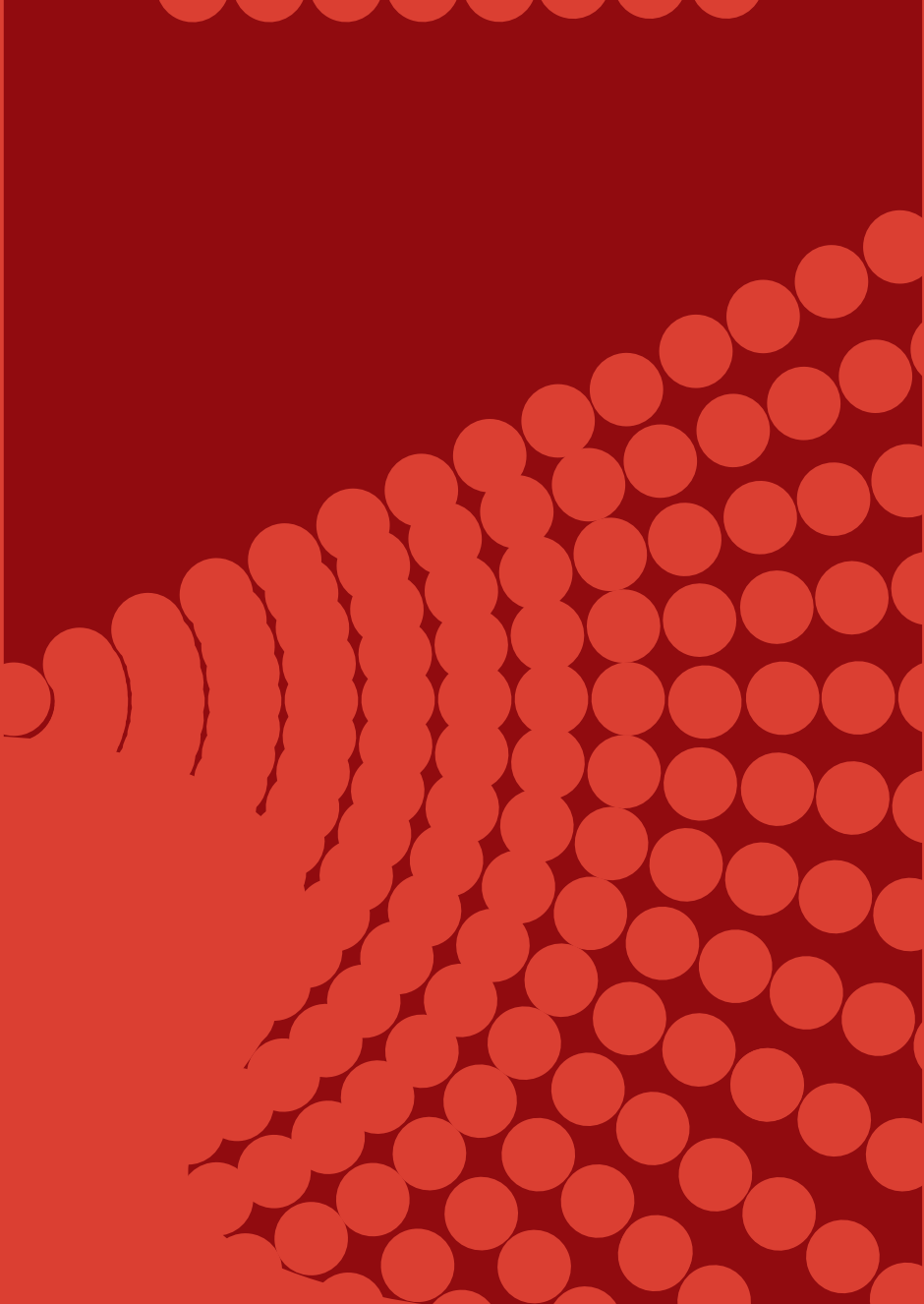




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2025

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2025**



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

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

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

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

ISSN 1109-8740

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

Εκδότης: Σταύρου Δημήτριος, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

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

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

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

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) Ζομπανάκης Ανδρέας

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καλογιαννάκη Πέλλα

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση EPISAGO@edc.uoc.gr

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βάμβουκας Μιχάλης, Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη,

Μακράκης Βασίλειος, Αναστασιάδης Πέτρος, Βασιλάκη Ελένη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

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

Κουσελίνη-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.: Σταύρου Δημήτριος

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

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

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

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

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

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

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

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

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

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

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

EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC COMMITTEE

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

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

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

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

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

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

SECRETARY

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Διαστάσεις του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης (burnout): Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας Dimensions of Burnout Syndrome: in Service Primary and Pre-primary Teachers' Views in Achaia Μάρθα Γκάμαρη, Βασιλική Φωτοπούλου	7
2. Προκλήσεις και στρατηγικές διαχείρισης τάξης: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Challenges and strategies for classroom management: Views of Primary Education Teachers Χριστιάνα Καρούσιου, Απόστολος Κατσικάς	23
3. Η διερεύνηση των στάσεων, γνώσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Investigating secondary education teachers' attitudes, knowledge, and perceptions toward the inclusive education of students with and without special educational needs Maria K. Kyriakou	45
4. Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου: συγκριτική θεώρηση Assessment in Kindergarten and First Grade of Primary School: A Comparative Perspective Χριστίνα Νικητά, Ελισάβετ Λαζαράκου, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Κωνσταντίνα Τσώλη	63
5. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη και οι αντιλήψεις τους ως προς τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους Primary school teachers' attitudes towards inclusion and their perceptions of the dimensions of their self-efficacy Ευστάθιος Ξαφάκος, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης	79
6. Ανάλυση λόγου των τουρκικών εγχειριδίων ιστορίας: η περίπτωση των ελληνοτουρκικών σχέσεων στο βιβλίο <i>Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi</i> Discourse Analysis of Turkish History Textbooks: The Case of Greek-Turkish Relations in the Book <i>Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi</i> Αντώνης Παπαοικονόμου	101
7. Διερεύνηση της Προσωπικής και Κοινωνικής Ταυτότητας Ατόμων με Αναπηρία Όρασης Investigating Aspects of Personal and Social Identity of Individuals with Vision Disability Αικατερίνη Ρήγα, Βασίλης Αργυρόπουλος	117
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	135
Guide for Authors	139

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ (BURNOUT): ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΧΑΪΑΣ

DIMENSIONS OF BURNOUT SYNDROME: IN SERVICE PRIMARY AND PRE-PRIMARY TEACHERS' VIEWS IN ACHAIA

Μάρθα Γκάμαρη
Εκπαιδευτικός, MSc
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών
gamarimarta@gmail.com

Δρ. Βασιλική Σ. Φωτοπούλου
Ε.ΔΙ.Π.
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών
vfotopoulou@upatras.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει επιμέρους πτυχές και παραμέτρους του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και να συνεισφέρει μέσα από αυτή την προσέγγιση στη βαθύτερη κατανόησή του και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των διαφοροποιήσεων μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και των συσχετίσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών με αυτές, αξιοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο Maslach Burnout Inventory (MBI). Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αχαΐα και η συλλογή των δεδομένων έγινε με ανώνυμο αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ως προς τις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι οποίες χαρακτηρίζονται μέτριες και υψηλές. Συγκεκριμένα, η κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης εμφανίζει μέτρια (προς υψηλά) επίπεδα, η κλίμακα της αποπροσωποποίησης εμφανίζει μέτρια επίπεδα και η κλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων καταγράφει υψηλά επίπεδα. Ακόμα, ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, η ικανοποίησή τους από το εισόδημα ή το φύλο φαίνονται να σχετίζονται με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης.

Abstract

This study seeks to highlight individual aspects of the burnout syndrome and to contribute through this approach to a deeper understanding of it and to addressing the challenges of teachers in the contemporary educational context. The aim of this study is to investigate the differences between the dimensions of burnout and the correlations of demographic characteristics with them, using the Maslach Burnout Inventory (MBI) research tool. The research sample consisted of in-service primary and pre-primary teachers in Achaia and the data was collected using an anonymous self-completion questionnaire. From the responses it is found that there are variations in the dimensions of burnout syndrome, which are characterized as moderate and high. In particular, the scale of emotional exhaustion shows moderate (towards high) levels, the scale of depersonalization shows medium levels, and the scale of personal achievements registers high levels. Still, some demographic characteristics, such as teachers' teaching experience, their satisfaction with their income or gender seem to be related to burnout syndrome. This paper seeks to highlight individual aspects of teachers' burnout syndrome to contribute through this approach to a deeper understanding of the syndrome and to address the challenges of teachers in the contemporary educational context.

Key words

Burnout syndrome, in-service teachers, primary education, dimensions of burnout syndrome.

0. Εισαγωγή

Το 2019, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) αναγνώρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως «επαγγελματικό φαινόμενο» στην 11η Αναθεώρηση της Διεθνούς Ταξινόμησης Νοσημάτων (ICD-11). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout syndrome) αναφέρεται σε ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, το οποίο σχετίζεται με το εργασιακό περιβάλλον. Παράγοντες στο εργασιακό περιβάλλον όπως, η έλλειψη ή απουσία κοινωνικής υποστήριξης από συναδέλφους, ο φόρτος εργασίας, η οργανωτική κουλτούρα, η ανεπάρκεια ή η ασάφεια ελέγχου των καθηκόντων, οι ανεπαρκείς αμοιβές και η έλλειψη ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής σχετίζονται άμεσα με την εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Halbesleben & Buckley, 2004, Jackson et al., 1986, Kokkinos, 2007, Lee & Ashforth, 1996, Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022, Maslach et al., 2001, Νιθαυριανάκη & Παπαδούρης, 2020, Schaufeli & Bakker, 2004).

Συσχέτιση, επίσης, εντοπίζεται και μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης των ατόμων σε σχέση με τη φύση των επαγγεμάτων που ασκούν. Κυρίως, όταν πρόκειται για επαγγέλματα που έχουν υψηλές απαιτήσεις και προσδιορίζονται από αυξημένα επίπεδα επικοινωνίας και διαχείρισης με άλλα άτομα ή συναισθηματικές απαιτήσεις, όπως για παράδειγμα οι επαγγελματίες υγειονομικής περίθαλψης, ψυχικής υγείας και άτομα σε θέσεις ευθύνης. Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται μεταξύ αυτών διότι χαρακτηρίζεται από

υψηλά επίπεδα ευθύνης, πολλές ώρες ενασχόλησης με το αντικείμενο και τη διαχείριση μαθητών/τριών (Aloe et al., 2014, Brunsting et al., 2014, Melamed et al., 2006, Παππά, 2006, Toker & Biron, 2012).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εκδηλώνεται σε διάφορους βαθμούς και αφορά σε τρεις διαστάσεις: i) *συναισθηματική εξάντληση* (EE: emotional exhaustion), που εστιάζει σε συναισθήματα εξάντλησης από την εργασία του ατόμου ii) *αποπροσωποποίηση ή κυνισμό ή αποστασιοποίηση* (DE: depersonalization), που αφορά στην απρόσωπη απόκριση του ατόμου προς τους αποδέκτες της υπηρεσίας, φροντίδας, θεραπείας ή διδασκαλίας και iii) *προσωπικά επιτεύγματα* (PA: personal accomplishments), που αφορούν στα συναισθηματικά ικανότητας και επιτυχίας στην εργασία του ατόμου (Αντωνίου, 2002, Bakker & Demerouti, 2007, Cherniss, 1980, Bakker & Schaufeli, 2000, Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Πιο αναλυτικά, η συναισθηματική εξάντληση είναι βασικό σύμπτωμα της επαγγελματικής εξουθένωσης και αναφέρεται σε καταστάσεις συναισθηματικής και σωματικής κόπωσης. Τα άτομα που βιώνουν συναισθηματική εξάντληση αισθάνονται καταβεβλημένα, κουρασμένα, ανίκανα να ανταπεξέλθουν στις εργασιακές απαιτήσεις, δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τους στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία τους και ενδέχεται να αποσυρθούν από τα εργασιακά τους καθήκοντα (Halbesleben & Demerouti, 2005, Παπαγιαννάκος, 2012). Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται συχνά ως η πιο κρίσιμη διάσταση στα επαγγέλματα της εκπαίδευσης: Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες, συχνά νοιώθουν συναισθηματική εξάντληση, η οποία τελικά οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση (Brouwers & Tomic, 2000, Li et al., 2014). Η βίωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, με τη σειρά της, εγείρει στους/στις εκπαιδευτικούς αισθήματα αναποτελεσματικότητας στον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, γεγονός που ενισχύει περαιτέρω την εξουθένωση και οδηγεί σε έναν επιζήμιο κύκλο (Schwarzer & Hallum, 2008, Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Η δεύτερη διάσταση, τα προσωπικά επιτεύγματα συνδέονται με αισθήματα ανεπάρκειας και μειωμένης αίσθησης επαγγελματικής αξίας στην εργασία. Τα άτομα αισθάνονται έλλειψη ικανοποίησης από την παραγωγικότητά τους και να αμφιβάλλουν για την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Η τρίτη διάσταση, η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην εμφάνιση αρνητικών στάσεων του ατόμου απέναντι σε συναδέλφους ή τον οργανισμό εν γένει και εστιάζει στον βαθμό στον οποίο το άτομο αποστασιοποιείται συναισθηματικά από την εργασία του, αναπτύσσει μία ουδέτερη ή αρνητική στάση απέναντι στη δουλειά του, με αποτέλεσμα ενδεχομένως αυξημένη ευερεθιστότητα και μειωμένη ενσυναίσθηση και κατανόηση (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει τη διερεύνηση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα εκπαιδευτικών δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης στην Αχαΐα. Η επιλογή του δείγματος εκπαιδευτικών δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης θα προσφέρει πληρέστερη εικόνα για την αξιολόγηση των διαστάσεων που συνθέτουν την επαγγελματική

εξουθένωση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η εργασία αυτή πραγματοποιείται σε χρονική συγκυρία αλλαγών και μεταβολών στο εκπαιδευτικό συγκείμενο που είτε σχετικά πρόσφατα προηγήθηκαν (όπως, η περίοδος της πανδημίας), είτε πρόκειται για εν εξελίξει (ενδεικτικά: αξιολογήσεις εκπαιδευτικών, αλλαγές προγραμμάτων σπουδών, στην οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων και δημοτικών). Προς τούτο, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας τίθενται ως εξής:

- Εντοπίζονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης;
 - Αν ναι, σε τι επίπεδο είναι η κάθε διάσταση;
- Εντοπίζονται διαφοροποιήσεις των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με επιμέρους δημογραφικά χαρακτηριστικά;

1. Επαγγελματική εξουθένωση και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό πλαίσιο σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, συγκλίνουν στο ότι εμφανίζονται μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης με σημαντικές διαφορές ως προς το βαθμό κάθε διάστασης. Η παρουσίαση των ερευνών γίνεται με κριτήριο τη χρονική διάσταση αλλά και με τη συνάφεια των ευρημάτων. Ομαδοποιήσεις ωστόσο γίνονται και με κριτήριο τη συσχέτιση των παραμέτρων επαγγελματικής εξουθένωσης με άλλες παραμέτρους. Επίσης, η επιλογή ερευνών εστιασμένες στο ελληνικό πλαίσιο έγινε στοχευμένα διότι παρέχει κοινό σημείο αναφοράς, συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας εργασίας, και προσφέρει τη δυνατότητα συγκριτικής προσέγγισης και αξιολόγησης των ευρημάτων. Η Καλβνα (2013) διαπιστώνει μέτρια επίπεδα για τη συναισθηματική εξάντληση και τα προσωπικά επιτεύγματα και χαμηλά επίπεδα για την αποπροσωποποίηση. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και από τους Ραναγοπούλου et al. (2014) και Kouli et al. (2015): Μέτρια επίπεδα για τη συναισθηματική εξάντληση και τα προσωπικά επιτεύγματα και χαμηλά επίπεδα για την αποπροσωποποίηση. Οι Κάμτσιος και Λώλης (2016) αναφέρουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης και προσωπικών επιτευγμάτων. Διαφοροποιημένα είναι τα ευρήματα του Μιχαηλίδη, Α. (2017), σε έρευνα εκπαιδευτικών εξαθέσιων δημοτικών σχολείων της Αχαΐας: Αναφέρονται υψηλά επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων, μέτρια προς χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Παρόμοια αναφέρονται και τα ευρήματα της Μοσχάκη (2018) σε δείγμα νηπιαγωγών στην Αχαΐα και του Μιχαηλίδη, Γ. (2020) σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου διαπιστώνονται χαμηλά επίπεδα στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα για τα προσωπικά επιτεύγματα. Οι Κόσουβα και συν. (2023) εντοπίζουν υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικών επιτευγμάτων.

Η Καλαμάρα (2019) σε δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζει γενικά χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και ιδιαίτερα στη διάσταση της αποπροσωποποίησης και αναφέρει ότι οι γυναίκες είναι πιο εξαντλημένες συναισθηματικά, ενώ οι άνδρες πιο αποπροσωποποιημένοι. Συναφή ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα του Παπαγιαννάκου (2012): χαμηλά επίπεδα και στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Λακωνία. Αντίθετα, ο Σκαρλάτος (2019) διαπιστώνει υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση προηγούμενες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα και την Κύπρο. Οι Kroupis et al. (2017) καθώς και η Καλαμάρα (2019) εντοπίζουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ιδιωτική και στη δημόσια εκπαίδευση σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τους πρώτους να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και με χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Οι Kroupis et al. (2017) διαπιστώνουν υψηλότερη ικανοποίηση και χαμηλότερη εξουθένωση για τους εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια. Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και οι μειωμένες αποδοχές κατά την Καλαμάρα (2019) καθώς και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Μιχαηλίδης Α., 2017) φαίνεται να σχετίζονται επίσης με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ερευνητικό ενδιαφέρον καταγράφεται σχετικά με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης. Ο Kokkinos (2007) υποστηρίζει ότι ο συγκεκριμένος τομέας είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος λόγω στρεσογόνων παραγόντων όπως η συνεχής και άμεση επαφή με μικρά παιδιά, τα θέματα διαχείρισης της τάξης και οι ανεπαρκείς πόροι. Η Κλειούση (2022) εντοπίζει υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης και χαμηλά επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων σε νηπιαγωγούς δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Όπως διαπιστώνεται από τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, εντοπίζεται σημαντικός αριθμός ερευνών που εστιάζουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στο ελληνικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα εντοπίζονται και διαφοροποιήσεις μεταξύ των ευρημάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο (Borritz et al., 2006, Demerouti et al., 2002, Μιχαηλίδης, Γ. 2020, Μοσχάκη, 2018, Παπαγιαννάκος, 2012, Roloff & Brown, 2011).

2. Μεθοδολογία

2.1. Το ερευνητικό εργαλείο *Maslach Burnout Inventory*

Το Maslach Burnout Inventory (εφεξής: MBI) αποτελεί ερευνητικό εργαλείο μέτρησης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, 1982. Maslach, Jackson & Leiter, 1996, Maslach, Jackson & Leiter, 1997, Schaufeli et al., 2009). Το MBI μέσα από 22 ερωτήματα αποτελεί μια τυποποιημένη μέθοδο για την αξιολόγηση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης: 1) *συναισθηματική εξάντληση* (οι ερωτήσεις για τη συναισθηματική εξάντληση είναι οι: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), 2) *αποπροσωποποίηση* (οι ερωτήσεις

για την αποπροσωποποίηση είναι οι: 5, 10, 11, 15, 22) και 3) *προσωπικά επιτεύγματα* (οι ερωτήσεις για τα προσωπικά επιτεύγματα είναι οι: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, προσαρμοσμένων σε διάφορα επαγγελματικά πλαίσια, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Παράλληλα, έχει εφαρμοστεί σε ποικίλα επαγγελματικά περιβάλλοντα και πληθυσμούς και παρουσιάζει ισχυρές ψυχομετρικές ιδιότητες, συμπεριλαμβανομένης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας κατασκευής (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Οι Amri et al. (2021) επισημαίνουν ότι αποτελεί διαχρονικά ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, επικυρώνοντας τις διαστάσεις του.

Τα ερωτήματα στο ερευνητικό εργαλείο MBI δίνονται σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert επτά βαθμών συχνότητας, από το «ποτέ» έως το «κάθε μέρα», προκειμένου να αξιολογηθεί πόσο συχνά το άτομο βιώνει συγκεκριμένα συναισθήματα που σχετίζονται με την εργασία του (Maslach, 1982, Maslach et al., 1997). Επίσης, κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις χαρακτηρίζεται ως προς την έντασή της ως χαμηλή, μέτρια ή υψηλή ανάλογα με το εύρος τιμών της βαθμολογίας που συγκεντρώνεται από τη συμπλήρωση των ερωτημάτων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης
(Maslach et al., 1997)

Επίπεδο	Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπικά Επιτεύγματα
Υψηλό	> = 27	> = 10	0 – 33
Μέτριο	19 – 26	6 – 9	34 – 39
Χαμηλό	0 – 18	0 – 5	> = 40

Αν και υπάρχουν αρκετές εκδόσεις του MBI, παραμερίζοντας τις οποίες διαφοροποιήσεις κοινό σημείο κάθε έκδοσής του είναι οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις τρεις βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης που προαναφέρθηκαν. Να σημειωθεί ότι πολλές από τις έρευνες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και αφορούν στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχουν διεξαχθεί μέσω του MBI. Για όλους τους παραπάνω λόγους, στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε το σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο MBI, σε μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά από τον Kokkinos (2006).

2.2. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ανώνυμου γραπτού αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελείται από δύο τμήματα. Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ήτοι: φύλο, εκπαιδευτική δομή πρωτοβάθμιας: νηπιαγωγείο ή δημοτικό (για την ειδικότητα: εκπαιδευτικός δημοτικής ή νηπιαγωγός), επιπλέον τίτλοι σπουδών (αν υπάρχουν) και διδακτική εμπειρία (σε έτη).

Στο τέλος των δημογραφικών στοιχείων περιλαμβάνεται και ένα κλειστού τύπου ερώτημα που αφορά στον βαθμό ικανοποίησης του δείγματος από το μηνιαίο εισόδημά του. Το δεύτερο τμήμα, το κύριο τμήμα του ερωτηματολογίου θεμελιώνεται, όπως προαναφέρθηκε, στο ερευνητικό εργαλείο MBI.

3. Δείγμα έρευνας και συλλογή δεδομένων

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 258 εν ενεργεία νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης που εργάζονται στην Αχαΐα και απαντήσαν στο ερωτηματολόγιο. Στο δείγμα των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης δε συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Ως μέθοδος δειγματοληψίας ορίστηκε η τυχαία δειγματοληψία, με στόχο να προσεγγιστεί ολόκληρος ο πληθυσμός της έρευνας, στην προκειμένη περίπτωση το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αχαΐας. Η μέθοδος της δειγματοληψίας πραγματοποιήθηκε με διαδικτυακή διανομή του ερωτηματολογίου (έναντι προσωπικής διανομής), καθώς συμβάλλει σε μεγαλύτερη ανταπόκριση του δείγματος λόγω του υψηλού επιπέδου ανωνυμίας (Zikmund et al., 2013). Η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε στις υπηρεσιακές διευθύνσεις ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (email) των σχολικών μονάδων με την παράκληση να διανεμηθούν περαιτέρω στους εκπαιδευτικούς της μονάδας (εκτός εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων). Συνολικά εστάλησαν 322 μηνύματα, αριθμός που αντιστοιχεί στο σύνολο των σχολικών μονάδων (νηπιαγωγεία και δημοτικά) της Αχαΐας. Το ποσοστό απόκρισης ανέρχεται στο 19,4% του συνόλου των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στις δημόσιες εκπαιδευτικές δομές της Αχαΐας κατά το σχολικό έτος 2022-2023 και είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις αρχές Μαΐου έως και τα τέλη Ιουνίου 2023. Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα Google Docs. Ο συνολικός χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ανερχόταν σε 6-10 λεπτά.

4. Παρουσίαση δεδομένων

Α) Δημογραφικά στοιχεία

Ως προς το φύλο, 67 είναι άνδρες (26%), 190 γυναίκες (73,6%) και 1 άτομο (0,4%) δεν απάντησε στην ερώτηση. Ως προς την εκπαιδευτική δομή που υπηρετούν, 87 άτομα (33,7%) απάντησαν ότι διδάσκουν σε νηπιαγωγεία (νηπιαγωγοί) και 167 (64,7%) σε δημοτικά σχολεία (εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης), ενώ 4 (1,6%) άτομα δεν απάντησαν στην ερώτηση. Σχετικά με τους *επιπλέον τίτλους σπουδών*, 34 εκπαιδευτικοί (13%) απάντησαν ότι κατέχουν δεύτερο πτυχίο, 119 (46%) μεταπτυχιακό και 13 (5%) διδακτορικό. Ως προς τη *διδακτική εμπειρία* του δείγματος (ανοιχτού τύπου ερώτηση), αυτή κυμαίνεται από 1 έως 41 έτη, με μέση τιμή τα 14,5 και τυπική απόκλιση 8,8. Ως της τον *βαθμό ικανοποίησης από το μηνιαίο εισόδημα*, οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από 1 (καθόλου ικανοποιημένος/η) έως 5 (εξαιρετικά ικανοποιημένος/η) ως εξής (σε φθίνουσα κατάταξη):

- 83 εκπαιδευτικοί (32,2%) δήλωσαν *Μέτρια* επίπεδα ικανοποίησης, ενώ ο ίδιος αριθμός απαντήσεων εντοπίζεται και στην επιλογή *Λίγο*.
- Η επιλογή *Καθόλου* απαντήθηκε από 62 εκπαιδευτικούς (24%) ενώ *Αρκετά* δήλωσαν 28 εκπαιδευτικοί (10,9%).
- *Εξαιρετικά* δήλωσαν 2 (0,8%) άτομα.
- Δεν υπήρξαν κενές απαντήσεις.

Β) κυρίως ερωτηματολόγιο

Το κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου εστιάζει στο άθροισμα των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης σύμφωνα με το MBI. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική για την αθροιστική τιμή των κλιμάκων αυτών, καθώς η θεωρία της Maslach et al. (1997), της προαναφέρθηκε, προσδιορίζει διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με της αθροιστικές τιμές (βλ. Πίνακα 2). Συνεπώς, η κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης εμφανίζει μέτρια (προς υψηλά) επίπεδα (26,01), η κλίμακα της αποπροσωποποίησης εμφανίζει μέτρια επίπεδα (7,81) και η κλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων καταγράφει υψηλά επίπεδα (31).

Πίνακας 2: Περιγραφική στατιστική κλιμάκων

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev	SUM
Συναισθηματική Εξάντληση	258	0,00	6,00	2,8892	1,60828	26,01
Αποπροσωποποίηση	258	0,00	5,60	1,5591	1,36225	7,81
Προσωπικά Επιτεύγματα	258	0,13	6,00	3,8665	1,38096	31

4.1. Συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (έκδοση 28), το οποίο αξιοποιείται σε ποσοτικές έρευνες, όπως έρευνες σχετικές με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, για την εξέταση των υποκείμενων παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης και τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (George & Mallery, 2016, Pallant, 2016).

Κατόπιν εφαρμογής του ελέγχου αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνέπειας ή αξιοπιστίας των στοιχείων ενός συνόλου και εν προκειμένω για την ποιότητα των δεδομένων των κλιμάκων που θα αξιοποιηθούν στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα βρίσκονται πάνω από το αποδεκτό εύρος που είναι από 0,7 και άνω. Συνεπώς, οι τιμές είναι όλες σε αποδεκτά επίπεδα που σημαίνει ότι η στατιστική ανάλυση δεν παρουσιάζει προβλήματα αξιοπιστίας.

Ακολουθώς, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των τριών μεταβλητών μεταξύ τους, οι οποίες πραγματοποιούνται κατά ζεύγη. Το αποτέλεσμα του κάθε ελέγχου συσχέτισης είναι ο συντελεστής συσχέτισης που κυμαίνεται από -1 ως 1. Οι συσχετίσεις κοντά στο -1 και το 1 δείχνουν ισχυρή σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές και οι συσχετίσεις κοντά στο 0 μη ισχυρή σχέση. Οι αρνητικές συσχετίσεις εκφράζουν αντίστροφη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και οι θετικές συσχετίσεις ανάλογη σχέση μεταξύ τους. Στην παρούσα έρευνα ενδιαφέρουν την ανάλυση αυτές, οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 99% ή 95%.

Η στατιστική επεξεργασία για τη διερεύνηση τυχόν συσχετίσεων ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης έδειξε ότι όλες οι κατά ζεύγη συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές. Η υψηλότερη συσχέτιση προκύπτει μεταξύ συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης ($p=0,745$, $p<0,001$). Οι υπόλοιπες συσχετίσεις είναι μεν στατιστικά σημαντικές ($p<0,001$), αλλά αρνητικές και μη ισχυρές. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στη σχέση μεταξύ αποπροσωποποίησης και προσωπικών επιτευγμάτων, η συσχέτιση είναι $p=-0,472$ (δηλαδή αύξηση κατά μία μονάδα στην αποπροσωποποίηση θα επιφέρει μείωση κατά 0,472 στα προσωπικά επιτεύγματα), το οποίο δηλώνει ότι οι δύο μεταβλητές είναι μέτρια συνδεδεμένες. Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικών επιτευγμάτων εμφανίζει $p=-0,375$, το οποίο δηλώνει ότι δεν είναι ισχυρά συνδεδεμένες.

4.2. Συσχετίσεις των τριών διαστάσεων επαγγελματικής εξουθένωσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Σε ό,τι αφορά στο φύλο, οι άνδρες του δείγματος, όπως διαπιστώθηκε από τον έλεγχο t-test, έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στους μέσους όρους της συναισθηματικής εξάντλησης [$p=0,001$, (άνδρες: $M=3,58$) (γυναίκες: $M=2,64$)] και της αποπροσωποποίησης [$p=0,001$, (άνδρες: $M=2,27$) (γυναίκες: ($M=1,31$))]. Αντίθετα, οι γυναίκες έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στους μέσους όρους προσωπικών επιτευγμάτων [$p=0,001$, (άνδρες: $M=3,31$) (γυναίκες: $M=4,05$)]. Το εύρημα ότι άνδρες εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζονται περισσότερο ευάλωτοι στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ταυτίζεται με αντίστοιχα ευρήματα των Ανδρέου (2019), Κάμτσιος & Λώλης (2016) και Κόσυβα και συν. (2023). Αντιθέτως, τα ευρήματα της Τζίμα (2014) δε διαπιστώνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο. Η παράμετρος φύλο φαίνεται να διαφοροποιεί τις απαντήσεις σε ό,τι αφορά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στις διαστάσεις του μοντέλου MBI.

Σε ό,τι αφορά στη δομή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και εκπαιδευτικοί δημοτικής), ο έλεγχος t-test παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p<0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις). Οι εκπαιδευτικοί δημοτικής έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στους μέσους όρους της συναισθηματικής εξάντλησης [$p=0,04$ (εκπαιδευτικοί δημοτικής: $M=3,01$) (νηπιαγωγοί: $M=2,66$)] και της αποπροσωποποίησης [$p=0,003$ (εκπαιδευτικοί δημοτικής: $M=1,73$) (νηπιαγωγοί: $M=1,23$)] και, συνεπώς, βιώνουν πιο έντονα την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων [$p=0,007$ (εκπαιδευτικοί δημοτικής:

M=3,70) (νηπιαγωγοί: M=4,15)]. Το εύρημα αυτό φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής φαίνεται να είναι περισσότερο εκτεθειμένοι στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ταυτόχρονα, οι νηπιαγωγοί εκτιμούν περισσότερο τα προσωπικά τους επιτεύγματα, έχουν χαμηλότερη αποπροσωποποίηση και χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση. Η παράμετρος δομής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιεί τις απαντήσεις σε ό,τι αφορά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε όλες τις διαστάσεις του μοντέλου MBI.

Σε ό,τι αφορά στους *επιπλέον τίτλους σπουδών*, ο έλεγχος ANOVA δεν εντοπίζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση όσων κατέχουν επιπλέον τίτλους σπουδών (διδασκαρικό, μεταπτυχιακό ή δεύτερο πτυχίο) σε σχέση με όσους/ες δεν κατέχουν. Οι μέσοι όροι είναι παρόμοιοι για τη συναισθηματική εξάντληση ($p=0,321$), αποπροσωποποίηση ($p=0,065$) και προσωπικά επιτεύγματα ($p=0,063$). Η κατοχή επιπλέον τίτλου σπουδών δε συνιστά στατιστικά σημαντική μεταβλητή για καμία από τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ή την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η *διδασκτική εμπειρία* σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αποπροσωποποίηση ($p = -0,221$, $p < 0,001$) και εντοπίζεται μία μη ισχυρή, αρνητική σχέση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερη διδασκτική εμπειρία αποκτούν οι εκπαιδευτικοί, τόσο χαμηλότερη αποπροσωποποίηση εμφανίζουν. Τα προσωπικά επιτεύγματα και η συναισθηματική εξάντληση δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διδασκτική εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρουσιάζουν παρόμοια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικών επιτευγμάτων, εύρημα που συνάδει με την Τζίμα (2014), η οποία αναφέρει ότι δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με την προϋπηρεσία.

Ως προς την *ικανοποίηση από το μηνιαίο εισόδημα*, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση τείνει να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την ικανοποίηση από το μηνιαίο εισόδημα ($p = -0,217$, $p < 0,001$) και εντοπίζεται μη ισχυρή, αρνητική σχέση μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό φανερώνει ότι όσο αυξάνεται η ικανοποίηση που νοιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το μηνιαίο εισόδημα, τόσο μειώνεται η συναισθηματική εξάντληση. Οι διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και των προσωπικών επιτευγμάτων δεν σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την ικανοποίηση από το μηνιαίο εισόδημα του δείγματος, το οποίο σημαίνει ότι οι εν λόγω διαστάσεις του συνδρόμου εμφανίζονται ανεξάρτητα από τη μισθολογική ικανοποίηση ή όχι που νοιώθουν οι εκπαιδευτικοί.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αχαΐας διαπιστώνει μέτρια και υψηλά επίπεδα στις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά Maslach et al. (1997). Το εύρημα αυτό που αποτελεί και απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, φανερώνει δε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εντοπίζουν διαφοροποιήσεις ως προς τις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η αξιολόγηση των διαστάσεων ως μέτριες και υψηλές υπογραμμίζει επιπλέον την ένταση με την οποία οι εκπαιδευτικοί στο δείγμα μας φαίνεται να βιώνουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η διαφορετική ένταση με την οποία συσχετίζεται κάθε διάσταση φανερώνει ότι πρόκειται για ένα ζήτημα πολύπλοκο που αποτυπώνεται στη διαφοροποίηση των προσεγγίσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Προβαίνοντας παράλληλα και σε συγκριτική προσέγγιση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με αυτά σχετικών ερευνών της βιβλιογραφίας, οι οποίες εστιάζουν πρωτίστως στο ελληνικό συγκείμενο, εντοπίζονται συγκλίσεις αλλά και αποκλίσεις. Η συναισθηματική εξάντληση, που εμφανίζει μέτρια επίπεδα στην έρευνά μας, συμφωνεί με τα ευρήματα των Καλγνα (2013), Κόσουβα και συν. (2023), Kouli et al. (2015) και Panagopoulos et al., (2014). Ως προς την αποπροσωποποίηση, τα ευρήματά μας (μέτρια επίπεδα) συμφωνούν με αυτά των Κάμτσιος & Λώλης (2016) και Κλειούση (2022). Απόκλιση διαπιστώνεται στα προσωπικά επιτεύγματα, όπου στην παρούσα έρευνα εμφανίζει χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με πρόσφατες μελέτες στην Ελλάδα (υψηλά επίπεδα) (βλ. Καλγνα, 2013, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, Κλειούση, 2022, Κόσουβα & συν., 2023, Kouli et al., 2015, Panagopoulos et al., 2014).

Επισημαίνεται ότι τα ευρήματά μας εδράζονται σε μία μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Αχαΐας και συνεπώς υπόκεινται σε γεωγραφικούς περιορισμούς με τη συνακόλουθη αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων στο σύνολο του πληθυσμού. Επιπλέον, σε μεθοδολογικό επίπεδο, τα ευρήματα εδράζονται σε μία εκτίμηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης, στην οποία το δείγμα αναφέρει το πως αισθάνεται (αυτοαναφορική μέτρηση) και όχι μέσω αντικειμενικής μέτρησης.

Διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, η ικανοποίηση από το εισόδημα και το φύλο, όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίθετα, οι επιπλέον τίτλοι σπουδών δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η ύπαρξη ή η απουσία συσχετίσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Διαπιστώνεται ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τον σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς, διότι συνεισφέρει στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στην αντιμετώπισή του. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση ή όχι της επαγγελματικής εξουθένωσης με τους δημογραφικούς παράγοντες που εξετάστηκαν, συμβάλει στην περαιτέρω ανάλυση του συνδρόμου και στην ανάδειξη συσχετίσεων που δύνανται να προσφέρουν μια άλλη οπτική ή ερμηνεία στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ενδεικτικό παράδειγμα, η απουσία συσχέτισης επιπλέον τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Η συνθήκη αυτή φανερώνει την οριζόντια

έκθεση όλων των εκπαιδευτικών στο σύνδρομο και κατά συνέπεια προτάσσει την αναγκαιότητα για γενικευμένες παρεμβάσεις προς τη σύσσωμη εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα εντονότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους/τις νηπιαγωγούς χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Ενδεχομένως είναι δηλωτικό μιας αυξανόμενης τάσης των επίπεδων επαγγελματικής εξουθένωσης σε συνάρτηση με τις υψηλότερες τάξεις και βαθμίδες εκπαίδευσης (π.χ. γυμνάσιο, λύκειο). Μέσα από την έρευνα επιβεβαιώνεται πρώτον, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκτεθειμένοι στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και στις διαστάσεις του, ήτοι, αποπροσωποποίηση, συναισθηματική εξάντληση και προσωπικά επιτεύγματα. Δεύτερον, προβάλλεται η ανάγκη για σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων στοχευμένα ή για το σύνολο των εκπαιδευτικών. Η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων ενισχύει τη δυνατότητα στοχευμένης προσέγγισης και σχεδιασμού για την πρόληψη και αντιμετώπιση του συνδρόμου.

Οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών εκτείνονται πέρα από τον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό και επηρεάζουν το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον και κυρίως τους μαθητές και τις μαθήτριες. Όπως επισημαίνουν οι Rodríguez-Mantilla και Fernández-Díaz (2017), η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών έχει επίπτωση σε όλες τις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχουν άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Πλέον τούτων, η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται και με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών (Ρουλου, 2017). Συνεπώς, κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης του συνδρόμου προς τους/τις εκπαιδευτικούς θα προσφέρει πολλαπλασιαστικά οφέλη αρχικά προς τους ίδιους και κατόπιν προς το μαθητικό δυναμικό.

6. Μελλοντικές προοπτικές

Η παρούσα εργασία συμβάλλει στην ανάδειξη παραγόντων και συσχετίσεων που εντοπίζονται σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων μπορεί να αποτελέσει αρχικό υλικό, που αξιοποιείται ως εφαλτήριο ευρύτερων ερευνητικών προσεγγίσεων προσφέροντας στοιχεία και πληροφορίες για ένα δείγμα εκπαιδευτικού πληθυσμού με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Μία κατεύθυνση που θα μπορούσε να εξεταστεί προκύπτει από τη σύγκριση βαθμίδων μεταξύ νηπιαγωγείων και δημοτικών, η οποία έδειξε αρκετές διαφοροποιήσεις. Μια ακόμη πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η συγκριτική προσέγγιση με υψηλότερες βαθμίδων όπως, η δευτεροβάθμια ή η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναμφίβολα, η διεξαγωγή μιας ευρύτερης κλίμακας έρευνας, με μεγαλύτερο δείγμα, ενδεχομένως σε εθνικό επίπεδο, θα ήταν περισσότερο αντιπροσωπευτική και θα συνεισφέρει στη μελέτη σχετικών ζητημάτων. Μία μελλοντική, επίσης, προσέγγιση θα μπορούσε να εμβαθύνει στους παράγοντες που φάνηκαν ότι επηρεάζουν την εμφάνιση του συνδρόμου. Αυτοί είναι διάφοροι και ποικίλουν στη σχετική βιβλιογραφία.

Βιβλιογραφία

- Aloe, A.M., Shisler, S.M., Norris, B.D., Nickerson, A.B. & Rinker, T.W. (2014) A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Amri, A., Abidli, Z., Bouzaaboul, M., Rabea, Z., Ahami, A. & Soulaymani, A. (2021) Psychometric Validation of the Maslach Burnout Inventory (MBI) Adapted to Moroccan Teachers. *Medico-legal Update*, 21(1).
- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007) The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2000) Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289-2308. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x>
- Borritz, M., Rugulies, R., Bjorner, J., Villadsen, E., Mikkelsen, O. & K., Tage (2006) Burnout among employees in human service work: Design and baseline findings of the PUMA study. *Scandinavian journal of public health*. 34. 49-58. 10.1080/14034940510032275.
- Brouwers, A. & W., Tomic (2000) A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and teacher education*, 16(2), 239-253.
- Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A. & K.L. Lane (2014) Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.
- Cherniss, C. (1980) *Staff burnout: Job stress in the human services*. Sage Publications.
- Demerouti, E., Nachreiner, F. & M. Ebbinghaus (2002) From mental strain to burnout. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 11. 10.1080/13594320244000274.
- George, D. & P. Mallery (2016) *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Routledge.
- Halbesleben, J.R.B. & E. Demerouti (2005) The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and Stress*, 19, 208-220.
- Halbesleben, J.R.B. & M.R. Buckley (2004) Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.004>
- Jackson, S.E., Schwab, R.L. & R.S. Schuler (1986) Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Kalyva, E. (2013) Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 104-112.
- Kokkinos, C.M. (2006) Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*. 22(1), 25-33, <https://doi.org/10.1002/smi.1079>

- Kokkinos, C.M. (2007) Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kouli, O., Kourtessis, T., Tzatsis, G., Karkaletsj, F., Skordilis, E. & E. Banti (2015) Job satisfaction and burnout of Greek secondary education teachers. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*, 5, 1-11.
- Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V. & G. Mavrommatis (2017) Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*. 12(34), 5-14. 10.12800/ccd.v12i34.827.
- Lee, R.T. & B.E. Ashforth (1996) A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Li X, Guan L, Chang, H. & B. Zhang (2014) Core self-evaluation and burnout among Nurses: the mediating role of coping styles. *PLoS One*. 26;9(12):e115799. 10.1371/journal.pone.0115799. PMID: 25541990; PMCID: PMC4277418.
- Maslach, C. (1982) *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- Maslach, C., Jackson, S.E. & M.P. Leiter (1996) *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S.E. & M.P. Leiter (1997) *Maslach burnout inventory*. Scarecrow Education.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & M.P. Leiter (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422 doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S. & I. Shapira (2006) Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), 327-353.
- Oberle, E. & K.A. Schonert-Reichl (2016) Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual*. McGraw-Hill Education.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S. & V. Goloni (2014) Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. *Journal of Scientific Research & Reports* 3(13): 1710-1721, Article no. JSRR.2014.13.001
- Poulou, M.S. (2017) Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89.
- Rodríguez-Mantilla, J.M. & M.J. Fernández-Díaz (2017) The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377.

- Roloff, M.E. & L.A. Brown (2011) Extra-Role Time, Burnout and Commitment: The Power of Promises Kept. *Business Communication Quarterly*, 74 (4), 450-474.
- Schaufeli, W.B. & A.B. Bakker (2004) Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. & C. Maslach (2009) Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14(3), 204-220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schwarzer, R. & S. Hallum (2008) Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2017) Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(4), 775-790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Toker, S. & M. Biron (2012) Job burnout and depression: Unraveling their temporal relationship and considering the role of physical activity. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 699-710.
- Zikmund, W.G., Babin, B.J., Carr, J.C. & M. Griffin (2013) *Business research methods*. Cengage learning.
- Ανδρέου, Α. (2019) Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτική επικαιρότητα*, τόμος Β', τεύχος 6, 4-1. https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2019/10/Andreou_.pdf
- Αντωνίου, Σ. (2002) *Πηγές εργασιακού στρες*. Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας, Αθήνα.
- Καλαμάρα, Ε. (2019) *Μελέτη σχέσεων μεταξύ χαρακτηριστικών της εργασίας, επαγγελματικής εξουθένωσης, ικανοποίησης από το επάγγελμα και στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* [Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών]. ΕΑΔΔ. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=46435#p=2>
- Κάμτσιος, Σ. & Θ. Λώλης (2016) Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, 9, 40-87. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/10277/10389>
- Κλειούση, Β. (2022) *Διερεύνηση πηγών επαγγελματικού στρες και επιπέδου επαγγελματικής εξουθένωσης νηπιαγωγών* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. ΙΚΕΕ. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2554?show=full>
- Κοσύβας, Γ., Μουταβέλης, Α., Αποστολόπουλος, Κ. & Σ. Φερεντίνος (2023) Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών*

- Θεμάτων, 25, 51-75, https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t25-01.pdf
- Λιθοξοπούλου, Σ. & Α. Γεράκη (2022) Η επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 31-52.
- Μιχαηλίδης, Α. (2017) *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα νέα, ενιαίου τύπου, βθέσια και άνω, δημόσια ολοήμερα δημοτικά σχολεία: Η περίπτωση των δασκάλων γενικής παιδείας (ΠΕ70) του Νομού Αχαΐας* [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΡ. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147914>
- Μιχαηλίδης, Γ. (2020) *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αιτιότητα, τους παράγοντες και τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης* [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΡ. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147319>
- Μοσχάκη, Ε. (2018) *Οι παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης στους/στις νηπιαγωγούς δημόσιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας* [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΡ. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147853>
- Νιθαυριανάκη, Α. & Π. Παπαδούρης (2020) Σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και αυτοαποτελεσματικότητας εργαζομένων σε δομές ειδικής αγωγής. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 92-112.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2019) *11η Αναθεώρηση της Διεθνούς Ταξινόμησης Νοσημάτων (ICD-11)*. icd.who.int [Ιούνιος 2024]
- Παπαγιαννάκος, Α. (2012) *Αυτό-αποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/762>
- Παππά, Β. (2006) Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-141.
- Σκαρλάτος, Κ. (2019) *Επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακό άγχος και διδακτική αποτελεσματικότητα αναπληρωτών καθηγητών ειδικής αγωγής τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Psepheda. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23272>
- Τζίμα, Γ. (2014) *Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Olympias. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/1197/1/M.E%20TZIMA%20ΓΛΥΚΕΡΙΑ.pdf>

**ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΤΑΞΗΣ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**CHALLENGES AND STRATEGIES FOR CLASSROOM
MANAGEMENT: VIEWS OF PRIMARY EDUCATION
TEACHERS**

Χριστιάνα Καρούσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
<https://orcid.org/0000-0003-3767-0035>
Karousiou.c@unic.ac.cy

Απόστολος Κατσικάς
Σ.Ε.Π. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Μεταδιδάκτωρ Ερευνητής
Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
<https://orcid.org/0009-0009-2162-1811>
katsikas.a@unic.ac.cy

Περίληψη

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί κρίσιμη παράμετρο για τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και προάγει την ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις απόψεις 14 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη διαχείριση της τάξης και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπισή τους. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση ημι-δομημένων συνεντεύξεων αναδεικνύουν ως κυριότερες προκλήσεις τη διαχείριση συμπεριφοράς, την ενίσχυση ομαδικού πνεύματος και την προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Για την αντιμετώπισή τους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία, συστήματα ανταμοιβής, διαδραστικές δραστηριότητες και ενίσχυση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία με τους γονείς. Τα ευρήματα της μελέτης εμπλουτίζουν τη συζήτηση σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, παρέχοντας επιπλέον ενδείξεις για τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής πρακτικής στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, προτείνοντας συγκεκριμένες πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν το έργο των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά

Διαχείριση Τάξης, Προκλήσεις, Στρατηγικές Αντιμετώπισης, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

Classroom management is a critical parameter in shaping a learning environment that enhances the educational process and promotes the development of students. This study examines the views of 14 primary school teachers on the challenges they face in classroom management and the strategies they use to address them. Findings from the thematic analysis of semi-structured interviews highlight the main challenges, such as behaviour management, fostering team spirit, and adapting to the needs of students. To deal with them, teachers use strategies such as individualized instruction, reward systems, interactive activities and reinforcement of social-emotional skills, with an emphasis on collaboration with parents. The findings of the study enrich the debate on classroom management, providing further evidence for optimizing educational practice in Greek primary schools suggesting specific practices that can enhance teachers' work.

Key words

Classroom management; Challenges; Coping strategies; Primary education.

0. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις (Affandi et al., 2020, Siddique et al., 2024, Yonas et al., 2023) όπως η διαχείριση και η οργάνωση της τάξης (Evertson & Weinstein, 2013, Messo et al., 2015). Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης μειώνει τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών/τριών και ενισχύει τα κίνητρα και την εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης καθώς, η μείωση της αποκλίνοιας συμπεριφοράς συμβάλλει στη δημιουργία μιας θετικής κοινωνικο-συναισθηματικής ατμόσφαιρας, που είναι κρίσιμη για την επίδοση των μαθητών/τριών (Affandi et al., 2020).

Σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της τάξης διαδραματίζουν οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τόσο τη διδασκαλία όσο και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Η ενσωμάτωση αυτών των θεωριών στην εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός πιο αποτελεσματικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη, ενισχύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών και προάγοντας την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα, οι θεωρίες της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης υποστηρίζουν ότι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού περιβάλλοντος είναι ζωτικής σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Jones & Bouffard, 2012). Η προσέγγιση της θετικής πειθαρχίας που προτείνεται από τη Nelsen (2006) δίνει έμφαση στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοπειθαρχίας μέσω της ενθάρρυνσης και της σαφούς καθοδήγησης, αποφεύγοντας την αυστηρή τιμωρία. Επιπλέον, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977) αναδεικνύει τη σημασία των προτύπων συμπεριφοράς και της ενίσχυσης των θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην τάξη, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματική

διαχείριση της τάξης μέσω της προώθησης θετικών συμπεριφορών. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες, όπως αυτή του Vygotsky (1987), προτείνουν ότι η διαχείριση της τάξης πρέπει να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης, προωθώντας τη συνεργασία και την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (McLeod, 2024).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς είναι υπεύθυνοι για την καθοδήγηση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες (Jones & Jones, 2020, Messo et al., 2015). Ειδικότερα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την κατανόηση των μαθητών/τριών, την αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους και την οργάνωση της κοινότητας στην τάξη (Luo, 2023). Παρά τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, παραμένουν σημαντικά κενά σχετικά με τις συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της τάξης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και υπό διαφορετικές συνθήκες. Ενώ υπάρχουν γενικές κατευθύνσεις και προτάσεις, οι ιδιαιτερότητες των Δημοτικών Σχολείων συχνά παραβλέπονται, με αποτέλεσμα να υπάρχει έλλειψη επαρκών δεδομένων που να αφορούν τις προκλήσεις και τις ανάγκες αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Η παρούσα έρευνα είναι αναγκαία για να καλύψει αυτό το κενό. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη διαχείριση της τάξης τους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να τις αντιμετωπίσουν. Η έρευνα αυτή επιδιώκει να προσφέρει μια συνολική εικόνα των δυναμικών της διαχείρισης της τάξης στα Δημοτικά Σχολεία, διερευνώντας τις πτυχές που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική και προσφέροντας προτάσεις για τη βελτίωσή της. Η έρευνα επίσης αναμένεται να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή γνώση και στην πρακτική εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, ενισχύοντας την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις προκλήσεις της σύγχρονης τάξης.

Για το σκοπό της παρούσας έρευνας τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία βασίζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων:

1. Ποιες είναι οι κυριότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της τάξης τους;
2. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της τάξης τους;

1. Προκλήσεις στη διαχείριση της τάξης

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές αλλά ταυτόχρονα και πιο περίπλοκες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Yonas et al., 2023). Αυτή η πρόκληση εντείνεται από την υπόθεση που κάνουν πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως ότι τα παιδιά της ίδιας ηλικίας έχουν παρόμοιες μαθησιακές ανάγκες. Οι Bostina-Bratu και Negoescu (2016) καταρρίπτοντας την υπόθεση αυτή, υπογραμμίζουν πως η ηλικία δεν είναι

πάντα ένας αξιόπιστος δείκτης των μαθησιακών αναγκών, καθώς οι μαθητές/τριες διαφέρουν σημαντικά ως προς τις ικανότητές τους, τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τα κίνητρα που έχουν. Αυτή η διαφορετικότητα δημιουργεί μια πολύπλοκη και ετερογενή ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαχειριστούν με ευελιξία και δημιουργικότητα (Mustafida, 2021).

Μία από τις κυριότερες προκλήσεις για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι να διαχειριστούν αυτήν την ετερογένεια με τρόπο που να μη δημιουργούνται προβλήματα όπως η ανεξέλεγκτη μαθησιακή ατμόσφαιρα και η αντιπάθεια προς τη διαφορετικότητα, η οποία οδηγεί σε βίαιες και εκφοβιστικές συμπεριφορές (Mustafida, 2021). Οι εκπαιδευτικοί συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι με την πρόκληση της ένταξης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία και της εκπαίδευσης μαθητών/τριών με διαφορετική πολιτιστική και φυλετική ταυτότητα. Η προσπάθεια αυτή για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί μια ακόμη δοκιμασία για τις επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Karagianni et al., 2023). Η εφαρμογή πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων στη διαχείριση της τάξης, όπως η διαχείριση της διαφορετικότητας των φύλων, της κοινωνικής θέσης, της εθνικότητας και της νοημοσύνης, μπορεί να αποτελέσει έναν κρίσιμο παράγοντα για τη δημιουργία μιας θετικής και παραγωγικής μαθησιακής εμπειρίας για όλα τα άτομα (Mustafida, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πολυδιάστατους ρόλους για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις ενός ιδιαίτερα διαφοροποιημένου και πολύπλοκου μαθησιακού περιβάλλοντος (Hajisoteriou et al., 2018).

Μία άλλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, η οποία επηρεάζει τόσο τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό όσο και την καθημερινή λειτουργία της τάξης. Αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να προκύπτουν από διάφορους παράγοντες, όπως μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές προκλήσεις, και συχνά οδηγούν σε αρνητικές επιπτώσεις στην τάξη. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει ένας/μία εκπαιδευτικός τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η ανεπαρκής διαχείριση μπορεί να επιδεινώσει το πρόβλημα επηρεάζοντας αρνητικά ακόμη περισσότερο το κλίμα που επικρατεί σε μία τάξη (Maunula et al., 2023).

Παράλληλα, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και οι συνεχώς εξελισσόμενες παιδαγωγικές θεωρίες αποτελούν μια σημαντική πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς χρειάζεται να συμβαδίζουν με αυτές τις καινοτομίες. Η ανάγκη για συνεχή εξέλιξη των δεξιοτήτων και των μεθοδολογιών τους, προκειμένου να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες στις τάξεις τους, είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Παρ' όλα αυτά, οι θεσμικοί φορείς, συχνά, δεν παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη για τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εργασία τους (Koehler & Mishra, 2009).

2. Στρατηγικές διαχείρισης της τάξης

Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για τη διαμόρφωση ενός ιδανικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Affandi et al., 2020). Στη βιβλιογραφία, ωστόσο, υπάρχουν διάφορες οπτικές σχετικά με την καλύτερη προσέγγιση για τη διαχείριση της τάξης. Οι Messo et al. (2015) τονίζουν τη σημασία μιας οργανωμένης και συνεκτικής ατμόσφαιρας, υποστηρίζοντας ότι αυτή αποτελεί τον πυρήνα της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αντίθετα, ο Luo (2023) επισημαίνει ότι η συμμετοχική προσέγγιση, όπου οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη λήψη αποφάσεων, μπορεί να είναι εξίσου σημαντική για τη διατήρηση της τάξης.

Η δημιουργία μιας οργανωμένης και συνεκτικής ατμόσφαιρας είναι αναγκαία για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης (Messo et al., 2015). Η επικράτηση θορύβου και αρνητικής ατμόσφαιρας δυσχεραίνει τη διδασκαλία (Affandi et al., 2020). Ο κεντρικός στόχος της διαχείρισης της τάξης είναι η ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση, μειώνει τις διασπαστικές συμπεριφορές και ενθαρρύνει τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Affandi et al., 2020). Οι Karagianni et al. (2023) και Weber et al. (2022) συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν παρεμβάσεις που διατηρούν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Η αντίληψη για τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης έχει αλλάξει με το πέρασμα του χρόνου. Από την παραδοσιακή προσέγγιση, που επικεντρώνεται στον έλεγχο της τάξης από τον/την εκπαιδευτικό, η σύγχρονη προσέγγιση μετακινείται προς μια πιο δημοκρατική μορφή διαχείρισης. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαχείριση της τάξης (Luo, 2023). Αυτή η αλλαγή υποστηρίζεται από τους Messo et al. (2015), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι μαθητοκεντρικές πρακτικές ενισχύουν την ατομική αξία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Στο πλαίσιο αυτής της σύγχρονης προσέγγισης, οι διδακτικές στρατηγικές στοχεύουν στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναθέτουν εργασίες που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να επιλέγουν θέματα προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντά τους, διευκολύνοντας την αυτοέκφραση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Messo et al., 2015).

Για να ενισχυθεί η μαθητοκεντρική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν ομάδες εργασίας όπου οι μαθητές/τριες συνεργάζονται για να επιλύσουν προβλήματα. Αυτή η μέθοδος προάγει τη συνεργατικότητα και ενισχύει την αίσθηση ευθύνης των μαθητών/τριών. Η διαμόρφωση ενός χώρου στην τάξη για συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών ενισχύει την αυτονομία και τη δημιουργικότητά τους.

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση συμβάλλει στην ενίσχυση της ποιότητας της μάθησης και στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών/τριών. Η υιοθέτηση ενός δημοκρατικού μοντέλου στη διαχείριση της τάξης, που διακρίνεται από τον σεβασμό προς τις

ατομικές απόψεις, αποδεικνύεται αποτελεσματική. Αυτή η μέθοδος ενισχύει τις μαθησιακές δεξιότητες και βελτιώνει τη συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Luo, 2023). Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή αυτής της προσέγγισης προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Messo et al., 2015).

Οι ποιοτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, καθώς και η καλλιέργεια ουσιαστικών σχέσεων, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Karagianni et al., 2023, Luo, 2023). Ο Luo (2023) υπογραμμίζει ότι η επικοινωνία και η συνεργασία είναι κεντρικά στοιχεία για την ενίσχυση της συνεργασίας και την προώθηση αποδεκτών συμπεριφορών. Οι Karagianni et al. (2023) αναφέρουν ότι είναι ουσιώδες για τους/τις εκπαιδευτικούς να εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες σε διάφορες δραστηριότητες, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία.

Για την καλύτερη λειτουργία της τάξης, κρίσιμη είναι η εφαρμογή παρεμβάσεων που επικεντρώνονται στη μείωση προκλητικών συμπεριφορών, διατηρώντας ένα θετικό περιβάλλον. Οι Weber et al. (2022) προτείνουν την αύξηση των επαίνων και τη μείωση των επιπλήξεων ως στρατηγικές για τη βελτίωση της συμπεριφοράς. Η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών μπορεί να προσφέρει καινοτόμες λύσεις για τη διαχείριση της τάξης (Hosan et al., 2022).

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι επίσης σημαντική για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Ο Luo (2023) τονίζει ότι η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν εβδομαδιαίες αναφορές ή ηλεκτρονικές πλατφόρμες για να ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο των μαθητών/τριών.

Συμπερασματικά, η διαχείριση της τάξης αποτελεί κεντρικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας την ακαδημαϊκή επιτυχία και διασφαλίζοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης (Hosan et al., 2022). Οι ευέλικτες και προσαρμοσμένες στρατηγικές είναι ουσιώδεις για τη δημιουργία ενός παραγωγικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και η κουλτούρα της σχολικής κοινότητας (Affandi et al., 2020, Karagianni et al., 2023, Luo, 2023).

3. Μεθοδολογία

Η βάση αυτής της έρευνας στηρίζεται στις αρχές της ερμηνευτικής επιστημολογίας, η οποία ενστερνίζεται την έννοια μιας υποκειμενικής αλήθειας που επηρεάζεται από προσωπικές συναντήσεις (Lanka et al., 2020). Για να διασφαλιστεί ότι οι ερωτηθέντες έχουν την ελευθερία να εκφραστούν, χρησιμοποιούνται ημιδομημένες συνεντεύξεις (Bryman, 2017), προσφέροντας τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να μελετήσει ένα θέμα εις βάθος μέσα από τη συζήτηση που αναπτύσσεται με τον/τη συνεντευξιζόμενο/η (Cohen et al., 2008).

Ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από τις εξής ενότητες:

1. Δημογραφικά στοιχεία: Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη εργασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούν.
2. Κύρια συνέντευξη: Αποτελεί το κύριο μέρος των ημιδομημένων συνεντεύξεων και είναι προσαρμοσμένη στα 2 ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν αρχικά. Οι άξονες του κύριου μέρους των συνεντεύξεων αφορούν: α) τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της τάξης στο Δημοτικό Σχολείο (Karagianni et al., 2023, Maniula et al., 2023, Mustafida, 2021) και β) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της τάξης τους (Affandi et al., 2020, Karagianni et al., 2023, Luo, 2023, Messo et al., 2015, Weber et al., 2022, Yonas et al., 2023). Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης κατασκευάστηκαν από τους ερευνητές.

Ενδεικτικά, ορισμένες από τις ερωτήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι:

- Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε στη διαχείριση της τάξης στο Δημοτικό Σχολείο;
- Πώς προσαρμόζετε τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης, ανάλογα με τις διαφορετικές ανάγκες και προσωπικότητες των μαθητών/τριών;
- Υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές που έχετε βρει ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη διατήρηση της τάξης;
- Πώς αντιμετωπίζετε περιπτώσεις δυσκολίας συμπεριφοράς ή διαταραχών στην τάξη;
- Ποιος είναι ο ρόλος της συνεργασίας με τους γονείς στη διαχείριση της τάξης και πώς προσεγγίζετε αυτή τη συνεργασία;

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η συντακτική ακρίβεια, η σαφήνεια και η πληρότητα των ερωτήσεων, διεξήχθησαν τρεις ημιδομημένες πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που δε συμμετείχαν στην κύρια μελέτη, βελτιώνοντας τον οδηγό συνέντευξης (Λιαργκόβας et al., 2019). Οι κυρίως συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Ιούνιο έως τον Ιούλιο 2024, είτε πρόσωπο με πρόσωπο, είτε τηλεφωνικά ή μέσω Skype, ανάλογα με την προτίμηση των συμμετεχόντων, διαρκώντας περίπου 45 λεπτά.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων που εργάζονται στην Ελλάδα, μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας στοχεύοντας στην επιλογή στοιχείων με βάση τη συνάφειά τους με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η διαδικασία των συνεντεύξεων ολοκληρώθηκε όταν επιτεύχθηκε κορεσμός δεδομένων, δηλαδή όταν δεν παρατηρήθηκαν νέα ευρήματα (Bryman, 2017). Τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων είναι το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη εργασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούν. Για τη διευκόλυνση της παρουσίας των αποτελεσμάτων της ανάλυσης, οι ερωτηθέντες εμφανίζονται ως Σ1... Σ14, αντίστοιχα. Οι ερωτηθέντες είναι κατά κύριο λόγο γυναίκες δασκάλες, κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

και έχουν προϋπηρεσία τουλάχιστον 12 έτη (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Εκπαιδευτικοί	Φύλο	Πόλη	Προϋπηρεσία	Μορφωτικό Επίπεδο
Σ1	Γυναίκα	Αθήνα	22	Πτυχίο
Σ2	Γυναίκα	Κρήτη	15	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Σ3	Γυναίκα	Θεσσαλονίκη	14	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Σ4	Άντρας	Αθήνα	12	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Σ5	Γυναίκα	Αθήνα	15	Πτυχίο
Σ6	Γυναίκα	Κρήτη	13	Πτυχίο
Σ7	Γυναίκα	Θεσσαλονίκη	6	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Σ8	Γυναίκα	Κέρκυρα	16	Πτυχίο
Σ9	Γυναίκα	Κέρκυρα	14	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Σ10	Γυναίκα	Θεσσαλονίκη	16	Πτυχίο
Σ11	Γυναίκα	Κέρκυρα	14	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Σ12	Άντρας	Κρήτη	21	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Σ13	Γυναίκα	Αθήνα	19	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Σ14	Άντρας	Αθήνα	23	Πτυχίο

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Bryman, 2017), ακολουθώντας τα έξι στάδια που προτείνει ο Creswell (2013). Αρχικά, οι συνεντεύξεις αναγνώστηκαν λεπτομερώς για εξοικείωση και κατανόηση. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες, εντοπίστηκαν μοτίβα και δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες, οι οποίες συνδέθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα.

Για να ενισχυθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, ένας δεύτερος ανεξάρτητος ερευνητής κλήθηκε να εξετάσει τα δεδομένα και τις ερμηνείες, με σκοπό να επιβεβαιωθεί η συνέπεια και η αντικειμενικότητα της ανάλυσης. Κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων, δόθηκε έμφαση στην προσεκτική παρατήρηση και την ενεργητική ακρόαση, αποφεύγοντας υπερβολικές παρεμβάσεις, ώστε να μην επηρεαστούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Το τελικό κείμενο ελέγχθηκε εξονυχιστικά, ώστε να διασφαλιστεί η ακρίβεια των ισχυρισμών και να παρουσιαστούν τα δεδομένα με τρόπο που αντικατοπτρίζει πλήρως την πολυπλοκότητα του φαινομένου, χωρίς αποκλεισμούς δεδομένων που δεν ευθυγραμμίζονται με τα τελικά συμπεράσματα (Βρασίδης, 2014, Willig, 2014).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, συμπεριλαμβανομένων των σταδίων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας των συνεντεύξεων. Πριν την έναρξη της έρευνας, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν

πλήρως για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, ενώ εξασφαλίστηκε η εθελοντική και ενσυνείδητη συμμετοχή τους μέσω της υπογραφής σχετικών εντύπων συναίνεσης. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που παρείχαν οι συμμετέχοντες, προστατεύοντας έτσι την ταυτότητά τους και τα προσωπικά τους δεδομένα. Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αποσυρθούν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τα αποτελέσματα της έρευνας και τους δόθηκε η δυνατότητα να παράσχουν ανατροφοδότηση ή να εκφράσουν τυχόν ανησυχίες (Bryman, 2017, Cohen et al., 2008, Λιαργκόβας et al., 2019). Η παρούσα έρευνα έλαβε δεοντολογική έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τη διεξαγωγή της με αριθμό πρωτοκόλλου 22930.

4. Αποτελέσματα

Η ανάλυση ανέδειξε θεματικές σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα Δημοτικά Σχολεία και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν για τη διαχείρισή τους. Οι προκλήσεις περιλαμβάνουν τη διαχείριση συμπεριφοράς, την ενίσχυση ομαδικού πνεύματος, τον ανταγωνισμό, τις συγκρούσεις, την προσαρμογή σε μαθησιακές ανάγκες και τη συνεργασία με γονείς. Για την αντιμετώπισή τους, εφαρμόζουν στρατηγικές όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία, σαφείς κανόνες, συστήματα ανταμοιβής, διαδραστικές δραστηριότητες και ενίσχυση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία με γονείς για υποστηρικτικό περιβάλλον (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Θεματικός Χάρτης των Αποτελεσμάτων

Θεματική Κατηγορία	Υποθέματα
Προκλήσεις στη Διαχείριση της Τάξης	- Διαχείριση συμπεριφοράς - Ενίσχυση ομαδικού πνεύματος - Ανταγωνισμός και συγκρούσεις - Διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες - Μη τήρηση των κανόνων - Μεγάλες τάξεις - Έλλειψη κινήτρων - Διάσπαση προσοχής των μαθητών/τριών - Δυσκολία συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων - Μεγάλος όγκος ύλης και περιορισμένος διδακτικός χρόνος - Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
Στρατηγικές Διαχείρισης της Τάξης	- Διαφοροποιημένη διδασκαλία - Συστήματα ανταμοιβών - Θέσπιση ορίων/κανόνων - Δίκαιη στάση/Ενδιαφέρον/Σεβασμός/Δημιουργία σχέσεων

	- Σύστημα επιβράβευσης/επαίνου καλής συμπεριφοράς - Διαδραστικές δραστηριότητες - Ομαδικές δραστηριότητες κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης - Εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία/κίνητρα ενσωμάτωσης - Καθορισμός υποχρεώσεων, κανόνων, συνεπειών και ποινών - Καθορισμός ξεκάθαρων διδακτικών στόχων - Υποστήριξη/Επικοινωνία/Συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριες (ομαδικές, προσωπικές) - Αποφυγή τιμωριών/επίπληξης - Συνεργασία με γονείς (τακτική επικοινωνία, συμμετοχή σε δραστηριότητες, χρήση ψηφιακών εργαλείων κ.λπ.) - Συνεργασία με ειδικούς και διευθυντή/τρια σχολείου
--	--

4.1. Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις στη διαχείριση της τάξης, με κυριότερες τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, τον ανταγωνισμό που οδηγεί σε συγκρούσεις και την προσπάθεια δημιουργίας μιας ομάδας με ομαδικό πνεύμα και αλληλοσεβασμό, επισημαίνοντας παράλληλα την ανάγκη για στρατηγικές που ενισχύουν την κοινωνική ενσωμάτωση και την ενσυναίσθηση, καθώς και την ενεργή συμμετοχή των γονέων για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Όπως αναφέρουν:

Ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών που οδηγεί σε συγκρούσεις, η έλλειψη ορίων και η δυσκολία στη διαχείριση θυμού αρκετών μαθητών (Σ3).

Η γνώμη μου είναι ότι οι κυριότερες προκλήσεις στη διαχείριση της τάξης στο δημοτικό σχολείο περιλαμβάνουν τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (Σ8).

Οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών είναι αναπόφευκτες και σχεδόν καθημερινές. Μπορεί να είναι κοινωνικές, προσωπικές ή ακόμη και ακαδημαϊκές (Σ9).

Οι κύριες προκλήσεις είναι.. η διαχείριση των συμπεριφορών και του ψυχισμού των μαθητών (Σ11).

Επιπλέον, μια σημαντική πρόκληση είναι η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και η διαμόρφωση ενός πλαισίου βασισμένου στον αλληλοσεβασμό, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην ενσυναίσθηση και στην κοινωνική ενσωμάτωση του συνόλου των μαθητών (Σ14).

Επιπλέον τονίστηκαν προκλήσεις όπως η μη τήρηση των κανόνων, οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες-επίπεδα των μαθητών/τριών, η ύπαρξη μεγάλων τάξεων, τα προβλήματα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με γονείς, η διάσπαση προσοχής των μαθητών/τριών αλλά και η έλλειψη κινήτρων.

Όλο και πιο συχνά συναντάμε προβλήματα διαχείρισης προσοχής από την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι αδυνατούν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι σε δραστηριότητες για πολλή ώρα, ακόμα κι αν αυτές είναι ευχάριστες. Τέλος, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πολύ συχνά έλλειψη κινήτρων στους μαθητές, πράγμα που μειώνει σημαντικά την προσπάθεια που καταβάλουν για να ανταπεξέλθουν στα διάφορα έργα που τους ανατίθενται (Σ2).

Ένα πρόβλημα που παρουσιάζεται με αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια και δυσχεραίνει τη διαχείριση της τάξης είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην τήρηση των κανόνων (Σ7).

Οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζω στη διαχείριση της τάξης περιλαμβάνουν τη διαφορετικότητα στα εκπαιδευτικά επίπεδα και τις ανάγκες των μαθητών (Σ12).

Το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό είναι οι υπερβολικά μεγάλες τάξεις, με σημαντικό αριθμό παιδιών. Αυτό δυσκολεύει τη δημιουργία προσωπικής σχέσης με κάθε μαθητή/τρια και περιορίζει την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Επιπλέον, η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διαχείρισης της τάξης. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών είναι κρίσιμη, αλλά, δυστυχώς, παρατηρείται ότι ένα μεγάλο ποσοστό γονέων δε συμμετέχει ενεργά (Σ9).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τον μεγάλο όγκο ύλης και τον περιορισμένο χρόνο, αλλά και την ίδια την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη διαχείριση της τάξης τους.

Μέσα σε όλα αυτά, έχουμε και τη διαχείριση του χρόνου. Ο διαθέσιμος χρόνος δεν είναι επαρκής για να καλύψουμε την προγραμματισμένη ύλη, να υλοποιήσουμε έργα (project) και, ταυτόχρονα, να παρέχουμε αρκετό χρόνο για εξατομικευμένη βοήθεια και δραστηριότητες που ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών (Σ9).

Οι κύριες προκλήσεις είναι η πληθώρα της ύλης σε συνάρτηση με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο (Σ11).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνεργεί στις προκλήσεις διαχείρισης της τάξης (Σ13).

4.2. Στρατηγικές Διαχείρισης της Τάξης

Οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση των προκλήσεων που παρουσιάζονται στην τάξη τους χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές. Σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση προκύπτει πως οι πρακτικές αυτές των εκπαιδευτικών αφορούν: τη διαχείριση των μαθησιακών και προσωπικών αναγκών των μαθητών/τριών, την ομαλή λειτουργία της τάξης, την αντιμετώπιση των

μαθητών/τριών που παρουσιάζουν δυσκολίες στη συμπεριφορά και τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών.

Σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης των μαθησιακών και προσωπικών αναγκών των μαθητών/τριών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη θέσπιση ορίων και κανόνων.

Πρωταρχικό ρόλο για εμένα παίζουν τα «όρια» που θα τεθούν από την αρχή (Σ1).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εξατομικευμένη καθοδήγηση βοηθούν πολύ τη δουλειά του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης (Σ5).

Αναφερόμενοι αρχικά στους κανόνες της τάξης που τίθενται στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε συνεργασία με τους μαθητές, κρίνεται σκόπιμο να μη παρουσιαστούν μόνο προφορικά και γραπτά, αλλά και οπτικοποιημένοι, ώστε να γίνουν πλήρως αντιληπτοί ακόμη και από μαθητές με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες (Σ7).

Διαχειριζόμαστε την τάξη με αποτελεσματικό τρόπο, εφαρμόζοντας κανόνες και περιμένοντας αποκρίσεις ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Σ8).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως εφαρμόζουν συστήματα ανταμοιβών, χρησιμοποιούν διαδραστικές δραστηριότητες και προσπαθούν να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών τους με σκοπό να διαχειριστούν τις μαθησιακές και προσωπικές τους ανάγκες.

Στην αρχή της χρονιάς έκανα μία καταγραφή, μέσα από ένα παιχνίδι, των διαφορών ενδιαφερόντων των μαθητών και των σημείων στα οποία οι ίδιοι θεωρούν ότι τα καταφέρνουν καλύτερα. Στη συνέχεια χώρισα τους μαθητές σε ομάδες, φροντίζοντας σε κάθε ομάδα να υπάρχουν μαθητές με διαφορετικά «δυνατά σημεία» (Σ2).

Τέλος, εφαρμόζω συστήματα ανταμοιβών που προσαρμόζονται στις προσωπικότητες των μαθητών, προκειμένου να διατηρώ ένα θετικό κλίμα στην τάξη (Σ9).

Επιλέγω διαδραστικές δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες του κάθε μαθητή και να εμπλέξουν το σύνολο της τάξης στη μαθησιακή διαδικασία με ευχάριστο τρόπο (Σ12).

Τέλος, ως πρακτικές διαχείρισης των συγκεκριμένων αναγκών υπογραμμίστηκαν η δίκαιη στάση και ο σεβασμός απέναντι σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και η ενημέρωση γονέων σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών τους.

Προσπαθώ να κρίνω όλους τους μαθητές μου με τους ίδιους, δίκαιους και ακόμη και αυστηρούς, κάποιες φορές, όρους (Σ1).

Ο διάλογος για την επίλυση ζητημάτων έχει πρωτεύοντα ρόλο, όπως επίσης ο σεβασμός και η αποδοχή της προσωπικότητας κάθε μαθητή. Επίσης, ενημέρωση των γονέων σχετικά με τα προβλήματα του παιδιού (Σ14).

Σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές ομαλής λειτουργίας της τάξης, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κυρίως την εφαρμογή συστημάτων επιβράβευσης καλής συμπεριφοράς, την ομαδική και προσωπική συζήτηση και τους παιγνιώδεις τρόπους ενδυνάμωσης σχέσεων/μάθησης.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς αλλά και κατά τη διάρκεια αφιερώνω χρόνο για παιχνίδια γνωριμίας ώστε να ενισχυθεί η συνεργασία, η ομαδικότητα, οι φιλικές σχέσεις και η ενσυναίσθηση. Επίσης, στις μικρότερες τάξεις βοηθούν και τα συστήματα επιβράβευσης καλής συμπεριφοράς. (Σ3).

Αποτελεσματικές στρατηγικές είναι οι συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης, αλλά και κατ' ιδίαν (Σ13).

Ως πρακτικές διαχείρισης των προκλήσεων στην τάξη αναφέρονται επίσης από ορισμένους εκπαιδευτικούς, ο καθορισμός και η τήρηση ξεκάθαρων διδακτικών στόχων, ο καθορισμός υποχρεώσεων, κανόνων, συνεπειών και ποινών και η χρήση διάφορων τεχνικών που είναι προσαρμοσμένες στην προσωπικότητα των μαθητών/τριών.

Ο δάσκαλος δεν είναι φίλος με τα παιδιά παρά μόνο σε ένα βαθμό. Πρέπει να κρατά τη θέση του, αφήνοντας χώρο σε αυτά να εκφραστούν και να αυτενεργήσουν. Έτσι παίρνουν το μήνυμα ότι τα εμπιστεύεται και ξέρουν πως για καθετί που θα χρειαστούν θα είναι εκεί (Σ1).

Η αποσαφήνιση των διδακτικών στόχων κάθε διδακτικής ώρας σε συνδυασμό με τη γνώση του διαθέσιμου χρόνου βοηθούν αρκετά, ώστε οι μαθητές να οργανώνουν την εργασία τους χωρίς να παρεκτρέπονται σε άσκοπες συζητήσεις και ενέργειες (Σ2).

Ο σεβασμός και η αποδοχή της προσωπικότητας του κάθε μαθητή είναι η βάση για την εφαρμογή των διάφορων τεχνικών (Σ3).

Ο ορισμός των κανόνων και των υποχρεώσεων πρέπει να είναι σαφής όπως και οι συνέπειες της μη τήρησής τους που συχνά αφορούν όλη την τάξη ως ομάδα κι όχι μόνο του μαθητή που δεν τους τήρησε (Σ6).

Σχετικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης μαθητών/τριών με δυσκολίες στη συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν κυρίως σε δράσεις/ομαδικά παιχνίδια ενσωμάτωσης-κοινωνικοσυναίσθηματικής μάθησης, σε συζήτηση με τους/τις εν λόγω μαθητές/τριες καθώς και στην εμπλοκή γονέων, προκειμένου να διαχειριστούν τις συγκεκριμένες καταστάσεις.

Προσπαθώ να προσεγγίσω τον μαθητή με κατανόηση και ανάλογα με την ηλικία του, με σχετική συζήτηση να εντοπίσουμε τα προβλήματα και από κοινού (Σ6).

Δημιουργώ δραστηριότητες που εστιάζονται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η επίλυση διαφορών. Επιλέγω παιχνίδια και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία και την αμοιβαία κατανόηση. Ενσωματώνω θεματικές που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πρόγραμμα διδασκαλίας, βοηθώντας τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και των άλλων... Με τη συνεργασία των γονέων, προσπαθώ να αντλήσω πληροφορίες σχετικά με ενδεχόμενα ζητήματα ή αλλαγές στην οικογενειακή κατάσταση που ενδέχεται να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του μαθητή (Σ9).

Επιπροσθέτως, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε επιβράβευση θετικών συμπεριφορών και συνεργάζονται με τον/τη διευθυντή/τρια αλλά και με διάφορους ειδικούς όπως ψυχολόγους. Τέλος, ορισμένοι τονίζουν ως πρακτικές την εμπλοκή των μαθητών/τριών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την εφαρμογή συνεπειών και την επίπληξη. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν την αποφυγή επίπληξης και τιμωρίας ως πρακτική αντιμετώπισης μαθητών/τριών με δυσκολίες στη συμπεριφορά.

Ένας τρόπος που χρησιμοποιώ, είναι να εμπλέκω αυτά τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντάς τους αρμοδιότητες που τα κάνουν να φαίνονται και να νιώθουν «σπουδαία». Συνήθως οι «παραβατικές» συμπεριφορές είναι παιδιά του τελευταίου θρανίου που δε βρίσκουν ενδιαφέρον στο μάθημα ακριβώς επειδή έχουν δυσκολίες (Σ1).

Τις επιτυχίες των πιο αδύναμων μαθητών θα πρέπει να φροντίζει ο εκπαιδευτικός να αναδεικνύονται και να επιβραβεύονται συχνά, ώστε να ενισχύεται η αυτοεικόνα του κάθε μαθητή αλλά και η αποδοχή του από τους άλλους (Σ2).

Εκεί ο εκπαιδευτικός αναγκαστικά θα πρέπει να παρέμβει πιο δραστικά, αρχικά κάνοντας παρατήρηση χωρίς να αναφέρει το όνομα του μαθητή, εξηγώντας, αν χρειαστεί, το πρόβλημα που δημιουργείται. Αν δεν υπάρχει βελτίωση της κατάστασης, τότε ο μαθητής καλείται με το όνομά του να επανέλθει στην τάξη (Σ7).

Σε συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή του σχολείου... εξετάζουμε εναλλακτικές προσεγγίσεις και προγράμματα υποστήριξης (Σ9).

Σε καμία περίπτωση δε βοηθάει η έντονη επίπληξη και η στοχοποίηση του παιδιού που εμφανίζει δυσκολίες συμπεριφοράς (Σ14).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που παρουσιάζονται στην τάξη τους. Ειδικότερα, αναφέρουν πως η σύμπνοια χειρισμών/στόχων/κανόνων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή στρατηγικών υποστήριξης της μάθησης συντελούν στη διαχείριση της τάξης.

Η συνεργασία με τους γονείς είναι το Α και το Ω, αφού αν δεν υπάρχει σύμπνοια απόψεων και χειρισμών μεταξύ γονέα και δασκάλου το παιδί λαμβάνει λάθος μηνύματα,μπερδεύεται και τελικά δεν καταλαβαίνει ποια είναι η σωστή στάση που πρέπει να κρατήσει (Σ1).

Ο ρόλος της συνεργασίας είναι πολύ σημαντικός, γιατί μπορεί να εφαρμοστεί μια από κοινού στάση στη διαχείριση (Σ4).

Ενημερώνω τους γονείς για τη συμπεριφορά του παιδιού τους και συνεργάζομαι μαζί τους για να οδηγηθούμε σε κοινές λύσεις. Η συνεργασία με την οικογένεια είναι σημαντική για τη συνολική αντιμετώπιση του θέματος (Σ9).

...καθώς και η ανταλλαγή στρατηγικών για την υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι, ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία (Σ12).

Ο ρόλος της συνεργασίας με τους γονείς είναι κομβικός. Μία αρμονική συνεργασία δημιουργεί σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, θέτει κοινούς στόχους και τους υποστηρίζει σε ένα σταθερό και αδιαμφισβήτητο πλαίσιο συναντίληψης (Σ13).

Αναφορικά με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τους γονείς, αντιλαμβανόμενοι τη σπουδαιότητα της συνεργασίας τους, αυτοί είναι κυρίως μέσω τακτικής ενημέρωσης και επικοινωνίας. Επίσης, η πρόσκληση για συμμετοχή στα δρώμενα του σχολείου, η χρήση ψηφιακών πλατφορμών επικοινωνίας, η γνωστοποίηση ξεκάθαρα προσδιορισμού στόχων και το ειλικρινές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αποτελούν τρόπους προσέγγισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προσεγγίσουν τους γονείς των μαθητών/τριών τους.

Ο ξεκάθαρος προσδιορισμός στόχων από την πλευρά του δασκάλου δεν αφήνει περιθώρια στον γονιό να πράξει διαφορετικά από το να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό. Επίσης, η τακτική επικοινωνία με τον γονιό και το ειλικρινές ενδιαφέρον που θα δείξει κανείς, πιστεύω ότι είναι ένδειξη για την προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων ενός παιδιού (Σ1).

Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Διατηρώ συχνή επικοινωνία μέσω συναντήσεων, ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και τηλεφωνικής επικοινωνίας (Σ9).

Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να παρουσιάζουν εργασίες που σχετίζονται με το επάγγελμά τους ή τα ενδιαφέροντά τους ή ακόμα και να βοηθούν στη διαχείριση της τάξης (Σ12).

Δημιουργία ομάδας σε πλατφόρμα του διαδικτύου για συνεχή ενημέρωση, άμεση επικοινωνία και γνωστοποίηση όλων των δραστηριοτήτων εντός της τάξης (Σ14).

Τέλος ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως για να είναι αποτελεσματική η προσέγγισή τους προς τους γονείς θα πρέπει να υπάρχει διακριτικότητα και να απουσιάζει η επικριτική στάση απέναντί τους προκειμένου να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους.

Είναι σημαντικό, ωστόσο... να εκτιμάμε σε κάθε περίπτωση τα πράγματα που θα πούμε στον γονέα σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού του, ώστε να μην τον πληγώσουμε και τον φέρουμε σε θέση άμυνας αλλά και για να μην διαταράξουμε τη σχέση εμπιστοσύνης που έχουμε χτίσει με τον μαθητή (Σ2).

...και απουσιάζει η επικριτική διάθεση απέναντί τους (Σ11).

5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί μια από τις πιο κρίσιμες και περίπλοκες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Yonas et al., 2023), καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια σειρά από προκλήσεις που δοκιμάζουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους (Maunula et al., 2023). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευέλικτοι και δημιουργικοί για να διαμορφώσουν ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον αντιμετωπίζοντας τις διάφορες προκλήσεις που παρουσιάζονται (Mustafida, 2021).

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά αυτά δεδομένα αναφορικά με την ύπαρξη ποικίλων προκλήσεων στο εσωτερικό μιας τάξης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι οι κυριότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν περιλαμβάνουν τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Η ανεπαρκής διαχείριση αυτών των προβλημάτων μπορεί να επιδεινώσει το κλίμα στην τάξη και να μειώσει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Maunula et al., 2023). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την πρόκληση της μη τήρησης των κανόνων από τους/τις μαθητές/τριες.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την πρόκληση της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενσυναίσθηση. Αυτό το εύρημα συνάδει με τις πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν πολυδιάστατους ρόλους για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός διαφοροποιημένου και πολύπλοκου μαθησιακού περιβάλλοντος (Hajisoteriou et al., 2018, Mustafida, 2021).

Μία ακόμη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στη διαχείριση της τάξης τους είναι οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και τα επίπεδα των μαθητών/τριών. Πράγματι, οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών, κυρίως, λόγω των διαφορετικών ικανοτήτων και προσωπικών ενδιαφερόντων τους αποτελεί μία σημαντική πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς (Bostina-Bratu & Negoescu, 2016).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ύπαρξη μεγάλων τάξεων σε αριθμό μαθητών/τριών ως πρόκληση. Η μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών σε μία τάξη μπορεί να αποτρέψει διάφορα προβλήματα, όπως η εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών/τριών (Θάνος & Κατσικάς, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης τα προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς ως σημαντική πρόκληση. Ωστόσο, η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών είναι κρίσιμη για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Luo, 2023).

Η διαχείριση ενός ετερογενούς και πολύπλοκου περιβάλλοντος, που προκύπτει από τα διαφορετικά κίνητρα των μαθητών/τριών, αποτελεί σημαντική πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς (Bostina-Bratu & Negoescu, 2016). Παράλληλα, η ενσωμάτωση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες (Karagianni et al., 2023, Mustafida, 2021) προσθέτει ένα επιπλέον επίπεδο δυσκολίας. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη διάσπαση προσοχής και την έλλειψη κινήτρων των μαθητών/τριών ως προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο εσωτερικό της τάξης τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως πρόκληση. Πράγματι, η ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι εξελισσόμενες παιδαγωγικές θεωρίες θέτουν προκλήσεις για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς απαιτείται να συμβαδίζουν με τις καινοτομίες. Η συνεχής ανάπτυξη δεξιοτήτων και μεθοδολογιών για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην τάξη είναι πλέον απαραίτητη. Ωστόσο, οι θεσμικοί φορείς συχνά δεν παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη (Koehler & Mishra, 2009).

Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές. Μία από τις κύριες στρατηγικές που χρησιμοποιούν είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Αυτή η προσέγγιση συνάδει με τη σύγχρονη θεωρία, η οποία τονίζει τη σημασία της προσαρμογής των διδακτικών πρακτικών στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών για την ενίσχυση της μάθησης και της αυτονομίας τους και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Luo, 2023, Messo et al., 2015).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συστήματα ανταμοιβών καλής συμπεριφοράς και διαδραστικές δραστηριότητες για να διατηρήσουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Είναι γεγονός πως οι θετικές ενισχύσεις μπορούν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και να προωθήσουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Karagianni et al., 2023, Weber et al., 2022). Η χρήση διαδραστικών δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων

στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας, αναφέρθηκε επίσης ως αποτελεσματική στρατηγική από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η σύγχρονη προσέγγιση στη διαχείριση της τάξης ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που προάγουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα (Messo et al., 2015).

Η δημιουργία ενός δημοκρατικού και συμμετοχικού περιβάλλοντος στην τάξη αποτελεί επίσης κεντρική στρατηγική. Αυτό το εύρημα συνάδει με τη θεωρία που προτείνει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, η οποία ενισχύει την ατομική αξία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Luo, 2023). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επίσης τη σημασία της δίκαιης στάσης και του σεβασμού απέναντι σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ως κεντρικές πρακτικές διαχείρισης.

Για τη διαχείριση των προκλήσεων που παρουσιάζονται στην τάξη οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι ποιοτικές αλληλεπιδράσεις και η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι ομαδικές και προσωπικές συζητήσεις, ενισχύουν την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και προάγουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Αυτές οι πρακτικές συνάδουν με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που τονίζουν την αξία της θετικής ενίσχυσης έναντι των τιμωρητικών πρακτικών (Weber et al., 2022).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα δείχνουν την εφαρμογή παιγνιωδών τρόπων ενδυνάμωσης των σχέσεων και της μάθησης, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία που υπογραμμίζει τη σημασία της καλλιέργειας σχέσεων και της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης (Karagianni et al., 2023, Luo, 2023). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για καθορισμό σαφών κανόνων και συνεπειών, συνδυάζοντάς το με τεχνικές προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία της εξατομικευμένης προσέγγισης στη διαχείριση της τάξης, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Μία ακόμη στρατηγική που αναφέρθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι η ενημέρωση των γονέων για τα προβλήματα των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοίτόνισαν ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι κρίσιμη για τη διαχείριση της τάξης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της σύμπνοιας χειρισμών και στόχων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Πράγματι, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη ενός συνεκτικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Luo, 2023).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους για να προσεγγίσουν τους γονείς, αντιλαμβανόμενοι τη σπουδαιότητα αυτής της συνεργασίας. Η τακτική ενημέρωση και επικοινωνία αναφέρθηκε ως μία από τις κύριες μεθόδους. Η συνεχής και ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και προάγει την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία (Luo, 2023). Άλλες μέθοδοι που αναφέρθηκαν περιλαμβάνουν την πρόσκληση γονέων για συμμετοχή στα δρώμενα του σχολείου και τη χρήση ψηφιακών πλατφορμών επικοινωνίας. Τέλος, η προσέγγιση με διακριτικότητα και η αποφυγή επικριτικότητας

υποστηρίχθηκαν ως σημαντικές πρακτικές. Αυτές οι πρακτικές δεν επιδρούν θετικά μόνο στους/στις μαθητές/τριες αλλά ενθαρρύνουν τη δημιουργία μιας συνεργατικής κοινότητας μάθησης στην οποία και οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο (Luo, 2023).

5.1. Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων:

- **Μικρό μέγεθος δείγματος:** Η συμμετοχή 14 εκπαιδευτικών περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε μεγαλύτερους πληθυσμούς.
- **Υπερεκπροσώπηση γυναικών:** Η πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από γυναίκες, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τη συνολική αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων.
- **Ποιοτική προσέγγιση:** Παρότι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προσφέρουν βαθιά κατανόηση των φαινομένων, η φύση της μεθόδου περιορίζει τη δυνατότητα ποσοτικής γενίκευσης.

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα της διαχείρισης ποικιλόμορφων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν ζητήματα συμπεριφοράς, να καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό κλίμα και να ανταποκρίνονται σε ποικίλες μαθησιακές ανάγκες. Η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της θετικής ενίσχυσης και των διαδραστικών δραστηριοτήτων ως αποτελεσματικές στρατηγικές για την προώθηση ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η μελέτη τονίζει τον κρίσιμο ρόλο της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στην ενίσχυση της διαχείρισης της τάξης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι επιπτώσεις αυτής της έρευνας εκτείνονται πέρα από το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, προσφέροντας πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές για εκπαιδευτικούς σε παρόμοια περιβάλλοντα. Υιοθετώντας μια ολιστική προσέγγιση που ενσωματώνει σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις πολυδιάστατες προκλήσεις των σύγχρονων τάξεων. Αυτή η μελέτη συμβάλλει στη βιβλιογραφία παρέχοντας μια ολοκληρωμένη κατανόηση των δυναμικών της διαχείρισης της τάξης και προσφέροντας τεκμηριωμένες συστάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς με αποτελεσματικές στρατηγικές και ενισχύοντας τις συνεργατικές σχέσεις με τους γονείς, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και να υποστηρίξουν την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Επιπλέον, τα ευρήματα της μελέτης προσφέρουν σημαντική συμβολή στον τομέα της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Αναδεικνύουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την αποτελεσματική διαχείριση των τάξεων τους. Η κατανόηση αυτών των πρακτικών μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερο σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των πρακτικών διαχείρισης της τάξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης είναι επίσης ένας τομέας που αξίζει περαιτέρω διερεύνηση. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν την επίδραση των προγραμμάτων κατάρτισης που σχεδιάζονται για την ενίσχυση των δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης και την ενθάρρυνση της υιοθέτησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Ένα πιθανό ερευνητικό ερώτημα θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στη διαχείριση της τάξης και της απόδοσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών τους.

Καταληκτικά, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων παραμένει κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην εξέταση των δυναμικών αυτής της συνεργασίας και της επίδρασής της στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και στην επίτευξη μαθησιακών στόχων προσφέροντας ουσιαστικές γνώσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Affandi, L. H., Saputra, H. H. & Husniati, H. (2020). Classroom management at primary schools in Mataram: Challenges and strategies. *1st Annual Conference on Education and Social Sciences (ACCESS 2019)*, 263-266. Atlantis Press. DOI 10.2991/assehr.k.200827.066
- Βρασίδης, Χ. (2014) *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Nicosia: Cardet Press.
- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bostina-Bratu, S. & Negoescu, A. (2016) Differentiated Instruction in Mixed-Ability Groups: The Jigsaw Strategy. *Proceedings of the 21st International Conference of the Knowledge-Based Organization*, 22, 407-412. <https://doi.org/10.1515/kbo-2016-0070>
- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Επιστ. Επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed). London: SAGE Publications, Inc.

- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.) (2013) *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. & Angelides, P. (2018) Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91–112. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Hosan, M. S., Weiyan, C. & Hosan, M. S. (2022) Classroom Management in Primary Schools of Bangladesh: Problems and Prospects. *International Journal of Education, Learning and Development*, 10(9), 19-54. doi: 10.37745/ijeld.2013/vol10n91954
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012) Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social policy report*, 26(4), 1-33.
- Jones, V. & Jones, L. (2020) *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (12th ed). Pearson.
- Θάνος, Θ. & Κατσικός, Α. (2021) Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση περιστατικών βίας μεταξύ μαθητών, τα οποία παραπέμπονται από τους εκπαιδευτικούς: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 2, 73-92. Αθήνα: Πεδίο.
- Karagianni, E., Papadaki, A., Karatzaki, Z. & Driga, A. M. (2023) The teacher's key role in the challenge of the effective classroom management. *Research, Society and Development*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i2.40054>
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009) What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ. & Κομνηνός, Δ. (2019) *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Lanka, E., Lanka, S., Rostron, A. & Singh, P. (2020) Why we need qualitative research in management studies. *Revista de Administração Contemporânea*, 25, e200297.
- Luo, Y. (2023) Exploring the Problems and Optimization Strategies of Class Teacher Management in Primary Schools. *Journal of Education and Educational Research*, 3(1), 103-105.
- Maunula, M., Granlund, K. & Harju-Luukkainen, H. (2023) Elementary school teachers' experiences of implementing the Teacher Classroom Management Method - Case study in Finland. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 5(3), 332-347. <https://doi.org/10.46328/ijonse.144>
- McLeod, S. (2024, February 1) *Albert Bandura's Social Learning Theory*. <https://www.simplypsychology.org/bandura.html>
- Messo, M. S., Pathan, P. A., Mesa, S. K. & Mesa, K. F. (2015) Approaches of primary school teachers for classroom management in district sanghar of sindh province. *The Women – Annual Research Journal*, 7(1), 35-49.

- Mustafida, F. (2021) Multicultural Classroom Management: Strategies for Managing the Diversity of Students in Elementary Schools and Madrasah Ibtidaiyah. *Madrasah Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Dasar*, 13(2), 84-96. doi: 10.18860/MAD.V13I2.11061
- Nelsen, J. (2006) *Positive discipline: The classic guide to helping children develop self-discipline, responsibility, cooperation, and problem-solving skills*. New York: Ballantine Books.
- Siddique, A., Noorani, Z. & Moin, M. (2024) An investigation on classroom management challenges faced by teachers at primary school level in Punjab. *Journal of Social Research Development*, 5(2), 130-140.
- Vygotsky, L. S. (1987) Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press.
- Weber, M., Zhang, Y., Mittelstet, A., Kaur, L. & Jimerson, S. R. (2022) Effective Classroom Management to Support Elementary Students: Promoting Student Success through Reducing Off-Task Problem Behaviors. *Current Research in Psychology and Behavioral Science (CRPBS)* 3(7), 1-5. doi: 10.54026/crpbs/1067
- Willig, C. (2014) *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: Open University Press.
- Yonas, V., Rupia, C. & Onyango, D. (2023) Classroom Management Challenges Facing Teachers in Enhancing Students' Academic Achievement in Public Secondary Schools in Tarime District East African. *Journal of Education Studies*, 6(1), 22-37. <https://doi.org/10.37284/eajes.6.1.1048>

**Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ, ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ
ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ
ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

**INVESTIGATING SECONDARY EDUCATION
TEACHERS' ATTITUDES, KNOWLEDGE, AND
PERCEPTIONS TOWARD THE INCLUSIVE EDUCATION
OF STUDENTS WITH AND WITHOUT SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS**

Maria K. Kyriakou
School Psychologist
(B.A., M.A., M.Sc., Ph.d Candidate in Education)
Mariakyriakou83@yahoo.gr

Nataly Loizidou Ieridou
Nataly Loizidou Ieridou
Assistant Professor of Psychology
Department of Psychology and Social Sciences
Frederick University

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή εμπεριστατωμένα εξετάζει τις στάσεις, γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Κύπρο. Στην έρευνα έγινε ποσοτική διερεύνηση σε σχολείο μελέτης περίπτωσης αλλά και Παγκύπρια με σκοπό την συλλογή των απόψεων των εκπαιδευτικών τόσο συγκεκριμένου σχολείου μελέτης περίπτωσης όσο και παγκύπρια. Ταυτόχρονα εφαρμόστηκε και ποιοτικός έλεγχος απόψεων διαμέσω συνεντεύξεων στο σχολείο μελέτης περίπτωσης στο Διευθυντή του Σχολείου, Βοηθό Διευθύντρια Υπεύθυνη Ειδικής Εκπαίδευσης, στην Σύμβουλο Επαγγελματικής Αγωγής αλλά και στην Συνδεδειγμένη Λειτουργό ούτως ώστε να υπάρχουν περισσότερες απόψεις όσον αφορά την συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός σχολικού πλαισίου.

Λέξεις κλειδιά

Ένταξη, ενσωμάτωση, Μέση Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης, Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Abstract

This thesis thoroughly examines the attitudes, knowledge and perceptions of secondary school teachers regarding the inclusion of students with and without special educational needs in Cyprus. In the research, a quantitative investigation was carried out in a case study school as well as in Cyprus in order to collect the opinions of the teachers either those that they were employed in the school that was the case study, but also all around Cyprus too. At the same time, a quality control of opinions was implemented through interviews in the case study school with the School Principal, Assistant Principal in charge of Special Education, the Vocational Education Counselor and the Liaison Officer in order to collect more information and opinions for the inclusive education in public schools in Cyprus.

Key words

Inclusion, Integration, Secondary Education, Secondary Education Educators, Special Educational Needs.

0. Εισαγωγή

Η παρούσα διδακτορική διατριβή πραγματεύεται θέματα που σχετίζονται με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες εντός σχολικού πλαισίου, αλλά και το είδος επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί να τύχουν για την καλύτερη προσέγγιση αυτών προς τους μαθητές. Επιπρόσθετα θα αναφερθούν οι ερευνητικές μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί για την διερεύνηση της παρούσας μελέτης. Στα επόμενα κεφάλαια επιχειρείται να γίνει ανάλυση της εικόνας της ειδικής αγωγής ειδικότερα στην Κύπρο. Ταυτόχρονα θα γίνουν αναφορές σε διάφορα ζητήματα, φαινόμενα και τάσεις που αφορούν τις σχέσεις σχολείου, μαθητές, καθηγητές με παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπως αυτά αναφέρονται μέσα από τη βιβλιογραφία.

1. Στόχος της έρευνας:

Απώτερος σκοπός αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων/αντιλήψεων αλλά και των γνώσεων των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα εργασία όσον αφορά την ανάγκη επιπλέον επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (για παράδειγμα εκπαιδευτικών στρατηγικές, διδακτικών μεθόδων, μεθοδολογία, προσέγγιση, διαχείριση προβλημάτων στην τάξη, εκπαιδευτική νομοθεσία, καινοτόμες δράσεις κοκ(και ούτε καθεξίς). Αρχικά στην διερευνητική εργασία είχε σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις/αντιλήψεις ενός ευρύτερου πληθυσμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην συνέχεια θα επιλεγθούν εκπαιδευτικοί από ένα Γυμνάσιο της Επαρχίας Λάρνακας για εμβάθυνση και διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

1.1. Στόχοι της έρευνας είναι:

- A) Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα ακόλουθα θέματα:
- 1) Μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης
 - 2) Επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την εφαρμογή προγραμματισμένων συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες
 - 3) Εντοπισμός των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ως προς τις δυνατότητες μάθησης και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες εντός γενικού σχολείου (ποιοι είναι δηλαδή καταρτισμένοι, ποιοι έχουν τύχει κάποιας εκπαίδευσης)
 - 4) Προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και τροποποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.
- B) Διερεύνηση της διαφοροποίησης των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συνεκπαίδευση με βάση την προϋπηρεσία τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης.
- Γ) Η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών γυμνασίου προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και προς τη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές με ειδικές ανάγκες καθώς και την άποψή τους για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες.
- Δ) Σχεδιασμός και υλοποίηση παρεμβατικού προγράμματος όπου σκοπός ήταν και η ανάπτυξη και πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης στο σχολείο μελέτης περίπτωσης

Βασική επιδίωξη του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (Υ.Π.Π.Α.Ν) στην Κύπρο σήμερα αποτελεί την διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαίδευση χωρίς να υπάρχουν διακρίσεις και οι οποιοδήποτε αποκλεισμοί. Το Υπουργείο φαίνεται να αντιλαμβάνεται, να αναγνωρίζει τον όρο της διαφορετικότητας και τα δικαιώματα των παιδιών αυτών αλλά σημαντικό να αναφερθεί ότι για να επιτευχθεί αυτό εντός σχολικού πλαισίου στην Κύπρο χρήζει μεγάλης βελτίωσης και ανάπτυξης αλλά και εκσυγχρονισμού. Το ίδιο του Υπουργείο στηρίζει αυτά τα παιδιά προσπαθώντας εντός σχολικού πλαισίου να τους παρέχει όσο αυτό επιτρέπεται τις άμεσες εκπαιδευτικές τους ανάγκες παρέχοντας τους την ευκαιρία στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη ούτως ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και να καταφέρουν να κοινωνικοποιηθούν με τους συμμαθητές τους (Messiou, 2016).

«Το απόλυτο όραμα για τα συστήματα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι να διασφαλιστεί ότι παρέχονται σε όλους τους μαθητές κάθε ηλικίας ουσιαστικές, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην τοπική τους κοινότητα, μαζί με τους φίλους και τους συνομηλίκους τους» (Easnie, 2015).

Τέλος, το παρόν άρθρο εστιάστηκε στην ερευνητική διαδικασία που έγινε σε εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης όσον αφορά την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες εντός σχολικού πλαισίου. Επιλέχθηκαν τυχαία 211 εκπαιδευτικοί Παγκύπριας εμβέλειας αλλά και 50 εκπαιδευτικοί Γυμνασίου όπου ήταν και η μελέτη περίπτωσης για τον σκοπό της Διδακτορικής έρευνας όπου αφορούσε την ένταξη παιδιών/μαθητών με ειδικές ανάγκες εντός σχολικού πλαισίου.

2. Μέθοδος

2.1. Διαδικασία Έρευνας

Στην παρούσα μελέτη η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποσοτική ερευνητική διαδικασία αφού είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως σε εκπαιδευτική έρευνα (Πεδιατίδης, 2009). Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε και σε Διερευνητική έρευνα (Exploratory Research) αφού είναι η έρευνα που έχει ως στόχο την προσέγγιση νέων φαινομένων, δηλαδή ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί προηγουμένως.

2.2. Εργαλεία και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν δύο φάσεις. Αρχικά η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε έρευνα επισκόπησης όπου χρησιμοποιήθηκε εργαλείο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η έρευνα επισκόπησης έχει ως σκοπό να συλλέξει πληροφορίες από τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί) για τον εαυτό τους, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις τους τα δημογραφικά τους στοιχεία (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές/επιπλέον πτυχία/εξειδίκευση), (Cohen, Manion & Morriso, 2011).

Το δεύτερο επίπεδο της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το εργαλείο της πρώτης φάσης αλλά και με επιπλέον ερωτηματολόγια τα οποία θεωρήθηκαν κατάλληλά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και για την καλύτερη ενίσχυση των δεδομένων (δηλαδή τις πεποιθήσεις, στάσεις και δημογραφικά στοιχεία του κάθε συμμετέχοντα). Η 2^η φάση της ερευνητικής αυτής διαδικασίας αφορούσε ένα συγκεκριμένο σχολείο της Επαρχίας Λάρνακας με 50 εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται εκεί αλλά και σε ένα ευρύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης, πιο συγκεκριμένα θα ζητηθεί να είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσια, αφού ο τρόπος εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές ανάγκες στις άλλες βαθμίδες (Λύκεια, Τεχνικές Σχολές και Εσπερινό), διαφοροποιείται. Πρέπον θεωρήθηκε η συμμετοχή επιπλέον 200 (221 τελική συμμετοχή) εκπαιδευτικών Γυμνασίου. Η διαδικασία συμμετοχής των εκπαιδευτικών ήταν μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας για την καλύτερη διερεύνηση απόψεων, αντιλήψεων ως προς το θέμα της παρούσας έρευνας.

2.2.1. Μελέτη περίπτωσης σχολείου: πληροφορίες συμμετέχοντων εκπαιδευτικών/ Δημογραφικά στοιχεία συμμετέχοντων εκπαιδευτικών από το Γυμνάσιο-Μελέτη Περίπτωση

Στον Πίνακα 1 αναφέρονται συνοπτικά τα δημογραφικά στοιχεία όλων των εκπαιδευτικών οι οποίοι έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα από το σχολείο μελέτη περίπτωσης.

Πίνακας 1

		Count	Column N %
Φύλο	Άνδρας	15	30.0%
	Γυναίκα	35	70.0%
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος	16	33.3%
	Έγγαμος	32	66.7%
Ηλικία	Κάτω από 30	0	0.0%
	31-40	16	32.0%
	41-50	14	28.0%
	51-60	16	32.0%
	Πάνω από 60	4	8.0%
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	1-10	17	34.0%
	11-20	16	32.0%
	21 +	17	34.0%
Εκτός από το βασικό πτυχίο τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;	Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές ανάγκες	7	15.6%
	Μεταπτυχιακό	26	57.8%
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3	6.7%
	Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή	1	2.2%
	Διδακτορικό Επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή πάνω 400 ώρες	2	4.4%
	Άλλο	6	13.3%
Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες;	Όχι	20	40.0%
	Ναι	30	60.0%

Σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες;	Βασικό	17	34.7%
	Μέτριο	15	30.6%
	Καλό	15	30.6%
	Πολύ Καλό	1	2.0%
	Άριστο	1	2.0%
Λειτουργούν δομές φοίτησης μαθητών με ειδικές ανάγκες στη σχολική σας μονάδα;	Όχι	12	24.5%
	Ναι	37	75.5%
α. Ομάδα = Μελέτη Περίπτωσης			

2.2.2. Παγκύπριο Δείγμα Εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων/δημογραφικά στοιχεία συγκεκριμένα, από τους 171 ερωτηθέντες, οι 37 με ποσοστό 21,6%, ήταν άντρες, ενώ οι 134 με ποσοστό 78,4%, ήταν γυναίκες. Τα δεδομένα αυτά απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα ποσοστών.

Πίνακας 2: Παγκύπριο Δείγμα

		Count	Column N %
Φύλο	Άνδρας	37	21.6%
	Γυναίκα	134	78.4%
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος	52	30.8%
	Έγγαμος	117	69.2%
Ηλικία	Κάτω από 30	12	7.0%
	31-40	67	39.2%
	41-50	69	40.4%
	51-60	18	10.5%
	Πάνω από 60	5	2.9%
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	1-10	84	49.7%
	11-20	54	32.0%
	21 +	31	18.3%

Εκτός από το βασικό πτυχίο τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;	Σεμινάρια σχετικά με θέματα παιδιών με ειδικές ανάγκες	16	9.9%
	Μεταπτυχιακό	103	63.6%
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	5	3.1%
	Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή	18	11.1%
	Διδακτορικό Επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή πάνω 400 ώρες	3	1.9%
	Άλλο	17	10.5%
Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες;	Όχι	50	29.4%
	Ναι	120	70.6%
Σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες;	Βασικό	53	31.0%
	Μέτριο	38	22.2%
	Καλό	39	22.8%
	Πολύ Καλό	31	18.1%
	Άριστο	10	5.8%
Λειτουργούν δομές φοίτησης μαθητών με ειδικές ανάγκες στη σχολική σας μονάδα;	Όχι	59	34.9%
	Ναι	110	65.1%

Ομάδα = Παγκύπρια

2.2.3. Ερευνητικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο και Συνεντεύξεις

Το μέσο συλλογής δεδομένων το οποίο επιλέχθηκε ως κατάλληλο για τον σκοπό της παρούσας εργασίας είναι το ερωτηματολόγιο του Stephan Kielblock (2018) «Attitudes towards Inclusive Education for All» (Questionnaire in English Language IEFA-EN) με ορισμένες αλλαγές. (Avramidis & Kalyva, 2007; Γκουντούλα, 2017; Τσακνάκη, 2014). Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες εντός σχολικών πλαισίου. Επιπρόσθετα η συγκεκριμένη κλίμακα βασίστηκε σε μεγάλη βιβλιογραφική έρευνα, αλλά και σε ερωτηματολόγια διαφόρων άλλων ερευνών, τους των Σούλη (2002), Τσακνάκη (2014).

Σημαντική διαφάνηκε να είναι και η προσωπική συνέντευξη (χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο συνέντευξης τόσο στην Συνδεδειγμένη Λειτουργία, Διευθυντή αλλά και υπεύθυνη Β.Δ. Υπεύθυνη Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Σχολείου) τόσο του ίδιου του Διευθυντή του συγκεκριμένου σχολείου όσο και της Βοηθού Διευθύντριας η οποία είναι υπεύθυνη για το πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε και το έντυπο αναστοχασμού αλλά και προσωπική συνέντευξη όπου οι ερωτήσεις είχαν βάση το έντυπο αναστοχασμού και σκοπό είχε να δώσει την ευκαιρία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να δώσουν επιπρόσθετες πληροφορίες (Έντυπο Αναστοχασμού Συνδεδειγμένης Λειτουργίας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Χαραλαμπίδης, 2020)). Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις από τους δύο θεματικούς άξονες του πρωτοκόλλου της συνέντευξης είναι οι ακόλουθες:

2.2.4. Πρωτόκολλο συνέντευξης με Συνδεδειγμένη Λειτουργία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΛΕΑΕ) Διευθυντή, Βοηθό Διευθύντρια, Σύμβουλο (ΣΕΑ) αλλά και Εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο πρόγραμμα στηρίξεων παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ημιδομημένη συνέντευξη

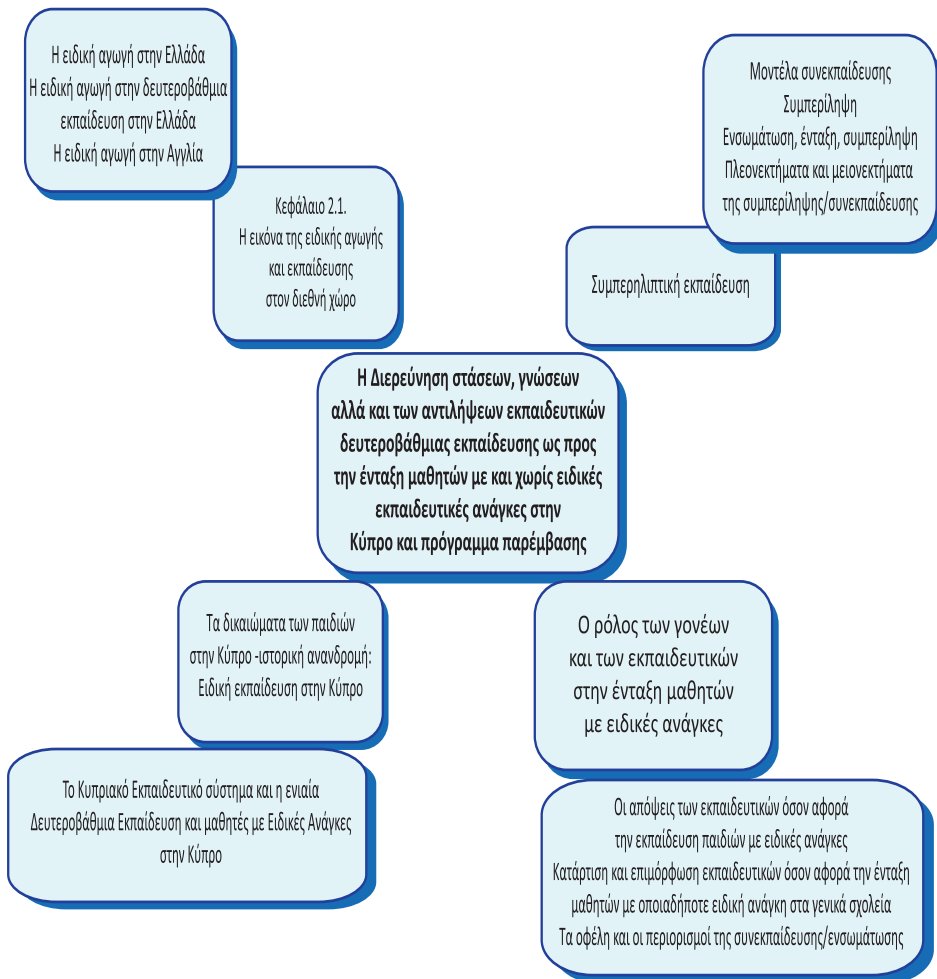
1. Πιστεύετε ότι ο θεσμός της συμπερίληψης εφαρμόζεται στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο;
2. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία που δυσχεραίνουν τη διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας; Αν ναι ποια;
3. Πως θεωρείτε ότι τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να ξεπεραστούν;
4. Ποια πιστεύετε ότι είναι η θέση του διευθυντή ενός σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας;
5. Ποιος θεωρείται ότι είναι ο δικός σας ρόλος στην εφαρμογή της συμπερίληψης;
6. Αντιμετωπίζετε κάποια προβλήματα στην προσπάθεια για προώθηση της συμπερίληψης; Αν ναι ποια;
7. Πως θα μπορούσαν να ξεπεραστούν;
8. Ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να συμβάλουν σε μια τέτοια προσπάθεια

Πριν από την διεξαγωγή της συνέντευξης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το θέμα της συνέντευξης τους και το σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης/εργασίας σε προσωπικό επίπεδο. Τονίστηκε ταυτόχρονα ότι θα υπάρξει η ανωνυμία για την προστασία των προσωπικών δεδομένων τους αφού δεν θα χρησιμοποιείτο πουθενά το όνομα τους. Σκοπός ήταν οι συμμετέχοντες να αισθανθούν άνεση και να απαντήσουν τις ερωτήσεις. Τέλος, για τη λεπτομερή καταγραφή των συζητήσεων που διαδραματίστηκαν με σκοπό την παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε καταγραφή των απαντήσεων τους (Creswell, 2014). Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου 30 λεπτά.

3. Αποτελέσματα ποσοτικών δεδομένων

Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν με την βοήθεια των ερωτηματολογίων. Για τον σκοπό ανάλυσης δεδομένων για την παρούσα έρευνας διατριβής διδακτορικού επιπέδου πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου (SPSS).

Ταυτόχρονα πιο κάτω παρουσιάζονται σε θεματικό χάρτη τα θέματα αλλά και υποθέματα της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας με σκοπό την αποτύπωση αλλά και κατανόηση των αποτελεσμάτων τα οποία παρουσιάζονται επίσης παρακάτω.



3.1. Παγκύπριο Δείγμα και Μελέτης Περίπτωσης

Στον πιο κάτω Πίνακα 3 αναφέρονται οι απαντήσεις των συμμετέχοντων εκπαιδευτικών του σχολείου μελέτης περίπτωσης όσον αφορά τις δικές τους εμπειρίες στην εκπαίδευση με μαθητές με ειδικές ικανότητες εντός σχολικού πλαισίου.

Πίνακας 3: Παγκύπριο Δείγμα και Μελέτης Περίπτωσης

	Mean	Median	Std. Deviation	Var.	Min.	Max.
Δικαίωμα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εφικτότητα & πλεονεκτήματα της	3.84	3.88	0.60	0.37	1.50	5.00
Θετικές επιδράσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με ΕΕΑ	3.16	3.25	0.65	0.43	1.00	5.00
Αρνητικές επιδράσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό έργο	2.71	2.67	0.76	0.57	1.00	5.00
Δυσκολίες από την ένταξη παιδιών ΕΕΑ σε κανονική τάξη	3.34	3.50	0.76	0.58	1.00	5.00
Ανάγκη για έρευνα & εκπαίδευση σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση	3.98	4.00	0.74	0.55	1.00	5.00
Υποστήριξη της μη ένταξης παιδιών με ΕΕΑ σε γενική τάξη, για το εκπαιδευτικό έργο	2.53	2.67	0.79	0.62	1.00	5.00
Πλεονεκτήματα της μη εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, για τα παιδιά με ΕΕΑ	3.24	3.00	0.83	0.68	1.00	5.00
Αναγκαιότητα επιπλέον δομών σε ένα γενικό σχολείο στο οποίο εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση	3.93	4.00	0.68	0.46	1.00	5.00
Εμπόδια στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	3.35	3.43	0.68	0.47	1.00	5.00
Δυσκολίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	3.39	3.40	0.76	0.58	1.00	5.00
Αρνητικές στάσεις μαθητών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	2.72	2.50	0.96	0.91	1.00	5.00
Υψηλό φορτίο εκπαιδευτικού έργου	3.77	4.00	0.84	0.71	1.00	5.00
Κινητοποίηση για Επιμόρφωση	3.74	3.79	0.74	0.55	1.50	5.00
Κίνητρο επιμόρφωσης: Αυτοβελτίωση	3.94	4.00	0.83	0.68	1.67	5.00
Κίνητρο επιμόρφωσης: Ικανοποίηση προσωπικών στόχων	3.32	3.40	0.98	0.96	1.00	5.00

Κίνητρο επιμόρφωσης: Διευκόλυνση εκπαιδευτικού έργου	4.04	4.00	0.84	0.71	1.00	5.00
Επιθυμία επιπρόσθετης εκπαίδευσης	3.32	3.33	0.35	0.12	1.67	5.00
Επιθυμία εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή	3.68	3.71	0.76	0.58	1.25	5.00
Επιθυμία εκπαίδευσης στην σύνδεση σχολείου - κοινωνίας	3.68	3.89	0.97	0.94	1.22	5.00
Επιθυμία εκπαίδευσης σε σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους	3.78	3.88	0.87	0.77	1.00	5.00
Επιθυμία εκπαίδευσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης	3.30	3.33	1.04	1.07	1.00	5.00
Επιθυμία εκπαίδευσης στις νέες τεχνολογίες	4.00	4.00	0.99	0.97	1.00	5.00

Στον Πίνακα 4 αναφέρονται τα αποτελέσματα απαντήσεων συνολικού δείγματος όσον αφορά την συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες εντός σχολικού πλαισίου

Πίνακας 4: Κατανομή Μεταβλητών στο Συνολικό Δείγμα

	Z Skewness	Yes	Z Kurtosis	Yes
Φύλο	-7.678	NO	-1.304	YES
Ηλικία	-4.907	NO	-4.124	NO
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	2.506	YES	-0.386	YES
Εκτός από το βασικό πτυχίο τι τις σπουδές έχετε κάνει;	2.793	YES	-3.836	NO
Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες;	8.098	NO	2.043	YES
Σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες;	-4.792	NO	-4.270	NO
Λειτουργούν δομές φοίτησης μαθητών με ειδικές ανάγκες στη σχολική τις μονάδα;	2.709	YES	-2.568	YES
Ποιά μέθοδο θεωρείτε καταλληλότερη για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων; Εισηγήσεις και διαλέξεις	-1.546	YES	-0.176	YES
Ποιά μέθοδο θεωρείτε καταλληλότερη για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων; Ομάδες εργασίας	-3.002	YES	-0.701	YES
Ποιά μέθοδο θεωρείτε καταλληλότερη για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων; Συζήτηση προβλημάτων που παρουσιάζονται στην τάξη	-5.209	NO	2.433	YES

Ποιά μέθοδο θεωρείτε καταλληλότερη για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων; Βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές	-7.119	NO	3.210	YES
Ποιά μέθοδο θεωρείτε καταλληλότερη για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων; Πρακτική άσκηση στον εργασιακό χώρο	-6.963	NO	3.269	YES
Πόσο συχνά θεωρείτε ότι θα έπρεπε να παρακολουθείτε προγράμματα επιμόρφωσης;	-0.721	YES	-4.100	NO
Πόσο χρόνο θα διαθέτατε σε προγράμματα εκπαίδευσης ανά έτος;	-1.500	YES	-2.240	YES
Δικαίωμα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εφικτότητα & πλεονεκτήματα της	-2.515	YES	2.072	YES
Θετικές επιδράσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με ΕΕΑ	-1.138	YES	1.917	YES
Αρνητικές επιδράσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό έργο	0.307	YES	-0.518	YES
Δυσκολίες από την ένταξη παιδιών ΕΕΑ σε κανονική τάξη	-2.658	YES	-0.581	YES
Ανάγκη για έρευνα & εκπαίδευση σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση	-5.372	NO	4.359	NO
Υποστήριξη τις μη ένταξης παιδιών με ΕΕΑ σε γενική τάξη, για το εκπαιδευτικό έργο	0.912	YES	-0.939	YES
Πλεονεκτήματα τις μη εφαρμογής τις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, για τα παιδιά με ΕΕΑ	-0.527	YES	-0.572	YES
Αναγκαιότητα επιπλέον δομών σε ένα γενικό σχολείο στο οποίο εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση	-3.731	NO	2.750	YES
Εμπόδια στην εφαρμογή τις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	-1.753	YES	-0.099	YES
Δυσκολίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	-1.220	YES	-0.907	YES
Αρνητικές στάσεις μαθητών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	2.459	YES	-0.660	YES
Υψηλό φορτίο εκπαιδευτικού έργου	-2.948	YES	0.581	YES
Κινητοποίηση για Επιμόρφωση	-1.297	YES	-0.325	YES
Κίνητρο επιμόρφωσης: Αυτοβελτίωση	-3.032	YES	-1.446	YES
Κίνητρο επιμόρφωσης: Ικανοποίηση προσωπικών στόχων	-2.141	YES	0.046	YES

Κίνητρο επιμόρφωσης: Διευκόλυνση εκπαιδευτικού έργου	-4.851	NO	1.241	YES
Επιθυμία επιπρόσθετης εκπαίδευσης	0.095	YES	11.202	NO
Επιθυμία εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή	-1.796	YES	-0.828	YES
Επιθυμία εκπαίδευσης στην σύνδεση σχολείου – κοινωνίας	-4.023	NO	-0.442	YES
Επιθυμία εκπαίδευσης σε σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους	-3.964	NO	0.218	YES
Επιθυμία εκπαίδευσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης	-1.650	YES	-1.671	YES
Επιθυμία εκπαίδευσης τις νέες τεχνολογίες	-4.604	NO	-0.154	YES

4. Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων μέσω συνέντευξη

Με βάση τον σκοπό της διδακτορικής έρευνας που διεξήχθη πραγματοποιήθηκαν και κάποιες συνεντεύξεις- ποιοτικά δεδομένα. Η ανάλυση των δεδομένων αυτών έδωσαν άλλο νόημα στην όλη διαδικασία της έρευνας. Ουσιαστικά στην παρούσα ανάλυση έγινε εστίαση σε εκείνα τα δεδομένα που είναι σχετικά με το θέμα το οποίο μελετά και, ειδικότερα, σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun και Clarke, 2012).

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας θα κατηγοριοποιηθούν με σκοπό την πιο ξεκάθαρη ανάλυσή τους.

Γενικές πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην εργασία. Οι Εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν αλλά και ήταν θετικοί να συνεργαστούν στην παρούσα εργασία ήταν τέσσερις. Δέχθηκαν για συνεργασία ο Διευθυντής του Σχολείου, η Βοηθός Διευθύντριας Υπεύθυνη της Ειδικής Εκπαίδευσης, η Σύμβουλος Επαγγελματικής Αγωγής του σχολείου μελέτης περίπτωσης και η Συνδεδειγμένη Λειτουργός του συγκεκριμένου σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος ήταν ένας άντρας και τρεις γυναίκες.

Δια μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι υπήρξε έντονη συμφωνία ως προς το κομμάτι της Ένταξης όλων των παιδιών ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων εντός γενικού σχολείου αφού και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι συμφωνούν με τη συνεκπαίδευση και ένταξη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και οι τέσσερις ανέφεραν ότι συμφωνούν όσον αφορά την κοινωνικοποίηση τους.

Στο πρώτο ερώτημα του Πρωτοκόλλου συνέντευξης όπου χρησιμοποιήθηκε όπου ρωτούσε για τον θεσμό της συμπερίληψης αν εφαρμόζεται στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης η Βοηθός Διευθύντρια και η Σύμβουλος Επαγγελματικής Αγωγής ανέφερε ότι «εφαρμόζεται», ενώ ο Διευθυντής ανέφερε ότι «γίνεται προσπάθεια, υπάρχουν πρακτικές δυσκολίες και ότι οι αποφάσεις είναι ανεφάρμοστες» και ανέφερε χαρακτηριστικά ότι «γίνεται προσπάθεια και

με σεβασμό προς το συμφέρον του παιδιού», ενώ η Συνδεδειγμένη Λειτουργός ανέφερε χαρακτηριστικά «δεν θα το έλεγα».

Όσον αφορά τα στοιχεία που δυσχεραίνουν την διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας αρχικά η Βοηθός Διευθύντρια Υπεύθυνη της Ειδικής Εκπαίδευσης ανέφερε χαρακτηριστικά ότι διαφαίνεται από τα χρόνια εμπειρίας της ότι «διαφέρει ανάλογα της περίπτωσης του μαθητή, εντάσσονται κυρίως για κοινωνικούς λόγους και δεν αναμένουν ακαδημαϊκά αποτελέσματα οι οικογένειες». Ενώ η Συνδεδειγμένη Λειτουργός ανέφερε ότι «δυσχεραίνει την διαδικασία ένταξης τα ταμπού της κοινωνίας, των οικογενειών αλλά και ο μεγάλος φόρτος των εκπαιδευτικών». Η Σύμβουλος Επαγγελματικής Αγωγής επισήμανε χαρακτηριστικά ότι δυσχεραίνει το κομμάτι της ένταξης «το επίπεδο των μαθητών, μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις, κοινωνικό επίπεδο των μαθητών αλλά και ανωριμότητα των μαθητών». Τέλος ο Διευθυντής του Σχολείου χαρακτηριστικά είπε «οι ίδιοι οι μαθητές ή και οι γονείς τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί και βάζουν εμπόδια στην ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες αφού διαμαρτύρονται έντονα για την καθυστέρηση διδασκαλίας όλης της ύλης και επισήμανε την άποψη του ότι ίσως θα ήταν καλύτερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εντάσσονται σε ξεχωριστή τάξη σε μικρότερα γκρουπ».

Όσον αφορά τα εμπόδια που υπάρχουν και πως θα μπορούσαν να ξεπεραστούν η Β.Δ.(Βοηθός Διευθύντρια) ανέφερε χαρακτηριστικά ότι «δεν υπάρχει διαφοροποιημένο υλικό και νομικά δεν μπορεί να διαφοροποιηθεί», η Σ.Λ. (Συνδεδειγμένη Λειτουργός) επισήμανε την αναγκαιότητα προγραμμάτων υποβοήθησης της συμπερίληψης, βιωματικά εργαστήρια, ομιλίες, παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Ο Διευθυντής ανέφερε «πρέπει να υπάρξει σεβασμός και στα άλλα παιδιά», τέλος η ΣΕΑ (Σύμβουλος Επαγγελματικής Αγωγής) ανέφερε ότι δύσκολα μπορεί να ξεπεραστούν τα εμπόδια στο Δημόσιο Σχολείο.

Όσον αφορά το σχετικό ερώτημα για την θέση του Διευθυντή στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας η Β.Δ. ανέφερε ότι όλες οι αποφάσεις περνούν από δικιά του έγκριση. Ενώ η Σ.Λ. ανέφερε ότι η θέση του Διευθυντή είναι καίρια, αφού είναι ένας σημαντικός ρόλος όπου επηρεάζει και τον καθηγητικό σύλλογο και δίνει και κατευθυντήριες γραμμές. Η ΣΕΑ ανέφερε ότι ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και καθοδηγητικός για την ομαλή ένταξη στην συμπερίληψη. Και τέλος ο ίδιος ο Διευθυντής ανέφερε ότι όλα στο σχολείο γίνονται με την έγκριση του εκάστοτε Διευθυντή και όλοι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις οδηγίες που δίδονται από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ενώ επισήμανε ότι η διδασκαλία και το πρόγραμμα είναι καθαρά ευθύνη του καθηγητικού συλλόγου.

Το ερώτημα το οποίο αφορούσε τον ρόλο του καθενός η Β.Δ. χαρακτηριστικά ανέφερε ότι ξεκάθαρα ακολουθεί και εφαρμόζει την νομοθεσία. Ενώ η Σ.Λ. επισήμανε τον δικό της ρόλο ότι είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός. Παρακολουθεί μόνο παιδιά που είναι ενταγμένα σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης στο σχολείο και που θεωρούνται παιδιά με ειδικές ανάγκες, στηρίζει, ενδυναμώνει γονείς και συμβουλεύει εκπαιδευτικούς πως να εντάξουν

και να προσαρμόσουν παιδιά με ειδικές ανάγκες εντός σχολικού πλαισίου. Ενώ η ΣΕΑ ανέφερε ότι και ο ρόλος της είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και καθοδηγητικός για την ομαλή ένταξη των παιδιών.

Για τις δυσκολίες και προβλήματα που αντιμετωπίζουν εντός σχολικού πλαισίου στην προσπάθεια για προώθηση της συμπερίληψης χαρακτηριστικά η Β.Δ. ανέφερε ότι εφαρμόζεται κατά το δυνατόν ανάλογα το τι προσφέρεται από το κράτος. Ταυτόχρονα επισήμανε ότι τα τμήματα που υπάρχουν είναι μικτής ικανότητας εντός σχολικού πλαισίου. Ενώ η Σ.Λ. επισήμανε την αντίσταση στην εφαρμογή της συμπερίληψης από Διευθυντές αλλά και από Εκπαιδευτικούς. Ενώ η ΣΕΑ ανέφερε και θέματα συμπεριφοράς, άρνησης, συμμόρφωσης με τους κανονισμούς και διάφορα μαθησιακά επίπεδα μεταξύ των μαθητών. Τέλος ο ίδιος ο Διευθυντής χαρακτηριστικά είπε ότι η ψυχολογική κατάσταση κάποιων μαθητών δημιουργούν προβλήματα, δυσκολίες εντός συνόλου της τάξης.

Επιπρόσθετα όσον αφορά πως αυτές οι δυσκολίες θα μπορούσαν να ξεπεραστούν η Β.Δ. ανέφερε ότι οι καλοί ήταν τα τμήματα να μπορούσαν να χωριστούν ανάλογα των ικανοτήτων των ίδιων των μαθητών για να μπορούσαν και οι ίδιοι οι μαθητές να απέδιδαν καλύτερα. Ενώ παράλληλα η Σ.Λ. χαρακτηριστικά επισήμανε την ανάγκη επιμόρφωση της Διεύθυνσης των σχολείων, εκπαιδευτικών και να γίνονται άμεσα δράσεις. Ταυτόχρονα η ΣΕΑ είπε «μπορούν να ξεπεραστούν οι δυσκολίες σε κάποιο βαθμό, χρειάζεται εφαρμογή πολιτικής, δράσεων στο υφιστάμενο σύστημα που δυστυχώς δεν είναι εφικτό ακόμη να εφαρμοστεί». Τέλος ο Διευθυντής ανέφερε ότι χρειάζονται επιπλέον ενισχυμένες ώρες στα εξεταζόμενα μαθήματα σε μικρές ομάδες.

Και τέλος για τους ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να συμβάλλουν σε μια τέτοια προσπάθεια ενσωμάτωσης και ένταξης η Σ.Λ. ανέφερε ότι χρειάζεται αρχικά η Διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου να είναι δεκτική, να υπάρχει όρεξη, συνεργασία, επικοινωνία και καλή διάθεση. Παράλληλα η ΣΕΑ ανέφερε ότι μπορούν να ξεπεραστούν σε κάποιο βαθμό όλα τα εμπόδια αλλά χρειάζεται εφαρμογή πολιτικής, δράσεων στο υφιστάμενο σύστημα. Τέλος ο Διευθυντής εισηγήθηκε να ολοκληρώνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα πιο γρήγορα και να υπάρχουν τακτά διαλείμματα.

5. Συζήτηση – Εισηγήσεις

Η διεξαγωγή της έρευνας βοήθησε στην κατανόηση από την πλευρά όλων των εμπλεκόμενων ότι οι ίσες ευκαιρίες μάθησης πρέπει να διασφαλίζονται για όλους τους μαθητές εντός σχολικού πλαισίου. Η Κύπρος μετά την Επικύρωση της Σύμβασης του ΟΗΕ δεσμεύτηκε για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των παιδιών με οποιαδήποτε αναπηρία για μια καλύτερη αλλά και ουσιαστικότερη εκπαίδευση. Παρά την δέσμευση της Κύπρου για υλοποίηση της σύμβασης του ΟΗΕ το 2006 για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ένα από τα οποία είναι και οι ίσες ευκαιρίες μάθησης δια μέσω της ενιαίας εκπαίδευσης φαίνεται

ότι ακόμη δεν έχει ουσιαστικά εφαρμοστεί ή έστω διαμορφωθεί κατάλληλα και επαρκώς.

Την τελευταία κυρίως δεκαετία ο αριθμός των μαθητών με οποιαδήποτε ειδική ανάγκη που φαίνεται να εγγράφονται στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης παρουσιάζει μια ραγδαία αύξηση, παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν έντονα τις δυσκολίες ένταξης και ενσωμάτωσης αυτών των μαθητών εντός μιας σχολικής τάξης. Ανάφεραν χαρακτηριστικά τις δυσκολίες όσον αφορά την διαφοροποίηση όλης της διδασκαλίας και εμπεριστατωμένα είπαν ότι βαθμολογούν με μεγάλη επιείκεια τα γραπτά των μαθητών αυτών. Το συμπέρασμα αυτό μας έχει οδηγήσει στην απόπειρα εξεύρεσης των καταλληλότερων τρόπων μέσα από τους οποίους η συμπεριληπτική θεωρία θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικότερα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

6. Συμπεράσματα

Η έννοια που σχετίζεται άμεσα με την ειδική αγωγή και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, είναι αυτή της ενιαίας εκπαίδευσης (inclusive education). Η ενιαία εκπαίδευση έχει ως στόχο την εφαρμογή ισότιμων παροχών για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων (Liasidou, 2012; Liasidou & Antoniou, 2015). Η ενιαία εκπαίδευση έχει ως στόχο την συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες εντός γενικών σχολείων (Terzi, 2010). Απαραίτητη προϋπόθεση της ενιαίας εκπαίδευσης είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία με στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών με οποιαδήποτε ειδική ανάγκη (Liasidou, 2012).

Με βάση τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989), όλα τα παιδιά δικαιούνται ίση μεταχείριση χωρίς καμιά διάκριση, ανεξαρτήτως της κατάστασης ή των ιδιαίτερων αναγκών (άρθρο 2), και ιδιαίτερα τα παιδιά με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να τυγχάνουν ειδικής φροντίδας αλλά και να συμμετέχουν ίσα τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνική ζωή (άρθρο 23). Με βάση τον νόμο του 1999 περί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με οποιεσδήποτε ιδιαιτερότητες αναφέρεται ότι όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες έχουν το δικαίωμα εκπαίδευσης/ένταξης που παρέχεται σε όλα τα παιδιά. Ως εκ τούτου το ΥΠΠΑΝ έχει την ευθύνη ευκαιριών, καθοδήγησης και αποκατάστασης προς αυτά τα παιδιά για να αναπτύξουν όλες τους τις δυνατότητες για την ομαλή ένταξη τους εντός σχολικού πλαισίου όποιο και αν είναι αυτό δημοτικής, μέσης, τεχνικής, μονάδας ή και ειδικού σχολείου.

7. Επίλογος

Η Ειδική Αγωγή έχει υποστεί διάφορες τροποποιήσεις και ανακατατάξεις στο πέρασμα των χρόνων ενώ παρατηρείται μία καθυστέρηση της Ελλάδας και της Κύπρου σε σχέση με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη. Οι προσπάθειες για αναβάθμιση του τομέα της ειδικής αγωγής, των δύο χωρών που εξετάζουμε, είναι μεγάλες χωρίς όμως να εκλείπουν τα προβλήματα και οι αδυναμίες. Οι προσπάθειες όμως για αναβάθμιση του κλάδου της ειδικής

αγωγής κυρίως στην Κύπρο ολοένα και εξελίσσεται όμως δεν σημαίνει ότι δεν παρατηρούνται και προβλήματα αλλά και αδυναμίες. Επιπρόσθετα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο καταγράφονται προσπάθειες ένταξης των παιδιών με οποιαδήποτε ειδική ανάγκη σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, με στόχο το καλό συμφέρον των παιδιών/μαθητών αλλά και την αλληλεπίδρασή τους με συνομήλικα τους παιδιά/συμμαθητές με απώτερο σκοπό την κοινωνική αποδοχή. Εντούτοις παρατηρούνται ακόμη και σήμερα προκαταλήψεις και στερεότυπα

Βιβλιογραφία

- OHE (1989) Διεθνής Σύμβασης των Δικαιωμάτων των Παιδιών.
- Πεδιανίτης, Α.Δ. (2009) *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία της Έρευνας*.
- Σούλης, Γ., Σ. (2002) *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α, Αθήνα: Τυπωθήτω Γεώργιος Δαρδανός.
- Τσακνάκη Φ. (2014) Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ενσωμάτωση μαθητών με νοητική ανεπάρκεια σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης.
- Χαραλάμπους, Κ. (2020) *Εμπόδια Συνοδοιπόροι ενός Διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των ειδικών μονάδων μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή. Πελοπόννησος.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012) *Thematic analysis*. In H. Cooper, P. M. Camic, D.L.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011) *Research Methods in Education* (7th ed.). London: Routledge
- Creswell, J. W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.), London: Sage Publications Ltd.
- EASNIE (2015) *European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE): Methodology Report*. (A. Watkins, S. Ebersold, and A. Lénárt, eds.). Odense, Denmark.
- Liasidou A. (2012) *Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class*.
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2015) Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management*, 35(4), 347-364.
- Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds) (2012). *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.

Messiou, K. (2016) (2002) Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. Educational Action Research. Ανακτήθηκε στις 13/07/2016 από <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>

Terzi L. (2010) *Disability and civil equality a capability perspective*.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

ASSESSMENT IN KINDERGARTEN AND FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL: A COMPARATIVE PERSPECTIVE

Χριστίνα Νικήτα
Νηπιαγωγός
Msc
nikitachristina@yahoo.com

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

Κωνσταντίνος Μαλαφάντης
Καθηγητής
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
kmalafant@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνα Τσώλη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
nadtso@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η εργασία εστιάζεται αφενός στην εξέταση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών τους στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου και αφετέρου στην ανάδειξη των αντιλήψεών τους αναφορικά με την αξιολόγηση στις δύο αυτές τάξεις καθώς επίσης και στον εντοπισμό των παραγόντων που οδηγούν στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων αυτών. Υιοθετεί την ποσοτική μεθοδολογία με τη χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, το οποίο βασίστηκε στο Teacher Formative Assessment Practice Scale των Yan & Pastore (2022). Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 127 εκπαιδευτικοί, οι 65 από τους οποίους ήταν δάσκαλοι με προϋπηρεσία στην Α΄ τάξη την τελευταία πενταετία και οι υπόλοιποι 62 ήταν νηπιαγωγοί. Η έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί διαφοροποιούνται ως προς τις εφαρμοζόμενες τεχνικές αξιολόγησης. Αμφότεροι εφαρμόζουν αρχές διαμορφωτικής αξιολόγησης και αξιοποιούν πρακτικές συμπερίληψης με τους νηπιαγωγούς να έχουν το προβάδισμα. Η έρευνα επιδιώκει να εμπλουτίσει τη γνώση σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Λέξεις κλειδιά

Διαμορφωτική αξιολόγηση, εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο, συμπερίληψη, μετάβαση.

Abstract

The study focuses on the one hand on the examination of the methods used by teachers for the assessment of their students in the kindergarten and the 1st grade of the primary school and on the other hand on the highlighting of their perceptions regarding the assessment in these two classes as well as on the identification of the factors which lead to the differentiation of these perceptions. The research adopts the quantitative methodology using a questionnaire based on the Teacher Formative Assessment Practice Scale of Yan & Pastore (2022). The sample of the research was 127 teachers, 65 of whom were teachers with experience in the 1st grade in the last five years and the remaining 62 were kindergarten teachers. The research showed that teachers and kindergarten teachers differ in terms of the applied assessment techniques. Both apply formative assessment principles and inclusive practices with preschool teachers leading the way. The research seeks to enrich the knowledge about the factors that hinder the smooth transition of children from kindergarten to the 1st grade of primary school.

Key words

Formative assessment, alternative forms of assessment, kindergarten, elementary school, inclusion, transition.

0. Εισαγωγή

Τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό Σχολείο η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Αποσκοπεί στην ενίσχυση της μάθησης, στην προαγωγή της ολιστικής ανάπτυξης κάθε μαθητή και στην παροχή χρήσιμης ανατροφοδότησης τόσο των μαθητών όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βέρδης, 2020, Ζμπάινος & Hallam, 2002, Λιάμπας, 2023, Wiliam, 2011). Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση αξιοποιεί πρακτικές συμβατές με τις δεξιότητες κάθε μαθητή και προωθεί τους στόχους της συμπερίληψης στη σχολική τάξη (Γεωργατζόγλου κ.ά., 2023). Με τη χρήση διαγνωστικών διαδικασιών και την αξιοποίηση μίας ποικιλίας εργαλείων, εντοπίζει τις γνωστικές ικανότητες και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή προκειμένου να συμβάλλει στη μαθησιακή προαγωγή του (Chapman & King, 2005, Tomlinson & Imbeau, 2020).

1. Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Στην προσχολική εκπαίδευση η αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στον νηπιαγωγό να συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά τις ιδιαίτερες δυνατότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή ώστε να σχεδιάζει εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Nutbrown, 2006). Η συζήτηση με τους μαθητές, η ενεργητική ακρόαση, η συστηματική παρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση, ο ατομικός φάκελος, η παιδαγωγική τεκμηρίωση και άλλες

κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις αποτελούν τις πιο συνηθισμένες τεχνικές αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο (Dunphy, 2008, Epstein et al., 2004, Fleet et al., 2017, Girps & Stobart, 2003, Mac Donald & Hill, 2018). Αξιοποιώντας τα δεδομένα των τεχνικών αυτών, ο νηπιαγωγός ενημερώνεται σχετικά με τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών του καθώς και τον βαθμό επίτευξης των δικών του διδακτικών στόχων. Λαμβάνει επίσης παιδαγωγικές αποφάσεις σχετικά με τα επόμενα βήματα της διδασκαλίας του (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, Ρεκαλίδου, 2016).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο διαφοροποιείται από αυτή που διενεργείται στο Νηπιαγωγείο τόσο ως προς τη μεθοδολογία όσο και ως προς τις εφαρμοζόμενες πρακτικές (Βαλμάς κ.ά., 2006, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο η αξιολόγηση θα πρέπει να ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να βασίζεται σε κριτήρια που απορρέουν από τους στόχους μάθησης. Οι τεχνικές αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο γενικότερα και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου ειδικότερα, περιλαμβάνουν γραπτές και προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, κατ' οίκον εργασίες, ημιδομημένο διάλογο μεταξύ όλων όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, σχέδια εργασίας, συστηματική παρατήρηση, φάκελο εργασιών, αυτοαξιολόγηση αλλά και αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές προς τους συμμαθητές τους (Babalís & Tsoli, 2017, Καψάλης, 2004, Μπαμπάλης κ.ά., 2021). Πιο συγκεκριμένα για την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει την περιγραφική αξιολόγηση χωρίς βαθμολόγηση μέσω της οποίας εντοπίζεται η ατομική πορεία μάθησης κάθε μαθητή και αναδεικνύονται οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του με σκοπό τη μαθησιακή του προαγωγή (Φ.7Α/ΦΜ/212191/Δ1/4-12-2017 Υ.Α.).

Συμπεραίνεται ότι η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο παρουσιάζει διαφορές από αυτήν που διενεργείται στο Δημοτικό Σχολείο τόσο στο επίπεδο των εφαρμοζόμενων τεχνικών όσο και στον τρόπο αποτύπωσης της προόδου των μαθητών (Βαλμάς κ.ά., 2006, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Ακόμη και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου όπου οι μαθητές παρουσιάζουν σχετικά κοινά χαρακτηριστικά λόγω ηλικιακής εγγύτητας με τους μαθητές του Νηπιαγωγείου ως προς τις συναισθηματικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές και μαθησιακές τους ικανότητες, διαφοροποιείται αισθητά ο τρόπος αξιολόγησής τους και διαφαίνεται η μεγαλύτερη έμφαση στις επιδόσεις τους. Εμπειρικά δεδομένα, δείχνουν ότι μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαφοροποίηση των μεθόδων και πρακτικών αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου είναι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα της αξιολόγησης, η σχολική κουλτούρα, οι υλικοτεχνικές υποδομές κ.ά. (Βαλμάς κ.ά., 2006).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι αφενός η διερεύνηση των μεθόδων και των τεχνικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και αφετέρου η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση στις δύο αυτές τάξεις και ο εντοπισμός των παραγόντων που οδηγούν στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων τους από τη μία τάξη στην άλλη. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας είναι να:

- διαπιστωθούν οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση των μαθητών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και να προσδιοριστεί η πιθανή σύγκλιση ή απόκλιση μεταξύ τους
- διερευνηθεί εάν αξιοποιούνται αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου
- εξεταστεί εάν υιοθετούνται πρακτικές συμπερίληψης μέσω της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου
- αναδειχθεί τυχόν διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου
- προσδιοριστούν οι παράγοντες που διαφοροποιούν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου από αυτή στο Νηπιαγωγείο

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Ποιες μεθόδους και τεχνικές επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου και της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου για την αξιολόγηση των μαθητών τους;
2. Σε ποιο βαθμό αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου και της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης;
3. Υιοθετούνται πρακτικές συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου;
4. Υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου;
5. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου;

2.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 127 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής, εκ των οποίων οι 65 (51,2%) ήταν δάσκαλοι και οι 62 (48,8%) νηπιαγωγοί. Προκειμένου να συγκριθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των

δύο ειδικοτήτων επιδιώχθηκε η ισοκατανομή του δείγματος στις δύο ομάδες και διασφαλίστηκε ότι οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα θα είχαν διδάξει στην Α' τάξη κατά τα τελευταία πέντε έτη. Ως προς τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν έως 5 έτη ($n=56$, 44,1%), 6 έως 10 έτη ($n=25$, 19,7%), 11 έως 20 έτη ($n=25$, 19,7%), 21 έως 30 έτη ($n=11$, 8,7%) και περισσότερα από 30 έτη ($n=10$, 7,9%). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης ($n=79$, 62,2%), ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου ΑΕΙ ($n=44$, 34,6%), ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ($n=3$, 2,4%) ή είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών ($n=1$, 0,8%).

2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μεταξύ του Ιανουαρίου και Φεβρουαρίου του ακαδημαϊκού έτους 2023-2024. Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου έγινε μέσω του συνεργατικού εργαλείου Google Forms αφού ο σύνδεσμος εστάλη στην ομάδα-στόχο μέσω e-mail με συνοδευτική επιστολή. Μετά τον έλεγχο των απαντήσεων κρίθηκε ότι 127 ερωτηματολόγια ήταν έγκυρα και χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν από τα ερωτηματολόγια έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS. Κατά την διαδικασία συλλογής δεδομένων ακολουθήθηκαν όλοι οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική έρευνα.

2.5. Μέθοδος

Καταλληλότερη κρίθηκε η ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία, με την αξιοποίηση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου το οποίο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες απαντώνται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε καθώς αποτυπώνει τις γενικές τάσεις που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα μέσω της λεπτομερούς εξέτασης των φαινομένων αυτών σε πλήθος περιπτώσεων (Τσιώλης, 2011). Το ερωτηματολόγιο υιοθετήθηκε ως εύχρηστο και οικονομικό μέσο συλλογής δεδομένων το οποίο χρησιμοποιείται ευρύτατα στην έρευνα των Επιστημών της Αγωγής (Creswell, 2015). Αφού μελετήθηκε η συναφής βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε το ερευνητικό κενό, διαμορφώθηκε ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της μελέτης και συντάχθηκε κατόπιν το ερωτηματολόγιο.

2.6. Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο *Teacher Formative Assessment Practice Scale* των Yan & Pastore (2022) και αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (9 ερωτήσεις), το δεύτερο μέρος στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, στις πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης, στην ενσωμάτωση πρακτικών συμπερίληψης καθώς και στους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επιδρούν στην αξιολόγηση (19 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 5 σημείων) και το τρίτο μέρος αναφέρεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης και τη διαφοροποίηση που παρατηρείται

στον τρόπο αξιολόγησης ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους (8 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert 5 σημείων). Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκε με τον συντελεστή Alpha του Cronbach, για κάθε κατηγορία που περιλαμβάνει ερωτήσεις της κλίμακας Likert. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τιμές μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές ενώ τιμές υψηλότερες του 0,6 θεωρούνται αποδεκτές (Γαλάνης, 2012). Ο δείκτης Cronbach's alpha υπολογίστηκε για καθεμιά κατηγορία ερωτήσεων ως εξής: σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης $\alpha = 0,746$ (υψηλής έντασης αξιοπιστία), σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης $\alpha = 0,890$ (πολύ υψηλής έντασης αξιοπιστία) και σχετικά με τους παρόντες διαφοροποίησης της αξιολόγησης $\alpha = 0,868$ (πολύ υψηλής έντασης αξιοπιστία).

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας παρουσιάζονται ομαδοποιημένα ανά κατηγορία ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου, με χρήση της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης και ταυτόχρονα με συσχέτιση όλων των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή της ειδικότητας.

Αναφορικά με την εφαρμογή των τεχνικών αξιολόγησης, οι νηπιαγωγοί του δείγματος δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη συστηματική παρατήρηση (23, 37,1%), την παιδαγωγική τεκμηρίωση (22, 35,5%) τα σχέδια εργασίας (project) (20, 32,3%), τον φάκελο εργασιών μαθητή (portfolio) (18, 29%) και τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης (18, 29%). Στην ίδια κατηγορία, οι δάσκαλοι του δείγματος δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν στην Α' τάξη τις κατ' οίκον εργασίες (29, 44,6%), την προφορική εξέταση (27, 41,5%), τη συστηματική παρατήρηση (24, 36,9%), τον φάκελο εργασιών μαθητή (portfolio) (23, 35,4%) και το τεστ/διαγώνισμα (19, 29,2%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Εφαρμογή τεχνικών αξιολόγησης

Τεχνικές αξιολόγησης		Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %
		Νηπιαγωγοί			Δάσκαλοι		
1.	κατ' οίκον εργασίες	Καθόλου	44	70,9%	Αρκετά	29	44,6%
2.	τεστ/ διαγώνισμα	Καθόλου	42	67,7%	Αρκετά	19	29,2%
3.	προφορική εξέταση	Καθόλου	27	43,5%	Αρκετά	27	41,5%
4.	συστηματική παρατήρηση	Πάρα πολύ	23	37,1%	Αρκετά	24	36,9%

5.	παιδαγωγική τεκμηρίωση	Αρκετά	22	35,5%	Λίγο	23	35,4%
6.	σχέδια εργασίας (project)	Πάρα πολύ	20	32,3%	Λίγο	22	33,9%
7.	φάκελος εργασιών μαθητή (portfolio)	Πολύ	18	29%	Αρκετά	23	35,4%
8.	αυτοαξιολόγηση/ετεροαξιολόγηση	Αρκετά	18	29%	Λίγο	28	43,1%

Αναφορικά με την αξιοποίηση των πρακτικών της διαμορφωτικής αξιολόγησης οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους, αξιολογούν και τους στόχους κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (41, 66,1%), εφαρμόζουν συνεχή και συστηματική αξιολόγηση προκειμένου να σχηματίσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών (30, 48,4%) και αποβλέπουν κυρίως στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών και λιγότερο στον έλεγχο της επίδοσης (29, 46,8%). Στην ίδια κατηγορία, οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση στους μαθητές για να βελτιώσουν την μάθησή τους (38, 58,5%), αξιολογούν στόχους κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης παράλληλα με τον έλεγχο της ακαδημαϊκής επίδοσης (35, 53,8%), συζητούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους μαθητές τους (34, 52,3%) και εφαρμόζουν συνεχή και συστηματική αξιολόγηση των μαθητών προκειμένου να σχηματίσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη μαθησιακή τους πορεία (32, 49,2%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Αξιοποίηση πρακτικών διαμορφωτικής αξιολόγησης

Πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης		Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %
		Νηπιαγωγοί			Δάσκαλοι		
1.	Εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μου, αξιολογώ επίσης στόχους κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.	Συμφωνώ απόλυτα	41	6,1%	Συμφωνώ	35	53,8%

2.	Η συνεχής και συστηματική αξιολόγηση των μαθητών μου δίνει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εξέλιξή τους.	Συμφωνώ απόλυτα	30	48,4%	Συμφωνώ	32	49,2%
3.	Όταν αξιολογώ δεν αποβλέπω κυρίως στον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών όσο στη μαθησιακή τους προαγωγή.	Συμφωνώ	29	46,8%	Συμφωνώ	29	44,6%
4.	Συζητώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους μαθητές μου.	Συμφωνώ	29	46,8%	Συμφωνώ	34	52,3%
5.	Παρέχω χρήσιμη ανατροφοδότηση στους μαθητές για να βελτιώσουν την μάθηση τους.	Συμφωνώ	26	41,9%	Συμφωνώ	38	58,5%
6.	Οι μαθητές μου έχουν ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.	Συμφωνώ	26	41,9%	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	40%
7.	Αξιολογώ για να ελέγξω τις γνώσεις των μαθητών μου.	Συμφωνώ	24	38,7%	Συμφωνώ	34	52,3%

Αναφορικά με τον βαθμό ενσωμάτωσης πρακτικών συμπερίληψης στη διαδικασία αξιολόγησης, οι νηπιαγωγοί του δείγματος δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης λαμβάνουν υπόψιν τους τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή (46, 74,2%), αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και προσπαθούν να παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση (40, 64,5%) καθώς και πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (36, 58,1%). Στην ίδια κατηγορία, οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης λαμβάνουν υπόψιν τους τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή (42, 64,6%), αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και προσπαθούν να παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση (41, 63,1%) και αξιολογούν τους μαθητές τους με σκοπό να προσεγγίσουν το διδακτικό αντικείμενο με εναλλακτικό τρόπο εάν διαπιστώσουν ότι οι διδακτικοί στόχοι δεν έχουν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό (36, 55,4%). Επιπλέον, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν διαδικασίες αξιολόγησης που είναι συμβατές με τις δεξιότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (36, 55,4%) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ενσωμάτωση πρακτικών συμπερίληψης στο πλαίσιο της αξιολόγησης

Πρακτικές συμπερίληψης στο πλαίσιο της αξιολόγησης		Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %
		Νηπιαγωγοί			Δάσκαλοι		
1.	Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης λαμβάνω υπόψιν μου τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή.	Συμφωνώ απόλυτα	46	74,2%	Συμφωνώ απόλυτα	42	64,6%
2.	Αναγνωρίζω τη διαφορετικότητα των μαθητών μου και προσπαθώ να παρέχω ισότιμη εκπαίδευση.	Συμφωνώ απόλυτα	40	64,5%	Συμφωνώ απόλυτα	41	63,1%
3.	Παρέχω πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.	Συμφωνώ απόλυτα	36	58,1%	Συμφωνώ	34	52,3 %
4.	Χρησιμοποιώ διαδικασίες αξιολόγησης που είναι συμβατές με τις δεξιότητες του κάθε μαθητή.	Συμφωνώ απόλυτα	31	50%	Συμφωνώ	36	55,4%
5.	Στην ανατροφοδότησή μου συμπεριλαμβάνω και τα θετικά αποτελέσματα της αξιολόγησης.	Συμφωνώ απόλυτα	30	48,4%	Συμφωνώ απόλυτα	34	52,3%
6.	Αξιολογώ τους μαθητές μου με σκοπό να προσεγγίσω διαφορετικά το διδακτικό αντικείμενο, εάν διαπιστώσω ότι οι διδακτικοί στόχοι δεν έχουν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.	Συμφωνώ	30	48,4%	Συμφωνώ	36	55,4%

Αναφορικά με τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης, αρκετοί νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η σχετική επιμόρφωση μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν στην τάξη (30, 48,4%), όπως και η συζήτηση των αποτελεσμάτων με τους γονείς (28, 45,2%). Αξιολογούν τους μαθητές με

γνώμονα τον βαθμό επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (25, 40,3%) και αισθάνονται επαρκείς για να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης (24, 38,7%). Στην ίδια κατηγορία, αρκετοί δάσκαλοι προτάσσουν τη συζήτηση των αποτελεσμάτων με τους γονείς των μαθητών (37, 56,9%), χρησιμοποιούν ως γνώμονα αξιολόγησης τον βαθμό επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (35, 53,8%), θεωρούν ότι η σχετική επιμόρφωση μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν στην τάξη (30, 46,2%) και αισθάνονται επαρκείς για να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης στους μαθητές τους (27, 41,5%) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης

Παράγοντες αξιολόγησης	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %
	Νηπιαγωγοί			Δάσκαλοι		
1. Η επιμόρφωση στο αντικείμενο της αξιολόγησης με βοηθάει να βελτιώνω τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιώ.	Συμφωνώ απόλυτα	30	48,4%	Συμφωνώ	30	46,2%
2. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τους γονείς συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά της.	Συμφωνώ	28	45,2%	Συμφωνώ	37	56,9%
3. Αξιολογώ τους μαθητές με βάση τον βαθμό επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.	Συμφωνώ	25	40,3%	Συμφωνώ	35	53,8%
4. Αισθάνομαι επαρκής για να ασκήσω το έργο της αξιολόγησης στους μαθητές μου.	Συμφωνώ	24	38,7%	Συμφωνώ	27	41,5%

Σχετικά με τους παράγοντες που τους επηρεάζουν και διαφοροποιούν τον τρόπο που αξιολογούν τους μαθητές, οι νηπιαγωγοί προτάσσουν την ηλικία των μαθητών (41, 66,1%), την έλλειψη επαρκούς χρόνου εξαιτίας των πιεστικών απαιτήσεων της διδασκαλίας (25, 40,3%), τον αριθμό των μαθητών στην τάξη (24, 38,7%) και την ελλιπή δική τους επιμόρφωση (20, 32,3%). Στην ίδια κατηγορία, οι δάσκαλοι αναφέρουν ως παράγοντες που τους επηρεάζουν στον τρόπο που αξιολογούν τους μαθητές τους, την ηλικία των μαθητών (41, 63,1%), τον αριθμό των μαθητών στην τάξη (25, 38,5%), την έλλειψη επαρκούς χρόνου εξαιτίας των πιεστικών απαιτήσεων της διδασκαλίας (23, 35,4%) και την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα αξιολόγησης (23, 35,4%) (Πίνακας 5)

Πίνακας 5: Παράγοντες που διαφοροποιούν τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί

Παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %	Επικρατέστερη τιμή (ως προς τον βαθμό συμφωνίας)	N	Ποσοστό %
	Νηπιαγωγοί			Δάσκαλοι		
1. Ηλικία Μαθητών	Πάρα πολύ	41	66,1%	Πολύ	41	63,1%
2. Η έλλειψη επαρκούς χρόνου εξαιτίας των πιεστικών απαιτήσεων της διδασκαλίας	Πάρα πολύ	25	40,3%	Αρκετά	23	35,4%
3. Ο αριθμός των μαθητών στην τάξη	Πάρα πολύ	24	38,7%	Αρκετά	25	38,5%
4. Οι αντιδράσεις από την ηγεσία του σχολείου	Καθόλου	21	33,9%	Καθόλου	24	36,9%
5. Η ελλιπής επιμόρφωση	Αρκετά	20	32,3%	Λίγο	18	27,7%
6. Πιθανές αντιδράσεις από τους μαθητές	Καθόλου	20	32,3%	Λίγο	24	36,9%
7. Οι δεσμεύσεις που προβάλλει το θεσμικό πλαίσιο και η σχολική κουλτούρα σχετικά με την αξιολόγηση	Αρκετά	19	30,6%	Αρκετά	21	32,3%

8.	Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα αξιολόγησης	Αρκετά	18	29%	Αρκετά	23	35,4%
9.	Πιθανές αντιδράσεις από τους γονείς	Καθόλου	18	29%	Λίγο	21	32,3%

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων είναι τα εξής:

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι εφαρμόζουν από «Λίγο» έως «Πολύ» όλες τις μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν κατά προτεραιότητα συστηματική παρατήρηση, σχέδια εργασίας, φάκελο εργασιών (portfolio) και αυτοαξιολόγηση/ ετεροαξιολόγηση. Οι δάσκαλοι του δείγματος, αν και δηλώνουν στην πλειονότητά τους ότι προτιμούν τη συστηματική παρατήρηση, καταγράφουν τους υψηλότερους μέσους όρους σε πιο παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης όπως το τεστ/διαγώνισμα, οι κατ' οίκον εργασίες και η προφορική εξέταση. Οι ερευνητικές μελέτες των Ποζιού (2021) και Αναστασίου (2011) συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εμφανίζοντας τους νηπιαγωγούς να επιλέγουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης με δημοφιλέστερη τον φάκελο εργασιών (portfolio) και ακολούθως τη συστηματική παρατήρηση και τα σχέδια εργασίας. Παρομοίως, η έρευνα της Βλάχου (2021) συμφωνεί με την παρούσα ερευνητική μελέτη όσον αφορά τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι, ενώ η έρευνα της Αλεξίου (2013), εμφανίζει την πλειονότητα των δασκάλων να προτιμάει τα σχέδια εργασίας και τον φάκελο εργασιών.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι και οι δύο ειδικότητες του δείγματος επιλέγουν πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης για παρόμοιους λόγους αλλά οι νηπιαγωγοί τις αξιοποιούν περισσότερο συγκριτικά με τους δασκάλους (Coombbs et al., 2018). Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι του δείγματος εμφανίζονται να χρησιμοποιούν τεχνικές αξιολόγησης που προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, εφαρμόζουν συνεχή και συστηματική αξιολόγηση προκειμένου να σχηματίσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την πρόοδο των μαθητών τους και παρέχουν ανατροφοδότηση. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί αποβλέπουν κατά κύριο λόγο στη μαθησιακή προαγωγή των μαθητών μέσω της αξιολόγησης, ενώ οι δάσκαλοι αποσκοπούν περισσότερο στον έλεγχο της επίδοσης. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους είναι από τις λιγότερο χρησιμοποιούμενες πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης και για τις δύο ειδικότητες (Navarette, 2015, Siraj-Blatchford & Manni, 2008).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιοποιούν πρακτικές συμπερίληψης κατά την αξιολογική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψιν τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή, τη διαφορετικότητά του και τις μαθησιακές του δυσκολίες. Στην ερευνητική μελέτη των Γεωργατζόγλου κ.ά. (2023) αποτυπώνονται οι μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης σε συνάρτηση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Στην παρούσα έρευνα οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν πρακτικές αξιολόγησης συμβατές με τις δεξιότητες του κάθε μαθητή σε υψηλότερο βαθμό συγκριτικά με τους δασκάλους. Είναι απαραίτητο τόσο για τους νηπιαγωγούς όσο και για τους δασκάλους να διαφοροποιούν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές τους προκειμένου να εντοπίσουν τις γνωστικές ικανότητες, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους για να τους βοηθήσουν μαθησιακά (Chapman & King, 2005, Λαζαράκου, 2011).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων μεταξύ των νηπιαγωγών και των δασκάλων του δείγματος η οποία επιβεβαιώνεται και από συναφείς έρευνες (Βαλμάς κ.ά., 2006). Αν και η πλειονότητα των μελών του δείγματος συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό ότι αξιολογούν εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση και τους στόχους της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, οι δάσκαλοι προτάσσουν τον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών τους. Σχετικά με τα ζητήματα συμπερίληψης και οι δύο ειδικότητες φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα κάθε μαθητή, λαμβάνουν υπόψιν τους τις μαθησιακές του ανάγκες και προσπαθούν να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι τείνουν να χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό από τους νηπιαγωγούς διαδικασίες αξιολόγησης συμβατές με τις ατομικές δεξιότητες κάθε μαθητή και αξιολογούν περισσότερο από τους νηπιαγωγούς με γνώμονα τον βαθμό επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η σχετική επιμόρφωση μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν στην τάξη. Δηλώνουν όμως ελλιπώς προετοιμασμένοι για να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης, με τις νηπιαγωγούς να αναφέρουν σε μεγαλύτερο ποσοστό αυτήν την έλλειψη. Επιπροσθέτως, η πλειονότητα τόσο των νηπιαγωγών όσο και των δασκάλων αναφέρουν ότι συζητούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους γονείς.

Τέλος, όσον αφορά στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες για τη διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους σχετικά με την αξιολόγηση είναι η ηλικία των μαθητών, ο αριθμός των μαθητών της τάξης, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος καθώς και οι δεσμεύσεις που προβάλλει το θεσμικό πλαίσιο. Στην ερευνητική μελέτη της Αναστασίου (2011) η έλλειψη επαρκούς χρόνου και ο αριθμός μαθητών στην τάξη εμφανίστηκαν ως οι δύο πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η Ποζιού (2021) επεσήμανε στην ερευνητική της μελέτη ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι τόσο οι αντιλήψεις όσο και οι ακολουθούμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών τους, μολονότι προσεγγίζουν σε πολλά σημεία τα ζητούμενα μίας σύγχρονης διαδικασίας αξιολόγησης διαμορφωτικού τύπου και υπηρετούν αρκετά τις ανάγκες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, διαφοροποιούνται σε πολλά σημεία από το Νηπιαγωγείο στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην παρατηρούμενη διαφοροποίηση εντοπίζονται από τη συναφή βιβλιογραφία και επιβεβαιώνονται και από την παρούσα έρευνα. Είναι ωστόσο απαραίτητο να ληφθεί μέριμνα ώστε η αξιολόγηση των μαθητών που ανήκουν στο ίδιο ηλικιακό φάσμα να συγκλίνει κατά το δυνατόν τόσο στο επίπεδο του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου όσο και στο επίπεδο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να ομαλοποιείται η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

4.1. Περιορισμοί της έρευνας

Ανάμεσα στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί η επιλογή δείγματος ευκολίας το οποίο αντλήθηκε αποκλειστικά από σχολεία της Αττικής και δεν συμπεριέλαβε περιοχές της υπόλοιπης Ελλάδας. Επιπροσθέτως, η αναλογία ανδρών και γυναικών δεν διασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν ή να συσχετιστούν με τον παράγοντα του φύλου. Στους περιορισμούς θα πρέπει να αναφερθεί επιπλέον η χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου το οποίο όμως βασίστηκε στην υφιστάμενη βιβλιογραφία του επιστημονικού πεδίου.

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Ε. (2013) *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: Η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αναστασίου, Ζ. (2011) *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση στην τάξη*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Babalis, Th. & Tsoi, K. (2017) *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management, Strategies and Teaching Techniques*. Nova Publishers.
- Βαλμάς, Φ., Διδάχου, Ε., Λουμάκου, Μ., Μπαγάκης, Γ. & Πομώνης, Μ. (2006) *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό*. Μεταίχμιο.
- Βέρδης, Α. (2020) *Εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση*. Ηρόδοτος.
- Βλάχου, Ε. (2021) *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

- Γαλάνης, Π. (2012) Βασικές Αρχές Συγγραφής Επιστημονικών Κειμένων. *Hellenic Journal of Nursery*, 51(3), 242-252.
- Γεωργατζόγλου, Β, Λαζαράκου, Ε., Μαλαφάντης, Κ. & Τσώλη, Κ. (2023, Νοέμβριος 10-12) Μέθοδοι και κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης [Ανακοίνωση Συνεδρίου]. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Champman, C. & King, R. (2005) *Differentiated assessment strategies. One tool doesn't fit all*. Crowin Press.
- Coombs, A., DeLuca, C., La Pointe-McEwan, D., Luhanga, U. & Valiquette, A. (2018) *Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey*. Taylor & Francis Online. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1244514>
- Creswell, W. J. (2015) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (2η έκδ.). (Μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Ίων.
- Dunphy, E., (2008) *Supporting early learning and development through formative assessment: A research paper*. National Council for Curriculum and Assessment. https://www.curriculumonline.ie/getmedia/e8645c0d-73c9-44e1-be88-c350e5f7d19e/ECSEC05_Exec4_Eng.pdf
- Epstein, A.S., Schweinhart, L.J., DeBruin-Parecki, A & Robin, K. B. (2004) Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *NIER Preschool Policy Matters*, 7, 2-11. <https://www.ilgateways.com/docman-docs/faculty-resources/ece-resources/2742-0a-3-nieer-preschool-policy-matters/file>
- Ζμπάινος, Δ. & Hallam, S. (2002) Βαθμολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο: Προς τη δημιουργία ενός μοντέλου των παραγόντων και των πρακτικών που την επηρεάζουν. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 35-47.
- Fleet, A., Patterson, C., Robertson, J., (2017) *Pedagogical Documentation in Early Years Practice: Seeing Through Multiple Perspectives*. SAGE Pub.
- Gipps, C. & Stobart, G. (2003) Alternative assessment. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 549-575). Kluwer Academic Publisher.
- Λαζαράκου, Ε. (2011) *Η αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας. Εναλλακτικές τεχνικές*. Γρηγόρης.
- Λιάμπας, Τ. (2023) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Θεωρητική θεμελίωση και προοπτικές*. Gutenberg.
- Mac Donald, M. & Hill, C., (2018) The Intersection of Pedagogical Documentation and Teaching Inquiry: A Living Curriculum, *LEARning Landscapes*, 11(2), 271-286. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245421.pdf>

- Μπαμπάλης, Θ., Μαλαφάντης, Κ. & Λαζαράκου, Ε. (2021) Η παιδαγωγική τεκμηρίωση ως τεχνική αξιολόγησης στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38(21), 66-77.
- Navarette, A., (2015) *Assessment in the Early Years: The Perspectives and Practices of Early Childhood Educators*. TU Dublin. <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=aaschssldis>.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Gutenberg.
- Nutbrown, C., (2006) *Key concepts in early childhood education & care*. Sage Publications.
- Ποζιού, Α., (2021) *Η σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών ηλικίας 4-6 ετών στις σχολικές μονάδες.- Η περίπτωση του νομού Φθιώτιδας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016) *Η αξιολόγηση στην τάξη του Νηπιαγωγείου*. Gutenberg.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008) "Would you like to tidy up now?" An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years: an international journal of research and development*, 28(1), 5-22.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010) *Leading and managing a differentiated classroom*. VA: ASCD.
- Τσιώλης, Γ. (2011) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21^ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Πεδίο.
- Wiliam, D. (2011) What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. 10.1016/j.stueduc.2011.03.001.
- Yan, Z. & Pastore, S. (2022) Assessing teachers' strategies in formative assessment: The Teacher Formative Assessment Practice Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(5), 592-604. <https://doi.org/10.1177/07342829221075121>

ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥΣ

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSION AND THEIR PERCEPTIONS OF THE DIMENSIONS OF THEIR SELF-EFFICACY

Ευστάθιος Ξαφάκος
Διευθυντής 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Γιαννιτών
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής
ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
stathisxafakos@yahoo.com

Κωνσταντίνος Μαλαφάντης
Καθηγητής
Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας
ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
kmalafant@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των συμπεριληπτικών πρακτικών και ευρύτερα της συμπερίληψης. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι πεποιθήσεις τους για τη συμπερίληψη και αν πιστεύουν ότι είναι ικανοί στο να διδάξουν σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Στην παρούσα εμπειρική μελέτη¹ διερευνήθηκαν οι στάσεις 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη και τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπερίληψης. Οι αναλύσεις των πρωτογενών δεδομένων φανερώνουν ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων εκφράζεται θετικά ως προς τη συμπερίληψη των μαθητριών και μαθητών, καθώς επίσης ως προς τις τρεις συνιστώσες της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπερίληψης (εφαρμογή και υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, διαχείριση της τάξης και αποτελεσματικότητα στη συνεργασία). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη συμπερίληψη και έχουν εργαστεί σε τμήματα ένταξης, εκφράζονται θετικότερα ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή και υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών και ως προς την αποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία που είναι προσανατολισμένη στη συμπερίληψη. Τέλος, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και τις διαστάσεις των αντιλήψεων της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, καθώς ακόμη η ανάλυση βηματικής παλινδρόμησης προκρίνει σε ποσοστό 16% ως προβλεπτικούς παράγοντες για τη θετική στάση τους ως προς τη συμπερίληψη, την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία με συναδέλφους διαφόρων ειδικοτήτων και με γονείς, και στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

Teachers play an important role in the success of inclusive practices and inclusion more broadly. Therefore, it is important to examine their beliefs about inclusion and whether they are competent in teaching in inclusive classrooms. This empirical study investigated the attitudes of 150 primary school teachers towards inclusion and the dimensions of their perceived self-efficacy in managing inclusion. Analyses of the primary data reveal that a high proportion of participants expressed positive attitudes towards inclusion of students, as well as towards the three dimensions of their perceived self-efficacy in managing inclusion (implementation and adoption of inclusive practices, classroom management and effectiveness in collaboration). In addition, teachers who had attended seminars on inclusion and had worked in inclusion classes viewed more positively their perceived self-efficacy in implementing and adopting inclusive practices and in their effectiveness in inclusion-oriented collaboration. Finally, a moderately positive correlation was found between teachers' attitudes towards inclusion and the dimensions of their perceived self-efficacy, as the stepwise regression analysis confirms, at 16%, their perceived self-efficacy in collaborating with colleagues of different disciplines and with parents, and in managing inclusive practices as predictors of their positive attitudes towards inclusion.

Key words

Inclusion, perceived self-efficacy, Primary school teachers' attitudes.

0. Εισαγωγή

Η συμπερίληψη αποτελεί μία έννοια, η οποία εμφανίστηκε στο εκπαιδευτικό προσκήνιο τα τελευταία χρόνια. Κεντρικός σκοπός της είναι η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, η άρση του αποκλεισμού, του στιγματισμού και των διακρίσεων, προκειμένου αυτό να μπορεί να παρέχει ευκαιρίες εκπαίδευσης και μάθησης με συστηματικό τρόπο σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά (Ainscow, 2020). Η πρόσφατη ένταξη προσφύγων μαθητών και μαθητριών στα σχολεία, η συστηματική διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων των μαθητών, οι μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία, δημιουργούν την επιτακτική ανάγκη της συμπερίληψης στην πράξη (Ainscow, 2020), προκειμένου το σχολείο να ευθυγραμμίζεται με τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η «ψυχή» του εκπαιδευτικού συστήματος, ο/η εκπαιδευτικός, και αυτό διότι, σύμφωνα με τους Schulz & Carpenter (1995), τρεις παράμετροι είναι απαραίτητες προκειμένου ένα

αποτελεσματικό περιβάλλον συμπερίληψης να είναι αποτελεσματικό: α) οι στάσεις των εκπαιδευτικών, β) οι προσδοκίες τους και γ) οι δεξιότητές τους (Fazal, 2012). Συνεπώς, η θετική στάση τους ως προς τη συμπερίληψη και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους είναι δύο βασικοί παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να διευκολύνουν την επιτυχή καθιέρωση/εφαρμογή της συμπερίληψης στην πράξη.

Στην παρούσα έρευνα, παρουσιάζεται αρχικά μία επικαιροποιημένη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετική με τις έννοιες «συμπερίληψη» και «αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη συμπερίληψη», καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Για τις ανάγκες αυτής της επισκόπησης, αναζητήσαμε την πρόσφατη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία χρησιμοποιώντας τρεις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων: Scopus, ERIC και Google Scholar. Χρησιμοποιήσαμε λέξεις-κλειδιά όπως «συμπερίληψη», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «αυτοαποτελεσματικότητα» ελληνιστί και αγγλιστί, σε συνδυασμό με όρους όπως «στάσεις», «αντιλήψεις» και «επιδράσεις». Αξιοποιήθηκαν, επίσης, οι ενδοκειμενικές αναφορές των άρθρων για την εύρεση περισσότερων πρόσφατων μελετών. Στην παρούσα επισκόπηση έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν ερευνητικά αποτελέσματα της τελευταίας δεκαετίας, καθώς και πρόσφατες μετα-αναλύσεις.

Στη συνέχεια, διερευνώνται οι στάσεις 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης—στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο— ως προς τη συμπερίληψη και τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας έγκειται συγκεκριμένα στα εξής: Α) Παρουσιάζει μία βιβλιογραφική επισκόπηση των πιο πρόσφατων ερευνών σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και τις αντιλήψεις τους ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Β) Αναδεικνύει τη σημαντικότητα της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και των τριών συνιστωσών της -ως ατομικού παράγοντα- που ευνοεί τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και κατ' επέκταση την εφαρμογή της. Γ) Διερευνά παράγοντες που ευνοούν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη. Δ) Επιχειρεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο, παρέχοντας νέα δεδομένα και εμπλουτίζοντας παράλληλα την ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη σχέση της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και των στάσεων ως προς τη συμπερίληψη.

Η έρευνα, επίσης, μπορεί να λειτουργήσει ως «εργαλείο» για την επιστημονική κοινότητα και τους σχολικούς οργανισμούς, ώστε να αξιολογήσουν ατομικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη συμπερίληψη, ενώ τους επιτρέπει, με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται, να προτείνουν νέες πρακτικές για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την ανάπτυξη αποτελεσματικών συμπεριληπτικών σχολείων.

1.1. Η έννοια της συμπερίληψης

Η έννοια της συμπερίληψης καταγράφεται στη βιβλιογραφία και ως συνεκπαίδευση ή εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Περισσότερο, όμως, χρησιμοποιείται ο όρος «συμπερίληψη» (inclusion) που περιγράφει την πρακτική της εκπαίδευσης μαθητριών και μαθητών κυρίως με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους, σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Ainscow, 1999). Επιπλέον, οι Ainscow κ.ά. (2006) την ορίζουν ως τη μείωση των εμποδίων στη μάθηση, την πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών και την αύξηση της ικανότητας του σχολείου να «φιλοξενεί» όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις διαφορές τους.

Υπάρχουν, βέβαια, πολλοί διαφορετικοί ορισμοί της συμπερίληψης, που απασχολούν την εκπαιδευτική έρευνα, τις μεταρρυθμίσεις και την εφαρμογή πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι Göransson και Nilholm (2014) συνέθεσαν βασικές ερμηνείες της συμπερίληψης, οδηγώντας σε τέσσερις ποιοτικά διαφορετικούς ορισμούς: Α) Ορίζεται ως η «τοποθέτηση» μαθητών με αναπηρία ή που χρειάζονται ειδική υποστήριξη σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Β) Ορίζεται ως η διαχείριση και ικανοποίηση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών αναγκών μαθητών με αναπηρία ή που χρειάζονται ειδική υποστήριξη. Γ) Ορίζεται ως η διαχείριση και ικανοποίηση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών αναγκών όλων των μαθητών. Δ) Ορίζεται ως η δημιουργία κοινοτήτων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Krischler, Powell & Pit-Ten Cate, 2019).

Κεντρικός στόχος της συμπερίληψης είναι η συνολική αναδιαμόρφωση και αναδιάρθρωση του σχολείου, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται επαρκώς και αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξαιρέτως όλων των παιδιών (Σούλης, 2002). Πολλές φορές, βέβαια, όπως παρατηρείται και από τους ανωτέρω ορισμούς, υπάρχει στενή εστίαση στη συμπερίληψη για μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, οπότε μπορεί να θεωρηθούν οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και η αναπηρία ως η μοναδική αιτία των δυσκολιών των μαθητών, και να αγνοηθούν άλλοι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη δημιουργία εμποδίων που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στη μάθηση (Booth & Ainscow, 2002· Florian & Spratt, 2013), όπως είναι η γλώσσα και εθνικότητα, τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Ainscow & Messiou, 2018· Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2021). Δυσκολίες, επίσης, αντιμετωπίζουν ως προς την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους ακόμη και τα χαρισματικά παιδιά, λόγω του γεγονότος ότι δεν υπάρχει ένα οργανωμένο και συστηματικό πλαίσιο (Pardeck & Murphy, 2018). Να τονιστεί, βέβαια, ότι δικαίως έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικές με τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία, διότι δεν είναι εύκολο το εγχείρημα, όπως ακόμη είναι απαραίτητες πολλές προϋποθέσεις, ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψή τους (Norwich, 2020). Συμπερασματικά, η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο στους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία, αλλά όλους τους μαθητές, που μπορούν να εκπαιδευτούν σε ένα σχολείο χωρίς να υπάρχει κανένας απολύτως αποκλεισμός.

1.2. Οι επιδράσεις της συμπερίληψης

Όπως καταγράφεται στη βιβλιογραφία, η συμπερίληψη αποτελεί μία δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία (Norwich, 2000). Μέχρι και σήμερα, εντοπίζονται μελέτες, καθώς και μετα-αναλύσεις, οι οποίες εξετάζουν τις πιθανές επιδράσεις της συμπερίληψης στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία (Dyson, Howes & Roberts 2002· Waldron & McLeskey 2010a· Dalgaard et al, 2022· Ruijs & Peetsma, 2009). Κάποιες καταδεικνύουν ξεκάθαρα τη θετική συνεισφορά της (Oh-Young & Filler, (2015)), ενώ κάποιοι ερευνητές φαίνεται να είναι πιο «συγκρατημένοι» (Dalgaard et al, 2022).

Συγκεκριμένα, η μετα-ανάλυση των Oh-Young & Filler (2015) αναφέρει ότι οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελήθηκαν μαθησιακά, όταν εκπαιδεύτηκαν σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Τα αποτελέσματα της συστηματικής ανασκόπησης των Ruijs & Peetsma (2009) δείχνουν ουδέτερες έως θετικές επιδράσεις της συμπερίληψης. Ειδικότερα, όσον αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτές φαίνεται να είναι καλύτερες στις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, πρόσφατη μετα-ανάλυση των Dalgaard et al (2022) δείχνει ότι δεν υπάρχουν αξιοσημείωτες επιδράσεις της συμπερίληψης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, όπως αυτές μετρήθηκαν με βάση τα αποτελέσματα στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και στη συνολική ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών.

Σχετικά με τις κοινωνικές επιδράσεις της συμπερίληψης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να έχουν λιγότερο ευνοϊκή κοινωνική θέση σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ruijs & Peetsma, 2009). Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Υπάρχουν διαχρονικές μελέτες, που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ από τους Baer, Daviso, Flexer, McMahan Queen & Meindl (2011) και Flexer, Daviso, Baer, McMahan Queen & Meindl (2011), οι οποίες δείχνουν ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές, που εκπαιδεύονται σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, είναι πιο πιθανό να προχωρήσουν και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η διεθνής έρευνα έχει, επίσης, αξιολογήσει τα αποτελέσματα της συμπερίληψης για τις μαθήτριες και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το 2007, όπως αναφέρουν στην επισκόπηση τους οι Hehir et al (2016), ερευνητές από το Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ εξέτασαν συστηματικά ένα σύνολο μελετών που επικεντρώθηκαν στις επιδράσεις της συμπερίληψης σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και διαπιστώθηκε ότι η ακαδημαϊκή επίδοσή τους βελτιώθηκε (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007). Το παραπάνω εύρημα ευθυγραμμίζεται σε έναν βαθμό με αυτό των Dyssegaard & Larsen (2013) (μετα-ανάλυση), καθότι επιβεβαιώθηκε ότι η ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδος των μαθητών τυπικής ανάπτυξης δεν παρεμποδίζεται όταν οι μαθητές με αναπηρίες περιλαμβάνονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Άλλη συστηματική επισκόπηση φανερώνει κυρίως θετικές ή ουδέτερες επιδράσεις της συμπερίληψης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με τυπική ανάπτυξη

στις μικρές τάξεις, ενώ ουδέτερη ή αρνητική επίδραση στις μεγαλύτερες τάξεις. Επιπλέον, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν ωφεληθεί κοινωνικά στις τάξεις συμπερίληψης. Η επίδραση της συμπερίληψης αφορούσε στη μείωση του φόβου, της εχθρότητας, της προκατάληψης και των διακρίσεων, καθώς και στην ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας (Kart & Kart, 2021).

Συμπερασματικά, υπάρχουν αρκετά ενθαρρυντικά ευρήματα. Το γεγονός ότι υπάρχουν και ευρήματα, τα οποία δεν δείχνουν άμεσες επιδράσεις της συμπερίληψης, αυτό δεν έχει να κάνει με την αξία της, η οποία είναι αδιαμφισβήτητη, αλλά με τον τρόπο που πρέπει να εφαρμόζεται. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να διερευνήσουν τις επιδράσεις διαφορετικών ειδών ενταξιακής εκπαίδευσης για παιδιά με διαφορετικά είδη ειδικών αναγκών, ώστε να διευρυνθεί η βάση γνώσεων σχετικά με το τι λειτουργεί και για ποιον (Dalgaard et al, 2022). Είναι, επομένως, αναγκαία η συνεχής έρευνα, για να κατανοήσουμε καλύτερα τις δυνατότητες της συμπερίληψης και να διασφαλίσουμε ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης. Προς αυτή την κατεύθυνση, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη.

1.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη

Υπάρχουν αρκετές μελέτες από διάφορες χώρες, οι οποίες εστιάζουν στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και φανερώνουν αποκλίνοντα ευρήματα. Μερικές από αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη (Subban & Sharma, 2006· Idol, 2006· Khochen & Radford, 2011· Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic & Djigic, 2011). Από την άλλη, κάποιες μελέτες ανέδειξαν αρνητικές στάσεις (Rakar & Kaczmarek, 2010· Hofman & Kilimo, 2014). Οι Gaad & Khan (2007) διεπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούν κάποιες φορές αρνητική στάση, επικαλούμενοι την έλλειψη δεξιοτήτων τους και τον μεγάλο διδακτικό φόρτο, για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Σε μία ενδελεχή πρόσφατη μελέτη, αυτή των Lindner, Schwab, Emara & Avramidis (2023) αναλύθηκαν 36 προηγούμενες σχετικές μελέτες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να έχουν ουδέτερη στάση ως προς τη συμπερίληψη. Ειδικότερα, η στάση ως προς τη συμπερίληψη εξακολουθεί να εξαρτάται από τον τύπο αναπηρίας των μαθητών. Συνακόλουθα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να ευνοούν σε σημαντικό βαθμό την ένταξη-συμπερίληψη όλων των μαθητών (Lindner, Schwab, Emara & Avramidis, 2023). Σε μία άλλη πρόσφατη έρευνα, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (32,8%) πιστεύει ότι η συμπερίληψη ήταν χρήσιμη για τα παιδιά με αναπηρίες (29,7%), ενώ ένας στους τέσσερις (25,0%) πιστεύει ότι η συμπερίληψη δεν είναι ωφέλιμη (Radojlovic et al, 2022).

Στο ελληνικό πλαίσιο φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρατούν θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη (Γερακιώτη & Λουάρη, 2023· Δερμεντζή, 2021). Ωστόσο, η Παναγιωτοπούλου (2014), στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας, τονίζει emphatically ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διάκινται πιο θετικά απέναντι

στο θεωρητικό μέρος της συμπερίληψης, παρά σε πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της.

Πέρα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη, οι οποίες ευνοούν την αποτελεσματική συμπερίληψη, είναι σημαντικό να διερευνηθούν επιπλέον ατομικοί και οργανωσιακοί παράγοντες, προκειμένου να διευκολυνθεί η εφαρμογή της. Μεταξύ των ατομικών παραγόντων είναι και η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

1.4. Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μία έννοια που ο Bandura (1997, σ.3) περιέγραψε ως την πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητά του «να οργανώνει και να εκτελεί τις δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων επιτευγμάτων». Η αυτοαποτελεσματικότητα ενός ατόμου σε έναν συγκεκριμένο τομέα μπορεί να επηρεάσει τον καθορισμό των στόχων του, την προσπάθειά του και, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες, την ανθεκτικότητα και την επιμονή του (Bandura, 1997· Pajares & Schunk, 2001, όπ. αναφ. στο Woodcock et al, 2022).

Στο πεδίο της συμπερίληψης, αποτελεί για τους ερευνητές μία «τριδιάστατη» έννοια (Park, Dimitrov, Das & Gichuru 2016· Sharma, Loreman & Forlin (2012), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης συμπεριληπτικών πρακτικών, στη ικανότητα διαχείρισης των μαθητών σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον και στην ικανότητα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς για την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη. Παρόμοια, η Κατάκη (2017) αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν περιορίζεται μόνο στην εφαρμογή καλών συμπεριληπτικών πρακτικών, αλλά περιλαμβάνει και άλλες ικανότητες-διαστάσεις, όπως η διαχείριση της τάξης και η αποτελεσματικότητα στη συνεργασία. Οι τρεις αυτές διαστάσεις-συνιστώσες της έχουν μελετηθεί σε κάποιον βαθμό, όπως προκύπτει, στο ελληνικό συγκεκριμένο, ωστόσο κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνησή τους, καθώς, λόγω των συνεχών αλλαγών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι σημαντικό να ελέγχονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Πρόσφατη διεθνής μελέτη αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποτελεσματικοί ως προς τη διαχείριση συμπεριληπτικών τάξεων (Friesen et al, 2023) κι έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να συνεργαστούν με συναδέλφους και ειδικούς επαγγελματίες για τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Ωστόσο, υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στις ικανότητές τους να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία τους και να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές (Παναγιωτοπούλου, 2014).

Ακόμα, όπως διαφάνηκε από την έρευνα, το φύλο, η διδακτική εμπειρία, το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, η κατάρτιση, η συνεργασία και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο τις στάσεις όσο και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, οι Pas,

Bradshaw & Hershfeldt (2012) δεν διαπίστωσαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στο επίπεδο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Στο γενικότερο πλαίσιο, αποδείχθηκε ότι η ηλικία συσχετίζεται επίσης θετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Wirmayani & Kurniawati, 2021). Όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία του εκπαιδευτικού, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποτελεσματικότητά του.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο τείνουν να έχουν υψηλή αποτελεσματικότητα, επειδή έχουν περισσότερες γνώσεις και κατάρτιση που σχετίζονται με την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης (Wirmayani & Kurniawati, 2021). Ωστόσο, αρκετές μελέτες έχουν δείξει το αντίθετο, δηλαδή ότι το επίπεδο εκπαίδευσης δεν σχετίζεται πάντα με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Wirmayani & Kurniawati, 2021). Ερευνητές αναφέρουν ότι η διαφορετική ποιότητα στο πλαίσιο σύντομης κατάρτισης στη συμπερίληψη επηρέασε την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Συγκεκριμένα, οι Parsons, Miller & Deris (2016) σημείωσαν ότι η κατάρτιση στη διαχείριση της συμπερίληψης και η συμμετοχή τους σε πανεπιστημιακά μαθήματα στην ειδική αγωγή, επηρέασαν θετικά την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ακόμη, η πλειονότητα των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα επισκόπηση (43 από τις 71 μελέτες) ανέφεραν ότι η εμπειρία αλληλεπίδρασης με άτομα με αναπηρία (μέσω της οικογένειας, της φιλίας ή της εργασίας) ήταν σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για την αυτοαποτελεσματικότητα στη συμπερίληψη. Παρατηρήθηκε ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο προσωπικής αλληλεπίδρασης με άτομα με αναπηρία, τόσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση μιας τάξης χωρίς αποκλεισμούς.

Ταυτόχρονα, στοιχείο που εν τέλει αποδεικνύεται καθοριστικός παράγοντας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι το στυλ του διευθυντή, ο οποίος, όπως διαφάνηκε, μπορεί να επιδράσει καθοριστικά στην ψυχολογία τους και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητά τους (Κουλλαπή & Λύρα, 2020).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Όσοι έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ως εκπαιδευτικοί, μπορεί να βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους (Zakariya, 2020, όπ. αναφ. στο Woodcock et al, 2022), χαμηλότερα επίπεδα άγχους και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις ενδεχομένως δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών (Zee & Koomen, 2016, όπ. αναφ. στο Woodcock et al, 2022). Η πεποίθηση ενός εκπαιδευτικού για τις διδακτικές του ικανότητες μπορεί, επίσης, να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τα κίνητρα των μαθητών του και να σχετίζεται θετικά με την επίδοσή τους (Zee & Koomen, 2016, όπ. αναφ. στο Woodcock et al, 2022). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί θετικά με τη διδακτική «ποιότητα» των εκπαιδευτικών, όπως οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και το υποστηρικτικό κλίμα της τάξης (Burić & Kim, 2020, όπ. αναφ. στο Woodcock et al, 2022). Ως εκ τούτου, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει επιδράσεις και ως προς τη διαχείριση της συμπερίληψης (Woodcock et al, 2022).

2. Η σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη

Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών φαίνεται να συνδέεται με τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη, ήτοι τεκμηριώνεται ερευνητικά η μεταξύ τους σχέση. Ορισμένες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να κρατήσουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη (Savolainen et al., 2020· Woodcock & Jones, 2020· Ozokcu, 2017). Η σχέση φαίνεται πως είναι αμφίδρομη, χωρίς να διευκρινίζεται ποιο «προηγείται» του άλλου. Σε κάποιες έρευνες η θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη επιδρά θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Woodcock & Jones, 2020). Σε άλλες «προηγείται» η αυτοαποτελεσματικότητα, όπως στη διαχρονική-διασταυρούμενη μελέτη των Savolainen et al (2022), η οποία παρέχει πειστικές αποδείξεις ότι η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση είναι πιθανώς ισχυρότερη από ό,τι το αντίστροφο (Savolainen et al, 2022, σ. 967). Συνακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί επίσης να είναι πιο πρόθυμοι να συμπεριληφθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με αναπηρία στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και να είναι πιο πρόθυμοι να τους διδάξουν μέσα στη δική τους τάξη (Savolainen et al., 2020).

Οι Sharma & Sokal (2016) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας χρησιμοποίησαν περισσότερες πρακτικές συμπερίληψης (Sharma & Sokal, 2016). Σε μια άλλη πρόσφατη μελέτη, οι Sharma et al. (2021) εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ 390 εκπαιδευτικών, που επιλέχθηκαν από την Αυστραλία, την Ινδία, τον Καναδά και το Χονγκ Κονγκ, διερευνώντας τις στάσεις τους, τις πεποιθήσεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητα και παράλληλα τη χρήση και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Η έρευνα διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητά τους. Ακολούθως, οι πεποιθήσεις τους αυτές ήταν οι ισχυρότεροι προγνωστικοί παράγοντες για τη χρήση πρακτικών συμπερίληψης. Επιπλέον, οι Savolainen et al. (2020) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν αρκετά εμπειρικά στοιχεία που καταγράφουν τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των πρακτικών συνεκπαίδευσης, τα οποία καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής προσέγγισης.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο υπάρχει ένα σώμα δεδομένων σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς επίσης και τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη. Ειδικότερα, έχουν εντοπιστεί διπλωματικές εργασίες σχετικές με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές συμπερίληψης που εφαρμόζουν (Κουλλαπή & Λύρα, 2020 · Παναγιωτοπούλου, 2014). Αυτές οι εργασίες καταγράφουν την ισχυρή σχέση ανάμεσα στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας

των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη (Παναγιωτοπούλου, 2014).

3. Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Καταρχάς, τα ευρήματα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη είναι αποκλίνοντα και επομένως μία έρευνα για την ελληνική περίπτωση, όπως η παρούσα, πιθανόν να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο και στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας. Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται, επίσης, στο γεγονός ότι είναι σημαντικό να διερευνηθεί η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των θετικών στάσεων τους ως προς τη συμπερίληψη, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Savolainen, Malinen & Schwab 2022). Ακόμη, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι τρεις συνιστώσες της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως καταγράφονται και προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Park, Dimitrov, Das & Gichuru, 2016). Επομένως, όσο περισσότερα δεδομένα υπάρχουν για τη σχέση ανάμεσα στις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη και την αντίληψή τους ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τόσο περισσότερο θα αποτελεί αδήριτη ανάγκη η συστηματική επιμόρφωση και η ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με σκοπό την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη. Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζονται και άλλοι επιμέρους παράγοντες, όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπερίληψης, καθώς και η εμπειρία τους.

4. Μέθοδος

Πρόκειται για ποσοτική έρευνα, η οποία διενεργήθηκε τον Ιούνιο του 2023, με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου (Robson, 2007). Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά, εργασιακά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, καθώς και δύο κλίμακες μέτρησης των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της συμπερίληψης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βολική δειγματοληψία σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Creswell, 2011). Το σφάλμα εκτίμησης, για το δείγμα μας, σε επίπεδο σημαντικότητας 95%, είναι αρκετά μεγάλο (6%), ωστόσο οι απαντήσεις 150 συμμετεχόντων και συμμετεχουσών μπορούν να παράσχουν αναμφισβήτητη χρήσιμες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα (Creswell, 2011).

4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη και τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπερίληψης. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

1. Ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη (οι στάσεις τους);
2. Ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συμπερίληψη και τις διαστάσεις της (η αντίληψή τους);
3. Εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις υπό διερεύνηση μεταβλητές και τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων;
4. Εντοπίζονται συσχετίσεις μεταξύ των υπό διερεύνηση μεταβλητών;

4.2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 128 ήταν γυναίκες (ποσοστό 85,3%) και οι 22 ήταν άντρες (ποσοστό 14,7%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (84%) και το 16% ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Οι 14 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών (9,3%), οι 55 (36,7%) ήταν 31-40 ετών, οι 38 (ποσοστό 25,3%) 41-50 ετών και οι 43 συμμετέχοντες (28,7%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω. Ποσοστό 23,3% έχει εργαστεί σε τμήμα ένταξης, ενώ ποσοστό 62,7% (94 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες) έχει παρακολουθήσει σεμινάριο/σεμινάρια σχετικά με τη συμπερίληψη.

4.3. Κλίμακες μέτρησης

Α) Στάσεις ως προς τη συμπερίληψη

Αξιοποιήθηκε η κλίμακα των Sharma & Jacobs (2016) (Attitudes towards Inclusion Scale, AIS), η οποία περιλαμβάνει 10 δηλώσεις. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις αναφέρονται στον βαθμό συμφωνίας και διαφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης, αν είναι ωφέλιμη για όλους τους μαθητές, αν τους ωφελεί ακαδημαϊκά και αν πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, πρέπει να διδάσκονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη (Διαφωνώ, Μάλλον διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν υψηλός ($\alpha = .815$).

Β) Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών

Η κλίμακα TEIP (The Teacher Efficacy for Inclusive Practices) έχει σχεδιαστεί για να μετρήσει την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε αυτή των Park, Dimitrov, Das & Gichuru (2016), η οποία υιοθετεί όλες τις δηλώσεις των Sharma, Loreman & Forlin (2012). Οι ερευνητές προχώρησαν σε μία εκ νέου παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να επιβεβαιώσουν τις τρεις υποκλίμακες-διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας. Να σημειωθεί ότι η ανάλυση των τριών πα-

ραγόντων επιβεβαιώνεται και για την ελληνική έκδοση από τους Vogiatzi, Charitaki, Kourkoutas & Forlin (2022). Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις αναφέρονται στον βαθμό συμφωνίας και διαφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς τις τρεις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας (εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, τη διαχείριση μαθητών και κατ' επέκταση της σχολικής τάξης και την αποτελεσματικότητα στη συνεργασία με άλλους ειδικούς, αλλά και γονείς, στο σχολικό πλαίσιο). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της συνολικής κλίμακας ήταν υψηλός ($\alpha=.897$), ενώ εξίσου υψηλοί ήταν οι δείκτες για τις τρεις υποκλίμακες: αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών ($\alpha=.770$), β) αποτελεσματικότητα στη συνεργασία ($\alpha=.792$), και γ) αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς ($\alpha=.883$).

4.4. Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των πρωτογενών ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο Ανάλυσης για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), και συγκεκριμένα η έκδοση 23. Έγιναν αρχικά αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, προκειμένου να διερευνηθούν οι μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και τα ποσοστά συμφωνίας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί παραμετρικοί έλεγχοι, μετά τον έλεγχο κανονικότητας κατανομών του δείγματος, προκειμένου να εξεταστούν πιθανές διαφοροποιήσεις (T-test και One-Way Anova), και έγιναν έλεγχοι για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις (Pearson's correlations) ανάμεσα στις υπό διερεύνηση μεταβλητές.

5. Αποτελέσματα

Πίνακας 1: Μέσες τιμές των μεταβλητών

Μεταβλητές	N	M	T.A.
ΣΣ	150	3,81	,60
ΑΑ (σύνολο)	150	4,12	,51
ΑΑΔΣΠ	150	4,07	,58
ΑΑΔΣ	150	4,14	,65
ΑΑΣ	150	4,16	,59

* ΣΣ= Στάσεις ως προς τη Συμπερίληψη, ΑΑ=Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα, ΑΑΔΣΠ=Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών, (ΑΑΔΤ)=Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, ΑΑΣ=Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία.

Οι συμμετέχοντες εκφράζονται θετικά ως προς τη συμπερίληψη των μαθητριών και μαθητών ($M.T.= 3,81$, $T.A.=0,6$), όπως ακόμη εκφράζονται σαφώς θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της συμπερίληψης ($M.T.= 4,12$,

T.A.=0,51). Ως προς τις τρεις διαστάσεις της, οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται εξίσου θετικά ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (M.T.= 4,07, T.A.=0,58), τη διαχείριση των μαθητών (M.T.= 4,04, T.A.=0,65) και τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς προσανατολισμένης στην αποτελεσματική συμπερίληψη (M.T.= 4,16, T.A.=0,59).

Πίνακας 2: Έλεγχος διαφοροποίησης ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων

	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	N	M	T.A.
ΑΑ	ΝΑΙ	94	4,21	,47
	ΟΧΙ	56	3,98	,54
ΑΑΔΣΠ	ΝΑΙ	94	4,16	,54
	ΟΧΙ	56	3,93	,64
ΑΑΣ	ΝΑΙ	94	4,28	,54
	ΟΧΙ	56	3,96	,63

* ΑΑ= Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα, ΑΑΔΣΠ=Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών, ΑΑΣ=Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία.

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και τις δύο από τις τρεις συνιστώσες της, και την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων (εκπαίδευσής τους) για τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη συμπερίληψη, εκφράζονται πιο θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών και τη συνεργασία με γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς – ειδικούς παιδαγωγούς (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 3: Έλεγχος διαφοροποίησης ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και την υπηρετήρηση σε τμήμα ένταξης

	ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	N	M	T.A.
ΑΑ	ΝΑΙ	35	4,28	,45
	ΟΧΙ	115	4,07	,51
ΑΑΔΣΠ	ΝΑΙ	35	4,27	,51
	ΟΧΙ	115	4,01	,59
ΑΑΣ	ΝΑΙ	35	4,40	,55
	ΟΧΙ	115	4,09	,59

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και τις δύο από τις τρεις διαστάσεις της, και την εργασιακή εμπειρία τους σε τμήμα ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν εργαστεί σε τμήμα ένταξης, εκφράζονται πιο θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών και στη συνεργασία (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 4: Pearson's Συσχετίσεις

Μεταβλητές	Συμπερίληψη	ΑΑ (σύνολο)	ΑΑΕΣ	ΑΑΔΣ	ΑΑΣ
Συμπερίληψη	-				
ΑΑ (σύνολο)	,406**	-			
ΑΑΕΣ	,340**	,837**	-		
ΑΑΔΣ	,311**	,825**	,515**	-	
ΑΑΣ	,366**	,838**	,598**	,513**	-

* Συνοτμεύσεις: Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα (ΑΑ), Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (ΑΑΕΣ), Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (ΑΑΔΤ), Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία (ΑΑΣ).

Βρέθηκαν μέτριες συσχετίσεις ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπερίληψης ($r=.406$, $P<0,001$). Ειδικότερα βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των στάσεων ως προς τη συμπερίληψη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών ($r=.340$, $P<0,001$), την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της τάξης ($r=.311$, $P<0,001$) και την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία ($r=.366$, $P<0,001$).

Πίνακας 5: Πρόβλεψη των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη από τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους: συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα		Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Σημαντ.
	R ² = 0,16	B	Σταθ. σφάλμα	B		P
1	(Σταθερός όρος)	2,277	0,325	0,366	7,005	<0,001
	Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία	0,370	0,077		4,782	
2	(Σταθερός όρος)	1,964	0,358		5,487	<0,001
	Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία	0,255	0,095	0,253	2,675	
	Αυτοαποτελεσματικότητα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών	0,194	0,097	0,189	2,004	

Η ανάλυση βηματικής παλινδρόμησης προκρίνει, σε ποσοστό 16%, ως προβλεπτικούς παράγοντες για τη θετική στάση τους ως προς τη συμπερίληψη, την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία και στη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών.

6. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα, σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οδηγείται στα εξής συμπεράσματα:

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης αποκαλύπτουν ότι συνολικά οι εκπαιδευτικοί έδειξαν πάνω από το μέσο όρο ευνοϊκές στάσεις για τη συμπερίληψη και αρκετά υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπερίληψης στις τάξεις τους. Παράγοντες που επηρέασαν σημαντικά τη στάση τους ως προς τη συμπερίληψη ήταν η ενημέρωση/επιμόρφωσή τους σε ζητήματα συμπερίληψης και η αλληλεπίδρασή τους με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο τμήμα ένταξης. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη αποκάλυψε μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ στάσεων και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη. Ειδικότερα:

Α) Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς τη συμπερίληψη των μαθητριών και μαθητών (Subban & Sharma, 2006 · Idol, 2006 · Khochen & Radford, 2011 · Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic & Djigic, 2011). Όμως, δεν επιβεβαιώνεται απόλυτα από άλλες μελέτες (Radojlovic, 2022 · Γερακιώτη & Λουάρη, 2023 · Δερμεντζή, 2021), καθότι όπως προαναφέρθηκε, τα ευρήματα από σχετικές έρευνες είναι αποκλίνοντα. Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι

οι εκπαιδευτικοί κρατούν θετική στάση, ωστόσο, αυτή η στάση είναι σε θεωρητικό επίπεδο (Παναγιωτοπούλου, 2014), καθώς δεν υπήρχε σχετικό ερώτημα αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης (Lindner, Schwab, Emara & Avramidis, 2023· Παναγιωτοπούλου, 2014). Επομένως, είναι απαραίτητη η αξιοποίηση μεικτών ερευνητικών μεθόδων, προκειμένου να αποκτήσουμε πιο σαφή εικόνα σχετικά με αυτό το θέμα.

- Β) Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, στη διαχείριση της τάξης και στη διαχείριση της συνεργασίας με γονείς και συναδέλφους (Friesen et al, 2023). Το εύρημα αυτό έχει διττή ερμηνεία. Από τη μία, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους και τις διδακτικές δυνατότητές τους, και με το παραγόμενο έργο τους σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές τους. Από την άλλη, ορισμένες φορές οι συμμετέχοντες σε έρευνες δίνουν αρεστές απαντήσεις και κοινωνικά αποδεκτές, προκειμένου να «θωρακίσουν» τον εαυτό τους.
- Γ) Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Πέραν της ειδικότητας, όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι η συμπερίληψη είναι το ζητούμενο για τα σχολεία.
- Δ) Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και τις στάσεις ως προς τη συμπερίληψη και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Pas, Bradshaw & Hersfeldt, 2012). Όσον αφορά στην ηλικία, αντίστοιχα δεν βρέθηκε διαφοροποίηση, εύρημα το οποίο δεν συμφωνεί με τις διαπιστώσεις των Wirmayani & Kurniawati (2021).
- Ε) Οι εκπαιδευτικοί, ο οποίοι είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη συμπερίληψη και είχαν εργαστεί σε τμήματα ένταξης, εκφράζονται πιο θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους, και κυρίως στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και στην αποτελεσματικότητα στη συνεργασία. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία στην ειδική αγωγή και έχουν επιμορφωθεί σε θέματα συμπερίληψης, τους κάνει να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί (Parsons, Miller & Deris, 2016). Το εύρημα αυτό, σχετικά με την εκπαίδευση, επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι η εκπαίδευση σε θέματα συμπερίληψης διαφοροποιεί την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους (Wray, Sharma & Suban, 2022).
- ΣΤ) Βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στο σύνολο, αλλά και με τις επιμέρους διαστάσεις, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από διεθνείς έρευνες (Savolainen et al, 2020). Περαιτέρω, η ανάλυση βηματικής παλινδρόμησης προκρίνει σε ποσοστό 16%, ως προβλεπτικούς παράγοντες για τη θετική στάση τους ως προς τη συμπερίληψη, την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία και τη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών. Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς είναι πιθανό να αλλάξει

τη στάση τους προς τη θετική κατεύθυνση (Savolainen et al, 2020 · Lozano et al, 2024). Το ποσοστό πρόβλεψης δεν είναι μεγάλο, ωστόσο δεν μπορεί να αγνοηθεί και να μην ληφθεί υπόψη από τη στιγμή που διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μέτρια συσχέτιση.

Η παρούσα μελέτη ευθυγραμμίζεται με τα αποτελέσματα σημαντικών ερευνών, δείχνοντας ότι η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη είναι πιθανώς ισχυρότερη από ό,τι το αντίστροφο. Αυτό υποδηλώνει ότι ανεξάρτητα από το φύλο ή τη διδακτική εμπειρία, η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να οδηγήσει στην ανάπτυξη πιο θετικών στάσεων (Savolainen et al, 2020, σ.967). Αναδεικνύεται, συνεπώς, η αναγκαιότητα μιας ουσιαστικής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί η ενίσχυση των παραγόντων που επιδρούν θετικά στα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (Κουλαπή & Λύρα, 2020). Αυτό είναι και το βασικό εύρημα της έρευνας, καθώς φαίνεται πως η ικανότητα να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί με συναδέλφους, με άλλες ειδικότητες και φυσικά με τους γονείς, όπως ακόμη να διαχειριστούν συμπεριληπτικές πρακτικές, βελτιώνει τη στάση τους ως προς τη συμπερίληψη. Επομένως, η συχνή και συστηματική επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία κρίνεται απαραίτητη. Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι κάποιες φορές η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να θεωρείται ήσσονος σημασίας, να μην δίνεται μεγάλη σημασία σε αυτήν, και να «θυσιάζεται» στον βωμό της γραφειοκρατικής αντίληψης που διέπει το ελληνικό σχολείο, με το σχολείο να διατηρεί μία τυπική σχέση με τους γονείς, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική σχέση. Το σημαντικό είναι να γίνουν οι γονείς συνεργάτες και οι εκπαιδευτικοί συνοδοιπόροι στην κοινή προσπάθεια για το καλό του παιδιού.

Σαφώς και θα πρέπει να αναζητηθούν και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα, όπως για παράδειγμα η οργανωσιακή υποστήριξη από το σχολείο, καθώς και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και ό,τι άλλο προτείνεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία για τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπερίληψης.

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, μπορεί να συνυπολογιστεί το μικρό δείγμα και η μέθοδος ευκολίας. Μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια μπορεί να περιλαμβάνει την άρση αυτών των περιορισμών, αυξάνοντας τον αριθμό των συμμετεχόντων και προκρίνοντας την περαιτέρω ανάλυση με μεικτές μεθόδους, προκειμένου να προκύψει μία σφαιρικότερη εικόνα.

Σημείωση

1. Το παρόν άρθρο αποτελεί ένα από τα παραδοτέα μεταδιδακτορικής έρευνας, υπό την επίβλεψη του κ. Κωνσταντίνου Μαλαφάντη, καθηγητή Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας στο ΕΚΠΑ.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) Improving schools, developing inclusion. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M. (2020) Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7-16.
- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018) Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., McMahan Queen, R. & Meindl, R. S. (2011) Students With Intellectual Disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 132-141. <https://doi.org/10.1177/0885728811399090>
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Γερακιώτη, Α. & Λουάρη, Μ. (2023) Στάσεις εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. *International Journal of Educational Innovation*, 5(1), 74-85.
- Creswell, J. W. (2011) *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education International.
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A. & Filges, T. (2022) The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Δερμεντζή, Χ., (2021) Στάσεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο γενικό σχολείο: πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002) A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. In *Research evidence in education library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Fazal, R. (2012) Readiness for inclusion in Pakistani schools: Perceptions of school administrators. *International J. Soc. Sci. & Education*, 2(4), 825-832.
- Flexer, R., Daviso, A., Baer, R., McMahan-Queen, R. & Meindl, R. (2011) An epidemiological model of transition and postschool outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(2), 83-94.

- Florian, L. & Spratt, J. (2013) Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 119-135.
- Friesen, D., Shory, U. & Lamoureux, C. (2023) The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 1-7.
- Gaad, E. & Khan, L. (2007) Primary Mainstream Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Private Sector: A Perspective from Dubai. *International Journal of Special Education*, 22(2), 95-109.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2016) *A Summary of The Evidence on Inclusive Education*. Cambridge, MA: Instituto Alana, Harvard Graduate School of Education.
- Hofman, R. H. & Kilimo, J. S. (2014) Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198.
- Idol, L. (2006) Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007) The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365-382.
- Kart, A. & Kart, M. (2021) Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 1-13.
- Κατάκη, Χ. (2017) Συμπερίληψη, αυτοαποτελεσματικότητα και εφαρμόσιμες προσαρμογές συμπερίληψης για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: πεποιθήσεις εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). [KatakiChristinaMsc2017.pdf](https://doi.org/10.1177/07419325060270020601)
- Khochen, M. & Radford, J. (2012) Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. doi:10.1080/13603111003671665
- Κουλλαπή Κ. & Λύρα Ό. (2020) Η αυτοαποτελεσματικότητα και η συλλογική αποτελεσματικότητα των δασκάλων της Κύπρου σε τάξεις συνεκπαίδευσης με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού. *Preschool and Primary Education*, 8(1), 31-58. <https://doi.org/10.12681/ppej.21163>
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Cate, I. M. P. (2019) What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>

- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M. & Avramidis, E. (2023) Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lozano, C. S., Wüthrich, S., Kullmann, H., Knickenberg, M., Sharma, U., Loreman, T., Romano, A., Avramidis, E., Woodcock, S. & Subban, P. (2024) How do attitudes and self-efficacy predict teachers' intentions to use inclusive practices? A cross-national comparison between Canada, Germany, Greece, Italy, and Switzerland. *Exceptionality Education International*, 34(1), 17-41. <https://doi.org/10.5206/eei.v34i1.16803>
- Krischler, M., Powell J.J.P. & Pit-Ten Cate, I.M. (2019) What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648.
- Norwich, B. (2000) Inclusion in Education: From Concepts, Values and Critique to Practice. In H. Daniels (ed.), *Special Education Re-formed: Beyond Rhetoric*. Falmer.
- Oh-Young, C. & Filler, J. (2015) A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Özokcu, O. (2017) Investigating The Relationship between Teachers' self-Efficacy Beliefs and Efficacy for Inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234–252.
- Παναγιωτοπούλου, Μ. (2014) Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Στάσεις και Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Pardeck, J.T. & Murphy, J.W. (Eds.) (2018) *Young gifted children: Identification, programming and socio-psychological issues* (1st ed.). Routledge.
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A. & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 2-12.
- Parsons, L. D., Miller, H., Deris, A. R. (2016) The effects of special education training on educator efficacy in classroom management and inclusive strategy use for students with autism in inclusion classes. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 8(1), 7-16.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. & Hershfeldt, P. A. (2012) Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Radojlovic J, Kilibarda T, Radevic S, Maricic M, Parezanovic Ilic K, Djordjic M, Colovic S, Radmanovic B, Sekulic M, Djordjevic O, Niciforovic J, Simic Vukomanovic I, Janicijevic K, Radovanovic S. (2022) Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive

- Education. *Front Psychol.*, 13, 891930. doi: 10.3389/fpsyg.2022.891930. PMID: 35602730; PMCID: PMC9121194.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010): Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey, *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. (2009) Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Σόρκος Γ. & Χατζησωτηρίου Χ. (2021) Education for Sustainable Inclusion: Teachers' Views on Promoting the Theoretical Model. *Education Sciences*, 1, 7-27.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002) *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τυπωθήτω.
- Savolainen, H. Malinen, O.-P. & Schwab, S. (2022) Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972, DOI:10.1080/13603116.2020.1752826
- Sharma, U. & Jacobs, D. K. (2016) Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U. & Sokal, L. (2016) Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. & Loreman, T. (2021) Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: a multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, [103506]. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012) Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Schulz, J. B. & Carpenter, C.D. (1995) *Mainstreaming exceptional students: A guide for classroom teachers* (4th ed). Allyn and Bacon.
- Subban, P. & Sharma, U. (2006) Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S. & Djigic, G. (2011) Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 426-432.
- Vogiatzi, C.A., Charitaki, G., Kourkoutas, E. and Forlin, C. (2022) The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Further Evidence for Construct Validity in Greek-Speaking Teachers. *Prospects*, 52, 387-403.

- Waldron, N. L. & McLeskey, J. (2010a) Inclusive school placements and surplus/deficit in performance for students with intellectual disabilities: Is there a connection? *Life Span and Disability*, 13(1), 29-42.
- Wirmayani, P. & Kurniawati, F. (2021) Factor associated with teacher efficacy toward inclusive practice in Indonesia: the role of perceived school support and demographic variables. *Proceedings of International Conference on Special Education*, 4. Retrieved from <https://publication.seameosen.edu.my/index.php/icse/article/view/226>
- Woodcock, S. & Jones, G. (2020) Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. *Teacher Development*, 24, 583-602.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. & Hitches, E. (2022) Teacher self-efficacy and inclusive education practices: rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Wray, E., U. Sharma, and P. Subban (2022) Factors Influencing Teacher Self-Efficacy for Inclusive Education: A Systematic Literature Review. *Teaching & Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>.
- Zee, M. & Koomen, H. M. (2016) Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΤΟΥΡΚΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
ΙΣΤΟΡΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΤΟΥΡΚΙΚΩΝ
ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ÇAĞDAŞ TÜRK
VE DÜNYA TARİHİ.

DISCOURSE ANALYSIS OF TURKISH HISTORY
TEXTBOOKS: THE CASE OF GREEK-TURKISH
RELATIONS IN THE BOOK ÇAĞDAŞ TÜRK
VE DÜNYA TARİHİ

Αντώνης Παπαοικονόμου
Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό
Τμήμα Πολιτικών Επιστημών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
papaoiko@sch.gr

Περίληψη

Η ανάλυση του τουρκικού εγχειριδίου ιστορίας “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι ελληνοτουρκικές σχέσεις με έμφαση στη φανατική και εθνικιστική ρητορική. Το εγχειρίδιο επικεντρώνεται στα κύρια ζητήματα των σχέσεων αυτών: της Δυτικής Θράκης, των νησιών του Αιγαίου, της Κύπρου και της υφαλοκρηπίδας. Στο ζήτημα της υφαλοκρηπίδας, το εγχειρίδιο κατηγορεί την Ελλάδα για την έναρξη της αντιδικίας μέσω παραχώρησης αδειών για αναζήτηση πετρελαίου, ενώ παρουσιάζει την Τουρκία ως αντιδρούσα και επιζητούσα διαπραγματεύσεις βάσει διεθνούς δικαίου. Το πρόβλημα της FIR παρουσιάζεται επίσης ως αποτέλεσμα των ενεργειών της Ελλάδας, με την Τουρκία να αντιδρά παθητικά. Η στρατιωτικοποίηση των νησιών του Αιγαίου από την Ελλάδα και η επιθυμία της για επέκταση των χωρικών υδάτων θεωρούνται απειλή για την εθνική ασφάλεια της Τουρκίας. Τέλος, το ζήτημα της τουρκικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη παρουσιάζεται με έμφαση στις παραβιάσεις των δικαιωμάτων από την Ελλάδα, χωρίς αναφορά στις πολιτισμικές διαφορές των μειονοτήτων. Το Κυπριακό ζήτημα παρουσιάζεται με τους Ελληνοκύπριους ως υπαίτιους της έντασης, ενώ η Τουρκία προβάλλεται ως υπερασπιστής των τουρκοκυπριακών δικαιωμάτων.

Λέξεις κλειδιά

Σχολικά εγχειρίδια, φανατισμός, εκπαιδευτική πολιτική.

Abstract

The analysis of the Turkish history textbook “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” reveals how Greek-Turkish relations are presented with an emphasis on a fanatical and nationalistic perspective. The textbook focuses on the main issues of these relations: Western Thrace, the Aegean islands, Cyprus, and the continental shelf. Regarding the continental shelf issue, the textbook accuses Greece of starting the dispute by granting oil exploration licenses, while portraying Turkey as reactive and seeking negotiations based on international law. The FIR problem is also presented as a result of Greece’s actions, with Turkey reacting passively. The militarization of the Aegean islands by Greece and its desire to extend territorial waters are considered threats to Turkey’s national security. Finally, the issue of the Turkish minority in Western Thrace is highlighted with emphasis on Greece’s violations of rights, without mentioning the cultural differences of the minorities. The Cyprus issue is presented with the Greek Cypriots being responsible for the tension, while Turkey is portrayed as the defender of Turkish Cypriot rights.

Key words

School textbooks, fanaticism, educational policy.

0. Εισαγωγή

Σε πολλές αναλύσεις, τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές, παρατηρείται συχνά σύγχυση σχετικά με τη χρήση της ορολογίας. Υπάρχει επίσης μια τάση για υπερβολικές γενικεύσεις, οι οποίες κατατάσσουν διαφορετικά φαινόμενα στην ίδια κατηγορία, παρόλο που αυτά διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους (Γληνός, 1925. Δημαράς, 1983. Βεντούρα, 1992). Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές όταν εξετάζουμε τον φανατισμό. Πολλές από τις παρερμηνείες προκύπτουν από την έλλειψη σαφών ορίων μεταξύ των διαφορετικών φάσεων της διαμόρφωσης της ταυτότητας ατόμων ή ομάδων – από την απλή πίστη ή πεποίθηση, στον δογματισμό και τελικά στον φανατισμό.

Η μελέτη του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων μπορεί να φανερώσει αυτές τις διαφορές, οι οποίες συχνά συγχέονται, ανάλογα με την ιδεολογική οπτική γωνία από την οποία τα εξετάζουμε. Τα σχολικά βιβλία, που έχουν σχεδιαστεί για να μεταδώσουν στις νεότερες γενιές τις βασικές γνώσεις και τις επικρατούσες αξίες της εποχής, χρησιμοποιούν έναν φαινομενικά «αντικειμενικό» και ουδέτερο τόνο, που ενισχύει την αξιοπιστία τους ως πηγές γνώσης (Κανταρτζή, χ.χ.-α. Κανταρτζή, χ.χ.-β).

Σε χώρες, όπου τα σχολικά βιβλία αποτελούν κρατικό μονοπώλιο, οι κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις έχουν μια μοναδική ευκαιρία να επιβάλουν αποτελεσματική προπαγάνδα κυρίως μέσω του μαθήματος της ιστορίας. Μέσω της κρατικής έγκρισης, οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων μπορούν να προωθήσουν είτε θετικές είτε αρνητικές εικόνες, να καθορίσουν ποιοι είναι οι εχθροί και οι φίλοι, και να δημιουργήσουν συναίσθηματική ταύτιση στους μαθητές, χρησιμοποιώντας λόγο που δεν είναι πλέον ουδέτερος,

αλλά συναισθηματικά φορτισμένος (Κάτσικας & Θεριανός, 2004). Προς την αντίθετη κατεύθυνση κινείται η πρόσφατη συζήτηση για το πολλαπλό βιβλίο, πολιτική η οποία βασίζεται σε μια πιο πολύπλευρη οπτική της ιστορίας.

Αυτή η μελέτη επικεντρώνεται στον λόγο που χρησιμοποιείται στα σχολικά βιβλία ιστορίας της Τουρκικής Δημοκρατίας, προκειμένου να εντοπιστούν γενικά χαρακτηριστικά που μπορεί να υποδεικνύουν μια φανατική προσέγγιση. Ο φανατισμός μπορεί να οριστεί ως μια στάση που χαρακτηρίζεται από μισαλλοδοξία, μίσος και επιθετικότητα προς τον υποτιθέμενο εχθρό, δικαιολογημένα στο όνομα μιας ιδέας που θεωρείται πιο σημαντική από οτιδήποτε άλλο – ακόμη και από φίλους, οικογένεια ή άλλα αγαπημένα πρόσωπα (Μπουζάκης, 2002).

Ο φανατισμός περιλαμβάνει μια απόλυτη, αποκλειστική, παθιασμένη και τυφλή αφοσίωση σε ένα αντικείμενο λατρείας, συνοδευόμενη από την απόρριψη οτιδήποτε ξένου ή αντίθετου προς αυτό. Όταν εξετάζουμε τα σχολικά βιβλία πολλών μαθημάτων αλλά περισσότερο της ιστορίας, συναντάμε μια μορφή φανατισμού που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «εθνικιστικός φανατισμός». Αυτή η μορφή συνδέεται με την έντονη λατρεία της πατρίδας και συχνά αναφέρεται ως σωβινισμός (Τσουκαλάς, χ.χ.). Ο σωβινισμός θεωρείται η πιο ακραία, παράλογη και επικίνδυνη μορφή του εθνικισμού. Είναι ένα στενό και εκδικητικό πάθος για την πατρίδα, γεμάτο από επιθετικότητα προς κάθε τι ξένο.

Σύμφωνα με τον ορισμό του φανατισμού, στον σωβινισμό το αντικείμενο της λατρείας είναι η πατρίδα ή το έθνος. Στο όνομα της εθνικής ιδέας, δεν δικαιολογείται μόνο η έλλειψη ανοχής ή η απόρριψη του «άλλου», αλλά και η επιθετικότητα προς τον υποτιθέμενο εχθρό, που μπορεί να εκδηλωθεί ακόμα και με βίαιες πράξεις. Το έθνος θεωρείται ως η μοναδική αλήθεια που επιτρέπει τη διάκριση μεταξύ καλού και κακού, και την ανάγκη κατασκευής εχθρών.

Αυτοί οι εχθροί παρουσιάζονται ως απειλές για την ύπαρξη του έθνους και την ασφάλεια της πατρίδας, καθιστώντας την ξενοφοβική βία δικαιολογημένη (Τζουμελέας & Παναγόπουλος, 1933, Φραγκουδάκη, 1997). Η ανάλυση των σχολικών βιβλίων ιστορίας μπορεί να αποκαλύψει πολλές από τις φανατικές πτυχές της κυρίαρχης ιδεολογίας: την επιθετικότητα και την προώθηση βίαιων πράξεων κατά του «άλλου», την υπεροψία του εθνικού «εγώ», τη διχοτομική αντίληψη της πραγματικότητας και την προβολή του έθνους ως απόλυτη και υπερβατική αξία και ως αντικείμενο λατρείας (Μαργου, 2009). Η ανακάλυψη τέτοιων στοιχείων στα σχολικά κείμενα είναι ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι διαβάζονται σχεδόν από ολόκληρο τον πληθυσμό – ειδικά τα βιβλία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης – και επομένως έχουν μεγαλύτερη επιρροή από οποιοδήποτε άλλο προπαγανδιστικό κείμενο.

1. Στόχος και μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια ανάλυση του περιεχομένου του τουρκικού εγχειριδίου ιστορίας *Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi* (Σύγχρονη Ιστορία της Τουρκίας και του Κόσμου). Στο συγκεκριμένο βιβλίο το οποίο αποτελεί εγχειρίδιο ενός μαθήματος επιλογής ιστορίας για μαθητές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχει ειδικό κεφάλαιο αφιερωμένο στις ελληνοτουρκικές σχέσεις (4.4.2. *Türk-Yunan İlişkileri*). Θα ακολουθηθεί η

κριτική ανάλυση λόγου και συγκεκριμένα η κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση (van Dijk, 2001). Η βασική ιδέα της κοινωνιογνωσιακής προσέγγισης είναι ότι δίνει έμφαση στις γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στην παραγωγή και κατανόηση του λόγου. Η ιδεολογία αναλύεται ως μέρος των νοητικών αναπαραστάσεων των ατόμων. Μελετά πώς τα άτομα αποκτούν και διατηρούν ιδεολογικές θέσεις μέσω της γλώσσας και πώς αυτές οι θέσεις διαμορφώνουν τη συλλογική σκέψη. Τα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να αναπαράγουν στερεότυπα μέσω της επιλογής θεμάτων ή της απεικόνισης κοινωνικών ομάδων, επηρεάζοντας τις νοητικές αναπαραστάσεις των μαθητών. Η ανάλυση του λόγου του συγκεκριμένου εγχειριδίου θα ακολουθήσει τη συγκεκριμένη ποιοτική μεθοδολογία και θα επικεντρωθεί στους εξής άξονες:

- Εξιδανίκευση της τουρκικής πολιτικής απέναντι στα ελληνοτουρκικά προβλήματα.
- Ίχνη λόγου που προάγει το φανατισμό.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το βιβλίο αφιερώνει 8 σελίδες για τις ελληνοτουρκικές σχέσεις. Γίνεται αναφορά στα σημαντικότερα προβλήματα που έχουν οι δύο αυτές χώρες ενώ ειδικό υποκεφάλαιο αναλύει το Κυπριακό ζήτημα.

Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε σχολικό εγχειρίδιο της Τουρκίας ήταν η συνεχιζόμενη αντιπαράθεση (τεχνητή ή πραγματική) μεταξύ αυτής της χώρας και της Ελλάδας, γεγονός που εγείρει το ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η τρέχουσα κατάσταση από την πλευρά των Τούρκων (Wetherell, 2005). Το σημαντικότερο ίσως μάθημα, το οποίο συνδιαμορφώνει την εθνική ταυτότητα στους μαθητές είναι αυτό της Ιστορίας, δεδομένου ότι οι τελευταίοι αποκτούν μια ολοκληρωμένη εικόνα της δημιουργίας του κράτους τους και των συγκρούσεων που προηγήθηκαν για την τελική μορφή του (Φραγκουδάκη, 1997).

2. Ανάλυση

Το σχετικό κεφάλαιο ξεκινά με μια σύνοψη των κύριων προβλημάτων ανάμεσα στις δύο αυτές γειτονικές χώρες. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται τέσσερα κύρια ζητήματα: «της Δυτικής Θράκης, των νησιών του Αιγαίου, της Κύπρου και της υφαλοκρηπίδας»¹. Στο ζήτημα της υφαλοκρηπίδας και των νησιών του Αιγαίου εντάσσεται και το πρόβλημα του FIR. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο η Ελλάδα εκμεταλλεύτηκε την πολιτική αστάθεια στην τουρκική εξωτερική πολιτική κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 70 αλλά και στο εμπάργκο εκ μέρους των ΗΠΑ. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «η Ελλάδα εκμεταλλεύτηκε το πολιτικό κενό στην Άγκυρα και την κατάσταση που προκάλεσε το εμπάργκο των ΗΠΑ, και επικεντρώθηκε στη στρατηγική της στο Αιγαίο στις σχέσεις της με την Τουρκία»². Σε σχέση με το Αιγαίο τα ζητήματα που προκαλούν την ένταση μεταξύ της Τουρκίας και Ελλάδας και πάντα σύμφωνα με το τουρκικό εγχειρίδιο ιστορίας είναι η υφαλοκρηπίδα, η γραμμή FIR και η στρατιωτικοποίηση των ελληνικών νησιών (adalarinin silahlandırılması). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παράθεση του χάρτη των ελληνοτουρκικών προβλημάτων (Εικόνα 1):

Εικόνα 1: Χάρτης των ελληνοτουρκικών προβλημάτων



2.1. Η υφαλοκρηπίδα

Στη συνέχεια παρατίθεται το ζήτημα της υφαλοκρηπίδας. Σύμφωνα με το τουρκικό εγχειρίδιο το πρόβλημα δημιουργήθηκε από την Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές αιτίες της αντιδικίας έγκεινται στην παραχώρηση αδειών εκ μέρους της Ελλάδας το 1961 σε εταιρείες με σκοπό την αναζήτηση πετρελαίου στο Αιγαίο Πέλαγος. Στη σελίδα 176 γράφει ότι «από το 1961, η Ελλάδα άρχισε να παραχωρεί άδειες σε εταιρείες για την αναζήτηση πετρελαίου στο Αιγαίο Πέλαγος. Οι γεωτρήσεις ξεκίνησαν το 1963. Αρχικά, οι άδειες αυτές κάλυπταν περιοχές στα δυτικά και βόρεια παράλια του Αιγαίου, αλλά σταδιακά άρχισαν να μετατοπίζονται ανατολικά»³. Στη συνέχεια η Τουρκία αντέδρασε στην πολιτική της ελληνικής κυβέρνησης και έκανε ουσιαστικά το ίδιο πράγμα: παραχώρησε δηλαδή άδειες σε τουρκικές εταιρείες. Η αντίδραση της ελληνικής κυβέρνησης ήρθε στις 7 Φεβρουαρίου 1974, όταν κοινοποίησε στην Τουρκία μέσω διπλωματικής οδού ότι οι εν λόγω άδειες κάλυπταν περιοχές της ελληνικής υφαλοκρηπίδας και ως εκ τούτου ήταν άκυρες. Και πάλι όμως στο τουρκικό εγχειρίδιο αναφέρεται ότι τα «νησιά κοντά στις τουρκικές ακτές βρίσκονται εντός της τουρκικής υφαλοκρηπίδας και όχι της ελληνικής»⁴.

Το εγχειρίδιο συνεχίζει να υποστηρίζει τις τουρκικές θέσεις, προβάλλοντας τη Σύμβαση της Γενεύης του 1958 την οποία η Ελλάδα υπόγραψε αλλά η Τουρκία όχι. Μάλιστα, ήταν η Τουρκία η οποία ζήτησε «να επιλυθεί η διαφορά μέσω διαπραγματεύσεων με βάση τους

διεθνείς κανόνες δικαίου»⁵. Γίνεται μόνο αναφορά στην πρώτη αποστολή του σκάφους Si-smik - I το 1976 και όχι στη δεύτερη το 1987 η οποία έφτασε τις δύο χώρες στα πρόθυρα του πολέμου. Το τουρκικό εγχειρίδιο ολοκληρώνει την παράθεση του ζητήματος αυτού με τη συνάντηση Ελλάδας και Τουρκίας στη Βέρνη της Ελβετίας το 1976 και την υπογραφή της Διακήρυξης της Βέρνης. Πιο συγκεκριμένα «σύμφωνα με αυτή τη διακήρυξη, οι διαπραγματεύσεις θα διεξάγονταν με ειλικρίνεια και καλή πίστη. Όλες οι συζητήσεις θα ήταν απολύτως εμπιστευτικές. Κατά τη διάρκεια των διαπραγματεύσεων, καμία από τις δύο πλευρές δεν θα πραγματοποιούσε δραστηριότητες σχετικά με την υφαλοκρηπίδα στο Αιγαίο»⁶.

2.2. Το Ζήτημα της Γραμμής FIR

Η παράθεση των ελληνοτουρκικών προβλημάτων συνεχίζεται με το FIR. Παρατίθεται ένας ορισμός της γραμμής FIR μια εικόνα δύο μαχητικών αεροσκαφών της Τουρκίας με τη λεζάντα από κάτω: «Τα τουρκικά αεροσκάφη που εξασφαλίζουν την ασφάλεια του FIR» (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Τα τουρκικά αεροπλάνα που εξασφαλίζουν την ασφάλεια του FIR



Görsel 4.30: FIR hattı güvenliğini sağlayan Türk uçakları

Και πάλι το τουρκικό εγχειρίδιο μεταβιβάζει την ευθύνη για το πρόβλημα αυτό στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο αναφέρει ότι πραγματοποιήθηκε «συνάντηση της ICAO (Διεθνής Οργανισμός Πολιτικής Αεροπορίας) στην Κωνσταντινούπολη, και αποφασίστηκε να ανατεθεί η ευθύνη για τη FIR (Flight Information Region - Περιοχή Πληροφοριών Πτήσεων) του Αιγαίου στην Ελλάδα»⁷. Όμως, σύμφωνα με το εγχειρίδιο «με την πάροδο του χρόνου, η Αθήνα άρχισε να θεωρεί τη FIR ως μια μορφή εναέριας κυριαρχίας και να την παρουσιάζει

σαν να ήταν σύνορο»⁸. Γενικά, σε αυτό το τμήμα του βιβλίου, η Τουρκία φαίνεται να κρατά μια παθητική στάση και να αντιδρά σε μια αναθεωρητική πολιτική της Ελλάδας. Στη συνέχεια γίνεται μια πρώτη αναφορά στην εισβολή της Τουρκίας στην Κύπρο. Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η εισβολή αναφέρεται ως «*Ειρηνευτική Επιχείρηση της Κύπρου*»⁹. Η θέση της Τουρκίας είναι ότι αυτή η «επιχείρηση» επηρέασε και το ζήτημα της FIR γραμμής, διότι η Ελλάδα «ως απάντηση, έκλεισε τον εναέριο χώρο του Αιγαίου Πελάγους για ξένες, πολιτικές και στρατιωτικές πτήσεις και κήρυξε την περιοχή επικίνδυνη ζώνη»¹⁰. Στην προηγούμενη πρόταση ο όρος «επικίνδυνη ζώνη» τονίζεται με έντονη γραμματοσειρά, γεγονός αρκετά σπάνιο στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι η αναφορά στο FIR φτάνει μέχρι και το 1980. Δεν γίνεται καμία αναφορά για ό, τι συνέβη στη συνέχεια και για τις φημολούμενες παραβάσεις και παραβιάσεις του εναέριου χώρου. Γίνεται μια αναφορά σε δύο NOTAM (Notice to Airman) που έγιναν και από τις δύο πλευρές. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι και πάλι η «*Τουρκία ανακοίνωσε την ακύρωση της NOTAM υπ' αριθμόν 714*»¹¹. Η Ελλάδα με τη σειρά της, ανταποκρινόμενη στην παραπάνω πράξη απέσυρε και τη δική της.

2.3. *Νησιά του Αιγαίου*

Το επόμενο ζήτημα των ελληνοτουρκικών σχέσεων σχετίζεται με τα νησιά του Αιγαίου. Ευθύς εξαρχής γίνεται αναφορά στα πολυάριθμα ελληνικά νησιά «που βρίσκονται σε πολύ κοντινή απόσταση από την Τουρκία και αποτελούν κίνδυνο για την εθνική της ασφάλεια»¹². Δεδομένου ότι η ελληνική επικράτεια είναι το αποτέλεσμα διεθνών συμφωνιών και συμβάσεων η παραπάνω πρόταση δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα χωρίς ουσιαστική αιτιολόγηση. Επιπλέον, αναφέρεται ότι «η επιθυμία της Ελλάδας τη δεκαετία του 1970 να επεκτείνει τα χωρικά της ύδατα από τα 6 στα 12 μίλια δεν έγινε δεκτή από την Τουρκία»¹³. Πρέπει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι η Ελλάδα επικύρωσε τη διεθνή Σύμβαση Δικαίου της Θάλασσας και διακήρυξε το αναφαίρετο δικαίωμα να επεκτείνει σε οποιονδήποτε χρόνο την αιγιαλίτιδα ζώνη στα 12 ν.μ. Άρα η Ελλάδα υιοθέτησε και πρόβαλλε αξιώσεις βασιζόμενη σε μια διεθνή συμφωνία και δεν πρόκειται για μια απλή «επιθυμία» χωρίς νομικό υπόβαθρο. Στη συνέχεια τονίζεται στο βιβλίο ότι μια επέκταση της υφαλοκρηπίδας θα θεωρηθεί «*casus belli* (αιτία πολέμου)» και «η Τουρκία έχει παρέμβει στην κατάσταση»¹⁴.

Το σχολικό εγχειρίδιο συνεχίζει με αναφορά στη στρατιωτικοποίηση των νησιών του Αιγαίου πελάγους. Οι συγγραφείς του βιβλίου ισχυρίζονται ότι «η Ελλάδα, παραβιάζοντας διεθνείς συνθήκες που προβλέπουν τον αποστρατιωτικοποιημένο χαρακτήρα των νησιών υπό την κυριαρχία της, αρχικά κρυφά και στη συνέχεια ανοιχτά, εξόπλισε τα νησιά, δημιουργώντας σημαντική ένταση στις σχέσεις μεταξύ Τουρκίας και Ελλάδας»¹⁵.

Ως αιτία της στρατικοποίησης των νησιών, το τουρκικό εγχειρίδιο αναφέρει το κυπριακό ζήτημα το οποίο ξεκίνησε, πάντα σύμφωνα με το βιβλίο τη δεκαετία του 1960. Στη συνέχεια αναφέρει τις ενέργειες της Τουρκίας, η οποία προβάλλει ως υπερασπίστρια των συνθηκών ενώ η Ελλάδα είναι αυτή η οποία τις παραβιάζει. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: «Στις 29 Ιουνίου 1964, η Τουρκία έστειλε διάβημα ζητώντας από την Ελλάδα να τηρήσει τις συνθήκες

και να σταματήσει την οχύρωση της Ρόδου και της Κω»¹⁶. Έχει ενδιαφέρον να αναφερθεί η ενέργεια της Τουρκίας να συστήσει την 6^η Στρατιά Αιγαίου ως αυτοάμυνα απέναντι στην παραπάνω «επιθετική» ενέργεια της Ελλάδας.

Στη σελίδα 178 παρατίθεται μια συνοπτική αντιπαράθεση των θέσεων των δύο χωρών σε σχέση με τα χωρικά ύδατα. Μια ανάγνωση αυτού του κειμένου δείχνει ότι η διαμάχη έχει ως αιτία την αποδοχή εκ μέρους της Ελλάδας της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για το Δίκαιο της Θάλασσας και την μη αποδοχή της εκ μέρους της Τουρκίας λόγω των ιδιαίτερων γεωγραφικών συνθηκών της περιοχής.

2.4. Το ζήτημα της τουρκικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης

Το τρίτο πρόβλημα που αναφέρεται στο σχολικό εγχειρίδιο είναι τα προβλήματα που σύμφωνα με το βιβλίο αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι της Δυτικής Θράκης. Ως γνωστό η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης υπόκειται στο άρθρο 45 της συνθήκης της Λωζάνης. Το ζήτημα είναι πολυδιάστατο και περίπλοκο. Στο βιβλίο αναφέρεται ότι «η Τουρκία κατηγόρησε την Ελλάδα για παραβίαση των δικαιωμάτων της τουρκικής μειονότητας στη χώρα, ενώ η Ελλάδα έκανε παρόμοιες καταγγελίες προς την Τουρκία»¹⁷. Στη συνέχεια γίνεται μια αναφορά σε επιμέρους αρνητικές ενέργειες της Ελλάδας έναντι των μειονοτικών πληθυσμών της Δυτικής Θράκης με αποκορύφωμα τις ενέργειες της χούντας των συνταγματαρχών το 1974. Πιο συγκεκριμένα το σχολικό εγχειρίδιο αναφέρει ότι:

«- Ελληνικά άρματα μάχης που εισήλθαν στη Δυτική Θράκη περικύκλωσαν τουρκικά χωριά.

- Ληηλασία των καταστημάτων και των περιουσιακών στοιχείων που ανήκαν σε Τούρκους εμπόρους.

- Επιβολή βαριών χρηματικών προστίμων στους εμπόρους, ποσά που δεν μπορούσαν να πληρώσουν.

- Σύλληψη και κράτηση νέων Τούρκων σε στρατόπεδα.

- Κατάσχεση 3280 στρεμμάτων γης από τους Τούρκους ιδιοκτήτες με την αιτιολογία της απαλλοτρίωσης.

*- Εγκατάσταση περίπου 70.000 ένοπλων δυνάμεων στην περιοχή, αποτελούμενων από 40.000 στρατιώτες και 30.000 πολιτοφύλακες».*¹⁸

Αναφορικά με το ζήτημα της Δυτικής Θράκης δεν γίνεται πουθενά αναφορά στις ειδικές και ουσιαστικές επισημάνσεις της συνθήκης σε σχέσης με την ονομασία των μειονοτήτων, τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα τους (Πομάκοι, Αθίγγανοι, Τουρκογενείς) αλλά και στην αντίστοιχη ελληνική μειονότητα της Κωνσταντινούπολης. Τέλος, παρατίθεται και μια φωτογραφία στην οποία αναγράφεται η εξής φράση «*Tek suçumuz Yunanistan'da Türk olmak*» η οποία σημαίνει «το έγκλημά μας είναι ότι είμαστε Τούρκοι στην Ελλάδα».



Görsel 4.31: Batı Trakyalı Türkler

2.5. Το Κυπριακό ζήτημα

Το τελευταίο ζήτημα που εξετάζεται στο συγκεκριμένο βιβλίο ιστορίας, αφιερώνοντας και τις περισσότερες σελίδες, είναι αυτό της Κύπρου. Ξεκινάει με μια ιστορική αναδρομή, τονίζοντας τη στρατηγική σημασία της Μεγαλόνησου. Και πάλι, όπως και στα προηγούμενα ζητήματα-προβλήματα των ελληνοτουρκικών σχέσεων, προβάλλουν οι Έλληνες ως οι υπαίτιοι και υπεύθυνοι για το πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι ήταν οι Ελληνοκύπριοι αυτοί που μετά την απόσυρση της αποικιοκρατίας της Αγγλίας *«άρχισαν να πραγματοποιούν ενέργειες, περιλαμβάνοντας και αιματηρές τακτικές εκφοβισμού, για την ένωση του νησιού με την Ελλάδα (Ενωση)»*¹⁹. Η Τουρκία από την πλευρά της αντέδρασε με διαδηλώσεις φοιτητών στην Κωνσταντινούπολη και την Άγκυρα.

Η παρουσίαση των Ελληνοκύπριων ως υπεύθυνων για την ένταση ανάμεσα στις δύο κοινωνίες του νησιού αλλά και ανάμεσα στις δύο χώρες φαίνεται και στη συνέχεια με την ίδρυση της ΕΟΚΑ καταρχάς από τους Έλληνες. Οι Τούρκοι ως αμυνόμενοι ιδρύουν την οργάνωση Βολκάν και την Τουρκική Οργάνωση Αντίστασης (TMT) (Volkan Teşkilatını ve Türk Mukavemet Teşkilatını) ως απάντηση στην ΕΟΚΑ. Η θέση της Τουρκίας από το 1956 είναι η διχοτόμηση του νησιού, έχοντας ως μότο τη δήλωση *«ή διχοτόμηση ή θάνατος»* (Ya Taksim Ya Ölüm Mitingi). Κύριος άξονας της τουρκοκυπριακής πλευράς είναι η προβολή της παρουσίας της στο νησί και το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης της. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν γίνεται καμία αναφορά στο πογκρόμ του Σεπτεμβρίου 1955 (Σεπτεμβριανά) εναντίον του ελληνικού πληθυσμού στην Κωνσταντινούπολη.

Η αναφορά στο χρονικό του ζητήματος της Κύπρου συνεχίζεται με τις συνθήκες Ζυρίχης - Λονδίνου του 1959 με στόχο την απομάκρυνση της έντασης. Το μοτίβο της μονόπλευρης διατήρησης της έντασης εκ μέρους των Ελληνοκυπρίων συνεχίζεται. Μετά τη δημιουργία της Κυπριακής Δημοκρατίας το 1960, το βιβλίο αναφέρει ότι «οι Έλληνες Κύπριοι συνέχισαν να αναζητούν τρόπους να υλοποιήσουν την Ένωση. Η άρνηση των Ελλήνων ηγετών να εφαρμόσουν ορισμένες διατάξεις του Συντάγματος και η αδιάλλακτη στάση τους διέλυσαν την ειρηνική συνύπαρξη»²⁰. Οι Τούρκοι αντιδρώντας στην επιμονή των Ελλήνων να αυξήσουν την κυριαρχία τους στο νησί απέρριψαν τις νέες προτάσεις των Ελλήνων.

Από την τουρκική πλευρά όπως και παραπάνω με τις φοιτητικές διαδηλώσεις, προβάλλεται η τουρκική νεολαία, η οποία αντιδράει στην «επιθετική» πολιτική εκ μέρους της Ελλάδας. Υπογραμμίζεται η ομοψυχία του τουρκικού λαού: «η τουρκική νεολαία που παρακολουθούσε στενά αυτή τη διαδικασία, δήλωσε ότι είναι έτοιμη να πολεμήσει για την Κύπρο. Ο τουρκικός λαός, άνδρες και γυναίκες, διοργάνωσε πολλές εκστρατείες βοήθειας για την Κύπρο»²¹.

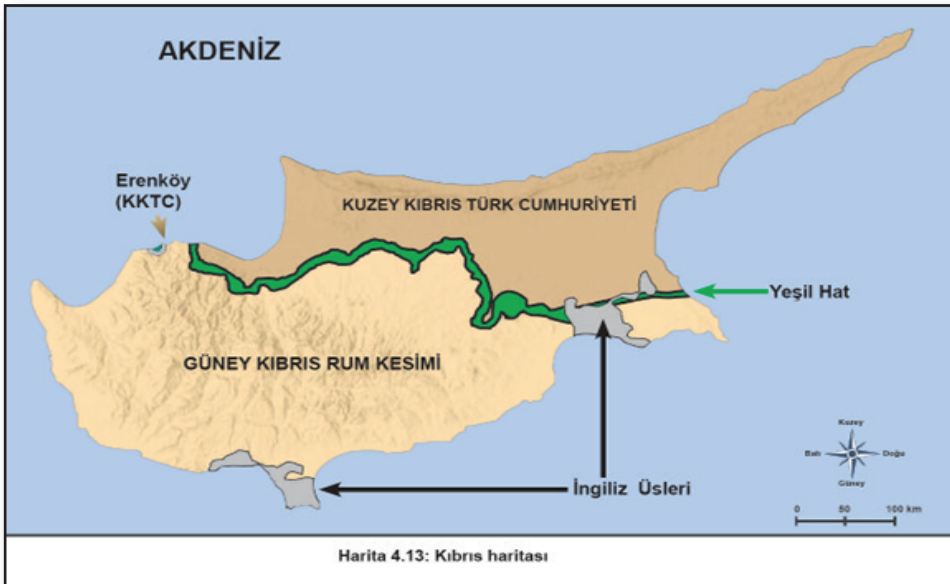
Η θυματοποίηση της Τουρκοκυπριακής μειονότητας συνεχίζεται χωρίς να γίνεται καμία αναφορά και στα θύματα της Ελληνοκυπριακής πλευράς. Γίνεται λόγος για το «Σχέδιο Ακρίτας» το οποίο είχε ως στόχο την εξόντωση ή την εκδίωξη των Τούρκων από το νησί. Επίσης, αναφέρεται και στη «σφαγή» που ονομάστηκε Ματωμένα Χριστούγεννα κατά την οποία σκοτώθηκαν 24 Τουρκοκύπριοι. Προτρέχοντας, θεωρούμε ότι αυτή η παράθεση των φερόμενων ως επιθετικών ενεργειών εκ μέρους των Ελληνοκυπρίων προοιωνίζουν μια απάντηση εκ μέρους της προστάτιδας Τουρκίας η οποία δεν είναι άλλη από την εισβολή τον Ιούλιο και τον Αύγουστο του 1974.

Πράγματι, στην επόμενη παράγραφο αναφέρεται ότι «καθώς οι πολιτικές λύσεις της Τουρκίας για την Κύπρο δεν είχαν ανταπόκριση και οι ελληνοκυπριακές επιθετικές ενέργειες συνεχίζονταν, η Τουρκία ανακοίνωσε ότι θα παρέμβει ως εγγυήτρια δύναμη»²². Ο μόνος λόγος που τελικά δεν έγινε πόλεμος εκείνη την εποχή ήταν η παρέμβαση των Αμερικάνων. Η Τουρκία σε όλο αυτό το απόσπασμα παρουσιάζεται ως μια φιλειρηνική μεν, αποφασιστική δε, όταν θίγεται, περιφερειακή δύναμη. Η ΕΟΚΑ παρουσιάζεται ως «συμμορία» (sete) η οποία διαπράττει σφαγές κατ' εξακολούθηση. Αναφέρονται τα συμβάντα στα τουρκοκυπριακά χωριά Μπογαζίτσι και Κοφίνου στις 15 Νοεμβρίου 1967. Τέλος, και πάλι στο πλαίσιο του δικαίωματος της αυτοδιάθεσης των λαών στις 28 Δεκεμβρίου 1967, ανακοινώθηκε η ίδρυση της προσωρινής τουρκοκυπριακής διοίκησης, με πρόεδρο τον Φαζίλ Κιουτσούκ και αντιπρόεδρο τον Ραούφ Ντενκτάς.

Η τραγική στιγμή της εισβολής της Τουρκίας στην Κύπρο το 1974 προβάλλεται ως μια «Πρώτη Επιχείρηση Ειρήνης» (Birinci Barış Harekâtı). Η πλήρης ευθύνη της στρατιωτικής επέμβασης ενός κράτους σε ένα άλλο κυρίαρχο κράτος αποδίδεται στο πραξικόπημα της ΕΟΚΑ και στην ανάληψη της εξουσίας από το Νίκο Σαμψών, μέλος της ΕΟΚΑ. Μάλιστα, ο Τούρκος πρωθυπουργός Μπουλέντ Ετζεβίτ επιχρωμάτισε την «Πρώτη Επιχείρηση Ειρήνης» με την ιστορική δήλωση του: «Δεν πηγαίνουμε στο νησί για πόλεμο, αλλά για ειρήνη. Για να φέρουμε ειρήνη όχι μόνο στους Τούρκους, αλλά και στους Ελληνοκύπριους»²³. Η παράθεση αυτή της δήλωσης του Ετζεβίτ συνοδεύεται και από τις τα τουρκικά πρωτοσέλιδα της εποχής.



Πάντα στο πλαίσιο της «Ειρηνικής Επέμβασης», παρατίθεται στη συνέχεια μια σύνοψη των στρατιωτικών επιχειρήσεων, των διπλωματικών προσπαθειών και της παρέμβασης των Ηνωμένων Εθνών. Το επικίνδυνο κλίμα επιδεινώθηκε ακόμη περισσότερο με τη δεύτερη στρατιωτική επιχείρηση της Τουρκίας στις 14 Αυγούστου 1974. Μάλιστα, στο σχολικό εγχειρίδιο αναφέρεται και ο κωδικός της «Η Αϊσέ να πάει διακοπές!» («Ayşe tatile çıksın!») που έδωσε ο Υπουργός Εξωτερικών Τουράν Γκιουνές. Με τη δεύτερη Επιχείρηση Ειρήνης χαράχτηκε η γραμμή Λεύκα-Λευκωσία-Αμμόχωστος. Στη σελίδα παρατίθεται και ο χάρτης με την Πράσινη γραμμή και την κατάσταση όπως διατηρείται μέχρι και σήμερα.



Έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι στο χάρτη αποτυπώνονται και οι βρετανικές βάσεις αλλά και η στρατιωτική βάση Erenkoy (Κόκκινα) στην οποία σταθμεύουν Τούρκοι στρατιώτες. Αξιωματίωτο είναι επίσης το γεγονός ότι το νότιο τμήμα αναφέρεται ως “Güney Kıbrıs Rum kesimi” ονομασία που μεταφράζεται στα ελληνικά ως «Ελληνοκυπριακή πλευρά της νότιας Κύπρου». Αντίστοιχα το βόρειο ονομάζεται «Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti» δηλαδή «Τουρκική Δημοκρατία της Βόρειας Κύπρου»²⁴. Το σχολικό εγχειρίδιο ισχυρίζεται ότι κύριος στόχος της «Επιχείρησης Ειρήνης» ήταν η διασφάλιση της ασφάλειας των Τουρκοκυπρίων και η παρεμπόδιση της επιθυμίας της Ελλάδας για την ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα (ΕΝΩΣΙΣ). Σύμφωνα με το βιβλίο, η «Επιχείρηση Ειρήνης» στην Κύπρο ωφέλησε την Ελλάδα δεδομένου ότι έριξε τη χούντα του Ιωαννίδη και έφερε τη δημοκρατία στη χώρα! Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: «Η Ειρηνευτική Επιχείρηση της Κύπρου ταυτόχρονα έφερε και το τέλος της χούντας στην Ελλάδα και έφερε τη δημοκρατία στη χώρα!»²⁵. Με άλλους λόγους, ο Τούρκος μαθητής μαθαίνει στο σχολείο ότι η εισβολή στην Κύπρο βοήθησε την Ελλάδα και ότι ήταν η αιτία επαναφοράς της δημοκρατίας. Δεν γίνεται πουθενά λόγος για το Διεθνές Δίκαιο και για τα κυριαρχικά δικαιώματα των κρατών της διεθνούς κοινότητας. Η παραπάνω εξιδανικευμένη εικόνα της «Επιχείρησης Ειρήνης» εκ μέρους της Τουρκίας έρχεται σε αντίθεση με τις διεθνείς αντιδράσεις της εισβολής του 1974. Πράγματι, στη συνέχεια αναφέρονται οι αντιδράσεις εκ μέρους τόσο των ΗΠΑ όσο και της Σοβιετικής Ένωσης. Στο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται αναφορά στην απογοήτευση εκ μέρους της Τουρκίας για το εμπάργκο όπλων και την αναστολή της βοήθειας των ΗΠΑ προς την Τουρκία λόγω της εισβολής. Μάλιστα, τονίζεται ότι η Τουρκία και οι ΗΠΑ είναι σύμμαχοι: «Με αυτόν τον τρόπο, ένας σύμμαχος τιμωρούσε τον άλλο σύμμαχο»²⁶. Ο παραπάνω συλλογισμός δικαιολογεί, σύμφωνα με το εγχειρίδιο, τη δημιουργία της 4^{ης} στρατιάς Αιγαίου, ανεξάρτητης από το ΝΑΤΟ, με έδρα τη Σμύρνη ως πράξη αυτοάμυνας και απάντησης στην «άδικη» συμπεριφορά των ΗΠΑ²⁷.

Στη συνέχεια ακόμη και στο βιβλίο αυτό η Τουρκία φαίνεται να βρίσκεται απομονωμένη από τη διεθνή κοινότητα: ενώ η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών αποφασίζει το 1983 να αναγνωρίσει τους Ελληνοκύπριους ως την Κυβέρνηση της Κύπρου, η τουρκική πλευρά ίδρυσε την Τουρκική Δημοκρατία της Βόρειας Κύπρου στις 15 Νοεμβρίου 1983 και ο Ραούφ Ντενκτάς εκλέχθηκε πρόεδρος. Η μόνη χώρα που αναγνωρίζει το νομικό καθεστώς του νέου αυτού μορφώματος είναι η Δημοκρατία της Τουρκίας. Το κεφάλαιο κλείνει με την οικονομική δυσπραγία της Τουρκίας η οποία αποδίδεται στις στρατιωτικές δαπάνες της Επιχείρησης Ειρήνης στην Κύπρο, στην αδυναμία αύξησης των εξαγωγών λόγω των ποσοστώσεων της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ), στην κυριαρχία των αγροτικών προϊόντων χαμηλής προστιθέμενης αξίας στις εξαγωγές, στη συνεχή αύξηση των τιμών του πετρελαίου και στο αμερικανικό εμπάργκο, γεγονότα που είχαν ως αποτέλεσμα την εκτίναξη του εξωτερικού χρέους της Τουρκίας την περίοδο 1974-1979 στα 11,7 δισεκατομμύρια δολάρια.

3. Συμπέρασμα

Στην εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια ανάλυσης του λόγου του σχολικού εγχειριδίου *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi* σε σχέση με τις ελληνοτουρκικές σχέσεις. Θεωρητική αφετηρία της παρούσας έρευνας είναι η θεμελίωση της εθνικής ταυτότητας κάθε κράτους μέσω του σχολείου. Ο λόγος του βιβλίου αυτού αναλύθηκε με βάση την πιθανή εξιδανίκευση της τουρκικής πολιτικής απέναντι στα ελληνοτουρκικά προβλήματα και την πιθανή ύπαρξη λόγου που προάγει το φανατισμό.

Στην αντιμετώπιση του φανατισμού, δηλαδή τη μεροληπτική ή μονοδιάστατη παρουσίαση γεγονότων, ιδεών ή πολιτισμικών αξιών, η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να αντιτάξει τον κριτικό γραμματισμό, ως εργαλείο για την αμφισβήτηση αυτών των μονοδιάστατων αφηγήσεων, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και τη δημοκρατική εκπαίδευση (Vasquez, Janks & Comber, 2019). Ο Freire σύνδεσε την κριτική παιδαγωγική με την απελευθέρωση από καταπιεστικές αφηγήσεις, όπως συμβαίνει στα σχολικά εγχειρίδια που προωθούν εθνικισμό ή πολιτισμική μονομέρεια.

Στις σχολικές τάξεις απαιτείται η δημιουργία εναλλακτικών αφηγήσεων από τους μαθητές, όπως η συγγραφή ιστοριών που περιλαμβάνουν ποικιλία πολιτισμικών προοπτικών. Συγκεκριμένα ερωτήματα που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αμφισβητήσουν το περιεχόμενο των εγχειριδίων είναι τα εξής:

- Ποια είναι η προέλευση των πληροφοριών;
- Ποια άποψη ή φωνή λείπει;
- Πώς παρουσιάζονται οι διαφορετικές ομάδες;

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά μέσα (εικόνες, βίντεο, διαδραστικές παρουσιάσεις) για να ενισχυθεί η κριτική σκέψη. Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να αποτελέσει το αντίδοτο στο φανατισμό.

Σε γενικές γραμμές, το κείμενο παίρνει ξεκάθαρα μια φιλοτουρκική θέση και προάγει το φανατισμό. Πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει μια επίφαση επιστημονικότητας. Ο λόγος του, ως επί το πλείστο, δεν είναι γλαφυρός. Παρόλα αυτά, παρατηρείται μια παντελής απουσία ανάλυσης της παραμικρής ευθύνης για τα διάφορα προβλήματα των διμερών σχέσεων. Κάποιος θα μπορούσε να αναφέρει ότι τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία εντάσσονται σε μια εκπαιδευτική πολιτική διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, είναι κατά κανόνα ιδεολογικές κατασκευές και ότι δεν μπορεί να υπάρχει η έννοια της «αντικειμενικότητας» και της «επιστημονικότητας» σε αυτά (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014). Όμως, η αναφανδόν μεροληψία σε κάθε πρόβλημα υπέρ της Τουρκίας καταδεικνύει έκδηλα το προπαγανδιστικό ύφος των εν λόγω εγχειριδίων.

Αναφέρει χονδρικά τέσσερα προβλήματα στις διμερείς σχέσεις Ελλάδας και Τουρκίας. Σε κάθε ένα η Τουρκία φαίνεται ως η φιλειρηνική χώρα ενώ από την άλλη η Ελλάδα παρουσιάζεται φιλοπόλεμη και επιθετική. Σε κάθε περίπτωση, το παραπάνω συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με το ίδιο το τελικό συμπέρασμα του βιβλίου, σύμφωνα με το οποίο η Τουρκία

απομονώθηκε από την υπόλοιπη διεθνή κοινότητα, αναφορικά με την εισβολή στην Κύπρο και την μονομερή ίδρυση του κρατικού μορφώματος της Τουρκικής Δημοκρατίας της Βόρειας Κύπρου.

Σύμφωνα με την τρέχουσα αντίληψη, τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας δεν παύουν να είναι επιστημονικά συγγράμματα τα οποία στηρίζονται σε επιστημονικά τεκμήρια. Επιπρόσθετα, απευθύνονται σε παιδιά και έφηβους, γεγονός που αυξάνει τη σπουδαιότητα τους. Άρα, σκοπός πρέπει να είναι η αντικειμενική παρουσίαση της ιστορίας, η οποία συμπεριλαμβάνει και τα λάθη όλων των πλευρών με αυτονόητο στόχο τη μη επανάληψη τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Στην περίπτωση του συγκεκριμένου εγχειριδίου η τουρκική πολιτική σε όλα τα ελληνοτουρκικά προβλήματα παρουσιάζεται εξιδανικευμένη με αποκορύφωμα την τουρκική πολιτική στο ζήτημα της εισβολής στην Κύπρο το 1974. Παραγράφονται σιωπηλά οι χιλιάδες νεκροί και αγνοούμενοι και προβάλλεται η «Επιχείρηση Ειρήνης» η οποία έκανε «καλό» τόσο στους Ελληνοκυπρίους όσο και στην ίδια την Ελλάδα. Τέτοιιοι όμως κωμικοτραγικοί και αίοιοι ισχυρισμοί δεν προάγουν την ειρήνη και τη συναδέλφωση των λαών, διότι συγκρούονται με την ίδια τη λογική, δεδομένου ότι αντικειμενικά πραγματοποιήθηκε εισβολή μιας ξένης δύναμης σε κυρίαρχο κράτος, η οποία ξένη δύναμη παραμένει στην Κύπρο μέχρι και σήμερα.

Το μέλλον κάθε έθνους σε αυτό το περίπλοκο διεθνοπολιτικό περιβάλλον είναι τα παιδιά τα οποία προετοιμάζονται στο κάθε εκπαιδευτικό και σχολικό περιβάλλον για να αναλάβουν τους ρόλους του αύριο. Στο σχολείο τίθενται οι βάσεις της κοινωνίας του αύριο, οι οποίες πρέπει να έχουν ως ακρογωνιαίο λίθο την ειρήνη, τη συναδέλφωση και την αλληλοκατανόηση. Ο φανατισμός, η μονομέρεια και η υποκειμενικότητα οδηγούν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Ένα από τα κύρια εργαλεία για την κατασκευή της εθνικής συνείδησης είναι τα σχολικά εγχειρίδια. Απαιτείται άρα ένας επανακαθορισμός των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής με έμφαση στην αντικειμενικότητα και την επιστημονικότητα.

Σημειώσεις

1. Türk-Yunan ilişkileri; Batı Trakya, Ege Adaları, Kıbrıs ve kıta sahanlığı meseleleri olmak üzere dört ana sorun çerçevesinde ele alınabilir.
2. Yunanistan, Türkiye ile ilişkilerinde Ankara'daki siyasal boşluktan ve ABD ambargosunun yarattığı durumdan yararlanmış, Ankara ile ilişkilerinin temel stratejisini Ege üzerine oturtmuştur.
3. Yunanistan, 1961'den itibaren Ege Denizi'nde petrol aramak isteyen şirketlere arama ruhsatı verdi. Sondajlara 1963'te başlandı. Yunanistan'ın önceleri Ege'nin batı ve kuzey kıyıları için verdiği bu arama ruhsatlarının alanı, zamanla doğu yönüne kayma eğilimi gösterdi.
4. Dolayısıyla Türk kıyılarına yakın adaların Türk kıta sahanlığı içinde bulunduğunu.
5. Türkiye, bu antlaşmayı imzalamadığını belirterek anlaşmazlığın milletlerarası hukuk kurallarına göre müzakere ile çözümlenmesini istedi.
6. Bu deklarasyona göre müzakereler samimiyet ve iyi niyet çerçevesinde yürütülecekti. Görüşmeler, tam bir gizlilik taşıyacaktı. Taraflar, müzakereler süresince Ege'de kıta sahanlığı konusunda hiçbir faaliyette bulunmayacaklardı.

7. 1952'de İstanbul'da ICAO (Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü) tarafından düzenlenen toplantıda alınan kararla Ege'deki FIR sorumluluğu Yunanistan'a verildi.
8. Atina'nın FIR'ı zamanla bir hava egemenliği olarak görmesi ve bir hudutmuş gibi göstermesi üzerine Türkiye, bu hattın değiştirilmesi için ICAO nezdinde girişimlerde bulundu fakat bir sonuç elde edemedi.
9. Kıbrıs Barış Harekâtı.
10. Yunanistan da karşılık olarak Ege Denizi hava sahasını yabancı, sivil ve askerî uçuşlara kapatarak bölgeyi tehlikeli bölge ilan etti.
11. Konuya ilişkin görüşmelerde 1980 yılına kadar herhangi bir sonuç alınmazken 1980'de Türkiye, 714 sayılı NOTAM'a son verdiğini açıkladı.
12. Türkiye'nin Ege kıyıları, Türkiye'ye çok yakın mesafede yer alan ve ülke güvenliği açısından tehlike taşıyan çok sayıda Yunan adasıyla çevrelenmiştir.
13. Yunanistan'ın 1970'li yıllarda kara sularını 6 milden 12 mile çıkarma isteği, Türkiye tarafından kabul görmemiştir.
14. Türkiye böyle bir adımı "casus belli [kazus beli (savaş nedeni)]" sayacağını açıklamış ve duruma müdahale etmiştir.
15. Yunanistan'ın, egemenliği altında yer alan ve uluslararası antlaşmalarla silahsızlandırma yükümlülüğü getirilen adaları önce gizli daha sonra açıktan silahlandırması, Türkiye ve Yunanistan arasındaki ilişkilerde gerginliğe yol açan önemli bir sorun olmuştur.
16. Türkiye, 29 Haziran 1964'te verdiği nota ile Yunanistan'ın antlaşmalara uygun hareket etmesini ve Rodos'la İstanköy'deki tahkimatını durdurmasını istemiştir.
17. Türkiye, Yunanistan'ı ülkedeki Türk azınlığın haklarını ihlal etmekle suçlamış, Yunanistan ise benzer şikayetleri Türkiye'ye yöneltmiştir.
18. - Batı Trakya'ya (Harita 4.12) giren Yunan tanklarının Türk köylerini kuşatması,
 - Türk esnaflara ait dükkân ve malların yağmalanması,
 - Esnafa, ödeyemeyeceği miktarda ağır para cezaları verilmesi,
 - Türk gençlerinin toplatılarak kamplarda tutulması,
 - Türklere ait 3280 dönüm toprağın kamulaştırma gerekçesi ile sahiplerinden alınması,
 - 40 bin asker ile 30 bin milisten oluşan yaklaşık 70 bin Yunan silahlı kuvvet mensubunun bölgeye yerleştirilmesi gibi faaliyetlerde bulunuldu.
19. İngiltere'nin çekilme kararı üzerine Kıbrıslı Rumlar Ada'nın Yunanistan'a bağlanması (Enosis) için kanlı yıldırma yöntemlerini de kapsayan eylemlerde bulunmaya başladı.
20. Kıbrıs Cumhuriyeti kurulmasına rağmen Rumlar, Enosis'i hayata geçirmenin yollarını aradı. Rum yöneticilerin Anayasa'daki bazı kararları uygulamaması ve uzlaşmaz tavırları barış ortamının bozulmasına sebep oldu.
21. Yaşanan bu süreci yakından takip eden Türk gençliği, Kıbrıs için savaşılmaya hazır olduğunu ilan etti; Türk halkı, kadınıyla erkeğiyle Kıbrıs için birçok yardım kampanyası düzenledi.
22. Kıbrıs'ta Türkiye'nin siyasi çözüm önerilerinin karşılık bulmaması ve Rumların saldırgan tavrının sürdürmesi üzerine Türkiye garantör olarak müdahale edeceğini duyurdu.
23. "Biz savaş için değil, barış için; yalnız Türklere değil, Rumlara da barışı getirmek için Ada'ya gidiyoruz."
24. Γεγονός είναι ότι η Τουρκία είναι το μόνο κράτος που έχει αναγνωρίσει το βόρειο τμήμα της Κύπρου ως ανεξάρτητη κρατική οντότητα.
25. Kıbrıs Barış Harekâtı aynı zamanda Yunanistan'da cunta idaresinin de sonu oldu ve ülkeye demokrasi getirdi.
26. Bu şekilde bir müttefik diğer müttefikini cezalandırmış oluyordu.
27. Πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η 4^η στρατιά Αιγαίου δεν υπόκειται στο NATO.

Βιβλιογραφία

- Βεντούρα, Λ. (1992) Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μία εστία συγκρούσεων Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937). *Μνήμων*, 14.
- Γληνός, Δ. (1925) Ένας άταφος νεκρός. *Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Αθήνα.
- Δημαράς, Α. (1983) *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Α' ανατύπωση, Τόμοι Α & Β). Αθήνα: Εκδοτική Ερμής.
- Κανταρτζή, Ε. (χ.χ.-α) Ένα Ταξίδι στην Ιστορία: Τρεις Αιώνες Σχολικά Βιβλία. Ανακτήθηκε από www.ekedisy.gr
- Κανταρτζή, Ε. (χ.χ.-b) Μια Σύντομη Ιστορία των Σχολικών μας Βιβλίων. Ανακτήθηκε από www.ekedisy.gr
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Σαββάλας.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008) *Σχολικά εγχειρίδια - Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Μεταίχμιο
- Μαργου, Η. (2009) *Ιστορία της εκπαίδευσης κατά την αρχαιότητα*. Αθήνα: Δαίδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1974 – 2000) σε Ευρωπαϊκό Πλαίσιο. Συγκλίσεις, Αποκλίσεις, προοπτικές*. Gutenberg.
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014) *Διδασκαλία της γλώσσας: Ιστορία, επιστημολογία, αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Τζουμελέας, Σ.Γ. & Παναγόπουλος, Π.Δ. (1933) *Η εκπαίδευση μας στα τελευταία εκατό χρόνια*. Αθήνα.
- Τσουκαλάς, Κ. (χ.χ.) *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997) «"Απόγονοι" Ελλήνων "από τη μυκηναϊκή εποχή": η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας», στο: Φραγκουδάκη, Α. & Θ. Δραγώνα (επιμ.). «*Τι είν' η πατρίδα μας;*»: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 344-400.
- van Dijk, T. (2001) Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. Στο Ruth Wodak & Michael Meyer (επιμ.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, 95-120. London: Sage.
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019) *Critical literacy as a way of being and doing. Language Arts*, 96(5), 300-311. National Council of Teachers of English.
- Wetherell, M. (επιμ.) (2005) *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΟΡΑΣΗΣ

INVESTIGATING ASPECTS OF PERSONAL AND SOCIAL IDENTITY OF INDIVIDUALS WITH VISION DISABILITY

Αικατερίνη Ρήγα
Εκπαιδευτικός
Υποψήφια διδάκτωρ
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
riga96583@gmail.com

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

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι ο χώρος των Κοινωνικών Επιστημών δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε έρευνες που αφορούν τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ταυτότητα των ατόμων. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας καθορίζει τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου, ενώ η ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας είναι αμοιβαίως εξαρτώμενη από τη συμμετοχή του ατόμου σε συμμετοχικές και γενικότερα κοινωνικές δράσεις. Ωστόσο, υπάρχουν ιδιαίτερες πληθυσμιακές ομάδες, όπως τα άτομα με αναπηρία όρασης, των οποίων η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα δεν έχει επαρκώς ερευνηθεί από την ελληνική βιβλιογραφία, γεγονός που συμβάλλει στη διατήρηση μιας ασαφούς εικόνας αναφορικά με τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν ως προς την έννοια του εαυτού και της ένταξης τους μέσα στο γενικότερο κοινωνικό σύνολο. Η παρούσα μελέτη, έχει ως στόχο να εντοπίσει και να αναλύσει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα με αναπηρία όρασης αντιλαμβάνονται την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε κριτική βιβλιογραφική επισκόπηση μέσα από την οποία αναδείχθηκε πως η αναπηρία όρασης εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται από την κοινωνία με βάση το ιατρικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο τα άτομα αυτά φαίνεται ότι καλούνται να διαχειριστούν μια εξαιρετικά δύσκολη κατάσταση σε προσωπικό επίπεδο εξαιτίας της τυφλότητας. Αυτή η κατάσταση με βάση το παραπάνω μοντέλο, επιφέρει δυσκολίες στη συγκρότηση της προσωπικής τους ταυτότητας με αρνητικές συνέπειες στην πλήρη ένταξη τους στο γενικότερο κοινωνικό σύνολο. Τέλος, στην παρούσα μελέτη αναφέρεται και το κοινωνικό παράδειγμα της αναπηρίας ως ο αντίποδας στην κατανόηση και ερμηνεία της αναπηρίας και της διαμόρφωσης των πλαισίων που αφορούν τόσο στην ατομική όσο και στην κοινωνική ταυτότητα.

Λέξεις κλειδιά

Ατομική ταυτότητα, κοινωνική ταυτότητα, άτομα με αναπηρία όρασης, ιατρικό μοντέλο, κοινωνικό μοντέλο.

Abstract

It seems that in recent years, the field of Social Sciences put great emphasis on research which deals with issues pertinent to aspects of personal and social identity. According to relevant research, the development of personal identity determines the self-identification of the individuals, whereas the individuals' social identity is mutually dependent on their participation and integration in social events and activities. However, there are specific population groups, such as individuals with vision disability, whose personal and social identity has not been adequately investigated in relevant Greek literature, a fact that contributes to maintaining a vague picture regarding the challenges they face in terms of self-concept and their integration into the broader social context. The present study aims to identify and analyze the ways in which individuals with vision disability perceive their personal and social identity. For this purpose, a critical literature review was conducted, through which it may be conjectured that visual impairment is still treated and interpreted according to the principles of the medical paradigm, which means that individuals with vision disability struggle to manage an extremely difficult situation on a personal level due to their blindness. This situation, according to the above model, creates difficulties in developing their personal identity, with negative consequences for their full integration into the broader social context. Lastly, the present study also discusses the social paradigm of disability, which serves as a counterpoint in understanding and interpreting disability and in shaping frameworks concerning both personal and social identity.

Key words

Personal identity, social identity, people with visual disability, medical paradigm, social paradigm.

0. Εισαγωγή

Σε όλες τις ερευνητικές προσεγγίσεις η έννοια της ταυτότητας του ατόμου επικεντρώνεται στο θεμελιώδες ερώτημα “Ποιος Είμαι;” (Bernstein, 2007). Η απάντηση σε αυτό το αρχέγονο ερώτημα βρίσκεται στη σύζευξη μεταξύ των στοιχείων του παρελθόντος και των προσδοκιών του ατόμου για το μέλλον παρέχοντας την αίσθηση της συνέχειας (Whitaker, 2019).

Οι Tajfel και Turner (1979) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο οικουμενικοί τύποι ταυτότητας που ορίζουν την έννοια του «εαυτού»: η προσωπική ταυτότητα, η οποία ορίζει τον «εαυτό» με βάση όρους που αφορούν προσωπικές σχέσεις και ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, διαφοροποιώντας την μοναδικότητά από όλους τους υπολοίπους και η κοινωνική ταυτότητα, η οποία οριοθετεί τον «εαυτό» με βάση τους όρους που αφορούν τη συμμετοχή σε ομάδες (Hogg et al., 2004, Hogg & Vaughan, 2010a,b,c). Ουσιαστικά, η κοινωνική ταυτότητα αφορά το πώς συνειδητοποιεί το άτομο τον εαυτό του στο πλαίσιο της ομάδας, ενώ η προσωπική ταυτότητα αφορά στο πώς αισθάνεται το άτομο τον εαυτό του στο πλαίσιο των διαπροσωπικών του σχέσεων.

Σε ό,τι αφορά στην ταυτότητα των ατόμων με αναπηρία σύμφωνα με το μοντέλο που ανέπτυξε ο Gibson (2006) η ταυτότητα των ΑμΕΑ (Άτομα με Αναπηρία) χαρακτηρίζεται ως διαρκώς μεταβαλλόμενη. Υπογραμμίζεται δε η δυνατότητα για κινήσεις επαναπροσδιορισμού, σε τρία στάδια της ανάπτυξής της. α. Το στάδιο της παθητικής ευαισθητοποίησης, το οποίο συμβαίνει κατά τη διάρκεια του νηπιακού σταδίου ή κατά την έναρξη της αναπηρίας, και μπορεί να συνεχιστεί μέχρι την ενηλικίωση. Σε αυτό το στάδιο, οι ιατρικές ανάγκες του ατόμου που έχει την αναπηρία μπορεί να ικανοποιούνται, αλλά το άτομο δεν έχει πρότυπα ή γνώσεις ή υποστήριξη από άλλα άτομα που έχουν παρόμοιο τύπου αναπηρία. β. Το στάδιο της συνειδητοποίησης, το οποίο συμβαίνει συνήθως όταν το άτομο βιώνει και διαχειρίζεται μια σημαντική εμπειρία. γ. Το στάδιο της αποδοχής, όπου τα άτομα καταλαβαίνουν και αποδέχονται τις διαφορές τους, οι οποίες μπορούν να αποδοθούν στη μορφή της αναπηρίας τους (Konarska, 2007).

Όσον αφορά τα άτομα με ΑΟ η ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας συνδέεται με τον χαρακτήρα ή την οντότητά τους και σε αρκετές περιπτώσεις προκύπτουν σοβαρές διαφορές μεταξύ της ιδέας του ατόμου ως προς τον εαυτό του και στην αντίληψη που έχει για τον ιδανικό εαυτό του. Αν υπάρχει ανακολουθία μεταξύ του πραγματικού και του ιδανικού εαυτού, τότε δημιουργούνται στο άτομο συναισθήματα δυσθυμίας, όπως απογοήτευση, λύπη και δυσαρέσκεια. Από την άλλη, αν υπάρχει ανακολουθία μεταξύ πραγματικού και πρό-ποντος εαυτού, τότε δημιουργούνται στο άτομο συναισθήματα αναστάτωσης. Προκειμένου να μειωθούν αυτές οι αντιφάσεις, το άτομο επιδίδεται σε αυτορρύθμιση, δηλαδή σε στρατηγικές προσαρμογής ή αναπροσαρμογής της συμπεριφοράς του σε ένα ιδανικό ή πρό-τυπο (Hogg & Vaughan, 2010c). Παράλληλα, τα άτομα με ΑΟ μπορεί να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση επειδή οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη ζωή διαφέρουν από αυτές που αντιμετωπίζουν τα άτομα με τυπική ανάπτυξη (Konarska, 2007, Hadidi & Al Khateeb, 2013).

Από την άλλη η ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας στα άτομα με ΑΟ συνδέεται με το γεγονός ότι η επικοινωνία και οι κοινωνικές τους εμπειρίες είναι περιορισμένες, λόγω της μειωμένης κινητικότητας, της έλλειψης του οπτικού ελέγχου και της αδυναμίας για μίμηση των εξωτερικών εκφραστικών κινήσεων (Λιοδάκης, 2000). Η ανασφάλεια, ο φόβος και τα συναισθήματα εξάρτησης, κατωτερότητας και απομόνωσης μπορεί να αναστείλουν την ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης και του θετικού αυτοσυναισθήματος στα άτομα με οπτική αναπηρία (Tuttle & Tuttle, 2004). Επιπρόσθετα, τα άτομα με ΑΟ μπορούν να εκδηλώσουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους μέσα από την οικογένεια και άλλες πρώιμες κοινωνικές επιρροές. Καθώς αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, τα θέλω τους, τι τους αρέσει και τι όχι, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα αντίστοιχα συναισθήματα και θέλω των άλλων ανθρώπων (Kusumi & Koike, 2018). Για μερικά από τα άτομα με ΑΟ η ανάπτυξη των εννοιών όπως ο εαυτός, οι άλλοι, τα συναισθήματα και τα προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του καθενός, μπορεί να είναι δύσκολη και να πρέπει να υποστηριχθεί (Wolffe, 1999).

Στόχος της παρούσης μελέτης αποτελεί ο εντοπισμός και η ανάλυση των τρόπων με τους οποίους τα άτομα με ΑΟ αντιλαμβάνονται την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα αλλά και το πώς καταφέρνουν σταδιακά να τη διαμορφώσουν.

1. Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών εννοιών ανάπτυξης προσωπικής ταυτότητας

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων «αυτοαντίληψη», «αυτοεκτίμηση», «αυτοπεποίθηση» κρίνεται απαραίτητος μιας και έχει παρατηρηθεί μια σύγχυση αναφορικά με το νόημα τους.

Αρχικά η έννοια της αυτοαντίληψης ορίζεται ως το σύνολο των πεποιθήσεων, απόψεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του (τι γνωρίζω για τον εαυτό μου) και ταξινομείται σε τρεις κύριους πυλώνες: α. Προσωπική αυτοαντίληψη: Τι εικόνα έχω για τον εαυτό μου, β. Κοινωνική αυτοαντίληψη: Η γνώμη του ατόμου για το πώς το βλέπουν οι άλλοι, και γ. Ιδανική αυτοαντίληψη: Η γνώμη που θα ήθελε το άτομο να έχουν για αυτό οι άλλοι (Burns, 1982). Η αυτοαντίληψη αποτελεί μια διεργασία η οποία αναπτύσσεται στα παιδιά από την βρεφική ηλικία και διαμορφώνεται μέσα από τις γνώμες και τα μάτια κυρίως των «σημαντικών άλλων» (γονείς, εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους). Η αυτοαντίληψη οργανώνεται και τείνει να είναι σταθερή, ωστόσο αποτελεί μια δυναμική έννοια η οποία είναι ενεργή μόνιμα στο μυαλό των ατόμων και καθοδηγεί την συμπεριφορά και τις επιλογές τους.

Η αυτοεκτίμηση από την άλλη συνδέεται με τη σφαιρική εκτίμηση που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου, τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού καθώς και τον βαθμό ικανοποίησης από τον εαυτό (πώς νιώθω για κάθε χαρακτηριστικό της εικόνας μου για τον εαυτό). Μέσω της αυτοεκτίμησης παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα μπορούν να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ικανό, σημαντικό αλλά και πολύτιμο (Tuttle & Tuttle, 2004, Wolffe, 1999).

Με βάση σχετικές μελέτες υποστηρίζεται ότι η αυτοαντίληψη θεωρείται η βάση όλων των υποκινούμενων συμπεριφορών και μπορεί να συσχετισθεί με την αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν τις περισσότερες φορές και μια ξεχωριστή αυτοαντίληψη (Watson, 2004).

Η αυτοπεποίθηση σχετίζεται με την εικόνα που σχηματίζει ένα άτομο για τις ικανότητές του σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας, με τους οποίους έρχεται αντιμέτωπο. Αυτή η εικόνα που διαμορφώνει ο καθένας σε σχέση με τον εαυτό του μπορεί να περιέχει ορισμένες φορές αντικρουόμενα στοιχεία, γεγονός που σχετίζεται με τον διαφορετικό βαθμό του αισθήματος της αυτοπεποίθησης που τρέφει κάθε άτομο (Briñol et al., 2010).

2. Η προσωπική ταυτότητα στα άτομα με αναπηρία όρασης

Η ΑΟ υποστηρίζεται ότι δεν καθιστά μόνο τα μάτια δυσλειτουργικά, αλλά παράλληλα προκαλεί σε αρκετές περιπτώσεις διάφορες ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις για κάθε άνθρωπο που τη βιώνει, με πιο σημαντικές τους περιορισμούς της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα μάτια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία των ανθρώπων, αποτελώντας τον ρυθμιστή των αισθήσεων στο πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Gillies et al., 2006). Επίσης το μάτι μπορεί να θεωρηθεί ως

επικοινωνιακό σύστημα μη λεκτικών μηνυμάτων, εξαιτίας της δυνατότητας του να επικοινωνεί ποικίλα και διαφορετικά νοήματα, δίνοντας έμφαση στην αξιοπιστία, στην κούραση, στη συμμετοχή, στην ειλικρίνεια, στη ντροπαλότητα, στην αδιαφορία, στην αποδοκιμασία, στη δυσπιστία αλλά παράλληλα και στον θυμό, τη δύναμη και το ενδιαφέρον. Παράλληλα θεωρείται ότι η ΑΟ συνιστά αιτιολογικό παράγοντα περιορισμού της αυτοπεποίθησης των ατόμων με ΑΟ, καθώς σαφές είναι η αδυναμία τους να δουν με τον ίδιο τρόπο που βλέπουν οι άλλοι άνθρωποι (Koutsoklenis & Papadopoulos, 2014).

Η θεώρηση της αναπηρίας όρασης έχει αλλάξει ιστορικά κατά τη διάρκεια των δεκαετιών (Evans et al., 2017). Διαφορές παρατηρούνται στους ορισμούς και τις αντιλήψεις της ΑΟ καθώς και στη σχέση της με την προσωπική ταυτότητα λόγω του χρόνου και των πολιτισμικών πλαισίων. Πιο συγκεκριμένα, τον 19^ο αιώνα η ανάπτυξη της ταυτότητας των ατόμων με ΑΟ εξηγήθηκε με βάση το ιατρικό μοντέλο, όπου η ΑΟ θεωρήθηκε ως αναπηρία που χρίζει θεραπείας. Ακολούθησε η προσέγγιση των λειτουργικών περιορισμών του 20^{ου} αιώνα, όπου η ΑΟ αντιμετωπίζεται με αλλαγές ταυτότητας σε επίπεδο καθαρά λειτουργικότητας (Evans et al., 2017).

Σύμφωνα με πολλές έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η συμμετοχή στις κοινωνικές δομές και η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων αποτελούν βασικές μεταβλητές για τη δημιουργία προσωπικής ταυτότητας. Για τον λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι η προσωπική ταυτότητα των ανθρώπων με ΑΟ προσεγγίζεται ως μία έννοια, η οποία βρίσκεται σε μια διαρκώς δυναμική διαδικασία, η οποία υπόκειται σε διάφορες αλλαγές, λόγω της ανάδειξης των σχέσεων του με το κοινωνικό περιβάλλον (Konarska, 2007).

Στις δεκαετίες 1960-70, η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας των ατόμων με προβλήματα όρασης μετακινήθηκε από ένα κοινωνικό μοντέλο -που η αναπηρία αποτελεί ένα κοινωνικό δημιούργημα που παράχθηκε από κοινωνικούς κανόνες- προς ένα μοντέλο μειονότητας, με την ΑΟ να αντιστοιχεί σε περιθωριοποιημένη ταυτότητα (Evans et al., 2017).

Η γνώση και αποδοχή της προσωπικής ταυτότητας είναι απαραίτητο στοιχείο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, και παίζει σημαντικό ρόλο στις σχέσεις με τους άλλους (Tuttle & Tuttle, 2004). Τα άτομα με ΑΟ έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν ποιοι είναι και πως εντάσσονται στον κόσμο γύρω τους. Ωστόσο, πολλές φορές δεν έχουν την ικανότητα διάκρισης ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα. Συχνά, προκειμένου να κατανοήσουν κάποια αντικείμενα, τείνουν να τα συγκρίνουν και να τα συσχετίζουν με το δικό τους σώμα, παρά με άλλα αντικείμενα του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ακόμη, συχνά αποδίδουν αισθήματα και ανθρώπινα χαρακτηριστικά σε άψυχα αντικείμενα (Warren, 2004).

Η προσωπική ταυτότητα αποτελεί το μοναδικό πρότυπο ιδιοσυγκρασίας, συναισθημάτων και νοητικών ικανοτήτων, που αναπτύσσουν τα άτομα με ΑΟ στις κοινωνικές τους συναλλαγές με τον κοινωνικό περίγυρο (Patton et al., 2016). Ήδη από το 1993 ο Bronfenbrenner διατείνεται ότι οι διάφορες διαδραστικές περιβαλλοντικές εμπειρίες που έχουν τα άτομα με ΑΟ επηρεάζουν καταλυτικά την ταυτότητά τους. Ενώ μεταγενέστερα οι Patton et al.

(2016) υποστηρίζουν ότι τα άτομα με ΑΟ αρχίζουν να συνειδητοποιούν την αναπηρία τους και βιώνουν συναισθήματα μίσους ή θυμού για “το εγώ” τους, καθώς και ανησυχίας σχετικά με την αντίληψη των άλλων λόγω της ΑΟ.

Τα άτομα σε αυτό το στάδιο μπορεί επίσης να αναπτύξουν σύμπλεγμα κατωτερότητας, προσπαθώντας να αντισταθμίσουν και να αποδείξουν ότι οι άλλοι κάνουν λάθος στις ικανότητές τους (Gibson, 2006). Στο τελικό στάδιο, της αποδοχής, τα άτομα καταλαβαίνουν και αποδέχονται τις διαφορές τους και εντάσσονται σιγά-σιγά στον «ορατό» κόσμο. Πολλά άτομα σε αυτό το στάδιο αλληλεπιδρούν συχνά με άλλα άτομα με ΑΟ και μπορεί επίσης να θεωρούν τον εαυτό τους ως υπέρμαχο της ταυτότητάς τους. Σύμφωνα με τον Gibson (2006) το στάδιο αυτό παρατηρείται κυρίως στην ενηλικίωση.

Οι πρώτες εμπειρίες κάθε ατόμου λαμβάνουν χώρα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Την οικογένεια την συνθέτουν ξεχωριστά άτομα με ξεχωριστές προσωπικότητες και οι σχέσεις που τα χαρακτηρίζουν είναι ιδιαίτερα πολύπλοκες. Ο Bammrind (όπως αναφέρεται στους Griffin-Shirleyand & Nes, 2005) υποστήριξε ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας σε άτομα με ΑΟ απαιτεί ένα συναισθηματικό οικογενειακό πλαίσιο που τους παρέχει τόσο την ελευθερία να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν, όσο και την απαραίτητη προστασία από επικείμενους κινδύνους.

Η ομαλή ανάπτυξη της αυτοεικόνας αποτελεί μια πρόκληση για την οποία αντιμετωπίζουν προβλήματα τα άτομα με ΑΟ. Γενικά τα άτομα αυτά από μικρή ηλικία και για μεγάλα χρονικά διαστήματα βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε τρίτους (κυρίως γονείς, δασκάλους και συγγενείς) για να καταλήξουν σε συμπεράσματα όσον αφορά την αυτοαξία τους. Η αυτοεκτίμησή τους έχει την τάση να μεταβάλλεται πολύ έντονα ανάλογα με το τι λένε και κάνουν οι άλλοι (Tuttle & Tuttle, 2004). Όμως η εκτίμηση των προσωπικών ιδιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων με ΑΟ συχνά υποτιμώνται και άλλοτε υπερεκτιμώνται (Λιοδάκης, 2000). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Mead (1968) οι ετεροπροσδιορισμοί μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μετασχηματίζονται σταδιακά σε αυτοπροσδιορισμούς (Συριοπούλου, 2015).

Συγκρίνοντας την αυτοαντίληψη ατόμων με ΑΟ σε σχέση με τα άτομα με τυπική ανάπτυξη αναδείχθηκε ένα παρόμοιο προφίλ αυτοαντίληψης. Ταυτόχρονα, οι κοινωνικές σχέσεις με τους φίλους συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της αυτοαντίληψης των ατόμων με προβλήματα όρασης. Ερευνητές (Fok & Fung, 2004, Griffin-Shirley & Nes, 2005) καταγράφουν παρόμοια επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης τόσο σε άτομα με προβλήματα όρασης, όσο και σε άτομα χωρίς. Αντίθετα, στην Ισπανία, οι μελέτες των López-Justicia, Fernández de Haro, Amezcua & Pichardo (2001, 2003, 2005) αναφέρουν ότι τα άτομα με ΑΟ παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοκριτικής από ότι τα άτομα με όραση. Δεν παρατηρήθηκαν όμως, διαφορές σε άλλες διαστάσεις της προσωπικής ταυτότητας (κοινωνικές, ηθικές, οικογενειακές και προσωπικές).

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει μια πιθανή υιοθέτηση ρατσιστικών απόψεων από τα άτομα με ΑΟ προς τα άτομα με τυπική ανάπτυξη και αντίστροφα -γενικότερα ως κοσμοαντίληψη-, όπως η ανωτερότητα των αρτιμελών ατόμων απέναντι σε άτομα με ΑΟ (Keeffe et al., 2005).

Το γεγονός αυτό είναι δυνατόν να αποτελέσει αιτία χαμηλής αυτοεκτίμησης του ατόμου με ΑΟ (Keeffe et al., 2005, Bambara, 2009, Bambara et al., 2009). Μεταγενέστερα οι López-Justicia Pichardo και Chacón (2005) δεν καταγράφουν διαφορές σε παγκόσμια κλίμακα ως προς την έννοια της αυτοεκτίμησης μεταξύ των δύο ομάδων (άτομα με ΑΟ - άτομα χωρίς ΑΟ). Οι Paulinelli και Tamayo (1986), καταγράφουν διαφορές ως προς το φύλο στα άτομα με ΑΟ, όπου οι άνδρες είχαν υψηλότερη αυτοπεποίθηση από τις γυναίκες. Ταυτόχρονα δεν εντοπίζονται διαφορές στα άτομα με ΑΟ ως συνάρτηση του φύλου σε κανέναν από τους παράγοντες της προσωπικής ταυτότητας.

Αντίθετα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους López-Justicia και Pichardo (2003), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες σημείωσαν χαμηλότερες διαστάσεις στην αυτοεκτίμηση και υψηλότερες από τους άνδρες στον αυτοπροσδιορισμό. Η έρευνα του Rasonabe (1995) που αντιπαράβαλλε τις διαφορές μεταξύ των φύλων σε άνδρες και γυναίκες με ΑΟ, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες χαρακτηρίζονταν από υψηλότερη σωματική, οικογενειακή και κοινωνική αυτοαντίληψη, και οι άνδρες από υψηλότερες αυτοϊκανοποίηση και ηθική αυτοεκτίμηση (Garaigordobil & Bernarás, 2009).

Οι Pinquart και Pfeiffer (2013) διευρύνοντας την επίδραση στην προσωπική ταυτότητα του φύλου και της ηλικίας, διαπίστωσαν διαφορές μεταξύ της ανάπτυξης της ταυτότητας των γυναικών και των ανδρών με βάση τα μηνύματα του περιβάλλοντος ως προς το φύλο. Η μελέτη ανέδειξε ότι τα άτομα με πρώιμη τη διάγνωση της οπτικής αναπηρίας αγωνίστηκαν περισσότερο για να αναπτύξουν την ταυτότητά τους σε σχέση με εκείνους που διαγνώστηκαν καθυστερημένα. Ο Τανός (1985) υποστηρίζει ότι τα κορίτσια με αναπηρίες διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα προς τον εαυτό τους περισσότερο απ' ό,τι τα αγόρια. Οι ερμηνείες για τις διαφορές που παρουσιάζονται στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης σε σχέση με το φύλο παραπέμπουν στις αλλαγές που συμβαίνουν κατά την ωρίμανση και συνδέονται μεταξύ άλλων με τη διαφορετική μεταχείριση που δέχονται τα αγόρια και τα κορίτσια μέσα στις κοινωνικές δομές (Pinquart & Pfeiffer, 2013).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο μετασχηματισμός της ταυτότητας αναφέρεται στην ψυχολογική αλλαγή, με βάση την οποία το υποκείμενο αποτελεί ένα πρόσωπο, το οποίο παρουσιάζεται διαφοροποιημένο σε σχέση με το παρελθόν. Κατά συνέπεια ο μετασχηματισμός ταυτότητας οδηγεί στην εμφάνιση μίας νέας κρίσης για τον εαυτό και τους άλλους, καθώς επίσης και κρίσης για διάφορα αντικείμενα, ενέργειες και γεγονότα. Στο πλαίσιο αυτό τα άτομα αυτά θα κληθούν να βιώσουν σοκ και πρόκειται να ακολουθήσει η κατάθλιψη, επειδή εκείνη τη στιγμή εμφανίζεται η έναρξη της επίγνωσης ενός ευρύτερου εαυτού (Siira et al., 2019).

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι ο μετασχηματισμός της ταυτότητας των ατόμων που βιώνουν την ΑΟ στην ενήλικη ζωή εμφανίζει σημαντικές διακυμάνσεις. Επομένως, η συνειδητοποίηση και η αυτοαποδοχή αυτών των ατόμων άλλοτε μειώνεται και άλλοτε εμφανίζει σημαντική αύξηση. Κατά συνέπεια ο μετασχηματισμός της ταυτότητας αυτών των ανθρώπων μπορεί να προσεγγιστεί ως ένας ημιτελής μετασχηματισμός ή συχνά και ως ένας μετασχηματισμός που μπορεί να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση της αυθυπαρξίας ή ακόμη και στην

πλήρη αυτοαποδοχή της αναπηρίας στην όραση. Οι διακυμάνσεις στη διαδικασία και την κατεύθυνση του μετασχηματισμού της ταυτότητας των συγκεκριμένων ατόμων δεν μπορούν να διαχωριστούν από την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και την ερμηνεία των διαφόρων κοινωνικών αντιδράσεων στην αυτο-ύπαρξη (Benoit et al., 2013).

3. Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών εννοιών ανάπτυξης κοινωνικής ταυτότητας

Η βάση διαμόρφωσης τόσο της προσωπικής, όσο και της κοινωνικής ταυτότητας αποτελεί η αυτοαντίληψη, η οποία περιέχει τόσο το «συλλογικό εαυτό» όσο και τον «προσωπικό εαυτό» (Ellemers et al., 2002). Ωστόσο, ενώ ο προσωπικός εαυτός ορίζεται ως μια ενιαία και συνεχής επίγνωση του ποιος είναι κάποιος (αναφορικά με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά έναντι των χαρακτηριστικών άλλων ατόμων), ο συλλογικός εαυτός έχει τόσες διαφοροποιήσεις, όσες και οι ομάδες στις οποίες συμμετέχει κάθε άτομο. Άρα, ο συλλογικός εαυτός μπορεί να συμβάλει θετικά ή αρνητικά στην αυτοαντίληψη, ανάλογα με την ομάδα (κοινωνική ταυτότητα), το πλαίσιο και την εκάστοτε χρονική στιγμή. Τα χαρακτηριστικά λοιπόν της εκάστοτε ομάδας επηρεάζουν το συλλογικό εαυτό (άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά), αλλά διαφορετικά σε κάθε άτομο και ανάλογα με το πόσο ισχυρούς δεσμούς νιώθει να έχει με την ομάδα αυτή (Ellemers et al., 2002).

Η κοινωνική ταυτότητα που προέρχεται από την υπαγωγή ενός ατόμου σε μια ομάδα, δεν είναι αμιγώς θετική ή αρνητική, αλλά εξαρτάται από την ομάδα σύγκρισης και από το «κοινωνικό πλαίσιο». Το κοινωνικό πλαίσιο παρέχει πληροφορίες για τη θέση κάποιου ατόμου στην ομάδα (αν είναι υψηλή παρέχει αίσθηση ασφάλειας ή και ανωτερότητας, και αν είναι χαμηλή αποτελεί απειλή για τον προσωπικό εαυτό), αλλά και για τη σχετική θέση της ομάδας (αν είναι υψηλή παρέχει αίσθηση ασφάλειας ή και ανωτερότητας, και αν είναι χαμηλή αποτελεί απειλή για το συλλογικό εαυτό). Το κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί μια κοινωνική πραγματικότητα που είτε διευκολύνει είτε δυσχεραίνει τις προσπάθειες αντιμετώπισης (στρατηγικές διαχείρισης ταυτότητας) των παραπάνω δυσκολιών. Συμπερασματικά, το κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί τόσο πηγή απειλής για την ταυτότητα, όσο και πηγή άντλησης δυναμικών στρατηγικών διαχείρισης της ταυτότητας με απώτερο αποτέλεσμα τη επίτευξη κοινωνικής επάρκειας (Ellemers et al., 2002).

«Κοινωνική επάρκεια» ορίζεται ως η ικανότητα της αλληλεπίδρασης σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς, λειτουργικούς και μη επιβλαβείς για τους άλλους (Gresham et al., 2001). Ως όρος αναφέρεται δηλαδή, στη συνολική αποτελεσματικότητα των κοινωνικών συμπεριφορών του ατόμου και βασίζεται σε συμπεράσματα ή κρίσεις σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά το άτομο διεκπεραιώνει κοινωνικές δραστηριότητες (Merrell & Gimpel, 1998).

4. Η Κοινωνική Ταυτότητα στα Άτομα με Αναπηρία Όρασης

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί ποικίλες θεωρίες και έχουν εντοπιστεί κοινά στοιχεία ως προς την ανάπτυξη και επίσης την εξέλιξη των ατόμων, που εμφανίζουν ΑΟ (Benoit et al., 2013).

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι όπως το κάθε άτομο βιώνει διαφορετικά την αποδοχή της αναπηρίας, έτσι και η κοινωνική του ανάπτυξη παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με την ανάπτυξη των άλλων. Κατά συνέπεια είναι σημαντική η δυνατότητα κάθε ανθρώπου να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού αλλά και τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά του και επικοινωνία του με το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έννοια της οριοθέτησης της κοινωνικής ταυτότητας έχει διαχρονική πορεία. Κάποιοι σύγχρονοι μελετητές την αναλύουν δίνοντας έμφαση στην αυτοαντίληψη και ταυτόχρονα στην αυτογνωσία, ενώ για άλλους θεωρείται σημαντικό το σύνολο των διαφόρων ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων, που ασκούν σημαντική επιρροή στη διαμόρφωσή της. Επίσης μπορεί να οριστεί ως η γνώση των ατόμων ότι αποτελούν μέλη μίας ή σε κάποιες περιπτώσεις και περισσότερων κοινωνικών ομάδων σε συνδυασμό με τη συναισθηματική σημασία και την αξία της συγκεκριμένης ιδιότητας (Tylka, 2011).

Πρέπει να επισημανθεί ότι η αυτοαντίληψη ενός ατόμου βασίζεται στην αίσθηση της ταυτότητάς του και συνδέεται με την αυτοεκτίμησή του. Οι οικογένειες ατόμων με ΑΟ υποστηρίζεται ότι είναι σημαντικό να ενθαρρύνουν το άτομο με ΑΟ να αναπτύξει θετική αυτοαντίληψη. Το εκάστοτε αξιακό κοινωνικό πλαίσιο θεωρείται ότι μπορεί είτε να συμβάλει στην αίσθηση αυτοεκτίμησης του ατόμου με ΑΟ, είτε να το εμποδίσει από το να αισθανθεί επαρκές. Κατά συνέπεια είναι σημαντικό να παρέχονται στα άτομα με ΑΟ ευκαιρίες για να βιώσουν πραγματική επιτυχία καθώς και δυνατότητες λήψης αποφάσεων ανάληψης ευθυνών και ενίσχυσης της ανεξαρτησίας τους (Siira et al., 2019)

Παράλληλα δεν μπορούμε να διερευνήσουμε τη διαμόρφωση της ταυτότητας, χωρίς να λάβουμε υπόψη τόσο το ίδιο το άτομο όσο και το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα και αναπτύσσεται (Tunde-Ayinmode et al., 2011, Hogg, 2021). Επιπλέον επισημαίνεται ότι η ομαλή κοινωνικοποίηση αποτελεί κυρίως κοινωνικό πρόβλημα, καθώς η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων με ΑΟ δεν καθορίζεται μόνο από τις πρωτογενείς παραμέτρους της αναπηρίας, δίνοντας έμφαση στην παράμετρο του σωματικού ελλείμματος (Tylka, 2011). Σημαντικές όμως, μπορούν να θεωρηθούν και οι κοινωνικές επιπτώσεις, που ασκούν σημαντική επιρροή στο άτομο και οι οποίες μπορούν να αποδοθούν στις στάσεις σε συνδυασμό με τους μηχανισμούς διαχείρισης της αναπηρίας από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Tylka, 2011). Με τον τρόπο αυτό σε αρκετές περιπτώσεις τα άτομα μπορούν να διαχειριστούν διάφορες δυσκολίες, οι οποίες έχουν ως βασικές αιτίες τον στιγματισμό της συγκεκριμένης κατάστασης και την άσκηση κριτικής από την ίδια την κοινωνία. Κατά συνέπεια και τα άτομα με αναπηρία όρασης, όπως και κάθε άλλος άνθρωπος, έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν ποιοι είναι αλλά και πώς μπορούν να ενταχθούν στην κοινωνία (Δαφέρμος, 2002).

Η ολική απώλεια όρασης επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των υπόλοιπων αισθητηριακών τρόπων αλληλεπίδρασης του ατόμου με ΑΟ με το κοινωνικό περιβάλλον και επιδρά στην ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας. Αυτό συμβαίνει κυρίως για δύο λόγους. Αφενός, γιατί τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα θεωρούνται ελλιπή για το παιδί με ΑΟ και αφετέρου, γιατί η ποιότητα των οπτικών ερεθισμάτων δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι παρόμοια με την ποιότητα των μη οπτικών ερεθισμάτων (Σταύρου, 1999). Το άτομο με αναπηρία όρασης προσλαμβάνει τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα κατά τρόπο ελλειμματικό και αποσπασματικό. Τα αισθητικοκινητικά σχήματα τα οποία σύμφωνα με τον Piaget, διαμορφώνουν τις μελλοντικές δομές του ατόμου, είναι ανεπαρκή στα άτομα με ΑΟ, καθώς υποστηρίζεται ότι δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τους στόχους τους και να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά (Nissen et al., 2003).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να παρουσιάζουν πιο αργή εννοιολογική ανάπτυξη. Έτσι και η ανάπτυξη του ενός μπορεί να διαφέρει δραματικά από την ανάπτυξη του άλλου, κάτι που δεν ισχύει στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, εξαιτίας των διαφορετικών τους ερεθισμάτων (Gibson, 2006). Άρα είναι σημαντικό ότι κάθε άτομο είναι διαφορετικό και ως συνέπεια διαφοροποιούνται ο τρόπος που συμπεριφέρεται και επικοινωνεί με τον κοινωνικό του περίγυρο που αναπτύσσεται η προσωπικότητά του, οι εμπειρίες του και οι στρατηγικές κατανόησης της ταυτότητάς του. Αυτός είναι και ένας λόγος που η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας αποτελεί ένα ζήτημα καθαρά προσωπικό (Webster & Roe, 1998). Για τα περισσότερα άτομα με ΑΟ, η ΑΟ αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του τρόπου προσέγγισης τους από τους άλλους. Η σωματική εμφάνισή τους, το φύλο και οι διανοητικές του ικανότητες παίζουν δηλωτικό ρόλο στο πως το βλέπουν οι άλλοι (Gibson, 2006).

Επιπροσθέτως, τα άτομα με ΑΟ έχουν ζηήσει στο παρελθόν την συστηματική θεσμική θυματοποίηση -από όλες τις κοινωνικές πτυχές-, συμπεριλαμβανομένων του εκπαιδευτικού συστήματος, της ιατρικής κοινότητας και του εργατικού δυναμικού, αν και τα τελευταία χρόνια η κοινωνική πολιτική των σύγχρονων κρατών δίνει την ευκαιρία στα άτομα αυτά της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της εξόδου στην αγορά εργασίας (Gibson, 2006).

Οι οπτικές πληροφορίες που λαμβάνουν τα άτομα τυπικής ανάπτυξης τους βοηθούν να αντιληφθούν τη μοναδικότητα τους και να κατανοήσουν ότι έχουν συγκεκριμένο παρελθόν, παρόν και μέλλον. Αντίθετα, τα άτομα με ΑΟ πρέπει να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις για τον εξωτερικό κόσμο, οι οποίες δεν βασίζονται στις οπτικές πληροφορίες. Επιπλέον, επικεντρώνονται στο τώρα γιατί η δόμηση εννοιών συχνά αναστέλλεται από την έλλειψη οπτικών πληροφοριών, ενώ επίσης αυτά τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα στη ζωή και δεν κατανοούν πλήρως τον κύκλο της ζωής τους (Tylka, 2011). Όμως ο Vygotsky (όπως αναφέρεται στους Δαφέρμος, 2002, Hodapp, 2003) υποστηρίζει πως η ομαλή κοινωνικοποίηση αποτελεί κατά κύριο λόγο κοινωνικό ζήτημα, αφού η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων με αναπηρία όρασης δεν εξαρτάται μόνο από τις πρωτογενείς πτυχές της αναπηρίας, δηλαδή από το σωματικό έλλειμμα (Hodapp, 2003).

Η κοινωνική ανάπτυξη εισάγει τα άτομα με ΑΟ στην ευρύτερη κοινωνική κοινότητα και η κοινωνικοποίηση, που αποτελεί μια πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης, εστιάζεται κυρίως στον καθορισμό του ατόμου από την ομάδα στο πλαίσιο της οποίας το άτομο αποκτά τις κοινωνικές του ταυτότητες (Nissen et al., 2003). Όσον αφορά την εξέλιξη της ταυτότητας η εξέλιξη όλων των όψεων της ταυτότητας συνεχίζεται στη διάρκεια ζωής του ατόμου και το σημαντικό για το άτομο είναι η δόμηση και διατήρηση μιας συνεκτικής αναπαράστασης του εαυτού. Η εφηβική ηλικία εισάγει δύο ουσιώδεις μετασχηματισμούς, την ικανότητα του αναστοχασμού πάνω στον εαυτό τους και τη διερεύνηση των δυνατοτήτων (Δαφέρμος, 2002). Η ταύτιση αποτελεί μια ψυχολογική διεργασία κατά την οποία τα άτομα με ΑΟ προσπαθούν να μοιάσουν, να ενεργούν και να νιώθουν όμοια με τους σημαντικούς ανθρώπους του κοινωνικού τους περίγυρου (Cole & Cole, 2001).

Η κοινωνικοποίηση στα άτομα με ΑΟ, όπως και υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, σύμφωνα με την Watson (2004) πραγματοποιείται από τους κοινωνικούς θεσμούς, όπως η οικογένεια, ο γάμος, οι νόμοι και το κράτος, οργανωμένες δομές που βασιζονται σε κοινωνικά πρότυπα, ενσωματώνουν ποικίλους ρόλους και επιτελούν σημαντικές κοινωνικές λειτουργίες. Οι κοινωνικοί θεσμοί γεφυρώνουν την απόσταση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, συνδέοντας την ατομική ψυχολογία με τις διαστάσεις της κοινωνικής δραστηριότητας (Watson, 2004).

Η επιθυμία των ατόμων για ένταξη και η αφοσίωσή τους σε αυτήν αποτελεί παράγοντα κοινωνικής καταξίωσης στις σύγχρονες κοινωνίες και *«αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κατασκευή του εαυτού και της ταυτότητας»* (Watson, 2004: 343). Οι ταυτότητες που τα άτομα αποκτούν στα πλαίσια των θεσμικών κατηγοριοποιήσεων αναφέρονται στον Jenkins (2008: 53) ως *«θεσμικά παγιωμένες ταυτότητες»* και αποτελούν ένα χαρακτηριστικό δείγμα αλληλεπίδρασης του ατομικού και του συλλογικού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις οργανωτικές δομές -που ως θεσμοί εκπληρώνουν συγκεκριμένους συλλογικούς σκοπούς αλλά ταυτόχρονα αποτελούν ομάδες οργανωμένες στη βάση ταξινομικών σχημάτων κύρους- οι οποίες αποδίδουν στα μέλη τους ταυτότητες με πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Οι ταυτότητες που αποκτώνται στα πλαίσια των οργανώσεων διαθέτουν ποικίλους βαθμούς σημαντικότητας για τα άτομα, πολλές φορές, πάντως υπερέχουν ακόμη και βασικών όψεων ταυτότητας, όπως αυτή του *«φύλου, της ηλικίας, της εθνότητας, της φυλής ή της εθνικότητας»* (Hogg, 2004). Οι ταυτότητες αυτές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις ευκαιρίες ζωής και τα βιώματα των ανθρώπων που τις φέρουν, όμως η βίωση των ταυτοτήτων αυτών μπορεί για κάθε άτομο να είναι διαφορετική (Jenkins, 2008). Τα άτομα με ΑΟ μπορεί να έχουν προβλήματα με την ανάπτυξη και διατήρηση της θετικής εικόνας του σώματός τους. Αυτό συμβαίνει επειδή η φυσική ελκυστικότητα συχνά επηρεάζεται αρνητικά λόγω κάποιου αισθητικού ελαττώματος, όπως βλάβη στα μάτια ή δυσμορφίες του προσώπου (Sheppard et al., 2005). Επιπλέον, τα άτομα με ΑΟ δεν μπορούν να προσλάβουν οπτικές πληροφορίες για την εμφάνισή τους από τον καθρέφτη ή από συγκρίσεις με τους ανθρώπους γύρω τους, κάτι που μπορεί να προκαλέσει αβεβαιότητα (Wolffe, 1999).

Η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολικό είναι σημαντική για όλα τα άτομα και οι αλλαγές που γίνονται στο σώμα τους και στην εξωτερική τους εμφάνιση είναι πολύ έντονες. Οι αντικειμενικές απαιτήσεις για την κατανόηση του σώματος τους που υπάρχουν όμως για το άτομο με ΑΟ κάνει την προσαρμογή του ακόμα πιο δύσκολη (Warren, 1994). Το σχολείο με τα ατομικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην Ειδική Αγωγή σκοπό έχουν οι μαθητές να βελτιώσουν την αυτοαντίληψή τους, να τολμούν να προσπαθούν μέσα στο σχολείο, να μην αποτυγχάνουν και απογοητεύονται (Συριοπούλου, 2015).

Διαφορετικά το άτομο δυσκολεύεται ακόμη περισσότερο να αποκτήσει την κοινωνική του ταυτότητα μέχρι να ωριμάσουν οι καινούργιες για αυτό συνθήκες και να επιτευχθεί ξανά μια νέα ισορροπία (Watson, 2004). Σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται ότι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας των ατόμων με αναπηρία και μάλιστα με ΑΟ είναι: α. Το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο, δηλ. η οικογένειά του, β. Η διερεύνηση του εάν η αναπηρία είναι εκ γενετής ή επίκτητη, γ. Ο βαθμός και η φύση της αναπηρίας, δ. Η ηλικία και το φύλο του ατόμου, ε. Ο τρόπος που το οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον αντιδρά απέναντι – θετικά ή αρνητικά - στην αναπηρία, και στ. Η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών συστημάτων και η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Συριοπούλου, 2015). Οι έρευνες πλέον που έχουν ως στόχο τη διερεύνηση των παραμέτρων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την κοινωνική ταυτότητα ειδικών πληθυσμιακών ομάδων – όπως είναι τα άτομα με αναπηρίες – θα πρέπει να είναι στοχευμένες και να συνυπολογίζουν όλες εκείνες τις ειδικές μεταβλητές που παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανεξαρτητοποίηση και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Για παράδειγμα, όταν διερευνάται το ζήτημα διαμόρφωσης κοινωνικής ταυτότητας στα άτομα με αναπηρία όρασης, θα πρέπει να εξετάζονται ζητήματα κινητικότητας και προσανατολισμού, χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών, κ.α., έτσι ώστε να αναδεικνύεται η διαμορφωτική επιρροή δυνάμεων που εκπορεύονται τόσο από οικογενειακά και σχολικά πλαίσια όσο και από κοινωνικά (βλ. Αργυρόπουλος & Τζήκα, 2011).

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η αναπηρία όρασης βάσει του ιατρικού μοντέλου, αποτελεί μια «αλγινική σελίδα» προσωπικής διάστασης για το άτομο (Stone, 1997). Με βάση το ιατρικό μοντέλο, στο άτομο αυτό και στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας κύριο ρόλο παίζουν οι δευτερογενείς πτυχές της αναπηρίας του, δηλαδή οι κοινωνικές συνέπειες που επηρεάζουν το άτομο και οφείλονται στις στάσεις και στις πρακτικές αντιμετώπισης της αναπηρίας από την κοινωνία. Οι συνέπειες στην προσωπική ταυτότητα είναι ποικιλόμορφες: α. Κοινωνικές, που αντανακλούν τις συνέπειες στις σχέσεις τους με τους άλλους, αφού ο επιθυμητός σκοπός είναι η αποδοχή του προβλήματος από τους άλλους, β. Ψυχολογικές, όπως άρνηση του προβλήματος, απόρριψη, υπερπροστασία και αμφιθυμικές τάσεις, και

τέλος γ. Οικονομικές που σχετίζονται με τις δαπάνες που αφορούν την αντιμετώπιση και την αντιστάθμιση που απαιτείται εξ' αιτίας της απώλειας όρασης στην καθημερινότητα (Elliott & Shewchuk, 2003, Grant et al., 2006).

Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι συχνά το άτομο με αναπηρία όρασης στη προσπάθειά του να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο αντιμετωπίζει επιπρόσθετες δυσκολίες που οφείλονται στην κριτική και το στιγματισμό από την κοινωνία (Δαφέρμος, 2002). Έτσι η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και την Ειδική Αγωγή μετασχηματίζεται σε θετικό ή αρνητικό αυτοπροσδιορισμό των ατόμων και των γονέων τους. Η στάση της οικογένειας των ατόμων με αναπηρία ποικίλει ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, τη μόρφωση και το βιοτικό επίπεδο των γονέων, την ύπαρξη άλλων μελών με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια, την αιτία της αναπηρίας, τη φύση και το βαθμό της αναπηρίας, το φύλο του παιδιού, την ηλικία των γονέων, τη συζυγική σχέση (Συριοπούλου, 2015).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι ως αποτέλεσμα των ελλείψεων και της αμφισβήτησης του ιατρικού μοντέλου (ή αλλιώς ιατρικού παραδείγματος) παρουσιάζεται ως εναλλακτικός τρόπος ερμηνείας των ζητημάτων της αναπηρίας η συγκρότηση του κοινωνικού μοντέλου (Barnes, 2014). Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο δεν είναι η ασθένεια ή η αναπηρία του ατόμου η αιτία η οποία καθορίζει και ερμηνεύει την κατάσταση του ατόμου αλλά η έλλειψη ετοιμότητας της κοινωνίας να παρέχει κατάλληλες υπηρεσίες και να εξασφαλίσει επαρκώς τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία (Beaudry, 2016). Φαίνεται ότι πάνω σε αυτήν την δυναμική αλληλεπίδραση των δύο επιστημονικών παραδειγμάτων, αναπτύσσονται όλες οι κοινωνικές και πολιτικές ζυμώσεις και μέσα από αυτή τη δυναμική κατάσταση τα άτομα με αναπηρία «αγωνίζονται» για να αυτοπροσδιοριστούν ως ανεξάρτητες οντότητες από τη μια, διαμορφώνοντας παράλληλα και μια κοινωνική ταυτότητα μέσα από συμμετοχικές και συλλογικές δράσεις.

Βιβλιογραφία

- Bambara, J. K. (2009) *Family functioning and vision loss*. PhD, University of Alabama, Birmingham (p. 90). <https://doi.org/10.37765/ajac.2024.89521>
- Bambara, J. K., Wadley, V., Owsley, C., Martin, R. C., Porter, C. & Dreer, L. E. (2009) Family functioning and low vision: A Systematic Review. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 103(3): 137-149. <http://dx.doi.org/10.1177/0145482X0910300303>
- Barnes, E. (2014) Valuing disability, causing disability. *Ethics* 125(1): 88-113. doi:10.1086/677021
- Beaudry, J. S. (2016) Beyond (models of) disability? *The journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 41 (2): 210-228. doi:10.1093/jmp/jhv063

- Benoit, C., Jansson M., Jansenberger, M. & Phillips, R. (2013) Disability stigmatization as a Barrier to Employment Equity for Legally-blind Canadians. *Disability & Society* 28(7), 970-983. doi.org/10.1080/09687599.2012.741518
- Bernstein, B., (2007) *Pedagogy, symbolic control and identity*. London, Rowman & Little-Geld Publishers.
- Briñol, P., DeMarree, K. G. & Petty, R. E. (2010) Processes by which confidence (vs. doubt) influences the self. In R. M. Arkin, K. C. Oleson & P. J. Carroll (Eds.), *Handbook of the uncertain self* (pp. 13-35). Psychology Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993) The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in Context: Activity and Thinking in Specific Environments* (pp. 3-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burns, R. (1982) *Self-concept development and education*, London: Holt, Rinehart and Winston.
- Cole, S. & Cole, M. (2001) *Η ανάπτυξη των παιδιών-Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (2^{ος} τόμος). Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός.
- Ellemers, N., Spears, R. & Doosje, B. (2002) Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161-186. doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135228
- Elliott, TR & Shewchuk RM. (2003) Social problem-solving abilities and distress among family members assuming a caregiving role, *British Journal of Health Psychology*, 2003 - Wiley Online Library <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/135910703321649132>
- Evans, N., Broido, E., Brown, K. & Wilke, A. (2017) *Disability in higher education: A social justice approach*. San Francisco. CA: Jossey-Bass
- Garaigordobil, M. & Bernarás, E. (2009) Self-concept, self-esteem, personality traits and psychopathological symptoms in adolescents with and without visual impairment. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1): 149-160. doi: 10.1017/s1138741600001566
- Gibson, J. (2006) Disability and clinical competency: An introduction. *The California Psychologist*. <https://www.disabilitypsychology.com/wp-content/uploads/2010/11/Disability-and-Clinical-Competency-Article.pdf>
- Gillies, R. M, Knight, K. & Baglioni, A. J. (2006) World of Work: Perceptions of People who are Blind or Vision Impaired. *International Journal of Disability, Development and Education*. doi: 10.1080/1034912980450403
- Grant, J., Elliott, T., Weaver, M., Glandon, G., Raper, J. & Giger, J. (2006) Social support, social problem-solving abilities, and adjustment to family caregivers of stroke survivors. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 87, 343-350. doi: 10.1016/j.apmr.2005.09.019

- Gresham, F. M., Sugai, G. & Horner, R. H. (2001) Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331–344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>
- Griffin-Shirley and Sandra L. Nes (2005) Self-Esteem and Empathy in Sighted and Visually Impaired Preadolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, May 2005, print edition pages, 276-285 <http://dx.doi.org/10.1177/0145482X0509900503>
- Fok, L.-T. & Fung, H. H. (2004) Self-Concept Among People With and Without Visual Impairment: The Role of Achievement Motivation. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 5(1): 7-24
- Hadidi, M. S. & Al Khateeb, J. M. (2013) Loneliness among students with blindness and sighted students in Jordan: A brief report. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60: 167-172. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2012.723949>
- Hodapp, R. (2003) Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία-νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hogg, M. A. (2004) Social Categorization, Depersonalization, and Group Behavior. In M. B. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Self and social identity* (pp. 203-231). Blackwell Publishing.
- Hogg, M. A., Abrams, D., Otten, S. & Hinkle, S. (2004) The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups. *Small Group Research*, 35(3) 246-276. <https://doi.org/10.1177/1046496404263424>.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010a) Εαυτός και ταυτότητα. Στο Α. Χαντζή (Επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg, 162-198.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010b) Άνθρωποι σε ομάδες. Στο Α. Χαντζή (Επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg, 344-391.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010c) Διομαδική συμπεριφορά. Στο Α. Χαντζή (Επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg, 496-555
- Hogg, M. A. (2021) Self-uncertainty and group identification: Consequences for social identity, group behavior, intergroup relations, and society. In B. Gawronski (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 64: 263-316. Elsevier Academic Press.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity* (3rd ed.) London: Routledge.
- Keeffe, J., McCarty, C. & Taylor, H. (2005) Impact of unilateral and bilateral vision loss on quality of life. *British Journal of Ophthalmology*, 89: 360-363. doi.org/10.1136/bjo.2004.047498
- Konarska, J. (2007) Young people with visual impairments in difficult situations. *Social Behavior and Personality*, 35: 909-918. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.909>

- Koutsoklenis, A. & Papadopoulos, K. (2014) Haptic Cues Used for Outdoor Wayfinding by Individuals with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 208(1): 43-54. <https://doi.org/10.1177/0145482X1410800105>
- Kusumi, Y. & Koike, T. (2018) The social identity of adolescent students with low vision during interschool interactions with sighted students: Voice and symbolic interaction. *Journal of Special Education Research*, 7: 89-100. <https://doi.org/10.6033/specialeducation.7.89>
- López-Justicia, M. D., Pichardo, M. C. (2003) Diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes afectados de baja vision [Gender differences in self-concept of low-vision youths]. *Revista de Educación*, 330: 373-384.
- López-Justicia, M. D., Pichardo, M. C., Amezcua, J. A. & Fernández de Haro, E. (2001) Self-concept in Spanish low-vision children and adolescents and their normal-vision peers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95(3): 150-161. <http://dx.doi.org/10.1080/15298860500146051>
- López-Justicia, M. D., Pichardo, M. C., Chacón, A. (2005) Self-concept in low-vision Chacón, A. (2005). Self-concept in low-vision children and their peers without visual problems. *Self and Identity*, 4, 305-309. doi:10.1080/15298860500146051
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. (1998) *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315805757>
- Nissen, K. R., Sjølie, A. K., Jensen, H., Borch-Johnsen, K. & Rosenberg, T. (2003) The prevalence and incidence of visual impairment in people of age 20–59 years in industrialized countries: A review. *Ophthalmic Epidemiology*, 10(4): 279-291. <https://doi.org/10.1076/opep.10.4.279.15909>
- Patton et al (2016) Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet* 387 (10036). [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1)
- Paulinelli, J. D. & Tamayo, A. (1986) Autoconceito: efeitos da cegueira e do sexo em adolescentes [Self-concept: Effects of blindness and sex in adolescents]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 38(4): 115-126.
- Pinquant, M. & Pfeiffer, J. (2013) Does visual impairment lead to lower or higher levels of success in solving developmental tasks?-A longitudinal study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25, 579-595. <http://dx.doi.org/10.1007/s10882-013-9334-4>
- Rasonabe T (1995) Self-concept among blind Filipino children. *Educator*, 3, 43-45.
- Sheppard, L., Eiser, C. & Kingston, J. (2005) Mothers' perceptions of children's quality of life following early diagnosis and treatment for retinoblastoma. *Child: Care, Health and Development*, 31: 137-142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00498.x>
- Siira, H. J., Falck, A. A. & Kyngäs, H. A. (2019) Health-related quality of life and related factors among older adults with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 37(3): 183-193. doi:10.1177/0264619619839737

- Stone, J. (1997) Mobility and independence skills. *H. Mason & S. McCall (Eds) Visual Impairment: Access to Education for Children and Young People*, 159-168 *Fulton Publishers*.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-37). *Monterey, CA: Brooks/Cole*.
- Tunde-Ayinmode, M. F., Akande, T. M. & Ademola-Popoola, D. S. (2011) Psychological and social adjustment to blindness: understanding from two groups of blind people in Ilorin, *Nigeria. Ann Afr Med*, 10(2), 155-164. <https://doi.org/10.4103/1596-3519.82073>
- Tuttle, D. W. & Tuttle, N. R. (2004) *Self-esteem and adjusting with blindness: The process of responding to life's demands*. (3rd ed.). Springfield: Charles C Thomas Publisher Ltd.
- Tylka, T. L. (2011) Positive psychology perspectives on body image. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.). *Body image: A handbook of science, practice and prevention* (pp. 56-64). New York: Guilford Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00104-8>
- Warren, D. H., (1994) *Blindness and children: An individual differences approach*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511582288>
- Watson, D. (2004) Άτομα και θεσμοί: Η περίπτωση της εργασίας και της απασχόλησης. In M. Wetherell, (Ed) (1996), *Identities, groups and social issues*. London: Sage. [ελλ. εκδ. Wetherell, M. (Επιμ.) (2004). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*, Μτφρ. Ν. Μποζατζής. Αθήνα: Μεταίχμιο, 335-386.
- Webster, A. & Roe, J. (1998) *Children with visual impairments-social interaction, language and learning*. New York: Routledge.
- Webster, A. & Roe, J. (1998) *Children with visual impairments-social interaction, language and learning*. New York: Routledge.
- Whitaker, M.C. (2019) *Us and Them: Using Social Identity Theory to Explain and Re-envision Teacher-Student Relationships in Urban Schools*. *Urban Review* doi.org/10.1007/s11256-019-00539-w.
- Wolffe, K., (1999) *Skills for success: a career education handbook for children and adolescents with visual impairments*. New York: American Foundation for the Blind Press.
- Αργυρόπουλος, Β. & Τζήκα, Π. (2011) Διερεύνηση παραμέτρων της κοινωνικής ταυτότητας ατόμων με τύφλωση, *Μέντορας*, 13, 115-130 <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.4919>
- Δαφέριμος, Μ. (2002) *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Λιοδάκης, Δ. (2000) *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταύρου, Λ. (1999) *Προσπάθεια εκπαίδευσης και ενσωμάτωσης ενός τυφλού-αυτιστικού νηπίου, στο κανονικό νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συριοπούλου, Χ. (2015) *Η διαμόρφωση της ταυτότητας των ΑμεΑ στην Ειδική Αγωγή*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τανός, Χ. (1985) *Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα των εφήβων*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

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

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

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

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

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

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

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές -βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουλαντζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996: 27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985: 64-66)..." . Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.ά. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπούν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

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

A) Αναφορές σε βιβλία

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

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

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

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3^η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

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

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

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

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

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

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

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

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

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

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

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

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

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

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

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

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

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

GUIDE FOR AUTHORS

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

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

Submission and Review Process

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

Manuscript Format

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

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

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

cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme '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, shich should also be placed within the parentheses: "(Barney, 1960, p. 188)". (Tsoukalas, 1977: 35-6), (Poulantzas, 1982), " According to Carrasquillo & Rodriguez (1996: 27),,..", "As Halliday suggests (1985: 64-66)...".

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

Reference List

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

A) Book References:

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

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

B) Journal References

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

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

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

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

D) References to unpublished work

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

E) References to reprinted/republished work

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

F) Web references

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

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

G) References to newspaper and magazine articles

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

H) References to official reports and documents

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

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

