, αν και τείνουν να εξισώσουν την καινοτομία σε Σ.Μ.Ε.Α. με τη γενική οριοθέτηση της έννοιας, διαπιστώνουν ότι ο ηγέτης Ε.Α.Ε. είναι επιφορτισμένος με διακριτούς ρόλους και αποδίδουν σ' αυτόν συγκεκριμένες δεξιότητες για την προώθηση της καινοτομίας. Και επειδή η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μόνο ενδείξεις μια πολυσύνθετης πραγματικότητας, κρίνεται σκόπιμος ο περαιτέρω επιστημονικός διάλογος για τον καινοτομικό ηγέτη και τον αντίκτυπο που έχει στα σχολεία Ειδικής Αγωγής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαλάνης, Π. (2018) Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3): 416-421.
- Διαμαντοπούλου, Α. (2010) *Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Εγκύκλιος Φ11/160010/Δ7/08-12-2021, *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2021-2022*. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/yck44uen>
- Εγκύκλιος 147513/29-10-2020, *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων eTwinning για το σχολικό έτος 2020-2021*. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/2wrn2wns>
- Εμβλωτής, Α. & Θ. Ζευίτης (2015) Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας και η συμβολή τους στη διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των σχολικών συμπράξεων του προγράμματος Comenius. *Επιστήμες Αγωγής*, 1(1): 36-65.
- Θεοδωρόπουλος, Ν. (2019) *Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: προσλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ι.Κ.Υ. (2018) *Στατιστικά αιτήσεων Erasmus+*. <https://www.iky.gr/el/stats>
- Iseris, G. (2016) Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5: 175-189. <https://doi.org/10.12681/ijltic.10665>
- Κασσωτάκης, Μ. (2019) *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κολυμπάρη, Τ. (2021) *Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Η συμβολή των συνδικαλιστικών οργανώσεων Δ.Ο.Ε.-Ο.Λ.Μ.Ε.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυριακώδη, Δ. & Α. Τζιμογιάννης (2015) Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3): 123-151.
- Νόμος 94236/ΓΔ4/2021, *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Τεύχος Β΄ 3567/04.08.2021).
- Ντόνα, Ε. & Α. Γεωργόπουλος (2020) Η πρόκληση της εκπαιδευτικής καινοτομίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *International Journal of Educational Innovation*, 2(3): 115-126.
- Ρούσσο, Π. & Γ. Τσαούσης (2002) *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκαλούμπακας, Χρ. & Φ. Λύτρα (2020) *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Σπυροπούλου, Δ., Α. Βαβουράκη, Χ. Κούτρα, Ε. Λουκά & Σ. Μπούρας (2007) Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13: 69-83. <https://tinyurl.com/vevca5cw>
- Τσιαβός, Π., Α. Κογιάμη & Α. Φλάγκου (2021) Αξιοποίηση καινοτόμων εργαλείων στην Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Ειδική Αγωγή την περίοδο του Covid-19. Στο Σ. Αλεβίζος, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες. Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 658-671.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/1992-ΦΕΚ629/23-10-1992, *Σχολικές δραστηριότητες*. Ανακτήθηκε από: <https://tinyurl.com/yr5tpv96>

Ξενόγλωσση

- Abun, D., J.V.A. Ballesteros, T. Magallanes & M.J. Encarnacion (2020) Examining the effect of school administrators' leadership skills on employees' work engagement. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 9(7): 32-45. <http://ssbfnet.com/ojs/index.php/ijrbs/article/view/940>
- Angelides, P. (2011) Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(1): 21-36. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143211420614>

- Baena, S., J. Collet-Sabé, M. Garcia-Molsosa & M. Manzano (2020) More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9): 865-877. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736653>
- Bettini, B., A. Benedict, R. Thomas, J. Kimerling, N. Choi & J. McLeskey, (2017) Cultivating a community of effective special education teachers: Local special education administrators' roles. *Remedial and Special Education*, 38(2): 111-126. <https://doi.org/10.1177%2F0741932516664790>
- Bjärkefur, K., L.C. Andrade, B. Daniels & M.R. Jones (2021) *Development Research in Practice: The DIME Analytics Data Handbook*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Boscardin M. L. & C. Lashley (2019) Expanding the leadership framework to support socially just special education policy, preparations, and standards. In J.B. Crockett, B. Billingsley & M.L. Boscardin (Ed.), *Handbook of Leadership and Administration for Special Education*. NY: Routledge, 75-88.
- Brooks, J.S., G. Jean-Marie, A.H. Normore & D.W. Hodgins (2007) Distributed Leadership for Social Justice: Exploring how Influence and Equity are Stretched over an Urban High School. *Journal of School Leadership*, 17(4): 378-408. <https://tinyurl.com/3mu3vcyt>
- Bryman, A. (2012) *Social Research Methods*. Oxford: University Press
- Burke, S. & K.M. Collins (2001) Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16(5): 244-256. <https://tinyurl.com/2s3mrbyn>
- C.C.S.S.O. (2019) *States Leading: Promising Practices Advancing the Equity Commitments 2019*. Washington: CCSSO.
- C.E.E.D.A.R. (2017) *Hight-leverage practices in special education*. Arlington: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.
- Chreim, S. (2014) The (non)distribution of leadership roles: considering leadership practices and configurations. *Human Relations* 68(4): 517-543. <https://tinyurl.com/2p8myhij>
- Creswell, J.W. & V.L. Plano Clark (2007) *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage (3rd Edition).
- DeMatthews, D., A. Serafini & T. Watson (2020) Leading inclusive schools: principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1): 3-48 <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Draaisma, A., F. Meijers & M. Kuijpers (2018) Process description of a dialogue-focused intervention to improve career guidance policy in three schools. *Australian Journal of Career Development*, 27(1): 40-53.
- Dyson, A. (1990) Special educational needs and the concept of change. *Oxford Review of Education*, 16(1): 55-66. <https://doi.org/10.1080/0305498900160105>

- Farh, J., C. Lee & C.I.C. Farh (2010) Task Conflict and Team Creativity: A Question of How Much and When. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1173-1180.
- Fraillon, J., J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman & D. Duckworth (2020) *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. New Zealand: ACER-IEA.
- Fullan, M. (2016) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Hadjikakou, K. & M. Mnasonos (2012) Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2): 66-8. <https://tinyurl.com/yc2cxd6h>
- Halasz, G. (2021) Measuring innovation in education with a special focus on the impact of organisational characteristics. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2): 189-209. <https://akjournals.com/view/journals/063/11/2/article-p189.xml>
- Hofman, R., J. Boom, M. Meeuwisse & A. Hofman (2012) Educational Innovation, Quality, and Effects: An Exploration of Innovations and Their Effects in Secondary Education, *Educational Policy*, 27(6): 843-866. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0895904811429288>
- Hoy, W.K. & C.G. Miskel (2005) *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- ISSPP (2010) *International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals*. United Kingdom: University of Nottingham. <https://tinyurl.com/57mwyd74>
- Kanfer, R., M. Frese & R.E. Johnson (2017) Motivation related to work: A century of progress. *Journal of Applied Psychology*, 102(3): 338–355. <https://doi.org/10.1037/apl0000133>
- Khan, S. (2018) *Dilemmas of Educational Innovation*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Business School, Massey University – New Zealand. <https://tinyurl.com/43c3279f>
- Kivunja, C. (2015) Leadership in early childhood education contexts: Looks, roles, and functions. *Creative Education*, 6(16): 1710-1717. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.616172>
- Laliotou, I., S. Patsikas & A. Kyridis (2017) *Greece Erasmus+ programme education, training and youth interim evaluation report 2017*. Athens: Hellenic Republic-Ministry of Education, Research and Religious affairs.
- Lappa, C., N. Kyparissos & S. Paraskevopoulos (2017) Environmental Education at the special school: opinions of special education teachers. *Natural sciences education*, 46(1): 1-10. <https://tinyurl.com/2r2u6cyu>

- Lee, A. & N.C. Carpenter (2018) Seeing eye to eye: a meta-analysis of self-other agreement of leadership. *The Leadership Quarterly*, 29(2): 253-275.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.06.002>
- Leithwood, K., A. Harris & D. Hopkins (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1): 5-22.
<https://tinyurl.com/3wtw8crp>
- Lewis, R.B., J.J. Wheeler & S.L. Carter (2017) *Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms*. Boston: Pearson (9th edition).
- McLeskey, J., N.L. Waldron & L. Redd (2014) A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1): 59-70.
<https://doi.org/10.1177%2F0022466912440455>
- Mieghem, A.V., K. Verschueren, V. Donche & E. Struyf (2020) Leadership as a lever for inclusive education in Flanders: A multiple case study using qualitative comparative analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5): 871-888.
<https://doi.org/10.1177%2F1741143220953608>
- Moral, C., L. Higuera-Rodríguez, A. Martín-Romera, E. Martínez-Valdivia & A. Morales-Ocaña (2020) Effective practices in leadership for social justice. Evolution of successful secondary school principalship in disadvantaged contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 23(2): 107-130. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562100>
- Morrissey, B. (2020) Theorising leadership for inclusion in the Irish context: A triadic typology within a distributed ecosystem. *Management in Education*, 35(1): 22-31. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0892020620942507>
- Movahedazarhouli, S., R. Banerjee & J. Luckner (2022) An examination of current leadership practices in early childhood and early childhood special education: A mixed methods study. *Early Education and Development*, 33(4): 700-722,
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1909937>
- Nilsen, S. (2017) Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2): 205-207. <https://tinyurl.com/mt6esf7e>
- OECD, (2018) *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*. Paris: OECD (4th Edition).
- Othman, N. (2016) Exploring the innovative personality characteristics among teachers. *International Education Studies*, 9(4): 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095779.pdf>
- Qvortrup, A. & L. Qvortrup (2017) Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11): 1-15.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

- Parilla, A. (1999) Educational innovations as a school answer to diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 3(2): 93-110. <https://doi.org/10.1080/136031199285066>
- Palmon, R.R. & J.J. Illies (2005) Leadership and creativity: Understanding leadership from a creative problem-solving perspective. *The Leadership Quarterly*, 15(1): 55-77. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.12.005>.
- Pollaway, E., J.R. Patton, L. Serna & J.W. Bailey-Joseph (2018) *Strategies for teaching learners with special needs*. New York: Pearson.
- Seechaliao, Th. (2017) Instructional Strategies to Support Creativity and Innovation in Education. *Journal of Education and Learning*. 6(4): 201-208. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1148839.pdf>
- Stopar, K. & T. Bartol (2019) Digital competences, computer skills and information literacy in secondary education: mapping and visualization of trends and concepts. *Scientometrics*, 118, 479-498. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2990-5>
- Theoharis, G. (2007) Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2): 221-258. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X06293717>
- Torfing, J. (2016) *Collaborative Innovation in the Public Sector*. Washington-DC: Georgetown University Press.
- Trichas, P.C. & S. Avdimiotis (2020) Leadership styles in special education. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 4(1): 3-7. <https://www.jcetr.gr/vol4iss1/4-1-1.pdf>
- UNESCO (2017) *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Vincent-Lancrin, S., J. Urgel, S. Kar & G. Jacotin (2019) *Measuring innovation in education 2019. What has changed in the classroom?* Paris: OECD. <https://tinyurl.com/s6bermpw>
- Zaretsky, L., L. Moreau & S. Faircloth (2008) Voices from the Field: School Leadership in Special Education. *The Alberta Journal of Educational Research*, 54(2): 161-177. <https://tinyurl.com/bdz8pmfs>

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

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

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από 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 μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

A) Αναφορές σε βιβλία

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

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

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (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. Κουλουμπάρτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

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

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καΐλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

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

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

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

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

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

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

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) *A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on*

line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Z) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

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

H) 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 'παν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

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

Citation in text

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

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

Reference List

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

A) Book References:

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

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

B) Journal References

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

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

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

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

D) References to unpublished work

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

E) References to reprinted/republished work

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

F) Web references

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

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

G) References to newspaper and magazine articles

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

H) References to official reports and documents

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

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

