



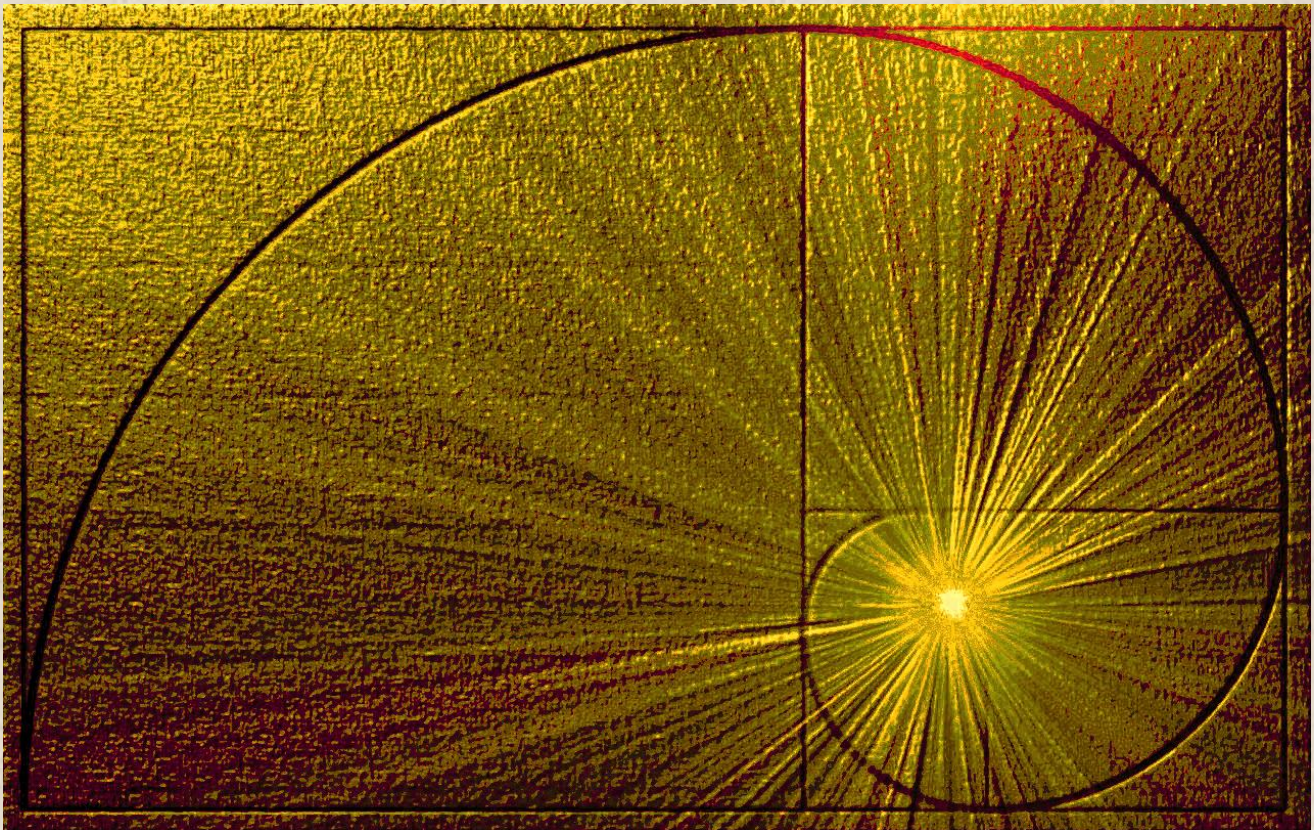
**ΕΕΠΕΚ**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 3, Issue 2 (2021)

ISSN: 2654-0002

# INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



## Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

Σκοπός του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι η δημοσίευση ερευνητικών επιστημονικών εργασιών που προωθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής καινοτομίας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς επίσης και με κάθε άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ή ακαδημαϊκής ζωής.

Η γλώσσα υποβολής των εργασιών είναι η ελληνική ή η αγγλική. Όλες οι εργασίες που υποβάλλονται υπόκεινται σε διπλή ανώνυμη κρίση από την επιστημονική επιτροπή του περιοδικού.

Η πρόσβαση στα περιεχόμενα του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι ελεύθερη (Open Access journal) από όλους χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση. Συνεπώς, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν, να εκτυπώσουν και να μεταφορτώσουν («download») το πλήρες κείμενο οποιασδήποτε δημοσιευμένης εργασίας, χωρίς να παραβιάζονται οι νόμοι περί πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πνευματικά δικαιώματα των εργασιών του περιοδικού ανήκουν στους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη προθεσμία υποβολής εργασιών. Οι εργασίες μπορούν να υποβάλλονται οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

## ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Αρχισυντάκτης:** Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Διευθυντής Έκδοσης:** Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

**Σύμβουλος Έκδοσης:** Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

### Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος, ΠατσαλάΠασχαλία, Υπεύθ. Θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαγγόπουλος Γεώργιος, Υπεύθ. Θεμάτων Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οικονόμου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Θεμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Υπεύθ. Θεμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Επιστημών

Πέτρου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Πετρωτός Νικόλαος, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Τριαντάρη Φωτεινή, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Χαρταλάμη Μαριέττα, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα - Contents

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL</b> .....	5
<b>Ψυχοκοινωνικές Επιπτώσεις της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής – Οι απόψεις των Λογοθεραπευτών</b> .....	7
Σκαλιδάκη Στέλλα .....	7
Παντελοπούλου Ειρηλένα .....	7
Γερμανά Ειρήνη .....	7
<b>Η προσωπική θεωρία και η επιμόρφωση στην ποιότητα προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</b> .....	16
Μπουκουβάλα Ευθαλία .....	16
<b>Η «αγωγή θανάτου» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση της θεματικής στα σχολικά εγχειρίδια και ανάπτυξη της με τη συνδρομή της τέχνης και του πολιτισμού.</b> 29	
Παυλοπούλου Ασπασία .....	29
<b>Η τεχνική της αναπλαισίωσης στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη</b> .....	42
Αμοργιανιώτη Ειρήνη .....	42
<b>Η Επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση των ΙΕΚ</b> .....	53
Αλεξανδροπούλου Δήμητρα .....	53
Καρανικόλα Ζωή .....	53
Παναγιωτόπουλος Γεώργιος .....	53
<b>Κριτική Αποτίμηση Α.Π. Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b> .....	65
Καλούδης Θεοφάνης.....	65
<b>Διαχείριση του πένθους: στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</b> .....	76
Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος .....	76
Μπρατάνη Πηνελόπη .....	76
<b>«Πώς να διδάξω Ιστορία;»: Διερεύνηση των διδακτικών επιλογών των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b> .....	89
Ανδρικού Ασημίνα .....	89
Ματσακαλίδης Χαράλαμπος .....	89
<b>Απόψεις νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο</b> .....	98
Βαϊρινού Κωνσταντία .....	98
<b>Αυθεντική μάθηση-Αυθεντική Αξιολόγηση: μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης</b> .....	111
Γεωργοτά Σωτηρία.....	111

<b>Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας.....</b>	<b>121</b>
Θεοχάρης Θωμάς .....	121
<b>Εμπειρική μελέτη για τον γραμματισμό των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στο φυσικό φαινόμενο του σεισμού .....</b>	<b>133</b>
Τσιούρη Ελευθερία.....	133
Κώτσης Θ. Κωνσταντίνος.....	133
<b>Η επίδραση της κοινωνικής αποστασιοποίησης και της διακοπής της εκ του σύνεγγυς εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 σε φοιτητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας .....</b>	<b>146</b>
Τσιχουρίδης Χαρίλαος.....	146
Μπατσίλα Μαριάνθη .....	146
Ρουσσάκης Ιωάννης .....	146

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το δεύτερο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) εντός του έτους 2021 είναι στη διάθεσή σας, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής εποικοδομητική αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης **Κοινότητας Μάθησης**, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε αυτό το τεύχος παρουσιάζεται και αυτή τη φορά ποικιλία θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση, και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σκοπός κάθε εκπαιδευτικού είναι να βρει τον βέλτιστο δυνατό τρόπο για να επιτύχει τους στόχους του στο αντικείμενο που διδάσκει και στις ομάδες που απευθύνεται. Μεταξύ αυτών των στόχων είναι, εκτός από τη μεταφορά γνώσεων, και η ενίσχυση της καλλιέργειας στάσεων και αξιών όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία ή η δυνατότητα να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει. Ο κυριότερος όμως στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από την ενίσχυση και την ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση προκλήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, στο τεύχος αυτό παρουσιάζονται καινοτόμες προτάσεις, εργαλεία και τεχνικές που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική καινοτομία, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την ανάγκη για έρευνα στα εκπαιδευτικά δρώμενα όσο και την ανάγκη εφαρμογής των αποτελεσμάτων. Για την βέλτιστη επίτευξη αυτών των στόχων και επιδιώξεων γίνεται αντιληπτή η σημασία της ανταλλαγής καλών πρακτικών και η σπουδαιότητα διάχυσης της γνώσης. Σκοπός μας είναι η διάδοση και η διάχυση των προτάσεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών καθώς και των ευρημάτων των ερευνών τους.

Ευελπιστούμε αυτό το τεύχος να γίνεαι αρωγός σε όλους εκείνους, εκπαιδευτικούς και μη, που ονειρεύονται και ανησυχούν για μια αποτελεσματική σύγχρονη εκπαίδευση που με όχημα την καινοτομία να προσφέρει ιδέες για ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές όλων μας. Η προσπάθεια όλων μας συνεχίζεται...

-----

The second issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2021 is available, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to the journal's invitation to participate in the journal processes, as members of the scientific and editorial committee or as authors of research papers, was particularly great and provided the educational community with another form of constructive interaction other than that of conferences, training seminars and other actions implemented. In this way, we come one step

closer to our central strategic wish: the creation of a large Learning Community, which will include all teachers, at all levels of education.

Therefore, once more, this issue presents a variety of topics related to education, and educational practices. The aim of every teacher is to find the best way to achieve the goals set in any subject taught and/or target group/s addressed. These goals include conveying knowledge, enhancing the cultivation of attitudes and values, such as self-confidence, self-esteem, or empathy, and the cultivation of skills such as interaction, communication or the ability to learn how to learn. However, the main objective of education is to help students meet challenges throughout their lives. Thus, this issue presents innovative suggestions, tools and techniques related to teaching and learning, as well as issues related to education and educational innovation, thereby highlighting both the need for research in education and the need for education to apply research results to practice. In order for teachers to achieve these goals and objectives, the importance of sharing good practices and knowledge are principal. Our goal then is to disseminate teachers' suggestions and ideas as well as their research findings.

We hope that this third issue will help all those, educators and non-educators, who dream of effective education through innovation to provide ideas for a better future for all students. We will keep on with the same passion ...

*Δρ. Χάρης Τσιχουρίδης, Παν/μιο Πατρών, Αρχισυντάκτης*

*Dr. Charilaos Tsihouridis, Chief Editor, University of Patras*

*Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης*

*Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director*

## **Ψυχοκοινωνικές Επιπτώσεις της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής – Οι απόψεις των Λογοθεραπευτών**

**Σκαλιδάκη Στέλλα**

Λογοθεραπεύτρια

**Παντελοπούλου Ειρηλένα**

Λογοθεραπεύτρια, Μ.Α, Λέκτορας Πανεπ. Πελ/σου

irelena\_pantelopoulou@yahoo.gr

**Γερμανά Ειρήνη**

Λογοθεραπεύτρια, Msc, Λέκτορας Πανεπ. Πελ/σου

renayerb@hotmail.com

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική βιβλιογραφία επισημαίνει πως ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας είναι πιθανό να εμφανίσει συμπτώματα Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής (ΕΔΓ). Η ΕΔΓ συχνά προκαλεί δευτερογενώς, έντονες ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δυσκολίες στο άτομο, με αποτέλεσμα να χρήζει υποστήριξης για περαιτέρω ψυχοκοινωνική αποκατάσταση. Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ανηλίκων και ενηλίκων με ΕΔΓ και την ικανότητα ανίχνευσής τους από το λογοθεραπευτή. Για την διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με εις βάθος συνεντεύξεις σε δείγμα 5 λογοθεραπευτών. Οι ίδιοι, αν και αναγνώρισαν την ανάγκη ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των ατόμων με ΕΔΓ, έτειναν να δηλώνουν ανέτοιμοι να εντοπίσουν τυχόν ενδείξεις ψυχοκοινωνικών δυσκολιών. Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε η ανάγκη οι ειδικοί θεραπευτές που συνεργάζονται με τα άτομα με ΕΔΓ να μπορούν να ανιχνεύσουν πρώιμα δυσκολίες τέτοιου τύπου και να συνεργαστούν με άλλες ειδικότητες για την παροχή ολιστικής φροντίδας και υποστήριξης.

**Λέξεις κλειδιά:** ειδική γλωσσική διαταραχή, λογοθεραπευτής, ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

### **Εισαγωγή**

Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει πως ένα ποσοστό της τάξεως περίπου του 7% των παιδιών τείνει να αντιμετωπίζει Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ή ΕΔΓ δίνεται στα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές γλωσσικές δυσκολίες, οι οποίες δεν μπορούν να εξηγηθούν από άλλους παράγοντες (Geurts & Embrechts, 2008). Ωστόσο, δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες σχετικά με την αιτιολογία και την προδιάθεση εμφάνισης της διαταραχής αυτής, που επηρεάζει την ικανότητα έκφρασης και πρόσληψης της γλώσσας, χωρίς όμως να αποδίδεται σε νοητικό έλλειμμα, αισθητηριακά προβλήματα ή ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές (Αγγελίδου, 2005· Στασινός, 2009). Γενικά, τα άτομα με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή αποτελούν μια ετερόκλητη ομάδα με δυσκολίες διαφορετικής ποιότητας και έντασης στον τομέα της γλώσσας, που χαρακτηρίζονται γενικά από αργό ρυθμό μάθησης και κατανόησης της γλώσσας, αλλά και δυσκολίες στην γλωσσική επικοινωνία, τη γραφή και την έκφραση (Βογινδρούκας, 2005· Grimm & Schulz, 2014). Παράλληλα, ενδέχεται να εμφανίζουν ελλείμματα στα δομικά συστατικά της γλώσσας, και αυτό να έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πραγματολογικών δυσκολιών (Adams & Lloyd, 2005· Bishop & Norbury, 2002· Botting, 2004).

Αν και πολλές μελέτες έχουν στραφεί στην ανάπτυξη στρατηγικών εκπαιδευτικής ένταξης και θεραπευτικής υποστήριξης των ατόμων αυτών, οι συναισθηματικές δυσκολίες τους, που εμφανίζονται δευτερογενώς ως απόρροια της αναποτελεσματικής επικοινωνίας τους με τους

άλλους, και η ανάγκη τους για ψυχοκοινωνική αποκατάσταση έχουν ελάχιστα μελετηθεί. Πράγματι, η σχετική βιβλιογραφία φανερώνει ότι τα άτομα με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση στην κοινωνική, σχολική ή επαγγελματική τους ενσωμάτωση, γεγονός που τους επιφορτίζει με επιπλέον άγχος και αυξάνει την προδιάθεση εμφάνισης αγχωδών διαταραχών και κατάθλιψης (Νικολόπουλος, 2008· Στασινό, 2009). Αξίζει να σημειωθεί πως ο Beitchman και οι συνεργάτες του (1986), επισημαίνουν ότι σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων και των δασκάλων το 50% των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα και την ομιλία εμφανίζουν συμπεριφορικά προβλήματα. Επιπλέον, ο Cohen και οι συνεργάτες του (1993) αναφέρουν ότι το 34% των παιδιών με γλωσσικά ελλείμματα παρουσίασαν συμπεριφορικά προβλήματα.

Τα παιδιά με ΕΓΔ δε φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντικές εκπτώσεις στη συναισθηματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι οι γενικές δυσκολίες τους επηρεάζουν τόσο το αυτοσυναισθημά τους, όσο και την κοινωνικοποίησή τους. Πολύ συχνά, τα παιδιά με ΕΓΔ συμπεριφέρονται ανώριμα παραβλέποντας τους κοινωνικούς κώδικες της χρήσης της γλώσσας ή διατυπώνοντας λόγο με ασαφή νοήματα και συγκεχυμένη δομή. Έχει, ωστόσο, αποδειχθεί ότι τα παιδιά αυτά δεν αγνοούν τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς, αλλά η ασθενής μνήμη, οι έντονες δυσκολίες στην πρόσληψη και την έκφραση της γλώσσας και το υπερβολικό άγχος μειώνουν τον έλεγχο του εαυτού και την συγκέντρωση της προσοχής στην τήρηση των κανόνων (Δερεδάκης & Θάνος, 2010· Μπέλλα, 2015).

Στη σχολική αίθουσα οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι πολλές φορές τα παιδιά με ΕΓΔ συμπεριφέρονται αντιδραστικά και προκλητικά ή αντίθετα, αποσύρονται κοινωνικά και δρουν εντελώς παθητικά. Συχνές είναι επίσης, οι εκρήξεις θυμού. Έτσι, έχει συχνά λεχθεί ότι η συμπεριφορά των παιδιών με ΕΓΔ λειτουργεί παρεμποδιστικά στη σχολική διαδικασία, όταν δεν αντιμετωπίζεται με τις κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές, ενώ ενδέχεται να προκαλεί την αγανάκτηση και την αποστροφή των άλλων παιδιών, που αδυνατούν να κατανοήσουν την συχνά παράτυπη και δυσνόητη στάση τους (Αγγελίδου, 2005). Επιπλέον, αρκετές φορές οι δυσκολίες στη χρήση του λόγου ερμηνεύονται αυθαίρετα ως νοητικό έλλειμμα, με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να περιθωριοποιούνται ως μη επαρκή για συνεργασίες ή σύνθετες κοινωνικές δραστηριότητες (Conti-Ramdes & Botting, 2004). Αυτό επηρεάζει σημαντικά την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση και συχνά τους ωθεί στην κοινωνική απόσυρση (Παπαχριστόπουλος & Σαμαρτζή, 2011).

Ανάλογα με το είδος και την βαρύτητα των δυσκολιών τους, τα άτομα αυτά δυσκολεύονται ακόμη σοβαρά να ενταχθούν στην αγορά εργασίας εξαιτίας των μειωμένων γλωσσικών τους δεξιοτήτων, αλλά και της προκατάληψης της ευρύτερης κοινωνίας που τείνει να αντιλαμβάνεται τις εκδηλώσεις της ΕΓΔ ως νοητικό έλλειμμα. Πράγματι, παρατηρείται ότι κυρίαρχο εμπόδιο στην επαγγελματική τους ένταξη αποτελεί ο φόβος, η προκατάληψη και η έλλειψη γνώσεων των εργοδοτών γύρω από την ΕΓΔ. Οι δυσκολίες των ατόμων με ΕΓΔ να ενταχθούν επαγγελματικά μπορεί να περιορίζουν σημαντικά την ανεξαρτησία τους. Πολύ περισσότερο, η απομόνωση από τον εργασιακό στίβο, συχνά στερεί από τα άτομα αυτά την χαρά της προσφοράς, της δημιουργίας και της συνδιαλλαγής (Buscaglia, 1997, Οικονόμου & Σταλίκας, 2007).

Λοιπές ματαιώσεις έχουν να κάνουν με την ακαδημαϊκή επίδοση, την επαγγελματική ανέλιξη και κατ' επέκταση την κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση. Τα παραπάνω γενικά χαρακτηριστικά έχουν σαφή αντίκτυπο, όχι μόνο στην κοινωνική κι ακαδημαϊκή ή επαγγελματική δραστηριότητα των ατόμων με ΕΓΔ, αλλά και στην ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση (Παπαχριστόπουλος & Σαμαρτζή, 2011).



### **Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις των λογοθεραπευτών αναφορικά με την ικανότητά τους να ανιχνεύουν, να αξιολογούν, αλλά και να παρεμβαίνουν στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ. Βασικός σκοπός της είναι η διερεύνηση των γνώσεων, των πρακτικών και της αυτεπάρκειας των λογοθεραπευτών αναφορικά με την πρόωση της ψυχοκοινωνικής ισορροπίας και ευημερίας των ατόμων με ΕΓΔ.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη βιβλιογραφίας γύρω από τις ιδιαίτερες ψυχοκοινωνικές ανάγκες των ατόμων με ΕΓΔ, ως βασικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας τέθηκαν τα εξής:

- Ποιες οι γνώσεις των λογοθεραπευτών σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των ατόμων με ΕΓΔ, τη συχνότητα και τα χαρακτηριστικά τους;
- Κατά πόσο οι λογοθεραπευτές αναγνωρίζουν ως σημαντική την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ;
- Κατά πόσο οι λογοθεραπευτές εφαρμόζουν πρακτικές για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ;
- Τι είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούν;

### **Συλλογή και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων**

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Πρόκειται επί της ουσίας για μια προσέγγιση σε βάθος, με στόχο την ανάλυση και την ερμηνεία των ποιοτικών στοιχείων, αφού πρώτα συλλεχθούν και αξιολογηθούν τα σχετικά δεδομένα (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006). Η μέθοδος αυτή επιλέγεται κυρίως, όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην αναζήτηση μιας βαθύτερης ανάλυσης, της ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών ή εμπειριών. Επιδίωξη της ποιοτικής έρευνας είναι «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird et al., 1999, σ. 320).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την μέθοδο της ημι-δομημένης εις βάθος συνέντευξης (semi-structured interview). Η ημι-δομημένη συνέντευξη γίνεται με τη βοήθεια ενός αρχικού σχεδίου ή ενός οδηγού, που περιλαμβάνει τα θεματικά πεδία ή κάποιες ερωτήσεις που πρέπει να καλυφθούν (Cohen et al, 2008). Ο ερωτώμενος, όμως απαντά ελεύθερα, με τις δικές του λέξεις μέσα στο πλαίσιο ενός κατευθυνόμενου διαλόγου. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει την ελευθερία των απαντήσεων με την κάλυψη όλου του φάσματος των πληροφοριών που πρέπει να συλλεχθούν. Έτσι, η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση των δεδομένων που προσφέρει η συνέντευξη συνεπάγεται την εστίαση στο προσωπικό νόημα και τη διαδικασία της νοηματοδότησης ενός φαινομένου, σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο από συγκεκριμένους ανθρώπους-συμμετέχοντες (Bird et al., 1999).

Συγκεκριμένα, όπως σημειώνουν οι Ιωσηφίδης και Σπυριδάκης (2006), οι εις βάθος συνεντεύξεις αποτελούν το κύριο εργαλείο κατασκευής ερωτήσεων σε βάθος, προκειμένου να εξυπηρετηθεί η διερεύνηση των βαθύτερων λόγων που προκαλούν τις απόψεις, θέσεις και συμπεριφορές των ατόμων. Έτσι, στην παρούσα μελέτη μέσω του εργαλείου της ημι-δομημένης εις βάθος συνέντευξης καταβλήθηκε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις και οι ιδιαίτερες στρατηγικές των λογοθεραπευτών για την ψυχοκοινωνική αξιολόγηση και υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ. Οι συνεντεύξεις των λογοθεραπευτών πραγματοποιήθηκαν σε μορφή συζήτησης, η οποία καταγράφηκε με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, σε ώρα και ημέρα που επιλέχθηκε από κοινού με τους συμμετέχοντες και είναι πρόσωπο με πρόσωπο.

Για λόγους ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, αλλά και για την ορθή συλλογή δεδομένων, ο εκάστοτε προσερχόμενος υπήρξε ενήμερος για τα βασικά θέματα στα οποία κλήθηκε να συζητήσει, όπως και πως αυτά επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με κάθε θεραπευτή ξεχωριστά σε τόπο και χρόνο που επιλέχθηκε από τους ίδιους, σε συμφωνία με τους ερευνητές. Όσον αφορά στη διάρθρωση των θεματικών αξόνων της συνέντευξης, γύρω από τους οποίους επρόκειτο να στραφεί κάθε συζήτηση, δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο με ενδεικτικές ερωτήσεις. Δεδομένου ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα στο παρελθόν, οι ερωτήσεις δεν βασίστηκαν σε κάποιο υπάρχον πρότυπο:

1. Έχετε εργαστεί θεραπευτικά σε περιστατικά ΕΓΔ σε ενήλικες ή παιδιά;
2. Πως θα περιγράφατε το ψυχοκοινωνικό προφίλ των ατόμων με ΕΓΔ;
3. Πιστεύετε ότι τα άτομα με ΕΓΔ αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες ή αυξημένες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες; Αν ναι ποιες και που τις αποδίδετε;
4. Κατά τη γνώμη σας, οι πιθανές ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των ατόμων με ΕΓΔ επηρεάζουν την πορεία ή την αποτελεσματικότητα της λογοθεραπευτικής παρέμβασης;
5. Εφαρμόζετε κάποια μέθοδο ανίχνευσης και αξιολόγησης των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των ατόμων με ΕΓΔ;
6. Εφαρμόζετε παρεμβάσεις για την ψυχοκοινωνική τους υποστήριξη;
7. Πόσο σημαντική θεωρείτε την εφαρμογή παρεμβάσεων ψυχοκοινωνικής υποστήριξης μεταξύ άλλων από τον λογοθεραπευτή;

### **Δειγματοληψία**

Για τις ανάγκες της ποιοτικής έρευνας δεν απαιτείται η λήψη μεγάλου δείγματος και έτσι αποφασίστηκε να συμπεριληφθούν στην έρευνα ενδεικτικά 5 συμμετέχοντες, αριθμός ο οποίος καθώς αναμενόταν, μπορούσε να μας επιτρέψει μια πρώτη διερεύνηση των απόψεων των λογοθεραπευτών για τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες και την υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ, αλλά και την διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων στις παραπάνω απόψεις.

Αναζητήθηκαν λογοθεραπευτές από την περιοχή της Μεσσηνίας. Για τη συμμετοχή στο δείγμα τέθηκαν ορισμένα γενικά κριτήρια. Κατά συνέπεια, οι προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των λογοθεραπευτών στην έρευνα ήταν οι εξής:

1. Να είναι λογοθεραπευτές που απασχολούνται στον τομέα της λογοθεραπείας ως ιδιώτες ή υπάλληλοι λογοθεραπευτικών κέντρων.
2. Να έχουν εργαστεί με περιστατικά ΕΓΔ σε ενήλικες ή παιδιά.
3. Να εμπλακούν στην έρευνα εντός της ευρείας προθεσμίας που είχε οριστεί από τους ερευνητές.

### *Δημογραφικά στοιχεία*

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε κάποια σχετική ομοιομορφία στο προφίλ τους, ιδιαίτερα ως προς το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και το καθεστώς της απασχόλησής τους.

**Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων**

<b>Συμμετέχοντες</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Φύλο</b>	Γυναίκα	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας
<b>Ηλικία</b>	27	32	29	25	31
<b>Προϋπηρεσία</b>	4 έτη	6 έτη	4 έτη	2 έτη	5 έτη
<b>Εκπαίδευση</b>	-Πτυχίο ΤΕΙ -Ετήσιο σεμινάριο Ειδικής Αγωγής	Πτυχίο ΤΕΙ Σεμιναριακή εξειδίκευση στις αναπτυξιακές διαταραχές λόγου	Πτυχίο ΤΕΙ Μεταπτυχιακό στη Λογοθεραπεία	-Πτυχίο ΤΕΙ -Ετήσιο σεμινάριο σε ΑΒΑ και PECS	-Πτυχίο ΤΕΙ -Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής
<b>Απασχόληση</b>	Αυτοαπασχολούμενη	Υπάλληλος ΚΕΔΔΥ	Αυτοαπασχολούμενη	Αυτοαπασχολούμενη	Αυτοαπασχολούμενος

### **Διαδικασία έρευνας**

Πριν την έναρξη της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας, πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας βάσει της οποίας ορίστηκαν ο ευρύτερος ερευνητικός προβληματισμός, οι σκοποί και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, επιλέχθηκε το είδος της έρευνας, οι μέθοδοι και τα εργαλεία συλλογής κι ανάλυσης των δεδομένων.

Στο ξεκίνημα της έρευνας εντοπίστηκε το ερευνητικό δείγμα, το οποίο ενημερώθηκε εγγράφως για την διαδικασία, τους σκοπούς και το περιεχόμενο του ερευνητικού εγχειρήματος. Στη συνέχεια, οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν οι ημι-δομημένες εις βάθος συνεντεύξεις με τους λογοθεραπευτές, οι οποίες καταγράφηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων για τις ανάγκες της περαιτέρω ανάλυσής τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του κάθε θεραπευτή και η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 40 λεπτά. Για την καλύτερη ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση στις εξής κατηγορίες, που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Γνώσεις λογοθεραπευτών για τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των ατόμων με ΕΓΔ και τη σημασία τους.
2. Απόψεις για τη σημασία της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των ατόμων με ΕΓΔ.
3. Παρεμβάσεις για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ.

### **Ερευνητικά αποτελέσματα**

#### ***Γνώσεις λογοθεραπευτών για τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των ατόμων με ΕΓΔ***

Όσον αφορά στις γνώσεις των λογοθεραπευτών γύρω από τις ιδιαίτερες ψυχοκοινωνικές ανάγκες που παρουσιάζουν τα άτομα με ΕΓΔ, οι λογοθεραπευτές του δείγματος έδειχναν να αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα των δυσκολιών των ατόμων αυτών σε κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Ωστόσο, στην πλειοψηφία τους φαίνονταν να υποτιμούν τις σοβαρές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της διαταραχής στην καθημερινή και κοινωνική ζωή των ατόμων με ΕΓΔ.

*«Τα παιδιά με ΕΓΔ λόγω της ιδιαιτερότητάς τους στο λόγο συχνά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους και να επικοινωνήσουν ικανοποιητικά με τα συνομήλικα παιδιά. Γενικά, όμως, δεν νομίζω ότι αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα από άλλα παιδιά με δυσκολίες π.χ. στο λόγο ή την άρθρωση».*

#### **Συμμετέχων 1**

Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ρόλο της οικογένειας και τη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τους θεραπευτές ως μείζονος σημασίας για την ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

*«Στο μυαλό μου έρχεται κατ' αρχήν το θέμα της οικογένειας. Αν η οικογένεια αποδεχθεί τη δυσκολία του παιδιού, τα πράγματα είναι πιο εύκολα και τα προβλήματα πιο λίγα. Τα παιδιά που έχουν να αντιμετωπίσουν μια επικριτική οικογένεια, τα βλέπεις να είναι πιο μαζεμένα και ντροπαλά και με τους θεραπευτές, αλλά και με τα άλλα παιδιά. Αντίθετα, εκείνα που λαμβάνουν υποστήριξη από το σπίτι προοδεύουν πιο γρήγορα και είναι κοινωνικά και στο σπίτι».*

#### **Συμμετέχων 2**

Επίσης,

*«Η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο... Ίσως μεγαλύτερο από την ίδια τη διαταραχή. Ό,τι δυσκολία και να έχει το παιδί, την αντιμετωπίζει πιο δύσκολα συναισθηματικά, όταν οι γονείς είναι επικριτικοί ή απόντες. Στη δική μας δουλειά βλέπουμε ότι οι πιο συνεργάσιμοι γονείς, που δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση, έχουν παιδιά πιο χαρούμενα και κοινωνικά».*

#### **Συμμετέχων 5**

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η ηλικία των ατόμων με ΕΓΔ αναφέρθηκε συστηματικά ως παράγοντες που συνδέεται με διαφορετικές δυσκολίες σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

«Η ΕΓΔ δεν είναι τόσο συχνή σε ενήλικες. Επίσης, ένας ενήλικας μπορεί να ελέγχει καλύτερα το λόγο του. Παρόλα αυτά σε καταστάσεις άγχους μπορεί να έχουμε επιδείνωση... και τότε πρέπει να σας πω ότι οι άνθρωποι αυτοί δυσκολεύονται κοινωνικά πολύ περισσότερο από τα παιδιά».

Συμμετέχων 3

Ακόμη,

«(Ενν. μερικά από τα προβλήματα των ατόμων με ΕΓΔ είναι) Ανασφάλεια, προβλήματα στη μάθηση, χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, δυσκολία να συνάψουν φιλίες, συναισθηματικές εκρήξεις... Αρκετές φορές παραπονιούνται ότι δεν έχουν διπλανό στο σχολείο ή ότι οι συμμαθητές τους, τους κοροϊδεύουν. Προφανώς, τα προβλήματα των ενηλίκων είναι άλλα. Εκείνοι ανησυχούν περισσότερο για την επαγγελματική τους ένταξη και τους συντρόφους και όχι για τη δημιουργία φίλων».

Συμμετέχων 1

#### **Απόψεις λογοθεραπευτών για τη σημασία της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των ατόμων με ΕΓΔ**

Στο σύνολό τους οι λογοθεραπευτές του δείγματος ανέφεραν ως σημαντική την υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο, οι προτάσεις τους και οι διαστάσεις των δυσκολιών στις οποίες έδιναν μεγαλύτερη έμφαση, αντανακλούσαν εν πολλοίς τις ιδιαίτερες γνώσεις τους γύρω από το υπό διερεύνηση ζήτημα.

«Είναι πολύ σημαντικό και θα έπρεπε να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και τους ειδικούς θεραπευτές για να το καταφέρουμε. Δυστυχώς όμως, η υποστήριξη απαιτεί δαπάνες που δεν προσφέρονται ούτε από την οικογένεια, ούτε από το κράτος».

Συμμετέχων 2

Επίσης,

«Σίγουρα είναι σημαντικό. Γενικά θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα για να διευκολύνονται και να υποστηρίζονται αυτά τα άτομα με πολλούς τρόπους. Εξάλλου όταν νιώθουν ασφαλείς και έχουν αυτοπεποίθηση, προχωράνε καλύτερα και με τη λογοθεραπεία. Βελτιώνονται πιο γρήγορα....»

Συμμετέχων 4

Ορισμένοι, ωστόσο, επεσήμαναν ότι αν και είναι σημαντική η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ, η ανάγκη γι' αυτήν δεν διαφέρει περισσότερο από εκείνη των άλλων ατόμων με διαταραχές του λόγου.

«Είναι (ενν. σημαντικό να λαμβάνουν υποστήριξη). Σίγουρα είναι. Πιστεύω, όμως, ότι κάθε άτομο με προβλήματα λόγου ή ομιλίας πρέπει να υποστηρίζεται ψυχολογικά, ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο ψυχικό κόστος μιας διαταραχής. Οι δυσκολίες που συναντάμε στην λογοθεραπεία είναι δυσκολίες που φαίνονται, αφού αφορούν τις δεξιότητες στην επικοινωνία. Έτσι, οι θεραπευόμενοί μας τείνουν να αισθάνονται πιο ευάλωτοι ανεξάρτητα από την ηλικία τους».

Συμμετέχων 5

#### **Παρεμβάσεις λογοθεραπευτών για τη ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ**

Αν και οι περισσότεροι λογοθεραπευτές αναγνωρίζουν τη σημασία της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, οι ίδιοι φαίνεται να παρεμβαίνουν ελάχιστα προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ειδικότερα, οι ίδιοι αναφέρουν ότι σπάνια χρησιμοποιούν μεθόδους ή υλικό αξιολόγησης της ψυχοκοινωνικής κατάστασης του θεραπευόμενου με ΕΓΔ.

*«Η αλήθεια είναι ότι δεν είναι στο πλαίσιο των καθηκόντων μου. Φυσικά, αν δω κάτι και με θορυβήσει, ενημερώνω την οικογένεια και το συζητάμε, ώστε να βρούμε την καλύτερη λύση για τη στήριξη του παιδιού. Αλλά δεν εστιάζω εκ των προτέρων στην αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών. Για να είμαι ειλικρινής δεν έχω τις γνώσεις για κάτι τέτοιο».*

Συμμετέχων 4

Ακόμη,

*«Είμαστε σε επαγρύπνηση με τους γονείς, ώστε αν δούμε αλλαγές στο παιδί ή προβληματικές συμπεριφορές, να ζητηθεί βοήθεια από κοινωνικό λειτουργό ή παιδοψυχολόγο, που έχει και τις γνώσεις να παρέμβει περισσότερο».*

Συμμετέχων 5

Από την άλλη πλευρά,

*«Έχω λάβει πιστοποίηση για τη χορήγηση της κλίμακας ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής σε παιδιά κι εφήβους (ΕΔΕΠΠΕ) την οποία χορηγώ, όμως, μόνο αν εντοπίσω πρώτα κάποιο ύποπτο στοιχείο για δυσκολίες. Το εργαλείο αυτό δείχνει αν υπάρχει κάτι και ψυχοκοινωνικά...».*

Συμμετέχων 1

Αναφορικά με τις ιδιαίτερες παρεμβάσεις που εφαρμόζουν οι ίδιοι οι λογοθεραπευτές για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ, είναι μεταξύ άλλων η παροχή εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες, η συνεργασία με τους γονείς, αλλά και η επικοινωνία με σχετικούς ειδικούς και φορείς.

*«Κοίτα, δεν είναι κομμάτι της δικής μου δουλειάς και οφείλω να είμαι πολύ προσεκτική σ' αυτά τα θέματα... για το πόσο εμπλέκομαι. Πάντως οι γονείς συζητούν μαζί μου για την πορεία του παιδιού κοινωνικά. Μαζί προσπαθούμε να το ενισχύσουμε και στις δεξιότητες του λόγου, αλλά και ψυχολογικά, ώστε να έχει την αυτοπεποίθηση να βγει κανονικά στο σχολείο και την κοινωνία... Προτείνουμε να γράφεται το παιδί σε εξωσχολικές δραστηριότητες, να ενθαρρύνεται να παίζει με άλλα παιδιά εκτός σχολείου κ.α.».*

Συμμετέχων 1

Ακόμη,

*«Η λογοθεραπεία έχει εξ' ορισμού μια κοινωνικοποιητική διάσταση. Ο λόγος είναι όργανο επικοινωνίας. Στις θεραπείες μας δουλεύουμε τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική χρήση του λόγου, κάνουμε παιχνίδια ρόλων... πράγματα που ενδυναμώνουν το παιδί και το βοηθάνε να εμπλακεί με μεγαλύτερη σιγουριά σε συζητήσεις στο σχολικό περιβάλλον και γενικότερα»*

Συμμετέχων 3

### **Συμπεράσματα**

Όπως προαναφέρθηκε τα άτομα με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή τείνουν να παρουσιάζουν πολλαπλές δυσκολίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Fujiki et al., 1996 · Brinton & Fujiki, 1993). Έτσι, ο ρόλος του λογοθεραπευτή αποδεικνύεται καίριος, αφού ο ίδιος αναπτύσσει μια θεραπευτική σχέση εμπιστοσύνης με το άτομο και μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην ψυχοκοινωνική του υποστήριξη, βοηθώντας το άτομο με ΕΓΔ να ενισχύσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, να βελτιώσει την αυτοπεποίθησή του, αλλά και να αναζητήσει εξειδικευμένη φροντίδα ψυχικής υγείας, αν αυτό είναι αναγκαίο.

Παρόλα αυτά, όπως μαρτυρά η έρευνά μας, οι λογοθεραπευτές, αν και αντιλαμβάνονται ως πολύ σημαντική την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ατόμων με ΕΓΔ, ελάχιστα εμπλέκονται σε σχετικές παρεμβάσεις. Οι ίδιοι δεν ακολουθούν κάποιο πρωτόκολλο ψυχοκοινωνικής αξιολόγησης, ούτε καταφεύγουν σε κάποια άτυπη αξιολόγηση πέραν της καθιερωμένης λήψης του κοινωνικού ιστορικού. Πολύ συχνά μάλιστα, αναφέρουν ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για την αναγνώριση, την εκτίμηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών στο πλαίσιο της λογοθεραπευτικής συνεδρίας. Συνολικά, ωστόσο,

φαίνεται να γνωρίζουν και να κατανοούν ότι τα άτομα με ΕΓΔ τείνουν να αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στα διάφορα κοινωνικά συστήματα που εμπλέκονται (σχολείο, οικογένεια, φίλοι κ.α.), οι οποίες μάλιστα μπορούν να επηρεάζουν σημαντικά την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα των θεραπειών.

Με βάση τα παραπάνω φαίνεται ότι οι λογοθεραπευτές χρειάζεται να λάβουν επαρκή επιμόρφωση για μια πρώτη ανίχνευση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των ατόμων με ΕΓΔ, αλλά και να υποστηριχθούν ολιστικά από ένα δομημένο δίκτυο εξειδικευμένων επιστημόνων σε συνεργασία με τους οποίους θα είναι σε θέση να στηρίξουν αποτελεσματικά τα άτομα αυτά. Έτσι, η παροχή ειδικών γνώσεων γύρω από τον εντοπισμό και την πρόληψη των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων κατά τις εγκύκλιες σπουδές των λογοθεραπευτών είναι μείζονος σημασίας.

#### **Περιορισμοί και αδυναμίες της έρευνας**

Σκόπιμα οι συνεντεύξεις ήταν συνοπτικές, γιατί είχαν συγκεκριμένο σκοπό. Όμως, θα μπορούσαν να διερευνηθούν και άλλα χαρακτηριστικά που οι λογοθεραπευτές θεωρούν σημαντικά, σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις των ατόμων με ΕΓΔ. Η έρευνα βρίσκεται σε αρκετά ακατέργαστη μορφή, καθώς δεν υπήρχε βιβλιογραφία στο αντικείμενο της έρευνας αυτής, ενώ τα ερωτήματα δημιουργήθηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές χωρίς κάποια άλλη παρόμοια έρευνα ώστε να υπάρξει κάποια σύγκριση ή βελτίωση των ερωτημάτων. Επίσης, το δείγμα ενδείκνυται να είναι μεγαλύτερο ώστε να αποτελέσματα να θεωρούνται ασφαλή. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να γίνουν και άλλες παρόμοιες έρευνες στον ευρύτεο ελλαδικό χώρο, με περισσότερους συμμετέχοντες προκειμένου να ενισχυθεί το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας.

#### **Αναφορές**

Adams, C., & Lloyd, J. (2005). Elicited and spontaneous communicative functions and stability of conversational measures with children who have pragmatic language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40 (3), 333–347.

Beitchman, J.H., Nair, R., Clegg, M., Ferguson, B. & Patel, P.G. (1986). Prevalence of psychiatric disorders in children with speech and language disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 25 (4), 528–35.

Bird, M., Hammersley, M., Roger, G. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική ποιοτική έρευνα στη πράξη. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ

Bishop, D. V. M., & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardized diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 917–929.

Botting, N. (2004). Children's Communication Checklist (CCC) scores in 11-year-old children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39 (2), 215-27

Brinton, B., & Fujiki, M. (1993). Language, Social Skills, and Socioemotional Behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24 (4), 194-198.

Buscaglia, L. (1994). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και οι γονείς τους*. Αθήνα: Γλάρος.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, NJ, Davine, M., Horodezky, N., Lipsett, L. & Isaacson, L. (1993). Unsuspected language impairment in psychiatrically disturbed children: prevalence and language and behavioral characteristics. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32, 595–603.

Conti-Ramdes, J. & Botting, N. (2004). Social Difficulties and Victimization in Children With SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 145-161.

Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C.M. (1996). Social Skills of Children With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(3), 195-202.

Geurts, H. M. & Embrechts, M. (2008). Language Profiles in ASD, SLI and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1931-1943.

Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition: The Risk of Over- and Underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7, 821-841.

Αγγελίδου, Π. (2005). Δυσφασία: Παρατήρηση ψυχολογικών χαρακτηριστικών των παιδιών με εξελικτική δυσφασία. Αθήνα: Τόπος.

Βογινδρούκας, Ι. (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Τόπος.

Δερεδάκης, Ν. & Θάνος, Θ. (2010). Το άγχος και οι διαταραχές του στα παιδιά. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 79-74.

Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική & Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Μπέλλα, Σ. (2015). *Πραγματολογία: Από τη γλωσσική επικοινωνία στη γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολόπουλος, Π. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και γλωσσικές διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος

Οικονόμου, Μ. & Σταλίκας, Α. (2007). Στίγμα, ψυχική ασθένεια και κοινωνία: Πρόκληση για αλλαγή. *Ψυχολογία*, 16 (3), 3-6.

Παπαχριστόπουλος, Ν. & Σαμαρτζή, Κ. (2011). *Υγεία, ασθένεια και κοινωνικός δεσμός*. Πάτρα: Orportuna.

Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας: Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.

## **Η προσωπική θεωρία και η επιμόρφωση στην ποιότητα προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

**Μπουκουβάλα Ευθαλία**

Φιλολόγος - ψυχολόγος, Msc Επιστήμες Αγωγής, υπ. Διδ. Παν. Κρήτης, Κ.Ε.Σ.Υ. Λασιθίου  
boukouvala.e@gmail.com

### **Περίληψη**

Η στασιμότητα και περιθωριοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στην ελληνική σχολική πραγματικότητα διεγείρει έντονο προβληματισμό για τη βιωσιμότητα του θεσμού. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τον ρόλο της επιμόρφωσης στην Π.Ε. για προώθηση και αναβάθμιση της ποιότητας των προγραμμάτων της, αλλά και της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών για μεγιστοποίηση των οφελών από την επιμορφωτική υποστήριξη. Έτσι, η παρούσα έρευνα, εκπονηθείσα στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών της γράφουσας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) (2013-2014), επιχείρησε να αναδείξει πώς επιμόρφωση και προσωπική εκπαιδευτική θεωρία για την Π.Ε. αποτυπώνονται στη διδακτική πράξη εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με αξιοποίηση ημιδομημένης συνέντευξης και εφαρμογή ανάλυσης περιεχομένου για εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν τον ρόλο και τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της προσωπικής θεωρίας τους στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., καθώς και την ανάγκη διαρκούς αμοιβαίας ανατροφοδότησής τους για τη βελτιστοποίηση της ποιότητάς της.

**Λέξεις κλειδιά:** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, επιμόρφωση, προσωπική εκπαιδευτική θεωρία

### **Εισαγωγή**

Η εισαγωγή των καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνέβαλε στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς δόθηκε έμφαση στη βιωματική, διαθεματική, διεπιστημονική, ολιστική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου με ενεργητικές, μαθητοκεντρικές, διδακτικές πρακτικές, που επέφεραν αισθητές ρωγμές στο παραδοσιακό, συντηρητικό, δασκαλοκεντρικό σχολικό σύστημα διδασκαλίας (Σπυροπούλου κ.ά., 2008).

Έκφανση των καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων αποτελεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.), διαδικασία εκπαιδευτική, που αποσκοπεί στην προαγωγή της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών ως αυριανών πολιτών, με την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, τη διαμόρφωση στάσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, για αποτελεσματική αποτροπή ή επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Καμπούρα, 2017· Σπυροπούλου κ.ά., 2007, 2008).

Ο μεγαλεπήβολος, όμως, αυτός στόχος προφανώς δε συμπορεύεται με την επισημασμένη στασιμότητα του θεσμού και την παραγνωρισμένη θέση του στο περιθώριο του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005· Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019), φαινόμενο που αποδίδεται αιτιολογικά, μεταξύ άλλων, στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της οποίας η θεραπεία με επιμόρφωση, χωρίς, βέβαια, να συνιστά αποκλειστική πανάκεια για τα τρωτά που ταλανίζουν την Π.Ε., προβάλλει ως βασική συνιστώσα της ποιότητας των προγραμμάτων της και αναγκαία συνθήκη για προαγωγή και βιωσιμότητα του θεσμού (Καζταρίδου, 2007· Καραμάνου, 2018· Σπυροπούλου, 2008).

Με την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί διευρύνουν τις επιστημονικές τους γνώσεις, βελτιώνουν τις ικανότητες ανταπόκρισής τους σε εκπαιδευτικούς νεωτερισμούς και



αναδιαμορφώνουν τις στάσεις τους, με αποτέλεσμα να μεγιστοποιούνται τα οφέλη της μαθησιακής διαδικασίας για τους αποδέκτες της (Νικολαράκη, 2003· Ταρατόρη, 2007). Η επιμόρφωση συμβάλλει στην εκ νέου δόμηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και στην ανανέωση της προσωπικής του πρόσληψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, λειτουργώντας ως καταλύτης εκπαιδευτικής αλλαγής και καινοτομίας (Day, 1999).

Με αφητηριακή παραδοχή ότι η καινοτομία συνιστά ειδοολογικό χαρακτηριστικό της Π.Ε. (Robottom & Stevenson, 2012), η επιμόρφωση σε αυτήν κρίνεται αναγκαία για επίτευξη αλλαγών, δεδομένης μάλιστα της απουσίας θεωρίας και διδακτικής της από τις βασικές προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών (Φύκαρης, 1998). Η διαπίστωση αυτή υπόκειται στην προβληματική όλων των σχετικών επισκοπηθεισών θεωρητικών και εμπειρικών μελετών, οι οποίες φέρουν μάλιστα κοινό θεματικό παρονομαστή την ομόφωνη αναγνώριση της κεφαλαιώδους σημασίας της διαρκούς περιβαλλοντικής επιμόρφωσης (Αναγνωστάκης & Νάσαινας, 2010· Αντωνίου, 2007· Βασάλα & Γεωργιάδου, 2006· Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Δρακωνάκη, 2006· Μιχαήλ κ.ά., 2007).

Για την αποτελεσματικότητα, βέβαια, οποιασδήποτε επιμορφωτικής υποστήριξης, αναδεικνύεται η σημασία της διαπίστωσης των βασικών ελλείψεων και προτιμήσεων των εκπαιδευτικών στους οποίους αποτίνεται (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), ενώ η αντλούμενη ωφέλεια εξαρτάται και από την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία (Δασκολιά, 2005· Δεδούλη, 2005· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007· Μπαζίγου, 2005· Νικολαράκη, 2003), νοούμενη ως σύστημα γνώσεων, πεποιθήσεων και στάσεων, συχνά μη συνειδητών, ανοργάνωτων και αντικρουόμενων, βάσει του οποίου ο εκπαιδευτικός προσλαμβάνει τον εαυτό του και την εκπαιδευτική πραγματικότητα και κατευθύνεται στη διδακτική πρακτική, κυρίως σε διλημματικές συνθήκες (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005· Δασκολιά, 2005· Ματσαγγούρας, 2006).

Κι αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός αποκομίζει από την επιμόρφωση ό,τι συνάδει με την νοητική του κατασκευή για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μεταλλάσσοντάς την προοδευτικά και προωθώντας εκείνες τις αλλαγές που είναι σύντονες με τις πεποιθήσεις του (Δασκολιά, 2005· Δεδούλη, 2005· Νικολαράκη, 2003). Η διαπίστωση αυτή, αφενός αποδίδει τη σχετικά ανενεργή κοινωνική μετασηματιστική δυναμική της Π.Ε. στο γεγονός ότι δεν έχουν συντελεστεί οι απαραίτητες διεργασίες ζύμωσης των νέων ιδεών με την προϋπάρχουσα εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007), αφετέρου δικαιολογεί τη μετάθεση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τη διδακτική εφαρμογή και πρακτική στη διδακτική σκέψη των εκπαιδευτικών και στις διαδικασίες τροποποίησής της (Γεωργόπουλος, 2014· Flogaitis & Agelidou, 2003).

Έτσι, συναιρώντας τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, επισημαίνουμε:

- την ανεπαρκή διερεύνηση του προφίλ του εκπαιδευτικού που εμπλέκεται στην Π.Ε. (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005),
- τη σημασία της συνειδητοποίησης και επανεπεξεργασίας της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού, βασικής παραμέτρου για ουσιαστική εκ των έσω αλλαγή του (Day, 1999), και συνεπώς για αναβάθμιση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και της ποιότητας των προγραμμάτων Π.Ε. (Δασκολιά, 2005· Δεδούλη, 2005· Ματσαγγούρας, 2003α· Μπαζίγου, 2005· Ξωχέλλης, 2005),
- τη σημασία της επιμόρφωσης (Σπυροπούλου κ.ά., 2008) και της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας στην εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε. (Γεωργόπουλος κ.ά., 2011, 2014) και την ανάγκη διαρκούς ανατροφοδότησής τους, βάσει θεωρητικών προσεγγίσεων, αλλά και εμπειρικών ερευνών (Αναγνωστάκης & Νάσαινας, 2010· Δασκολιά, 2000, 2005· Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Καζταρίδου, 2007),
- την απουσία εμπειρικής μελέτης με θεματικό αντικείμενο την επιμόρφωση και την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία των εκπαιδευτικών στην ποιότητα προγραμμάτων Π.Ε. στην Περιφερειακή Ενότητα Λασιθίου, περιοχή διαμονής και εργασίας της γράφουσας και άρα το συνεπαγόμενο ερευνητικό κενό.

### **Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας συλλογιστικής, το παρόν ερευνητικό εγχείρημα αποσκοπεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου, πώς προσωπική εκπαιδευτική θεωρία και επιμόρφωση στην Π.Ε. αποτυπώνονται στη διδακτική πράξη, διαμορφώνοντας την ποιότητα των προγραμμάτων της. Συγκεκριμένα, διερευνώνται:

- Ποιο είναι το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.;
- Ποια είναι η τρέχουσα κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Π.Ε. και ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες και προτιμήσεις τους;
- Πώς η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία και το επιμορφωτικό υπόβαθρο στην Π.Ε. εγγράφεται στη διδακτική πράξη κατά τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση των εκπονούμενων προγραμμάτων;

Η επιλογή της συγκεκριμένης διάστασης βασίζεται στην παραδοχή ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης, νοούμενη ως ανταπόκριση σε προκαθορισμένους στόχους και ως διαρκής αναβάθμιση των εμπλεκόμενων σε αυτήν (Δούκας κ.ά., 2008), είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους λειτουργούς της, μοχλούς εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς με τις γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και τη δράση τους σε περιβαλλοντικά ζητήματα επηρεάζουν τον περιβαλλοντικό αλφαριθμητισμό των μαθητών τους (Σκαναβή κ.ά., 2005).

### **Μεθοδολογικό πλαίσιο**

#### *Μεθοδολογική προσέγγιση*

Η ανάλυση του ερευνητικού σκοπού σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, καθοδήγησε τον προσανατολισμό στην ποιοτική προσέγγιση, ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσπέλαση για την επίτευξή του, καθώς θεωρήθηκε πως η ανθρώπινη διάνοια και η προσωπική εμπειρία, συνιστούν ποιοτικά χαρακτηριστικά του εσωτερικού κόσμου, ανιχνεύσιμα και διαχειρίσιμα συνεπέστερα στο πλαίσιο ποιοτικού μεθοδολογικού παραδείγματος (Mason, 2011).

Ως τεχνική παραγωγής ερευνητικών δεδομένων προκρίθηκε η συνέντευξη στην ημιδομημένη εκδοχή της (Breakwell, 1995), για την ευχέρεια έκφρασης που παρέχει στον αναστοχασμό επί της διδακτικής πράξης, για την αδιαμφισβήτητη διεισδυτικότητά της στο βίωμα, σε περιοχές μη επιδεκτικές παρατήρησης (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008), και μάλιστα σε πεδίο ενδιαφέροντος μη επαρκώς διερευνημένο και θεματικά εξαντλημένο, οπότε προάγεται η ανάδειξη νέων νοηματικών αξόνων, αναφερόμενων στην πορεία της έρευνας, στο πλαίσιο ευέλικτου ερευνητικού μοντέλου (Robson, 2007).

#### *Στρατηγική δειγματοληψίας και προσδιορισμός δείγματος*

Για τον προσδιορισμό του ερευνητικού δείγματος προκρίθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας (Creswell, 2011), με κριτήρια την καταλληλότητά της για την κατανόηση του διερευνώμενου θέματος και τη δυνατότητα για επάρκεια, ευρύτητα και πλούτο παρεχόμενου ποιοτικού πληροφοριακού υλικού (Δασκολιά, 2005· Μαντζούκας, 2007). Συγχρόνως υιοθετήθηκε η δειγματοληπτική στρατηγική μέγιστης διακύμανσης (Creswell, 2011), ώστε να συμπεριληφθεί η ανομοιογένεια και συνθετότητα του εκπαιδευτικού κόσμου, στη βάση συγκεκριμένων διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών, όπως εμπειρία στην Π.Ε., αριθμός υλοποιημένων προγραμμάτων, διάρκεια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, φύλο, ειδικότητα, τύπος σχολικής μονάδας υπηρεσίας, γενική επιμόρφωση και εξειδικευμένη επιμόρφωση στην Π.Ε., στοιχεία που καθιστούν το δείγμα όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό της ομάδας προέλευσης (Cohen et al., 2007).

Ειδικότερα, στο δείγμα συμπεριελήφθησαν εκπαιδευτικοί (n=15) με εμπειρία στην Π.Ε. τουλάχιστον τριών χρόνων και αντίστοιχων σε αριθμό εκπονημένων προγραμμάτων, με το σκεπτικό ότι θα διέθεταν συγκριτικά πιο εκλεπτυσμένη, επεξεργασμένη και αποκρυσταλλωμένη θεωρία γι' αυτήν, με εύλογες συνεπαγωγές για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

#### *Συλλογή και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων*

Για τη διεξαγωγή της εμπειρικής μελέτης τροποποιήθηκε υπάρχον ερευνητικό εργαλείο (πρωτόκολλο συνέντευξης) (Δασκολιά, 2000), για την αξιοποίηση του οποίου λάβαμε τη συγκατάθεση της ερευνήτριας. Το ερευνητικό εργαλείο προσαρμοζόμενο στις ανάγκες της παρούσας έρευνας, στοιχειοθετήθηκε στη βάση του θεματικού τρίπτυχου, προσωπική θεωρία για την Π.Ε., επιμόρφωση, διδακτική πράξη (θεματολογία- σχεδιασμός- εκπόνηση και αξιολόγηση), με συμπερίληψη κατάλληλα διαμορφωμένων ερωτήσεων αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία της Π.Ε., τον ρόλο τον δικό τους και των μαθητών τους στο πλαίσιο της, την επιμορφωτική εμπειρία τους και την περιγραφή ανεπιλημμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Για την επεξεργασία και ερμηνεία του παραχθέντος ποιοτικού υλικού, αξιοποιήθηκε, μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η μέθοδος θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, με εμβριθή μελέτη των δεδομένων, αποκωδικοποίηση και ομαδοποίησή τους σε θεματικές κατηγορίες (Braun & Clarke, 2006).

#### *Ζητήματα ποιότητας της έρευνας*

Για τη διασφάλιση της ποιότητας της έρευνας και την αποσόβηση απειλών αναφορικά με ζητήματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητάς της, λήφθηκε μέριμνα για τις ακόλουθες ενέργειες.

Πρώτα απ' όλα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας και για τα δικαιώματά τους (Creswell, 2011· Robson, 2007). Επιπλέον, διεξήχθη πιλοτική έρευνα για έλεγχο της ορθότητας του μεθοδολογικού σχεδιασμού, της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής του ερευνητικού εργαλείου, για αποσαφήνιση πιθανών δυσνόητων σημείων του και για ανίχνευση ενδεχόμενων πρακτικών δυσκολιών κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Creswell, 2011).

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, προκειμένου να επιτευχθεί ακριβής και πλήρης αποτύπωση των ερευνητικών δεδομένων, ενώ κατά την ανάλυση τους αξιοποιήσαμε την εμπειρία ποιοτικών ερευνητών (υποψήφιων διδασκόντων του Ε.Α.Π.), για την επίρρωση της ποιότητας και αξιοπιστίας της, μέσω της σύγκλισης ή και σύμπτωσης απόψεων, αναφορικά με τις διαισθητικά αναδειχθείσες από την έρευνα θεματικές κατηγορίες (Nutzor, 2013). Επίσης, προβλέψαμε επιστροφή στο δείγμα και έλεγχο των ερμηνειών μας από τα μέλη του δείγματος της έρευνας (έλεγχος μελών) (Creswell, 2011).

Στην αποφυγή μεροληψιών μεταξύ συνεντευκτή και πληροφορητών (Πλη) συντέιει η ιδιότητα της ερευνήτριας ως ψυχολόγου και συνεπώς η επίγνωση εκ μέρους της των υψηλών διανοητικών και επικοινωνιακών προαπαιτούμενων για τη διεξαγωγή συνέντευξης και, ειδικά, της αναγκαιότητας για εμβριθή ενσυναισθητική κατανόηση κατά τη διϋποκειμενική αλληλεπίδραση (Mason, 2011· Πουρκός, 2010).

#### *Περιορισμοί της έρευνας*

Έχουμε, βέβαια, επίγνωση ότι, παρά την ακρίβεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού και τον ενδελεχή έλεγχο των παραμέτρων διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, η εφαρμογή μονομερούς ερευνητικής μεθόδου, βασισμένης μάλιστα σε αυτοαναφορές, μικρού σχετικά δείγματος συμμετεχόντων, και όχι σε άμεση παρατήρηση πραγματικής συμπεριφοράς (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008), ενέχει πάντα κάποιο ποσοστό σφάλματος που πλήττει την εγκυρότητα και αξιοπιστία της. Στην παρούσα φάση λόγω χρονικών περιορισμών η επιλογή πολυμεθοδολογικής προσέγγισης (Πουρκός, 2010· Ρήγα, 2001) ή μεγαλύτερου ερευνητικού δείγματος δεν προκρίθηκε, καθώς θα καθιστούσε ανέφικτη τη διεξαγωγή της έρευνας και τη διαχείριση των δεδομένων της.

#### **Παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων**

Από τις πολλαπλές και προσεκτικές αναγνώσεις των συνεντεύξεων αναδύθηκαν από τα δεδομένα γενικές κατηγορίες επαναλαμβανόμενων θεμάτων, που συμπυκνώνουν τις

προσωπικές θεωρήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην Π.Ε., σε συνάρτηση με τα τεθειμένα ερευνητικά ερωτήματα.

*Προσωπική θεωρία για την Π.Ε.*

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών ανιχνεύτηκαν, με βάση προτεινόμενες διαστάσεις της (Ματσαγγούρας, 2006), οι αντιλήψεις τους για το περιεχόμενο της έννοιας Π.Ε., τη στοχοθεσία της, τον ρόλο εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο της, τα κίνητρα εμπλοκής σε αυτήν και τον θεωρητική εξάρτηση για την εφαρμογή της.

Έτσι, η πρόσληψη της έννοιας ανέδειξε δύο γενικές διαστάσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων.

- Αφενός, την περιβαλλοντική οπτική, που εστιάζει αποκλειστικά στο γνωστικό αντικείμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ιδωμένο ωστόσο στην περιορισμένη του εκδοχή, ως περιβάλλον, και όχι στη διευρυμένη του έκφραση, συναρτημένο δηλαδή με τους υπόλοιπους πυλώνες της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (π.χ. οικονομία κ.ά.) (Σπυροπούλου κ.ά., 2008).
- Αφετέρου, την παιδαγωγική οπτική, η οποία φέρεται ως προεξάρχουσα στη σκέψη των εκπαιδευτικών και επικεντρώνεται στην πραγμάτωση αλλαγών στην παιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κινούνται περισσότερο προς το ένα ή το άλλο άκρο του διπόλου, χωρίς να αποκλείεται η αμφίπλευρη συνδυαστική (περιβαλλοντική - παιδαγωγική) πρόσληψη της Π.Ε:

*«Είναι η εκπαίδευση για το περιβάλλον, εκπαίδευση μέσα από το περιβάλλον και η εκπαίδευση για την προστασία του περιβάλλοντος.» (Πλη4).*

*«[...] διέξοδος από την καθημερινότητα της τάξης, ένας τρόπος να επικοινωνήσεις με τα παιδιά και να κάνεις το μάθημά σου με ευχάριστο και βιωματικό τρόπο, έτσι ώστε τα παιδιά να μάθουν τα πράγματα μέσα από τα ίδια τα πράγματα, ερευνώντας, δουλεύοντας, συνεργαζόμενα στην ομάδα, θέτοντας στόχους και υλοποιώντας τους. Για μένα η περιβαλλοντική είναι αυτό το κάτι διαφορετικό.» (Πλη1).*

Σε ανάλογα συμπεράσματα για την πρόσληψη της Π.Ε. καταλήγει και η εμπειρική ερευνητική προσέγγιση της Δασκολιά (2005).

Αναφορικά, εξάλλου, με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους που υπηρετεί η Π.Ε. στη σχολική - κοινωνική πραγματικότητα, αποκαλύπτεται η ταύτιση στη συνείδησή τους σχολείου και κοινωνίας, καθώς *«σχολείο και κοινωνία είναι συγκοινωνούντα δοχεία.»* (Πλη1), γεγονός που συνάδει με τη γενικότερη παιδαγωγική στόχευση της Π.Ε., βάσει εκπαιδευτικής πολιτικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) (2003), για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Ωστόσο, με εξαιρέσεις που αφορούν δύο εκπαιδευτικούς με μεγάλη θεωρητική και εμπειρική κατάρτιση στην Π.Ε., οι οποίοι προτάσσουν διδακτικούς στόχους συμβατούς με τα προτάγματα του Π.Ι. (2003), απουσιάζει γενικά ρητή αναφορά σε παιδαγωγικούς στόχους της Π.Ε. (π.χ. προώθηση διεπιστημονικής γνώσης, συνεργατικής μάθησης κ.ά.) (Ματσαγγούρας, 2003), παρά την προεξάρχουσα παιδαγωγική οπτική στην πρόσληψη της έννοιας, αποκαλύπτοντας τον ασυστηματοποίητο και ανοργάνωτο, μη επεξεργασμένο εν πολλοίς χαρακτήρα της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Επίσης, υπολείπονται συγκριτικά οι ρητές, σαφώς διατυπωμένες αναφορές των εκπαιδευτικών σε στόχους ανάπτυξης δεξιοτήτων και διαμόρφωσης στάσεων και αξιών, προγνωστικός ίσως παράγοντας μερικής πραγμάτωσης των στόχων της Π.Ε. και μη διάχυσης της σχολικής γνώσης στην κοινωνική ζωή, αφού δεν προωθείται συστηματικά και στοχευμένα εσωτερίκευση αξιών και παγίωση στάσεων που θα επέτρεπε συνεπή και γενικευμένη συμπεριφορά, όπως διαφαίνεται στην αναφορά εκπαιδευτικού:

*«[...] δεν έχουμε καταφέρει να πουν οι μαθητές κοιτάζτε να δείτε στο σχολείο κάνουμε αυτό, μήπως πρέπει να το κάνουμε και στο σπίτι;» (Πλη2).*

Η αυτοαντίληψη, εξάλλου, των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους αποκάλυψε πολλαπλές διακριτές ιδιότητες που συμπλέουν με τις θεωρητικές αρχές της Π.Ε. και της συνεργατικής μάθησης (π.χ. καθοδήγηση, συντονισμός, συμβουλευτική, βοήθεια, έμπνευση, εμπύχωση, ισότιμη συνεργασία, συμ-μάθηση, συν-έρευνα, συνδημιουργία). Έτσι, αναδείχτηκε η επένδυση στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλους τους και όχι στη διδακτική-γνωστική που προάγεται στο πλαίσιο της παραδοσιακής, δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας (Σπυροπούλου κ.ά., 2008).

*«[...] βοηθάς το παιδί, το υποστηρίζεις, το ενθαρρύνεις και μετά αποσύρεσαι. Το αφήνεις να πάρει αποφάσεις, να αυτενεργήσει. Όλη η δουλειά, η οργάνωση, ο συντονισμός, η διαχείριση της ομάδας είναι στα χέρια σου, αλλά αφήνεις το μαθητή να έχει περισσότερο έλεγχο σε αυτό που μαθαίνει, τον προετοιμάζεις για ερευνητή, να βγει έξω, να ψάξει, να βρει την πληροφορία, να ρωτήσει, να πάρει πρωτοβουλία και η έρευνα θέλει ελευθερία.» (Πλη9).*

*«[...] πρέπει να είσαι εκπαιδευτικός - παιδαγωγός, ένα πράγμα που δεν ισχύει πάρα πολύ στην εκπαίδευση. Πρέπει να είσαι κοντά στα παιδιά, να μπορείς να τους βοηθήσεις. Δεν είναι μόνο η γνώση.» (Πλη10).*

Αξιοσημείωτη είναι η μεμονωμένη αναφορά συναδέλφου σε καλλιέργεια ευθύνης, και συνεπώς περιβαλλοντικής συνείδησης στον μαθητή, άποψη στην οποία υπόκειται σοβαρός κοινωνικός και πολιτικός προβληματισμός και αναγνώριση της κοινωνικής μετασχηματιστικής δυναμικής της Π.Ε., εφόσον ανάληψη προσωπικής ευθύνης και κοινωνική αλλαγή συμπορεύονται (Μπαζίγου, 2005).

*«[...] έχουμε συνηθίσει να λέμε ότι φταίει η κυβέρνηση, φταίει το κράτος, φταίει πάντα κάποιος άλλος, εκτός από μας. Οπότε αυτός είναι ο ρόλος μου: να πείσω το μαθητή μου ότι έχει κι αυτός ευθύνη.» (Πλη4).*

Ο ρόλος του μαθητή, εξάλλου, μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών διαγράφεται σύντομος προς τις παιδαγωγικές αρχές της Π.Ε. και της συμμετοχικής μάθησης, με διακριτές διαστάσεις του την ενεργητική εμπλοκή στην παιδευτική διαδικασία, την κοινωνικοποίηση μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, τη μύηση στην έρευνα, τη βελτίωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής του, την ανάδειξη της δημιουργικότητας και των ταλέντων του (Ματσαγγούρας, 2003). Ζήτημα πάντως τίθεται πώς προάγονται όλα αυτά, χωρίς σαφή προκαθορισμό τέτοιων παιδαγωγικών στόχων.

*«[...] μαθητές που δεν τα πήγαιναν καλά με τη φυσική ή τη χημεία, είχαν απίστευτες άλλες ικανότητες, ταλέντα και δημιουργικότητα, που δε θα έβγαιναν στην επιφάνεια στο παραδοσιακό πλαίσιο της τάξης.» (Πλη11).*

*«[...] δεν το έχουν ξανακάνει, να ανακαλύπτουμε πράγματα και να πάμε παρακάτω και αυτό πιστεύω είναι που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και έχουν περισσότερη όρεξη να κάνουν πράγματα.» (Πλη13).*

Ως προς τα κίνητρα εμπλοκής των εκπαιδευτικών προκύπτουν γενικές κατηγορίες θεμάτων, με αξιοσημείωτη τη χαμηλή παρουσία, στις σχετικές αναφορές, του προσωπικού περιβαλλοντικού και κοινωνικού προβληματισμού, αλλά και της αγάπης για το περιβάλλον ως ελατηρίου για ενασχόληση. Άξιο απορίας πώς θα προωθηθεί ο περιβαλλοντικός αλφαριθμητισμός των μαθητών από εκπαιδευτικούς που εισέρχονται στην Π.Ε. από διαφορετικές αφετηρίες.

*«Τυχαία, για να συμπληρώσω το ωράριό μου, μετά έπαιρνα κάθε χρόνο, γιατί το ήθελα.» (Πλη3).*

*«Η ανάγκη για κάτι διαφορετικό...» (Πλη1).*

Ίσως είναι ενθαρρυντική η διαπίστωση της συστηματικής εμπλοκής, ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος, αρχής γενομένης, και της προσωπικής ουσιαστικής αλλαγής που βιώνουν προοδευτικά, γεγονός που επισημαίνεται και σε άλλες μελέτες (Αποστολάκης & Σφακιανάκη, 2006· Σκαναβή κ.ά., 2005).

*«Ευαισθητοποιούμαι κι εγώ περισσότερο, αλλάζω τη στάση και τη συμπεριφορά μου απέναντι στο περιβάλλον γενικότερα και στην καθημερινότητά μου φυσικά.» (Πλη5).*

Έντονος κοινωνικός προβληματισμός διαρρέει τις τοποθετήσεις δύο μόνο εκπαιδευτικών του συνολικού δείγματος, η πρώτη γενικόλογη προέρχεται από εκπαιδευτικό με μεγάλη εμπειρία επιμόρφωσης στην Π.Ε., ενώ η δεύτερη που φέρει τα ίχνη της αιφνοτικής, διευρυμένης αντίληψης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, από συνάδελφο με επιμόρφωση στην Π.Ε., αλλά και εσωτερικευμένη πεποίθηση στην αξία της δια βίου μάθησης γενικά, γεγονός που συνηγορεί υπέρ της σημασίας της επιμόρφωσης στην ποιότητα της Π.Ε. (Καζταρίδου, 2007· Καραμάνου, 2018):

*«Πρόκληση ήταν για μένα η σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον. Ήθελα να αναζητήσω γνώσεις για τους σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς.» (Πλη4).*

*«Στα παιδιά της Ελλάδας γινόταν μια υπερπροσφορά χρημάτων, χωρίς να έχουν εντρυφήσει στην κουλτούρα της δημιουργίας. Δεν τους είχε μάθει κανένας πώς να δρουν αιφνοτικά. Αυτό μάλλον με πείραξε πάρα πολύ. Αυτό θέλησα λίγο να αντιστρέψω.» (Πλη7).*

Η όξυνση της κοινωνικής προβληματικής για την Π.Ε., η κρουσάλλωση της κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης και η περισσότερο εκλεπτυσμένη, διαυγής και επεξεργασμένη υποκείμενη εκπαιδευτική θεωρία και φιλοσοφική θεώρηση της ζωής φαίνεται να συμβαδίζουν με σταθερό προσανατολισμό στην επιμόρφωση και δια βίου ανάπτυξη, χωρίς απαραίτητα εξειδίκευση στην Π.Ε..

Αναφορικά με τον απαιτούμενο θεωρητικό εξοπλισμό του εκπαιδευτικού για εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε., μεταξύ διστάμενων θέσεων επικρατέστερη ήταν η άποψη ότι οι γνώσεις αποτελούν αναγκαία, αλλά όχι επαρκή συνθήκη για επιτυχή διεξαγωγή προγραμμάτων.

*«Δε θεωρώ ότι χρειάζονται ιδιαίτερες γνώσεις. Ξεκινώντας ένα πρόγραμμα, αρχίζεις κι εσύ και ψάχνεις, μαθαίνεις, ερευνάς κι εσύ, αλλάζεις, εξελίσσεσαι.» (Πλη10).*

Μεγαλύτερη σημασία φαίνεται να διαδραματίζουν οι προσωπικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, και μάλιστα οι διαπροσωπικές, επικοινωνιακές δεξιότητες.

*«Να ξέρεις πώς να επικοινωνήσεις με τα παιδιά, αυτό είναι το πιο βασικό. Αν δεν έχεις την επικοινωνία με τα παιδιά, δεν έχεις τίποτε!» (Πλη13).*

Οι οργανωτικές ικανότητες, εξάλλου, αφορούν κυρίως τη μεθοδικότητα, ενώ οι θεσμικές δεξιότητες, την ευελιξία στην υπέρβαση δυσκολιών που απορρέουν από τη γραφειοκρατία:

*«Πρέπει να αντέχεις τις τρικλοποδιές της γραφειοκρατίας.» (Πλη14).*

Καθολική είναι η συμφωνία για αναγκαιότητα γνησιότητας κινήτρων:

*«Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει μια ειδική αγάπη. Αγάπη για τα παιδιά και αγάπη γι' αυτό που κάνει.» (Πλη12).*

Δεν πριμοδοτείται, ωστόσο, ιδιαίτερα η αποκλίνουσα, δημιουργική σκέψη του εκπαιδευτικού, η ερευνητική διάθεση και φαντασία και τίθεται θέμα πώς θα προωθηθούν τέτοιοι παιδαγωγικοί στόχοι. Περιορισμένη, αλλά αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στην αναγκαία περιβαλλοντική και κοινωνική ευαισθητοποίηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, καθώς οι στάσεις και αξίες του είναι εύλογο να επιδρούν στην περιβαλλοντική εγγραμματοσύνη και κοινωνική συνείδηση των μαθητών του (Μπαζίγου, 2005).

*«Πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος για το τι συμβαίνει γύρω μας. Να έχει ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης.» (Πλη4).*

#### *Επιμόρφωση στην Π.Ε.*

Αναφορικά με την επιμόρφωση, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η σχετική εμπειρία των συμμετεχόντων καλύπτει το φάσμα από μηδενική (4 περιπτώσεις), προερχόμενη από ολιγόωρο σεμινάριο θεωρητικού χαρακτήρα (9 περιπτώσεις), αλλά και τακτική παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων θεωρητικού και βιωματικού χαρακτήρα (2 περιπτώσεις εκπαιδευτικών στο σύνολο του δείγματος). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν γενικά τη σημασία της, ειδικά στο πρωτοεξέκνημα ενασχόλησης με την Π.Ε., αλλά και στην πορεία, για εφοδιασμό τους με νέες ιδέες και πρακτικές. Αξιολογούν θετικά τα βιωματικά

επιμορφωτικά προγράμματα, με εστίαση στη διδακτική της Π.Ε., καθώς και τις παρουσιάσεις ολοκληρωμένων προτάσεων προγραμμάτων και καλών πρακτικών, σε συμφωνία με τα ευρήματα όλων των επισκοπηθεισών εμπειρικών μελετών (Αντωνίου, 2010· Αρβαντά, 2006· Δασκολιά, 2000, 2005· Καζταρίδου, 2007).

Αναφερθείσες δυσκολίες συμμετεχόντων στη διδακτική πράξη σε όλες τις φάσεις της, απορρέουσες από έλλειψη επιμόρφωσης διαμορφώνουν εύλογα αντίστοιχες επιμορφωτικές ανάγκες, που εστιάζονται στο δίπτυχο, γνώσεις περιεχομένου (θέματα και προβλήματα του περιβάλλοντος) και ζητήματα διδακτικής - μεθοδολογίας της Π.Ε., θεματικές που αναδείχτηκαν και από άλλες έρευνες (Αρβαντά, 2006· Δασκολιά, 2000· Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Δρακωνάκη, 2006).

Διαφάνηκε ομόφωνη επιθυμία για βιωματικό, πρακτικό χαρακτήρα επιμορφωτικής υποστήριξης, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Σπυροπούλου κ.ά., 2007, 2008· Rogers, 1999). Επίσης, επισημάνθηκε η επίδραση που ασκεί η επιμόρφωση και η εμπειρία υλοποίησης προγραμμάτων και στη σαφέστερη έκφραση εκπαιδευτικών αναγκών, γεγονός συνδεδεμένο πιθανότατα με τον πιο εκλεπτυσμένο αναστοχασμό επί της διδακτικής πράξης και τις συντελεσμένες μεταγνωστικές διεργασίες των εκπαιδευτικών. Ανάλογες είναι και οι διαπιστώσεις της Δασκολιά (2005).

Ως προς τις γνώσεις περιεχομένου, διαπιστώθηκε πέρα από αναζήτηση καθαρά περιβαλλοντικών θεμάτων, η διάνοιξη διαθεματικής προοπτικής:

*«Θα με ενδιέφερε πάρα πολύ να μάθω κάτι για τα κάστρα, για την αρχιτεκτονική και πώς αυτή επηρεάζει το φυσικό περιβάλλον [...] θεατρική παιδεία και περιβάλλον.»* (Πλη8).

Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι πως, ενώ οι εκπαιδευτικοί υποεκτιμούν την αναγκαιότητα διδακτικών και μεθοδολογικών ικανοτήτων για εκπόνηση προγράμματος Π.Ε., η διάσταση αυτή αναδεικνύεται προεξάρχουσα στις επιμορφωτικές αναζητήσεις τους, περιέχοντας μάλιστα διασπορά επιλογών, αποκαλύπτοντας έτσι τον μη συστηματικό, εσωτερικά ασυνεπή και ανοργάνωτο χαρακτήρα της προσωπικής θεωρίας τους για την Π.Ε. (Δασκολιά, 2005).

#### *Διδακτική εφαρμογή*

Αναφορικά με τη διδακτική εφαρμογή κατά τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση περιβαλλοντικού προγράμματος, εξαιρουμένων βέβαια των δύο περιπτώσεων εκπόνησής του από τους δύο επιμορφωμένους θεωρητικά και πρακτικά στην Π.Ε. εκπαιδευτικούς, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις, συμφώνως προς άλλες μελέτες (Αρβαντά, 2006· Δασκολιά, 2005· Δρακωνάκη, 2006· Ζυγούρη, 2005, 2008).

Στενά περιβαλλοντική θεματολογία, συχνά οικολογική (π.χ. «Οικοδράστες» Πλη8), με τάση το καθαρά περιβαλλοντικό ζήτημα να προσεγγίζεται αδρώς διαθεματικά, για να συμπεριλάβει και άλλες οπτικές (Δρακωνάκη, 2006).

Ασαφής, μη ρητώς εκπεφρασμένη στοχοθεσία γενικά, χωρίς χάραξη ξεκάθαρων συντεταγμένων (Δασκολιά, 2005), με εξαίρεση την περίπτωση εκπόνησης προγράμματος με μορφή project από εκπαιδευτικό επιμορφωμένο σχετικά (Πλη1), χωρίς μάλιστα εξειδικευμένη περιβαλλοντική επιμόρφωση.

Σχεδιασμός χωρίς σαφή δομή, αναπτυσσόμενος συχνά ευκαιριακά, χωρίς υποκείμενη συνεκτική λογική και εξαντλούμενος σε κάποιες δράσεις και επισκέψεις, με επιστέγασμα όλων την πολυπόθητη σχολική εκδρομή, αποκαλύπτοντας γενικά διδακτική ανεπάρκεια στην Π.Ε., αντανάκλαση σχετικής ελλιπούς επιμόρφωσης (Αρβαντά, 2006· Δημοπούλου & Μπιμπίλα, 2010· Δρακωνάκη, 2006).

*«Συζητήσαμε τι και πώς και ποιοι θα ήταν οι εξωτερικοί που θα καλέσουμε φέτος, είχαμε τις δράσεις, είχαμε τους πιθανούς προσκεκλημένους, είχαμε τη δυνατότητα που μας ανακοινώθηκε να κάνουμε την εκδρομή.»* (Πλη12).

Περιορισμένη αξιοποίηση στρατηγικών και τεχνικών στο πλαίσιο μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, καθώς εκτός από συζήτηση, εργασία στο πεδίο, περιορισμένη χρήση επισκόπησης, καταγισμού ιδεών, μεθόδου project και παιχνιδιών δεν αναφέρθηκαν άλλες (π.χ. επίλυση προβλήματος, μελέτη περίπτωσης, χαρτογράφηση εννοιών, βιβλιογραφική

έρευνα, παιχνίδι ρόλων, δίλημμα, ανάλυση και διασαφήνιση αξιών κ.ά.) (Ματσαγγούρας, 2003). Αξιοσημείωτη ήταν η αναφορά σε δημιουργική γραφή από αρκετούς συναδέλφους, που προκύπτει, ωστόσο, συχνά ευκαιριακά:

«Και έπειτα είπαμε να γράψουμε ένα παραμύθι και το παραμύθι αυτό να έχει να κάνει με την ανακύκλωση.» (Πλη8).

Η αξιολόγηση, αναπόσπαστο στοιχείο του σχεδιασμού και της υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε. (Ζυγούρη, 2005), περιορίζεται σε τελική περιγραφική, χωρίς αναφορά σε διαμορφωτική αξιολόγηση, μόνο από την παιδαγωγική ομάδα των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα εκπαιδευτικών, χωρίς τη συμπερίληψη των μαθητών, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις άτυπης αυτοαξιολόγησης:

«Συγκεντρωνόμαστε με τα παιδιά, ολόκληρη η ομάδα, και συζητάμε τα θετικά και τα αρνητικά σημεία, με σκοπό να είμαστε καλύτεροι στο μέλλον, σε κάτι ανάλογο που θα κάνουμε.» (Πλη9).

Εξάλλου, από τις αόριστες, συγκεχυμένες αναφορές των εκπαιδευτικών διαφαίνεται πως η αξιολόγηση εκπληρώνεται πρόχειρα και ευκαιριακά, χωρίς επίγνωση της ψυχοπαιδαγωγικής σπουδαιότητάς της για εποικοδομητικό αναστοχασμό επί της διδακτικής πράξης, ανατροφοδότηση και αυτοβελτίωση (Δρακωνάκη, 2006).

Βάσει των προηγούμενων, ακυρώνεται συχνά στην πράξη ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της Π.Ε., καθώς υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό δασκαλοκεντρικές πρακτικές που δεν συνάδουν με την αυτοαντίληψη για τις διαστάσεις του ρόλου του, όπως αναφύονται από την εκπαιδευτική του θεωρία για την Π.Ε. (Δρακωνάκη, 2006).

Απουσιάζει και κατά την εφαρμογή γενικά ο στιβαρός κοινωνικός προβληματισμός που θα επιτρέψει αλλαγή στάσεων στον μαθητή, διαμόρφωση συνειδήσεων και, συνεπώς, ανάδειξη της κοινωνικής μετασχηματιστικής δυναμικής της Π.Ε., όπως ευαγγελίζεται ο καινοτόμος χαρακτήρας της (Μπαζίγου, 2005).

Επιλογικά, αναφορικά με τη μελλοντική προοπτική του θεσμού η επικρατούσα τάση είναι συγκρατημένη αισιοδοξία, βασισμένη όχι τόσο στη θεσμική υποστήριξη, αλλά στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, στη σοβαρότητα, την ωριμότητα και επάρκεια, αλλά κυρίως στην αυθεντικότητα των κινήτρων, στην αγάπη και στο μεράκι τους, στην αφοσίωσή τους στην Π.Ε. (Σκαναβή κ.ά., 2005), τοποθέτηση που διαρρέει ρητά τις αναφορές όλων των εκπαιδευτικών.

«Πρώτα απ' όλα να υπάρχει μεράκι στους συναδέλφους. Όσο υπάρχουν συνάδελφοι που έχουν μεράκι και τους αρέσει αυτό που κάνουν, νομίζω ότι μπορεί να πάει καλά.» (Πλη2).

Αμηχανία εξέφρασε εκπαιδευτικός μαζί με αιχμηρή πολιτική τοποθέτηση:

«[...] θεωρώ ότι η πολιτική ηγεσία του υπουργείου το βλέπει λίγο σαν παιχνίδι και όχι ως κάτι το σοβαρό. Σ' αυτό λοιπόν το θεσμικό πλαίσιο που είναι άνομο, το μόνο που ξέρω είναι ότι αν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα καταργηθεί, εγώ προσωπικά θα μαθαίνω όλο και κάτι λίγο από δράσεις στα παιδιά. Θα προσπαθήσω τουλάχιστον.» (Πλη7).

Έτσι, ανεξαρτήτως της όποιας τύχης της Π.Ε., εκπαιδευτικοί με εμπειρωμένη αιεφορική νοοτροπία, θα συνεχίσουν να διεξάγουν άτυπα περιβαλλοντικά προγράμματα κι αυτό είναι το πιο ευοίωνα μήνυμα εν τέλει για την προοπτική του θεσμού.

### **Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Συμπερασματικά, η διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος για την Π.Ε. ανέδειξε την περιβαλλοντική και την παιδαγωγική συνιστώσα της, με πριμοδότηση της δεύτερης έναντι της πρώτης, την ανανεωμένη αυτοαντίληψη για τον ρόλο τους στη μαθησιακή διεργασία και τη δεσπόζουσα θέση των μαθητών τους σε αυτήν. Η ευαισθητοποίηση απέναντι στο περιβάλλον δεν αποτελεί το προεξάρχον κίνητρο εμπλοκής τους στην Π.Ε., ωστόσο προοδευτικά ενθουσιάζονται και αφοσιώνονται σε αυτήν, μεταβαλλόμενοι εσωτερικά.

Σε αρκετά σημεία η προσωπική θεωρία διαπιστώνεται ασυστηματοποίητη, μη συνεκτική κι ανεπεξέργαστη, συνθεθειμένη από αντιφατικά στοιχεία, με ασυμβατότητα μεταξύ



θεωρητικών θέσεων και διδακτικής εφαρμογής, αποκαλύπτοντας σχετική απουσία κριτικού εποικοδομητικού αναστοχασμού επί της διδακτικής πράξης, που θα ευνοούσε σύνδεση θεωρίας και πράξης σε μια οργανωμένη, συνεπή και συνεκτική δυναμική.

Ακόμη, η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού για την Π.Ε. αναφάνεται τόσο πιο συνεκτική, διαυγής και αποκρυσταλλωμένη, όσο ευρύτερη είναι η επιμόρφωση που αυτός έχει λάβει και όσο πιο ενταγμένη στη λογική του είναι η διά βίου μάθηση. Εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων, διαπίστωση αποτελεί, βέβαια, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην Π.Ε., σε ζητήματα θεωρίας και πρακτικής, από την οποία απορρέουν και οι αντίστοιχες εκφραζόμενες επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Εύλογα, το σύστημα των αντιλήψεων και παραδοχών για την Π.Ε. και η όποια κατάρτιση σε αυτήν αντανακλώνται στη διδακτική πράξη, όπου γενικά, με μεμονωμένες εξαιρέσεις, διαπιστώνονται ελλείψεις σε επίπεδο στοχοθεσίας, σχεδιασμού, μεθοδολογίας εφαρμογής και αξιολόγησης. Τα ελλείμματα αυτά θα μπορούσαν να αρθούν ενδεχομένως από επίσημο επιμορφωτικό σχεδιασμό, ο οποίος, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική πρόσληψη των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. και τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προτιμήσεις τους, θα διέγειρε τον αναστοχασμό τους πάνω στη διδακτική πράξη, προάγοντας την αέναη διαλεκτική και ανατροφοδότηση μεταξύ προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας και επιμόρφωσης, για εξάλειψη της μεταξύ τους ασυμβατότητας, βελτιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και βιωσιμότητα εν γένει του θεσμού.

Δεδομένων, τέλος, των μεθοδολογικών περιορισμών της παρούσας εμπειρικής μελέτης, αναφορικά με το μέγεθος του ερευνητικού δείγματος και τη μονομέρεια της ερευνητικής προσέγγισης, θέματα που έχουν ήδη αναφερθεί, τα όποια συμπεράσματά μας θα μπορούσαν να ελεγχθούν προς επίρρωση ή αποδυνάμωσή τους από πληρέστερο μελλοντικό σχεδιασμό, με αξιοποίηση ευρύτερου ερευνητικού δείγματος και πολυμεθοδικής ερευνητικής προσέγγισης (τριγωνοποίησης) (Ρήγα, 2001), η οποία, δεδομένων των χρονικών πιέσεων στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών, εκτιμήθηκε ως ανέφικτη. Έτσι, προτείνεται να αξιοποιηθούν ως τεχνικές συλλογής δεδομένων, εκτός από τη συνέντευξη, η άμεση παρατήρηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στις διάφορες φάσεις εκπόνησής τους, καθώς και η μέθοδος ανάλυσης τεκμηρίων (π.χ. ημερολόγια δραστηριοτήτων, χρονοδιαγράμματα, διαβιβαστικά εγγράφων αυτοαξιολόγησης κ.ά.), για διασταύρωση δεδομένων από ανάπτυξη ποικίλων επισκοπήσεων.

Ανεξαρτήτως, όμως, των όποιων αναπόφευκτων περιορισμών, ένα γοητευτικό ερευνητικό ταξίδι έφτασε στο τέλος του, «[...]αρκετά κατορθώσαμε, μα πάντα πολλά μένουν ακόμα, για να γίνουν...» (Α. Τένισον, “Οδυσσέας”).

#### **Αναφορές**

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.

Breakwell, M. G. (1995). *Η συνέντευξη* (μτφ. Α. Καντάς). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Educational change and development series*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.

Flogaitis, E. & Agelidou, E. (2003). Kindergarten teacher's conceptions about nature and environment. *Environmental Education Research*, 4(9), 461 – 478.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ: Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο.

Nutzor, P.H. (2013). Interviewing ghanaiian educational elites. Strategies for access, commitment and engagement. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 606 – 623.

Robottom, I., & Stevenson, R. B. (2012). Analyses of environmental education discourses and policies. In: R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 123 - 125). New York: Routledge.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ.: Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers. A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Κ. Παπαδοπούλου - Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγγελίδου, Ε., & Κρητικού, Ε. (2005). Πώς διαγράφεται το προφίλ των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου* (σσ.18 - 27). Ισθμός Κορίνθου.

Αναγνωστάκης, Σ., & Νάσαινας, Γ. (2010). Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στη μεθοδολογία της συστημικής προσέγγισης του περιβάλλοντος. Στο *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* (σσ.1-11) Ιωάννινα: ΠΕΕΚΠΕ. Προσπελάστηκε στις 20/2/2020 από: [http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria\\_9\\_ereunes/Anagnostakis\\_Nasainas.pdf](http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_9_ereunes/Anagnostakis_Nasainas.pdf)

Ανδρούσου, Α., & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Η παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα*. Πάτρα: Ε.Α.Π..

Αντωνίου, Ε. (2010). Εμπειρική έρευνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της Αειφορίας. Στο *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* (σσ.1-11). Ιωάννινα: ΠΕΕΚΠΕ.

Αποστολάκης, Δ., & Σφακιανάκη, Μ. (2006). Ευαισθητοποίηση και προσέγγιση της τοπικής κοινωνίας του Ν. Ηρακλείου μέσα από τις δράσεις της Περιφερειακής Εκπαίδευσης. Στο *2ο Συνέδριο σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σσ.56-64). Αθήνα.

Αρβαντά, Α. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών όσον αφορά την αναγκαιότητα απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων στην Π.Ε. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σσ.76 -85) Αθήνα.

Βασάλα, Π., & Γεωργιάδου, Π. (2006). Οι Αντιλήψεις των Σπουδαστών της Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για την Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Βούλγαρης, Ν. Σ., & Μασσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ.148 - 157). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργόπουλος, Α., Δημητρίου, Α., & Μιρμπίλη, Μ. (2011). Παράμετροι των προσωπικών θεωριών των νηπιαγωγών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, *1*(1), 59-78. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Δασκολιά, Μ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. Προσπελάστηκε στις 14/4/2014 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12746#page/1/mode/2up>

Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 417 - 424). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δημοπούλου, Μ., & Μπαμπίλα, Ε. (2010). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Α΄ Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών που εφαρμόζουν πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 28-30 Νοεμβρίου (σ.1-11). Ιωάννινα

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σ.357 - 390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δρακωνάκη, Χ. (2006). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Λασιθίου. Στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου (σ.173 - 183). Αθήνα.

Ζυγούρη, Ε. (2008). Τρόποι διαχείρισης του περιεχομένου και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Προς την Αειφόρο Ανάπτυξη – Φυσικοί πόροι, Κοινωνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ναύπλιο: ΠΕΕΚΠΕ. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/amp/417313-Zygoouri-elena-idaktor-pt-e-panepistiuiou-yt-makedonias-sholiki-syuvoylos-p-e-n-kastorias-e-mail-zigouri-otenet-gr.html>

Ζυγούρη, Ε. Φ. (2005). *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Καζταρίδου, Α. (2007). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, *Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Κοινωνία – οικονομία – περιβάλλον - πολιτισμός*. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ. Προσπελάστηκε στις 14/4/2020 από: [http://kre-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/1\\_ereuna/Kaztaridou.pdf](http://kre-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/1_ereuna/Kaztaridou.pdf)

Καμπούρα, Μ. (2017). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην αγωγή του μαθητή*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: ΝΗΜΕΡΤΗΣ - Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών. Διαθέσιμο στο: <https://hdl.handle.net/10889/11114>

Καραμάνου, Χ. (2018). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία στο σύγχρονο σχολείο. Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Ν. Ιωαννίνων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π. Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37753>

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: νήσος.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα με έξι εύκολα βήματα. Η Επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46 (1), 88 – 98.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α΄. Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαήλ, Σ., Παπαδημητρίου, Ε., Αθανασίου, Χ., & Αγγελίδης, Ζ. (2007). Επιμορφωτική δράση του ΚΠΕ Ελευθερίου Κορδελιού. Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και επιθυμιών των εκπαιδευτικών του Ν. Θεσσαλονίκης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Προς την Αειφόρο Ανάπτυξη. Φυσικοί πόροι, κοινωνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ναύπλιο: ΠΕΕΚΠΕ. Προσπελάστηκε στις 14/6/2020 από: <http://www.kpe-thess.gr/download/ekdoseis/dimosieyseis/Michailetal2008.pdf>

Μπαζίγου, Κ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. Μια μεταμοντέρνα επαγγελματική πρόκληση για τους καθηγητές; *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου σχολικών*

προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου (σσ.496-503). Ισθμός Κορίνθου.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 5-19.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *ΔΕΠΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>

Πουρκός, Α. Μ. (2010). Επιστημολογικά - μεθοδολογικά «παραδείγματα» στη θεωρία και έρευνα της σύγχρονης Ψυχολογίας. Βασικές παραδοχές και η κριτική τους. Στο Μ.Α. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ.79 - 180) Αθήνα: Τόπος.

Προσπελάστηκε στις 14/11/2018 από: <https://docplayer.gr/12122-Paraskeyi-vasala-1-palasia-georgiadiog-2-1-ypreythyni-perivallontikis-ekpaideysis-n-kefallinias.html>

Ρήγα, Β. - Α. (2001). Μεθοδολογικός Τριγωνισμός ή Τριπλή Προσέγγιση στην Κοινωνική Έρευνα Πεδίου και στην Έρευνα Αξιολόγησης. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία Τόμος Α΄. Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις* (σσ.539-580). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκαναβή, Κ., Πετρενίτη, Β., & Γιαννακοπούλου, Κ. (2005). Αφοσίωση εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Πρακτικά Heleco '05, Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα. Προσπελάστηκε στις 1/1/2018 από: [http://library.tee.gr/digital/m2045/m2045\\_scanavi.pdf](http://library.tee.gr/digital/m2045/m2045_scanavi.pdf)

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος (επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 197 – 240). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπυροπούλου, Δ., Αντωνάκη, Τ., Κονταξάκη, Σ., & Μπούρας, Σ. (2007). Η συμβολή της λυκειακής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών. Απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 12, 69 - 85.

Ταρατόρη, Ε. (2007). Επιμόρφωση. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ.286 - 288). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τίγκας Ι., & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία* 1(1), 44-58.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδος και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φύκαρης, Μ. Ι. (1998). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

## **Η «αγωγή θανάτου» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση της θεματικής στα σχολικά εγχειρίδια και ανάπτυξή της με τη συνδρομή της τέχνης και του πολιτισμού**

**Παυλοπούλου Ασπασία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, PhD, MSc, MA, Επιστημονική Συνεργάτις Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών  
aspavloroulou@eie.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο την ανάδειξη της σημασίας που έχει η ανάπτυξη μίας «αγωγής θανάτου» στο πλαίσιο της σύγχρονης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ακολουθώντας τη διερεύνηση του θέματος στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, της Νεοελληνικής και Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών και, τέλος, την υποβολή προτάσεων για την αξιοποίηση των ανωτέρω και την ανάπτυξη Πολιτιστικών Προγραμμάτων με τη συνδρομή των Καλών Τεχνών και των Γραμμάτων. Δεδομένης αφενός της έλλειψης σχετικής προπαρασκευής των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον, αφετέρου της παραμορφωτικής εικόνας που παρέχουν τα ΜΜΕ για το θέμα, επίσης λόγω της ευάλωτης ψυχοσύνθεσης των εφήβων και της ανάγκης για παροχή αυξημένης στήριξης σε αυτούς, θεωρείται αναγκαία όσον αφορά στο συγκεκριμένο ζήτημα η συνδρομή του σχολείου. Κατ' αρχάς η χρήση του υλικού που παρέχουν τα σχολικά εγχειρίδια, περαιτέρω δε η επεξεργασία και ανάπτυξη αυτού μέσω του πολιτισμού κάνουν δυνατή τη βιωματική πρόσληψη του θέματος από τον μαθητή, γεγονός που προάγει την ψυχοπνευματική του εξέλιξη και ωρίμανση.

**Λέξεις-κλειδιά:** αγωγή θανάτου, κύκλος ζωής, ψυχοπαιδαγωγική προπαρασκευή, τέχνη, πολιτισμός

### **Εισαγωγή**

Ο θάνατος αποτελεί σαφώς το μέγιστο των μυστηρίων, καθώς ορίζει το πεπερασμένο της ανθρώπινης ύπαρξης (τουλάχιστον στη βιολογική μορφή της), αλλά και το απόλυτο όριο της ανθρώπινης γνώσης ή, αντιστρόφως, το ύψιστο σύμβολο της ανθρώπινης άγνοιας και ατέλειας. Εκτός από τη γέννηση, ο θάνατος είναι η μόνη, προδιαγεγραμμένη και αναπόφευκτη, κοινή εμπειρία για όλα τα έμβια όντα. Για τους λόγους αυτούς ο θάνατος έχει αποτελέσει αντικείμενο όλων των φιλοσοφικών και θρησκευτικών ρευμάτων στο πλαίσιο του συνόλου των κοινωνιών και πολιτισμών της ανθρωπότητας σε όλο το φάσμα της ιστορικής της ύπαρξης και σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης. Η ενασχόληση με το θέμα και η εντρυφήση σε αυτό αποτελεί βέβαια για τον άνθρωπο φυσική αποτύπωση της δραματικής εμπειρίας, αλλά και πηγαία έκφραση της αγωνίας του απέναντι στο άφευκτο τού τέλους· αναμφίβολα όμως συνιστά επίσης τρόπο εξοικείωσης με αυτό και τελικά διαχείρισής του. Εν τέλει, η πραγμάτευση του θανάτου σε φιλοσοφικό, θρησκευτικό, θεολογικό, ηθικό επίπεδο ή σε επίπεδο καλών τεχνών αποτελεί ενασχόληση με την ίδια την ανθρώπινη ζωή, της οποίας ο θάνατος αποτελεί φυσική και αναπότρεπτη κατάληξη.

Σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας η ενασχόληση με το θέμα του θανάτου, όπως είναι φυσικό, εγείρει στους εκπαιδευτικούς αίσθημα αμηχανίας ή δυσθυμίας, καθώς κατά κανόνα αισθάνονται ανεπαρκείς να το πραγματευθούν με τρόπο τέτοιο, ώστε αυτό να μην προξενήσει οδύνη, τρόμο, αποστροφή, ως εκ τούτου να μην καταστεί μία τραυματική εμπειρία για τους μαθητές τους (Δικαίου & Μπρούζος, 2017· Ντουρά, 2004). Για τον λόγο αυτό αποφεύγουν την ενασχόληση με το θέμα –ή έστω την επικέντρωση και εμβάθυνση σε αυτό–, προκρίνοντας την πραγμάτευση θεμάτων, τα οποία προάγουν τη χαρά της ζωής και την ελπίδα της δημιουργίας. Κυρίαρχη εξάλλου είναι η άποψη τόσο μεταξύ των

εκπαιδευτικών, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία, ότι η εκπαίδευση προετοιμάζει το παιδί για τη ζωή, συνεπώς η ενασχόληση με τον θάνατο όχι μόνον παρέλκει, αλλά δεν είναι καν θεμιτή.

Υπό το σκεπτικό αυτό, ωστόσο, φαίνεται να μας διαφεύγει ότι χρέος του σχολείου δεν είναι να διδάσκει μόνον τις ευφρόσυνες εκφάνσεις, αλλά ολόκληρο τον κύκλο της ζωής, του οποίου κατάληξη αποτελεί ο θάνατος. Καθώς, μάλιστα, αναντίρρητα ο τελευταίος αποτελεί ένα σημαντικό –αν όχι το πιο σημαντικό– κεφάλαιο σε όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου πολιτισμού, η ενασχόληση με αυτόν δύναται να αποτελέσει αφενός μία εξαιρετική πηγή γνώσης, αφετέρου ένα αναντικατάστατο μέσο ωρίμανσης, κοινωνικής ενσυναίσθησης και αυτοσυνειδησίας του νέου ανθρώπου (Pessl, 2019· Mahon et al., 1999· Stroebe, 1998· Schonfeld & Karpelman, 1990). Υπό το πρίσμα των παραπάνω, στην παρούσα μελέτη θα εξετάσουμε:

- (α) τη σημασία που έχει η πραγμάτευση τού θανάτου εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε αυτή να αποβεί επωφελής μορφωτικά και ψυχοπαιδαγωγικά για τον μαθητή,
- (β) τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός από την ίδια τη διδακτέα ύλη και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, επίσης κάποιες από τις επιμέρους θεματικές που μπορεί να αναπτύξει, προκειμένου να επιτύχει την εξοικείωση των μαθητών του με το ζήτημα του θανάτου.

Θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι η έρευνα των παραπάνω ζητημάτων εξειδικεύεται στη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνασίου–Λυκείου) αφενός για ουσιαστικούς λόγους, συγκεκριμένα, λόγω των ιδιαζόντων ψυχογραφικών χαρακτηριστικών που έχουν οι μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας, αφετέρου για πρακτικούς λόγους, ακριβέστερα λόγω της αναγκαιότητας για περιορισμό εύρους του ερευνητικού αντικειμένου και, συνακόλουθα δε έκτασης της μελέτης. Κρίνεται δε σκόπιμο να αναφερθεί ότι η διερεύνηση της συγκεκριμένης θεματικής συνιστά πρωτότυπη πρόταση, η οποία υποστηρίζεται από υλικό, που εκτίθεται στα ακόλουθα αρχεία:

- (α) αρχείο με τις διδακτικές ενότητες του μαθήματος της Νεοελληνικής και Σύγχρονης Παγκόσμιας Λογοτεχνίας που αφορούν στον θάνατο (βλ. Παράρτημα 1: <https://t.ly/Vors>), και
- (β) αρχείο με συλλογή αντιπροσωπευτικών έργων τέχνης από διαφορετικές εποχές και πολιτισμούς (βλ. Παράρτημα 2: <https://t.ly/n20l>).

### **Η σημασία της πραγμάτευσης του θανάτου**

Η σημασία της ενασχόλησης με τον θάνατο στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερως μάλιστα στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, κρίνεται αναγκαία για περισσότερους σημαντικούς λόγους, οι οποίοι σχετίζονται με τα ιστορικά συμφραζόμενα της περιόδου που διάγουμε, με τις κρατούσες αντιλήψεις και νοοτροπίες, με τα ψυχογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής περιόδου, με τον ρόλο της εκπαίδευσης στη ζωή των μαθητών γενικά, ειδικότερα δε, με τον νέο πολυσχιδή ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί και με τις δυνατότητες της σχολικής κοινότητας.

Κατ' αρχάς, θα πρέπει να αποτελέσει συνείδηση όλων όσοι έχουν παιδαγωγικό ρόλο (γονέων, κηδεμόνων, εκπαιδευτικών) ότι ο αποκλεισμός του παιδιού από τον θάνατο, το πένθος και τον θρήνο, είτε αυτός εκφράζεται με την αποφυγή κάθε θεωρητικής αναφοράς στο θέμα, είτε μέσω της «προστασίας» του παιδιού από τη βιωματική εμπειρία (αποφυγή συζητήσεων για άρρωστα ή αποβιώσαντα πρόσωπα, μη συμμετοχή σε ταφικές ή επιμνημόσυνες τελετές κ.ο.κ.), συντελεί στην συντήρηση μίας επίπλαστης κατάστασης, επίσης στην παράταση της ανωριμότητας του νέου ανθρώπου, η οποία, σύμφωνα με τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας, μόνο επιβλαβής μπορεί να είναι για αυτόν στο μέλλον (Αναγνωστοπούλου, 2015· Ντουρά, 2004). Αντιθέτως, η ενημέρωση για τον θάνατο μεταφέρει στο παιδί το μήνυμα της φυσιολογικότητας του θανάτου και μειώνει τη δραματικότητα της ενδεχόμενης/μελλοντικής ή υπαρκτής/παρούσας απώλειας. Επίσης, η

συμμετοχή στο πένθος δίνει τη δυνατότητα στο παιδί, όπως και σε κάθε άνθρωπο, να διέλθει από τα αναγκαία στάδια που θα του επιτρέψουν να αποδεχθεί το γεγονός και να ξεπεράσει το τραύμα (Αναγνωστοπούλου, 2015· Pessl, 2019· Παπανικολάου, 2014· Kato & Mann, 1999· Neimeyer, 1998· Lendrum & Syme, 1992· Bowlby, 1980· Kübler-Ross, 1969), να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό του και τη ζωή του χωρίς την παρουσία πλέον των απωλεσθέντων προσώπων και να δομήσει νέους όρους ύπαρξης, δημιουργώντας μεν νέες σχέσεις, διατηρώντας δε εκ παραλλήλου τη συναισθηματική του σχέση με τον αποθανόντα (Pessl, 2019· Μπλάγκα, 2018· Δικαίου & Μπρούζος, 2017· Ντουρά, 2004). Εν τέλει, είναι η ανάπτυξη της γνώσης γύρω από τον θάνατο στη ιστορική διαχρονία του και η έκφραση των συναισθημάτων γύρω από τον θάνατο ως βιωμένης γνώσης που δύνανται να συντελέσουν στη γνωσιακή και την ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Ειδικότερα, το ζήτημα του θανάτου είναι αναγκαίο να θίγεται και να αναλύεται στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς συχνά το γονεϊκό-οικογενειακό περιβάλλον αποφεύγει την εξοικείωση του παιδιού με αυτό (Αναγνωστοπούλου, 2015· Παπανικολάου, 2014· Herbert, 2008· Mahon et al., 1999). Συγκεκριμένα, όπως έχει προκύψει από σχετικές έρευνες, οι γονείς αποφεύγουν να ανταποκριθούν στις απροσδόκητες ερωτήσεις των μικρών παιδιών, αλλά και να διεξάγουν συζητήσεις με τους εφήβους περί του θανάτου, θεωρώντας το θέμα ζοφερό, συνεπώς ικανό να τραυματίσει την τρυφερή και αθώα παιδική ψυχή και τον ευάλωτο εφηβικό ψυχισμό αντίστοιχα. Είναι λοιπόν η σχολική κοινότητα αυτή, η οποία συχνά επωμίζεται τον δύσκολο αυτό ρόλο μύησης του μαθητή σε μία «αγωγή θανάτου» (Γαϊτάνη, 2018· Herbert, 2008), ο δε εκπαιδευτικός καλείται να αντεπεξέλθει σε ρόλο δασκάλου, εμπυχωτή και συγχρόνως θεραπευτή (Αναγνωστοπούλου, 2015· Γαλανάκη, 2011· Papadatou, 2009· Μπρούζος, 2009· Ντουρά, 2004).

Εκτός όμως του οικογενειακού περιβάλλοντος, είναι διαπιστωμένο ότι επίσης το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στον σύγχρονο δυτικό κόσμο αντιμετωπίζει με δυσφορία, συχνά μάλιστα με αποστροφή, την ενασχόληση με τον θάνατο (Lendrum & Syme, 1992). Η αυξημένη τάση αντιμετώπισης του θανάτου ως ταμπού σε σχέση προς αυτήν παλαιότερων εποχών δύναται να ερμηνευθεί ιστορικά. Συγκεκριμένα, το μέγεθος της φρίκης που βίωσε ο κόσμος κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού του 20ου αιώνα, οι παγκόσμιοι πόλεμοι και το ολοκαύτωμα, οι εμφύλιοι πόλεμοι και η εγκαθίδρυση ολοκληρωτικών καθεστώτων, οι πολιτικές διώξεις, η πείνα και οι μεταδοτικές ασθένειες έκαναν τον μεταπολεμικό άνθρωπο να αρνείται την ενθύμηση του τέλους. Γιατί το τέλος δεν ήταν πλέον η φιλοσοφημένη απόληξη μίας ειρηνικής πορείας στον δρόμο της ζωής, αλλά η βίαιη και αιματηρή διακοπή της. Υπό το βάρος των παραπάνω, ο δυτικός άνθρωπος από τα μέσα του περασμένου αιώνα στράφηκε με δίψα στον ευδαιμονισμό και τον καταναλωτισμό, επιδόθηκε σε έναν αγώνα να καρπωθεί το μέγιστο των αγαθών και να χαρεί το ύψιστο των απολαύσεων της ζωής. Επιπλέον, η πρόοδος της Ιατρικής, της Βιολογίας και της Φαρμακευτικής, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του προσδοκίμου ζωής, δημιούργησε ένα νέο αίσθημα θριάμβου έναντι του θανάτου. Το τέλος δεν μπορεί να αποφευχθεί, μπορεί όμως να παραταθεί κατά πολύ, ως εκ τούτου ο άνθρωπος μπορεί να ζήσει με την ελπίδα της μακροβιότητας.

Στο πλαίσιο αυτό βέβαια, ο σύγχρονος άνθρωπος εξόρκισε την επαφή με κάθε τι που διαταράσσει την επιδίωξή του για διαρκή ευωχία και την ελπίδα του για μακροήμερευση. Ο κόσμος της τηλεόρασης, της διαφήμισης, του διαδικτύου ασχολείται με τη γρήγορη απόλαυση και όχι με την αργή και βαθιά εντρυφήση σε φιλοσοφικούς και πνευματικούς προβληματισμούς. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι άνθρωποι της σύγχρονης κοινωνίας ανεξαρτήτως ηλικίας, τόσο οι ενήλικες, όσο και τα παιδιά, παρουσιάζουν μειωμένη εξοικείωση με ζητήματα θανάτου από ό,τι προηγούμενες γενεές. Σαφώς λοιπόν τα παιδιά στερούνται, όχι μόνο εκ μέρους του οικογενειακού, αλλά και εκ μέρους του κοινωνικού περιβάλλοντος, ικανών διαύλων γνώσης και εμπειρίας που θα τα εξοικειώσει με το θέμα (Αναγνωστοπούλου, 2015· Herbert, 2008).

Βέβαια, στο πλαίσιο των σύγχρονων ΜΜΕ, ο θάνατος κάθε άλλο παρά ανύπαρκτος είναι: συχνά μάλιστα είναι μαζικός ή άγριος, κατάληξη ανείπωτης βίας και φρικτού εγκλήματος. Είναι όμως ένας θάνατος που προβάλλεται ως κομμάτι μιας μυθοπλασίας και, από την άποψη αυτή, εντάσσεται στο πλαίσιο το θεάματος, συνεπώς καταναλώνεται ως θέαμα χωρίς να οδηγεί σε περαιτέρω προβληματισμούς και εντρυφήσεις: ακόμα περισσότερο μάλιστα, χωρίς να καλλιεργεί ευαισθησίες και να πλάθει συνειδήσεις. Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά όχι μόνον δεν αποκτούν μία σχέση με το ζήτημα του θανάτου, αλλά και εξοικειώνονται με μία στρεβλή, παραμορφωτική εικόνα του (Gartley & Bernasconi, 1967· Herbert, 2008). Το μικρό παιδί γνωρίζει ότι ο γάτος Σιλβέστρος, που θα ισοπεδωθεί κάτω από τις ρόδες ενός φορτηγού, στην επόμενη σκηνή θα σηκωθεί πάλι όρθιος και, τινάζοντας το ισοπεδωμένο κορμί για να ανακτήσει τη φόρμα του, θα συνεχίσει ακάθεκτος να κυνηγά το καναρίνι της γιαγιάς. Ο έφηβος πάλι μέσω παιχνιδιών ψηφιακής τεχνολογίας επιδίδεται σε βομβαρδισμούς και εξοντώνει μαζικά φανταστικούς εχθρούς: το ενδιαφέρον του όμως ουδόλως στρέφεται στο θέμα του θανάτου, αλλά επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο στην επίτευξη του «σκορ», αφού γνωρίζει καλά ότι στην πραγματικότητα από το παιχνίδι του κανέναν δεν σκοτώνεται. Ωστόσο, αυτή ακριβώς η εξοικείωση με τον ψευδή θάνατο θα στερήσει ακόμη περισσότερο το παιδί από την ουσία και το νόημα του πραγματικού θανάτου, από την αληθινή βαθιά οδύνη που αυτός συνεπάγεται, και από την πορεία από τον θρήνο στην αυτεπίγνωση, την ανασύνταξη του κόσμου εντός και εκτός του και τη συνέχιση της ζωής με το δεδομένο της απώλειας (Pessi, 2019· Μπλάγκα, 2018· Kato & Mann, 1999· Neimeyer, 1998· Bowlby, 1980· Kübler–Ross, 1969).

Το νεαρό μέλος της κοινωνίας μας λοιπόν προσέρχεται κατά κανόνα στη μέση βαθμίδα εκπαίδευσής του όχι παντελώς στερημένο μίας γεύσης θανάτου, αλλά διαθέτοντας μία εσφαλμένη εικόνα, που θα το οδηγήσει σε ακόμη μεγαλύτερα αδιέξοδα, όταν θα έρθει η μοιραία στιγμή να αντικρύσει –άμεσα στη διάρκεια των εφηβικών του χρόνων ή ίσως και αργότερα κατά την ενήλικη ζωή του– την πικρή πραγματικότητα που συνεπάγεται η απώλεια ενός οικείου του. Πρόκειται για μία κατάσταση, η οποία αφενός κάνει ακόμη μεγαλύτερη την ανάγκη της προσφοράς από το σχολείο μίας «αγωγής θανάτου», αφετέρου δυσχεραίνει την πρόσληψη της νέας γνώσης εκ μέρους του μαθητή, συνεπώς και την επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Σύμφωνα με τα παραπάνω, το παιδί εισέρχεται σε μία πραγμάτευση του θανάτου όχι αγνοώντας πλήρως αυτόν, αλλά έχοντας βαθιά χαραγμένες στο υποσυνείδητό του κίβδηλες παραστάσεις για αυτόν. Πρόκειται για μία κατάσταση, η οποία αφενός κάνει ακόμη μεγαλύτερη την ανάγκη της προσφοράς από το σχολείο μίας «αγωγής θανάτου», αφετέρου δυσχεραίνει την πρόσληψη της νέας γνώσης εκ μέρους του μαθητή, συνεπώς και την επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Η σχεδίαση και η υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος είναι έργο απαιτητικό και επίπονο, όχι μόνο γιατί το ζήτημα απαιτεί λεπτούς και επιδέξιους χειρισμούς, αλλά και γιατί ο εκπαιδευτικός, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό τις ήδη υπάρχουσες παραστάσεις του μαθητή, πορεύεται κατά κανόνα σε αχαρτογράφητα νερά.

Ειδικότερα, όσον αφορά στο παιδί της εφηβικής ηλικίας, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη περισσότερες παράμετροι που καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη σχολικής αγωγής γύρω από το θέμα. Συγκεκριμένα, ο έφηβος διάγει την περίοδο ορόσημο, κατά την οποία διαμορφώνει και αναπτύσσει την προσωπικότητά του. Η εφηβεία εκτιμάται από παιδοψυχολόγους, παιδίατρος και παιδαγωγούς ως ένα ιδιαίτερα δύσκολο και πολύπλοκο αναπτυξιακό στάδιο στη ζωή του ανθρώπου, κατά το οποίο αυτός βιώνει μία διαδικασία αποπροσανατολισμού και αναπροσανατολισμού λόγω της μετάβασης από την κατάσταση του παιδιού σε εκείνη του ενήλικα (Λάππας, 2019· Κουρκούτας, 2011· 2008· Vallejo–Nágera, 2001). Πρόκειται για μία περίοδο μεγάλων εξερευνήσεων τόσο του εσωτερικού ψυχικού κόσμου, όσο και υπαρξιακών ερωτημάτων γύρω από τη ζωή. Παράλληλα με τις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα του νέου ανθρώπου, αυτός εισέρχεται σε μία διαδικασία αυτοανίχνευσης και αυτοπροσδιορισμού, στο πλαίσιο της οποίας βιώνει συναισθηματικές διακυμάνσεις, ελλιπή αυτοεκτίμηση, αδιέξοδα και ανασφάλειες που συγκλονίζουν την



ύπαρξή του, συχνά δε τον οδηγούν σε κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, όπως εσωστρέφεια, αντιδραστικότητα, επιθετικότητα, αμφιθυμία, ακόμη και σε παραβατικότητα, διατροφικές διαταραχές, ψυχοσωματικά συμπτώματα, εξάρτηση από ουσίες, αυτοκτονικές τάσεις κ.ά. (Κουρκούτας, 2011· 2008· Vallejo–Nágera, 2001). Στο πλαίσιο αυτό ο έφηβος συχνά επιδιώκει να φαίνεται ισχυρός και αυτάρκης, αδιάφορος απέναντι σε φόβους και κινδύνους, περιφρονητικός ή ακόμη και παιγνιώδης σε σχέση με τον θάνατο. Μουσικά είδη αντικουλτούρας (*underground music*), όπως *Death Metal*, *Gothic Rock*, *Dark Wave*, *Punk* κ.ά., σατανιστικά σύμβολα και καταστροφικές ή αυτοκαταστροφικές τάσεις (αλληγορίες ανατροπής του πολιτισμού, απαξίωσης των κοινωνικών δομών, των νόμων και των θεσμών, γενική διάλυση–τέλος, κυριαρχία του θανάτου), αποτελούν τυπικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας των νέων (Κολοβός, 2013· Κουρκούτας, 2011· 2008· Bennett, 2008· Vallejo–Nágera, 2001). Η δε συνήθης τάση για ενασχόληση με επικίνδυνα σπορ (αγώνες ταχύτητας, ελεύθερες πτώσεις κ.ο.κ.) συμπληρώθηκε τα τελευταία χρόνια με τα επικίνδυνα διαδικτυακά παιχνίδια πρόκλησης (*challenge games*), που έχουν στοιχίσει τη ζωή σε περισσότερους εφήβους.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, είναι σαφές ότι η προσέγγιση του θανάτου στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης είναι εντελώς αναγκαία, καθώς, σε γνωσιακό επίπεδο, είναι δυνατό να δημιουργήσει για τον έφηβο μία πιο ρεαλιστική και ισορροπημένη εικόνα για το θέμα, απαλλαγμένη από τις τάσεις μετασχηματισμού του θανάτου σε είδος πρόκλησης, αντίδρασης ή απλώς σε μόδα. Επίσης, σημαντικός σε ψυχολογικό, ψυχοσυναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που προσεγγίζει το ζήτημα του θανάτου μέσω της διδασκαλίας του. Ακριβέστερα, ο έφηβος έχει την ευκαιρία να νιώσει ότι υπάρχει ενδιαφέρον από κάποιον ενήλικα για τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς που τον ταλανίζουν σε αυτή τη φάση της ζωής του γύρω από την αβεβαιότητα της ζωής και την ανασφάλεια για το μέλλον (Αναγνωστοπούλου, 2015· Γαλανάκη, 2011· Κουρκούτας, 2011· 2008· Vallejo–Nágera, 2001). Μέσω της παρότρυνσης του εκπαιδευτικού μπορεί σταδιακά να εγκαταλείψει τον απομονωτισμό του και να εκφράσει σκέψεις και φόβους για ένα μέλλον που του φαίνεται σκοτεινό και αβέβαιο, η κατάληξη του οποίου αποτελεί και την αποκορύφωση του ζόφου και της αβεβαιότητας. Αυτή ακριβώς όμως η έκφραση του φόβου αποτελεί και τον ασφαλέστερο τρόπο υπέρβασής του (Δικαίου & Μπρούζος, 2017· Herbert, 2008). Επιπλέον, η αναγνώριση των πραγματικών διαστάσεων και της σημασίας του θανάτου μπορούν να τον κάνουν να αναγνωρίσει το νόημα, την ομορφιά και την αξία της ζωής, η οποία δεν απαξιώνεται από τις αντιξοότητες και τα αδιέξοδα, αλλά νοηματοδοτείται και κατακτάται από τις προσπάθειές μας.

Τέλος, η σημασία της ανάπτυξης μίας αγωγής θανάτου στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σημαντική, καθώς οι ποικίλες μορφές που έχουν αναπτύξει οι διαφορετικοί λαοί για να εκφράσουν τα αισθήματά τους έναντι της προοπτικής ή του τετελεσμένου θανάτου, επίσης για να πενθήσουν, να θρηνήσουν και να μνημονεύσουν τους αποβιώσαντες, αποτελούν ένα κολοσσιαίο κεφάλαιο του ανθρώπινου πολιτισμού, συνεπώς και μία τεράστια μορφωτική παρακαταθήκη. Οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου, καθώς διαθέτουν ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο και υψηλή αντιληπτικότητα – τουλάχιστον σε σχέση με τους μαθητές του Δημοτικού–, που τους επιτρέπουν την εκλογίκευση και τη σύλληψη θεωρητικών εννοιών και σχημάτων, είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν, σε πλαίσιο καθοδηγούμενης αυτενέργειας και λαμβάνοντας αφόρμηση από τις ήδη διδαχθείσες διδακτικές ενότητες ή από τις βιωματικές τους εμπειρίες, συσχετισμούς, συγκρίσεις, διαφοροποιήσεις και αναλύσεις, προκειμένου να εμβαθύνουν στο θέμα. Επίσης, η πραγμάτευση του θέματος μέσω συγκριτικής αναφοράς σε αντιλήψεις, ήθη και έθιμα διαφορετικών κοινωνιών ή λαών σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους μπορεί αδιαμφισβήτητα να προαγάγει τη διαπολιτισμικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας εντός της σχολικής κοινότητας (Ζαρταλούδη, 2010· Becker et al, 2007· Ραιμπό, 1996).

Με όλα τα παραπάνω γίνεται σαφής ο πολυδιάστατος ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει μία αγωγή θανάτου στο πλαίσιο της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε επίπεδο ψυχοεκπαίδευσης, η πραγμάτευση του θανάτου θα επιτρέψει την εξωτερικευση των συναισθημάτων του μαθητή, οδηγώντας τον στην απελευθέρωσή του από το βάσανο της εσωστρέφειας, των απωθημένων ερωτημάτων, της καταπιεσμένης αγωνίας και του φόβου, επιτρέποντας την αποτελεσματική διαχείριση των αισθημάτων εκ μέρους του (Δικαίου & Μπρούζος, 2017· Αναγνωστοπούλου, 2015· Παπανικολάου, 2014· Kato & Mann, 1999· Neimeyer, 1998· Lendrum & Syme, 1992· Bowlby, 1980). Επιπλέον, μία τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία δύναται να λειτουργήσει προληπτικά–προπαρασκευαστικά, προετοιμάζοντας τον μαθητή για τη μελλοντική αντιμετώπιση του θανάτου, υποστηρικτικά δε για την περίπτωση της ήδη βιωμένης εμπειρίας –με την προϋπόθεση βέβαια ότι δεν υφίσταται πρόσφατο πένθος (Pessl, 2019· Δικαίου & Μπρούζος, 2017· Herbert, 2008· Ραιμπό, 1996· Gartley & Bernasconi, 1967). Επίσης, σε επίπεδο γνωσιακό–μαθησιακό και παιδαγωγικό, η προσέγγιση του θέματος μέσω της τέχνης θα συντελέσει στην διεύρυνση των πολιτισμικών του αναπαραστάσεων και γνώσεων, συντελώντας στην πνευματική καλλιέργεια και την ψυχική του ωρίμανση (Paradatou, 2009· Stroebe, 1998).

### **Η τέχνη και ο πολιτισμός στην υπηρεσία της αγωγής θανάτου**

Η ανάπτυξη της αγωγής θανάτου στο σχολείο μπορεί να προσλάβει δύο μορφές. Συγκεκριμένα:

- (α) Δύναται να ενταχθεί από τον εκπαιδευτικό στην ευρύτερη θεματική τού διδακτικού του αντικειμένου ως τμήμα αυτής. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει αφορμή από περισσότερα σημεία της διδακτέας ύλης κατά τη διάρκεια της ροής τού κανονικού διδακτικού προγράμματος και επιδιώκει να εμβαθύνει στο θέμα, χωρίς ωστόσο να προάγει την πραγμάτευσή του έναντι των υπολοίπων.
- (β) Μπορεί να αναπτυχθεί σε πλαίσιο ενός αυτοτελούς Πολιτιστικού Προγράμματος, το οποίο θα δώσει τη δυνατότητα για εξέταση περισσότερων πτυχών του αντικειμένου και εμβάθυνσης σε αυτό. Επίσης, μπορεί να πλαισιωθεί από διεπιστημονικές συνεργασίες, επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κ.ο.κ., ασκήσεις διάδρασης, βιωματικές δράσεις, έρευνα πεδίου.

Το διδακτικό υλικό που μας παρέχεται από την ύλη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσφέρει πλήθος αφορμήσεων, τις οποίες μπορεί να εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιχειρήσει την προσέγγιση του θέματος. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε μία έρευνα για τον εντοπισμό και την ανάσυρση υλικού από τα διδακτικά εγχειρίδια Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, επίσης Ιστορίας και, σε μικρότερο βαθμό, Θρησκευτικών, το οποίο αξιοποιήθηκε περαιτέρω μέσω δεδομένων της Αρχαιολογίας, της Αγιογραφίας, των Εικαστικών και της Φωτογραφίας για τον σχεδιασμό Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης παρουσιάζονται μόνον ενδεικτικά μερικά από αυτά.

Κατ' αρχάς, στο πλαίσιο της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Α' και Β' Γυμνασίου, η διδασκαλία της *Ομήρου Ιλιάδας* και *Οδύσσειας* αντίστοιχα δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει αφενός στο θέμα του ηρωικού θανάτου, του μεταθανάτιου κλέους, του χρέους απόδοσης τιμών στους ηρωικούς νεκρούς, αφετέρου στο ζήτημα της ολοκλήρωσης του βίου σε κατάσταση σοφίας και γαλήνης και στο τέλος της ζωής σε βαθιά γεράματα κοντά σε αγαπημένους, όπως αυτά ίσχυαν κατά την περίοδο της Πρώιμης Ελληνικής Αρχαιότητας. Οι μορφές και η δράση του Αχιλλέα, του Έκτορα και του συνόλου των πολεμιστών της *Ιλιάδας* παρέχουν ένα τεράστιο παραστατικό υλικό για την πραγμάτευση του πρώτου θέματος, ο Οδυσσεύς που λαχταρά να γεράσει και να ταφεί στην πατρίδα του περιτριγυρισμένος από τους οικείους του για εκείνη του δεύτερου. Οι αντιλήψεις του αρχαίου ελληνικού κόσμου από την Μυκηναϊκή Εποχή έως και τους Ομηρικούς Χρόνους σχετικά με την επέκεινα ζωή (Άδης, Ηλύσια Πεδία, Νήσος των Μακάρων) μπορούν να γίνουν

αφορμή για εμβάθυνση στα αισθήματα του αρχαίου ανθρώπου έναντι του θανάτου και να οδηγήσουν σε έκφραση των μαθητών σχετικά με σύγχρονες αντιλήψεις ή με δικές τους απόψεις επί του θέματος.

Η μελέτη του θανάτου δύναται να συνεχιστεί για τους Κλασικούς Χρόνους, λαμβάνοντας αφορμή από το μάθημα της *Αρχαίας Ιστορίας* της Α΄ Γυμνασίου και, συγκεκριμένα, από την ενότητα σχετικά με τον ιδιωτικό βίο των Ελλήνων κατά τον 5ο-4ο αι. π.Χ., μπορεί δε να αναπτυχθεί περαιτέρω μέσω της διδασκαλίας της *Ιστορίας του Αρχαίου Κόσμου* της Α΄ Λυκείου. Η μελέτη είναι δυνατό να λάβει χώρα στο πλαίσιο των μαθημάτων ή μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα πλήρες Πολιτιστικό Πρόγραμμα, το οποίο θα συμπεριλάβει επισκέψεις στο *Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο* και στο *Μουσείο του Κεραμεικού*.

Κατά τις επισκέψεις αυτές οι μαθητές μπορούν να επιχειρήσουν, με τη συνδρομή και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, την «ανάγνωση μνημείων», δηλαδή την ανάλυση της σημασίας και την ερμηνεία επιτύμβιων μνημείων (Εικ. 1΄ επίσης βλ. Παράρτημα 2: <https://t.ly/Vors>, Εικ. 1-13) και παραστάσεων αγγειογραφίας με σκηνές ταφικών τελετών (Εικ. 2΄ επίσης βλ. Παράρτημα 2: <https://t.ly/n20l>, Εικ. 14-35).



**Εικ. 1:** Επιτύμβια στήλη του Φιλοξένου. Εικονίζεται με τη σύζυγό του Φιλουμένη σε αποχαιρετισμό (δεξιωσιν), περ. 400 π.Χ. J. Paul Getty Museum.



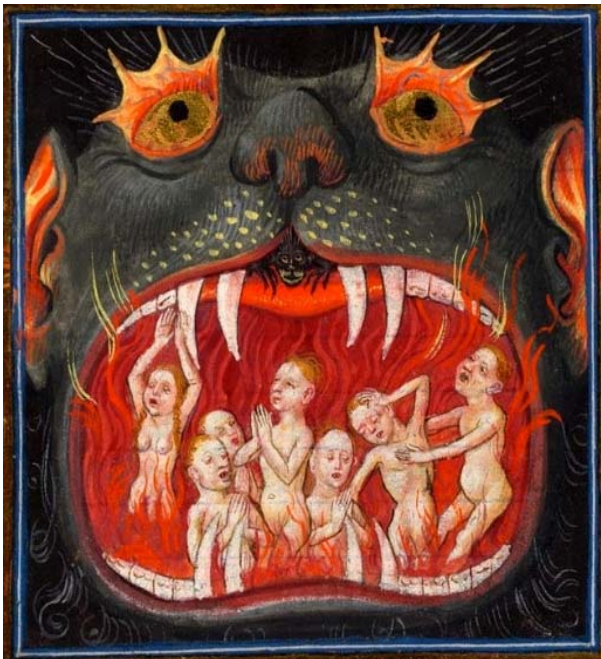
**Εικ. 2:** Λεπτομέρεια από τον κρατήρα του Ευφρονίου. Εικονίζονται ο Ύπνος και ο Θάνατος που μεταφέρουν το σώμα του νεκρού Σαρπηδόνα έξω από το πεδίο της μάχης. Παρίσταται ο Ερμής. 515 π.Χ. Metropolitan Art Museum, New York.

Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί αρχικά η θέση, η χρήση και η λειτουργία του μνημείου, επίσης, να αναλυθεί το περιεχόμενο των παραστάσεων, ειδικότερα, του ρόλου των μορφών και των αποτυπωμένων στις εκφράσεις του προσώπου και στις κινήσεις του σώματος αισθημάτων. Έτσι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συλλάβουν το γεγονός του θανάτου στη διαχρονία του, ακριβέστερα τα αισθήματα απώλειας, οδύνης, απόγνωσης που συνεπάγεται, επίσης, τους τρόπους που επιλέγουν οι κοινωνίες να εκφράσουν τη συλλογική οδύνη μέσω της τελετουργίας και να εξέλθουν από αυτήν μετά από περίοδο θρήνου, τέλος να διατηρήσουν την μνήμη των νεκρών μέσω περιοδικά επαναλαμβανόμενων μνημόσυνων τελετουργιών ως σημαντικό τμήμα της ζωής τους.

Στη Β' Γυμνασίου και τη Β' Λυκείου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, μέσω του μαθήματος της *Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας* και της *Ιστορίας του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου* αντίστοιχα, να πραγματευθούν την εξέλιξη των αντιλήψεων περί του θανάτου στον Μεσαίωνα και στους Νεότερους Χρόνους.



**Εικ. 3:** «Η Κλίμαξ της Θείας Ανόδου» του Αγίου Ιωάννη του Σιναΐτη, 12ος αι., Μονή της Αγίας Αικατερίνης του όρους Σινά.



**Εικ. 4:** Μικρογραφία χειρογράφου με παράσταση κολάσεως από το έργο της Catherine de Clèves «The Hours», 15ος αι. Morgan Museum.

Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται η αλλαγή που επέφερε ο Χριστιανισμός στις αντιλήψεις περί θανάτου, ειδικότερα δε η σημασία της αντίληψης για την επιβίωση της ψυχής, για τη μεταθανάτια κρίση δικαίων και αδίκων και την περαιτέρω ύπαρξη των ψυχών στον Παράδεισο και την Κόλαση αντίστοιχα.

Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να σχεδιασθεί και να υλοποιηθεί ένα Διαθεματικό-Διεπιστημονικό Πρόγραμμα μέσω της συνεργασίας του Φιλολόγου-Ιστορικού και του Θεολόγου. Ακριβέστερα, με τη συνδρομή του Θεολόγου μπορεί να αναλυθεί το νόημα εννοιών και γεγονότων της θρησκευτικής ζωής που συνδέονται με τον βιολογικό θάνατο και την αθανασία της ψυχής, όπως εκείνες του *Θεανθρώπου*, της *Επαγγελίας*, του *Θεϊκού Πάθους*, της *Καθόδου στον Άδη* και της *Ανάστασης*, τα θέματα αυτά δε να εξετασθούν στο



**Εικ. 5:** Λεπτομέρεια από έργο «Δευτέρα Παρουσία» του Γ. Κλόντζα. Εικονίζεται η κόλαση με την κάμινου του πυρός. Τέλη 16ου αι. Ψηφιοποιημένο Αρχείο του Ελληνικού Ινστιτούτου Βενετίας.

πλαίσιο αφενός της χριστιανικής πίστης, αφετέρου της φιλοσοφικής–θρησκευτικής σκέψης περισσότερων θρησκειών ποικίλων λαών από την αρχαιότητα έως σήμερα και φυσικά να επιδιωχθεί η εμβάθυνση στο συμβολικό και φιλοσοφικό περιεχόμενό τους.

Η μελέτη της τέχνης και σε αυτήν την περίπτωση προσφέρει πλήθος παραστατικών μέσων πρόσληψης του αντικειμένου (Stroebe, 1998). Παραστάσεις του Θεϊκού Πάθους και της Ανάστασης, επίσης κρίσης των νεκρών, ανόδου στην κλίμακα του Παραδείσου ή ρίψης ψυχών στις φλόγες της Κολάσεως αποτελούν ενδιαφέρουσες πτυχές της αποτύπωσης του ανθρώπινων αντιλήψεων και αισθημάτων έναντι του θανάτου τόσο στη Βυζαντινή Αγιογραφία, όσο και στη Δυτική Τέχνη (Εικ. 3–5· επίσης βλ. Παράρτημα 2: <https://t.ly/n20l>, Εικ. 36–62). Το Πρόγραμμα μπορεί επίσης να πλαισιωθεί από επισκέψεις σε σχετικά μουσεία, π.χ. στο *Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο*.

Μία επίσης ενδιαφέρουσα προσέγγιση του θανάτου όσον αφορά στους Μέσους και Νεότερους Χρόνους θα μπορούσε να επιχειρηθεί μέσω του μαθήματος της *Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Τα εγχειρίδια όλων των τάξεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσφέρουν πλήθος αξιόλογου υλικού, μέσω του οποίου οι μαθητές είναι δυνατόν να εμβαθύνουν στις αντιλήψεις περί θανάτου, τα νεκρικά έθιμα και τις τελετές στις παραδοσιακές κοινωνίες των Μέσων και Νεοτέρων Χρόνων.

Μία διερεύνηση όλου του υλικού λογοτεχνικών έργων που αναφέρονται στον θάνατο από τα εγχειρίδια νεοελληνικής λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει επιχειρηθεί και εκτίθεται από τη συγγραφέα στον κατάλογο που παρατίθεται σε Παράρτημα του παρόντος (βλ. Παράρτημα 1: <https://t.ly/Vors>), προκειμένου να επισημανθούν οι ποικίλες δυνατότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του θέματος.

Μεταξύ των καταλογογραφημένων έργων, πρέπει να επισημανθούν τα ακριτικά τραγούδια και η δημοτική ποίηση ως σημαντικές πηγές για τη λατρεία και τις λαϊκές παραδόσεις περί θανάτου (Παπανικολάου, 2014· Κατσαρού, 2008). Από τα ακριτικά θα πρέπει να επισημανθούν ο «Διγενής» (Β΄ Γυμνασίου) και το «Ο θάνατος τον πολεμά» (Α΄

Λυκείου), από τις παραλογές «*Το γεφύρι της Άρτας*» (Γ΄ Γυμνασίου) και «*Του νεκρού αδερφού*» (Α΄ Λυκείου), από τα δημοτικά τα «*Γιατί είναι μαύρα τα βουνά*», «*Η λυγερή στον Άδη*», (Α΄ Λυκείου), από τα κλέφτικα «*Των Κοντογιανναίων*» (Α΄ Λυκείου) κ.π.ά. Φυσικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλουτίσει το παραπάνω υλικό με μοιρολόγια, ριζίτικα ή έργα της νεότερης ελληνικής ή ξενόγλωσσης λογοτεχνίας (Κατσαρού, 2008). Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, μπορούν να επιλέξουν από το παραπάνω υλικό ορισμένα έργα και η κάθε ομάδα, αφού τα αναγνώσει εντός της τάξης, να αναπτύξει σχετικά με το περιεχόμενό τους διάλογο με το σύνολο της τάξης.

Η παρουσίαση αυτή και η ανάλυση από τους ίδιους τους μαθητές μπορεί να συνδράμει στη βιωματική προσέγγιση του θέματος εκ μέρους τους, καθώς δύναται να αποτελέσει καταλύτη για την εμπάθυνση αυτών σε αισθήματα, όπως η βίωση της οδύνης και της θλίψης που επιφέρει η απώλεια, ο πόνος της απουσίας και της έλλειψης, η ανάγκη ενθύμησης και απότισης τιμών, η διατήρησης της μνήμης του αγαπημένου νεκρού ως στοιχείο προσωπικής–οικογενειακής ιστορίας, συνεπώς ως ζωντανό κομμάτι της ζωής μας, τελικά η κατανόηση και ενστερνισμός της ιδέας ότι οι οικείοι που έφυγαν από τη ζωή αποτελούν την αιτία της σημερινής υπόστασής μας, καθώς συνέδραμαν στη διαμόρφωσή μας, ως εκ τούτου δεν χάθηκαν, αλλά ζουν και υπάρχουν ακόμη μέσα από εμάς.

Η μελέτη του θανάτου, βεβαίως, μπορεί να λάβει χώρα και βάσει των μαθημάτων της *Ιστορίας των Νεότερων Χρόνων* και της *Νεοελληνικής και Σύγχρονης Παγκόσμιας Λογοτεχνίας* της Γ΄ Γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου (βλ. σχετικά τον κατάλογο νεοελληνικών κειμένων του Παραρτήματος 1: <https://t.ly/Vors>). Βάσει του ανωτέρω υλικού, οι δυνατότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη πτυχών του θέματος είναι ευρύτατες. Στο πλαίσιο αυτό, επίσης το πλήθος των εικαστικών ή άλλων καλλιτεχνικών μέσων μπορούν να υποστηρίξουν ένα σχετικό πρόγραμμα. Ακριβέστερα, έργα τέχνης, μνημεία πεσόντων στη διάρκεια πολεμικών αναμετρήσεων, φωτογραφίες δημοσιευμένες ή προερχόμενες από το προσωπικό αρχείο των μαθητών κ.π.ά. συνιστούν αξιόλογο υλικό οπτικοποίησης και ευκαιρία εμπάθυνσης στο θέμα (Εικ. 6–9΄ επίσης βλ. Παράρτημα 2: <https://t.ly/n20l>, Εικ. 63–80).



**Εικ. 6:** «Ο θάνατος της κόρης» του Hans Baldung, 1517.



**Εικ. 7:** Λεπτομέρεια από τον «Χορό του Θανάτου (Danse Macabre)», τέλος 15ου αι., τοιχογραφία του Bernt Notke στην εκκλησία του Αγίου Νικολάου στο Ταλίν της Εσθονίας.

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις, είτε λάβουν χώρα εμβόλιμα σε κάθε ευκαιρία που αναδεικνύεται από την ύλη των μαθημάτων, είτε αναπτυχθούν στο πλαίσιο ενός Πολιτιστικού Προγράμματος, θα εξοικειώσουν τους μαθητές με την πολισιχιδία που παρουσιάζει η προσέγγιση των πολιτισμών επί του θέματος ανά τους αιώνες. Μάλιστα, σε τάξεις με μεικτό εθνολογικά ή θρησκευτικά πληθυσμό μπορεί να ανατεθεί η παρουσίαση ηθών και εθίμων από την χώρα προέλευσής τους ή την θρησκεία τους, προκειμένου να αναζητηθούν διαφορές και ομοιότητες στον τρόπο με τον οποίο οι διάφοροι λαοί προσλαμβάνουν, πραγματεύονται και, τελικά, αντιμετωπίζουν τον θάνατο.



**Εικ. 8:** «Βιετνάμ». Γλυπτό του Charles Parks, 1983.

### **Συμπεράσματα**

Γίνεται σαφές από τα παραπάνω ότι η ανάπτυξη μίας αγωγής θανάτου στη σύγχρονη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εντελώς απαραίτητη τόσο για γνωσιακούς–μαθησιακούς, όσο και για ψυχοκοινωνικούς και ψυχοπαιδαγωγικούς λόγους. Η εντρυφήση του εφήβου σε ζητήματα θανάτου, πένθους και θρήνου μέσω της σχολικής εκπαίδευσης θα επιτρέψει σε αυτόν να διαμορφώσει μία ρεαλιστικότερη αντίληψη γύρω από τον θάνατο, απαλλαγμένη από τις παραμορφωτικές εικόνες, στις οποίες τον υποβάλλουν οι σύγχρονες πηγές μαζικής πληροφόρησης. Επίσης, η προσέγγιση του θέματος μέσω της τέχνης και των γραμμάτων θα του προσφέρει τη δυνατότητα να συλλάβει το βαθύτερο νόημά του και να πραγματοποιήσει μία πρώτη βιωματική προσέγγιση σε αυτό, ανιχνεύοντας και εκφράζοντας τα αισθήματά του και εγκαταλείποντας έτσι την εσωστρέφεια, την οποία ενδεχομένως του δημιουργεί η αγωνία και ο φόβος. Πρόκειται για μία διαδικασία πρόσληψης του θανάτου υπό νέες συνθήκες νηφαλιότητας και ωριμότητας, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως πολύτιμη προπαρασκευή για την αντιμετώπιση εκ μέρους του μελλοντικών γεγονότων θανάτου στο οικείο περιβάλλον



**Εικ. 9:** Εκκλησία γεμάτη φέρετρα με θύματα κορωνοϊού στο Μπέργκαμο της Ιταλίας, Μάρτιος 2020.

του. Μέσω της σύλληψης του νοήματος των τελετουργιών αποχαιρετισμού και μνήμης του νεκρού μπορεί να συλλάβει την κοινωνική–συλλογική υπόσταση του θανάτου, κατανοώντας ότι είναι αυτός που επιτρέπει τη διαδοχή των γενεών και την ανανέωση της ζωής. Τέλος, μπορεί να αντιληφθεί τον θάνατο ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής, το οποίο νοηματοδοτεί αυτήν και της προσδίδει αξία και ομορφιά.

### Αναφορές

- Becker, G., Xander, C. J., Blum, H. E., Lutterbach, J., Momm, F., Gysels, M. & Higginson, I. J. (2007). Do religious or spiritual beliefs influence bereavement? A systematic review. *Palliat Med*, 21.3, 207–17.
- Bennett, A. (2008). *Cultures of Popular Music*, Buckingham – Φιλαδέλφεια: Open University Press.
- Corr, C. A. (1995). Children's understanding of death: striving to understand death. Στο: K. J. Doca (Eds.), *Children mourning children*. Washington, DC: Hospice Foundation of America, σσ. 3–16.
- Fitzgerald, H. (2000). *The Grieving Teen*. American Hospice Foundation. Ανάσχυση 09.01.2021 από: <https://americanhospice.org/grieving-children/someone-you-love-has-died-a-book-for-grieving-children/>
- Gartley, W. & Bernasconi, M. (1967). The concept of death in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 110, 71–85.
- Herbert M. (2008). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kato, P. & Mann, T. (1999). A synthesis of psychological interventions for the bereaved. *Clinical Psychology Review*, 19, 275–296.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying*. New York, NY: Macmillan
- Lendrum, S. & Syme, G. (1992). *Gift of Tears*. London: Routledge.
- Mahon, M., Goldberg, R. & Washington, S. (1999). Discussing death in the classroom: beliefs and experiences of educators and education students. *Omega*, 39, 99–121.
- Neimeyer, R. (1998). Η ανα-νοηματοδότηση της εμπειρίας του πένθους. Στο: Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Το Πένθος στη Ζωή μας*. Αθήνα: Μέριμνα, σσ. 71–81.
- Papadatou, D. (2009). *In the Face of Death: Professionals Who Care for the Dying and the Bereaved*. New York: Springer Publishing Company.
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teachers' perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7.3, 326–341
- Pessl, M. (2019). *Helping Children Understand Death*. Ανάσχυση 02.01.2021 από: <https://www.nytimes.com/2019/12/26/books/review/kids-picture-books-about-death.html>
- Schonfeld D. J. & Kappelman M. (1990). The impact of school-based education on the young child's understanding of death. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 11.5, 247–252.
- Stroebe, M. (1998). Πένθος και Πολιτισμός. Στο: Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Το Πένθος στη Ζωή μας*, Αθήνα: Μέριμνα.
- Vallejo-Nágera, A. (2001). *Εφηβεία, η άγρια ηλικία. Συμβουλές για να συμφιλωθείτε με την επαναστατικότητα των εφήβων*. Αθήνα: Ενάλιος.
- Αναγνωστοπούλου, Τ. (2015). *Το πένθος στα παιδιά*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας.
- Αντωνάτου, Χρ. (2015). Απώλειες και δυναμική διεργασία του πένθους στο σχολείο. Στο: Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19–21 Ιουνίου 2015*. Ε.Κ.Π.Α.: Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. – Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης, σσ. 178–185. Ανάσχυση 01.03.2021 από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.143>
- Βαρελά, Αικ. (2010). *Ο Ρόλος του Σχολείου στη Διαμόρφωση και Τροποποίηση Αντιλήψεων των Μαθητών περί Θανάτου – Πένθους* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανάσχυση 08.02.2021 από: <https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/estia/000015-8830>
- Γαϊτάνη, Μ. (2018). Η αντιμετώπιση της απώλειας και του πένθους στη σχολική πραγματικότητα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (14–17 Ιουνίου 2018)*, τ. 8,



- 122–132. Ανάσυρση 08.02.2021 από:  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2660>  
Γαλανάκη, Ε. (2011). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δικαίου, Γ. & Μπρούζος, Α. (2017). «Πένθος στην παιδική ηλικία: Στάδια και ο ρόλος του σχολείου». Στο: *Πρακτικά του 1ου Διεπιστημονικού Συμποσίου «Πότε Πρέπει να Πεθαίνουμε; 213 χρόνια από τη Διατριβή περί Ευθανασίας του Ευγένιου Βούλγαρη»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Υγείας – Τομέας Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής, Εργαστήριο Βιοηθικής Πανεπιστημίου Κρήτης και Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας. Ανάσυρση 08.02.2021 από: <https://www.youtube.com/watch?v=8K2WMg6jJk>
- Ζαρταλούδη, Α. (2010). Διαπολιτισμική διερεύνηση του πένθους και του θρήνου. *Interscientific Health Care*, 2, 55–63.
- Κατσαρού, Α. (2008). *Φιλολογική και λαογραφική προσέγγιση του εθιμικού βίου του ελληνικού λαού: το παράδειγμα των νεκρικών εθίμων* (Διδακτορική διατριβή). Ε.Κ.Π.Α.: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. – Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ανάσυρση 08.02.2021 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/forgot?token=fea97b3c6137b93a>
- Κολοβός, Ι. Ν. (2013). *Νεανικές υποκουλτούρες και συγκρότηση κοινωνικής ταυτότητας: Η περίπτωση των πανκ στην Αθήνα, 1979–2013* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου – Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Ανάσυρση 08.02.2021 από: <https://core.ac.uk/download/pdf/132823499.pdf>
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2008). *Η Ψυχολογία του έφηβου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κρυσταλλίδου, Ε. (2013). *Η διαχείριση του πένθους των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής – Σχολική Ψυχολογία». Ανάκτηση 03.01.2021 από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6780/1/M.E.Κρυσταλλίδου%20Ειρήνη.pdf>
- Λάππας, Α. (2019). *Το δώρο της εφηβείας*. Αθήνα: Εν Πλω.
- Λεονταρή, Α. (2015). Θάνατος και πένθος. Στο: Φ. Μόττη–Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη*. Αθήνα: Εστία, σσ. 311–341.
- Μπλάγκα, Χ. (2018). *Γι' αυτούς που μένουν...* Αθήνα: 24 Γράμματα
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντουρά, Ε. Α. (2004). *Παιδιά σε Κατάσταση Πένθους* (Πτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου – Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ανάσυρση 09.02.2021 από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/13377/P0013377.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Παπανικολάου, Ευ. (2014). *Η διαμέσου της Θείας Λατρείας και της λαϊκής παράδοσης παιδεία θανάτου των παιδιών της σχολικής ηλικίας* (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ.
- Ραιμπό, Ζ. (1996). *Το παιδί και ο θάνατος*. Αθήνα: Κέδρος.

## **Η τεχνική της αναπλαισίωσης στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη**

**Αμοργιανιώτη Ειρήνη**

ΔΕ Εκπαιδευτικός, ΠΕ02, M.Ed.

eamorgiani@sch.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα διερευνά το βαθμό εφαρμογής της τεχνικής της αναπλαισίωσης ως μέθοδο διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση στην οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης. Με εργαλείο το ερωτηματολόγιο διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη συμμετοχή 100 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση, τον Οκτώβριο του 2020. Η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν την τεχνική της αναπλαισίωσης στη σχολική τάξη σε βαθμό αρκετό ως πάρα πολύ. Μάλιστα η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών και ένα μεγάλο ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι αξιοποιούν συχνά την τεχνική της θετικής αναπλαισίωσης. Ακόμη, από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ορισμένες πρακτικές της τεχνικής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες.

**Λέξεις κλειδιά:** αναπλαισίωση, εκπαιδευτικός, διαχείριση σχολικής τάξης

### **Εισαγωγή**

Είναι γεγονός ότι η πειθαρχία στη σχολική τάξη αποτελεί την βασικότερη προϋπόθεση να διεξαχθεί η μαθησιακή διαδικασία (Κυρίδης, 1999· Μασσαγγούρας, 2000). Ειδικότερα, αποτελεί εκείνη την παράμετρο της εκπαιδευτικής πράξης που εξασφαλίζει το θετικό κλίμα της σχολικής τάξης και γενικότερα εκείνες τις παιδαγωγικές συνθήκες που απαιτούνται ώστε μέσα στην τάξη να υπάρξει επικοινωνία, αλληλεπίδραση και να επιτευχθεί η οικοδόμηση της γνώσης.

Σε παλαιότερες εποχές, η πειθαρχία επιβαλλόταν από το πρόσωπο που είχε την εξουσία στο σχολείο ή στη σχολική τάξη, δηλαδή από το Διευθυντή και τον εκπαιδευτικό της τάξης αντίστοιχα. Ωστόσο, στο πέρασμα του χρόνου τα εκπαιδευτικά δεδομένα άλλαξαν υπό το πρίσμα των σύγχρονων παιδαγωγικών εξελίξεων και των ραγδαίων κοινωνικών αλλαγών (Νικολάου, 2007). Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές αλλαγές προκαλούν πληθώρα παραβατικών συμπεριφορών στη τάξη ενώ παράλληλα καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προτείνονται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Εκτενέστερα, η παιδαγωγική επιστήμη αξιοποιώντας τις θεωρίες διάφορων επιστημών, όπως είναι η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία και άλλες προτείνει σήμερα διάφορες καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την οργάνωση της τάξης και την πρόληψη και τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς (Αρτινοπούλου, 2001· Γιαννάτου- Τζελέπη, 2008· Coleman & Deutsch, 2001· Μακρή-Μπότσαρη, 2007· Μαυροσκούφης, 2007).

Παράλληλα, η πειθαρχία προβάλλεται στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη ως ένα σημαντικό καθήκον του ρόλου του εκπαιδευτικού (Αγγελή & Βλάχου, 2004). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί ή καλύτερα να προλάβει όλες εκείνες τις αποκλίνουσες συμπεριφορές που κινδυνεύουν να παρεμποδίσουν την πολύπλοκη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ωστόσο, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε η απουσία ερευνών στη χώρα μας που μελετούν σύγχρονες στρατηγικές ή τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, όπως είναι η τεχνική της αναπλαισίωσης τα αποτελέσματά τους ή τις τυχόν δυσκολίες. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη τις διαμαρτυρίες των εκπαιδευτικών για τις “αταξίες” των μαθητών-τριών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και το γεγονός ότι ολόκληρα σχολεία “σέρνονται”

πίσω από ένα “άτακτο” τμήμα, τότε τα ζητήματα αυτά χρήζουν ερευνητικού ενδιαφέροντος προκειμένου να δοθούν λύσεις προς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Συνεπώς, το ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο δημόσιο σχολείο χρησιμοποιούν βασικά στοιχεία της τεχνικής της αναπλαισίωσης προκειμένου να επέμβουν, να προλάβουν ή να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς η οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης στη διεθνή βιβλιογραφία είναι συνδεδεμένη με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Freiberg, 2016· Helman, 2017· Mancini, 2017). Και μάλιστα οι ίδιες οι έρευνες αυτές επισημαίνουν διαρκώς την ανάγκη για επαγγελματικό τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης. Το αίτημα αυτό ενισχύεται όλο και περισσότερο παράλληλα με τη γενικότερη τάση στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση που συνδέεται με την οικονομία. Ακόμη θα μπορούσαν να συμβάλουν στην διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών για τους απόφοιτους των Πανεπιστημίων που θα ασχοληθούν με την εκπαίδευση ώστε να αναπτύξουν παιδαγωγικές δεξιότητες οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης.

Η παρούσα εργασία λόγω του περιορισμένου εύρους της αποτελεί μόνο ένα τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που διεξήχθη με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### **Το θεωρητικό πλαίσιο**

Σύμφωνα με τα σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα, η έννοια της διαχείρισης της σχολικής τάξης τείνει να αποσυνδεθεί από την έννοια της πειθαρχίας που ήταν στενά συνδεδεμένη σε παλαιότερες εποχές (Αγγελή κ.α., 2004· Γιώτσα, 2014· Crone, Hawken & Horner, 2015· Freiberg, 2016· Helman, 2017· Mancini, 2017· Παναγάκος, 2016). Στις μέρες μας η διαχείριση της σχολικής τάξης αναφέρεται στην οργάνωση της τάξης και σε σύγχρονες παιδαγωγικές στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.

Ταυτόχρονα, η διαχείριση της σχολικής τάξης προβάλλεται ως σύνθετη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται πολλοί παράγοντες (Crone et al., 2015· Freiberg, 2016· Helman, 2017· Mancini, 2017· Παναγάκος, 2016). Ήδη, η έρευνα έχει τονίσει ότι τα πράγματα περιπλέκονται περισσότερο καθώς τα γεγονότα στη τάξη μπορούν να ερμηνευτούν από διαφορετικές προοπτικές ανάλογα το άτομο, πχ αλλιώς το βλέπει ο εκπαιδευτικός, αλλιώς ο μαθητής, ο γονέας, η σχολική κοινότητα (Freiberg, 2016). Παράλληλα, έχει επισημανθεί ότι η οργάνωση της τάξης εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως την καλή διδασκαλία, την κατανόηση της ατομικότητας και την καλλιέργεια του σεβασμού και της δικαιοσύνης (Torral et al., 2020). Αξιοσημείωτο είναι ότι σε ορισμένες έρευνες το πρόβλημα της διαχείρισης της σχολικής τάξης έχει συνδεθεί με σχολεία που τροφοδοτούνται από ασθενέστερες οικονομικά τάξεις (Mancini, 2017).

Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας ακόμη προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δε διαθέτουν τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική ζωή και τάξη (Gaudreau, Royer, Frenette & Beaumont, 2013· Mancini, 2017). Έχει επισημανθεί ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη πειθαρχία στην τάξη δεν είναι σύμφωνες με τη μαθητοκεντρική αντίληψη για τη μάθηση (Helman, 2017). Ειδικότερα, παρά τη στόχευση των εκπαιδευτικών να κρατήσουν τους μαθητές στη τάξη και να μειώσουν τις παραπομπές των μαθητών στο γραφείο του Διευθυντή, η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί δύσκολο εγχείρημα χωρίς την ανάπτυξη στρατηγικών οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης.

Απόρροια όλων των προβλημάτων που αφορούν τη διαχείριση της σχολικής τάξης είναι να διακυβεύεται η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και να παρεμποδίζεται η παράδοση τους μαθήματος και η αποτελεσματική μάθηση (Torral & Uzoglu, 2020). Έτσι, σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, προβάλλεται το αίτημα για τη δημιουργία ενός

κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με επίκεντρο το μαθητή και την ενεργό συμμετοχή του στη σχολική τάξη (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004· Freiberg, 2016· Helman, 2017· Toral et al., 2020). Άλλωστε, ακόμη περισσότερο το ζήτημα της οργάνωσης της τάξης προβάλλει επιτακτικό όταν έχει αποδειχθεί ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, η επικοινωνία στην τάξη, η ατμόσφαιρα της τάξης επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών (Toral et al., 2020 ·Uslu A, 2002).

Ειδικότερα, η τεχνική της αναπλαισίωσης αποτελεί μια πρόταση στη σύγχρονη παιδαγωγική για την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η τεχνική της αναπλαισίωσης έχει τη βάση της στη Συστημική Θεωρία, η οποία αξιοποιεί τις αρχές της Κοινωνικής Ψυχολογίας και εστιάζει στην κατανόηση των φαινομένων όχι μεμονωμένα αλλά ολιστικά, με καθολικό, δηλαδή, τρόπο (Γιώτσα, 2014). Αυτό στο χώρο του σχολείου σημαίνει ότι η συμπεριφορά του μαθητή εκτιμάται και αναπλαισιώνεται θετικά μέσα από τις αλληλοεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης. Ειδικότερα, η τεχνική στηρίζεται σε διάφορες υποθέσεις, μεταξύ άλλων και στην υπόθεση ότι η συμπεριφορά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ερμηνεία που δίνουμε και ότι αλλάζοντας την ερμηνεία μπορεί να αλλάξει και η συμπεριφορά (Γιώτσα, 2014· Minuchin & Fishman, 1981· Παναγάκος, 2016).

Ειδικότερα, η τεχνική της αναπλαισίωσης αποτελεί μέρος μιας στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς με τη χρήση παραδόξων (Γιώτσα, 2014· Minuchin et al., 1981· Παναγάκος, 2016). Μια “δύσκολη” συμπεριφορά αντιμετωπίζεται με θετικό τρόπο με τη χρήση μιας περιγραφικής παράδοξης οδηγίας. Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός με την εκδήλωση της συμπεριφοράς επεμβαίνει άμεσα όχι τιμωρητικά αλλά με καλή διάθεση. Με άλλα λόγια διαμορφώνει μια θετική εναλλακτική ερμηνεία για αυτή τη συμπεριφορά στη σχολική τάξη, αμέσως μετά την εκδήλωσή της. Αντί να επιπλήξει το μαθητή, ερμηνεύει τη συμπεριφορά του θετικά και ίσως έχει τη δυνατότητα να την αξιοποιήσει για να καταστήσει σαφές στους μαθητές τους το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να ενεργήσουν. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπλαισιώσει την συμπεριφορά με ένα αυθεντικό και ειλικρινή τρόπο ώστε η “παράδοξη” οδηγία να αποφύγει να ηχήσει ειρωνικά και σαρκαστικά.

Σύμφωνα με τη μελέτη της βιβλιογραφίας τα βασικά της στοιχεία είναι (Παναγάκος, 2016):

- Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς
- Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής
- Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς
- Διαμόρφωση μιας ή δυο προτάσεων που να περιγράφουν τη νέα θετική ερμηνεία
- Δράση που αντανάκλα αυτή την ερμηνεία / Εφαρμόζω νέο τρόπο συμπεριφοράς

Ακολουθώντας, με την τεχνική της αναπλαισίωσης ο εκπαιδευτικός καλείται και καλεί και την τάξη να δει μια προβληματική συμπεριφορά από μια θετική οπτική βοηθώντας και το άτομο και το σύνολο να σκεφτεί με τον ίδιο τρόπο (Molnar R., & Lindquist, 1993) . Έστω ότι ένας μαθητής την πρώτη μέρα προσέρχεται με καθυστέρηση στην τάξη, ο εκπαιδευτικός αρχίζει πλαισιώνει θετικά αυτήν την συμπεριφορά “χαίρομαι που αυτή η αργοπορία σου μας δίνει την ευκαιρία ως τάξη να θέσουμε κανόνες και να συνάψουμε ένα συμβόλαιο για την επικοινωνία και τη λειτουργία της τάξης. Σε ευχαριστούμε πολύ που η αργοπορία σου λειτούργησε ως υπενθύμιση για τις αρχές που θα διέπουν την ζωή μας στην τάξη”. Απόρροια αυτής της τεχνικής είναι μια συμπεριφορά να μην αντιμετωπίζεται τιμωρητικά αλλά να αξιοποιείται θετικά και να καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα αποδοχής στην τάξη (Γιώτσα, 2014). Έτσι ικανοποιείται η λανθάνουσα ανάγκη του μαθητή για επικοινωνία και εκείνος δε περιθωριοποιείται εκδηλώνοντας αυτή τη μη αποδεκτή συμπεριφορά.

*Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι*

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να προσδιοριστούν οι διάφορες όψεις της τεχνικής της αναπλαισίωσης στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική στη σύγχρονη τάξη.

Οι ερευνητικοί στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

- να εντοπιστούν ποια βασικά στοιχεία της τεχνικής της αναπλαισίωσης εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη τάξη κατά την οργάνωση και διαχείριση της
- να προσδιοριστεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη τεχνική της αναπλαισίωσης στη σύγχρονη τάξη κατά την οργάνωση και διαχείριση της
- να προσδιοριστεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί ανάλογα το φύλο χρησιμοποιούν τη τεχνική της αναπλαισίωσης στη σύγχρονη τάξη κατά την οργάνωση και διαχείριση της

Με βάση το σκοπό και τους στόχους, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε θέματα πειθαρχίας και απειθαρχίας;
2. σε τι βαθμό ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται τον ρόλο του σε θέματα πειθαρχίας και απειθαρχίας;
3. ποια βασικά στοιχεία της τεχνικής της αναπλαισίωσης χρησιμοποιεί για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς;

### Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2020 και το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν στο σύνολο τους 100 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση, 13 από τους οποίους ήταν άντρες και 87 ήταν γυναίκες, όπως φαίνεται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1: Φύλο**

	<b>N</b>	<b>%</b>
Άντρας	13	13,0
Γυναίκα	87	87,0
<b>Σύνολο</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

Με βάση την ειδικότητα, ο Πίνακας 2 αποτυπώνει ότι το 51% ήταν φιλόλογοι, το 10% μαθηματικοί, το 10% εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, το 7% εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, το 5% ήταν Φυσικών Επιστημών, ομοίως 5% και ξένων γλωσσών, το 4% Οικονομίας και το 8 & διαφόρων λοιπών ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

**Πίνακας 2: Ειδικότητα**

	<b>N</b>	<b>%</b>
ΠΕ01 - ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ	2	2,0
ΠΕ02 - ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	51	51,0
ΠΕ03 - ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	10	10,0
ΠΕ04 - ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	5	5,0
ΠΕ05 - ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	2	2,0
ΠΕ06 - ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	2	2,0
ΠΕ07 - ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	1	1,0
ΠΕ11 - ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	2	2,0
ΠΕ60 - ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	5	5,0
ΠΕ70 - ΔΑΣΚΑΛΩΝ	5	5,0
ΠΕ78 - ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	1	1,0
ΠΕ79.01 - ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ	1	1,0
ΠΕ80 - ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	4	4,0
ΠΕ82 - ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ	1	1,0
ΠΕ86 - ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	7	7,0
ΠΕ89 - ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	1	1,0
<b>Σύνολο</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

*Ερευνητικό εργαλείο*

Η έρευνα διεξήχθη με ποσοτική προσέγγιση και εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Βασίστηκε σε δειγματοληπτική συλλογή δεδομένων μέσω κλειστού ερωτηματολογίου, στην επιλογή δηλαδή ομάδων εκπαιδευτικών που εργάζονται στο δημόσιο σχολείο. Η προσέγγιση αυτή εξυπηρετεί την καταγραφή των απόψεων των υποκειμένων στο σύνολό τους και την ανεύρεση γενικών τάσεων (Αθανασίου, 2007). Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Η διανομή, έγινε μέσω Google Forms καθώς αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Παράλληλα έγινε και προώθηση του ερωτηματολογίου σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Χρησιμοποιήθηκε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβαθμισμένες απαντήσεις από το πολύ αρνητικό έως και το πολύ θετικό, με μικρές παραλλαγές ανάλογα με το χαρακτήρα των ερωτήσεων «καθόλου», «ελάχιστα», «λίγο», «αρκετά» «πολύ», «πάρα πολύ».

Για την τελική σύνταξη του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη η βιβλιογραφία και προηγούμενες εμπειρικές έρευνες (Αγγελή κ.α., 2004· Αρτινοπούλου, 2001· Μαυροσκούφης, 2007· Παναγάκος, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι δόθηκε πιλοτικά σ' ένα μικρό δείγμα συναδέλφων εκπαιδευτικών για να εντοπιστούν τυχόν ελλείψεις και λάθη και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και βελτιώσεις.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 5 διακριτές κατηγορίες ως εξής:

- Δημογραφικά στοιχεία
- Ερωτήσεις αναστοχασμού για τη διδασκαλία (6 ερωτήματα)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με την αξιολόγηση και την βαθμολόγηση (15 ερωτήματα)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με τη διαχείριση της τάξης (18 ερωτήματα)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (9 ερωτήματα)

*Τρόπος ανάλυσης δεδομένων*

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 24.0 με τη μέθοδο crosstabulation και το κριτήριο  $\chi^2$ . Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ως ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή «φύλο», ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας της 4<sup>ης</sup> κατηγορίας «ερωτήσεις εφαρμογής της τεχνικής της αναπλασίωσης στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη».

*Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου*

*Αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου*

Η διερεύνηση αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου διενεργήθηκε μέσω του SPSS με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, ο βαθμός αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου ανέρχεται  $\alpha=0,967$ , τιμή η οποία δηλώνει ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία.

**Πίνακας 3: Βαθμός αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου**

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,967	60

*Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου*

Για τη διερεύνηση του βαθμού εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήσαμε παραγοντική ανάλυση στο SPSS με τη μέθοδο Principal Component

Analysis και μέθοδο περιστροφής την Varimax with Kaiser Normalization, η οποία μας έδωσε 12 παράγοντες. Η αθροιστική διασπορά όλων των παραγόντων ανέρχεται σε 84,978%, που σημαίνει ότι οι 12 παράγοντες ερμηνεύουν σχεδόν το 85% του ερευνητικού μας εργαλείου. Η ερμηνευόμενη και αθροιστική διασπορά των παραγόντων παρουσιάζεται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4: Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου**

Παράγοντας	Ερμηνευόμενη διασπορά %	Αθροιστική διασπορά %
1	23,375	23,375
2	8,753	32,128
3	8,478	40,607
4	8,274	48,881
5	8,055	56,937
6	6,147	63,083
7	4,556	67,639
8	4,552	72,192
9	3,827	76,019
10	3,357	79,376
11	3,109	82,485
12	2,493	84,978

**Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας**

Για κάθε ένα από τα βασικά στοιχεία της τεχνικής της αναπλαισίωσης παρουσιάζεται ένας πίνακας που προσφέρει στον αναγνώστη την καλύτερη δυνατή πληροφόρηση.

*Η συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς*

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι σχεδόν οι μισοί άντρες, το 46,2% δήλωσαν ότι αναστοχάζονται πολύ γύρω από το αρχικό, σημαντικό βήμα της τεχνικής της αναπλαισίωσης, τη συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ το 23,1% λίγο, το 15,4 ελάχιστα και μόλις το 7,7% πάρα πολύ αλλά και αρκετά συγχρόνως. Παράλληλα, το 36,8% των γυναικών δήλωσε ότι πολύ χρησιμοποιεί το στοιχείο της συνειδητοποίησης της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς, το 28,7% αρκετά, το 24,1 πάρα πολύ και μόλις το 5,7% και το 4,6% λίγο και ελάχιστα αντίστοιχα. Συνολικά, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των γυναικών αλλά και των ανδρών σε μικρότερο ποσοστό προβληματίζεται για την τωρινή ερμηνεία μιας προβληματικής συμπεριφοράς σε βαθμό αρκετό έως παρά πολύ. Ωστόσο, στους άντρες το ποσοστό που προβληματίζεται λιγότερο για την τωρινή ερμηνεία μιας συμπεριφοράς είναι μεγαλύτερο σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών.

**Πίνακας 5: Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς**

Φύλο	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Άντρας	13	15,4%	23,1%	7,7%	46,2%	7,7%	100,0%
Γυναίκα	87	4,6%	5,7%	28,7%	36,8%	24,1%	100,0%
Σύνολο	100	6,0%	8,0%	26,0%	38,0%	22,0%	100,0%

p=0.040 <0.05

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο  $\chi^2$  προέκυψε ότι p=0.040 < 0.05, το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής «συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς» από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

*Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής*

Από τον Πίνακα 6 φαίνεται ότι το 30,8% των ανδρών διαμορφώνει θετικές εναλλακτικές ερμηνείες της προβληματικής συμπεριφοράς σε βαθμό πολύ, το 23,1% σε αρκετό αλλά το ίδιο ποσοστό δήλωσε και λίγο, 15,4% ελάχιστα και μόλις το 7,7% πάρα πολύ. Το 36,8% , το 29,9% και το 28,7% των γυναικών σημείωσαν πολύ, πάρα πολύ και αρκετά αντίστοιχα, ενώ μόλις το 2,3% λίγο και ελάχιστα. Ως εκ τούτου οι γυναίκες στη συντριπτική τους πλειοψηφία προχωρούν σε εναλλακτικές θετικές ερμηνείες μιας προβληματικής συμπεριφοράς σε βαθμό αρκετό ως πάρα πολύ σε αντίθεση με τους άντρες που το αντίστοιχο ποσοστό αυτό ξεπερνά τους μισούς.

**Πίνακας 6: Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής**

Φύλο	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Άντρας	13	15,4%	23,1%	23,1%	30,8%	7,7%	100,0%
Γυναίκα	87	2,3%	2,3%	28,7%	36,8%	29,9%	100,0%
Σύνολο	100	4,0%	5,0%	28,0%	36,0%	27,0%	100,0%

$p=0.002 < 0.05$

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο  $\chi^2$  προέκυψε ότι  $p=0.002 < 0.05$ , το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής «διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής» από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

*Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς*

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει το βαθμό επιλογής μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς για άνδρες και γυναίκες. Το 38,5% των ανδρών δήλωσε ότι αρκετά επιλέγει μια εύλογη θετική ερμηνεία, το 23,1% πολύ, το 15,4% λίγο και ελάχιστα και μόλις το 7,7% πάρα πολύ. Παράλληλα, το 34,5%, 32,2% και το 23,0% των γυναικών υιοθετεί αυτό το στοιχείο της τεχνικής της αναπλασίωσης πολύ, πάρα πολύ και αρκετά. Τέλος το 8,0% και το 4,0% των γυναικών δήλωσε λίγο και ελάχιστα αντίστοιχα. Συνολικά, η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών και των αντρών σε μικρότερο ποσοστό που ξεπερνά βέβαια τους μισούς αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό την πρακτική που κυμαίνεται από αρκετά έως πάρα πολύ.

**Πίνακας 7: Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς**

Φύλο	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Άντρας	13	15,4%	15,4%	38,5%	23,1%	7,7%	100,0%
Γυναίκα	87	2,3%	8,0%	23,0%	34,5%	32,2%	100,0%
Σύνολο	100	4,0%	9,0%	25,0%	33,0%	29,0%	100,0%

$p=0.052 > 0.05$

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο  $\chi^2$  προέκυψε ότι  $p = 0.052 > 0.05$ , το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» δεν επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής «επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς» από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

*Διαμόρφωση μιας ή δυο προτάσεων που να περιγράφουν τη νέα θετική ερμηνεία*

Από τον Πίνακα 8 φαίνεται ότι το 53,8% των ανδρών εκπαιδευτικών αποδίδουν λεκτικά τη νέα θετική ερμηνεία σε βαθμό αρκετό, το 23,1% πάρα πολύ, το 15,4% πολύ και μόλις το 7,7% λίγο. Το 31,0%, το 29,9% και το 28,7% των γυναικών εκφράζουν αυτή την ερμηνεία σε πάρα πολύ, πολύ και αρκετό βαθμό αντίστοιχα. Τέλος το 5,7% και το 4,6% των γυναικών σημείωσαν



λίγο και ελάχιστα αντίστοιχα. Συνολικά, παρατηρείται και εδώ το ίδιο με πριν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών αλλά και των αντρών σε μικρότερο ποσοστό που ξεπερνά βέβαια τους μισούς αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό την πρακτική αυτή σημειώνοντας από αρκετά έως πάρα πολύ.

**Πίνακας 8: Διαμόρφωση μιας ή δυο προτάσεων που να περιγράψουν τη νέα θετική ερμηνεία**

Φύλο	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Άντρας	13	0,0%	7,7%	53,8%	15,4%	23,1%	100,0%
Γυναίκα	87	4,6%	5,7%	28,7%	29,9%	31,0%	100,0%
Σύνολο	100	4,0%	6,0%	32,0%	28,0%	30,0%	100,0%

$p=0.408 > 0.05$

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο  $\chi^2$  προέκυψε ότι  $p=0.408 > 0.05$ , το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» δεν επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής αυτής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

*Δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία*

Τέλος, ο Πίνακας 9 παρουσιάζει το βαθμό που αναπτύσσουν τα δύο φύλα των εκπαιδευτικών τη δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία. Παρατηρείται ότι το 23,1% των ανδρών να δηλώνει πάρα πολύ, πολύ και αρκετά, το 15,4% ελάχιστα και μόλις το 7,7% λίγο και καθόλου. Το 41,4%, των γυναικών, σχεδόν κοντά στις μισές, το 29,9% και το 19,5% απάντησαν πολύ, αρκετά και πάρα πολύ και μόλις το 4,6% ελάχιστα και καθόλου. Συνεπώς, η συντριπτική πλειοψηφία για τις γυναίκες και πάνω από τους μισούς για τους άντρες εκπαιδευτικούς αναπτύσσει δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία σε βαθμό αρκετό έως πάρα πολύ.

**Πίνακας 9: Δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία**

Φύλο	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Άντρας	13	7,7%	15,4%	7,7%	23,1%	23,1%	23,1%	100,0%
Γυναίκα	87	0,0%	4,6%	4,6%	29,9%	41,4%	19,5%	100,0%
Σύνολο	100	1,0%	6,0%	5,0%	29,0%	39,0%	20,0%	100,0%

$p=0.067 > 0.05$

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο  $\chi^2$  προέκυψε ότι  $p=0.067 > 0.05$ , το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» δεν επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής αυτής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

**Συζήτηση**

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την τεχνική της αναπλαισίωσης και την αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό. Αυτό ενδεχομένως σημαίνει ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι ενήμερος για καινοτόμες παιδαγωγικές οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης, όπως έχει παρατηρηθεί και βιβλιογραφικά (Αρτινοπούλου, 2001· Γιαννάτου- Τζελέπη, 2008· Coleman et al, 2001· Μακρή-Μπότσαρη, 2007· Μαυροσκούφης, 2007). Ενδεχομένως ακόμη σημαίνει και μια μετατόπιση της στάσης των εκπαιδευτικών από παλαιότερες μορφές διαχείρισης των παραβατικών συμπεριφορών με ποινές όπως πχ αποβολή από την τάξη, παραπομπή στη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Εκτενέστερα, η τόση ευρεία χρήση της τεχνικής της αναπλαισίωσης δείχνει αυτό που έχει επισημάνει ήδη η έρευνα ότι οι σύγχρονοι οι εκπαιδευτικοί δε λειτουργούν τιμωρητικά αλλά

με επίκεντρο το μαθητή προσπαθούν να αναπτύξουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη (Βούλγαρης κ.α., 2004· Freiberg, 2016· Helman, 2017· Topal et al., 2020).

Το σίγουρο είναι ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας την τεχνική αυτή που επιτρέπει την άμεση παρέμβαση, παρεμβαίνει με την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς, καθώς θεωρεί χρέος του να εξασφαλίσει θετικό κλίμα στην τάξη του και να φροντίσει για την οργάνωση της. Παράλληλα, η τόσο ευρεία χρήση μπορεί να σημαίνει και την αποτελεσματικότητα της τεχνικής στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Και ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο τη γνωρίζουν αλλά την αξιοποιούν σωστά, φροντίζοντας η χρήση των παραδόξων να μην ηχεί ειρωνικά και δημιουργεί παρερμηνείες.

**Αναφορικά με τις φάσεις της διαδικασίας της αναπλαισίωσης,** καταγράφηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών και ένα μεγάλο ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών αξιοποιεί αρκετά έως πάρα πολύ όλες τις βασικές πρακτικές της τεχνικής της αναπλαισίωσης, δηλαδή αξιοποιούν εξίσου όλες τις φάσεις της. Αυτό σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συχνά αποτιμούν αρχικά την προβληματική συμπεριφορά, κατόπιν δίνουν μια θετική ερμηνεία τόσο φραστικά όσο και αναπτύσσοντας δράση που αντανακλά αυτή τη θετική ερμηνεία. Με άλλα λόγια επιβεβαιώνεται αυτό που είναι ήδη γνωστό βιβλιογραφικά ότι αλλάζοντας τον τρόπο που βλέπουν μια προβληματική και αποκλίνουσα συμπεριφορά επιδιώκουν να αλλάξουν τη ίδια τη συμπεριφορά (Γιώτσα, 2014· Minuchin et al, 1981· Παναγάκος, 2016).

Μάλιστα προκύπτει ότι αναφορικά με τις δύο πρώτες φάσεις της τεχνικής της αναπλαισίωσης δηλαδή, την συνειδητοποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς και την επιλογή μια εναλλακτικής θετικής ερμηνείας η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο επιδρά ως προς τη συχνότητα της. Δηλαδή, οι γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες εκπαιδευτικούς τείνουν να αποτιμούν συχνότερα μια προβληματική συμπεριφορά και να δίνουν μια εναλλακτική ερμηνεία. Αυτό το εύρημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων ώστε να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι που οι γυναίκες χρησιμοποιούν την τεχνική της αναπλαισίωσης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες.

#### **Συμπεράσματα- Μελλοντικές Προτάσεις**

Ακολούθως, η ευρεία χρήση της τεχνικής της αναπλαισίωσης από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνει την έρευνα καθώς φαίνεται να εγκαταλείπονται οι παραδοσιακές μορφές επιβολής της πειθαρχίας και να υιοθετούνται καινοτόμες παιδαγωγικές στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Γιαννάτου- Τζελέπη, 2008· Coleman et al, 2001· Μακρή-Μπότσαρη, 2007· Μαυροσκούφης, 2007) . Παράλληλα, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν παιδαγωγικά στην οργάνωση της τάξης τους και σπεύδουν να προλάβουν αποκλίνουσες συμπεριφορές που έρχονται να δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό του έργο. Ακόμη, ενδεχομένως η ευρεία χρήση της τεχνικής δείχνει και το βαθμό της παιδαγωγικής κατάρτισης των σύγχρονων εκπαιδευτικών, καθώς δείχνουν να γνωρίζουν και να αξιοποιούν την τεχνικές σε όλες τις φάσεις της.

Ωστόσο, η έρευνα περιέχει μεθοδολογικούς περιορισμούς καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και δεν μπορούν τα αποτελέσματα να γενικευθούν. Απαιτείται η επανάληψη της έρευνας σε μεγαλύτερο πληθυσμό και ο συνδυασμός της με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων προκειμένου να διευκρινιστούν τα αποτελέσματα της τεχνικής της αναπλαισίωσης, τα είδη προβληματικής συμπεριφοράς που επιλέγεται να αντιμετωπίσει, τις δυσκολίες εφαρμογής, το βαθμό κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την ανταπόκριση των μαθητών της τάξης σε αυτή. Απαιτούνται άλλες έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας ώστε να επιβεβαιωθεί ότι πράγματι ο παράγοντας φύλο επιδρά στη συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής και όντως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί την αξιοποιούν περισσότερο από τους άντρες. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθούν και οι λόγοι αυτής της διαφοροποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα από την άποψη των στερεοτύπων.

#### **Αναφορές**

Coleman, P., & Deutsch, M. (2001). Introducing cooperation and conflict resolution into schools: A systems approach. *Peace, conflict and violence: Peace psychology for the 21st century*, 223-239.

Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. Guilford Publications.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom. IES Practice Guide. NCEE 2008-012. *What works clearinghouse*.

Freiberg, J. (2016). Beyond Discipline: Redefining Classroom Management. *AERA Online Paper Repository*.

Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C., & Flanagan, T. (2013). Classroom Behaviour Management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 359-382.

Helman, D. (2017). Constructivist Discipline for a Student-Centered Classroom. *Online Submission*, 21(3), 64-69.

Jones, V. F. & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*. (5th edition). Boston: Allyn & Baco

Mancini, J. A. (2017). *Student Discipline Strategies: Practitioner Perspectives* (Doctoral dissertation, Nova Southeastern University).

Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1981). *Family therapy techniques*. Harvard University Press.

Molnar R., & Lindquist, (1993), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Topal, T., & Uzoglu, M. (2020). Discipline problems faced by science teachers in classroom management and solutions for these problems. *European journal of education studies*, 7(9).

Αγγελή, Κ. & Βλάχου Μ. (2004). Τεχνικές και Μέθοδοι Αντιμετώπισης Προβλημάτων στην Τάξη. Στο: Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.) *Προσαρμογή στο Σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αθανασίου, Λ. (2007). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. *Αυτοέκδοση, (Ιωάννινα 2003)*.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Σχέση και επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητή: Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο. Πρακτικά του Ε' πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, 152-163. Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.

Γιαννάτου- Τζελέπη, Ε. (2008). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: ΥΠ.ΕΠ.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Γιώτσα, Α. (2014). Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στο χώρο του σχολείου. *Επιμορφωτικό Υλικό, Πρόγραμμα Διάπολις*, 431-442.

Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο-θεωρία και έρευνα* (No. IKEEBOOK-2014-278). Gutenberg.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης. *Αθήνα: Εκδόσεις ΥΠ. ΕΠΘ-ΠΙ*.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα.

Μαυροσκοφής, Δ. (2007). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. *Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο, Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*, 5.

Νικολάου, Σ. Μ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς. στο *Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(επιμέλεια). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ, 203-221.*

Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές

## Η Επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση των ΙΕΚ

**Αλεξανδροπούλου Δήμητρα**

ΠΕ90

dimialex1980@gmail.com

**Καρανικόλα Ζωή**

ΣΕΠ LRM51, Διδάσκουσα ΠΜΣ

zoekar@upatras.gr

**Παναγιωτόπουλος Γεώργιος**

Αν. Καθηγητής, Παν/μιο Πατρών

pangiorgos@upatras.gr

### Περίληψη

Η εξέλιξη της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, κατά την εκπαιδευτική πρακτική, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή έκβασή της. Ιδιαίτερα, στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων προβλέπεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση, η αποκρυστάλλωση και αναδόμηση των στάσεων, αντιλήψεων, απόψεων και πεποιθήσεων. Με την παρούσα επιχειρείται η προσέγγιση της διαδικασίας της επικοινωνίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και των εμπλεκόμενων σε αυτή. Κατόπιν ανασκόπησης θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων, χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων σε αυτή και εκτενέστερη μελέτη της διαδικασίας της επικοινωνίας, προσεγγίστηκε η άποψη των εκπαιδευομένων σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) προκειμένου να διερευνηθεί η επικοινωνιακή σχέση μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτών τους. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν η ποσοτική έρευνα, με δειγματοληπτικό έλεγχο, σε δείγμα ευκολίας και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε Google Forms.

**Λέξεις κλειδιά:** : Εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευόμενος, εκπαιδευτής, επικοινωνία (λεκτική- μη λεκτική)

### Εισαγωγή

Στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τη *Λευκή Βίβλο*, είναι η δυνατότητα πρόσβασης των ενηλίκων σε γενικές και ειδικές γνώσεις, καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων τέτοιων, ώστε να μπορούν να ακολουθούν και να προσαρμόζονται στη συνεχώς μεταβαλλόμενη νέα τάξη πραγμάτων, μέσα από ανοικτά δομημένα προγράμματα καθοδηγούμενης μάθησης και εκπαίδευσης (Κόκκος, 1999). Η περίοδος από την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ 1981 και έπειτα, πυροδοτεί την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με πρώτο στόχο την κατάρτιση των εκπαιδευομένων μέσω της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Το δυναμικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε δομές Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης ΙΕΚ στην Ελλάδα, από τις αρχές του 1992 κι έπειτα, απαιτεί την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και την συνεχή εναλλαγή ρόλων πομπού και δέκτη, μεταξύ των εμπλεκόμενων, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάρτιση των εκπαιδευομένων, συμπληρωματική ή αρχική, με σκοπό την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, γίνεται αντιληπτός ο ρόλος της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα και τη λειτουργία των παραπάνω δομών.

Όπως αναφέρει ο Rogers (1999), το πεδίο της μάθησης κατά τον Gagne συμπεριλαμβάνει τις *κινητικές δεξιότητες* οι οποίες απαιτούν πρακτική εφαρμογή κατά την εκπαιδευτική δράση και τη *λεκτική πληροφόρηση* ως βασικό παράγοντα μάθησης, υπό την προϋπόθεση της οργανωμένης παρουσίας σε ολοκληρωμένα νοηματικά συμφραζόμενα.

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και κατά συνέπεια η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, από τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών τους κατά την εκπαιδευτική δράση.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το γενικό μέρος, όπου λαμβάνει χώρα η βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας, και το ειδικό μέρος όπου στοιχειοθετείται η αναγκαιότητα της έρευνας, περιγράφεται η μεθοδολογία αυτής, γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και συζήτηση επί αυτών με προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

### **Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου εκπαίδευση σε Ευρώπη και Ελλάδα**

Οι Παναγιωτόπουλος και συν. (2019), σημειώνουν ότι από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων των ανθρώπων, προκειμένου να διευρυνθούν οι επιλογές απασχόλησής τους και να εξελιχθούν τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά. Δίνεται, δε, ιδιαίτερη έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην επένδυση του ανθρώπινου κεφαλαίου (υγεία, διατροφή, εκπαίδευση). Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης σκιαγραφείται από τον Dewey, όπως αναφέρει ο Jarvis (2004), ως μια διαδικασία η οποία ξεκινά από την παιδική ηλικία και δεν σταματά όταν ολοκληρώνονται οι σχολικές υποχρεώσεις, αλλά δύναται να λάβει χώρα σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του ανθρώπου. Αυτή η τοποθέτηση υιοθετήθηκε από την UNESCO και εφαρμόζεται στην πράξη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Jarvis, 2004).

Σε κείμενο της UNESCO (2015) γίνεται αναφορά σχετικά με τις δεξιότητες των ανθρώπων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, και συγκεκριμένα στο κείμενο «Human Development Report» (2016), περιλαμβάνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων του ανθρώπου, ανάλογα με την ομάδα - στόχο κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης, ως προς τον τρόπο σκέψης, τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, την επικοινωνία και τη συνεργασία επί της εργασίας, και τέλος, την ανάπτυξη δεξιοτήτων «ζωής» προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης.

Η εκπαίδευση ενηλίκων, ως ένας ταχέως αναπτυσσόμενος τομέας πολλαπλών θεμάτων, εξοπλίζει τα άτομα με τα απαραίτητα εφόδια και τις ικανότητες, ούτως ώστε να έχουν δικαιώματα και ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση της κοινωνικής, επαγγελματικής, πολιτικής και οικονομική ζωής τους (Ανδρεαδάκης και συν., 2019). Η *δια βίου μάθηση* αναφέρεται σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης, τυπική, άτυπη και μη-τυπική εκπαίδευση, και περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση που μπορεί να λάβει ένας άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Κόκκος, 2005α).

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΣΕΕΚ) στην Ευρώπη, παρέχεται μετά από την αρχική εκπαίδευση ή μετά την έναρξη της εργασιακής πορείας του κάθε ανθρώπου και αποσκοπεί κατά βάση, στην προαγωγή της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης, μέσω της επανεκπαίδευσης και της κατάρτισης με σημαντικές διαφορές ως προς την κατανομή του πληθυσμού, με μια διαφορά της τάξεως του 15% έως άνω του 70% (ec.europa.eu, 2020). Οι τελευταίες εξελίξεις της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα της (2020), σχετικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση αφορούν στην καθοδήγηση για ανάκαμψη από την κρίση covid-19, την οποία διανύουμε, προτείνοντας την αναβάθμιση δεξιοτήτων, καθορίζοντας ποσοτικούς στόχους καθώς και τον τρόπο για την επίτευξή τους σε επίπεδο Ε.Ε. Η συμβουλευτική επιτροπή κατάρτισης δρα υπό την υποστήριξη του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) και το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ETF, 2020). Η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, είναι ο

επιτελικός φορέας Δια Βίου Μάθησης στην χώρα μας. Σύμφωνα με το Ν. 3879/2010, η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της δια βίου μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή του, η οποία εκτελεί επιτελικό έργο. Ένας από τους φορείς δια βίου μάθησης στην Ελλάδα είναι και τα Ι.Ε.Κ (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης ) τα οποία αποτέλεσαν εστίες περισυλλογής των δεδομένων μας. Ως φορείς δια βίου μάθησης τα Ι.Ε.Κ., είτε Δημόσια είτε Ιδιωτικά, ακολουθούν για την υλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, βασικές αρχές των σημαντικότερων θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους και να εμπλέξουν τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία.

### **Θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων – Χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων**

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σύμφωνα με τους θεωρητικούς (π.χ. Rogers, Knowles, Freire), παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά επί των οποίων στηρίζονται οι θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων. Η θεωρία της Ανδραγωγικής, της Κοινωνικής αλλαγής και αυτή της Μετασχηματίζουσας μάθησης, θέτουν το πλαίσιο σχεδιασμού των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των ενηλίκων. Οι Hiemstra & Sisco (1990), παρατηρούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά, όσον αφορά τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους:

1. Διακόπτουν την εκπαίδευσή τους όταν νιώσουν ότι χάνουν τον χρόνο τους.
2. Η εκπαίδευση τους ενδιαφέρει μόνο ως παράπλευρη απασχόληση. Άλλα θέματα απασχολούν τον χρόνο και το ενδιαφέρον τους.
3. Κάποια επείγουσα ανάγκη ή κίνητρο τους έφερε στην εκπαίδευση.
4. Δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση. Μπορεί να έχουν έρθει για να κάνουν φίλους, ή για να γίνουν μέρος μιας ομάδας, ή για να αποκτήσουν γνώσεις.
5. Θέλουν να νιώθουν άνετα.
6. Θέλουν να κάνουν κοινωνικές σχέσεις.
7. Έχουν ελάχιστο χρόνο για να κάνουν εργασίες στο σπίτι, παρόλο που θα βρουν τον χρόνο να τις κάνουν.
8. Τους αρέσει να τους αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους.
9. Εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή.
10. Θέλουν επιβεβαίωση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε ό,τι θελήσουν να κάνουν ή να μάθουν.
11. Χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση.
12. Χρειάζονται την ικανοποίηση της επίτευξης των στόχων.
13. Κινητοποιούνται από μια έντονη ανάγκη για μάθηση.
14. Είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι και πιέζονται από τον χρόνο και τη βιασύνη να εφαρμόσουν όσα έμαθαν ή τις δεξιότητες που απέκτησαν.
15. Έχουν πλούσια εμπειρία να μοιραστούν με την ομάδα.
16. Μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα.
17. Εκτιμούν μια σαφή, καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία.
18. Είναι γρήγοροι στην αξιολόγηση και εκτίμηση της καλής διδασκαλίας (Hiemstra & Sisco, 1990,σελ.172-173).

Όσο για τους εκπαιδευτές ενηλίκων ο Κόκκος (2005), συνοψίζοντας τη θέση του για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Συνέπεια όλων αυτών είναι να ζητείται από τον εκπαιδευτή ενηλίκων να λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος και εμπυχωτής, ως εκείνος που ενθαρρύνει την «ευρετική» πορεία προς τη γνώση, παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές, να μαθαίνουν πράττοντας [...]. Έχει νευραλγική σημασία να μπορεί ο εκπαιδευτής να κατανοεί τα φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα [...], ώστε να προσαρμόζει ανάλογα τη δυναμική του και

να την οδηγεί προς το επιθυμητό αποτέλεσμα» (Κόκκος, 2008, σελ.67-68). Οι ειδικοί του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005), συμφωνούν στο ότι βασικός στόχος του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν είναι η απλή μετάδοση γνώσης, αλλά η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και εμπύχωσης με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν ποιοτικό έλεγχο της ζωής τους. Οι σύγχρονες θεωρίες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αναγνωρίζουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτές ενηλίκων να αναλαμβάνουν τους ρόλους του *εμπυχωτή, του διευκολυντή, του διαμεσολαβητή και του υποστηρικτή*.

#### **Η επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Η Satir (1976, σελ.36) ορίζει την επικοινωνία ως την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ανθρώπων και τη θεωρεί ως κλειδί στη διαμόρφωση των ανθρώπινων επαφών. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «Η επικοινωνία είναι για τις σχέσεις δυο ανθρώπων ό,τι η αναπνοή για τη διατήρηση της ζωής...».

Η επικοινωνιακή σχέση στη διδακτική πρακτική είναι αυτή που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το μαθησιακό αποτέλεσμα (Βαϊκούση και συν., 2008).

Όπως προκύπτει από τις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων, η επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης και επηρεάζει άμεσα τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Πρόκειται για μια πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία εξαρτάται από τη δυνατότητα των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων να κωδικοποιούν - αποκωδικοποιούν τα μηνύματα και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για να θεωρηθεί αποτελεσματική η μεταξύ τους επικοινωνία, η πληροφορία που μεταδίδεται από τον εκπαιδευτή (πομπό) θα πρέπει να λαμβάνεται και να κατανοείται (αποκωδικοποιείται) από τον εκπαιδευόμενο (δέκτη) προκαλώντας του την επιθυμητή μαθησιακή αλλαγή. Ο Barnes (1979), κατά τους Haggarty & Postlethwaite (2002), δίνει έμφαση στη σημασία της επικοινωνίας για τη μάθηση και υποστηρίζει, σύμφωνα με την κοινωνική κονστρουκτιβιστική σκέψη, ότι η αποτελεσματική μάθηση προϋποθέτει την αναδόμηση των υπάρχουσών ιδεών των εκπαιδευομένων, οι οποίοι πρέπει, αφού λάβουν το μήνυμα του εκπαιδευτή, να το κατανοήσουν αλληλεπιδρώντας με τους εαυτούς τους και με τον εκπαιδευτή. Αυτό ακριβώς ορίζει και τη σημασία της τοποθέτησης των εκπαιδευομένων κατά την εκπαιδευτική πρακτική για την κατανόηση ή όχι του μηνύματος.

Τονίζεται παράλληλα, η ανάγκη για «ανοιχτότητα» ως προς την έκφραση των παραδοχών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη διαδικασία της ανοικοδόμησης. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου μπορεί να καθορίζεται από τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για τη μάθηση και τον ρόλο του ως δασκάλου. Προκειμένου να μεταφέρουμε τις σκέψεις και τα μηνύματά μας με ακρίβεια απαιτείται η επιλογή της κατάλληλης λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς, όπως επίσης και για να λάβουμε μηνύματα με ακρίβεια, πρέπει να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τη γλώσσα και τα μη λεκτικά μηνύματα του πομπού (Verderber, 1998). Οι βασικές μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική πρακτική, όπως θα αναλυθούν στη συνέχεια, ανάλογα με το μέσο που χρησιμοποιούμε για τη μεταβίβαση ενός μηνύματος, είναι η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία.

#### **Λεκτική – μη λεκτική επικοινωνία χαρακτηριστικά**

Η γλώσσα (λεκτική επικοινωνία) χρησιμοποιείται προκειμένου να προσδιοριστούν, να οριστούν και να αξιολογηθούν καταστάσεις και γεγονότα. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να διαμορφώσουμε το περιβάλλον γύρω μας, να παρέχουμε ή να αναζητούμε πληροφορίες, να επιλέγουμε αν θα είμαστε κατανοητοί ή όχι, και τέλος, αν θα αποκαλύψουμε ή θα κρύψουμε σκέψεις και συναισθήματα, επηρεάζοντας κάθε είδους σχέση μας (Verderber, 1998). Γνωστοί τρόποι έκφρασης της λεκτικής επικοινωνίας είναι: η ομιλία με χρήση κάποιας συσκευής (τηλέφωνο), η άμεση ομιλία (πρόσωπο με πρόσωπο), η γραπτή (σημειώματα, επιστολές, εγκύκλιοι, κ.α.) και η ηλεκτρονική λεκτική επικοινωνία η οποία περιλαμβάνει (mail, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.α.) (Παυλάκης, 2013).



Η μη λεκτική επικοινωνία, επηρεάζει σε ποσοστό 65% τη μετάδοση του μηνύματος κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία (Verderber, 1998). «Στην επικοινωνία, όπως και σε πολλά θέματα, οι πράξεις μιλούν πιο δυνατά από τις λέξεις. Τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας παίζουν κριτικό ρόλο στη διαδικασία της επικοινωνίας» (Verderber, 1998, σελ.120).

Στο Γιάννου (2013) οι Σφηγγάκη και Χουντουμάδη παραθέτουν τον ορισμό του Mehrgabian , σύμφωνα με τον οποίο: «η μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται σε οτιδήποτε, από την έκφραση του προσώπου και τις χειρονομίες, ως τη μόδα και τα σύμβολα κύρους, τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος, τη φωνή και τα παραγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας...» (Γιαννού, 2013, σελ.61-62).

Η Burgoon (1985α), ορίζει τη μη λεκτική επικοινωνία ως εκείνες τις συμπεριφορές, πέραν των λέξεων, που σχηματίζουν ένα κοινωνικά κοινόχρηστο σύστημα κωδικοποίησης μηνυμάτων το οποίο αποστέλλεται με πρόθεση και ερμηνεύεται συναινετικά μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, αποδίδοντάς του αναγνωρίσιμες ερμηνείες (Burgoon, 1985α). Στη φύση της μη λεκτικής επικοινωνίας ο Verderber (1998) εντάσσει τις κινήσεις του σώματος και τους ήχους της φωνής, οι οποίοι, επιβεβαιώνοντας τον παραπάνω ορισμό της Burgoon, σκόπιμα και στοχευμένα κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται από μια κοινωνική ομάδα. Επιπλέον, την εξέλιξη της επικοινωνίας, όπως προσθέτει, επηρεάζουν ο ρουχισμός, το φως, τα έπιπλα στο χώρο, η θερμοκρασία και τα χρώματα (Verderber, 1998). Η λανθασμένη κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων οδηγεί σε παρερμηνεία του μηνύματος και διαστρέβλωση της πληροφορίας.

#### **Προβληματική έρευνας – Ερευνητικό ερώτημα**

Ένας σημαντικός κλάδος της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης κατά τα τελευταία χρόνια είναι η εκπαίδευση ενηλίκων. Στη χώρα μας, από το 1992, η εκπαίδευση ενηλίκων που αφορά στη μη τυπική εκπαίδευση μέσω των δημοσίων και ιδιωτικών δομών Ι.Ε.Κ, έχει άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας και την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευομένων. Στην παρούσα εργασία, γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της επικοινωνιακής διάστασης που υπάρχει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ανάμεσα στους εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους, καθώς και έλεγχος της βαρύτητας που έχει η διαδικασία της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα σε δομές ιδιωτικών Ι.Ε.Κ.

Η έλλειψη πληθώρας ερευνών και μετα – ανάλυσης αποτελεσμάτων, αναφορικά με την επικοινωνία και των εμποδίων αυτής στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα η μελέτη από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων, προβληματίζει και επιβεβαιώνεται από τις εργασίες των Καλύβα-Ράπτη (2016), Σελεβίστα (2018), Ηλιόπουλου (2019). Μετά από την παράθεση αποτελεσμάτων περιγραφικής και στατιστικής, προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα. Στη σημαντικότητα της επικοινωνίας μέσα στην τάξη και στην αποτελεσματικότητα αυτής συναινεί και η Frymier (2005) σε σχετικό άρθρο μετά από συναφή έρευνα στο πανεπιστήμιο Midwestern. Η ανάγκη για ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων προκύπτει, τόσο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας.

Η παρούσα εργασία, έχει καθορίσει ως ερευνητικό πρόβλημα την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτές και στους εκπαιδευομένους στις δομές των ιδιωτικών ΙΕΚ, όπως επίσης και τον εντοπισμό των εμποδίων στην επικοινωνία, που υπάρχουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τίθενται μέσα από αυτήν την εργασία, είναι:

1. Πώς επηρεάζεται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και κατά συνέπεια η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας από τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών τους κατά την εκπαιδευτική δράση;
2. Ποια είναι τα εμπόδια στην επικοινωνία που εντοπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτές τους;
3. Κατά πόσο επηρεάζεται η επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους από το φύλο του

εκπαιδευτή;

Αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος θα παρουσιαστούν στην παρούσα δημοσίευση.

### **Μεθοδολογία της έρευνας-πληθυσμός και δείγμα**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι πρωτογενής ποσοτική με τη βοήθεια ενός δομημένου ερωτηματολογίου σταθμισμένων ερωτήσεων κλειστού τύπου, με διαβαθμισμένη πενταβάθμια κλίμακα likert, το οποίο διενεμήθη στο δείγμα. Αυτή η μέθοδος ήταν η κατάλληλη και η πιο ασφαλής επιλογή, προκειμένου να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα δεδομένα με βάση τον σκοπό που θέλει να επιτύχει αυτή η έρευνα. Μέσω της ποσοτικής έρευνας, συλλέχθηκε, ποσοτικοποιήθηκε και αναλύθηκε στατιστικά, ένας μεγάλος αριθμός δεδομένων και έγινε αναγωγή των ευρημάτων του πληθυσμού αυτής. Όσον αφορά στη μορφή της ερευνητικής μεθόδου, πρόκειται για μια περιγραφική έρευνα, καθώς αποσκοπεί στην περιγραφή των σχέσεων διαφόρων μεταβλητών που χαρακτηρίζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών τους. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, λόγω ευκολίας, οικονομίας και μεγάλου βαθμού ανωνυμίας, με αποτέλεσμα την αντικειμενική συμπλήρωση δεδομένων (Καραγεώργος, 2002).

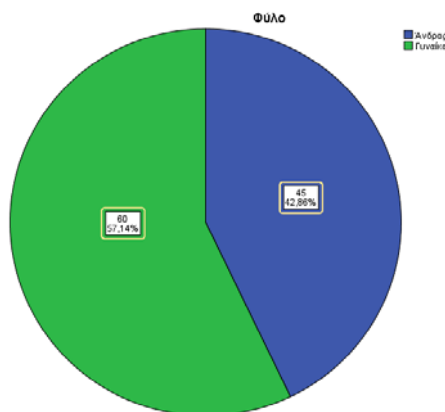
Δημιουργήθηκε σε περιβάλλον Google Forms, περιλαμβάνει συνολικά πενήντα μία ερωτήσεις και δομήθηκε σε τρεις άξονες.

Στην έρευνα αυτή, το στοιχείο είναι οι εκπαιδευόμενοι, η μονάδα δειγματοληψίας είναι οι εκπαιδευόμενοι που σπουδάζουν στις δομές των ιδιωτικών ΙΕΚ, τα γεωγραφικά όρια, δηλαδή η έκταση στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι η περιοχή της Πάτρας και τέλος, τα χρονικά όρια, δηλαδή το διάστημα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι από 21/05/2020 έως 20/06/2020. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε πιλοτικά σε είκοσι (20) άτομα, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν λάθη ή μη κατανοητά ερωτήματα και να διορθωθούν καθώς επίσης και για να γίνει έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι κλίμακας Likert. Επιπρόσθετα, έγινε χρήση του συντελεστή alpha του Cronbach, ο οποίος, σύμφωνα με Αναστασιάδου (2012), μετρά την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας. Με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS βρέθηκε ότι ο δείκτης Cronbach αντιστοιχεί σε 0,773. Το τελικό ερωτηματολόγιο μοιράστηκε εκ νέου στο τελικό δείγμα μεγέθους 105 ατόμων.

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

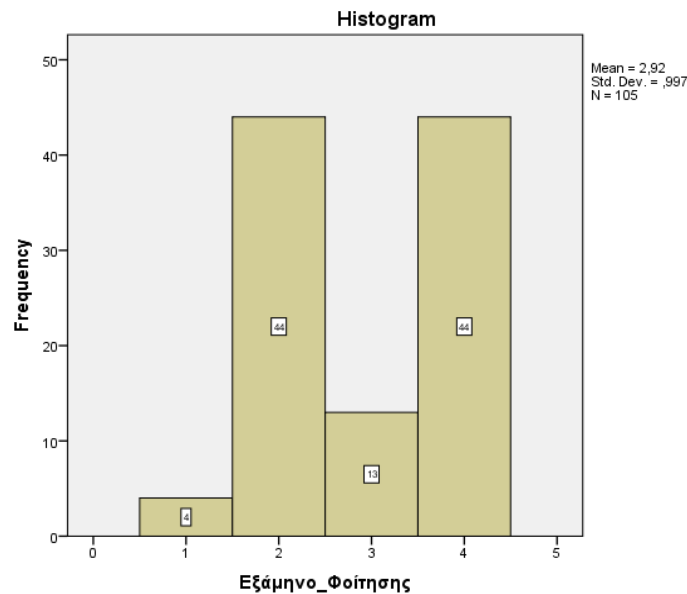
#### **Περιγραφική ανάλυση**

Ξεκινώντας την περιγραφική ανάλυση στο γράφημα πίτας 5.1 διακρίνεται σε κάθε κομμάτι της πίτας το ποσοστό της κάθε αξίας, «Άνδρας» και «Γυναίκα» για τη μεταβλητή «φύλο» του δείγματός μας.



**Γράφημα πίτας 1.– Μεταβλητή: Φύλο**

Το εξάμηνο φοίτησης των ερωτηθέντων, έχει ταξινομηθεί σε 4 κατηγορίες, «Α», «Β», «Γ» και «Δ». Παρατηρώντας τα αποτελέσματα στο ιστόγραμμα 1, φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων εμφανίζεται σε δύο κατηγορίες, στο Β' και στο Δ' εξάμηνο, επομένως δεν υπάρχει μια επικρατούσα τιμή.



**Ιστόγραμμα 1. Μεταβλητή: Εξάμηνο Φοίτησης**

Στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στη λεκτική επικοινωνία, η ερώτηση που έλαβε τη μεγαλύτερη τιμή του μέσου όρου ήταν η Αξιολόγηση τρόπου ομιλίας του εκπαιδευτή.

Στον πίνακα 2 βλέπουμε όλα τα περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, η ελάχιστη τιμή (Minimum) που παίρνει η μεταβλητή είναι το 1 και η μέγιστη τιμή (Maximum) που παίρνει είναι το 5, καθώς είναι κλίμακας Likert. Ο Μέσος (Mean) ισούται με 4,29, δηλαδή το δείγμα μας κατά μέσο όρο συμφωνεί λίγο πως ο τρόπος ομιλίας του εκπαιδευτή είναι υποστηρικτικός. Η Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation) ισούται με 1,081 και η Διακύμανση (Variance) ισούται με 1,168. Η λοξότητα (Skewness) είναι αρνητική και ισούται με -1,574 που σημαίνει ότι τα δεδομένα απλώνονται στο αριστερό κομμάτι της κατανομής και η κύρτωση (Kurtosis) θετική και ισούται με 1,763 που σημαίνει ότι η κατανομή είναι λεπτόκυρτη. Συγκρίνοντας την διπλάσια τιμή των τυπικών σφαλμάτων (Std. Error) της Λοξότητας και της Κύρτωσης με την απόλυτη τιμή της Λοξότητας και της Κύρτωσης αντίστοιχα παρατηρούμε ότι:

Skewness:  $2 * \text{Std. Error} < \text{Statistic}$  γιατί  $2 * 0,236 = 0,472 < 1,574$

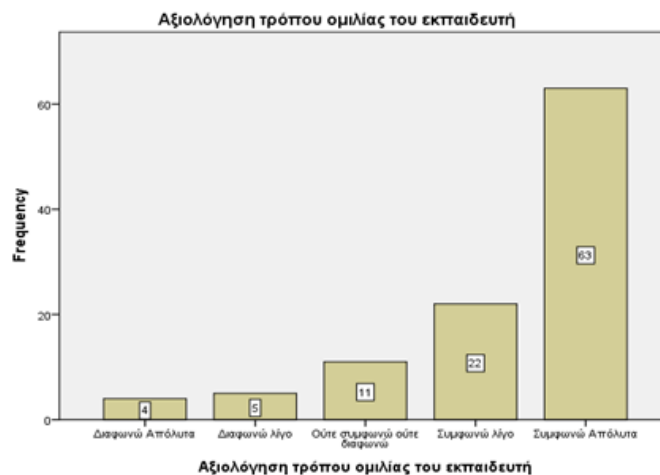
Kurtosis:  $2 * \text{Std. Error} < \text{Statistic}$  γιατί  $2 * 0,467 = 0,934 < 1,763$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι η υπό εξέταση μεταβλητή, δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

**Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά για τη μεταβλητή «Αξιολόγηση τρόπου ομιλίας του εκπαιδευτή»**

	Descriptive Statistics									
	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean Statistic	Std. Deviation Statistic	Variance Statistic	Skewness		Kurtosis	
							Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Αξιολόγηση τρόπου ομιλίας του εκπαιδευτή	105	1	5	4,29	1,081	1,168	-1,574	,236	1,763	,467
Valid N (listwise)	105									

Από το ραβδόγραμμα 1 βλέπουμε τις απαντήσεις που λάβαμε για κάθε μία από τις πέντε επιλογές. Συγκεκριμένα, το 3,8% των ερωτηθέντων, δηλαδή 4 άτομα, απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα πως ο τρόπος ομιλίας του εκπαιδευτή είναι υποστηρικτικός, το 4,8%, δηλαδή 5 άτομα, απάντησε ότι διαφωνεί, το 10,5%, δηλαδή 11 άτομα, ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 21%, δηλαδή 22 άτομα, ότι συμφωνεί και με το 60% των ερωτηθέντων, δηλαδή 63 άτομα, να συμφωνεί απολύτως πως ο τρόπος ομιλίας του εκπαιδευτή είναι υποστηρικτικός. Η επικρατούσα τιμή είναι 5, που αντιστοιχεί στην επιλογή «Συμφωνώ απόλυτα».



**Ραβδόγραμμα 1. Μεταβλητή: Αξιολόγηση τρόπου ομιλίας του εκπαιδευτή**

Στον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία, η ερώτηση που έλαβε τη μεγαλύτερη τιμή του μέσου όρου ήταν η μεταβλητή Αξιολόγηση ηρεμίας του εκπαιδευτή.

Στον πίνακα 3 βλέπουμε όλα τα περιγραφικά στατιστικά για τη μεταβλητή την οποία εξετάζουμε. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, η ελάχιστη τιμή (Minimum) που παίρνει η μεταβλητή είναι το 1 και η μέγιστη τιμή (Maximum) που παίρνει είναι το 5, καθώς είναι κλίμακας Likert. Ο Μέσος (Mean) ισούται με 4,29 δηλαδή το δείγμα μας κατά μέσο όρο συμφωνεί λίγο πως ο εκπαιδευτής έχει ήρεμη έκφραση στο πρόσωπο. Η Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation) ισούται με 0,988 και η Διακύμανση (Variance) ισούται με 0,975. Η λοξότητα (Skewness) είναι αρνητική και ισούται με -1,398 που σημαίνει ότι τα δεδομένα απλώνονται στο αριστερά κομμάτι της κατανομής και η Κύρτωση (Kurtosis) θετική και ισούται με 1,416 που σημαίνει ότι η κατανομή είναι λεπτόκυρτη. Συγκρίνοντας την διπλάσια τιμή των τυπικών σφαλμάτων (Std. Error) της Λοξότητας και της Κύρτωσης με την απόλυτη τιμή της Λοξότητας και της Κύρτωσης αντίστοιχα παρατηρούμε ότι:

Skewness:  $2 * \text{Std. Error} < \text{Statistic}$  γιατί  $2 * 0,236 = 0,472 < 1,398$

Kurtosis:  $2 * \text{Std. Error} < \text{Statistic}$  γιατί  $2 * 0,467 = 0,934 < 1,416$

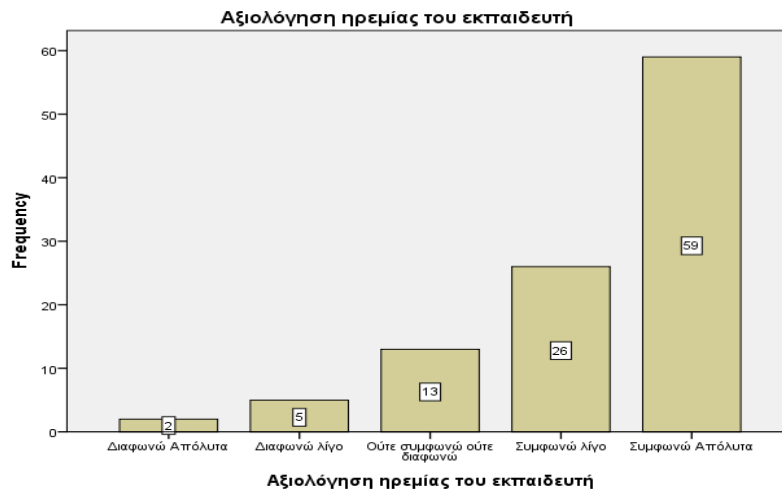
Από τα αποτελέσματα που προκύπτουν παρατηρούμε ότι η υπό εξέταση μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

**Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά για τη μεταβλητή «Αξιολόγηση ηρεμίας του εκπαιδευτή»**

	Descriptive Statistics									
	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean Statistic	Std. Deviation Statistic	Variance Statistic	Skewness Statistic	Std. Error	Kurtosis Statistic	Std. Error
Αξιολόγηση ηρεμίας του εκπαιδευτή	105	1	5	4,29	,988	,975	-1,398	,236	1,416	,467
Valid N (listwise)	105									

Από το ραβδόγραμμα 2 βλέπουμε τις απαντήσεις που λάβαμε για κάθε μία από τις πέντε επιλογές. Συγκεκριμένα, το 1,9% των ερωτηθέντων, δηλαδή 2 άτομα, απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 4,8%, δηλαδή 5 άτομα, απάντησε ότι διαφωνεί, το 12,4%, δηλαδή 13 άτομα, ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 24,8%, δηλαδή 26 άτομα, ότι συμφωνεί και διακρίνουμε ότι το 56,2%, δηλαδή 59 άτομα, να συμφωνεί απολύτως πως ο εκπαιδευτής έχει ήρεμη έκφραση στο πρόσωπο.

Η επικρατούσα τιμή είναι 5, που αντιστοιχεί στην επιλογή «Συμφωνώ απόλυτα».



**Ραβδόγραμμα 2. Μεταβλητή: Αξιολόγηση ηρεμίας του εκπαιδευτή**

#### **Διμεταβλητή ανάλυση συσχέτισης**

Συνεχίζοντας με τη διμεταβλητή ανάλυση η συσχέτιση που θα δούμε, είναι ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή «Αξιολόγηση κατανοητής ομιλίας του εκπαιδευτή» και στην ανεξάρτητη μεταβλητή «Αξιολόγηση χρήσης λέξεων - κλειδιά στις παρουσιάσεις του εκπαιδευτή». Οι υπό εξέταση μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και ούτε η υπόθεση της γραμμικότητας ικανοποιείται.

Δεδομένου ότι δεν ικανοποιείται ούτε η συνθήκη της κανονικότητας ούτε η συνθήκη της γραμμικότητας, σε αυτή την περίπτωση ο συντελεστής συσχέτισης που θα χρησιμοποιήσουμε για τις δυο scale μεταβλητές μας είναι ο Spearman.

Στον πίνακα 4 συσχετίσεων μεταξύ των δύο μεταβλητών «Αξιολόγηση κατανοητής ομιλίας του εκπαιδευτή» και «Αξιολόγηση χρήσης λέξεων κλειδιά στις παρουσιάσεις του εκπαιδευτή», παρατηρούμε πως υπάρχει μία μετρίως ισχυρή, ( $0,690 < 0,7$ ), θετική συσχέτιση ( $0,690 > 0$ ) η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 (  $\text{Sig} = 0,000 < 0,01$  ). Δηλαδή όταν οι ερωτηθέντες συμφωνούν πολύ πως η ομιλία του εκπαιδευτή είναι κατανοητή, τότε συμφωνούν πολύ πως ο εκπαιδευτής κάνει χρήση από λέξεις κλειδιά στις παρουσιάσεις του.

**Πίνακας 4. Πίνακας συσχετίσεων**

**Nonparametric Correlations**

**Correlations**

		Αξιολόγηση κατανοητής ομιλίας του εκπαιδευτή		Αξιολόγηση απλού επεξηγηματικού τρόπου του εκπαιδευτή
Spearman's rho	Αξιολόγηση κατανοητής ομιλίας του εκπαιδευτή	Correlation Coefficient	1,000	,690**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	105	105
	Αξιολόγηση απλού επεξηγηματικού τρόπου του εκπαιδευτή	Correlation Coefficient	,690**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	105	105

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

**Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις**

Όσον αφορά το υπό εξέταση ερευνητικό ερώτημα για το πώς η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία επηρεάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με αντίστοιχη έρευνα του Ηλιόπουλου (2019). Συγκεκριμένα, και στις δύο έρευνες οι εκπαιδευόμενοι, όσον αφορά στη λεκτική επικοινωνία, κρίνουν υποστηρικτική και ενθαρρυντική την ομιλία των εκπαιδευτών τους, προάγοντας την καλή επικοινωνία μεταξύ τους και δε χρησιμοποιούν λόγο που προσβάλλει τους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα των ερευνών συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτές αποφεύγουν να διακόψουν τους εκπαιδευόμενους κατά την ώρα του μαθήματος όταν αυτοί μιλούν για θέματα σχετικά με το μάθημα. Επιπρόσθετα, στην έρευνα μας προέκυψε ότι υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση της επιστημονικής ορολογίας των εκπαιδευόμενων και ότι το λεξιλόγιο παρόλο που πολλές φορές είναι δυσνόητο, δεν θεωρείται ακατάλληλο. Οι λέξεις κλειδιά χρησιμοποιούνται περισσότερο στις σημειώσεις των εκπαιδευτών απ' όσο στις παρουσιάσεις τους. Οι παραπάνω δυσκολίες, ενδέχεται να οφείλονται στην απουσία του ενιαίου εκπαιδευτικού υλικού και εγχειριδίων (διατίθεται μόνο οδηγός σπουδών) από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Το γεγονός αυτό οδηγεί τους εκπαιδευτές μεμονωμένα να αναζητούν βιβλιογραφικές πηγές κατά βούληση, οι οποίες δεν είναι εγκεκριμένες και πολλές φορές ενδέχεται να είναι ακατάλληλες προς κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου από τους εκπαιδευόμενους (Ματούση και συν., 2014).

Ως προς τη μη λεκτική επικοινωνία, τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών συμπίπτουν ως προς την καταλληλότητα της εμφάνισης των εκπαιδευτών, (η οποία δεν τους αποσπά την προσοχή από το μάθημα), ως προς την συνήθεια να κινούνται στον χώρο και να μην κάθονται απόμακρα στο έδρανο, χωρίς ταυτόχρονα να παραβιάζουν τον προσωπικό χώρο των εκπαιδευόμενων. Έχουν ήρεμη έκφραση στο πρόσωπο και με τη «βλεμματική» επαφή ενισχύουν την παρακολούθηση του μαθήματος. Στην παρούσα έρευνα επιπρόσθετα, σημειώνεται η καταλληλότητα του τόνου της φωνής του εκπαιδευτή και τα διαστήματα σιωπής που επιτρέπουν την επεξεργασία και κατανόηση των όσων διδάσκονται.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δύναται να χρησιμοποιηθούν από τη Γ.Γ.Δ.Β.Μ., προκειμένου να εντοπιστούν τα σημεία στα οποία η επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενδέχεται να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα για το πρόγραμμα και τους σκοπούς που εξυπηρετεί. Προτείνεται προέκταση της παρούσας με περαιτέρω έρευνα σε περισσότερες δομές, προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα παραπάνω ευρήματα.

Η προέκταση θα μπορούσε να συμπεριλάβει την άποψη όχι μόνο των εκπαιδευόμενων αλλά και εκείνη των εκπαιδευτών και των διευθυντών των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και βιώνουν την διάσταση της επικοινωνίας με

τους εκπαιδευόμενους. Συνδυάζοντας ποσοτική και ποιοτική έρευνα μπορούν να προκύψουν αξιολογικά αποτελέσματα. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε ενδεχόμενη μελλοντική διερεύνηση του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ μέσω των διευθύνσεων των εκπαιδευτικών μονάδων, για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών σε θέματα επικοινωνίας και διαχείρισης τάξης ομάδων ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Η γεωγραφική διεύρυνση του δείγματος σε όλη τη χώρα, συνίσταται για καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις, συμπεριλαμβανομένης και της συγκεκριμένης έρευνας .

Τέλος, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων, πέραν των εξετάσεων πιστοποίησης, με μέριμνα του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, σε θέματα αναφορικά με τη σημασία της επικοινωνίας και την επίλυση πιθανών επικοινωνιακών εμποδίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Αναφορές**

Burgoon, J. K. (1985α). *Nonverbal signals*. Στο Knapp, M., L. & Miller, G., R.(Επμ.), *Handbook of Interpersonal Communication*. Newbury Park, CA: Sage.

Council of the European Union. (2011) *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning* OJ C 372, 20.12.2011, p. 1–6. Ανακτήθηκε από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011G1220\(01\) \(15/8/2020\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011G1220(01) (15/8/2020).

E.E, (2020). *Εκπαίδευση και κατάρτιση*. Ανακτήθηκε από: [https://ec.europa.eu/education/node\\_el \(27/9/2020\)](https://ec.europa.eu/education/node_el (27/9/2020)

ETF Mission. (2020). Ανακτήθηκε από :[https://www.etf.europa.eu/en/about/mission-planning \(9/8/2020\)](https://www.etf.europa.eu/en/about/mission-planning (9/8/2020).

Haggarty, L., & Postlethwaite, K. (2002). *Strategies for improving communication between teachers and school students about learning: a university/school collaborative research project*. *Educational Action Research*, 10(3), p.454. Ανακτήθηκε: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790200200195 \(27/8/2020\)](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790200200195 (27/8/2020).

Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*. San Francisco : Jossey - Bass.

Jarvis, Peter. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη* (μτφ. Μανιάτη Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Satir V. (1976). *Ανθρώπινη Επικοινωνία* (μτφ. Ντούργα Α.). Αθήνα: Δίοδος.

Verderber, R. (1998). *Η Τέχνη της επικοινωνίας* (μτφ. Ν. Σαρρής). Αθήνα: Ιων.

Αναστασιάδου, Δ., Σ. (2012). *Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ανδρεαδάκης, Ν., Καρανικόλα, Ζ., Κόνσολας, Μ., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βαϊκούση και συν. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι ομάδα εκπαιδευομένων*. (Τόμος Δ). Πάτρα :Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βεργίδης, Δ., & Πρόκου, Ελ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικό-Οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γιάννου, Β. (2013). *Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητή. Η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στη μη λεκτική επικοινωνία του με μαθητές – μαθήτριες*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Ηλιόπουλος, Α. (2019). *Αντιλήψεις εκπαιδευομένων στα Δημόσια ΙΕΚ Αχαρνών και Μεταμόρφωσης Αττικής για την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών τους*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καλύβα-Ράπτη, Α. (2016). *Η επίδραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση του 2<sup>ου</sup> εσπερινού ΕΠΑΛ Περιστερίου*. Αθήνα: ΕΑΠ.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κόκκος, Α. (1999). *Το πεδίο, Οι αρχές μάθησης, Οι συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ

Κόκκος, Α. (2005<sup>α</sup>). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Στο Κουτρούμπα, Κ. (επμ), Αθήνα:.

Ματούση, Μ., Σαρακινιώτη, Α. & Τσατσαρώνη, Α. (2014). *Μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ι.Ε.Κ.: Δικαίωμα στη γνώση ή ευκαιρία στη δια βίου μάθηση; 7<sup>ο</sup> Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις», 27-30 Ιουνίου 2014, (σσ. 34-46). Πάτρα: Ιστορικό Αρχείο του Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.*

Παυλάκης, Μ. (2013). *Επικοινωνία & δυναμική της ομάδας*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/epikoionia-kai-dynamiki-tis-omadas/> (16/8/2020).

Σελεβίστα, Μ.,Χ. (2018). *Διερεύνηση της επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Έρευνα σε δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Π.Ε Αιτωλοακαρνανίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.



## **Κριτική Αποτίμηση Α.Π. Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

**Καλούδης Θεοφάνης**

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Κορινθίας  
faniskaloydis@gmail.com

### **Περίληψη**

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν κριτική σκέψη. Να κάνουν την αυτοκριτική τους, να είναι ενήμεροι για τις σύγχρονες τάσεις και μέσα από μια κριτική αποτίμηση να εξελίσσουν και να αναπροσαρμόζουν το μάθημα τους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια κινείται και η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, που κάνει μια κριτική αποτίμηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στη Φυσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην Ελλάδα και στον υπόλοιπο κόσμο. Μέσα από την ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας παρουσιάζονται προβληματισμοί καθώς και συγκεκριμένες προτάσεις εμπλουτισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων με μοντέλα διδασκαλίας που επενδύουν στην ανάπτυξη του κινητικού γραμματισμού των μαθητών. Η Φυσική Αγωγή είναι ένα αναπόσπαστο και βασικό αντικείμενο της εκπαίδευσης, οφείλει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην σύγχρονη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να εξελίσσεται μέσα από τις διεθνείς προκλήσεις.

**Λέξεις κλειδιά:** Φυσική Αγωγή, Κριτική Αποτίμηση, Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών

### **Εισαγωγή**

Τον τελευταίο καιρό παρατηρούνται έντονες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση οφείλει να αναπροσαρμόζεται και να εξελίσσεται σε μια συνεχή διαδικασία. Η πρώτη κριτική που μπορούμε να κάνουμε σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) που καθορίζουν τους σκοπούς, την ύλη, την μεθοδολογία, τα μέσα και το χρόνο διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν κριτική στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Κριτική γόνιμη, ποιοτική που να αποσκοπεί στη βελτίωση και την εξέλιξη και όχι κριτική απαξίωσης. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια κινείται και το παρόν άρθρο που σε μια ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, παρουσιάζει προβληματισμούς αλλά και προτάσεις. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιοι είναι οι προβληματισμοί για τα ΑΠ στην Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο; και β) Το ΑΠ μπορεί να εμπλουτιστεί με νέα στοιχεία;

Προκειμένου να προσδιοριστεί η συγκεκριμένη εργασία πραγματοποιήθηκε η ανασκόπηση της αρθρογραφίας. Η βάση δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Google Scholar και η πύλη Research Gate με αναζήτηση τις λέξεις κλειδιά «Physical Education Curriculum». Τελικά επιλέχθηκαν άρθρα που προσπαθούν να απαντήσουν στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Προσπαθώντας να ορίσουμε τον «Κινητικό γραμματισμό - Physical literacy» (που θα αναφερθούμε στην συνέχεια) θα λέγαμε ότι είναι: α) η κινητική επιδεξιότητα και η φυσική κατάσταση, β) το κίνητρο και η αυτοπεποίθηση και γ) η γνώση και η ανάληψη της ευθύνης η κινητική επιδεξιότητα & η φυσική κατάσταση. Είναι ένα νέος όρος με στόχο την δια βίου συμμετοχή σε Φυσικές Δραστηριότητες (IPLA, 2017).

### **Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών**

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου «Αναλυτικό πρόγραμμα» είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκεια της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές (Φλουρής, 1997). Είναι ένα νομικό κείμενο όπου ορίζεται η ποσότητα της ύλης

που θα διδαχθεί από κάθε μάθημα σε κάθε τάξη του σχολείου για ορισμένες ώρες κάθε εβδομάδα. Είναι αποτέλεσμα και προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας σε διάφορα επίπεδα (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Τα τελευταία χρόνια συναντάται ο όρος «*curriculum*» σε αντιδιαστολή με τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, ορίζεται από τέσσερα δομικά στοιχεία: τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθοδολογικές προτάσεις και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων (Βρεττός και Καψάλης, 1994).

Όταν αναφερόμαστε σε Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και σε Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφερόμαστε στα ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003 βάση της επίσημης πρότασης του ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., όπως αυτή είχε καταγραφεί στα ΦΕΚ: 1366, τ.Β' 18-10-2001 / 1373, τ.Β', 18-10-2001 / 1374, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1376, τ.Β', 18-10-2001. Το 2014 δόθηκε από το ΙΕΠ «*Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό*» («*Νέο Σχολείο- Σχολείο 21ου αιώνα-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*» με κωδικό ΟΠΣ:295450) (Χατζηχρήστου, Αυγερινός, Μουντάκης, 2014), καθώς και ο «*Οδηγός για τον εκπαιδευτικό -Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*» (Δέρρη, Εμμανουηλίδου, Βασιλειάδου, 2014).

Σύμφωνα με την Αδάμ (1999) οι θεωρίες ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων είναι οι εξής: Τα παραδοσιακά μοντέλα της Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται σε δύο μορφές: α) το μοντέλο των οργανωμένων διακοπών και β) το μοντέλο των πολλαπλών δραστηριοτήτων. Στα σύγχρονα όμως ΑΠ εντοπίζεται μια προσπάθεια να αποκτήσουν ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο και να γίνει εμφανής ο προσανατολισμός τους. Οι θεωρίες-προσανατολισμοί είναι οι εξής: 1) επιστημονική κατοχή, 2) Διαδικασία μάθησης, 3) Αυτοπραγμάτωση, 4) Κοινωνική αναδόμηση, 5) Κοινωνική υπευθυνότητα, 6) Οικολογική ολοκλήρωση. Τα κυριότερα προγράμματα επηρεασμένα από τη θεωρία της επιστημονικής κατοχής είναι: 1) το Μοντέλο Αθλητικής Αγωγής, 2) το Μοντέλο Αγωγής Υγείας, 3) το Μοντέλο Κινητικής Ανάλυσης, 4) το Αναπτυξιακό Μοντέλο και 5) το Μοντέλο Προσωπικής Ανάπτυξης.

Σύμφωνα με την Καρανταΐδου (2005) τα Μοντέλα φυσικής αγωγής υπό το πρίσμα των αξιακών Προσανατολισμών είναι τα εξής:

Α) Εστιασμός στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου. 1) Μοντέλο Αθλητικής Αγωγής, 2) Μοντέλο Φυσικής Αγωγής Προσανατολισμένο στη Φυσική Κατάσταση (Physical Fitness) και στην Υγεία και 3) Μοντέλο Ανάλυσης Κίνησης

Β) Εστιασμός στο άτομο. Αναπτυξιακά Μοντέλα (πχ. Μοντέλο των Thompson & Mann, Μοντέλο του Gallahue).

Γ) Εστιασμός στο άτομο και στην κοινωνία. Μοντέλο της Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας.

Δ) Εστιασμός στο άτομο, στην κοινωνία και στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου. Μοντέλο Προσωπικής Νοηματοδότησης.

### **Κριτική Αναλυτικών Προγραμμάτων**

Σύμφωνα με τον Hardman (2011) η Φ.Α. αποτελεί βασική κοινωνική δομή για την ενίσχυση του ψυχοκινητικού δυναμικού των μαθητών, είναι ένα ιδανικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την μύηση τους στην δια βίου άσκηση, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής τους. Παρόλα αυτά έρευνες αποδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών αδυνατεί να βρει νόημα στις δραστηριότητες του μαθήματος της Φ.Α. (Linda, Rikard & Banville, 2006), με αποτέλεσμα οι μαθητές να συμμετέχουν σε αυτές είτε για να ικανοποιήσουν εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι η βαθμολογία, είτε για να εκτονώσουν την πίεση που τους ασκείται μέσω των υποχρεώσεων των υπόλοιπων μαθημάτων (Smith & Parr, 2007). Οι συγκεκριμένες έρευνες έγιναν σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν ξέρουμε αν τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο Φινλανδικό σύστημα η ΦΑ έχει μια σταθερή βάση, απολαμβάνει ισχυρή υποστήριξη από την κοινωνία, είναι αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών της Φινλανδίας

και έχει συμβάλει στη συνολική επιτυχία του φινλανδικού συστήματος (Yli-Piipari, 2014). Πιστεύεται ότι η ΦΑ έχει συμβάλει στην επιτυχή εκπαίδευση των νέων, ενισχύει τη γνωστική, κοινωνική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών και ως εκ τούτου, παρέχει σημαντικά οφέλη. Το ΑΠ οργανώνεται συνήθως γύρω από προγράμματα πολλαπλών δραστηριοτήτων σε μια σειρά μονάδων (Heikinaro-Johansson & Telama, 2005). Αυτή η πρακτική ακολουθεί αρκετά καλά τους στόχους του βασικού προγράμματος σπουδών. Η κριτική που ασκείται αφορά τα λιγιστά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των Φινλανδικών προγραμμάτων ΦΑ στη γνωστική, κοινωνική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών. Στις λιγιστές ώρες του μαθήματος της ΦΑ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Yli-Piipari αναφέρει χαρακτηριστικά «είναι αφελές να περιμένουμε ότι δύο έως τρεις εβδομαδιαίως θα έχουμε αποτελέσματα» (σελ. 478). Μια ομάδα εμπειρογνομώνων (Ministry of Education and Culture, 2010) για την μελλοντική εκπαίδευση το 2020, πρόσθεσε το 2016 μια ώρα ΦΑ αλλά οι εκπαιδευτικοί είναι δύσπιστοι αναφέροντας ότι οι αλλαγές είναι πολλά υποσχόμενες, αν και ανεπαρκείς. Το κεντρικό εύρημα αυτής της κριτικής είναι ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη να προσδιοριστούν τα μέγιστα δυνατά οφέλη από τη ΦΑ ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη των μαθητών.

Από το 2011 έως το 2013 η Αυστραλία δημιούργησε ένα νέο, εθνικό πρόγραμμα σπουδών HPE (Health and Physical Education) για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας, της ισότητας και της διαφάνειας του εκπαιδευτικού συστήματος της Αυστραλίας (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA, 2012a). Το HPE συνδέει την άσκηση με τη υγεία, σκοπός του η κατανόηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις για την υγεία και την ευημερία (την δική τους και των άλλων). Το πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της σωματικής δραστηριότητας, την κοινωνική υγεία και τη μείωση των ψυχικών ασθενειών (Macdonald & Enright, 2013). Στο παρελθόν το HPE είχε παρουσιάσει στοιχεία αποκλεισμού των μαθητών στη ΦΑ, συγκεκριμένα αποκλεισμού ατόμων με λιγότερη αυτοπεποίθηση ή κινητικότητα, κορίτσια, υπέρβαρα παιδιά, πολιτισμικές μειονότητες (Sykes, 2011; Wright & Macdonald, 2010). Ένα πρόγραμμα σπουδών που μπορεί να προσελκύσει θετικά όλους τους μαθητές, μέσω ενός συμπεριληπτικού προσανατολισμού συνάδει με τις φιλοδοξίες της Αυστραλίας για υγιή και δραστήρια κοινωνία. Αν και δεν είναι σαφές, το αυστραλιανό πρόγραμμα σπουδών HPE αντηχεί εννοιολογικές κατανοήσεις του «*κινητικού γραμματισμού*» (physical literacy) που δίνουν έμφαση σε ένα ταξίδι στη δια βίου άσκηση, στην συμπεριληψη, στην δέσμευση και στην ευχαρίστηση. Με τις επόμενες αναθεωρήσεις του το HPE μπορεί να υπερασπιστεί την φυσική παιδεία (του κινητικού γραμματισμού και της συμπεριληψης) και την ιδέα «*τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος τον 21<sup>ο</sup> αιώνα*» (Macdonald & Enright, 2013).

Στην Ισπανία το 1975 δημιουργήθηκε το Εθνικό Ινστιτούτο Φυσικής Αγωγής «*Catalonia's National Institute for Physical Education*». Ο πιο πρόσφατος ισπανικός νόμος για την εκπαίδευση είναι ο «*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE*» όπου θέτει τα εκπαιδευτικά πρότυπα για διαφορετικά σχολεία ενώ παράλληλα επιτρέπει στα περιφερειακά υπουργεία εκπαίδευσης της Ισπανίας να δημιουργήσουν το περιεχόμενο και τα κριτήρια αξιολόγησης. Ο πιο πρόσφατος Καταλανικός νόμος για την εκπαίδευση (Llei 12/2009 - LEC) περιγράφει τις βασικές ικανότητες που πρέπει να έχουν οι μαθητές κατά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μεταξύ των νόμων (Ισπανίας και Καταλονίας) υπάρχουν διαφορές στην φιλοσοφία (Lleixà & Coral, 2017) αλλά από κοινού βασίζονται στο πρόγραμμα σπουδών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Union, 2006; European Commission/EACEA/Eurydice, 2012) και προωθούν την ανάπτυξη ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με τον ισπανικό νόμο (Real Decreto 126/2014) ο κύριος στόχος της ΦΑ είναι η ανάπτυξη της κινητικής ικανότητας (έλεγχος, ανάπτυξη, εκμάθηση), των συναισθημάτων που συνδέονται με την κινητική συμπεριφορά, η κριτική σκέψη, οι αξίες, τα συναισθήματα, η γνωστική ανάπτυξη, ο έλεγχος των συναισθημάτων μέσα από φυσικές δραστηριότητες, όπως και διαθεματικές προσεγγίσεις όπως η ομαδοσυναργατική εργασία

και το δίκαιο παιχνίδι. Το επίσημο πρόγραμμα σπουδών της Καταλονίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρεί ότι η ΦΑ πρέπει να προωθήσει την απόκτηση συναφών δεξιοτήτων και κινητικών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην πλήρη ανάπτυξη του ατόμου και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του (Generalitat de Catalunya, 2015), στοχεύει να ενσωματώσει τη σωματική δραστηριότητα στην καθημερινή ζωή δίνοντας αξία στον ρόλο της ψυχικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και στη σωματική ευεξία και συνύπαρξη των πολιτών. Στην κριτική της Lleixà και του Coral (2017) αναφέρεται ότι η εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων είναι σημαντική, αλλά τέτοιες δεξιότητες δεν μπορούν να αποκτηθούν χωρίς την δέουσα προσοχή στις έννοιες, τις γνωστικές ικανότητες, τις αξίες και τις στάσεις. Για μαθητές Δημοτικού, η ΦΑ στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών απαιτεί πρακτική και ενεργή συμμετοχή, τόσο στις δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Σημαίνει επίσης ότι οι μαθητές λαμβάνουν ενθάρρυνση για συμμετοχή στη μάθησή τους και στη λήψη αποφάσεων ώστε να βελτιώσουν τη διαχείριση των φυσικών δραστηριοτήτων τους. Σε κάθε περίπτωση, ο τελικός στόχος της ΦΑ σε ένα πρόγραμμα σπουδών είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη των μαθητών και στην δραστηριοποίησή τους ως πολίτες μέσα από την γνώση, την ανάλυση και την κατανόηση ανάμεσα στην σωματική δραστηριότητα και την προσωπική και κοινωνική ευημερία.

Στην Αμερική δεν υπάρχει ένα ομοιόμορφο Πρόγραμμα σπουδών για την ΦΑ (Junghwan & Graber, 2016). Υπάρχουν μόνο συγκεκριμένα κριτήρια και η ιδέα της ανάπτυξης πανεθνικού προγράμματος σπουδών συζητείται, ωστόσο κυριαρχούν οι παραδόσεις του τοπικού ελέγχου και της κρατικής ευθύνη (Junghwan & Graber, 2016). Η ΦΑ υποφέρει από μειωμένες πιστώσεις και ελάχιστες απαιτήσεις (Hall, Little, & Heidorn, 2011; Thomas, 2004), χαμηλά επίπεδα συμμετοχής (Tassitano et al., 2010) και έλλειψη χρηματοδότησης (Barroso, McCullum-Gomez, & Hoelscher, 2005). Υπήρξε περιορισμένη επιστημονική συζήτηση σχετικά με τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός ενιαίου ΑΠΣ στην ΦΑ, ίσως διότι θα περιορίζει την ευελιξία και αντιτίθεται στην παραδοσιακή εκπαίδευση των ΗΠΑ και το φιλοσοφικό ιδεώδες έχει απορριφθεί από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Zieff, Lumpkin, Guedes, & Eguaoje, 2009). Στην πραγματικότητα, η ιδέα ενός κοινού προγράμματος σπουδών στις Ηνωμένες Πολιτείες δεν προβλέπεται να γίνει εύκολα αποδεκτή λόγω της μακροχρόνιας παράδοσης του κράτους και του τοπικού ελέγχου και της αναμενόμενη αντίσταση των πολιτειών, των τοπικών σχολείων και των εκπαιδευτικών στην αλλαγή (Burks et al., 2015; Rentner & Kober, 2014c). Σε μια έρευνα για την ειδική ΦΑ (Ješionová, Spurná, Kudláček, Sklenaříková, 2014) οι ΚΦΑ εμφανίζονται έντονα δυσαρεστημένοι σε όλους τους τομείς και με έντονο εργασιακό στρες.

### **Κριτική Α.Π. στην Ελλάδα**

Για το ελληνικό ΑΠ η έρευνα της Καρανταΐδου (2005) οδηγήθηκε στα εξής αποτελέσματα:

- Τα ΑΠ της ΦΑ του Δημοτικού και του Γυμνασίου εστιάζονται κυρίως στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου (δηλαδή με επίκεντρο το γνωστικό αντικείμενο γίνεται προσπάθεια να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι του ΑΠ). Αντανακλούν, δηλαδή, πρωτίστως τον αξιακό προσανατολισμό της κατοχής γνωστικού αντικείμενου.
- Παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στους σκοπούς και στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων Φ.Α. όλων των βαθμίδων ως προς τους αξιακούς τους προσανατολισμούς.
- Υπάρχει τεράστια διάσταση ανάμεσα στο επίπεδο αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, από την μία, οι οποίοι προσανατολίζονται πρωταρχικά σε συνδυασμούς παραμέτρων και στις ανάγκες του ατόμου και από την άλλη πλευρά, στο επίπεδο των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία προσανατολίζονται πρωταρχικά στην κατοχή του γνωστικού αντικείμενου. Εξαρτάται και από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ΦΑ, από την εκάστοτε ερμηνεία και αξιοποίηση του ΑΠΣ σε συνδυασμού με τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν κατά τη διδακτική πράξη (υποδομές, μαθητικό δυναμικό κ.ά.).

- Οι αναφορές στο λόγο των Ελλήνων εκπαιδευτικών ΦΑ που εκφράζουν διάσταση ανάμεσα στο επιθυμητό – δεοντολογικό πεδίο (τι ή πώς θα ήθελαν – τι ή πώς θα έπρεπε), από τη μία πλευρά, και στο πεδίο της πραγματικότητας (τι ή πώς είναι), από την άλλη, καθώς και οι αναφορές σε περιορισμούς – δεσμεύσεις – δυσκολίες προηγούνται, τόσο ως προς την ποικιλία, όσο και ως προς τον αριθμό και το ποσοστό εκπροσώπησης, των αναφορών που εκφράζουν αξιακούς προσανατολισμούς. Φαίνεται, δηλαδή, ότι στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών υπερισχύουν οι περιορισμοί - δεσμεύσεις – δυσκολίες του πλαισίου έναντι των αξιακών προσανατολισμών, οι οποίοι (προσανατολισμοί) ενδέχεται να παραμένουν, σε υψηλό βαθμό, εγκλωβισμένοι σε επιθυμητό – δεοντολογικό επίπεδο.

- Το ΑΠ της ΦΑ δε νομιμοποιείται στη συνείδηση των περισσότερων ΚΦΑ (διαφωνίες και ενστάσεις τους σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα ή απόψεις τους περί μη δυνατότητας εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος).

Η Δανιά (2017) στην έρευνα της αναφέρει ότι:

- Στα ελληνικά ΑΠ της ΦΑ καταδεικνύεται ως βασικός στόχος η καλλιέργεια της κινητικής-αθλητικής επιδεξιότητας και μέσω αυτής η καλλιέργεια κινητικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ως διδακτικά μέσα τα παιχνίδια καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του ετήσιου προγραμματισμού. Οι προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας διευρύνονται στο φάσμα παραγωγικών – δημιουργικών μεθόδων των Mosston & Ashworth (1997).

- Η διδασκαλία των αθλοπαιδιών παρουσιάζεται με αναπτυξιακή σειρά δηλαδή οι μαθητές καλούνται πρώτα να αποκτήσουν ένα στοιχειώδες επίπεδο δεξιοτήτων, τις οποίες μετά αναμένεται να μεταφέρουν αυτονόητα και με επιτυχία στο παιχνίδι. Ωστόσο απλά και μόνο η συμμετοχή ενός μαθητή στο παιχνίδι δεν εγγυάται την ανάπτυξη δεξιοτήτων ικανών να συντηρήσουν την όρεξη και των ενθουσιασμό για μάθηση (Metzler, 2005). Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες και όχι η απλή εφαρμογή μιας δεξιότητας.

- Η εφαρμογή αυστηρά αναπαραγωγικών μοντέλων που εστιάζουν μονομερώς στην εξάσκηση και την αξιολόγηση δεξιοτήτων αποτελούν εμπόδιο για την ενίσχυση της συμμετοχής και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών.

Η κριτική της Αδάμ (1999) αναφέρεται στο σύνολο των προγραμμάτων της ΦΑ που εφαρμόστηκαν, επιγραμματικά αναφέρει τα εξής:

- Τα προγράμματα στην Ελλάδα αργούν να προσαρμοστούν στις επιταγές της παγκόσμιας κοινότητας.

- Δεν ανιχνεύονται εύκολα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κάποιας παιδαγωγικής θεωρίας σχεδιασμού ΑΠ. Αν και οι γενικοί στόχοι αναφέρονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών, το περιεχόμενο και οι μεθοδολογικές οδηγίες εστιάζονται μόνο στην καλύτερη κινητική μάθηση.

Σύμφωνα με τον Γουναρίδη (2008) στη συνείδηση πολλών ΚΦΑ τα ΑΠ είναι ταυτισμένα με τα μέσα που χρησιμοποιούν. Αυτό ενισχύεται γιατί τα ΑΠ αναφέρονται σε διδακτέα ύλη, δίνοντας έτσι στη ΦΑ χαρακτήρα μαθήματος ανάλογο με των άλλων μαθημάτων. Έτσι ο παιδαγωγικός ρόλος υποβαθμίζεται γιατί πολλές φορές περιορίζεται στην εκμάθηση τεχνικής των αθλημάτων ή αγωνισμάτων δηλαδή της διδακτέας ύλης. Παρότι στα ΑΠ της ΦΑ διατυπώνονται σύγχρονοι σκοποί – στόχοι και παιδαγωγικές αντιλήψεις, στην πραγματικότητα το ανθρώπινο μοντέλο που προκύπτει είναι ο ανταγωνιστικός άνθρωπος, το παραγωγικό υποχείριο και το καταναλωτικό ον. Τα ΑΠ πρέπει να αντανακλούν τους σκοπούς της παιδείας – αγωγής σαν εφαρμοσμένη σκοποθεσία, να οριοθετούν τους ειδικούς σκοπούς, να καθορίζουν το περιεχόμενο και τις μεθόδους, να προσανατολίζουν τη νοοτροπία των ειδικών παιδαγωγών της ΦΑ και να καθορίζουν την πορεία στο έργο τους. Παράλληλα με την αναμόρφωση των ΑΠ πρέπει να προβλεφθεί περισσότερος χρόνος για τη ΦΑ στα ωρολόγια προγράμματα, να αναδιοργανωθεί ο σχολικός αθλητισμός, να βελτιωθεί και να εκσυγχρονιστεί η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή με τις αναγκαίες πιστώσεις, να προβλέπεται στα νεοανεγειρόμενα σχολεία ειδικός κλειστός χώρος, να διασφαλιστεί η ενημέρωση του προσωπικού, να καταργηθούν άμεσα τα λεγόμενα αθλητικά κίνητρα, να

εμπλουτιστούν οι βιβλιοθήκες και ο δικτυακός τόπος με περισσότερα βιβλία και γενικότερα υλικό.

Σύμφωνα με τον Λάμπρου, το τελευταίο Α.Π. του 2003 έχει μεικτή διάρθρωση, δηλαδή οι στόχοι και τα περιεχόμενα βρίσκονται σε στενή σχέση ενώ παράλληλα ο στόχος έχει πρωταρχική θέση. Επίσης η στήλη των μεθοδολογικών υποδείξεων είναι αυτόνομη (Λάμπρου, 2012, σελ. 180). Το συγκεκριμένο Α.Π. έχει τη μορφή curriculum και παρουσιάζει πολλά επιπλέον θετικά στοιχεία, όπως το διαχωρισμό της σκοποθεσίας στους τρεις τομείς: τον ψυχοκινητικό, συναισθηματικό και γνωστικό τομέα. Οι στόχοι, για λόγους μεθοδολογικούς, επιμερίζονται αντίστοιχα σε τρεις ομάδες, παρά το γεγονός ότι συχνά είναι δύσκολη η οριοθέτηση του κάθε τομέα (Λάμπρου, 2012, σελ. 181). Η κριτική θεώρηση των Α.Π. Φ.Α. Δημοτικού και Γυμνασίου της περιόδου 1983-2008 αναδεικνύει ένα πλούσιο θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά και με τα τέσσερα δομικά στοιχεία των Α.Π. (σκοπός και στόχοι, περιεχόμενο-διδασκτέα ύλη, μεθοδολογία, αξιολόγηση). Ειδικά σε ότι αφορά το περιεχόμενο-διδασκτέα ύλη, τα διακριτά διδασκτέα αντικείμενα των Α.Π., τα οποία συνιστούν τη διδασκαλία του μαθήματος στο Δημοτικό είναι η Ψυχοκινητική Αγωγή, η Μουσικοκινητική Αγωγή, οι Αθλοπαιδιές, ο Κλασικός Αθλητισμός, οι Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χοροί, τα Παιχνίδια, η Γυμναστική και η Κολύμβηση. Τα διακριτά διδασκτέα αντικείμενα των Α.Π., τα οποία συνιστούν τη διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο είναι οι Αθλοπαιδιές, ο Κλασικός Αθλητισμός, η Ενόργανη ή Ρυθμική Γυμναστική, οι Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χοροί και η Κολύμβηση (Λάμπρου, 2012, σελ. 377).

#### **Κατευθύνσεις**

Πριν αναφερθούμε σε συγκεκριμένες προτάσεις για τη Φυσική Αγωγή θα πρέπει να ανατρέξουμε σε κατευθύνσεις που πρέπει να στραφεί η Παιδεία εν γένει. Συγκεκριμένα η Συμπερίληψη (Αγγελίδης, 2011; Στασινός, 2013), η Διαπολιτισμικότητα (Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006) και η εξάλειψη του Σχολικού εκφοβισμού (Αγάθωνος - Γεωργοπούλου, 2009) και οποιασδήποτε μορφής διάκριση (φιλοσοφία μηδενικής απόρριψης) οφείλουν να είναι οι βασικοί άξονες (Στασινός, 2013).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η Φυσική Αγωγή οφείλει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο εφόσον είναι ένα μάθημα αλληλοεπιδραστικό με έντονο το στοιχείο της κοινωνικοποίησης. Η Φυσική Αγωγή οφείλει να αντιμετωπίζεται ως ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό όργανο (Romero&Amador, 2007).

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο «Οδηγός Φυσικής Αγωγής» (*«Guide of Physical Education of Quality»*) της UNESCO, του 2015. Μια συστηματική προσέγγιση βάση της οποίας για να είναι εφικτή η προώθηση της ποιοτικής Φυσικής Αγωγής και η δημιουργία υγιεινών συνηθειών και τρόπων ζωής μέσω της διδασκαλίας των μαθητών, θα πρέπει να υπάρχει απρόσκοπτη συνεργασία ανάμεσα στους κυβερνητικούς παράγοντες, τη διδακτική κοινότητα και τον ακαδημαϊκό χώρο. Όπως αναφέρεται σύμφωνα με το Μεσοπρόθεσμο Στρατηγικό Έργο ο αθλητισμός είναι ένας από τους πιο χρήσιμους τρόπους διάδοσης βασικών μηνυμάτων τα οποία σχετίζονται με τον άνθρωπο (Unesco, 2015). Τα σημαντικότερα από τα μηνύματα αυτά έχουν να κάνουν με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ειρήνη, την εξάλειψη του ρατσισμού και την πολυπολιτισμικότητα (Unesco, 2015).

Η ΦΑ πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την υγεία. Σύμφωνα με τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας (WHO- World Health Organization, 2020), η σωματική αδράνεια, δηλαδή η έλλειψη φυσικής δραστηριότητας είναι ο τέταρτος σημαντικότερος παράγοντας κινδύνου σε όλο τον κόσμο, προκαλώντας περίπου 3,2 εκατομμύρια θανάτους κάθε χρόνο. Για τα παιδιά από 5-17 ετών αναφέρει ότι: πρέπει να κάνουν τουλάχιστον 60 λεπτά μέτριας έως έντονης σωματικής δραστηριότητας καθημερινά, η σωματική δραστηριότητα με ποσότητες μεγαλύτερες από 60 λεπτά ημερησίως θα παρέχει επιπλέον οφέλη για την υγεία, η άσκηση πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που ενισχύουν τους μυς και τα οστά, τουλάχιστον 3 φορές την εβδομάδα. Η αυστραλιανή και η διεθνής έρευνα για το μέλλον της υγείας είναι ξεκάθαρη. Μέσω της εκπαίδευσης και της ΦΑ γίνεται μια επένδυση για το μέλλον. Μια

επένδυση για την προώθηση της δημόσιας υγείας (Macdonald & Enright, 2013). Μέσω της εκπαίδευσης, πρέπει να συλλέγονται και να αναλύονται πληροφορίες για την υγεία, προκειμένου να αναλαμβάνουν δράση και να προωθείται η προσωπική υγεία και η ευεξία (ACARA, 2013).

### **Συμπεράσματα**

Για να αναπτυχθεί η ΦΑ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει το ανάλογο υπόβαθρο από το νηπιαγωγείο. Είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής να αναγνωρίσουν τη σημασία της ΦΑ ως ισότιμο γνωστικό αντικείμενο (Κωνσταντίνου, Ζαχαροπούλου, Κιουμουρτζογλου, 2007). Η εθνική ένωση των σπορ και της Φυσικής Αγωγής στην Αμερική (N.A.S.P.E., 2000) προτείνει τουλάχιστον 60 λεπτά καθημερινής φυσικής δραστηριότητας για τα παιδιά 3-5 ετών, με στόχο την προώθηση της υγείας και τη δια βίου άσκηση. Η σημασία της ΦΑ στην προσχολική αγωγή φαίνεται μέσα από τις έρευνες (Flaherty, 1992; Δέρρη, 2007; Σέργη, 1995), ενώ η κινητική δραστηριότητα μπορεί να αυξηθεί και με διαθεματική προσέγγιση (Παυλίδου, Χατζηγεωργιάδου, Γκαλκаноπούλου, 2018).

Την ανάπτυξη του θεσμού του Κριτικού Φίλου- Μέντορα (Sawiuk, 2019), ως συνδεδεμένο κρίκο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον Σύμβουλο. Με σκοπό ο εκπαιδευτικός να στηρίζεται, όχι για την απλή εφαρμογή του ΑΠ αλλά για την ανάπτυξη Στοχαστοκριτικής σκέψης (van Manen, 1977; 1995).

Την ανάπτυξη και την χρήση των νέων τεχνολογιών. Μια ρηξικέλευθη πρόταση έρχεται με τα «*exergames*» (Chen, 2013; Ennis, 2013) ως μέρος του προγράμματος σπουδών ΦΑ του 21ου αιώνα. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια βασίζονται σε βίντεοπαιχνίδια, αλλά οι παίκτες συμμετέχουν φυσικά στο παιχνίδι ώστε να εκτελούν δραστηριότητες. Οι μαθητές φαίνεται να βελτιώνουν την φυσική τους κατάσταση και την ισορροπία τους (Sheenban & Katz, 2013), καθώς και το επίπεδο ενδιαφέροντος και την φυσική τους δραστηριότητα (Sun, 2013). Η Ennis (2013) σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρει θετικά στοιχεία για τα *exergames* στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια αναπτύσσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, δημιουργούν νέες ευκαιρίες για εκπαιδευτικούς και μαθητές, βελτιώνοντας παράλληλα την αντίληψη, τις κινητικές δεξιότητες, τη δύναμη, την ισορροπία, τα κίνητρα, το ενδιαφέρον και την απόλαυση.

Προτείνεται ο εμπλουτισμός των ΑΠ με μοντέλα διδασκαλίας που επενδύουν στην ανάπτυξη του κινητικού γραμματισμού των μαθητών (Almond, 2013). Προγράμματα που δεν θα επιβαρύνουν τους οδηγούς σπουδών ή τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά αντίθετα θα δημιουργούν μια συνέχεια υπηρεσιών και ευκαιριών τροποποίησης και διαφοροποίησης του ισχύοντος περιεχομένου, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Μια πρόταση γίνεται από την έρευνα της Δανιά (2017) και αφορά ένα πολυπαραγοντικό πρόγραμμα εμπλουτισμού της ΦΑ. Το μοντέλο Teaching Games for Understanding (TGfU), το οποίο χρησιμοποιεί το οργανωμένο παιχνίδι ως περιβάλλον αυθεντικής μάθησης δεξιοτήτων και εννοιών ΦΑ και αθλητισμού. Η συμμετοχή των μαθητών σε διαφορετικά πλαίσια παιχνιδιού συμβάλλει στην εξοικείωση τους με την ανάληψη ρόλων και αποφάσεων κατά τη σωματική άσκηση, αυξάνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τα ποσοστά συμμετοχής στο μάθημα. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές καθιερωμένες πρακτικές διδασκαλίας της ΦΑ, το μοντέλο TGfU, εστιάζει στην διαδικασία της μάθησης και όχι στα αποτελέσματα. Άλλη μια πρόταση έρχεται από τον Miura (2015) που ισχυρίζεται ότι ένας βασικός όρος που αναφέρεται στη συζήτηση περί αποτελεσματικής διδασκαλίας της ΦΑ είναι ο όρος «*fair play*». Η έννοια του *fair play* περιλαμβάνει πολλές εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες και για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να ενταχθεί στα ΑΠΣ και πρέπει να είναι ένα από τα βασικά εκπαιδευτικά και ηθικά περιεχόμενα της ΦΑ (Miura, 2015). Η βασικότερη αλλαγή που θα πρέπει να υπάρξει είναι να αποφασιστεί αν στα πλαίσια του μαθήματος της ΦΑ έχουμε απλά μια προπόνηση ή κάτι περισσότερο. Ο συγγραφέας ισχυρίζεται ότι πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο σχηματισμού και διαμόρφωσης του

χαρακτήρα του μαθητή ο οποίος μέσα από τη βιωματική εκπαίδευση των αθλημάτων θα αποκτήσει πραγματικές αξίες.

Σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η «αξιοποίηση γνώσεων και εμπειριών εκπαιδευτικών και ερευνητών». Συγκεκριμένα η αξιοποίηση των προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί κατά το παρελθόν στη Φυσική Αγωγή. Προγράμματα επιτυχημένα, αξιολογημένα που πρόσφεραν πλούσιο υλικό και εμπειρίες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας, της Καλλιπάτειρας, το «ευ ζην», της Παραολυμπιακής ημέρας στα σχολεία καθώς και άλλων προγραμμάτων που πρέπει να ενταχθούν στο Α.Π. Τα συγκεκριμένα προγράμματα είχαν μόνο θετικά στοιχεία να προσφέρουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Σε μια εποχή «κοινωνικοπολιτικών διαφοροποιήσεων και πολιτισμικών πιέσεων» μέσα από το προσφυγικό οφείλουμε να εντάξουμε τα «cooperative games» (Θεοδωράκης, 2019; Bores-García, Hortigüela-Alcalá, Fernandez-Rio, González-Calvo, Barba-Martín, 2020). Παιχνίδια που δεν έχουν στοιχεία ανταγωνισμού, ούτε αποκλεισμού και απαιτούν την συνεργασία όλων των μαθητών ώστε να είναι επιτυχημένα.

Η σημασία της ΦΑ είναι αναγνωρισμένη, αποτελεί ένα βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Το ΑΠ της ΦΑ στην Ελλάδα, είναι προϊόν μιας μακρόχρονης διαδικασίας, προσεκτικά δομημένο, μελετημένο και προσφέρει ένα εξαιρετικό θεωρητικό πλαίσιο ως αφετηρία. Τα βιβλία της ΦΑ, επίσης στο θεωρητικό κομμάτι, αναφέρονται σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όμως το πρακτικό μέρος μοιάζει να είναι σε ένα δασκαλοκεντρικό πλαίσιο (Βενετσάνου, 2019). Η αύξηση των ωρών της Φυσικής Αγωγής είναι κάτι που επιβάλλεται εφόσον είναι ένα μάθημα ομαδοσυνεργατικό και αλληλεπίδραστικό. Το μάθημα της ΦΑ οφείλει να αναβαθμιστεί και να αποκτήσει ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η κριτική οφείλει να είναι γόνιμη με συγκεκριμένες προτάσεις. Προτάσεις με τελικό αποδέκτη τον εκπαιδευτικό της τάξης, που χρειάζεται ενίσχυση, στήριξη και καθοδήγηση ώστε να μπορέσει να εφαρμόσει δράσεις, νέες διδακτικές προσεγγίσεις και γενικά να αναβαθμίσει το μάθημα του.

#### **Αναφορές**

Almond, L. (2013). What is the value of physical literacy and why is physical literacy valuable? *ICSSPE Bulletin, Journal of sport science and physical education*, 65, 35-41.

Australian curriculum, assessment and reporting authority. (2012). *The shape of the Australian curriculum: health and physical education*. Sydney: Acara.

Australian curriculum, assessment and reporting authority. (2013). *The Australian curriculum: health and physical education*. Sydney: Acara.

Barroso, C. S., McCullum-Gomez, C. & Hoelscher, D. M. (2005). Self-reported barriers to quality physical education by physical education specialists in Texas. *Journal of School Health*, 75, 313–319.

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R.(2020). Research on cooperative learning in physical education. Systematic review of the last five years. *Research quarterly for exercise and sport*.

Burks, B. A., Beziat, T. R., Danley, S., Davis, K., Lowery, H., & Lucas, J. (2015). Adapting to change: Teacher perceptions of implementing the common core state standards. *Education*, 136, 253–258.

Chen, A. (2013). Effects of exergaming and the physical education curriculum. *Journal of Sport and Health Science*, 2, 129-130.

Ennis, C. (2013). Implications of exergaming for the physical education curriculum in the 21st century. *Journal of Sport and Health Science*, 2, 152-157.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Developing key competences at school in Europe: challenges and opportunities for policy*. Luxembourg: Eurydice report.



European Union (2006). Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006 -/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L394, 10-18.

Flaherty, G. (1992). The learningcurve: Why textbook teaching doesn't work for all kids. *Teaching today*, 67(6), 32-33.

Generalitat de Catalunya (2015) DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Ordinance of primary education teaching in Catalonia(DOG N.ºm. 6900 - 26.6.2015).

Hall, T. J., Little, S., & Heidorn, B. D. (2011). Preparing classroom teachers to meet students' physical activity needs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(3), 40-45.

Hardman, K. (2011). Global issues in the situation of physical education in schools. *Contemporary Issues in physical education*, 11-29.

Heikinaro-Johansson, P. & Telama, R. (2005). Physical education and health in Finland. In U.Puhse & M. Gerber (Eds.), *International comparison of physical education—concepts, problems, prospects* (pp. 250-271). Aachen, Germany: Mayer & Meyer.

IPLA (2017). International Physical Literacy Association. IPLA definition. Retrieved February 22, 2021 from <https://www.physical-literacy.org.uk/>

Ješinová, L., Spurná, M., Kudláček, M. & Sklenaříková, J. (2014). Job dissatisfaction among certified adapted physical education specialists in the USA. *Acta Gymnica*. 44(3), 175-180.

Junghwan, Oh. & Graber C.K. (2016). National curriculum for physical education in the United States. *Quest*, 69(2), 1-16.

Linda Rikard, G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, education and society*, 11(4), 385-400.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació LEC [Law 12/2009 of 10 July, on Education], Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Official Journal of the Government of Catalonia, DOGC 5422 (2009).

Lleixà, T. & Coral, J. (2017). *Physical education in primary school researches – Best practices – situation. Catalonia's competence-based physical education curriculum*. Barcelona: Pensa MultiMedia Editore, 433-445.

Macdonald, D. & Enright, E. (2013). Physical literacy and the Australian health and physical education curriculum. *ICSSPE Bulletin*, 65, 352-361.

Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Ministry of Education and Culture (2010). Basic Education 2020—The national general objectives and distribution of lesson hours. Retrieved March 22, 2019 from <http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=en>

Miura, Y. (2015). Fair play in the physical education curriculum. *LASE Journal of Sport Science*, 6(1), 77-91.

Mosston, M. & Ashworth S. (1997). *Η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Salto.

National association for sport and physical education (NASPE) (2000). *Appropriate practices in movement programs for young children ages 3-5*. Washington, DC: AAHPERD.

Rentner, D., & Kober, N. (2014c). *Common core state standards in 2014: Districts' perceptions, progress, and challenges*. Washington, DC: Center on Education Policy.

Romero, J.A. & Amador, F. (2007). *Physical sports habits of Colombian University students*. Ed. Kinesis. Armenia-Colombia.

Sawiuk, R. (2019). Mentoring in physical education and sports coaching. *Sports coaching review*, 8 (2), 194-198.

Sheenban, DP. & Katz, L. (2013). The effects of a daily, 6-week exergaming curriculum on balance in fourth grade children. *J Sport Health Sci*, 2, 131-137.

Smith, A. & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37-58.

Sun, H. (2013). Impact of exergames on physical activity and motivation in elementary school students: a follow up study. *J Sport Health Sci*, 2, 138-145.

Sykes, H. (2011). *Queer bodies: sexualities, genders and fatness in physical education*. New York: Peter Lang.

Tassitano, R. M., Barros, M. V. G., Tenório, M. C. M., Bezerra, J., Florindo, A. A., & Reis, R. S. (2010). Enrollment in physical education is associated with health-related behavior among high school students. *Journal of school health*, 80(3), 126-133.

Thomas, K. T. (2004). Riding to the rescue while holding on by a thread: physical activity in the schools. *Quest*, 56, 150-170.

UNESCO (2015). *Organization of the United Nations, for Education, Science and Culture, Physical Education of Quality (Efc), Guide for the Political Responsible*. Paris France.

van Manen M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.

van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

World Health Organization (2020). Physical activity. Retrieved May 26, 2020 from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Wright, J. & Macdonald, D. (2010). *Young people, physical activity and the everyday*. London: Routledge.

Yli-Piipari, S. (2014). Physical education curriculum reform in Finland. *National association for physical education in higher education*. 66(4), 468-484.

Zieff, S. G., Lumpkin, A., Guedes, C. & Eguaoje, T. (2009). NASPE sets the standard: 35 years of national leadership in sport and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 46-48.

Αγάθωνος- Γεωργοπούλου, Ε. (2009). *Βία στην Οικογένεια : Τεκμηριωμένη πρακτική και τεκμήρια από την πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ.

Αγγελίδης Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αδάμ, Α. (1999). *Η Φυσική Αγωγή στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το περιεχόμενο του μαθήματος μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και η εφαρμογή του στη σύγχρονη διδακτική πράξη*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Βενετσάνου, Φ. (2019). Κινητικός γραμματισμός: πολλά υποσχόμενη θεωρία ή πραγματικό όχημα για ένα κινητικά δραστήριο κόσμο;. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου αθλητικής επιστήμης άσκηση και υγεία, πρόληψη, διατήρηση, βελτίωση, αποκατάσταση*. Αθήνα: ΣΕΦΑΑ.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of text.

Γουναρίδης, Χ. (2008). Φυσική Αγωγή- Αναλυτικά Προγράμματα. *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της ΟΛΜΕ*. Ανάκτηση Μάιος 22, 2020 από <http://www.fa3.gr/arhra/34-analyt-progr.htm>.

Δανιά, Α. (2017). Πρόταση ενός διδακτικού μοντέλου για τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος φυσικής αγωγής. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης*, 1, 161-171. Ανάκτηση Οκτώβριος 16, 2019, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/83/showToc>.

Δέρρη, Β. (2007). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα. Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Δέρρη, Β., Εμμανουηλίδου, Κ. & Βασιλειάδου, Ο. (2014). *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία*

Διδακτικών Προσεγγίσεων». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση Μάιος 22, 2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1892>.

Θεοδωράκης Ι., (2019). Μέσα από τα σπορ μπορούμε να αλλάξουμε τον κόσμο. Είναι αυτό ρεαλιστικό, ειλικρινές ή μόνο συμβολικό;. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου αθλητικής επιστήμης άσκηση και υγεία, πρόληψη, διατήρηση, βελτίωση, αποκατάσταση*. Αθήνα: ΣΕΦΑΑ.

Καρανταΐδου, Μ.(2005). *Αξιακοί προσανατολισμοί στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αναλυτικά προγράμματα και αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. Ηλεκτρονικά Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Ανάκτηση Φεβρουάριος 24, 2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/>.

Κούλη Ο. & Παπαϊωάννου Α. (2006). Διαπολιτισμική προσέγγιση στη φυσική αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό*, 4(2), 168 – 181.

Κωνσταντίνου, Π., Ζαχαροπούλου, Ε. & Κιουμουρτζογλου, Ε. (2007). Η Φυσική Αγωγή στα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής: Μια ιστορική αναδρομή. *Αναζητήσεις στη ΦΑ & τον Αθλητισμό*, 5(2), 226-239.

Λάμπρου Χ. (2012). *Αναλυτικά Προγράμματα ΦΑ Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κριτική και Συγκριτική Θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008*. Ηλεκτρονικά Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανάκτηση Φεβρουάριος 24, 2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/>.

Παυλίδου, Ε., Χατζηγεωργιάδου, Σ. & Γκαλκανοπούλου, Ο. (2018). Κινητική ανάπτυξη μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 39-61.

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Π., Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φλουρής, Γ. (1997). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χατζηχρήστου, Χ., Αυγερινός, Α. & Μουντάκης, Κ. (2014). *Νέο Σχολείο- Σχολείο 21ου αιώνα-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση Μάιος 22, 2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1959>

## **Διαχείριση του πένθους: στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

**Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος**

Εκπ/κός Π.Ε. 70, Δ/ντής Σχολικής Μονάδας Ηλείας, Msc Διοίκηση Εκπαίδευσης  
kzogopoulos@gmail.com

**Μπρατάνη Πηνελόπη**

Εκπ/κός Π.Ε. 70, Σχολικής Μονάδας Ηλείας, Msc Ψυχολογία Εκπαίδευσης  
pinbratani@gmail.com

### **Περίληψη**

Η απώλεια αγαπημένων προσώπων αποτελεί καθολική εμπειρία της ζωής. Οι εκπαιδευτικοί συνυπάρχουν για μεγάλο χρονικό διάστημα με τα παιδιά και θα πρέπει να είναι σε θέση να στηρίζουν τα παιδιά που βιώνουν πένθος. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) από όλη την Ελλάδα για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση του πένθους σε μαθητές. Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο συμπλήρωσαν 1.374 εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν ως σημαντικό τον ρόλο τους στη διαχείριση του πένθους που βιώνουν οι μαθητές. Ωστόσο, καταγράφονται αντιφατικές στάσεις και αντιλήψεις ως προς τη διαχείριση του πένθους μαθητών. Θεωρούν ότι είναι καλό να παραπέμπεται ο μαθητής σε σύμβουλο πένθους και εκφράζουν αμηχανία να συζητούν με μαθητές για το ζήτημα του θανάτου. Παράλληλα, θεωρούν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για την παρέμβαση και στήριξη μαθητών που πενθούν.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαχείριση πένθους, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

### **Εισαγωγή**

Η ζωή είναι μια συνεχής αλλαγή είτε θετική είτε αρνητική η οποία εμπεριέχει την απώλεια (Hoogman & Kramer, 2006). Ακόμη και αντιληπτές φυσιολογικές αλλαγές, όπως αλλαγή σχολείου, ή η απώλεια ενός κατοικίδιου μπορεί να σχετίζονται με την απώλεια. Οι άνθρωποι θρηνούν επειδή έχουν χάσει κάποιον ή κάτι με το οποίο ήταν στενά συνδεδεμένοι. Η θλίψη ορίζεται ως η φυσική, ψυχολογική και κοινωνική αντίδραση στην απώλεια σε κάτι ή κάποιου αγαπημένου προσώπου (Hoogman & Kramer, 2006; Worden, 1996). Η θλίψη και η απώλεια συμβαίνουν σε πολλές μορφές, σε διάφορες καταστάσεις και δεν αφήνουν ανέγγιχτη καμία ηλικιακή ομάδα (Pomeroy & Garcia, 2011). Η θλίψη και η απώλεια συνδέονται μεταξύ τους επειδή είναι καθολικές ανθρώπινες εμπειρίες που κάθε άτομο αντιμετωπίζει επανειλημμένα (Hoogman & Kramer, 2006). Η θλίψη που παράγει η απώλεια μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα του θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου, ενός ζώου, αντικειμένου ή το διαζύγιο των γονέων. Όλοι οι τύποι απωλειών μπορούν να προκαλέσουν θλίψη στα παιδιά (Dyregron, 2008). Το θέμα της παιδικής θλίψης είναι σημαντικό είναι σημαντικό επειδή επηρεάζει πολλά παιδιά και οικογένειες. Τα παιδιά μπορεί να μην εκφράζουν πάντα τη θλίψη και είναι σημαντική η κατανόηση μιας σειράς πιθανών αντιδράσεων ανάλογα με την ηλικία και την ανάπτυξή τους (Massat et al., 2008). Οι αντιδράσεις ενός παιδιού μετά από μια απώλεια μπορεί να περιλαμβάνουν τη μείωση της ακαδημαϊκής απόδοσης, την εκδήλωση κατάθλιψης, αυτοτραυματικές συμπεριφορές, απώλεια ενδιαφέροντος για το σχολείο και τους φίλους (Massat et al., 2008).

Τα σχολεία βρίσκονται σε μια μοναδική θέση για να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν το πένθος (Holland, 2008). Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν το πένθος που μπορεί να βιώνουν οι μαθητές από μια απώλεια. Σε έρευνα των

Papadatou et al. (2002) οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως σημαντικό τον ρόλο τους στη στήριξη πενθόντων μαθητών αλλά ένιωθαν ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται. Οι αντιδράσεις των παιδιών στη θλίψη δεν αντιμετωπίζονται επαρκώς στο σχολείο. Οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά και να συμβάλουν στην κακή ακαδημαϊκή απόδοση και σε προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν ότι αισθάνονται δυσφορία και άγχος για τη συζήτηση ενός τόσο ευαίσθητου θέματος με τα παιδιά (McGovern & Barry, 2000; Papadatou et al., 2002).

Οι μελέτες και οι έρευνες στην Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς της Π.Ε. για τις στάσεις και αντιλήψεις για το πένθος και τη διαχείρισή του στον χώρο του σχολείου είναι περιορισμένες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Π.Ε. της Ελλάδας για τον ρόλο του εκπαιδευτικού αναφορικά με την απώλεια και τη διαχείριση του πένθους μαθητών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και οριοθέτησαν την παρούσα έρευνα είναι: α) Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π.Ε. για τον ρόλο του εκπαιδευτικού για την απώλεια και το πένθος μαθητών; β) Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π.Ε. για τη διαχείριση του πένθους μαθητών; γ) Υπάρχει συσχέτιση στις στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π.Ε. για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πένθος μαθητών και στη διαχείριση της απώλειας και του πένθους μαθητών;

### **Θεωρητικό μέρος**

#### *Η έννοια του πένθους*

Το πένθος είναι μια φυσιολογική απάντηση και θα έπρεπε να θεωρείται σαν μια κατάλληλη αντίδραση. Το πένθος είναι ένας συναισθηματικός πόνος που προκαλείται από θάνατο ή από ένα άσχημο γεγονός (Charkow, 1998)

Οι ψυχαναλυτές από τον Freud μέχρι τους νεότερους όρισαν τον στόχο του πένθους ως το σπάσιμο των δεσμών libido από το αντικείμενο αγάπης που έχει εκλείψει. Το όρισαν σαν μια εσωτερική μεταμόρφωση που επηρεάζει την εικόνα του εαυτού και του εσωτερικού κόσμου του (Baker, 2001). Σύμφωνα με το Freud Ο πένθων υποφέρει εξαιτίας των εσωτερικών του δεσμών με το πρόσωπο που έχει χαθεί και ο στόχος του πένθους είναι να αποσπάσει αυτά τα αισθήματα και το δέσιμο με το χαμένο πρόσωπο. (Freud, 1957).

Η Elizabeth Kubler-Ross (όπως έχει συζητηθεί στο American School Counselor Association [ASCA] Coping with the Sudden Death of Student Crisis Book, 2006-2012) ανέπτυξε πέντε στάδια του πένθους: Άρνηση, Θυμός, Εσωτερικός διάλογος (bargaining), Κατάθλιψη και Αποδοχή. Η μετάβαση σε αυτά τα στάδια δεν γίνεται με γραμμικό τρόπο.

Το πένθος δεν περιορίζεται στον θάνατο κάποιου αγαπημένου προσώπου, αλλά περιλαμβάνει και άλλες δυσάρεστες καταστάσεις, όπως ένα διαζύγιο, η απώλεια ενός τρόπου ζωής λόγω σοβαρής ασθένειας, μετεγκατάσταση σε άλλο μέρος της χώρας ή και σε άλλη χώρα, αλλαγή λόγω οικονομικής κρίσης ή σοβαρής αναπηρίας (Dillon, 2012). Ακόμη το να μείνει κάποιος άστεγος, ο θάνατος συγγενή ή φίλου, η κακοποίηση, η φυλάκιση, κάποια ανεπιθύμητα γεγονότα που μπορεί να έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στα παιδιά (Brown, 1999).

#### *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών*

Πολλοί ενήλικες αποφεύγουν να συζητήσουν το θέμα του θανάτου, επειδή οι ίδιοι αισθάνονται άβολα με το θέμα (Webb, 2002). Όμως, αν τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν το πένθος όπως θα έπρεπε, θα μπορούσαν να μπουκνουν σε κίνδυνο για μελλοντικές επιπλοκές και μπορεί να μην μπορέσουν να ανακάμψουν σωστά από το τραύμα τους (Lenhardt & McCourt, 2000). Παρόλα αυτά τα παιδιά αντιλαμβάνονται πολύ περισσότερο το τι συμβαίνει γύρω τους από ό,τι νομίζουν οι μεγάλοι. Ωστόσο, δεν τα αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο που ενήλικες το κάνουν, επειδή τα παιδιά σκέφτονται πιο συγκεκριμένα. (Dillon, 2012).

Πέρα από τα γεγονότα που βιώνονται ατομικά, όταν πρόκειται για προσωπικές ιστορίες, συμβαίνουν και γεγονότα που αφορούν ένα μεγαλύτερο αριθμό παιδιών ή ακόμα και ολόκληρη τη σχολική μονάδα, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το σχολείο θα πρέπει να είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει τέτοιες κρίσιμες καταστάσεις, να παρέχει στήριξη των μελών του, μαθητών και εκπαιδευτικών και να μπει ξανά στην ομαλότητα της καθημερινότητας. Θα πρέπει κάθε σχολείο να έχει ένα σχέδιο δράσης σε τέτοιου είδους κρίσεις, όπως έχουν ήδη τα σχολεία σχέδια σε περίπτωση σεισμού ή πυρκαγιάς (Χατζηνικολάου, 2014).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται πολύ σημαντικός τόσο στην ενημέρωση όσο και στην στήριξη των μαθητών σε περίπτωση που βιώσουν το γεγονός της απώλειας. Η υπέρβαση της απώλειας εξαρτάται από την κοινωνική υποστήριξη την οποία δύναται να παρέχει η σχολική κοινότητα (Moody & Arcangel, 2002). Πολλές φορές το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί το γεγονός της απώλειας, καθώς θεωρεί λανθασμένα ότι το παιδί δεν πενθεί (Mahon et al., 1999). Από την άλλη το παιδί βρίσκεται σε πού δύσκολη θέση, γιατί εκτός από το ότι έχει να αντιμετωπίσει το πένθος του, έχει να αντιμετωπίσει και το πένθος των γονιών του (Koebler, 2010).

Το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει προγράμματα παρέμβασης που να αφορούν τη διαχείριση του πένθους σε δύο επίπεδα: α) σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης της ψυχικής υγείας, που αφορά την αγωγή των παιδιών σε θέματα θανάτου και πένθους και β) δευτερογενούς πρόληψης που αφορά τη στήριξη των παιδιών, που το πένθος έχει εισβάλλει στη ζωή τους (Λεοντάρη, 2007).

Επομένως είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός της τάξης να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο, μετά από την κατάλληλη επιμόρφωση σε ένα πρόγραμμα περιθανάτιας αγωγής είτε σε επίπεδο πρόληψης είτε σε επίπεδο παρέμβασης. (Χατζηνικολάου, 2014)

Τα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το παιδικό πένθος που υφίστανται σε διάφορες χώρες αποσκοπούν να καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς επαρκείς ως προς την αναγνώριση των εκφράσεων θρήνου και τη στήριξη των μαθητών, ενώ παράλληλα τους δίνουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν τον τρόπο που οι ίδιοι βλέπουν το θάνατο και να διευθετήσουν πιθανές γνωστικές δυσλειτουργίες ανάλογα με τις απώλειες που έχουν βιώσει. (Dunn, 2006; Holland, 2008)

Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικές πηγές υποστήριξης των παιδιών που λαμβάνουν θεραπεία εστιασμένη στο τραύμα. Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2011) η εξάσκηση και η επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας σε κάθε πλάνο αντίδρασης σε κρίση. Όλο το προσωπικό και οι μαθητές θα έπρεπε να εκπαιδευτούν σε ποικίλα επείγοντα γεγονότα που θα μπορούσαν να συμβούν. Η άσκηση θα έπρεπε να συμβαίνει σε συχνή βάση, ώστε η αντίδραση να ανανεώνεται. Επιπρόσθετα μέτρα μια ομάδα αντιμετώπισης καταστάσεων που είναι έκτακτες έχοντας την κατάλληλη προετοιμασία για τις κατάλληλες δράσεις είναι αναγκαία και σημαντική, Newman, 2013).

Σε χώρες όπου έχουν εφαρμοστεί προγράμματα αγωγής γύρω από το θάνατο, οι εκπαιδευτικοί έχουν καταφέρει να παρέχουν πληροφορίες ικανές να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις όποιες απώλειες έχουν εμφανιστεί στη ζωή τους. Είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται οι απώλειες, γιατί ακόμη και ία απώλεια είναι ικανή να επηρεάσει ολόκληρη τη λειτουργία του σχολείου (Χατζηνικολάου, 2014).

Η σιωπή του εκπαιδευτικού ενισχύει το συναίσθημα του παιδιού ότι δεν είναι άξιο βοήθειας, καθώς και την αίσθηση αδυναμίας και απελπισίας (κανείς δεν μπορεί να κάνει τίποτα, ούτε οι ενήλικοι) (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2006). Η αντιμετώπιση των απωλειών μπορεί να γίνει αντικείμενο μάθησης από νεαρή ηλικία, με στόχο το παιδί να μπορεί να επεξεργάζεται καθημερινά τα μικρά καθημερινά «πένθη» που βιώνει, αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει επιμορφωθεί σε ζητήματα περιθανάτιας αγωγής (Χατζηνικολάου, 2014). Η δυσκολία των παιδιών να κατανοήσουν και να διαχειριστούν συναισθηματικά τον θάνατο καθώς και να εκφράσουν λεκτικά το πένθος τους, καθιστά σημαντική και αναγκαία τη δυνατότητα παρέμβασης στον χώρο του σχολείου (Leviton, 1969). Σύμφωνα με τον Καρατζά (2017) οι

στόχοι μιας ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης πριν και μετά την περίοδο του πένθους θα πρέπει να είναι: α) η μη απόκρυψη και ωραιοποίηση του γεγονότος, β) η αξιόπιστη και έγκαιρη ενημέρωση του παιδιού με σαφή και απλό τρόπο, γ) να δίνεται προσοχή στις ερωτήσεις του παιδιών και δίνονται προσεκτικές και κατάλληλες απαντήσεις, δ) η πληροφόρηση στο παιδιά αναφορικά με την απώλεια, ε) η βοήθεια στο παιδιά για το χειρισμό των συναισθημάτων και των αντιδράσεων, στ) η κατανόηση και η αποδοχή των συναισθημάτων του παιδιού, ζ) η έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων του εκπαιδευτικού με το παιδί, η) η ενίσχυση της προσπάθειας για τη διατήρησης από το παιδί της ανάμνησης του αγαπημένου προσώπου που χάθηκε, θ) η συμμετοχή του παιδιού σε εκδηλώσεις πένθους εφόσον το επιθυμεί, ι) η διατήρηση μιας σταθερότητας στη σχολική ζωή, κ) η απόδοση ρόλων συμβατών με την ηλικία του, λ) η ενθάρρυνση του παιδιού για να συνεχίσει τη ζωή του μέσα από τον προτροπή για συμμετοχή σε διάφορες εκδηλώσεις και δράσεις του σχολείου και μ) η συνεχής υποστήριξη του παιδιού.

#### *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαχείριση του πένθους*

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία και τον ρόλο του σχολείου σε παιδιά που πενθούν για την απώλεια κάπου ξεχωριστού ανθρώπου στη ζωή τους (Dyregrov, et al., 2013). Αρκετοί ερευνητές (Reid and Dixon 1999, McGovern & Barry 2000, Holland, 2004; King-McKenzie, 2011) αναφέρουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις έρευνές τους δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα ούτε κατά τη διάρκεια φοίτησης στο Πανεπιστήμιο για την προσέγγιση και υποστήριξη μαθητών που βιώνουν απώλεια και πένθος. Πολλοί εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι σίγουροι για το τι να κάνουν ή να πουν και έτσι μπορεί να αποφύγουν την παρέμβασή τους σε πενθούντα μαθητή (Holland, 2008), να νιώθουν έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και να θεωρούν ότι πρέπει να παραπέμπουν το παιδί που πενθεί σε έναν ειδικό ή σύμβουλο σε θέματα πένθους (Cullinan, 1990).

Η δυνατότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών στο πένθος μαθητών ή η εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων περιθανάτιας αγωγής προϋποθέτει αρχικά την κατανόηση των δικών τους στάσεων και αντιλήψεων αναφορικά με τον θάνατο και της δυνατότητάς τους για τη διαχείριση του πένθους των μαθητών. Η Cullinan (1990) σε έρευνά της σε εκπαιδευτικούς της Νέας Υόρκης διαπίστωσε ότι η δυνατότητα αποτελεσματικής στήριξης σε μαθητές που πενθούν επηρεάζεται από τις προσωπικές τους αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών στον θάνατο. Σε άλλες έρευνες (Pratt et al., 1987 Reid & Dixon, 1999) όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ιδιαίτερη αμηχανία να συζητήσουν στην τάξη για τον θάνατο αγαπημένου προσώπου μαθητή και δεν αισθάνονται ότι είναι προετοιμασμένοι με επάρκεια για τη διαχείριση του πένθους μαθητή εκφράζοντας την αναγκαιότητα εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα αυτό. Έλλειψη άνεσης για συζητήσεις με τα παιδιά σχετικές με το θάνατο εκφράζουν εκπαιδευτικοί του Καναδά σε έρευνα των Engarhos et al. (2013) αν και αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη σημασία τέτοιων συζητήσεων με τα παιδιά. Η Κρυσταλλίδου (2013) διαπιστώνει σε έρευνά της σε εκπαιδευτικούς της Π.Ε. ότι ο φόβος του θανάτου συσχετιζόμενος με δημογραφικά χαρακτηριστικά και προσωπικά τους βιώματα (φύλο, ηλικία, εμπειρία θανάτου αγαπημένου προσώπου στην παιδική τους ηλικία) επηρεάζει όχι μόνο τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον θάνατο αλλά και την άνεσή τους για σχετικές συζητήσεις με τα παιδιά.

Ο Milton (2004) θεωρεί ότι επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπείς γνώσεις σχετικά με την διαχείριση του πένθους με μαθητές που έχουν χάσει κάποιο αγαπημένο πρόσωπο μπορεί να διστάζουν να μιλήσουν στα παιδιά φοβούμενοι μήπως τα αναστατώσουν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ακόμα και σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν αναφορικά με τις ανάγκες των πενθούντων μαθητών και σε πρακτικές παρέμβασης, παρουσίασαν μικρή βελτίωση ως προς την άνεσή τους να συζητούν για τον θάνατο με τα παιδιά (Hare & Cunningham, 1988). Σύμφωνα με την (McGloughlin, 2017) οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών δεν επαρκούν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίσουν

τους δικούς τους φόβους και να αισθανθούν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις σχετικά με την απώλεια και το πένθος μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί στη διαχείριση του δικού τους άγχους και θλίψης (Reid & Dixon, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν άγχος για τον θάνατο είναι λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την περίπτωση μαθητή που πενθεί (Kahn, 2013). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση του πένθους του παιδιού μπορεί να έρθει σε «σύγκρουση» αν ο ίδιος έχει μέσα του κρυμμένη θλίψη ή απογοήτευση από δική του εμπειρία απώλειας και δεν μπορεί να την εκφράσει δημόσια (Rowling, 1995; Lenhardt, 1997). Σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο σύγκρουσης ρόλων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει επίγνωση της αυξημένης συναισθηματικής φόρτισης για τον έλεγχο της διαχείρισης πένθους μαθητών μέσα στην τάξη με ανθρωπιά με την κατάλληλη προετοιμασία (Rowling, 2008).

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

#### *Μέθοδος έρευνας*

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2021 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Εκπαιδευτικοί της Π.Ε. όλης της Ελλάδας αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς. Χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο με την αποστολή του ερωτηματολογίου σε μορφή google forms σε 300 Δημοτικά Σχολεία Γενικής Αγωγής της Π.Ε. από όλη την Ελλάδα για την όσον δυνατόν μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα σε 6.200 περίπου εκπαιδευτικούς. Η αποστολή έγινε στους Διευθυντές των Σχολείων οι οποίοι με τη δική τους συγκατάθεση προωθούσαν το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Αρχικά έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε 15 εκπαιδευτικούς Π.Ε. οι οποίοι το συμπλήρωσαν και δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν τελικά 1.374 εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας με ποσοστό ανταπόκρισης 22,1%,

#### *Ανάλυση δεδομένων*

Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων μετά την κωδικοποίησή τους έγινε με το στατιστικό λογισμικό SPSS 26.0 for Windows. Έγινε μονομεταβλητή ανάλυση κατανομής συχνοτήτων μεμονωμένα και συνολικά. Χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές (Μ.Τ.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για την περιγραφή ανάλυση των ποσοτικών μεταβλητών σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τη διαχείριση του πένθους. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) των μεταβλητών ο οποίος έδειξε ότι δεν υπήρχε κανονική κατανομή ( $p=0,000<0,05$ ). Για τη συσχέτιση των ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Spearman.

#### *Συλλογή δεδομένων*

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου αποτελούμενου από πέντε μέρη. Στην παρουσίαση της έρευνας εδώ θα γίνει αναφορά σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την καταγραφή δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος αξιοποίησε ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και προσαρμογές για τις ανάγκες της έρευνας το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε μεταπτυχιακή έρευνα της Τριανταφύλλου (2019) και σε διδακτορική έρευνα της κ. Χατζηνικολάου (2014) η οποία έκανε στάθμιση του ερωτηματολογίου. Επίσης, κατά την έρευνά τους έγινε έλεγχος δείκτη Cronbach's alpha με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Γιατί την χρήση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους. Κατά την αποστολή και τη δημιουργία συλλογής δεν αντιμετωπίστηκαν δυσκολίες. Πιθανόν σε ορισμένα σχολεία να μην έγινε αποστολή του ερωτηματολογίου από τους Διευθυντές στους εκπαιδευτικούς λόγω αβλεψίας ή φόρτου εργασίας και πληθώρας εισερχόμενων μηνυμάτων. Έγινε αποστολή για δεύτερη φορά του



ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τηλεφωνική επικοινωνία με τους Διευθυντές των σχολείων για υπενθύμιση. Σε αρκετά σχολεία αυτό δεν κατέστη εφικτό λόγω του ότι είχε διακοπεί η λειτουργία τους λόγω Covid 19 με την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες: α) στάσεις και αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πένθος μαθητών με 9 δηλώσεις και β) τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση του πένθους με 18 δηλώσεις. Οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι βέβαιος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πολύ) αποτυπώνοντας τις στάσεις και αντιλήψεις τους συνολικά μέσα από 27 δηλώσεις.

*Αξιοπιστία ερωτηματολογίου*

Ο έλεγχος του δείκτη Cronbach's alpha (Πίνακας 1) στις δύο επιμέρους υποκλίμακες για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη διαχείριση του πένθους αλλά και συνολικά έδειξε ικανοποιητικά αποτελέσματα (Cronbach's alpha>0,70).

**Πίνακας 1. Έλεγχος του δείκτη Cronbach's alpha**

	Ενότητες	Αριθμός δηλώσεων	Cronbach's alpha
Στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με την απώλεια, το παιδικό πένθος και τη διαχείρισή του.	Στάσεις και αντιλήψεις για τον ρόλο των εκπαιδευτικών	9	0,710
	Στάσεις και αντιλήψεις για τη διαχείριση του πένθους	18	0,757
	<b>Σύνολο</b>	27	0,792

**Αποτελέσματα της έρευνας**

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, ως προς το φύλο, η πλειονότητα (77,7%, 1068) των ερωτώμενων είναι γυναίκες ενώ το 22,3% (306) είναι άνδρες. Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 13,4% (184) ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία «μέχρι 30», το 25,0% (344) στην κατηγορία των «31-40» ετών, το 23,7% (326) στην κατηγορία των «41-50» ετών, το 36,4% (500) στην κατηγορία των «51-60» και το 1,5% (20) ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των «61 και άνω» ετών. Σχετικά με τα έτη συνολικής υπηρεσίας, το 26,6% (366) έχουν «0-10» έτη, το 32,2% (442) έχει «11-20» έτη, το 26,1% (358) έχει «21-30» έτη και το 15,1% (208) έχει «31 και άνω» έτη συνολικής υπηρεσίας. Ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, το 41,3% (568) έχει μόνο το «Βασικό πτυχίο», το 4,7% (64) έχει κάνει «Διδασκαλείο/Μετεκπαίδευση», το 8,6% (118) έχει «2<sup>ο</sup> πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ», το 42,6% (586) έχει κάνει «Μεταπτυχιακό» και το 2,8% (38) διαθέτει «Διδακτορικό» τίτλο σπουδών.

Σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην απώλεια και το πένθος των μαθητών (Πίνακας 2), η Μ.Τ. των απαντήσεων κυμαίνεται από 1,85 (διαφωνώ) έως 4,48 (συμφωνώ) ενώ η συνολική Μ.Τ είναι 3,52 (συμφωνώ).

**Πίνακας 2. Στάσεις και αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού**

A/A	Δηλώσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
	<i>Ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικού απέναντι σε έναν μαθητή που πενθεί την απώλεια αγαπημένου προσώπου είναι:</i>				
1	Να μιλήσω κατ'ιδίαν με τον μαθητή σχετικά με την απώλεια.	4,13	0,026	1	5
2	Να συνεργαστώ με την οικογένεια του μαθητή για τη διαχείριση του πένθους του.	4,48	0,023	1	5
3	Να συζητήσω για την απώλεια με τους συμμαθητές του πενθούντα μαθητή, ώστε να του συμπαρασταθούν.	4,12	0,027	1	5

4	Να μειώσω τις σχολικές απαιτήσεις και προσδοκίες από τον μαθητή.	3,29	0,032	1	5
5	Να τον εμπλέκω σε διάφορες δραστηριότητες για να απασχολείται και να μην απομονώνεται.	4,39	0,022	1	5
6	Να προσκαλέσω κάποιον ειδικό σε θέματα πένθους, για να μιλήσει στην τάξη.	4,17	0,028	1	5
7	Να παραπέμψω τον μαθητή σε διαγνωστικές υπηρεσίες και ειδικούς.	3,04	0,033	1	5
8	Να αποσιωπήσω το γεγονός της απώλειας για να μην "ξύνω την πληγή" του μαθητή.	1,85	0,028	1	5
9	Να συνεχίσω να κάνω τη δουλειά μου, για να μην διαταραχθεί το σχολικό κλίμα.	2,17	0,035	1	5
<b>Σύνολο</b>		<b>3,52</b>	<b>0,014</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

(1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι βέβαιος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πολύ)

Όσον αφορά τις στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη διαχείριση του πένθους των μαθητών (Πίνακας 3), η Μ.Τ. των απαντήσεων κυμαίνεται από 2,26 (διαφωνώ) έως 4,19 (συμφωνώ) ενώ η συνολική Μ.Τ είναι 3,32 (δεν είμαι βέβαιος/η).

**Πίνακας 3. Στάσεις και αντιλήψεις για τη διαχείριση του πένθους**

A/A	Δηλώσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
10	Στην Ελλάδα δεν νιώθουμε άνετα να μιλάμε για το θάνατο.	3,51	0,033	1	5
11	Στην Ελλάδα προστατεύουμε τους αγαπημένους μας με το να μη συζητάμε για δυσάρεστα γεγονότα.	3,26	0,036	1	5
12	Όταν ζητάμε από το παιδί που πενθεί να μιλήσει για την απώλεια που βιώνει, τον πληγώνουμε.	2,26	0,03	1	5
13	Είναι προτιμότερο να μιλήσουμε με την οικογένεια του πενθούντα μαθητή παρά με τον ίδιο.	2,29	0,029	1	5
14	Ο εκπαιδευτικός παίζει καίριο ρόλο στην υποστήριξη του παιδιού που πενθεί.	4,18	0,025	1	5
15	Στο σχολικό πλαίσιο ο καταλληλότερος να μιλήσει στο παιδί που πενθεί είναι ο εκπαιδευτικός που έχει την ανάλογη επιμόρφωση.	3,70	0,028	1	5
16	Στο σχολικό πλαίσιο ο καταλληλότερος να μιλήσει στο παιδί που πενθεί είναι ένας ειδικός (π.χ. ψυχολόγος).	4,07	0,027	1	5
17	Μέσα στην τάξη είναι καλό να αναφερόμαστε στο πρόσωπο που πέθανε και να συζητάμε με τους μαθητές για τις αναμνήσεις τους από εκείνο.	3,16	0,031	1	5
18	Τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος τους όσο οι ενήλικες.	2,26	0,033	1	5
19	Το κύριο στοιχείο της διαδικασίας του πένθους για το παιδί είναι η θλίψη και το κλάμα.	2,86	0,031	1	5
20	Τα παιδιά εκδηλώνουν το πένθος τους με θυμό και εκρήξεις οργής.	3,40	0,027	1	5

21	Τα παιδιά αντιμετωπίζουν με αδιαφορία ή/και κυνισμό την απώλεια.	2,14	0,03	1	5
22	Ακόμη και αν δεν μιλάμε για το πένθος του μαθητή, αυτό επηρεάζει την υπόλοιπη τάξη.	3,44	0,029	1	5
23	Πρέπει να αφήσουμε τον χρόνο να γιατρέψει τις πληγές του παιδιού που πενθεί.	3,43	0,032	1	5
24	Το πένθος είναι μια διεργασία μακροχρόνια, χωρίς συγκεκριμένη διάρκεια και καθορισμένη μορφή.	3,93	0,031	1	5
25	Το παιδί που πενθεί έχει ανάγκη ελέγχου και ορίων (όπως και πριν την απώλεια) σε επίπεδο σπιτιού και σχολείου.	4,11	0,026	1	5
26	Είμαι σε θέση να αναγνωρίσω την "προβληματική" συμπεριφορά ενός μαθητή που απορρέει από την εμπειρία της απώλειας και του πένθους.	3,51	0,027	1	5
27	Είναι σημαντικό να εκφράζουμε στην τάξη και τα δικά μας συναισθήματα και εμπειρίες σχετικά με τον θάνατο και το πένθος.	4,19	0,026	1	5
<b>Σύνολο</b>		<b>3,32</b>	<b>0,013</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

(1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι βέβαιος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πολύ)

Ο έλεγχος του συντελεστή συσχέτισης Spearman για τις στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και για τη διαχείριση του πένθους των μαθητών (Πίνακας 4) καταδεικνύει σημαντική στατιστικά θετική συσχέτιση μεταξύ τους ( $r=0,472$ ,  $p=0,000<0,01$ ).

**Πίνακας 4. Συσχέτιση αντιλήψεων και στάσεων ρόλου εκπαιδευτικού και διαχείριση πένθους**

			Ρόλος εκπαιδευτικών	Διαχείριση πένθους
Spearman's rho	Ρόλος εκπ/κών	Correlation Coefficient	1,000	0,472**
		Sig. (2-tailed)	.	0,000
		N	1374	1374
	Διαχείριση πένθους	Correlation Coefficient	0,472**	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,000	.
		N	1374	1374

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

### Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Π.Ε. της Ελλάδας για τον ρόλο του εκπαιδευτικού αναφορικά με την απώλεια και τη διαχείριση του πένθους μαθητών.

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π.Ε. για τον ρόλο του εκπαιδευτικού για την απώλεια και το πένθος μαθητών, οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι σε έναν μαθητή που πενθεί την απώλεια αγαπημένου προσώπου είναι: α) να μιλήσει κατ' ιδίαν με τον μαθητή σχετικά με την απώλεια (4,13), β) να

συνεργαστεί με την οικογένεια του μαθητή για τη διαχείριση του πένθους του (4,48), γ) να συζητήσει για την απώλεια με τους συμμαθητές του πενθούντα μαθητή, ώστε να του συμπαρασταθούν (4,12), δ) να τον εμπλέκει σε διάφορες δραστηριότητες για να απασχολείται και να μην απομονώνεται (4,39) και ε) να προσκαλέσει κάποιον ειδικό σε θέματα πένθους, για να μιλήσει στην τάξη (4,17). Ωστόσο, οι ερωτώμενοι διαφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός: α) θα πρέπει να αποσιωπήσει το γεγονός της απώλειας για να μην "ξύνει την πληγή" του μαθητή (1,85) και β) να συνεχίσει να κάνει τη δουλειά του, για να μην διαταραχθεί το σχολικό κλίμα (2,17). Τέλος, δεν παίρνουν ξεκάθαρη θέση (δεν είμαι βέβαιος/η) για τον εκπαιδευτικό: α) αν θα πρέπει να μειώσει τις σχολικές απαιτήσεις και προσδοκίες από τον μαθητή (3,29) και β) αν είναι αναγκαίο να παραπέμψει τον πενθούντα μαθητή σε διαγνωστικές υπηρεσίες και ειδικούς (3,04).

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντικό τον ρόλο τους στην απώλεια και το πένθος του παιδιού μέσω της επικοινωνίας με το παιδί, τη συνεργασία με την οικογένειά του, την ανάγκη βοήθεια από ειδικό για να βοηθήσει και να στηρίξει το παιδί, την εμπλοκή του σε δραστηριότητες και τη δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και συμπαράστασης στον χώρο του σχολείου και της τάξης. Ωστόσο, είναι διχασμένοι στο αν θα πρέπει να μειώσουν τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες από το παιδί στο σχολείο και αν θα πρέπει να το παραπέμψουν σε κάποια ειδική διαγνωστική υπηρεσία σχετικά με το πένθος του. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τις απόψεις (Κοντοπούλου, 2007; Pacholski, 1986) σύμφωνα με τις οποίες η ένταξη σε ομαδικές δραστηριότητες βοηθούν το παιδί να νιώθει λιγότερη μοναξιά και να εκτονώνει την ψυχική ένταση που μπορεί να βιώνει. Επίσης, σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2004) το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο αναφοράς όπου το παιδί μέσα από την αποδοχή και την κατανόηση να το βιώσει ως ένα γονεϊκό υποκατάστατο. Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αρκείται στο γνωστικό πεδίο, αλλά να συμβάλλει στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει τη δυνατότητα προστασίας και στήριξης στον πενθούντα μαθητή από την απώλεια και το πένθος συμβάλλοντας θετικά στην διέξοδο από το πένθος που βιώνει (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013). Η αποστασιοποίηση και η σιωπή του γεγονότος από τον εκπαιδευτικό λόγω φόβου επιβάρυνσης του παιδιού μπορεί να ενισχύσει τη μοναξιά και την απελπισία του παιδιού που πενθεί και το αίσθημα ότι δεν αξίζει να ζει (Stevenson, 2006).

Σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. για τη διαχείριση του πένθους μαθητών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι: α) ο εκπαιδευτικός παίζει καίριο ρόλο στην υποστήριξη του παιδιού που πενθεί (4,18), β) στο σχολικό πλαίσιο ο καταλληλότερος να μιλήσει στο παιδί που πενθεί είναι ένας ειδικός (π.χ. ψυχολόγος) (4,07) και ο εκπαιδευτικός που έχει την ανάλογη επιμόρφωση (3,70), γ) το πένθος είναι μια διεργασία μακροχρόνια, χωρίς συγκεκριμένη διάρκεια και καθορισμένη μορφή (3,93), δ) Το παιδί που πενθεί έχει ανάγκη ελέγχου και ορίων (όπως και πριν την απώλεια) σε επίπεδο σπιτιού και σχολείου (4,11), ε) είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν στην τάξη και τα δικά τους συναισθήματα και εμπειρίες σχετικά με τον θάνατο και το πένθος (4,19), στ) ότι στην Ελλάδα δεν νιώθουν άνετα να μιλάνε για τον θάνατο (3,51) και στ) είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την "προβληματική" συμπεριφορά ενός μαθητή που απορρέει από την εμπειρία της απώλειας και του πένθους (3,51). Ωστόσο, οι ερωτώμενοι διαφωνούν ότι: α) όταν ζητάνε από το παιδί που πενθεί να μιλήσει για την απώλεια που βιώνει, το πληγώνουν (2,26), β) είναι προτιμότερο να μιλήσουν με την οικογένεια του πενθούντα μαθητή παρά με τον ίδιο (2,29), γ) τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος τους όσο οι ενήλικες (2,26) και δ) τα παιδιά αντιμετωπίζουν με αδιαφορία ή/και κυνισμό την απώλεια (2,14). Τέλος, οι συμμετέχοντες δεν παίρνουν σαφή και ξεκάθαρη θέση (δεν είμαι βέβαιος/η): α) αν στην Ελλάδα δεν γίνεται συζήτηση για δυσάρεστα γεγονότα για την προστασία των αγαπημένων τους (3,26), β) αν στην τάξη είναι καλό να αναφέρονται στο πρόσωπο που πέθανε και να συζητούν με τους μαθητές για τις αναμνήσεις τους από εκείνο (3,16), γ) αν το κύριο στοιχείο

της διαδικασίας του πένθους για το παιδί είναι η θλίψη και το κλάμα (2,86) και τα παιδιά εκδηλώνουν το πένθος τους με θυμό και εκρήξεις οργής (3,40), δ) αν δεν μιλούν για το πένθος του μαθητή, αυτό επηρεάζει την υπόλοιπη τάξη (3,44) και ε) αν πρέπει να αφήνουν τον χρόνο να γιατρέψει τις πληγές του παιδιού που πενθεί (3,43)

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενστερνίζονται την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του πένθους του παιδιού. Ωστόσο, θεωρούν ότι καταλληλότερος να μιλήσει στα παιδιά είναι ένας ειδικός (π.χ. ψυχολόγος) ή ένας εκπαιδευτικός με την ανάλογη επιμόρφωση καταδεικνύοντας έμμεσα ότι δεν νιώθουν ετοιμότητα και επάρκεια για να ανταποκριθούν σε αυτόν τον ρόλο τους. Εκτιμούν ότι το πένθος είναι μια διεργασία μακροχρόνια, χωρίς συγκεκριμένη διάρκεια και μορφή. Τα παιδιά βιώνουν έντονα το πένθος όπως και οι ενήλικες και θα πρέπει να ζητάνε από το ίδιο το παιδί να μιλήσει για το πένθος του χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάτι τέτοιο θα το πληγώσει ή ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση ως προς τον έλεγχο των ορίων και των υποχρεώσεων του μέσα στην τάξη και το σχολείο. Μάλιστα κρίνεται σημαντική και η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών με το εκφράζουν στην τάξη και τα δικά τους συναισθήματα και εμπειρίες σχετικά με τον θάνατο και το πένθος. Επιπρόσθετα, οι ερωτώμενοι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την "προβληματική" συμπεριφορά ενός μαθητή που απορρέει από την εμπειρία της απώλειας και του πένθους. Όμως, δεν είναι σε θέση να αναγνωρίζουν με βεβαιότητα τις πιθανές εκδηλώσεις πένθους από το παιδί μέσα από το κλάμα, τη θλίψη ή την παρορμητική συμπεριφορά με εκρήξεις οργής. Επίσης, οι ερωτώμενοι δεν είναι σίγουροι αν θα πρέπει να γίνεται αναφορά στην τάξη για τις αναμνήσεις του προσώπου που έχει πεθάνει μαζί με τους συμμαθητές του παιδιού που πενθεί. Επιπλέον, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ερωτώμενων διχάζονται (δεν είμαι βέβαιος/η) αν θα πρέπει απλά να αφήνουν τον χρόνο να γιατρέψει τις πληγές του και αν κάτι τέτοιο μπορεί να επηρεάσει την υπόλοιπη τάξη.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τις απόψεις θεωρητικών και τα ευρήματα άλλων ερευνών. Σύμφωνα με τους Moody και Arcange (2002) και Stevenson (2006) ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε θέματα ενημέρωσης και στήριξης σε μαθητές που βιώνουν την απώλεια. Η κοινωνική στήριξη που μπορεί να παρέχει το σχολείο βοηθάει στην υπέρβαση της απώλειας. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να νιώθουν την παρουσία του εκπαιδευτικού κοντά τους σε μια τόσο δύσκολη στιγμή (Holland, 2008). Η διαφαινόμενη θετική στάση των εκπαιδευτικών να είναι σε θέση να μοιραστούν τα συναισθήματά τους και τις εμπειρίες τους σε θέματα θανάτου έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Χατζηνικολάου (2014). Διαφορετικά είναι όμως τα ευρήματα σχετικά με το θέμα αυτό τα ευρήματα έρευνας της Papadatou et al. (2002) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί κατακλύζονται συναισθηματικά και δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν τα συναισθήματα που βιώνει ένα παιδί λόγω πένθους. Αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών για τη βοήθεια προς το παιδί που πενθεί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας της Cullinan (1990) το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι πρέπει να βοηθήσουν ένα παιδί που πενθεί. Κανείς εκπαιδευτικός δεν θεωρούσε ότι ο καλύτερος τρόπος είναι να αγνοήσουν το πένθος του παιδιού αλλά ότι έπρεπε να το βοηθήσουν. Όμως πολλές φορές υπάρχει μια γενικότερη τάση οι εκπαιδευτικοί να αναθέτουν σε ειδικούς (ψυχολόγους, συμβούλους πένθους) τη διαχείριση του πένθους (Σινανίδου, 2004). Εδώ εντοπίζεται μια αντίφαση στη διάθεση και την αντίληψη του εκπαιδευτικού από τη μία να βοηθήσει το παιδί και από την άλλη να το παραπέμπει σε ειδικό για να το βοηθήσει ή δεν είναι σίγουροι αν θα πρέπει να αφήνουν τον χρόνο να γιατρέψει τις πληγές του κάτι που έχει επισημανθεί σε έρευνες της Χατζηνικολάου (2014) σε δείγμα 638 εκπαιδευτικών της Π.Ε. και της Cullinan (1990). Ως προς τη μακρόχρονη διάρκεια διεργασίας του πένθους και την ανάγκη εφαρμογής του ίδιου πλαισίου εφαρμογής κανόνων και περιορισμών, ο βαθμός συμφωνίας συνάδει και με τα ευρήματα της Χατζηνικολάου (2014). Επίσης, εντοπίζεται αντίφαση και αμφιθυμία στις απαντήσεις των ερωτώμενων, όπου από τη μία είναι σε θέση να αναγνωρίζουν μια

«προβληματική» συμπεριφορά του παιδιού απόρροια του πένθους και από την άλλη δεν είναι σίγουροι για τον τρόπο εκδήλωσης του πένθους (θλίψη, κλάμα, θυμός). Αυτό ενδεχομένως να έχει να κάνει με κάποια στερεότυπα λόγω προσωπικών εμπειριών ή αντιλήψεων και προκαταλήψεων καθώς και την απουσία των κατάλληλων γνώσεων σε ζητήματα πένθους και τη διαχείρισή τους (McGovern & Barry, 2000; Κοντοχρήστου, 2011; Χατζηνικολάου, 2014).

Όσον αφορά τη συσχέτιση στις στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π.Ε. για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πένθος μαθητών και στη διαχείριση της απώλειας και του πένθους μαθητών, καταδεικνύεται σημαντική στατιστικά θετική συσχέτιση σε μέτρια επίπεδα ( $r=0,472$ ,  $p=0,000<0,01$ ) μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα της Cullinan (1990) σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους σχετικά με το πένθος επηρεάζει τη στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για να στηρίξουν και να βοηθήσουν τους πενθούντες μαθητές.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη έρχεται να καλύψει τον μικρό αριθμό ερευνών σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Π.Ε. για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη διαχείριση του πένθους. Να συμβάλει στην ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση του πένθους μαθητών στον χώρο του σχολείου. Παράλληλα να αναδείξει την αναγκαιότητα ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων για την καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών. και ενδεχομένως τη συμπερίληψη της περιθανάτιας αγωγής στα προγράμματα των σχολείων καθώς και στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν λόγω του περιορισμένου δείγματος. Ο σχετικά ικανοποιητικός αριθμός των ερωτώμενων από όλη την Ελλάδα να διασφαλίζει ως ένα βαθμό την αντιπροσωπευτικότητα. Από την άλλη, τα αποτελέσματα στηρίζονται σε απαντήσεις ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Είναι ανάγκη η διερεύνηση του θέματος να γίνει και με άλλους ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους και σε άλλες διαστάσεις (προσωπική και επαγγελματική εμπειρία αναφορικά με το θάνατο, ετοιμότητα εκπαιδευτικών και εμπόδια διαχείρισης του πένθους) με τη δυνατότητα καλύτερων συσχετίσεων και αξιολογήσεων. Επίσης, το δείγμα να συμπεριλάβει εκτός από τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές και να γίνει επέκταση της έρευνας και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης για να μπορούν να διαπιστωθούν συγκλίσεις και αποκλίσεις των πληθυσμών αναφοράς. Κρίνεται σκόπιμη και η πιλοτική εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος περιθανάτιας αγωγής μέσα από συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που να εστιάζει σε ζητήματα πρόληψης και παρέμβασης και να αξιολογηθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που δεν συμμετέχουν σε παρόμοια προγράμματα ή δεν συμμετέχουν σε συστηματική και ολοκληρωμένη επιμόρφωση αναφορικά με το πένθος των παιδιών και τη διαχείρισή του.

### **Αναφορές**

American School Counseling Association. (2006 – 2012). *Coping with the Sudden Death of a Student*. Retrieved from [www.schollcounselor.org/files/crisisbook.pdf](http://www.schollcounselor.org/files/crisisbook.pdf).

Baker J. E. (2001). Mourning and the transformation of object relationships evidence for the persistence of internal Attachments. *Psychoanalytic Psychology*, 18(1), 55-73.

Brown, E. (1999). *Loss Change and Grief*. London: David Fulton Publishers.

Charkow, W. B. (1998). Inviting children to grieve. *Professional School Counseling*, 2, 117-122.

Cohen, A. J., & Mannario, P. A. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International*, 2 (32), 117-131.

Cullinan, A. L. (1990). Teacher's death anxiety, ability to cope with death, and perceived ability to aid bereaved students. *Death Studies*, 14, 147-160.

Dillon, N. J. (2012). *Children and grief: information for school counselors*. American Psychological Association, 6th edition.

Dunn, C. (2006). *Operation HEART: An educators guide to childhood bereavement*. Unpublished master's thesis, Illinois School of Professional Psychology, Chicago.

Dyregrov, A. (2008). *Grief in young children: A handbook for adults*. London: Jessica Kingsley.

Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134.

Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M., & Renaud, S. J. (2013). Teachers' Attitudes and Experiences Regarding Death Education in the Classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59 (1), 126-128.

Freud, S. (1957). Mourning and melancholia. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, 14, 243–258. London : Hogarth Press (Original work published 1917).

Hare, J., & Cunningham, B. (1988). Effects of a child bereavement training program for teachers. *Death Studies*, 12(4), 345-353.

Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411-424.

Hooyman, N. R., & Kramer, B. J. (2006). *Living through loss: Interventions across the life span*. New York: Columbia University Press.

Kahn, G. S. (2013). *Bereavement in the classroom: How teachers respond to grief at school*. Doctoral dissertation, Northeastern University College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts.

King-McKenzie, E. (2011). Death and dying in the curriculum of public schools: Is there a place?. *Journal of Emerging Knowledge on Emerging Markets*, 3(1), 29.

Koehler, K. (2010). Sibling bereavement in childhood. In C. Corr & D. Balk (Eds.), *Children's encounters with death, bereavement and coping*, 195-218. New York: Springer.

Lenhardt, A. M. C. (1997). Disenfranchised grief/hidden sorrow: Implications for the school counselor. *School Counsellor*, 44(4), 264-270.

Lenhardt, A. M. C., & McCourt, B. (2000). Adolescent unresolved grief in response to the death of a mother. *Professional School Counseling*, 3, 189-197.

Leviton, D. (1969). The need for education on death and suicide. *Journal of School Health*, 39(4), 270-274.

Mahon, M. M., Goldberg, R. L., & Washington, S. K. (1999). Discussing death in the classroom beliefs and experiences of educators and education students. *Omega*, 39, 99-121.

Massat, C. R., Moses, H., & Ornstein, E. (2008). Grief and loss in schools: A perspective for

McGloughlin, C. (2017). *The challenges that face the primary school teacher in coping with grief and loss in a multicultural setting*. Master's Degree by Research and Thesis. Ireland :University of Limerick.

McGovern, M., & Barry, M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4), 325–333.

Milton, J. (2004). Helping primary school children manage loss and grief: Ways the classroom teacher can help. *Education and Health*, 22(4), 58-60.

Moody, J. R., Arcangel, D. (2002). *Life after loss: Conquering grief and finding hope*. New Newman, A. (2013). *Death at school: A crisis response*. Unpublished master's thesis, Winona State University, Winona.

Pacholski, R. A. (1986). Death themes in the visual arts: Resources and research opportunities for death educators. *Death Studies*, 10, 59-74.

Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324-339.

Pomeroy, E. C. & Garcia, R. B. (2011). *Children and loss*. Chicago, IL: Lyceum Books, Inc.

Pratt, C. C., Hare, J., & Wright, C. (1987). Death and dying in early childhood education: Are educators prepared? *Education*, 107(3), 279-286.

Reid, J., & Dixon, W. (1999). Teacher attitudes on coping with grief in the public- school classroom. *Psychology in the Schools*, 36(3), 219-229.

Rowling, L. (1995). The disenfranchised grief of teachers. *Omega*, 31(4), 317-329.

Rowling, L. (2008). Linking spirituality, school communities, grief and well-being. *International Journal of Children's Spirituality*, 113(3), 241-251.

school social workers. *School Social Work Journal*, 33(1), 80-96.

Stevenson, R. (2006). Ο ρόλος του σχολείου στην υποστήριξη παιδιών που έρχονται αντιμέτωπα με το πένθος και το θρήνο. Στο Νίλσεν, Μ. & Παπαδάτου, Δ. (επιμ.) *Πρακτικά Συμποσίου όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*, 119-146. Αθήνα: Μέριμνα.

Webb, N. B. (2002). *Helping bereaved children: A handbook for practitioners*. New York: The Guilford Press.

Worden, J. W. (1996). *Children and grief: When a parent dies*. New York: Guilford Press. York: Harper San Francisco.

ανάπτυξη του παιδιού. Αναγκαιότητα συστημικής παρέμβασης. *Το σχολείο και το σπίτι*, 458, 104-110.

Καρατζάς, Α. (2017). Η διαχείριση του πένθους του παιδιού στο σχολείο. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεπιστημονικού Συμποσίου με θέμα: Πότε Πρέπει να Πεθαίνουμε (ΠΠΠ)*; 28-30 Απριλίου 2017, Ιωάννινα, σ. 13. Retrieved Jan 15, 2021, from <https://t.ly/l5mb> (υπό έκδοση).

Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοντοχρήστου, Δ. (2011). *Ο θάνατος στο σχολικό περιβάλλον: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο θέμα του θανάτου*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Λεονταρή, Α. (2007). Σημειώσεις. Νίλσεν Μ. – Παπαδάτου Δ. (Επιμέλεια). *Πρακτικά Συμποσίου: Όταν η χρόνια αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. Αθήνα: Κολλέγιο Ψυχικό.

Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρης, Ε. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδάτου, Δ., & Καμπέρη, Ε. (2013). *Απώλειες ζωής, γέφυρες στήριξης*. Αθήνα: Μέριμνα.

Σινανίδου, Μ. (2004). Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στην ψυχοκοινωνική

Τριανταφύλλου, Ε. (2019). *Η διαχείριση του πένθους στη σχολική κοινότητα: αντιλήψεις, στάσεις και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χατζηνικολάου, Σ. (2014). *Προσωπικές και εργασιακές παράμετροι που επηρεάζουν την ετοιμότητα, την κινητοποίηση και την επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για περιθανάτια αγωγή*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα



## «Πώς να διδάξω Ιστορία;»: Διερεύνηση των διδακτικών επιλογών των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Ανδρίκου Ασημίνα**

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.,  
mandrikou20@gmail.com

**Ματσακλίδης Χαράλαμπος**

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.,  
babis.matskalidis@gmail.com

### Περίληψη

Η σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση αναδεικνύουν την ανάγκη ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης και κατανόησης στους μαθητές, μέσω της μελέτης εννοιών και της ουσιαστικής προσέγγισης και αξιοποίησης ιστορικών πηγών σε ένα πλαίσιο καινοτόμων διδακτικών πρακτικών που θα αξιοποιούν και τη Δημόσια Ιστορία. Καθώς, όμως, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, λόγω μη κατάλληλης εκπαίδευσης ή ανασφάλειας, αποφεύγουν την αξιοποίησή τους, κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στη Διδακτική της Ιστορίας. Η παρούσα μελέτη ερευνά τις επιλογές των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σε ποιο βαθμό συνάδουν αυτές με τις σύγχρονες θεωρήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματά της έρευνας κατέδειξαν πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί στην αξιοποίηση πηγών και ιστορικών εννοιών στο μάθημα της Ιστορίας σε ένα καινοτόμο διδακτικό πλαίσιο, επομένως είναι απαραίτητη η συστηματική τους πανεπιστημιακή εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της Διδακτικής της Ιστορίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, Διδακτική της Ιστορίας, Δημόσια Ιστορία, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

### Εισαγωγή

Αναμφίβολα, το μάθημα της Ιστορίας υπήρξε και παραμένει αρκετά πολύπαθο (Μαυροσκούφης, 2005). Κατά τον 20ό αιώνα το ρεύμα του γαλλικού περιοδικού «Annales» (Κόκκινος, 1998), η κίνηση της «Νέας Ιστορίας» (New History) στη Βρετανία (Μαυροσκούφης, 2005), και η «Κοινωνική Ιστορία» (Social History) στη Δυτική Γερμανία (Ρεπούση, 2012) διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στον εμπλουτισμό των ιστοριογραφικών οπτικών και επέδρασαν σημαντικά στην ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος θέτοντας στο επίκεντρο τις ιστορικές πηγές. Άρχισαν να εμφανίζονται, λοιπόν, νέες μαθητοκεντρικές διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες αντικατέστησαν την παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας με μια σύγχρονη προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Fischer – Dardai & Dezso, 2015) και για να κατανοήσουν το παρελθόν μελετούν τεκμήρια ή πηγές που «προσφέρουν μια βάση για τη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης» και μπορούν να συναντώνται υπό τη μορφή κατάλοιπων, δηλαδή φυσικών υλικών υπολειμμάτων ή εγγράφων (Husbands, 2004: 31).

Η προσέγγιση των ιστορικών πηγών κατά καιρούς έχει απλουστευτεί αρκετά, αγνοώντας το γεγονός ότι η χρήση αυτών έγκειται στα εκάστοτε ερωτήματα που τίθενται. Η αδυναμία διαχωρισμού μεταξύ της πηγής και της πρόθεσης του ιστορικού να παραθέσει «κάτι» ως γεγονός οδηγεί σε έννοιες όπως η προκατάληψη (Lee, 1983). Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθεί η απόρριψη των πηγών αυτών από τους μαθητές, εκ των προτέρων, οι δεύτεροι

πρέπει να είναι σε θέση να θέτουν τα κατάλληλα «ερωτήματα», ώστε να τις προσεγγίσουν με ουσιαστικό τρόπο (Ashby, 2011). Επομένως, οι πηγές είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται ως βάση της διδασκαλίας και να αξιοποιούνται κριτικά και όχι απλώς να παρατίθενται στο τέλος της διδασκαλίας ως επιβεβαίωση της ιστορικής «αλήθειας» που προβάλλει το σχολικό εγχειρίδιο (ΦΕΚ 2020/03-06-2019Β’).

Παράλληλα, οι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στο περιεχόμενο της ιστορικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Lévesque (2005), και υποστηρίζουν ότι η Ιστορία δεν είναι απλά μια απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων και ημερομηνιών, αλλά μια περισσότερο εκλεπτυσμένη διαδικασία ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, αφενός μέσω της πραγμάτευσης των εννοιών πρώτης τάξης (first-order concepts) και αφετέρου μιας βαθύτερης, νοητικά, διεργασίας αντίληψης των πολλαπλών και αποκλινουσών οπτικών του ιστορικού παρελθόντος. Η διεργασία αυτή βασίζεται, κυρίως, στις έννοιες δεύτερης τάξης (second-order concepts), όπως χαρακτηρίζονται, που επικουρούν και προωθούν την επιστημονική ιστορική έρευνα (Levesque, 2005) και την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης (Körber & Meyer-Hammer, 2015), ενώ αποτελούν το θεμέλιο της Ιστορίας, δίχως τις οποίες η Ιστορία στερείται «επιστημονικής πειθαρχίας» και μετατρέπεται σε αφήγημα χωρίς στέρεα βάση (Kitsonetal, 2010).

Ως έννοιες πρώτης τάξης νοούνται οι ουσιαστικές (substantive) έννοιες, όπως για παράδειγμα «Επανάσταση», «Δημοκρατία», «Έθνος», οι οποίες αφορούν την περιγραφή, αναπαράσταση και επικοινωνία του παρελθόντος και επιλέγονται, ανάλογα, με το περιεχόμενο της ίδιας της Ιστορίας ενώ οι δεύτερης τάξης, κυρίως, αφορούν την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της επιστήμης της ιστορίας, παρέχουν τα εφόδια για την προαγωγή της ιστορικής σκέψης (Peck & Seixas, 2008) και κρίνονται αναγκαίες για την κατανόηση της Ιστορίας (Lee, 2017). Στις δεύτερης τάξης συγκαταλέγονται έννοιες όπως, η ιστορική σημαντικότητα, η συνέχεια και αλλαγή, το αίτιο και αποτέλεσμα, η ιστορική οπτική (πολυπρισματικότητα), η ιστορική ενσυναίσθηση, ο ιστορικός χρόνος και χώρος καθώς και η ομοιότητα και διαφορά (Seixas, 2017; Ρεπούση, 2000; ΦΕΚ 2020/03-06-2019Β’).

Πέρα, όμως, από τις πηγές και τις έννοιες είναι σημαντικό να τονιστεί πως η μάθηση δεν προκύπτει μόνο από την τυπική σχολική εκπαίδευση. Οι μαθητές εξοικειώνονται με γεγονότα του παρελθόντος έξω από το σχολείο, καθώς η Δημόσια Ιστορία επηρεάζει την ιστορική συνείδηση του κόσμου και συγκεκριμένα των μαθητών περισσότερο από την Ιστορία που προκύπτει από επιστημονικές διαδικασίες (Wineburg, 2001), αφού είναι πιο ελκυστική από τις παραδοσιακές σχολικές εκδοχές της ιστορικής εκπαίδευσης (Αποστολίδου, 2019). Επομένως, ένας από τους βασικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών σεναρίων, τα οποία θα γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και τις εξωσχολικές επιρροές των μαθητών, απομακρύνοντας τη διδασκαλία από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και του Αναλυτικού Προγράμματος.

Διαπιστώνοντας, λοιπόν, ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με γεγονότα του παρελθόντος και την Ιστορία πριν την τυπική σχολική ιστορική εκπαίδευση μέσω ταινιών, εφημερίδων, εικονογραφημένων βιβλίων, τηλεοπτικών προγραμμάτων, επισκέψεων σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς, τουριστικών οδηγών και ιστορικών παιχνιδιών (Korte & Paletschek, 2017; Von Borries, 2009; Virta, 2015) ενισχύεται ο προβληματισμός για την εκπαιδευτική αξιοποίηση όλου αυτού του υλικού είτε ως πηγές είτε ως εργαλεία με σκοπό την εξέλιξη της ιστορικής εκπαίδευσης. Μια μελέτη πεδίου σε χώρους δημόσιας χρήσης της Ιστορίας (field study), ένα παιχνίδι ρόλων (role – playing), μια διαλογική αντιπαράθεση (debate), η διδακτική αξιοποίηση ενός comic (Historical Educocomic) ή/και μιας ταινίας (CineScience) ως πηγή για κάποιο ιστορικό ζήτημα αποτελούν καινοτόμες προσεγγίσεις που συμβάλλουν ενεργά στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης, βασικούς σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008; Καβαλιέρου, 2006; Lazarakou, 2008; Ανδρικού, 2016; Κιμουρτζής, 2013). Με τον τρόπο αυτό αξιοποιείται και εμπλουτίζει τη διδακτική διαδικασία μια «δημόσια» παρουσίαση της

Ιστορίας, η οποία στοχεύει να είναι ελκυστική για τους μαθητές και να χρησιμοποιήσει στρατηγικές που θα ενισχύσουν την ιστορική κατανόηση, θα προσελκύσουν την προσοχή των μαθητευόμενων και θα παρέχουν νοήματα, τα οποία θα μπορέσουν οι μαθητές να συσχετίσουν με πραγματικές τους εμπειρίες (Korte & Paletschek, 2017).

Επιπλέον, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση που έχει υποστηρίξει ποικιλοτρόπως τη Διδακτική της Ιστορίας με την παραγωγή λογισμικών (εργαλεία Web 2.0) και διδακτικών προτάσεων για τη διαχείριση ιστορικών πληροφοριών, τη σύνθεση και τη δημιουργία ιστορικών αφηγημάτων από τους μαθητές (Ρεπούση & Τσιβάς, 2004). Έρευνες, όμως, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες στην τάξη είτε λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης και εξειδίκευσης, είτε λόγω έλλειψης χρόνου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδασκαλιών που βασίζονται σε ψηφιακά εργαλεία (Haydn, 2000). Για τον λόγο αυτό επιστρέφουν στις παραδοσιακές και «ασφαλείς» μεθόδους χρήσης των Νέων Τεχνολογιών που ίσχυαν μέχρι πρόσφατα. Πιο συγκεκριμένα, με διάφορα λογισμικά παρουσίασης, όπως το Power Point και μέσω προτζέκτορα ή διαδραστικού πίνακα παραθέτουν μη επεξεργασμένο υλικό από το διαδίκτυο χωρίς φυσικά να γίνεται κάποια διεργασία από τους μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν ως απλοί θεατές (Haydn, 2011).

Η υλοποίηση, όμως, αλλαγών και καινοτόμων ιδεών φαίνεται από έρευνες ότι προκαλεί ανάμεικτα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν μεν να βελτιώσουν το επίπεδο της εκπαιδευτικής τους στάσης, νιώθουν δε φόβο και ανασφάλεια για το αν τελικά καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες. Η ανασφάλειά τους αυτή μάλιστα εκφράζεται με τη μορφή της αντίστασης που μπορεί να είναι ένας απλός έως και έντονος δισταγμός, άρνηση και θυμός, αλλά και σε ακραίες καταστάσεις υπονόμηση της διαδικασίας αλλαγής (Μπούρα, 2019).

Κρίνεται, ως εκ τούτου, απαραίτητη η συστηματική εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών (Egea Vivancos & Arias Ferrer, 2018), καθώς δεν αρκεί οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν με επάρκεια την Ιστορία, αφού «*παρά τις καινούριες ιδέες τους για την Ιστορία [μέσα από το μάθημα], οι ιδέες τους για τη Διδακτική της παρέμειναν στάσιμες και επικεντρωμένες στην απλή εξιστόρηση των γεγονότων του παρελθόντος στους μαθητές, εξηγώντας γιατί συνέβησαν και περιστασιακά στην προβολή ντοκιμαντέρ*» (McDiarmid, 1994: 179). Επίσης, άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Πανεπιστήμιο της Ισπανίας σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διήρκεσε τρία ακαδημαϊκά έτη (2012 – 2015) έδειξε ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν μπορούσαν να σκεφτούν ιστορικά και απλά αποστήθιζαν τα ιστορικά γεγονότα (Egea Vivancos & Arias Ferrer, 2018). Κρίνεται, επομένως, αναγκαίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν μαθήματα που «*θα τους μαθαίνουν πώς να σκέφτονται για την Ιστορία και να διδάσκουν Ιστορία*» (Mayer, 2006: 71).

Με βάση, λοιπόν, τη σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση και αναλογιζόμενοι την ανάγκη για εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη Διδακτική της Ιστορίας, υλοποιήσαμε την παρούσα έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας με σκοπό τη διερεύνηση των επιλογών των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τον βαθμό που συνάδουν αυτές με τις σύγχρονες τάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στα είδη των πηγών που αξιοποίησαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, τις δομικές έννοιες που χρησιμοποίησαν για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών τους, τον βαθμό που αξιοποίησαν καινοτόμες πρακτικές και ταυτόχρονα τις μορφές τους και τη φάση της διδασκαλίας που επέλεξαν να τις εντάξουν.

## **Μέθοδος**

*Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας*

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα κατά της διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας, βάσει του Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν έξι τρίωρα θεωρητικά μαθήματα και στη συνέχεια, στο διάστημα της Πρακτικής Άσκησης, διάρκειας έξι εβδομάδων, καλούνται, ανά ζεύγη, να διδάξουν μια διδακτική ενότητα. Την εποπτεία του μαθήματος έχει ο επίκουρος καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Κώστας Κασβίκης, ενώ το μάθημα στελεχώνουν μεταπτυχιακοί φοιτητές και υποψήφιοι διδάκτορες, υπό τον ρόλο μεντόρων, οι οποίοι βοηθούν στον σχεδιασμό των διδασκαλιών, επιβλέπουν την υλοποίηση τους και συμμετέχουν στην αξιολόγηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Το δείγμα της μελέτης αυτής αποτέλεσαν τριάντα τέσσερα ζευγάρια υποψηφίων εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018 – 2019 και εποπτεύονταν από τους ερευνητές.

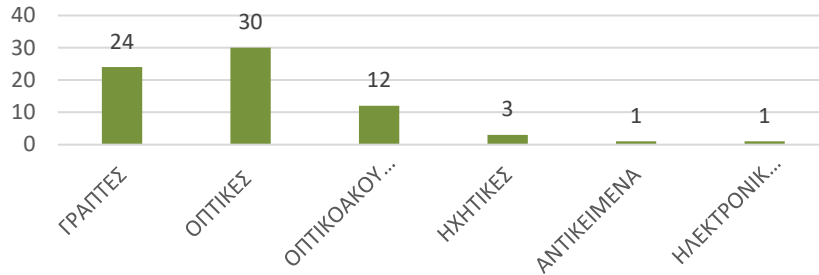
#### *Ερευνητικό εργαλείο και ερευνητική διαδικασία*

Εργαλείο συλλογής των δεδομένων για την παρούσα εργασία αποτέλεσε η ημιδομημένη παρατήρηση, που μελετά ατζέντα θεμάτων τα οποία συλλέγονται «*με έναν λιγότερο προκαθορισμένο ή συστηματικό τρόπο*» (Cohen, et al, 2008: 513 – 514). Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης (observational protocol), δηλαδή «*ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή πριν τη συγκέντρωση δεδομένων*», το οποίο «*χρησιμοποιείται για να κρατούνται σημειώσεις πεδίου κατά τη διάρκεια μιας παρατήρησης*» (Creswell, 2011: 266). Το πρωτόκολλο αυτό συμπληρώθηκε περιγραφικά από τους μέντορες κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδασκαλιών των υποψηφίων εκπαιδευτικών και περιλάμβανε θεματικές που αφορούσαν τη χρήση ή μη ιστορικών τεκμηρίων στις διδακτικές τους επιλογές, το είδος και τρόπους αξιοποίησής τους, τις δομικές έννοιες που επιλέχθηκαν και τον τρόπο αξιοποίησής τους, την αξιοποίηση ή μη καινοτόμων πρακτικών και το είδος που επέλεξαν, τη φάση διδασκαλίας που τις ενέταξαν, καθώς και τον τρόπο που τις εφάρμοσαν εντός της τάξης.

Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε με βάση το οργανόγραμμα του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, κάθε εβδομάδα της Πρακτικής Άσκησης, ένας αριθμός ζευγαριών αναλάμβαναν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν διδασκαλία σε μια διδακτική ενότητα του μαθήματος της Ιστορίας στα συνεργαζόμενα Δημοτικά σχολεία της Φλώρινας. Μετά την υλοποίηση των διδασκαλιών πραγματοποιούνταν η αξιολόγησή τους με τη συνδρομή του συνόλου των υποψηφίων εκπαιδευτικών, των μεντόρων και του επιβλέποντα καθηγητή. Τέλος, η καταγραφή και η μελέτη των δεδομένων έγινε με βοήθεια του εργαλείου Excel M.O.

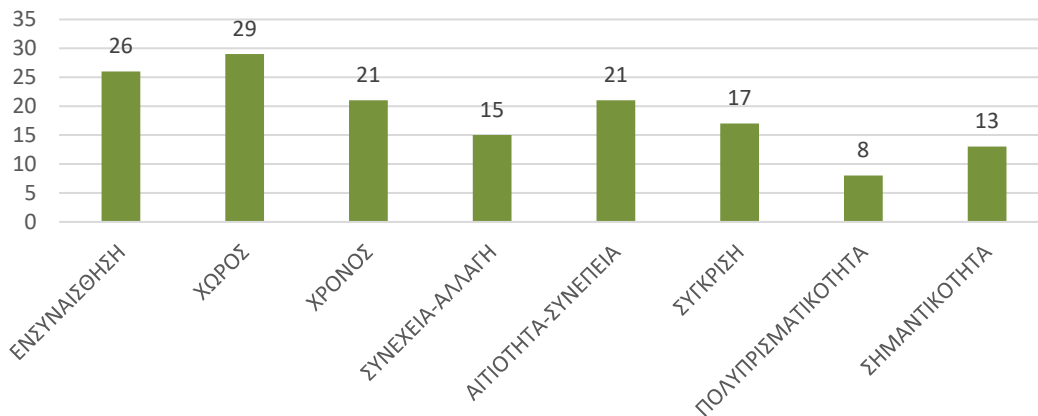
#### **Αποτελέσματα**

Από τη διερεύνηση των ευρημάτων οδηγηθήκαμε στα ακόλουθα αποτελέσματα. Αρχικά, μελετήθηκε το πλήθος και το είδος των ιστορικών τεκμηρίων που επέλεξαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν. Έτσι, φάνηκε ότι χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 71 πηγές, από τις οποίες τα επικρατέστερα είδη είναι οι οπτικές ή εικονιστικές πηγές, με 30 επιλογές, οι γραπτές πηγές, με 24 επιλογές, και οι οπτικοακουστικές, με 12 επιλογές (Σχήμα 1).



**Σχήμα 1: Είδη πηγών που αξιοποιήθηκαν**

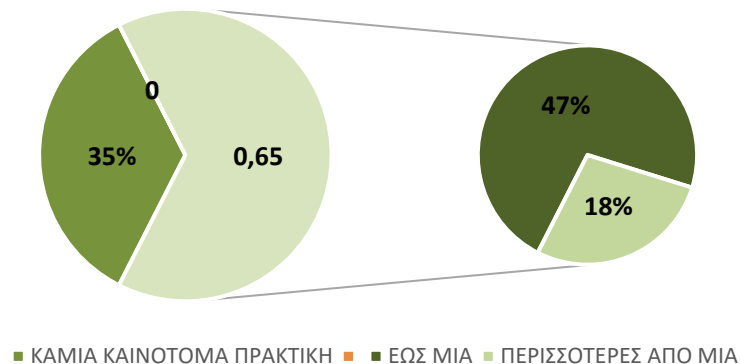
Εν συνεχεία, διερευνήθηκαν οι δεύτερης-τάξης έννοιες που επέλεξαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν στις διδασκαλίες τους. Όπως φαίνεται στο σχήμα 2 γίνεται ευρεία μελέτη των εννοιών αυτών, ωστόσο οι επικρατέστερες έννοιες στις οποίες εστίασαν ήταν η έννοια του «χώρου», με 29 επιλογές, η έννοια της «ενσυναίσθησης», με 26 επιλογές, και οι έννοιες του «χρόνου» και της «αιτιότητας-συνέπειας», με 21 επιλογές η καθεμιά.



**Σχήμα 2: Δεύτερης-τάξης έννοιες που μελετήθηκαν**

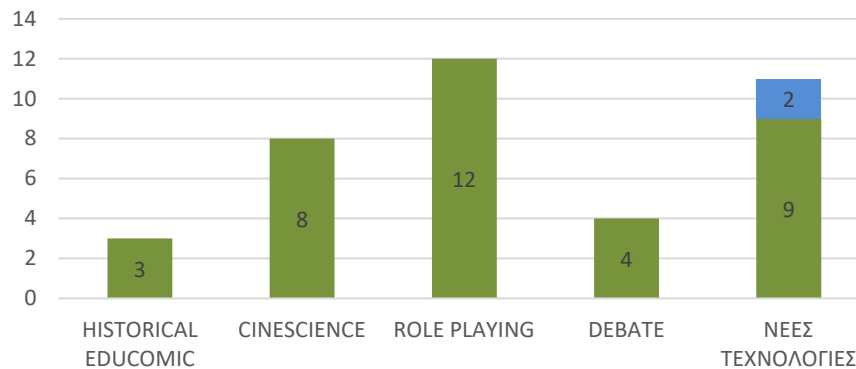
Οι παραπάνω δεύτερης-τάξης έννοιες προσεγγίστηκαν κυρίως μέσα από την επεξεργασία γραπτών και οπτικών ιστορικών τεκμηρίων, μέσα από χάρτες αλλά και μέσω της διδακτικής μεθόδου της συζήτησης με ερωταποκρίσεις, που κατά κύριο λόγο προτιμήθηκε από τη πλειονότητα των ζευγαριών των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Ακολουθώς, όσον αφορά την αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών στις διδασκαλίες, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να τις προτιμούν σε ποσοστό 65%, σε αντίθεση με 35%, δηλαδή δώδεκα ζευγαριών, οι οποίοι δεν χρησιμοποίησαν καμία. Από το 65% που έκαναν χρήση, το 47% αξιοποίησε μόνο μια καινοτόμα πρακτική, ενώ μόλις το 18% χρησιμοποίησε παραπάνω από μια (Σχήμα 3).



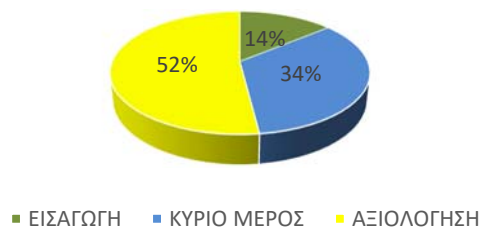
### Σχήμα 3: Ποσοστό αξιοποίησης καινοτόμων πρακτικών

Εστιάζοντας στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που αξιοποίησαν καινοτόμες πρακτικές παρατηρείται ότι οι επιλογές τους επικεντρώνονται σε 5 από αυτές. Με βάση, λοιπόν, τις προτιμήσεις τους, μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης έχουν το παιχνίδι ρόλων, που αξιοποιήθηκε 12 φορές, και το CineScience, 8 φορές. Ενώ, τη μικρότερη συχνότητα χρήσης είχαν τη διαλογική αντιπαράθεση, που αξιοποιήθηκε 4 φορές, και το Historical Educomic, 3 φορές. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες, παρότι χρησιμοποιήθηκαν 11 φορές, ωστόσο οι 9 από αυτές έγιναν μέσω της χρήσης του λογισμικού παρουσίασης Power Point (Σχήμα 4).



### Σχήμα 4: Μορφές Καινοτόμων Πρακτικών

Τέλος, μελετήθηκε ο τρόπος χρήσης των καινοτόμων πρακτικών ανάλογα με τη φάση διδασκαλίας που τις ενέτασσαν. Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τις πρακτικές αυτές κυρίως στην τελευταία φάση της διδασκαλίας, δηλαδή στην αξιολόγηση, σε ποσοστό 52%. Ακολούθως, σε ποσοστό 34% αξιοποιήθηκαν καινοτόμες πρακτικές κατά τη διάρκεια του κύριου μέρους της διδασκαλίας, δηλαδή κατά τη διαδικασία της προσέγγισης, επεξεργασίας και εφαρμογής της νέας γνώσης, ενώ μόλις σε ποσοστό 14% αξιοποιήθηκαν στην εισαγωγική φάση (Σχήμα 5).



### Σχήμα 5: Συχνότητα αξιοποίησης καινοτόμων πρακτικών

#### Συζήτηση

Μελετώντας διεξοδικότερα τα ευρήματα παρατηρούνται ορισμένες ενδιαφέρουσες συσχετίσεις μεταξύ τους. Αρχικά, όπως φαίνεται παραπάνω οι οπτικοακουστικές πηγές είναι στην τρίτη θέση των επιλογών των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Η πλειονότητα αυτών αποτελούν κινηματογραφικές ταινίες ή ντοκιμαντέρ οι οποίες, με την καινοτόμα πρακτική του CineScience, χρησιμοποιούνται ως ιστορικά τεκμήρια, συνήθως στο κύριο μέρος της διδασκαλίας, κατά την προσέγγιση της νέας γνώσης. Αποτελεί, επομένως, έναν εναλλακτικό τρόπο που συνδυάζει εικόνα και ήχο για την παρουσίαση της νέας γνώσης. Σε αντίθεση με το CineScience, ορισμένα ζευγάρια χρησιμοποίησαν το λογισμικό Power Point για την παρουσίαση της νέας γνώσης, θεωρώντας ότι αξιοποιούν καινοτόμα πρακτική και διατηρώντας τα ηνία στη παροχή της νέας γνώσης.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι υψηλή προτίμηση έχει και η πρακτική του παιχνιδιού ρόλων η οποία από κοινού με την λιγότερο επιλεγμένη πρακτική της διαλογικής αντιπαράθεσης αποτελούν τα βασικά εργαλεία που στοχεύουν στην καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης». Η δομική αυτή έννοια για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αποτέλεσε βασική επιδίωξη στις διδασκαλίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό αξιοποίησαν τις πρακτικές του παιχνιδιού ρόλων και της διαλογικής αντιπαράθεσης στην αξιολόγηση κυρίως για να ελέγξουν τον βαθμό κατανόησης την νέας γνώσης από τους μαθητές. Συνήθως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσέφεραν γραπτές πηγές ως βάση για την επίτευξη των δύο προαναφερθέντων καινοτόμων πρακτικών από τους μαθητές.

Τέλος, να σημειωθεί ότι οι γραπτές και οι οπτικές πηγές, αλλά και οι χάρτες, που επιλέχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις διδασκαλίες, αποτέλεσαν τον βασικό τρόπο για την προσέγγιση των δομικών εννοιών με κύριες από αυτές τον «χώρο» και τον «χρόνο», την «αιτιότητα – συνέπεια» και την «ομοιότητα - διαφορά».

### **Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα. Αρχικά, στο σύνολο του δείγματος των υποψήφιων εκπαιδευτικών φάνηκε οι διδασκαλίες τους να συνάδουν με την υιοθέτηση του σύγχρονου επιστημονικού παραδείγματος για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Η επιλογή να αξιοποιήσουν πληθώρα ιστορικών πηγών αναδεικνύει τη διάθεσή των φοιτητών να στραφούν σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος. Επιπλέον, με τη χρήση των πηγών για τη συγκρότηση της νέας γνώσης φαίνεται να υιοθετείται η αντίληψη για τη συμβολή των ιστορικών τεκμηρίων στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, απορρίπτοντας την πιο συμβατική χρήση των πηγών – εάν και εφόσον χρησιμοποιούνται – στο τέλος του μαθήματος και ως επιβεβαίωση της ιστορικής «αλήθειας» που παρέχεται από το σχολικό εγχειρίδιο.

Ακολούθως, η προσπάθεια των υποψήφιων εκπαιδευτικών να ενστερνιστούν τις νέες προσεγγίσεις στη διδακτική του μαθήματος αποδεικνύεται με την πραγμάτευση εννοιών δεύτερης-τάξης αλλά και την αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών. Οι έννοιες του χώρου και του χρόνου, οι οποίες στοχεύουν στην κατανόηση του ιστορικού πλαισίου μέσω της χρήσης γραπτών και οπτικών πηγών, η ενσυναίσθηση, για την «αποσαφήνιση» των δράσεων και των αποφάσεων των ιστορικών προσώπων, κυρίως μέσα από τα εργαλεία του παιχνιδιού ρόλων και της διαλογικής αντιπαράθεσης, η ένταξη οπτικοακουστικών πηγών, συνήθως με τη μορφή του CineScience, αποδεικνύουν την προθυμία των μελλοντικών εκπαιδευτικών να συνδράμουν στην αναβάθμιση της ιστορικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό.

Ωστόσο, προβληματισμούς εγείρει το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό επιλέγουν να αξιοποιούν καινοτόμες πρακτικές, κυρίως, στην τελευταία φάση της διδασκαλίας τους, δηλαδή την αξιολόγηση. Ο δισταγμός αυτός, πιθανόν, να φανερώνει τη δυσπιστία στην αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών για την προσέγγιση της νέας γνώσης, οδηγώντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε πιο παραδοσιακές πρακτικές, όπως η αφήγηση, η οποία εσφαλμένα θεωρείται ότι αντικαθίσταται από την αξιοποίηση του λογισμικού Power Point.

Επομένως, θεωρείται αναγκαία η κατάλληλη εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αποφυγή επιβλαβών για τους μαθητές διδακτικών επιλογών αλλά και για την ορθή αξιοποίηση των καινοτόμων πρακτικών, ώστε να μην χρησιμοποιούνται ως πανάκεια. Τέλος, προτείνεται η διεύρυνση της παρούσας μελέτης σε μεγαλύτερο δείγμα υποψηφίων εκπαιδευτικών καθώς και η συμπερίληψη στην έρευνα των προσωπικών απόψεών τους, όσον αναφορά τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, με σκοπό την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

### **Αναφορές**

- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges. In: I. Davies (eds.). *Debates in history teaching*. New York/London: Routledge. 144 - 154.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Egea Vivancos, A. & Arias Ferrer, L. (2018). What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students. *Educação e Pesquisa*. 44.
- Fischer – Dardai, A., Dezso, K. (2015). Edutainment in the museum – a place where you can experience the history of the University of Pecs in an interactive environment. *Yearbook of the International Society of History Didactics*. 36. 45 – 65.
- Haydn, T. (2000). Information and communications technology in the history classroom. In: J. Arthur & R. Phillips (eds.) *Issues in History Teaching*. London & New York: Routledge. 98 – 112.
- Haydn, T. (2011). History teaching and ICT. In: I. Davies (ed.) *Debates in History Teaching*. London & New York: Routledge. 236 – 248.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. (μτφ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2010). *Teaching and Learning History, 11-18: Understanding the Past*. McGraw-Hill Education (UK).
- Körber, A. & Meyer-Hammer, J. (2015). Historical Thinking, Competencies and their Measurement: Challenges and Approaches. In: K. Ercikan & P. Seixas (Eds.). *New directions in Assessing Historical Thinking*. Londres-New York: Routledge. 89 – 101.
- Korte, B. & Paletschek, S. (2017). Historical Edutainment: New Forms and Practices of Popular History? In: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Basingstoke: Palgrave. 191 – 205.
- Lazarakou, E.D. (2008). Empathy as a tool for historical understanding: An evaluative approach of the ancient Greek primary history curriculum. *International Journal of Social Education*. 23 (1). 27 – 50.
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In: I. Davies (eds.). *Debates in history teaching*. New York/London: Routledge. 55 - 65.
- Lee, P. J. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22(4), 19-49.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*. 39(2), n2.
- Mayer, R.H. (2006). Learning to teach young people how to think historically: A case study of one student teacher's experience. *Social Studies*, 97(2), 69 - 76.
- McDiarmid, G.W. (1994). Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. In: M. Carretero, J. F Voss (ed.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 159 - 185.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*. 31(4). 1015 - 1038.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. 49(6). 593 - 605.
- Virta, A. (2015). Seeing the past in pictures: Children's historical picture books as an introduction to history. *Yearbook of the International Society of History Didactics*. 36. 13 – 28.
- Von Borries, B. (2009). Competence in Historical Thinking, Mastering of a Historical Framework or Knowledge of the Historical Canon. In: L. Symcox & A. Wilschut (eds.) *National*



*History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History.* Charlotte, NC: LAP. 283 – 306.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press.

Ανδρικού, Α. (2016). *Η συμβολή του comic στην ιστορική εκπαίδευση: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και της ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας με διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού comic.* Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας.* Αθήνα: Πεδίο.

Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ού αιώνα.* Αθήνα: Μεταίχμιο. 471 – 495.

Κασβίκης, Κ. & Ανδρέου, Α. (2008). Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς. Στο: Ν. Νικονάνου, Κ. Κασβίκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος.* Αθήνα: Πατάκης. 122 – 152.

Κιμουρτζής, Π.Γ. (επιμ.) (2013). *Cinescience. Ο Κινηματογράφος στον φακό της Επιστήμης.* Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπούρα, Σ. (2019). Εκπαίδευση και καινοτομία, υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών. *i – Teacher.* 18. 415 – 426.

Ρεπούση, Μ. & Τσιβάς, Α. (2004). Η ιστορία διαφορετικά ή διαφορετική ιστορία; ΤΠΕ και εκπαίδευση εκπαιδευτικών: συμβιωτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στην ιστορία. Στο: Β' Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.* τ. Α'. Αθήνα. 188 – 200.

Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων.* 22. 191 - 220.

Ρεπούση, Μ. (2012). *Τα Μαρασλειικά (1925-1927).* Αθήνα: Πόλις.

ΦΕΚ 3/06/2019 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 2020, σελ. 22917-23042.

## **Απόψεις νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο**

**Βαϊρινού Κωνσταντία**

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60

vairinou@sch.gr

### **Περίληψη**

Με την παρούσα ποιοτική έρευνα επιχειρείται να αποτυπωθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου, τα δυνατά και αδύναμα σημεία της, οι δυσκολίες και τα προβλήματα της, και να καταγραφούν οι προτάσεις των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητά της. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις. Τα δεδομένα επεξεργάζονται με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύονται οι εξής διαπιστώσεις: η αδιαμφισβήτητη δια ζώσης προσχολική εκπαίδευση, ο προαιρετικός και συμπληρωματικός ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη προσχολική εκπαίδευση. Επίσης οι εξής αναγκαιότητες: η θετική στάση των νηπιαγωγών, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, η επιμόρφωση και υποστήριξη νηπιαγωγών και γονέων, η ικανοποίηση αναγκών υλικοτεχνικής υποδομής μαθητών, νηπιαγωγών και σχολικών μονάδων, η διαμόρφωση ελκυστικών, διαδραστικών και εύχρηστων ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης, ψηφιακών εργαλείων και εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες μαθητών νηπιαγωγείου.

**Λέξεις- Κλειδιά:** Νηπιαγωγείο, Νηπιαγωγός, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

### **Εισαγωγή**

Την περίοδο αναστολής της λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών της χώρας μας κατά το σχ. έτος 2019-2020, λόγω του Covid-19, επιχειρήθηκε να προσφερθεί εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων εκπαίδευσης στους μαθητές των σχολικών μονάδων της χώρας, καθώς προέκυπτε η αναγκαιότητα συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μη σχολικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. πρωτ. Φ8/47901/ΓΔ4/22-04-2020 του ΥΠΑΙΘ, με θέμα: «Οδηγίες υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας» οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να υλοποιήσουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε με σύγχρονες είτε με ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας είτε συνδυαστικά. Κάτι τέτοιο αποτέλεσε ένα πρωτοφανές εγχείρημα για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς δεν υπήρχε προηγούμενη θεσμοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για μαθητές νηπιαγωγείου, ούτε αντίστοιχα προγράμματα σπουδών και αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά ούτε και αντίστοιχη επιμόρφωση και κατάρτιση των νηπιαγωγών. Σ' αυτή τη δεδομένη κατάσταση επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών νηπιαγωγείου. Ευελπιστούμε ότι η ερευνητική μας προσπάθεια θα συνεισφέρει στην εκπαιδευτική έρευνα και ειδικότερα στη διαμόρφωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών και διαδικασιών μάθησης μαθητών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε μία πολυμορφική και ποιοτική μορφή εκπαίδευσης, η οποία υλοποιείται σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον με αρχές διδασκαλίας και μάθησης (Λιοναράκης, στο: Μανούσου, 2008: 27). Αυτή η εκπαίδευση στοχεύει στον αυτοέλεγχο, την αυτορρύθμιση και την αυτόνομη μάθηση (Ιωακειμίδου, 2020:34). Αποτελεί ένα σύστημα διδασκαλίας και μάθησης με παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό και τακτικές

αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων είτε εξατομικευμένα είτε σε ομάδες διδασκομένων (Holmberg, 2005:1). Σ' αυτή την μορφή εκπαίδευσης αναπτύσσεται «μία τετραδική σχέση με άξονες τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο, το εκπαιδευτικό υλικό και το μέσο» (Σοφός & Κρον, 2010. Στο: Σοφός κ.α., 2015: 44). «Ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται απομακρυσμένος από τον εκπαιδευτή, αλλά επικοινωνεί με διάφορες μορφές μαζί του (γραπτή και τηλεφωνική επικοινωνία, fax, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, διαδίκτυο, ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις) και υποστηρίζεται συστηματικά από αυτόν» (Λυκουργιώτης, 1998-1999: 93). Το εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο, οπτικοακουστικό ή λογισμικό), οφείλει να καθοδηγεί και να προάγει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου μ' αυτό, να προσελκύει το ενδιαφέρον του, να καθορίζει με σαφήνεια και συντομία τους στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Να έχει απλό και φιλικό ύφος και καλαισθησία, να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, να υπάρχει κατάτμηση της ύλης, να προσφέρει δυνατότητες ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης (Λυκουργιώτης, 1998-1999:93, Ματραλής, 1998-1999:36-49, Ιωακείμίδου, 2020:34). Επίσης το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να διασφαλίζει τα πνευματικά δικαιώματα (ΙΕΠ- ΥΠΑΙΘ, 2020). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, η οποία στοχεύει αφενός στην αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού και αφετέρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματραλής, 1998-1999:141). Ως μέσα υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται η αλληλογραφία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το διαδίκτυο (Λιοναράκης, 1998-1999: 153), αλλά και διαδραστικά συστήματα τηλεπικοινωνιών (Simonson et.a., 2019: 6). Ωστόσο «η αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξασφαλίζεται με αντίστοιχο όραμα, στόχους, σχεδιασμό, υπευθυνότητα, επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ηθική, νόμιμη και ισότιμη χρήση της τεχνολογίας και κατάλληλους σχεδιασμούς ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση» (Παπαδάκης, 2020:24).

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας αλλά και οι εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής διαμορφώνουν την εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Κατά την εξέλιξη αυτή διαφοροποιούνται οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, οι ρόλοι του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, όπως και η αξιοποίηση διαφορετικών περιβαλλόντων, εργαλείων, μέσων και εκπαιδευτικού υλικού. Αρχικά αναπτύσσονται δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτής σε ρόλο δημιουργού του περιεχομένου μάθησης, αξιοποιεί τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και αξιολογεί τις ατομικές δραστηριότητες των εκπαιδευόμενων. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής σε ρόλο καθοδηγητή και συντονιστή οδηγεί τους εκπαιδευόμενους μέσα από ομαδικές αλληλεπιδράσεις στην οικοδόμηση της γνώσης και στη σύνθεση εργασιών αξιοποιώντας τις ομαδικές συναντήσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται είτε δια ζώσης, είτε μέσω διαδικτύου. Τέλος ο εκπαιδευτής σε ρόλο κριτικού φίλου υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση, δημιουργία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποιώντας διαδραστικά ψηφιακά περιβάλλοντα και εργαλεία δεύτερης γενιάς, ενώ εκτιμά τις δημιουργίες τους (Anderson & Drom, 2011:91).

Τρεις είναι οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Σύμφωνα με την θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας, ο εκπαιδευόμενος έχει δικαίωμα να επιλέξει το πρόγραμμα σπουδών, τους στόχους και τις δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του και στο ρυθμό μάθησής του. Η διαδικασία μάθησης πραγματοποιείται στο περιβάλλον του εκπαιδευόμενου με την καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτή μέσω εκπαιδευτικού υλικού. Σύμφωνα με την θεωρία της βιομηχανοποίησης, η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης πραγματοποιείται με μηχανιστικές μορφές επικοινωνίας, ανεξάρτητα από τον τόπο, τον χρόνο ή τα πρόσωπα, με συστηματικό σχεδιασμό και ορθολογισμό στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, κατακερματισμένη σε πολλές ενότητες. Απαιτεί νέες τεχνικές που να ανταποκρίνονται στους όρους της βιομηχανοποίησης και ενέχει τον κίνδυνο της αλλοτρίωσης. Τέλος σύμφωνα με την θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, η αμφίδρομη επικοινωνία, η ανάπτυξη

προσωπικών σχέσεων και το φιλικό ύφος ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο, οδηγούν τους διδασκόμενους στην επίτευξη των επιλεγμένων μαθησιακών στόχων. Βέλτιστα αποτελέσματα παρουσιάζονται όταν επιτυγχάνεται μία ισορροπία ανάμεσα στις δραστηριότητες που ο διδασκόμενος αλληλεπιδρά με τους άλλους και σ' αυτές που υλοποιεί μόνος του (Keegan, 2001:81-134).

Ποικίλα μοντέλα οργάνωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρουσιάζονται κατά την πρακτική εφαρμογή της. Από τα είδη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έχουν διαμορφωθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγχρονη εκπαίδευση από απόσταση και η ασύγχρονη εκπαίδευση από απόσταση. Στην σύγχρονη, ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί και συνεργάζεται άμεσα και σε πραγματικό χρόνο με τους εκπαιδευόμενους. Στην ασύγχρονη, οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν εκπαιδευτικό υλικό, ενώ ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί και συνεργάζεται σε διαφορετικό χρόνο μ' αυτούς (ΙΕΠ- ΥΠΑΙΘ, 2020). Στην παρούσα εργασία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξετάζεται ως μία διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, κατά την οποία ο νηπιαγωγός επικοινωνεί και υποστηρίζει συστηματικά τους μαθητές μέσω διαδικτύου και διαδραστικών συστημάτων τηλεπικοινωνιών, είτε με σύγχρονες είτε με ασύγχρονες διαδικασίες, είτε συνδυαστικά, αξιοποιώντας εκπαιδευτικό υλικό, διαδικασίες ανατροφοδότησης και αποτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπώσει τις απόψεις των νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές νηπιαγωγείου.

Ως εκ τούτου προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

Ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου;

Ποια είναι τα δυνατά (θετικά) και τα αδύναμα σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου;

Ποιες είναι οι δυσκολίες και τα προβλήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου;

Ποιες είναι οι προτάσεις των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου;

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

Η έρευνά μας αποτελεί μία ποιοτική έρευνα, η οποία βασίζεται στη μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων. Επιλέχθηκε αυτή η προσέγγιση, καθώς θεωρείται αποτελεσματική στη διερεύνηση ζητημάτων με την εξασφάλιση μιας βαθιάς κατανόησης (Creswell, 2011).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 93 νηπιαγωγοί από τη Δυτική Μακεδονία, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά και υλοποιούσαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με την υπ' αριθμ. πρωτ. Φ8/47901/ΓΔ4/22-04-2020 του ΥΠΑΙΘ, με θέμα: «Οδηγίες υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας».

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αποτύπωση των απόψεων και των προβληματισμών των νηπιαγωγών είναι ένα ερωτηματολόγιο με ανοικτές ερωτήσεις σε ηλεκτρονική μορφή. Επιλέχθηκε η διεξαγωγή της έρευνας με ανοικτές ερωτήσεις, καθώς επιτρέπουν να διερευνηθούν όποια σχόλια μπορεί να κάνουν οι άνθρωποι (Creswell, 2011).

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να τοποθετηθούν στους εξής άξονες- ερωτήματα: Εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Δυνατά (θετικά) σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αδύναμα σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Δυσκολίες και προβλήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Προτάσεις για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν κατά τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2020, όταν εφαρμοζόταν εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές νηπιαγωγείου, λόγω του Covid-19. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με την μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, καθώς θεωρείται

αποτελεσματική για να αποκαλυφθούν οι γνώμες που έχουν τα άτομα για ένα αντικείμενο (Βάμβουκας, 1998). Ως ενότητα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η λέξη. Επίσης η ανάλυση περιεχομένου στην έρευνά μας είναι ποιοτικού τύπου και βασίζεται στην παρουσία ή απουσία χαρακτηριστικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά διαμορφώνονται οι κατηγορίες ανάλυσης: διαδικασία διδασκαλίας, διαδικασία μάθησης, αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή, υποστήριξη μαθητή – εμπλοκή γονέων, δημιουργία και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού, ανατροφοδότηση και αποτίμηση εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επισημαίνεται επίσης ότι στην ανάλυση των δεδομένων συμπεριλήφθηκαν όλες οι απόψεις των συμμετεχόντων. Οι περιορισμοί που προκύπτουν στην έρευνα είναι η παρακινδυνευμένη γενίκευση των αποτελεσμάτων εξαιτίας αφενός της περιορισμένης γεωγραφικής κατανομής του δείγματος στη Δυτική Μακεδονία και αφετέρου της συνειδητής ή μη πρόθεσης των συμμετεχόντων να δίνουν εξωραϊσμένες απαντήσεις.

### **Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

#### *Εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου*

Σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου, οι νηπιαγωγοί τονίζουν τον προαιρετικό και συμπληρωματικό της ρόλο δια ζώσης εκπαίδευση, την οποία θεωρούν αναντικατάστατη. Ενδεικτικά επισημαίνουν: «*Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (...σύγχρονη και ασύγχρονη) δεν μπορεί και δεν πρέπει να αντικαταστήσει την δια ζώσης διδασκαλία και μάθηση στο νηπιαγωγείο*». «*Σε καμία περίπτωση να μην γίνει υποχρεωτική*», «*αποτελεί μόνο λύση ανάγκης ... και θα πρέπει να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες καταστάσεις*», «*...απλά να συμπληρώσει την διά ζώσης εκπαίδευση*». «*Είναι πολύ δύσκολη η τηλεεκπαίδευση σε νήπια*», «*δεν λειτουργεί το ίδιο αποτελεσματικά σε όλες τις ηλικίες*» και «*αφορά μεγαλύτερες τάξεις*».

Κατά τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, προβληματισμός αναπτύσσεται για τα είδη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεσματική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης για το νηπιαγωγείο. Ενδεικτικά αναφέρουν: «*πολύ λειτουργική και εξυπηρετική για εκπαιδευτικούς και μαθητές*», «*...πιο αποτελεσματική*», «*...καταλληλότερη, ασφαλέστερη*» και «*...προσιτή*». Ενώ μη αποτελεσματική θεωρούν την σύγχρονη εκπαίδευση, όπως ενδεικτικά αναφέρουν: «*Η σύγχρονη εκπαίδευση δεν ταιριάζει ... δεν ενδείκνυται για το νηπιαγωγείο*». Είναι «*ανέφικτη λόγω της ιδιομορφίας της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο*», «*ακατάλληλη για τις μικρές ηλικίες*», «*ταιριάζει περισσότερο σε διαλέξεις πανεπιστημίου ή πιο δασκαλοκεντρικές μεθόδους*», «*λάθος για το νηπιαγωγείο*», «*δεν συγκρίνεται επ' ουδενί με το ανοιχτό σχολείο, την διερευνητική μάθηση, την συνεργατική δημιουργία*» και ιδιαίτερα «*...αδυνατεί να εντάξει μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Επίσης παρουσιάζουν διαφορετικές προτιμήσεις για τα είδη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: «*...η ασύγχρονη προτιμότερη από τη σύγχρονη για μαθητές προσχολικής ηλικίας*» και «*...βοηθητική της σύγχρονης*», «*η αμεσότητα, η επικοινωνία, η έκφραση και η κάποιου είδους κοινωνικοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι χαρακτηριστικά για τα οποία ενδείκνυται περισσότερο από την ασύγχρονη για τα νήπια*».

Επίσης οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σύγκριση με την δια ζώσης προσχολική εκπαίδευση διαφοροποιούνται οι παιδαγωγικές αρχές μάθησης, οι στόχοι του προγράμματος σπουδών και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις του νηπιαγωγείου, ενώ αναπτύσσεται ένας έντονος προβληματισμός για τις διδακτικές τεχνικές και τις στρατηγικές μάθησης, για την οργάνωση των δραστηριοτήτων, για τη συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης, για το ρόλο του εκπαιδευτικού και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «*Γενικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στερεί τον βιωματικό χαρακτήρα της*

εκπαίδευσης». Ειδικότερα για την ασύγχρονη εκπαίδευση επισημαίνεται ότι: «χωρίς να υπάρχει μάθηση μέσα από τη φυσική αλληλεπίδραση των νηπίων μεταξύ τους και με τη νηπιαγωγό είναι κάτι χωρίς ουσία και τελείως έξω από τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης αυτής της ηλικίας», ενώ για την σύγχρονη εκπαίδευση επισημαίνεται ότι: «Ίσως είναι πιο εύκολο να ανεβάσεις ένα βίντεο με την αφήγηση ενός παραμυθιού ή ακόμη και να το αφηγηθείς εσύ και να πετύχεις έτσι ίσως κάποιον στόχο της γλώσσας. Πώς, όμως, να πετύχεις στόχο στη μελέτη περιβάλλοντος ή στις φυσικές επιστήμες που στο σχολείο θα έκανες υπόθεση, παρατήρηση και συμπέρασμα κάνοντας ένα πείραμα; Θα πει κάποιος ότι μπορείς να το προτείνεις και να το κάνουν με τους γονείς το πείραμα, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο εκείνοι είναι διατεθειμένοι να προχωρήσουν σε κάτι πιο σύνθετο σε σχέση με ένα βιντεάκι, ένα τραγουδάκι ή μια ζωγραφιά».

Ειδικότερα στη διαδικασία διδασκαλίας θεωρούν ότι αποτελεί «ένα έξυπνο, χρήσιμο, δημιουργικό, συμπληρωματικό, επικοινωνιακό εργαλείο που στα χέρια της καλής εκπαιδευτικού μπορεί, εάν βρει ανταποκρινόμενους αποδέκτες να εμπλουτίσει τη διδασκαλία των μαθημάτων άρα να ενισχύσει πολύπλευρα τη μάθηση», ενώ «δεν είναι μόνη της επαρκής στο να πραγματοποιηθούν διάφορες θεματικές». «Οι δραστηριότητες σχεδιάζονται με βάση αυτά που αρέσουν στα παιδιά αλλά παρόλα αυτά αλλιώς αντιδρούν όταν είναι στην τάξη όπου συνεργάζονται, συναποφασίζουν, επηρεάζονται από τα άλλα παιδιά και αλλιώς όταν τους δίνονται δραστηριότητες από τους γονείς στο σπίτι τους». «Στην παρούσα φάση οι οποιεσδήποτε μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει να προσανατολιστούν στη βελτίωση της διάθεσης, της θετικής σκέψης, της ψυχικής ανάτασης και την τόνωση της ψυχολογίας παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων που αλληλεπιδρούν και έρχονται αντιμέτωποι με μία πρωτόγνωρη και δύσκολα διαχειρίσιμη κατάσταση» και «...όχι στην υλοποίηση project». Ενώ «η τεχνολογία οφείλει να υπηρετεί τους στόχους που θέτουν οι μαθησιακές ανάγκες των παιδιών».

Κατά τη διαδικασία μάθησης προβληματισμός αναπτύσσεται σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς θεωρούν ότι «σε καμία περίπτωση δεν θα μπορεί να είναι ποιοτικά ίδια σε σχέση με την διά ζώσης μάθηση κυρίως λόγω των ιδιαιτεροτήτων της νηπιακής ηλικίας», «χρειάζεται προσοχή, ώστε να μην υποβιβαστεί η ποιότητα της μάθησης και να μην υποτιμηθεί ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου χρησιμοποιώντας την εξ αποστάσεως ως αυθεντία παροχής γνώσης λόγω της εντυπωσιακής παρουσίας της Πληροφορικής επιστήμης». Επίσης, θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες, και αποτελεί «...εκπαίδευση για λίγους», καθώς «...για διάφορους λόγους δεν γίνεται να συμμετέχουν όλα τα παιδιά», σε σχέση με την διά ζώσης εκπαίδευση.

Για την συμμετοχή των μαθητών και την υποστήριξη τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρούν απαραίτητη την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, όπως ενδεικτικά αναφέρεται: «Η συμμετοχή των γονέων κρίνεται απαραίτητη στη διαδικασία της εξ αποστάσεως μάθησης των παιδιών στην προσχολική ηλικία», «η εμπλοκή τους είναι καθοριστική για την επιτυχία του εγχειρήματος», όπως και η «συνεργασία» τους με τους εκπαιδευτικούς.

#### *Δυνατά (θετικά) σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*

Σε ότι αφορά τα δυνατά σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μαθητών νηπιαγωγείου, η πλειονότητα των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα (81/93) εκφράζει την άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών νηπιαγωγείου παρουσιάζει δυνατά σημεία. Σε ότι αφορά τον ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου, επισημαίνεται ότι αυτή είναι ο τύπος εκπαίδευσης, που σε δύσκολες συνθήκες, όπως στις περιπτώσεις που δεν είναι δυνατή η λειτουργία των συμβατικών σχολείων και η πρόσβαση σ' αυτά, δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης και συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξασφαλίζοντας την αμφίδρομη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ νηπιαγωγού και μαθητή, αλλά και την επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων. Ενδεικτικά αναφέρεται

ότι μ' αυτή επιτυγχάνεται: «Η διατήρηση της επαφής» και «η επικοινωνία με τα παιδιά και τις οικογένειές τους», «... η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της μάθησης», «...και της δημιουργικής απασχόλησης με αντικείμενα του προγράμματος του νηπιαγωγείου», όπως επίσης «... η βοήθεια των εκπαιδευτικών στους γονείς στο να περνάνε ουσιαστικό και ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά τους». Επιπλέον με την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτυγχάνεται «η κοινωνική...», «η οπτικοακουστική και λεκτική επαφή παιδιών και εκπαιδευτικών», «η αλληλεπίδραση μεταξύ τους», «η διατήρηση μιας επιφανειακής κοινωνικοποίησης των νηπίων ...», «η διατήρηση του αισθήματος «ανήκειν» στην ομάδα του σχολείου», «η αμεσότητα, η απευθείας και αμφίδρομη επικοινωνία», «η έκφραση», «η αυξημένη διαδραστικότητα», «...η καθημερινή ρουτίνα (το σχολείο) για εκπαιδευτικούς και μαθητές» και «η επικοινωνία με τους γονείς».

Ακόμη και όταν λειτουργούν τα συμβατικά σχολεία και παρέχεται η θεσμοθετημένη εκπαίδευση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξ αποστάσεως εκπαίδευση «σε περιπτώσεις που παρατηρούνται πολλές απουσίες των νηπίων».

Σχετικά με τα δυνατά σημεία στη διαδικασία διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ένας νηπιαγωγός, ακόμη κι αυτός «... που δεν έχει άριστη γνώση πληροφορικής», στο πλαίσιο της ασύγχρονης εκπαίδευσης, μπορεί να αναπτύξει την παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές και τα αντικείμενα διδασκαλίας μέσα από αλληλεπιδραστικά ψηφιακά περιβάλλοντα, όπου επισημαίνεται ότι πραγματοποιείται «προσομοίωση του σχολικού περιβάλλοντος» και «...δυνατότητα εκτέλεσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων εκτός σχολικού περιβάλλοντος».

Επίσης, μπορεί να καθορίσει τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα με ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες σε κάθε μαθησιακή περιοχή με ποικίλα εργαλεία και μέσα, σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, είτε δημιουργώντας είτε αξιοποιώντας κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ έχει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης για την αποτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος είτε άμεσα στην σύγχρονη εκπαίδευση είτε με την εμπλοκή των γονέων στην ασύγχρονη, όπως ενδεικτικά αναφέρεται: «Δίνει στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα να υλοποιήσει ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες... σύμφωνα με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου», με «ευελιξία... εύκολη πρόσβαση και διαχείριση, ... χωρίς άγχος». «Οι δραστηριότητες που προτείνονται στα παιδιά μπορούν να πραγματοποιηθούν με τη συνδρομή των γονέων-κηδεμόνων στο χρόνο που εκείνοι επιθυμούν, με ρυθμούς που τους επιτρέπουν οι δυνατότητες και οι επιθυμίες των παιδιών τους», «οι γονείς ενημερώνονται σε γραπτή μορφή για τις δραστηριότητες... και μπαίνουν στο blog». «Οι γονείς οι οποίοι χρειάζεται να τα βοηθήσουν τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη νηπιαγωγό για πιθανή τροποποίηση των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού». Ακόμη ο νηπιαγωγός έχει «άπειρες επιλογές από κάθε μαθησιακό αντικείμενο και πληθώρα εναλλακτικών μέσων (παιχνίδια στο «φωτόδεντρο» και αλλού, βίντεο, online παραμύθια για ακρόαση και ξεφύλλισμα, προτάσεις δραστηριοτήτων- κατασκευών κ.α.)». Επιπλέον για την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση επισημαίνεται ότι «η απευθείας διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση με βάση τους τομείς του αναλυτικού προγράμματος», «... με σχετικά πιο εύκολη πρόσβαση όλων των παιδιών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες», «συνεργατική μάθηση», «...χωρίς να αγχώνονται, τα ντροπαλά παιδιά αντιδρούν καλύτερα σ' αυτή την ηλικία, ... δεν συγκρίνονται μεταξύ τους».

Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό επισημαίνεται: «Δυνατότητα σχεδιασμού υλικού ... με κατάλληλα εργαλεία, ... ελαστικότητα και ευκολία στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού».

Σχετικά με την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων επισημαίνεται: «Ανατροφοδότηση ανά μαθητή σε χρόνο που βολεύει την οικογένεια του μαθητή ... μετά από τις δραστηριότητες με αποστολή αποτελεσμάτων- προτάσεων από τους μαθητές και γονείς».

«Η οπτική επαφή με τα παιδιά προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση» στην σύγχρονη εκπαίδευση.

Σχετικά με τα δυνατά σημεία κατά τη δραστηριοποίηση των μαθητών για την οικοδόμηση της γνώσης για την ασύγχρονη εκπαίδευση επισημαίνεται: «Επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση των μαθητών», «...ανάλογα με τις δυνατότητες τους», «... που εξυπηρετεί τις ανάγκες του μαθητή και της οικογένειάς του», «... σε διαδικασία ενασχόλησης και δημιουργικότητας με το αντικείμενο του νηπιαγωγείου», «...με το υλικό, οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Και «με ένα κινητό μόνο και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου», «... έχουν όσο χρόνο θέλουν υλοποίησης δραστηριοτήτων». «Μπορούν να επαναλάβουν δράσεις που τα ευχαριστούν», «να καλύψουν κάποια κενά μέσα από την επανάληψη που γίνεται ή μπορούν να λύσουν κάποια απορία σχετικά με τα μαθήματα», «να εξασκούνται, να βελτιώνονται και να ψυχαγωγούνται». Επίσης «η δυνατότητα εξοικείωσης των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες. ...γίνονται υποψήφιοι σύγχρονοι πολίτες».

Σχετικά με τα δυνατά σημεία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους και της συνεργασίας τους με το σχολείο με την ασύγχρονη επισημαίνεται: «Η ασύγχρονη εκπαίδευση αποτελεί μια καλή παρακαταθήκη για την υλοποίηση δραστηριοτήτων των παιδιών με τους γονείς στο σπίτι κατά την ώρα που οι γονείς τους κρίνουν ότι θα υπάρξει η μεγαλύτερη απόδοση των παιδιών». «Εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον γονέα χωρίς να του προκαλεί άγχος και δίνοντας του την άνεση του χρόνου».

Δυνατό σημείο επίσης αποτελεί η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών: «Τα παιδιά νιώθουν ότι οι παιδαγωγοί τους τα σκέφτονται κάτω από αυτές τις συνθήκες». «Εκφράζει και εκφράζουν τα συναισθήματά τους». «...ψυχολογική ανάταση παιδιών και ενίσχυση γονέων».

Δυνατά σημεία επισημαίνονται και για το εκπαιδευτικό έργο: «Αναγνώριση της προσφοράς του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από τους γονείς». «Η εμπειρία με το καινούργιο και η απόκτηση νέων ψηφιακών δεξιοτήτων. Η ανταλλαγή εμπειριών με άλλες εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα σημαντική, στην περίπτωση που προηγηθεί τηλεδιάσκεψη για την εφαρμογή της ασύγχρονης και σύγχρονης εκπαίδευσης, απαιτείται σε κάθε περίπτωση προσαρμογή και ο μετασχηματισμός της νέας γνώσης σε αντίστοιχη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας».

#### *Αδύναμα σημεία, δυσκολίες και προβλήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*

Σε ότι αφορά τα αδύναμα σημεία, τις δυσκολίες και τα προβλήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μαθητών νηπιαγωγείου, το σύνολο των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, εκτός μιας αναφοράς, εκφράζει την άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών νηπιαγωγείου παρουσιάζει αδύναμα σημεία. Επίσης, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα (88/93), εκφράζει την άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών νηπιαγωγείου παρουσιάζει δυσκολίες και προβλήματα, ενώ η μειοψηφία των νηπιαγωγών (5/93) εξέφρασε την άποψη ότι δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες ή προβλήματα στην ασύγχρονη εκπαίδευση. Θεωρούν ότι διαφοροποιείται ο βασικός σκοπός και οι στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης, οι βασικές παιδαγωγικές αρχές και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις μάθησης, ενώ έντονος προβληματισμός αναπτύσσεται για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν στην αξιοποίηση του τεχνολογικού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, των ενεργητικών και βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας και στρατηγικών μάθησης, στο είδος, στο σχεδιασμό και στην οργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, στη διαχείριση της ψηφιακής τάξης, στη δημιουργία και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού, στην ανατροφοδότηση και αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στις δυνατότητες αναστοχασμού και μελλοντικών επανασχεδιασμών, όπως και στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών. Όπως ενδεικτικά επισημαίνουν οι νηπιαγωγοί για τη διαδικασία διδασκαλίας: «Δεν επιτυγχάνονται οι ίδιοι στόχοι», «είναι



σχετικά δύσκολο να περιμένει κανείς σημαντική συμβολή στην επίτευξη του βασικού σκοπού του νηπιαγωγείου, την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού». «Δεν επιτυγχάνεται διαθεματικότητα και ολιστική αντίληψη της γνώσης». «Δεν μπορεί να προσεγγιστεί ο βιωματικός και ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας της προσχολικής αγωγής». «Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι έτσι διαμορφωμένο και τόσο διαφοροποιημένο από τις άλλες βαθμίδες, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολο να υλοποιηθούν πολλές από τις μαθησιακές δραστηριότητες ...σε σχέση με συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά)». «Το παιχνίδι, που θεωρείται βασικός τρόπος μετάδοσης και εμπέδωσης γνώσεων στο νηπιαγωγείο, κάνει αισθητή την απουσία του». Ιδιαίτερα απουσιάζει «το κοινωνικό και κάθε είδους βιωματικό παιχνίδι». Επίσης, υπάρχει «έλλειψη εμπειρίας» και «ανεπαρκής γνώση των εκπαιδευτικών για σωστό σχεδιασμό της διδασκαλίας στην μορφή της ασύγχρονης και σύγχρονης εκπαίδευσης δηλ. τι είναι κατάλληλο, με ποιον τρόπο θα σχεδιαστεί κλπ.». «Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η εφαρμογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων θα πρέπει να επιλέγονται με κριτήριο το αν θα μπορούν να αποσταλούν ηλεκτρονικά και να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ του παιδιού και του γονέα και όχι μεταξύ του παιδιού και της εκπαιδευτικού». Επιπλέον στην σύγχρονη εκπαίδευση, οι νηπιαγωγοί επισημαίνουν ότι υπάρχει δυσκολία στον «προγραμματισμό του χρόνου διδασκαλίας». «Δυσκολία στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών» και «αδυναμία να κρατηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον μέσω οθόνης». «Εύκολη απόσπαση της προσοχής των παιδιών», «...εάν δεν υπάρχει έντονο το στοιχείο της διάδρασης και του παιχνιδιού» και «κούραση». Υπάρχει δυσκολία στη «διαχείριση της τάξης ως σύνολο με δυναμική», «... η τήρηση κανόνων», «όταν ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος», «δεν υπάρχει ο ενθουσιασμός και το πάθος που μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές». Επίσης, επισημαίνεται «ο μονόλογος από τον εκπαιδευτικό». «Δεν μπορεί να αναδυθεί η γνώση με το βίωμα και τη συζήτηση όπως γίνεται δια ζώσης». Ενώ υποστηρίζουν ότι «απαιτείται πολύς χρόνος για τον σχεδιασμό και την ετοιμασία».

Ειδικότερα για τις μαθησιακές δραστηριότητες επισημαίνουν: «...είναι πιο απρόσωπες», «Δεν είναι εφικτό να υλοποιηθούν πολλές δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη μέσω της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευση». «Δεν μπορείς να στείλεις φύλλα εργασίας γιατί δεν υπάρχει φωτοτυπικό μηχάνημα στο σπίτι». «Δεν μπορούμε να κάνουμε χειροτεχνίες με τα νήπια». Υπάρχει ο κίνδυνος «τυχόν κακής χρήσης εκπαιδευτικών εργαλείων στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων». Υπάρχει «μικρή δυνατότητα συλλογικής συμμετοχής της ομάδας: π.χ. τραγούδι, παραμύθι, γυμναστική» και «καταργείται η ομαδική εργασία».

Για το εκπαιδευτικό περιβάλλον επισημαίνεται: «Το περιβάλλον της πλατφόρμας επικοινωνίας- περιβάλλον γραφείου δεν έχει καμία σχέση με την τάξη του νηπιαγωγείου», «η προσαρμογή και η καλλιέργεια δεξιοτήτων γίνεται σε ένα άγνωστο εκπαιδευτικό περιβάλλον» και «...οι μαθητές καθηλώνονται μπροστά σε μια οθόνη».

Για το εκπαιδευτικό υλικό επισημαίνεται η μη επάρκεια του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές νηπιαγωγείου: «Το επίσημο υλικό δεν είναι επαρκές». Επίσης επισημαίνεται η δυσκολία «στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από τις νηπιαγωγούς», «ελλιπής γνώση εργαλείων για τη δημιουργία υλικού, όπως και η ελλιπής γνώση ιστοτόπων από τους οποίους θα μπορούσαμε να αντλήσουμε εγκεκριμένο και κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό» και «ελλιπής ενημέρωση για τα πνευματικά δικαιώματα σε σχέση με το υλικό που βρίσκουμε στο διαδίκτυο».

Ως προς την ανατροφοδότηση και αποτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος επισημαίνεται: «Δεν μπορούμε να επιλύσουμε κατ' ιδία τους προβληματισμούς των μαθητών μας». «Υπάρχει αδυναμία άμεσης ανατροφοδότησης» και «...διαχείρισης της γνώσης και του λάθους», «εντοπισμού των δυσκολιών», «χρονοτριβή στη λύση αποριών ή δυσκολιών» και «καθυστέρηση στην άμεση διόρθωση τυχόντων λαθών». Δυσκολία στο «...να διακρίνεις τι τα ενδιαφέρει περισσότερο ώστε να διαμορφώσεις ανάλογα τις δραστηριότητες». «Η μεθοδολογία (το πώς θα παιχτεί για παράδειγμα ένα παιχνίδι ή το πώς θα διαβαστεί ένα

βιβλίο, πως θα σχολιαστεί ένα ψηφιακό παραμύθι κλπ.) δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθεί και να επανασχεδιαστεί». «Δεν μπορώ να αξιολογήσω σωστά τα δεδομένα, ώστε να εξελίσσω και να δημιουργήσω πιο θελκτικό και διαδραστικό υλικό». «Ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει αν πραγματοποιήθηκαν οι στόχοι» και η αξιολόγηση πραγματοποιείται με «φύλλα εμπέδωσης». Δυσκολία στην παρακολούθηση της «εξέλιξης της προόδου των μαθητών, διότι δεν μπορώ να την ελέγχο και να επεμβαίνω».

Ως προς τη διαδικασία μάθησης οι νηπιαγωγοί επισημαίνουν: «Μη αλληλεπιδραστική μάθηση». «Δεν υπάρχει ενεργή συμμετοχή των παιδιών». Η μάθηση επιτυγχάνεται με «περιορισμούς στην επαφή που προσφέρει το μέσο», «με έλλειψη αμεσότητας», «...επικοινωνίας», «...αυθορμητισμού, αλληλεπίδρασης» και «...συνεργασίας των μαθητών», «...κοινωνικοποίησης», «...διάδρασης», «...αυτό που λέμε βιωματική μάθηση». «Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται αποκλειστικά από τους γονείς». Δίνεται «έμφαση σε δραστηριότητες συμπεριφορισμού και δασκαλοκεντρική μάθηση, με απουσία αυτενέργειας, πειραματισμού, ...διαδραστικότητας». Η διαδικασία αυτή οδηγεί σε «σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου» και σε «μακροπρόθεσμη καλλιέργεια του ατομικισμού, εφόσον απουσιάζει η δια ζώσης εκπαίδευση για μεγάλο χρονικό διάστημα». «Γεννά αρνητικά ερεθίσματα όπως απομόνωση και κρατά αποστάσεις».

Τόσο στην σύγχρονη, όσο και στην ασύγχρονη, εκπαίδευση παρουσιάζεται «αδυναμία υλοποίησης εξατομικευμένης παρέμβασης», «αποκλεισμός ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «...μη εφαρμογή τεχνικών για παιδιά με ιδιαιτερότητες».

Ως προς την εμπλοκή των γονέων επισημαίνεται: «Μεταβίβαση του ρόλου του νηπιαγωγού στον γονέα». «Υπάρχει μεγάλη δυσκολία στη συνεργασία σχολείου γονέα: λόγω έλλειψης γνώσεων από τους γονείς ως προς τη χρήση της τεχνολογίας, λόγω έλλειψης υπολογιστή, λόγω έλλειψης υπομονής από τους γονείς, λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος από τους γονείς, λόγω του ότι δε θεωρούν απαραίτητη την όλη διαδικασία για το νήπιο», «δεν έχουν γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους». Υπάρχει δυσκολία στη «σωστή ερμηνεία και εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού από τους γονείς με σεβασμό στις αρχές του παιδοκεντρισμού και της διαθεματικότητας». «Πόσο σίγουροι μπορούμε να είμαστε ότι οι γονείς δεν θα εμπλακούν περισσότερο απ' όσο πρέπει στη μαθησιακή διαδικασία ώστε ότι κάνει το παιδί να είναι «σωστό» και «όμορφο»;». Ειδικότερα στη σύγχρονη εκπαίδευση επισημαίνονται τα προβλήματα από «τις παρεμβάσεις των γονέων στη διαδικασία», «η αναγκαστική παρακολούθηση των γονέων μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στην αυθόρμητη έκφραση της συζήτησης στους μαθητές», «κάνουμε μάθημα όχι με τους μαθητές μας αλλά με τις οικογένειες των μαθητών μας». Υπάρχει «η πιθανότητα να πιεστούν τα παιδιά από κάποιους γονείς», ενώ «πολλές οικογένειες, κυρίως πολυμελείς αδυνατούν να παράσχουν σε όλα τα παιδιά τους τη δυνατότητα σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, δίνοντας προτεραιότητα στα μεγαλύτερα παιδιά». Υπάρχει «έλλειψη ανατροφοδότησης από γονείς», «μη συνέπεια στη μαθησιακή διαδικασία», «αδιαφορία» και «σε περιπτώσεις αλλοδαπών γονέων υπάρχει πρόβλημα με την κατανόηση των κειμένων που αποστέλλονται σε πολύ μικρούς μαθητές».

Προβλήματα και δυσκολίες επισημαίνονται λόγω της «έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής» («Έλλειψη εξοπλισμού εκπαιδευτικών και μαθητών, ... έλλειψη internet, email και υπολογιστή, ...υλικών, εκτυπωτών, laptop, tablet, ...λογισμικών») και τεχνικών προβλημάτων («η όχι και τόσο καλές συνδέσεις, ...προβλήματα ήχου και εικόνας, ...προβλήματα στον διαμοιρασμό εγγράφων, ...υλικού, ...μη ελληνικό μενού της πλατφόρμας, ... τεχνικά προβλήματα στη λειτουργία του ΠΣΔ και της πλατφόρμας e-me. ...δυσκολία να δημιουργηθεί μάθημα στην ψηφιακή τάξη», «ο συντονισμός της ψηφιακής τάξης»). «Ακατάλληλη η ώρα που επιτρέπεται η σύγχρονη εκπαίδευση για το νηπιαγωγείο». «Η πρόσβαση από όλους τους μαθητές». «Δεν υπάρχουν επαρκείς γνώσεις ΤΠΕ τόσο από τη μεριά των εκπαιδευτικών όσο και από την μεριά των γονέων».

Ως προς το εκπαιδευτικό έργο ο νηπιαγωγός κατέχεται από «αμηχανία...» «αίσθημα άγχους ... ανασφάλειας και υπερέκθεσης», «...από το ακροατήριο των γονέων» και «εμμέσως την αξιολόγηση από τους γονείς».

Προβλήματα και δυσκολίες επισημαίνονται επίσης καθώς «δεν διασφαλίζονται τα προσωπικά δεδομένα όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών» και προκύπτει «ανησυχία για διαρροή».

#### *Προτάσεις για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*

Για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου οι νηπιαγωγοί προτείνουν την αναγκαιότητα θετικής στάσης σ' αυτήν. Όπως ενδεικτικά αναφέρεται: «Να είμαστε ανοικτοί σε κάθε τι νέο».

Σημαντικό ρόλο για την επιτυχία της θεωρούν ότι έχει η καθοδήγηση και η επιμόρφωση τους. Όπως επισημαίνεται: «Άμεση, κατάλληλη και εκτενής», «...στοχευμένα για τα νηπιαγωγεία», «...ταχύρυθμη επιμόρφωση στη χρήση της πλατφόρμας» «...για τον σχεδιασμό διδασκαλίας», «...για πρακτικές υλοποίησης και διάχυσης μαθησιακών δραστηριοτήτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» «...και σύγχρονης», «παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών», «τηλεδιασκέψεις τοπικού χαρακτήρα», «για τη δημιουργία και διαχείριση ιστολογίου», «...για βελτίωση του παρεχόμενου υλικού», «...για να χρησιμοποιούν την ασύγχρονη και τη σύγχρονη εκπαίδευση συμπληρωματικά», «...μέσα από την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους και τη κ. Συντονίστρια».

Επίσης προτείνεται «επιμόρφωση και για τους γονείς, καθώς για μαθητές νηπιαγωγείου είναι απαραίτητη η συνδρομή των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία».

Ως προς τον εξοπλισμό προτείνεται «κρατική μέριμνα για παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού σε μαθητές και εκπαιδευτικούς» και «καλύτερος εξοπλισμός των σχολικών μονάδων».

Ως προς την υποστήριξη των νηπιαγωγών προτείνεται «η παροχή βοήθειας για την επίλυση τεχνικών ζητημάτων» και «η υποστήριξη από εκπαιδευτικούς πληροφορικής».

Ως προς τη διδασκαλία προτείνεται «ειδικός σχεδιασμός διδασκαλίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση», «όχι υπερβολικός όγκος δραστηριοτήτων» με «επιλογή δραστηριοτήτων σύμφωνα με το υλικό που υπάρχει στο σπίτι», «μεγαλύτερη αυτενέργεια από μέρους των νηπιαγωγών, γιατί γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες παιδιών και γονέων», «απλές, κατανοητές οδηγίες και συνεργασία με τους ενήλικες που θα ασχοληθούν με τα παιδιά». Συνδυασμός των δύο μορφών σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπως επισημαίνεται: «Το ιδανικότερο θα ήταν να χρησιμοποιείται περισσότερο η ασύγχρονη για τη μαθησιακή διδασκαλία και η σύγχρονη να λειτουργήσει ως μέσο για επικοινωνία, επαφή, αλληλεπίδραση με τους μικρούς μαθητές με ευχάριστες δραστηριότητες». «Η σύγχρονη να αναφέρεται περισσότερο σε ανατροφοδότηση του υλικού που στέλνεται με την ασύγχρονη». «Δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τα 30 λεπτά» και «τρεις φορές την εβδομάδα (σύγχρονης και ασύγχρονης) είναι αρκετές για να διατηρηθεί η επαφή του νηπίου με τη σχολική διαδικασία και να μην επιβαρύνεται η οικογένεια». Να δίνεται η δυνατότητα «ενεργούς συμμετοχής των παιδιών» και «εξατομικευμένης παρέμβασης».

Ως προς την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προτείνουν ότι είναι απαραίτητο «να λαμβάνουν αντικειμενικά σχόλια και προτάσεις, μετά από συζήτηση των παιδιών με τους γονείς, για να μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκέστερα στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, κάτω από δύσκολες συνθήκες».

Ως προς την εμπλοκή των γονέων προτείνεται «η καλή συνεργασία εκπαιδευτικού- γονέα-παιδιού», «να υπάρξει ένα πρωτόκολλο συνεργασίας – κανόνων που να απευθύνεται στους γονείς» και «να υπάρχει συχνή επαφή, μεγάλη συμμετοχή και ανατροφοδότηση με τη μορφή σχολίων».

Ως προς την ειδική αγωγή προτείνουν «να υπάρχει μέριμνα για τα παιδιά ειδικής αγωγής καθώς η ηλικία των παιδιών σε συνδυασμό με τις εκάστοτε δυσκολίες του κάθε παιδιού

καθιστούν δύσκολη την υλοποίηση της εξ αποστάσεως σύγχρονης/ασύγχρονης εκπαίδευσης».

Ως προς το εκπαιδευτικό υλικό προτείνουν «*μία βάση δεδομένων με εγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό προοριζόμενο για νήπια*», «*εύχρηστο στη διαχείρισή του τόσο από τους γονείς και τους μαθητές όσο και από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς*», «*ένα κεντρικό αποθετήριο ενδεικτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων για όλες τις θεματικές περιοχές*».

Ως προς το μαθησιακό περιβάλλον προτείνουν «*ένα περιβάλλον πιο κατανοητό και διαφοροποιημένο από τις υπόλοιπες βαθμίδες*», «*εργαλεία εύχρηστα για τις μικρές ηλικίες*», όπως «*το ιστολόγιο του σχολείου είναι πιο αποτελεσματικός τρόπος ασύγχρονης εκπαίδευσης, πιο ευχάριστος και κάποιες φορές και διαδραστικός για τα παιδιά*», καθώς «*δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες του νηπιαγωγείου η μορφή- φόρμα των e-class*».

Ειδικότερα για την σύγχρονη εκπαίδευση προτείνουν «*νομοθεσία προστασίας προσωπικών δεδομένων*».

### **Συζήτηση - συμπεράσματα – προτάσεις**

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρουσιάζονται απόψεις για την εκπαίδευση μαθητών νηπιαγωγείου, οι οποίες αναδεικνύουν την μοναδικότητα και την αναγκαιότητα της δια ζώσης διδασκαλίας, καθώς θεωρείται αναντικατάστατη, όπως υποστηρίζεται από ερευνητές της εκπαίδευσης (Παπαδάκης, 2020). Επίσης παρουσιάζονται απόψεις, οι οποίες προβάλλουν τον προαιρετικό και συμπληρωματικό χαρακτήρα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Η ενίσχυση της δια ζώσης εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί με συμπληρωματικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Keegan, 2001) ακόμη και σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μανούσου, 2008). Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών νηπιαγωγείου αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, παρ' όλο που αυτή επιτρέπει τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις περιπτώσεις, στις οποίες δεν μπορεί κάποιος να συμμετέχει στη δια ζώσης εκπαίδευση στα συμβατικά σχολεία (Keegan, 2001), ή αποκλείεται για διάφορους λόγους (Λιοναράκης, 1998-1999). Επίσης, αναδεικνύεται ότι η υλοποίηση σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνδυαστικά μπορεί να είναι αποτελεσματική στο νηπιαγωγείο.

Για την υλοποίηση της αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεργασίας με τους νηπιαγωγούς όχι μόνο για την τεχνική υποστήριξη του εγχειρήματος αλλά και για την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον και την ενημέρωση – ανατροφοδότηση των νηπιαγωγών σχετικά με τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα μάθησης στο οικογενειακό περιβάλλον.

Αναδεικνύεται ο προβληματισμός των νηπιαγωγών για την υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών κατά την υλοποίηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, για τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, οι οποίοι εξασφαλίζουν την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και της διαθεματικότητας, των παιδοκεντρικών αρχών μάθησης και των μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας υλοποιείται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, ωστόσο προσανατολίζεται σε δραστηριότητες συμπεριφορισμού. Επίσης, οι γνώσεις των νηπιαγωγών, το είδος των ψηφιακών μέσων, η εξοικείωση και η δυνατότητα χρήσης τους από τους γονείς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και την επιλογή των δραστηριοτήτων. Για τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας απαιτείται πολύς χρόνος. Η δημιουργία ή η επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού συμβάλλει στην ποιότητα της διδασκαλίας. Η συνεργασία, η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των νηπιαγωγών και η υποστήριξη του Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου συντελούν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών σχεδιασμών.

Υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης της συνεργατικής μάθησης, παρά της διερευνητικής και της αλληλεπιδραστικής μάθησης. Παρουσιάζεται η δυνατότητα αυτορρύθμισης της μάθησης. Η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών παρά κοινωνικών και βιωματικών παιχνιδιών. Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων διδασκαλίας όπως το βίντεο, online δραστηριότητες και

κατασκευές. Η αξιοποίηση επίσης, τεχνικών διδασκαλίας όπως η αφήγηση παρά η άμεση παρατήρηση και το πείραμα. Για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αξιοποιούνται διάφορα μέσα, όπως ο υπολογιστής και το κινητό τηλέφωνο και διάφορα ψηφιακά εργαλεία, όπως το ιστολόγιο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, και οι πλατφόρμες: webex, e-class, e-me.

Δυσκολίες παρουσιάζονται στη διαχείριση και τον συντονισμό της ψηφιακής τάξης, στον εντοπισμό των δυσκολιών των παιδιών, στην ανατροφοδότηση και την αποτίμηση της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού υλικού, στον αναστοχασμό των νηπιαγωγών, στους μελλοντικούς σχεδιασμούς και την υποστήριξη των μαθητών.

Μία σειρά παραγόντων, όπως οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, η αδιαφορία και η μη δέσμευση των γονέων συντελούν στην μη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρεμποδίζεται η εξατομικευμένη παρέμβαση, η εφαρμογή τεχνικών για παιδιά με ιδιαιτερότητες και η ένταξη μαθητών με αναπηρίες.

Αναπτύσσονται αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, απομόνωση, αμηχανία και ανασφάλεια.

Με βάση τις προτάσεις των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου θεωρούμε απαραίτητη την:

Ανάπτυξη θετικής στάσης των νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών νηπιαγωγείου.

Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο με την συμπερίληψη προαιρετικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως.

Επιμόρφωση και κατάρτιση νηπιαγωγών, αφενός σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου, σχετικά με τις εξ αποστάσεως διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και τις καλές πρακτικές, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών προσχολικής ηλικίας.

Καθορισμός βασικών αρχών, διαδικασιών και πρακτικών συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Επιμόρφωση και κατάρτιση γονέων, αφενός σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των παιδιών τους και αφετέρου, σχετικά με την εμπλοκή και τον υποστηρικτικό τους ρόλο σ' αυτήν.

Διαμόρφωση αποθετηρίου ελκυστικού, διαδραστικού και εύχρηστου εκπαιδευτικού υλικού και δημιουργία ελκυστικών, διαδραστικών και εύχρηστων ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης και ψηφιακών εργαλείων κατάλληλων, αφενός για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών προσχολικής ηλικίας και αφετέρου, για την ανταπόκρισή του σε μαθητοκεντρικές, αλληλεπιδραστικές και συνεργατικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Ικανοποίηση αναγκών υλικοτεχνικής υποδομής των μαθητών, νηπιαγωγών και σχολικών μονάδων.

Η καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών, η οποία επιχειρήθηκε στην εργασία μας θεωρούμε ότι θα συντελέσει στη σύνταξη αποτελεσματικών αναλυτικών προγραμμάτων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών νηπιαγωγείου και κατ' επέκταση στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Επίσης, θεωρούμε απαραίτητη την διερεύνηση των απόψεων των γονέων, των μαθητών νηπιαγωγείου αλλά και των στελεχών εκπαίδευσης, όχι μόνο για τη διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου, αλλά και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση αποτελεσματικών αναλυτικών προγραμμάτων.

### **Αναφορές**

Anderson, T. & Drom, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 12.3, 80-97. (Διαθέσιμο: <https://www.erudit.org/en/journals/irrod/2011-v12-n3-irrod105132/1067616ar/>, προσπελάστηκε στις 22/7/2020).

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.

Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. London & New York: Routledge.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Simonson, M. Zvacek, S. & Smoldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Charlotte, N. C.: IAP- Information Age Publishing.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΙΕΠ- ΥΠΑΙΘ. (2020). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μαθημάτων εξ αποστάσεως*. (Διαθέσιμο: <http://iep.edu.gr/el/component/k2/1067-odigos-gia-ton-ekpaideftiko-schediasmo-mathimatou-eks-apostaseos>, προσπελάστηκε στις 25/9/2020).

Ιωακειμίδου, Β. Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: παραδείγματα και πρακτικές στο δημοτικό σχολείο. Στο: *Ε.Δ.Α.Ε. Π.Ε.Κ.Ε.Σ. (2020). Πρακτικά τηλεδημερίδας «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα»*. (Διαθέσιμο: <https://pekesexae2020.pdekritis.gr>, προσπελάστηκε στις 25/8/2020).

Λιοναράκης, Α. (1998, 1999). *Ιδρύματα ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Στο: Δ., Βεργίδης, Α., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Χ., Ματράλης. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λυκουργιώτης, Α. (1998, 1999). *Εκπαίδευση από απόσταση*. Στο: Δ., Βεργίδης, Α., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Χ., Ματράλης. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθεσίων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας*. (Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15961>, προσπελάστηκε στις 14/7/2020).

Ματραλής, Χ. (1998, 1999). *Εργασίες αξιολόγησης*. Στο: Α., Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Χ., Ματράλης, Χ., Παναγιωτακόπουλος. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ματραλής, Χ. (1998, 1999). *Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση*. Στο: Α., Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Χ., Ματράλης, Χ., Παναγιωτακόπουλος. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπαδάκης, Σ. Σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα, εργαλεία και υπηρεσίες στο διαδίκτυο. Η τεχνολογία ως ανάγκη ή ευκαιρία στην εκπαίδευση από απόσταση; Στο: *Ε.Δ.Α.Ε. Π.Ε.Κ.Ε.Σ. (2020). Πρακτικά τηλεδημερίδας «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα»*. (Διαθέσιμο: <https://pekesexae2020.pdekritis.gr>, προσπελάστηκε στις 25/8/2020).

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/182>, προσπελάστηκε στις 24/8/2020).

ΥΠΑΙΘ. Φ8/47901/ΓΔ4/22-04-2020: «Οδηγίες υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας».

## **Αυθεντική μάθηση-Αυθεντική Αξιολόγηση: μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

**Γεωργιά Σωτηρία**

Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας,  
sgeorgota@gmail.com

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας σχετικά με το θέμα της αυθεντικής αξιολόγησης και της αυθεντικής μάθησης. Πραγματοποιήθηκε έρευνα σε ένα δείγμα 74 εκπαιδευτικών, από το σύνολο περίπου χιλίων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο νομό και διερευνήθηκε η άποψη τους σχετικά με το αν είναι εφικτή η πραγματοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης σε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, κατά πόσο εφαρμόζουν την αυθεντική αξιολόγηση στην τάξη τους και, ποιες τεχνικές και μέσα αποτύπωσης χρησιμοποιούν. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγια και ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν τείνουν να παρουσιάζουν μια θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αυθεντική αξιολόγηση των μαθητών/τριών, ενώ πολύ σημαντικό είναι το συμπέρασμα ότι το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας επηρεάζει τον μετέπειτα σχεδιασμό των δραστηριοτήτων προς όφελος του/της μαθητή/τριας.

**Λέξεις κλειδιά:** Αυθεντική αξιολόγηση, αυθεντική μάθηση, τεχνικές αξιολόγησης

### **Εισαγωγή**

Παρά τις προσπάθειες ανανέωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε αυτό να συμβαδίζει με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, ακόμη και στις μέρες μας η μαθησιακή διαδικασία είναι εγκλωβισμένη στον παραδοσιακό τρόπο αποτίμησης της γνώσης του/της μαθητή/τριας. Ο τρόπος διδασκαλίας εμμένει στη διδασκαλία από την έδρα και η αξιολόγηση συνεχίζει να είναι τυπική και να αποτυπώνεται με τη μορφή ερωταποκρίσεων και απονομή βαθμολογίας από έναν και μόνο υπεύθυνο για αυτήν, τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Οι σύγχρονες όμως απαιτήσεις θα πρέπει να εντάσσουν τη μάθηση και την αξιολόγηση σε ένα πλαίσιο που θα είναι αλληλένδετες και θα συνδέονται με αυθεντικές καταστάσεις, που απορρέουν από την πραγματική ζωή και λαμβάνουν χώρα σε έναν πραγματικό, ρεαλιστικό κόσμο. Σύμφωνα με τον Γρόσδο η αξιολόγηση *«δεν περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά συνεκτιμά συστηματικά την προσπάθεια του/της μαθητή/τριας, την εξατομικευμένη προσπάθεια μάθησης που ακολουθεί, καθώς και ικανότητες και δεξιότητες που ανήκουν στον κοινωνικό και συμμετοχικό ή ψυχοσυναισθηματικό τομέα»* (Γρόσδος, 2011:663).

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εφικτή την εφαρμογή της αυθεντικής μάθησης και της αυθεντικής αξιολόγησης, σε ποιο βαθμό την εφαρμόζουν και πώς αυτή επηρεάζει τον μετέπειτα σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά την ανάπτυξή της ερευνώνται τα παρακάτω ερωτήματα:

- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες μέσα σε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης;
- Με ποιον τρόπο αξιολογούν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών;
- Είναι συστηματικές οι διαδικασίες αξιολόγησης ή πραγματοποιούνται ευκαιριακά;
- Ποιες τεχνικές αποτύπωσης της αυθεντικής αξιολόγησης χρησιμοποιούν στην τάξη τους;

- Είναι για τους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες ωφέλιμη η διαδικασία της αυθεντικής αξιολόγησης ως προς την επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών τους στόχων;

### **Θεωρητικό Πλαίσιο**

Το αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο είναι ένα φυσικό ή ένα εικονικό περιβάλλον με πραγματικές δυσκολίες και πολύπλοκες καταστάσεις, όπως στον πραγματικό κόσμο, αποτελεί ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες που θα αποκτήσουν και στην πραγματική τους ζωή. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο επιτελείται η αυθεντική μάθηση, δεν απαιτείται από τους/τις μαθητές/τριες να εφαρμόσουν ένα μεγάλο εύρος γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά τους παρέχεται η δυνατότητα να εκτελέσουν μία πραγματική εργασία σε ένα πραγματικό-ρεαλιστικό περιβάλλον. Σκοπός αυτού του τρόπου μάθησης είναι να δώσει στους/στις μαθητές/τριες να καταλάβουν τη συσχέτιση που υπάρχει στον πραγματικό κόσμο για την ολοκλήρωση-επίτευξη μιας εργασίας και να καλλιεργήσει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τις πραγματικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την μελλοντική επαγγελματική τους πορεία (Guilikers et al., 2005).

Σύμφωνα με τον Mehlinger, όπως αναφέρεται από τον Clif Mims, «οι μαθητές δεν μαθαίνουν πλέον απλώς αφηρημένα γεγονότα ή τεχνητές καταστάσεις, αλλά βιώνουν και χρησιμοποιούν την πληροφορία με τρόπο που στηρίζεται στην πραγματικότητα. Η πραγματική δύναμη της αυθεντικής μάθησης είναι η ικανότητα ενεργά να εμπλέκει τους μαθητές και να αγγίζει το εγγενές τους κίνητρο.» (Mims, 2003:2).

Ζητούμενο των απαιτήσεων του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις τεχνολογικές εξελίξεις, και να ξεπεράσουν τις παρωχημένες μορφές εκπαίδευσης που συνεχίζουν να υφίστανται από τον περασμένο αιώνα. Προκειμένου η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες μορφές μάθησης που εστιάζουν στο τι αλλά και στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές/τριες θα πρέπει να γίνουν αλλαγές όχι μόνο στους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης αλλά και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/τριών καθώς αυτός συνδέεται άρρηκτα με τον τρόπο διδασκαλίας (Κασιμάτη κ.α., 2011).

Η αυθεντική αξιολόγηση είναι απότοκος τριών σημαντικών κινημάτων: του «κοινωνικού εποικοδομητισμού», των κινημάτων της «κριτικής σκέψης» και του «κινήματος για την ολιστική ανάπτυξη της γνώσης», τα οποία αξιοποιούν την εμπειρία, τα βιώματα αλλά και τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών, δίνουν έμφαση σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε πραγματικές συνθήκες, στοχεύουν στην κατανόηση και προσεγγίζουν ολιστικά τη γνώση (Κασιμάτη & Παπαγεωργίου, 2013). Το κίνημα της αυθεντικής αξιολόγησης πηγάζει από την παραδοχή και την επικράτηση των προαναφερθέντων κινημάτων που απενεργοποίησαν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και οδήγησαν στην αξιολόγηση με επίκεντρο το/τη μαθητή/τρια (Κουλουμπαρίτη & Ματσαγγούρας, 2004). Σύμφωνα με το κίνημα της αυθεντικής αξιολόγησης, βασική προϋπόθεση της αυθεντικής αξιολόγησης είναι η αυθεντική διδασκαλία και η αυθεντική μάθηση (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007).

Συνοπτικά, οι πιο διαδεδομένες και δημοφιλείς τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών/τριών που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης είναι:

- Ρουμπρικές αξιολόγησης (rubrics assessment)
- Εννοιολογικός χάρτης (concept map)
- Αυτό-αξιολόγηση εκπαιδευόμενων (self-assessment)
- Έτερο-αξιολόγηση (peer-assessment)
- Φάκελος εργασιών εκπαιδευόμενου (portfolio assessment) (ΕΚΔΔΑ,χη)



Στη συνέχεια περιγράφονται τρεις από τις παραπάνω τεχνικές αξιολόγησης με αντίστοιχα παραδείγματα από την εφαρμογή τους σε μαθητές/τριες Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου.

#### *Αυτό-αξιολόγηση*

Η αυτό-αξιολόγηση δεν ακολουθεί τη μονοδιάστατη πλευρά της αξιολόγησης όπως την γνωρίζουμε στην παραδοσιακή της μορφή, όπου αξιολογητής είναι ο εκπαιδευτικός αλλά δίνει τη δυνατότητα στο/στη μαθητή/τρια να εκτιμήσει τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ο/Η μαθητής/τρια είναι αυτός που στοχάζεται και, αφού κρίνει την εξέλιξή του, μπορεί να αναζητήσει τρόπους που θα τον/την οδηγήσουν με τον καιρό στο προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (ΙΕΠ, 2017).

Ένας τρόπος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτό-αξιολόγησης από τον/την μαθητή/τρια περιγράφεται στο παρακάτω παράδειγμα: Στο χώρο του Νηπιαγωγείου ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον/την μαθητή/τρια την ώρα που κατασκευάζει ένα κάστρο με τουβλάκια στη γωνιά του οικοδομικού υλικού. Είχε προηγηθεί αφήγηση σχετικού παραμυθιού από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια με τις κατάλληλες ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός βοηθά τον/την μαθητή/τρια να καλλιεργήσει τη σκέψη του και να εξηγήσει με ποιο τρόπο έφτιαξε το έργο του. Τα αποτελέσματα καταγράφονται σε ημερολόγιο ενώ σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνεται η ευκαιρία στον/στην μαθητή/τρια να περιγράψει παρόμοιες καταστάσεις και να συγκρίνει τα επιτεύγματα του και τον τρόπο που βελτιώθηκαν.

#### *Φάκελος εργασιών ή ατομικός φάκελος*

Αποτελεί «ένα εργαλείο συλλογής, καταγραφής και ερμηνείας δεδομένων που αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη και την πρόοδο του παιδιού. Ταυτόχρονα είναι ένα μέσο παρουσίασης των προσπαθειών, της εξέλιξης και των επιτευγμάτων του τόσο στο ίδιο όσο και στους ενήλικες που εμπλέκονται στη μάθησή του» (ΙΕΠ, 2014: 49). Ο/Η μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα να διαλέξει ποια εργασία θα τοποθετήσει στο φάκελό του/της, συμμετέχοντας με αυτό τον τρόπο στην αυτό-αξιολόγησή του/της, ενώ συνάμα οποιαδήποτε ερωτήματα/απορίες του/της μπορούν να συζητηθούν με τον εκπαιδευτικό. Επίσης, είναι σημαντικό ότι μπορεί να ανατρέξει στο φάκελό του/της προκειμένου να αντλήσει πληροφορίες για τις γνώσεις που κατέκτησε και για την πορεία της εξέλιξής του/της. Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός, ανατρέχοντας στον ατομικό φάκελο του/της κάθε μαθητή/τριας, έχει τη δυνατότητα να εκτιμήσει την εικόνα του/της και αναλόγως να διαμορφώσει τις δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο μαθησιακό του/της επίπεδο (ΙΕΠ, 2017).

Ακολουθεί ένα παράδειγμα αξιοποίησης του ατομικού φακέλου στο Νηπιαγωγείο: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός ζητά από τον/την μαθητή/τρια να ζωγραφίσει το σώμα του έτσι όπως αυτός/αυτή το αντιλαμβάνεται. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός καταγράφει την περιγραφή του/της μαθητή/τριας και η εργασία τοποθετείται στον ατομικό φάκελο. Σε τακτά χρονικά διαστήματα (συνήθως ανά μήνα) ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη δραστηριότητα. Ο/Η μαθητής/τρια ανατρέχοντας στο φάκελό του/της μπορεί κάθε φορά να αναγνωρίσει την εξέλιξή του/της καθώς παρατηρεί ότι η αρχική απλή αποτύπωση του σώματος του/της διαρκώς εξελίσσεται, καθώς εμπλουτίζει την εικόνα με περισσότερες λεπτομέρειες (καλύτερο σχήμα προσώπου, απεικόνιση όλων των χαρακτηριστικών του κτλ.). Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την εξέλιξη αυτή ή τη στασιμότητα και προχωρεί στον ανάλογο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που θα εμπλουτίσουν τη γνώση ή θα βοηθήσουν στην κατάκτηση αυτής.

#### *Εννοιολογικός χάρτης*

Σύμφωνα με την Βασιλοπούλου (2001) «ο χάρτης εννοιών είναι ένα σχηματικό διάγραμμα που προσδιορίζει σχέσεις μεταξύ των βασικών εννοιών μιας περιοχής μελέτης με τη μορφή προτάσεων. Είναι μια τεχνική διδασκαλίας και μια στρατηγική μάθησης που σκοπεύει να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν με ουσιαστικό τρόπο».

Στο παράδειγμα που ακολουθεί περιγράφεται η αξιοποίηση του χάρτη εννοιολογικής χαρτογράφησης μετά από μία βιωματική δραστηριότητα: Σε μια εκπαιδευτική επίσκεψη των μαθητών/τριών σε μία Φιλαρμονική του τόπου τους γίνεται από τον εκπαιδευτικό παρουσίαση της ιστορίας και του ρόλου των Φιλαρμονικών μέσα από την υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο προσέγγισης της γνώσης με αυθεντική μάθηση. Στη συνέχεια, και προκειμένου να γίνει η αυθεντική αξιολόγηση των όσων αποκόμισαν οι μαθητές/τριες, ο εκπαιδευτικός δίνει προς συμπλήρωση έναν δομημένο και ημι-συμπληρωμένο εννοιολογικό χάρτη. Οι μαθητές/τριες καλούνται να συμπληρώσουν τις έννοιες που αναδύθηκαν κατά την ώρα των βιωματικών δραστηριοτήτων προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί το επίπεδο κατανόησής τους από τους/τις μαθητές/τριες. Ως επέκταση της αυθεντικής αξιολόγησης θα μπορούσε να προκληθεί σχετική συζήτηση στην τάξη με τη μορφή ερωταποκρίσεων ή με ατομικές εργασίες των μαθητών/τριών, όπου με τη ζωγραφική ή με τη συγγραφή ενός σύντομου κειμένου αποτυπώνεται το εύρος της κατανόησης των νέων πληροφοριών από τους/τις μαθητές/τριες.

### **Ερευνητικό μέρος**

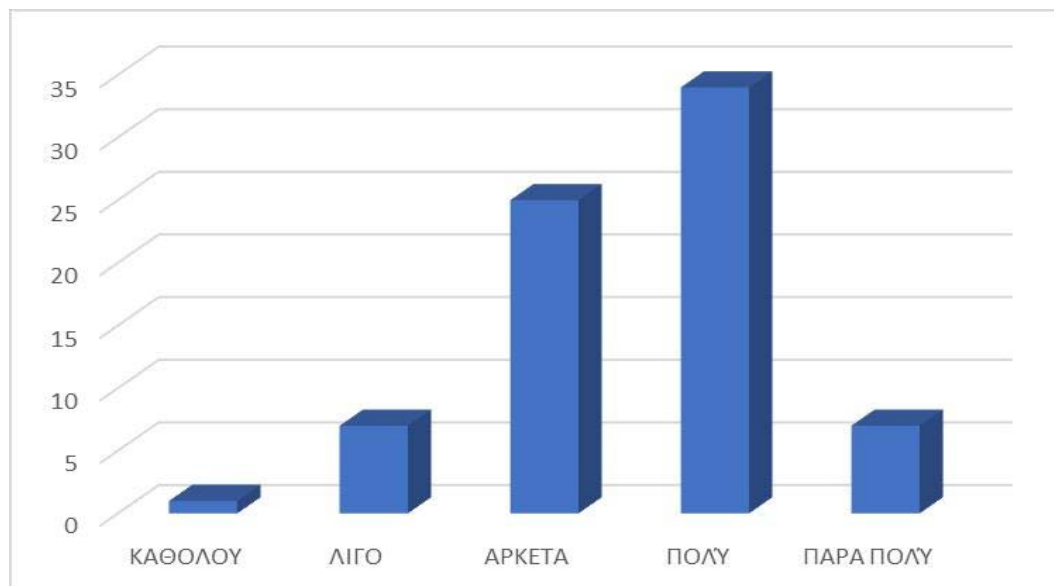
#### *Μεθοδολογία της έρευνας*

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε για την τυχαία άντληση του δείγματος είναι ο κατάλογος των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Κέρκυρας για τη σχολική χρονιά 2020-2021. Η επιλογή του δείγματος έγινε «τυχαία» προκειμένου να διασφαλιστεί ο περιορισμός της μεροληψίας στην επιλογή και αποτελείται από 74 άτομα και συγκεκριμένα από 57 γυναίκες και 17 άντρες, εκ των οποίων 23 Νηπιαγωγοί, 62 δάσκαλοι και 15 άλλες ειδικότητες.

Αναφορικά με το είδος των συλλεχθέντων δεδομένων η έρευνα είναι ποσοτική καθώς στοχεύει στην εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που επηρεάζουν την εξέλιξη ενός φαινομένου (π.χ. αξιολόγηση-επιρροή στην εκπαιδευτική διαδικασία) (ΕΚΔΔΑ). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που διερευνά τόσο με κλειστές ερωτήσεις όσο και με μία ερώτηση ανοικτού τύπου τα εξής ερωτήματα: α) κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εφικτή την εφαρμογή της αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης, β) κατά πόσο την εφαρμόζουν, γ) ποιες τεχνικές και ποια εργαλεία αξιοποιούν, και δ) πώς αυτή επηρεάζει τον μετέπειτα σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί με προσωπική συνέντευξη, τηλεφωνικά, ταχυδρομικά και ηλεκτρονικά. Επιλέχθηκε ο ηλεκτρονικός τρόπος προκειμένου το ερωτηματολόγιο να είναι εύκολα και άμεσα προσβάσιμο στους εκπαιδευτικούς και οι απαντήσεις να μπορούν να δοθούν σε χρόνο που βολεύει τον ερωτώμενο. Αξιοποιήθηκε το διαδίκτυο και η χρήση της εφαρμογής Google forms. Ως προς το σκοπό αποτελεί μία βασική έρευνα καθώς προσβλέπει στην παραγωγή νέας γνώσης για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αυθεντική αξιολόγηση, ενώ επειδή τα δεδομένα συλλέγονται άπαξ αποτελεί μια συγχρονική έρευνα (ΕΚΔΔΑ,χη).

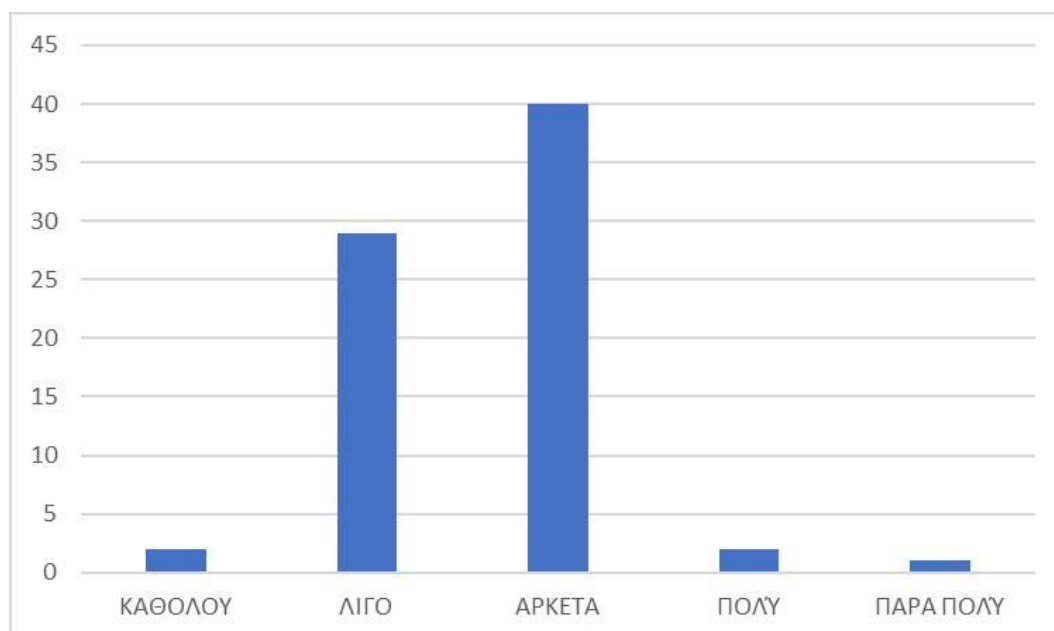
#### *Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας*

Στο πρώτο ερώτημα «Γνωρίζοντας ότι η αυθεντική μάθηση προϋποθέτει ένα περιβάλλον μάθησης σε ένα φυσικό ή εικονικό περιβάλλον που μοιάζει στον πραγματικό κόσμο κατά πόσο πιστεύετε ότι σας δίνεται η δυνατότητα να βρει πρόσφορο έδαφος στην τάξη σας;» από τους 74 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς λάβαμε τις εξής απαντήσεις: 1 απάντησε καθόλου, 8 απάντησαν λίγο, 41 απάντησαν αρκετά, 19 απάντησαν πολύ και 5 πάρα πολύ. Οι απαντήσεις αποτυπώνονται στο Γράφημα 1, από το οποίο μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ένας σημαντικός αριθμός των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι υπάρχει η δυνατότητα υλοποίησης της αυθεντικής μάθησης στην τάξη, κάποιιοι σε ένα εφικτό επίπεδο (όσοι απάντησαν αρκετά), ενώ πολύ μικρός είναι ο αριθμός των απαντήσεων όσων πιστεύουν ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης της αυθεντικής μάθησης στην τάξη τους.



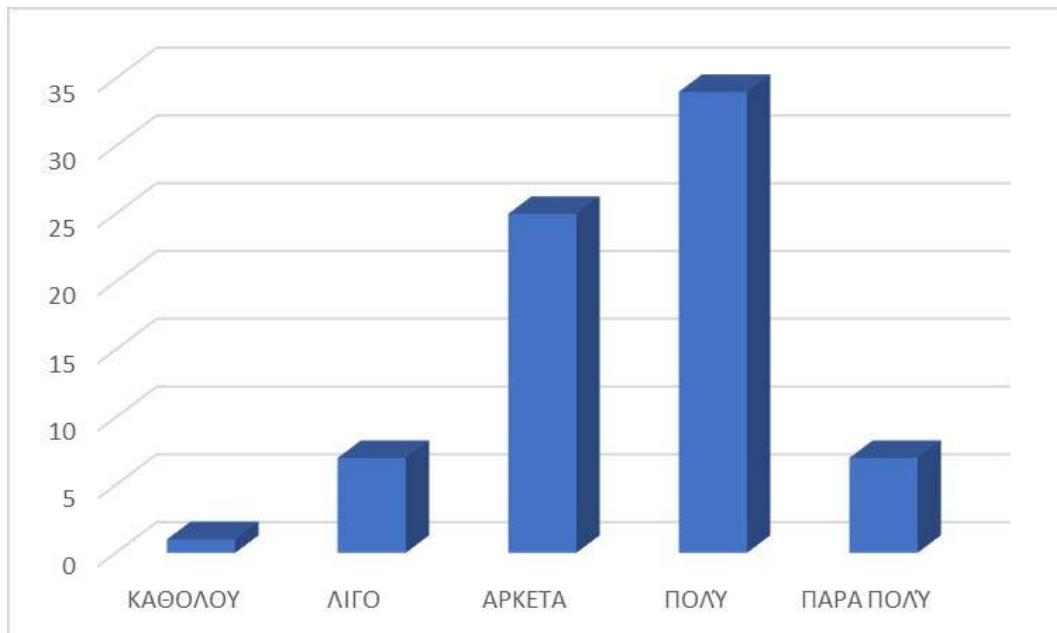
**Γράφημα 1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες υλοποίησης της αυθεντικής μάθησης**

Στο δεύτερο ερώτημα «Κατά πόσο συνηγορεί η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος υπέρ της αυθεντικής μάθησης», ενθαρρυντικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυνατότητα που τους παρέχεται καθώς, όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 2, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε αρκετά, αν και υπάρχουν αρκετές απαισιόδοξες απόψεις καθώς ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών έδωσε την απάντηση «λίγο». Σίγουρα όμως είναι ελάχιστοι αυτοί που πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί την αξιοποίηση της αυθεντικής μάθησης.



**Γράφημα 2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση της αυθεντικής μάθησης**

Στο τρίτο ερώτημα «Θεωρείτε απαραίτητη την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας στην εκπαιδευτική διαδικασία;» ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Γράφημα 3).



**Γράφημα 3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την ωφελιμότητα της αξιολογικής διαδικασίας**

Στο τέταρτο ερώτημα «Πόσο είστε εξοικειωμένος/η με την παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης και πόσο με την αυθεντική μορφή αξιολόγησης;», σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και όπως αυτές αποτυπώνονται στα Γραφήματα 4 και 5, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι τόσο με την παραδοσιακή μορφή όσο και με την αυθεντική μορφή αξιολόγησης. Πολύ μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν είναι εξοικειωμένοι με οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης.



**Γράφημα 4. Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την αυθεντική μορφή αξιολόγησης**



**Γράφημα 5. Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης**

Ως προς τις τεχνικές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιες γνωρίζουν και έπρεπε να επιλέξουν μία ή περισσότερες από τις εξής παρακάτω: αυτό-αξιολόγηση, έτερο-αξιολόγηση, συζήτηση και συνέντευξη, ατομικός φάκελος, παρατήρηση και ειδικά σχεδιασμένες και οργανωμένες δραστηριότητες. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις βασικές τεχνικές αξιολόγησης και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις περισσότερες από αυτές. Μεγαλύτερη απήχηση, όπως προκύπτει από το Γράφημα 6, φαίνεται να έχει η αυτό-αξιολόγηση, ακολουθεί ο ατομικός φάκελος και η παρατήρηση, ενώ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών γνωρίζει τις τεχνικές της έτερο-αξιολόγησης, της παρατήρησης και των ειδικά σχεδιασμένων οργανωμένων δραστηριοτήτων.



**Γράφημα 6. Τεχνικές Αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί**

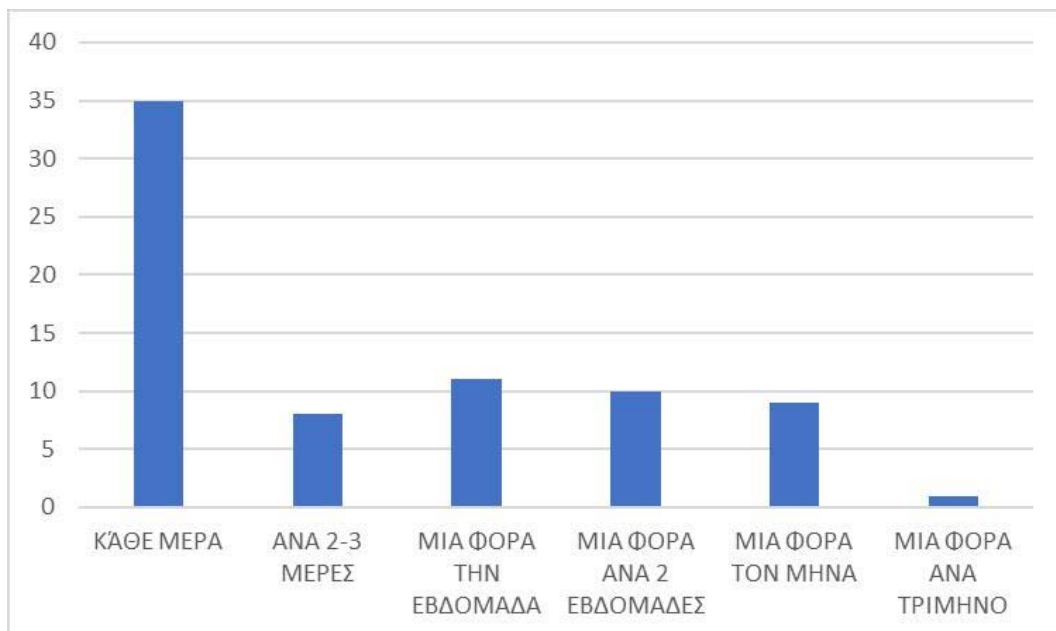
Στο ερώτημα «Ποιο από τα παρακάτω εργαλεία αποτύπωσης (ημερολόγιο, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, εννοιολογικοί χάρτες, κλίμακες ελέγχου, κλίμακες διαβάθμισης, συνεχείς καταγραφές, ανεκδοτικές καταγραφές, σειρά φωτογραφιών που δείχνουν την εξέλιξη μιας διαδικασίας, ιστορίες, καταγραφές διαλόγων μεταξύ των παιδιών ) αξιοποιείτε κατά την αξιολογική διαδικασία;» το μεγαλύτερο ποσοστό των

εκπαιδευτικών αξιολογεί τους/τις μαθητές/τριες με τη χρήση του ημερολογίου και των συνεχών καταγραφών. Σύμφωνα με το Γράφημα 7 τα υπόλοιπα εργαλεία αποτύπωσης χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς αλλά σε πολύ μικρότερη κλίμακα. Το χαμηλότερο ποσοστό χρήσης καταλαμβάνει η αξιολόγηση με ανεκδοτικές καταγραφές.



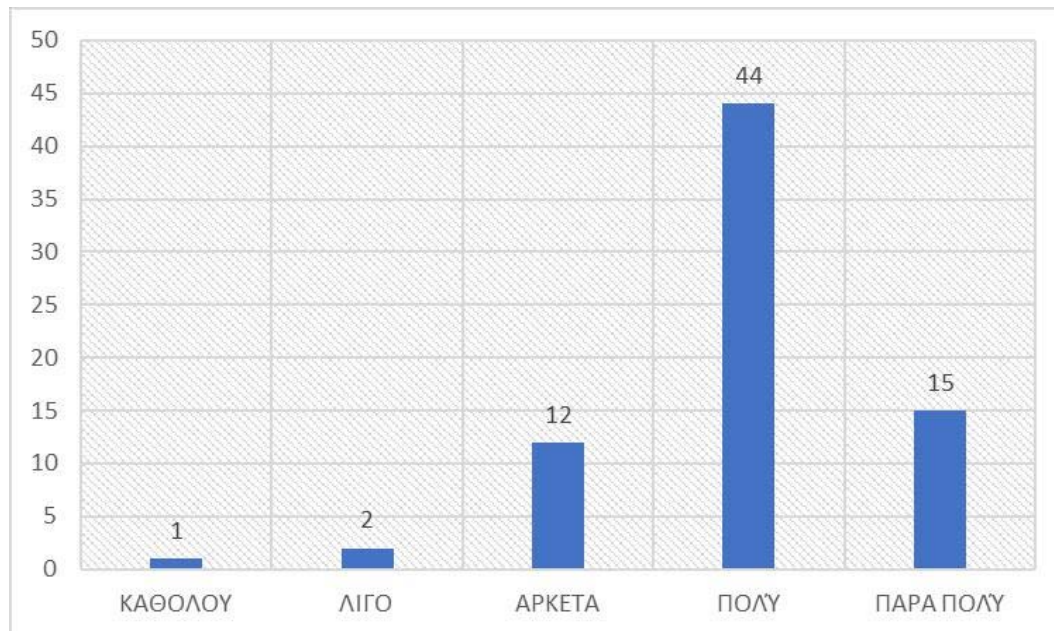
**Γράφημα 7. Εργαλεία αποτύπωσης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί**

Στο ερώτημα «Πόσο συχνά προβαίνετε στην αξιολόγηση ενός/μιας μαθητή/τριας;» η αξιολόγηση των μαθητών/τριών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γίνεται καθημερινά σε μεγάλο ποσοστό, ενώ από κάποιους άλλους η αξιολόγηση αυτή, γίνεται σε αραιότερα διαστήματα. Η αξιολόγηση ανά τρίμηνο, όπως φαίνεται στο Γράφημα 8, παρατηρείται σε μικρό ποσοστό.



**Γράφημα 8. Συχνότητα αξιολόγησης των μαθητών/τριών**

Στο ερώτημα «Κατά πόσο η αξιολόγηση επηρεάζει τον μετέπειτα σχεδιασμό των δραστηριοτήτων σας;» παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ», γεγονός που σημαίνει ότι η αξιολόγηση επηρεάζει και τον μετέπειτα σχεδιασμό των δραστηριοτήτων τους. Μόνο 3 από τους 74 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι η αξιολόγηση τους αφήνει ανεπηρέαστους.



**Γράφημα 9. Επιρροή αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό**

### **Συμπεράσματα**

Από τα στοιχεία που προέκυψαν σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει η δυνατότητα να υλοποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης όπου η γνώση δίνεται με δραστηριότητες σε ένα φυσικό ή εικονικό περιβάλλον που μοιάζει με τον πραγματικό κόσμο. Επίσης, παρά τις όποιες δυσκολίες, οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν εμποδίζει τη δυνατότητα παροχής της αυθεντικής μάθησης καθώς ένα πολύ μικρό ποσοστό έχει αντίθετη άποψη. Ακόμη παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί απαραίτητη την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας και είναι εξοικειωμένο τόσο με την παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης όσο, και με την αυθεντική αξιολόγηση.

Σχετικά με τις τεχνικές αξιολόγησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την αυτό-αξιολόγηση αλλά εξίσου σημαντικός είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τεχνικές, όπως π.χ. η έτερο-αξιολόγηση, ο ατομικός φάκελος, η παρατήρηση, η συζήτηση, η συνέντευξη και οι ειδικά σχεδιασμένες και οργανωμένες δραστηριότητες. Το συχνότερο μέσο αποτύπωσης της αξιολογικής διαδικασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι το ημερολόγιο σε συνδυασμό και με τα υπόλοιπα μέσα αποτύπωσης, όπως είναι οι κλίμακες ελέγχου, οι εννοιολογικοί χάρτες κ.α. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ακόμη ότι η αξιολόγηση των μαθητών/τριών γίνεται από τους εκπαιδευτικούς καθημερινά και σπανιότερα σε μεγάλα χρονικά διαστήματα. Τέλος, είναι σημαντικό το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αναπροσαρμόζουν τις δράσεις τους εκτιμώντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Φαίνεται λοιπόν, ότι η αυθεντική μάθηση και η αυθεντική αξιολόγηση αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογήσουν τον/την μαθητή/τρια με έναν τρόπο που θα καλύπτει όσο το δυνατό τις περισσότερες πλευρές της προσωπικότητάς του, αφού προηγουμένως του δοθεί η ευκαιρία να κατακτήσει τη γνώση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν σε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης. Με τη χρήση των μέσων αποτύπωσης της αξιολογικής διαδικασίας δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντλήσει πληροφορίες για τον/την μαθητή/τρια που θα τον βοηθήσουν να εκτιμήσει συνολικά την εικόνα του. Εξάλλου, οι δυνατότητες είναι πολλές καθώς έχει να επιλέξει ανάμεσα σε πολλούς διαφορετικούς τρόπους και να εφαρμόσει αυτόν που κάθε φορά ταιριάζει καλύτερα. Με την αυθεντική αξιολόγηση αναπτύσσεται μία διπλή

σχέση επικοινωνίας όπου τις αποφάσεις δεν τις λαμβάνει μόνο ο εκπαιδευτικός αλλά συμμετέχει εξίσου ισότιμα και ο/η μαθητής/τρια. Το να δίνουμε το χρόνο και τη δυνατότητα στο/στη μαθητή/τρια να ερμηνεύσει, να εξηγήσει και να αναστοχαστεί τα όσα έκανε ταυτόχρονα τον/την εμπλέκουμε στη μαθησιακή διαδικασία με έναν ωφέλιμο και αποτελεσματικό τρόπο που θα τον/την βοηθήσει στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από πραγματικούς και ρεαλιστικούς στόχους.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί έρευνα μικρής κλίμακας εξαιτίας του μικρού αριθμού δείγματος. Για το λόγο αυτό προτείνεται να διερευνηθεί ένα μεγαλύτερο δείγμα του αριθμού των εκπαιδευτικών προκειμένου να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα και η διεξαγωγή μιας νέας ερευνητικής μελέτης.

### **Αναφορές**

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, Th. J., & Martens, R. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509-521.

Mims, C. (2003). *Authentic Learning: A practical introduction and guide for implementation*. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2020, από [https://www.researchgate.net/publication/228395999\\_Authentic\\_Learning\\_A\\_practical\\_introduction\\_and\\_guide\\_for\\_implementation](https://www.researchgate.net/publication/228395999_Authentic_Learning_A_practical_introduction_and_guide_for_implementation)

Βαρσαμίδου, Α. & Ρεσ, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μία δυναμική και ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ανακοίνωση στο 2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση. Ιωάννινα.

Βασιλοπούλου, Μ., (2001). *Ο χάρτης των εννοιών ως εργαλείο μάθησης-εφαρμογές στη διδακτική της βιολογίας και την περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γρόσδος, Σ. (2011). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας: μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης. Στο Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας*, Δράμα 9-10 Δεκεμβρίου 2011.

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. (χη). Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. 7<sup>η</sup> Διδακτική Ενότητα. [Υλικό από το σεμινάριο του ΕΚΔΔΑ με θέμα: «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση»].

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. (χη). Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. 13<sup>η</sup> Διδακτική Ενότητα. [Υλικό από το σεμινάριο του ΕΚΔΔΑ με θέμα: «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση»].

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Περιγραφική Αξιολόγηση. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου, 2020 από [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Evaluation/2017/1\\_Perigrafiki\\_NIPIAGOGEIO.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Evaluation/2017/1_Perigrafiki_NIPIAGOGEIO.pdf)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου, 2020 από <http://repository.edu111.gr/1947>

Κασιμάτη, Α., & Παπαγεωργίου, Θ. (2013). Εκπαιδευτικό σενάριο: «Η Ενδυμασία στην Αρχαία Ελλάδα» με αξιοποίηση e-portfolio. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 11-24.

Κασιμάτη, Αικ., Διονυσίου, Κ., & Χριστοδουλίδου, Χ. (2011). Αυθεντική αξιολόγηση: Διερεύνηση των στάσεων φοιτητών της ΑΣΠΑΙΤΕ όσον αφορά τη διαδικασία αξιολόγησής τους. Στο *ε Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.* «Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης». Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ. Διαθέσιμο στο [www.aspetep.gr/praktika2synedriou](http://www.aspetep.gr/praktika2synedriou).

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.



## **Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας**

**Θεοχάρης Θωμάς**

Δάσκαλος, Δημοτικό Σχολείο Λιαπάδων,  
thomtheo@sch.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε δύο πυλώνες, αυτούς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των δύο ανωτέρω εννοιών, όπως περιγράφεται από τα ερευνητικά ερωτήματα, που αναλύονται στην έρευνα. Το δείγμα δεν είναι ικανό για γενίκευση των αποτελεσμάτων, ως δείγμα ευκολίας, παρέχει, ωστόσο, τη δυνατότητα διατύπωσης συμπερασμάτων για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, με το σύνολο των ερωτήσεων να είναι κλειστού τύπου. Συνολικά συμμετείχαν 74 εκπαιδευτικοί από τους 1.125 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας. Από τη μελέτη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, ενώ ταυτόχρονα δεν θεωρούν πως οι ίδιοι αποτελούν κομμάτι της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων.

**Λέξεις κλειδιά:** επιμόρφωση, προγραμματισμός, πρωτοβάθμια

### **Εισαγωγή**

Είναι ακαδημαϊκά και ερευνητικά αποδεκτό πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hargreaves & Fullan, 1995; Lieberman, 1996; Nye & Hedges, 2004; Ντούρου, 2014) μέσα από την επέκταση των επιστημονικών γνώσεων και των δεξιοτήτων, την αυτοαντίληψη και την αυτό-συναίσθηση, αλλά και τον προβληματισμό του πάνω στο έργο του (Αθανασίου κ.α., 1993; Hargreaves, 1994; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009; Μελεκίδου κ.α., 2010; Λασκαράκης, 2012; Ντούρου, 2014; Ανδρής, 2016). Φαίνεται, λοιπόν, πως η επαγγελματική του ανάπτυξη βρίσκεται σε συνάρτηση με την επιμόρφωσή του (Σόφου & Διερωνίτου, 2015; Κυρίμη, 2018) και είναι συνδεδεμένη με την αντιμετώπιση του ίδιου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και επιστήμονα. Το στοιχείο αυτό αναιρεί το μύθο της παιδαγωγικής τέχνης και της εξ αυτής θεϊκής δωρεάς, του υπερφυσικού χαρίσματος ή του φυσικού προτερήματος (Παπακωνσταντίνου, 1992; Ματσαγγούρας, 2005; Ντούρου, 2014; Ανδρής, 2016).

Δύο από τους βασικούς όρους που σχετίζονται με την παρούσα μελέτη είναι αυτοί της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη, ως όρος, απαντάται, κυρίως, στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και «αναφέρεται σε μια σειρά λειτουργιών και δραστηριοτήτων, που έχουν ως τελικό στόχο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη ατόμων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο ή επαγγελματικό χώρο», υποστηρίζει η Δασκολιά, (όπως αναφέρεται στο Λασκαράκης, 2012:17). Παρατηρούμε, λοιπόν, πως η επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και είναι αδύνατο να υπάρξει η μία χωρίς την άλλη.

Ωστόσο, η επιμόρφωση δεν ταυτίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά σίγουρα θεωρείται θεμελιώδες χαρακτηριστικό της, ενώ διαδραματίζει ρόλο τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα στελέχη της εκπαίδευσης (Κωστίκα, 2004; Λασκαράκης, 2012). Έτσι, κατά τον Rogers (όπως αναφέρεται στο Κυρίμη, 2018:43), «επιμόρφωση είναι η

επιπλέον μόρφωση που δέχεται κάποιος ενήλικας σε κάποιο θέμα. Πρόκειται για εκπαίδευση επειδή είναι μια μορφή σχεδιασμένης και συγκροτημένης μάθησης που έχει σαφή στόχο και συγκεκριμένο αποτέλεσμα». Τελικά για πολλούς αποτελεί «τη συμπληρωματική εκπαίδευση, που στόχο της έχει την ανανέωση και τελειοποίηση των επαγγελματικών τεχνικών διαμέσου της βελτίωσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την αρχική εκπαίδευση» (Χατζηπαναγιώτου, 2001; Αντωνίου, 2009:173; Λασκαράκης, 2012:37). Σε κάθε περίπτωση, αξίζει να διευκρινιστεί πως η επιμόρφωση συνδέεται με την επιπλέον μόρφωση του εκπαιδευτικού (Μάνεσης, 2014:78), οπότε και αντιδιαστέλλεται με τη βασική εκπαίδευση, όπου και τέθηκαν οι επαγγελματικές βάσεις, αλλά και πως έχει συγκεκριμένους στόχους (Παπαμιχαήλ, 1992; Ανδρής, 2016). Στη σύγχρονη εποχή φαίνεται πως είναι κάτι που επιβάλλεται από τις ίδιες τις συνθήκες, που χαρακτηρίζονται από αδιάλειπτες μεταβολές (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009:31). Η Σταμάτη (2012:815), μάλιστα, τη θεωρεί επιβεβλημένη, καθώς προάγει τον εκπαιδευτικό και την εργασία του, βελτιώνοντάς τον. Ακόμη, σχετίζεται και με την ποιότητα στην εκπαίδευση (Δούκας κ.α., 2008:358), αλλά και με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2001; Παπασιρίου, 2019:18). Συνεπώς, βελτιωμένη επιμόρφωση σημαίνει βελτιωμένη ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση (Δούκας κ.α., 2007:113). Μάλιστα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή την αναγνωρίζει ως δείκτη ποιότητας τόσο για τη σχολική εκπαίδευση, όσο και για τη δια βίου μάθηση (Σιπητάνου κ.α., 2012:621). Δεν μπορεί, όμως, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να μην είναι στενά συνυφασμένη με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας (Fullan, 2007:303; ΟΕΠΕΚ, 2007:82; Αντωνίου, 2011:21). Εξάλλου, «το δίπολο, επιμόρφωση με βάση την εξυπηρέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος ή με βάση τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, τείνει να εξαφανίζεται», αναφέρει ο Γραίκος (2014:65). Αυτό αντανακλά από τη μία τη θέση ότι τα δύο στοιχεία είναι στενά συνυφασμένα μεταξύ τους, αλλά και ότι η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται με όρους ποιότητας, στόχων και αποτελεσματικότητας.

Η σωστή και ολοκληρωμένη επιμόρφωση δεν θα πρέπει, ωστόσο, να παραμένει ευχολόγιο του εκπαιδευτικού κλάδου. Ένα από τα βασικά προβλήματα είναι πως οι προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν συστοιχίζονταν με τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Καφαντάρη, 2014:29). Το ίδιο πρόβλημα αναφέρει και ο Βεργίδης (2012:114), στηριζόμενος σε ερευνητικά αποτελέσματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως και οι Δούκας κ.α., (2008:365-366). Το πρόβλημα αυτό θα μπορούσε να μην υφίσταται, ή τουλάχιστον να μετριάζεται, εάν η επιμόρφωση προέκυπτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και μέσα από τον σχολικό τους προγραμματισμό.

Ο προγραμματισμός χαρακτηρίζεται από τον Σαΐτη σαν ένα εργαλείο, και μάλιστα αναγκαίο, για τα ηγετικά μέλη των σημερινών οργανισμών (Σαΐτης, 2008; Βεργιοπούλου, 2015:261). Συνίσταται στον εκ των προτέρων και με ακρίβεια προσδιορισμό των στόχων, των οποίων η σχολική μονάδα αποζητά την κατάκτηση (Μπρίνια, 2008; Μυλωνά, 2016:21). Αλλά, όσο κι αν ο επιστημονικός κλάδος της Διοίκησης της Εκπαίδευσης περιγράφει με σαφή τρόπο τη διαδικασία και το μοντέλο προγραμματισμού, δεν κάνει το ίδιο και με τον τρόπο που αυτό θα γίνει πραγματικότητα μέσα από συγκεκριμένες δράσεις. Δράσεις και στόχοι είναι στην ευχέρεια επιλογής της εκάστοτε σχολικής μονάδας, συνυπολογίζοντας τις ιδιαίτερες συνθήκες της (Πετρίδου, 2000:57). Είναι καθήκον του συλλόγου διδασκόντων (Μπακάλμπαση κ.α., 2011:100), ήτοι έργο διευθυντή και εκπαιδευτικών (Βεργιοπούλου, 2015:264), με την εμπλοκή των δεύτερων να χαρακτηρίζεται ως απαραίτητη (Πετρίδου, 2000:51) και ως αποτέλεσμα έμπνευσης «από το όραμα και την αποστολή της σχολικής μονάδας» (Ψυχογιού, 2017:34).

### **Ερευνητικό μέρος**

*Πληθυσμός, δείγμα και βασικά στοιχεία*

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2020 και το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο στους εκπαιδευτικούς για τέσσερις ημέρες. Τον πληθυσμό-στόχο αποτελεί το

σύνολο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας για το σχολικό έτος 2020 – 2021, ο οποίος ανέρχεται στα 1.125 άτομα. Το δείγμα ήταν δείγμα ευκολίας και απαντήθηκαν 74 ερωτηματολόγια, χαρακτηριστικό τάσης μη συμμετοχής στην έρευνα. Παρά το μικρό αριθμό των απαντήσεων, από αυτές φαίνεται πως οι συμμετέχοντες πληρούν τα κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας ως προς το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα, τη θέση στο φορέα και τη σχέση εργασίας.

#### *Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις*

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας αναφορικά με την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας ως παράγοντα ώθησης των ίδιων, της εκπαιδευτικής μονάδας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, ο οποίος μπορεί να διατυπωθεί με τη μορφή των εξής ερωτημάτων:

1. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας;
2. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι ίδιοι αποτελούν κομμάτι της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων;

Με βάση τη θεωρητική ανάλυση, αλλά και τα παραπάνω ερωτήματα, προκύπτουν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Ως προς το 1<sup>ο</sup> ερώτημα:
  - 1.1. H<sub>0</sub>: Δεν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.
  - 1.2. H<sub>1</sub>: Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.
2. Ως προς το 2<sup>ο</sup> ερώτημα:
  - 2.1. H<sub>0</sub>: Δεν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι ίδιοι αποτελούν κομμάτι της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων.
  - 2.2. H<sub>1</sub>: Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι ίδιοι αποτελούν κομμάτι της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων.

#### *Εργαλείο συλλογής δεδομένων και περιορισμοί της έρευνας*

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, με το σύνολο των ερωτήσεων να είναι κλειστού τύπου. Όπως γίνεται κατανοητό τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για δείγμα ευκολίας. Παρότι δεν αποτελεί την ιδανική επιλογή, σίγουρα είναι αποδεκτή ως μέθοδος, καθώς τα συγκεκριμένα δεδομένα μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη συνέχιση της έρευνας, επιτρέπουν συσχετίσεις με υφιστάμενα δεδομένα και συνιστούν αποτύπωση της κατάστασης σε κάποιο από τα περιφερειακά σημεία της χώρας, και δη στο βορειοδυτικότερο άκρο της.

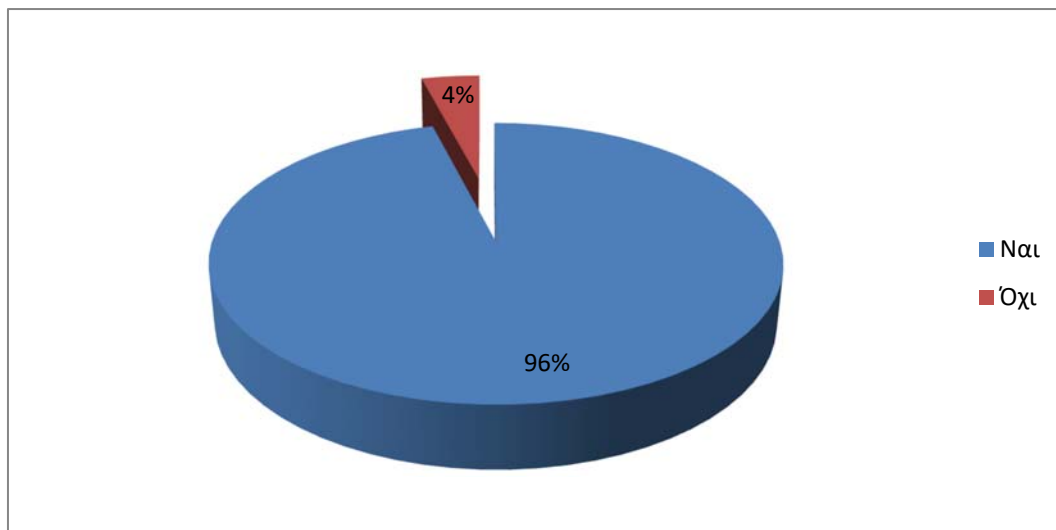
#### *Ανάλυση δεδομένων*

Από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα δεδομένα, όπως αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες (77%). Η σύνθεση αυτή είναι αναμενόμενη, συνυπολογίζοντας τη σύνθεση κατά φύλο για το σύνολο των εκπαιδευτικών της Κέρκυρας, αλλά και γενικότερα. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν υπάρχει κανείς που να είναι άνω των 60 ετών. Στις τρεις δεκαετίες μεταξύ 30 και 60 ετών οι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν όμοια μοιρασμένοι, με μία μικρή υπεροχή στην ηλικιακή ομάδα 31-40. Τέλος, ελάχιστοι είναι κάτω των 30 ετών. Οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς με υπηρεσία μεταξύ 16 και 20 ετών. Εξίσου σημαντικές είναι οι απαντήσεις των ομάδων 0-5, 6-10 και 21-25 ετών. Φαίνεται, λοιπόν, πως συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ετών υπηρεσίας. Οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη και

επιτελούν εκπαιδευτικό έργο, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό απαντήσεων αφορά σε διευθυντές ή προϊσταμένους (55 και 21 άτομα αντίστοιχα).

Ως προς τις ειδικότητες παρατηρείται ότι οι περισσότερες απαντήσεις είναι από δασκάλους (62%) και, μάλιστα, εδώ θα πρέπει να προστεθεί και ο αριθμός των απαντήσεων από τις υπόλοιπες ειδικότητες των δημοτικών (15%). Ας σημειωθεί ότι η κατηγορία αυτή περιέχει, για την περίπτωσή μας, εκπαιδευτικούς της αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας, εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, μουσικής, θεατρικής αγωγής και εικαστικών. Συνεπώς, το συνολικό ποσοστό του δείγματος που διδάσκει στα δημοτικά φτάνει αθροιστικά στο 77%, ενώ το 23% διδάσκει στα νηπιαγωγεία. Τα ποσοστά αυτά είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού, καθώς προσεγγίζουν το 79% και 21%, που χαρακτηρίζει τη σύνθεση του πληθυσμού για τις κατηγορίες αυτές. Ως προς τη σχέση εργασίας, το 69% των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι, ενώ το 31% αναπληρωτές.

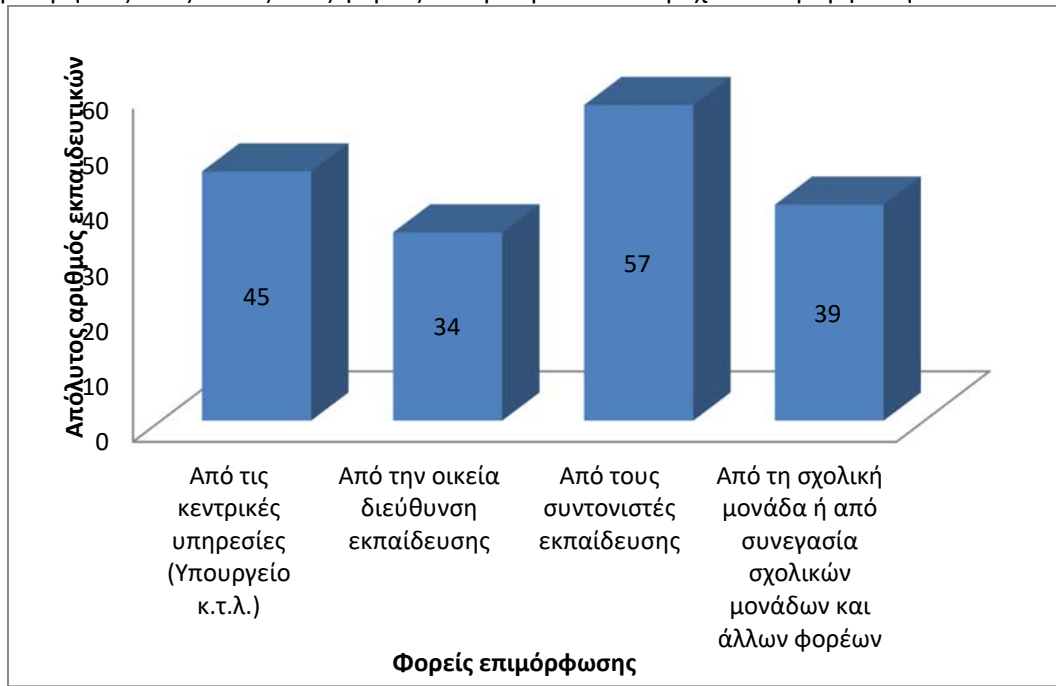
Από το σύνολο του δείγματος, συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που φτάνει στο 4%, το οποίο υποστηρίζει το αντίθετο (Γράφημα 1). Σε πρότερη έρευνα του ΟΕΠΕΚ η επιμόρφωση προβάλλεται ως ανάγκη του συνόλου των εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ, 2007:81-89).



**Γράφημα 1. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης**

Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για το φορέα από τον οποίο θα επιμορφωθούν (Γράφημα 2), αυτοί φαίνεται να προτιμούν τους συντονιστές εκπαίδευσης, αφού είναι δεκτικοί 57 από τους 74 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 77%. Δεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί και για επιμορφωτικές δράσεις που παρέχονται από κεντρικές υπηρεσίες, ποσοστό που αγγίζει το 61%. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως κατά τον Μαυρογιώργο (όπως αναφέρεται στο Γραϊκος, 2014:64), οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί απέναντι στην επιμόρφωση, αλλά δεν επιθυμούν την κεντρικά οργανωμένη. Οι κεντρικά οργανωμένες επιμορφώσεις χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα, καθώς παρέχονται, κυρίως, κατά την εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων ή προγραμμάτων σπουδών. Περισσότερο συστηματικό χαρακτήρα έχουν αυτές των σχολικών συμβούλων, εντός των θεσμοθετημένων ελευθεριών τους (Γραϊκος, 2014:64). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, για το σημείο αυτό, δεν συμφωνούν απόλυτα με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών. Τις λιγότερες απαντήσεις συγκέντρωσε η επιλογή της επιμόρφωσης από την οικεία διεύθυνση εκπαίδευσης, ποσοστό που αγγίζει το 46%. Ως προς την παροχή της από την ίδια τη σχολική μονάδα συμφωνεί περί το 39%. Φαίνεται, λοιπόν, πως δεν υπάρχει διάχυτη η νοοτροπία στους εκπαιδευτικούς να διοργανώνουν οι ίδιοι επιμορφωτικές δράσεις στη σχολική τους μονάδα, χωρίς ωστόσο να απουσιάζει αυτό τον ενδεχόμενο. Θα λέγαμε πως η εκπαιδευτική

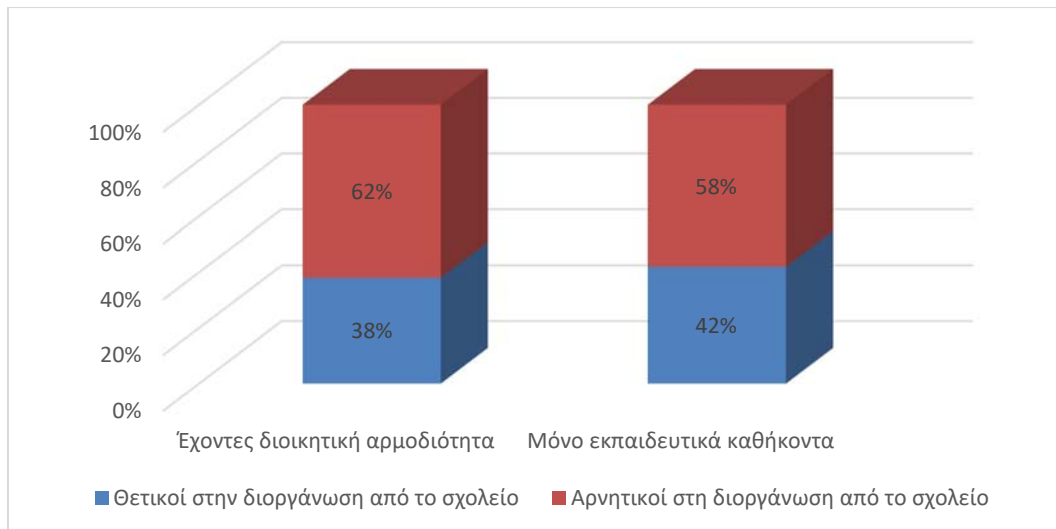
κοινότητα, τουλάχιστον στην περιοχή της Κέρκυρας, είναι διχασμένη ως προς το θέμα αυτό. Γενικότερα, η έρευνα δείχνει πως η επιμόρφωση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει επιμορφωτές διαφόρων ειδών, όπως πανεπιστημιακούς, σχολικούς συμβούλους και εκπαιδευτικούς, παραθέτουν οι Καρράς & Οικονομίδης (2005:141), στηριζόμενοι στους Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006) και Φώκιαλη & Ράπτη (2008). Και από την τρέχουσα μελέτη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στις προτιμήσεις τους όλους τους φορείς που μπορούν να παρέχουν επιμόρφωση.



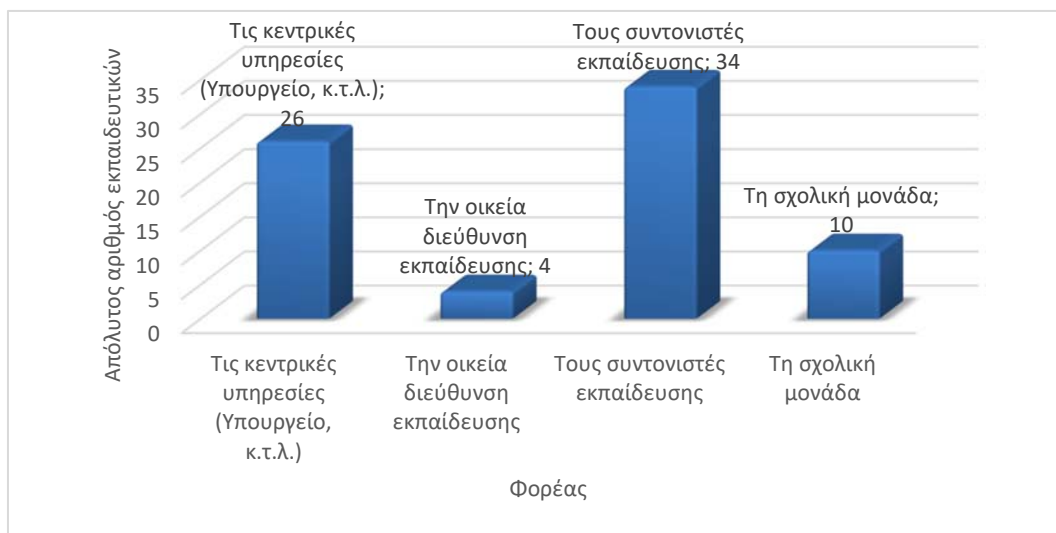
**Γράφημα 2. Επιθυμητοί φορείς επιμόρφωσης**

Ενδιαφέρον έχει να εξεταστούν χωριστά οι απόψεις των ασκούντων διοίκηση στη σχολική μονάδα και των εκπαιδευτικών της τάξης για το θέμα της επιμόρφωσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο κατηγοριών. Αναλυτικά, τόσο η πρώτη κατηγορία εκπαιδευτικών, όσο και η δεύτερη τάσσεται σε ποσοστό 40% των ερωτηθέντων θετικά στη διοργάνωση επιμόρφωσης από την ίδια τη σχολική μονάδα (Γράφημα 3). Εξετάζοντας το ποσοστό αυτό δεν μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως το κλίμα είναι ιδιαίτερα θερμό, ούτε πως οι διευθυντές δείχνουν να εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς προς αυτή την κατεύθυνση.

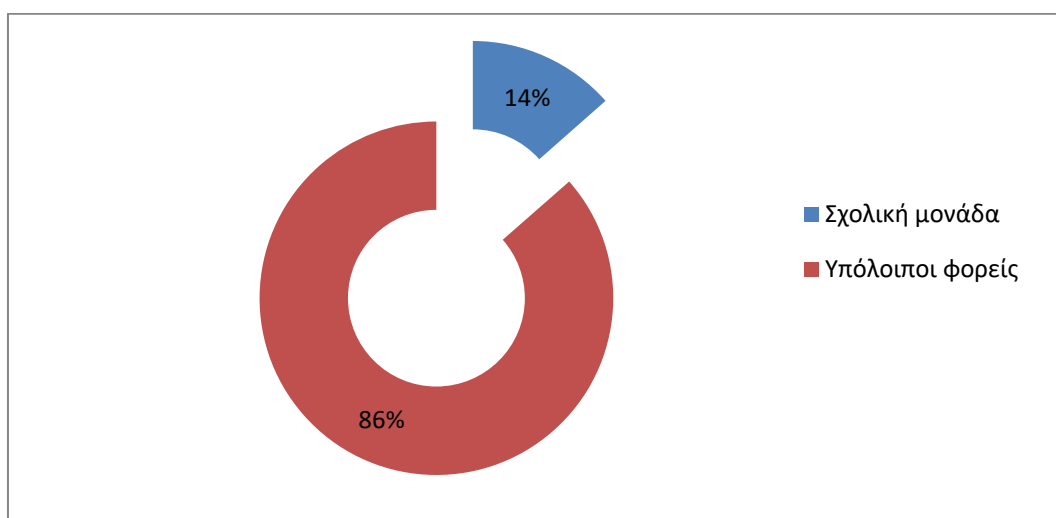
Και ενώ στην προηγούμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ήταν ανοιχτοί να επιλέξουν γενικά τους φορείς από τους οποίους θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν, στη συγκεκριμένη καλούνται να επιλέξουν τον ένα και μοναδικό φορέα που κρίνουν ως τον πλέον κατάλληλο. Εδώ το ποσοστό που είχε συγκεντρώσει η οικεία διεύθυνση γίνεται ακόμη μικρότερο, όπως και αυτό της σχολικής μονάδας. Οι συντονιστές εκπαίδευσης κατέχουν και πάλι την πρώτη θέση (Γράφημα 4). Εξετάζοντας τα ίδια δεδομένα με άξονα μόνο τη σχολική μονάδα ως σημαντικότερο φορέα για τη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, φαίνεται πως μόνο το 14% των ερωτηθέντων συνηγορεί με τη θέση αυτή (Γράφημα 5).



**Γράφημα 3. Ποσοστά εκπαιδευτικών που είναι θετικοί στη διοργάνωση επιμόρφωσης από τη σχολική μονάδα με βάση τη θέση στο φορέα**

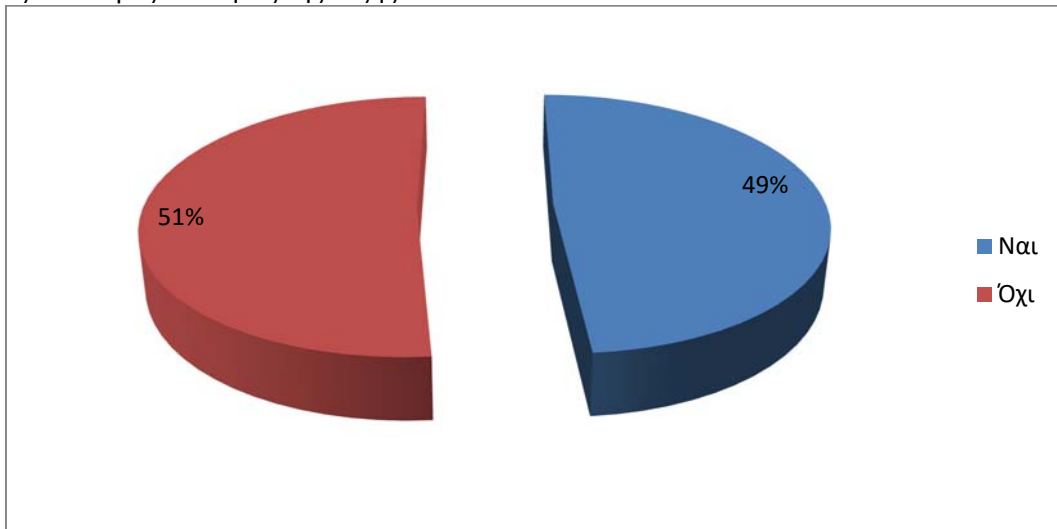


**Γράφημα 4. Σημαντικότερος φορέας επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς**



**Γράφημα 5. Σύγκριση σχολικής μονάδας και λοιπών φορέων ως σημαντικότερο φορέα επιμόρφωσης**

Όταν, όμως, οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται εάν είχαν διοργανώσει στη σχολική τους μονάδα έως τώρα κάποια επιμορφωτική δράση, αυτοί σε ποσοστό περίπου 50% απαντούν θετικά (Γράφημα 6). Φαίνεται, λοιπόν, πως δεν είναι εντελώς αρνητικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως η απουσία σχετικής κουλτούρας οδηγεί στη διατήρηση παλαιότερων απόψεων και νοοτροπιών, οι οποίες, ωστόσο, ενέχουν θέσεις διατήρησης υφιστάμενων καταστάσεων, που ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζεται ως παραγωγός νέας γνώσης, αλλά ως καταναλωτής υπαρχουσών θεωριών, που καλείται απλά να τις εφαρμόσει στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης του.

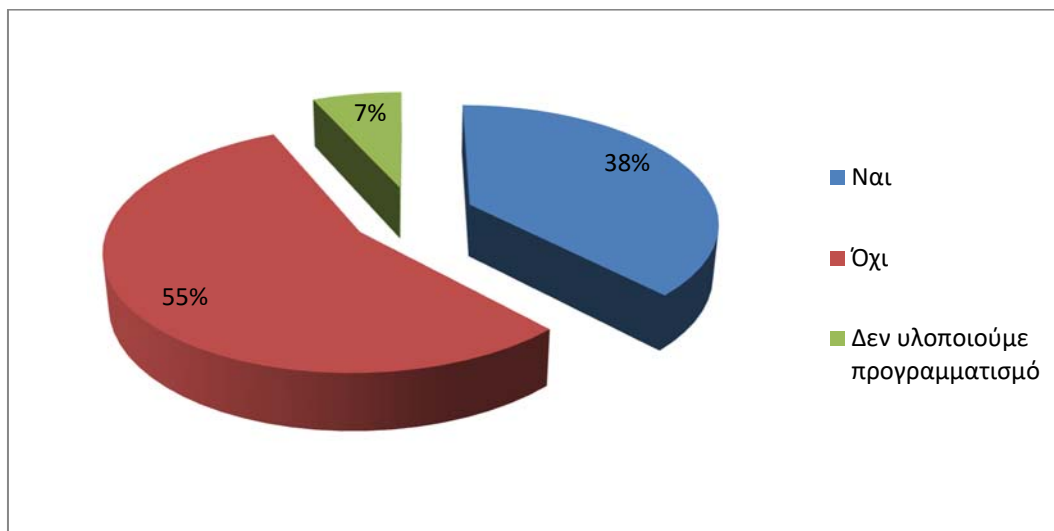


**Γράφημα 6. Πρότερη διοργάνωση επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα**

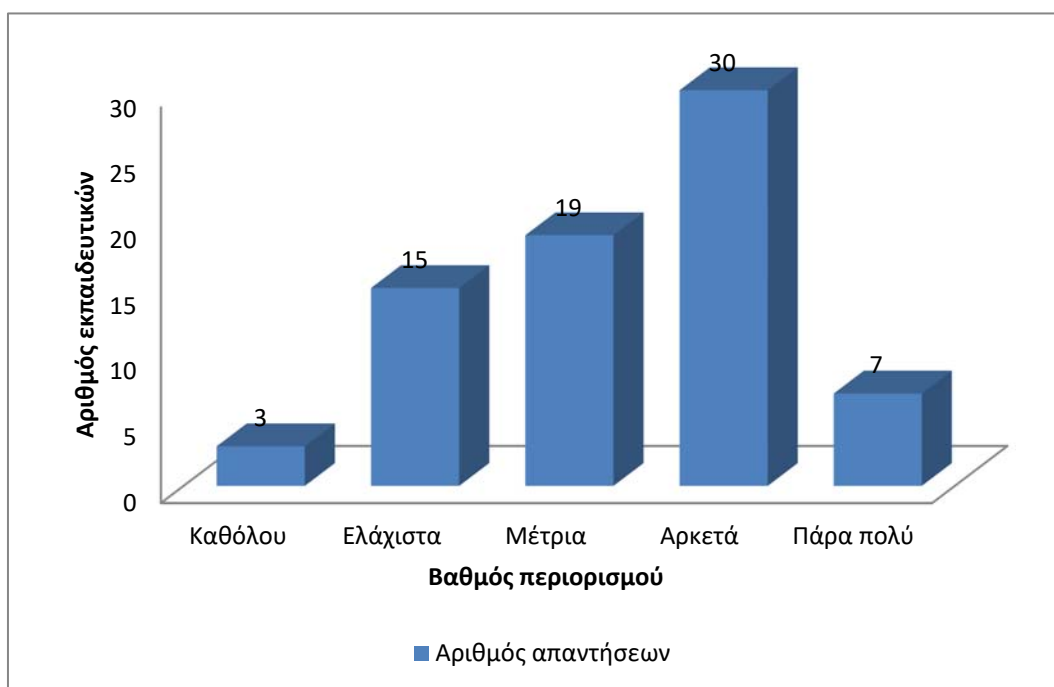
Ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί για το εάν εντάσσουν τη διενέργεια επιμορφωτικών δράσεων στον προγραμματισμό της σχολικής τους μονάδας παρατηρούμε πως περισσότεροι από τους μισούς δεν το κάνουν. Θετικοί είναι το 38%, χωρίς πάλι να μας είναι γνωστό κατά πόσο τελικά αυτός υλοποιείται. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί, χωρίς να μπορούμε να οδηγηθούμε σε ασφαλές συμπέρασμα, είναι πως το ποσοστό αυτό είναι το ίδιο με τους εκπαιδευτικούς που είναι γενικά θετικοί με τη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων από τη σχολική μονάδα, όπως αποτυπώθηκε σε προηγούμενη ερώτηση. Προκύπτει, ακόμη, πως υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που φτάνει στο 7%, οι οποίοι δεν υλοποιούν καθόλου προγραμματισμό, παρά την υποχρέωσή τους από το νόμο. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία καταγράφονται απόψεις (Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000:7-11; Βενιοπούλου, 2015:16) που θεωρούν ευθύνη της σχολικής μονάδας τη συμπερίληψη επιμορφωτικών διαδικασιών στον ετήσιο προγραμματισμό, κάτι το οποίο δεν φαίνεται να τηρούν απόλυτα οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί.

Ως προς την ερώτηση του κατά πόσο θεωρούν πως το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο περιορίζει τη σχολική μονάδα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων πιστεύει πως αυτό συμβαίνει και, μάλιστα, αρκετά. Γενικότερα, θα λέγαμε πως το 50% των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της άποψης πως την περιορίζει αρκετά ή πάρα πολύ και το 25% ότι δεν την περιορίζει. Παρά, λοιπόν, την ελευθερία που νομοθετικά δίνεται μέσα από την ένταξη στον προγραμματισμό δράσεων προς την κατεύθυνση της ιδιαίτερης εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως υπάρχει περιορισμός. Πηγάζει, άραγε, η άποψή τους αυτή από τη μη αντίληψη των ευκαιριών που ο προγραμματισμός παρέχει ή υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες που δεν μπορούν να υπερπηδήσουν ακόμη και εάν κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση; Σίγουρα είναι ένα ενδιαφέρον ερώτημα, που ξεφεύγει όμως από τα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως από τους εκπαιδευτικούς που δεν συντάσσουν καθόλου προγραμματισμό στη σχολική τους μονάδα το 100% εξ αυτών θεωρεί πως το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο περιορίζει αρκετά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής από

την ίδια τη σχολική μονάδα. Επίσης, από τους εκπαιδευτικούς που δεν συμπεριλαμβάνουν την επιμόρφωση στον προγραμματισμό της σχολικής τους μονάδας μόνο το 13% θεωρεί πως το υφιστάμενο πλαίσιο δεν περιορίζει ή περιορίζει σε ελάχιστο βαθμό την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας. Ίσως το στοιχείο αυτό καταδεικνύει πως οι ίδιοι δεν έχουν αποδεχτεί τη χρησιμότητα ένταξής της στον προγραμματισμό και τις ελευθερίες που ο προγραμματισμός μπορεί να δημιουργήσει, ενταγμένος σε ένα γενικότερο πλαίσιο αποκεντρωτικού χαρακτήρα.



**Γράφημα 7.** Συμπερίληψη επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολική μονάδας

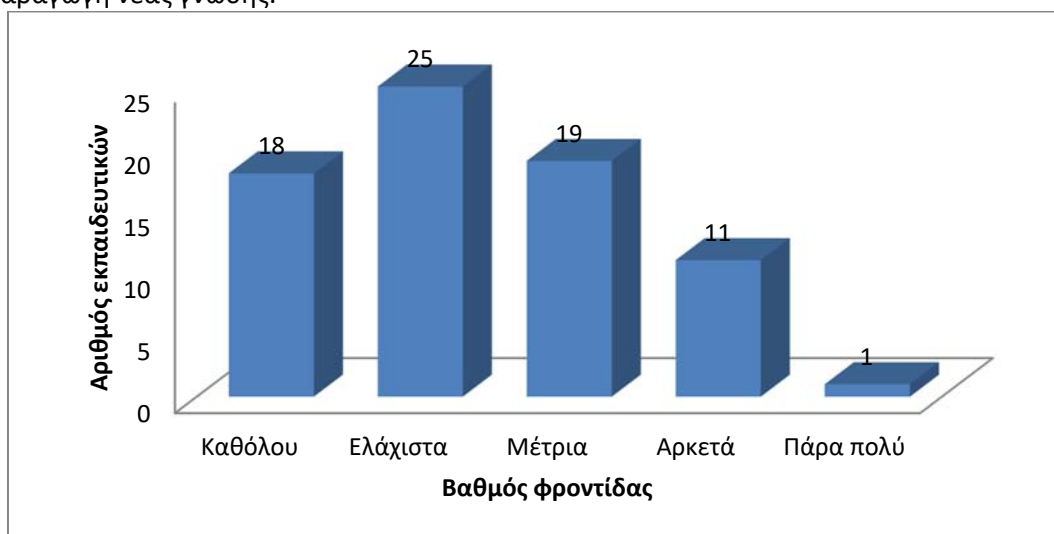


**Γράφημα 8.** Απόψεις για περιορισμό της σχολικής μονάδας από το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής

Επιπλέον, δεν θεωρούν, σε γενικά πλαίσια, ότι η κεντρική διοίκηση φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε κάλε αλλαγή που εισάγει. Ενώ, λοιπόν, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς που οι ίδιοι επιλέγουν για την επιμόρφωσή τους, εντούτοις αυτή δεν τους παρέχει ικανοποιητική επιμόρφωση. Θα λέγαμε πως θέλουν και



επιθυμούν ουσιαστική επιμόρφωση, η οποία, όμως, θα προέρχεται από πάνω προς τα κάτω. Γίνονται έτσι συνεχιστές της παραδοσιακής αντίληψης. Μάλλον περιορίζουν το εύρος της δύναμής τους και το εύρος της δύναμης της σχολικής μονάδας για διαμόρφωση και παραγωγή νέας γνώσης.



**Γράφημα 9. Βαθμός φροντίδας της κεντρικής διοίκησης στην επιμόρφωση ως προς την εισαγωγή αλλαγών**

### **Συμπεράσματα**

Από τη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας θεωρούν την επιμόρφωση, γενικά, αναγκαία. Ως σημαντικότερο φορέα παροχής της τοποθετούν τους συντονιστές εκπαίδευσης, ενώ δεν υπάρχει διάχυτη η νοοτροπία διοργάνωσης κάτι αντίστοιχου από τη σχολική μονάδα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό τάσσεται υπέρ της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων από τη σχολική τους μονάδα, ενώ, γενικότερα, εντάσσουν τις επιμορφωτικές δράσεις στον προγραμματισμό τους λιγότεροι από τους μισούς. Ακόμη, θεωρούν σε σημαντικό βαθμό πως το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο περιορίζει τη σχολική μονάδα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πως η κεντρική διοίκηση δεν φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε κάθε αλλαγή που εισάγει.

Έτσι, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις, ισχύουν τα εξής:

1. Ως προς το πρώτο ερώτημα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, οπότε:  $H_1$ : Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την ένταξη της επιμόρφωσης στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.
2. Ως προς το δεύτερο ερώτημα, γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση και απορρίπτεται η εναλλακτική, οπότε:  $H_0$ : Δεν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι ίδιοι αποτελούν κομμάτι της διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων.

Φαίνεται, λοιπόν, πως στόχευση θα πρέπει να είναι η αλλαγή αυτή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, που παραπέμπει σε παραδοσιακότερες αντιλήψεις για την επιμόρφωση. Σημαντικό είναι να κατανοήσουν πως εκτός από την πάνω προς τα κάτω παροχή γνώσεων, εξίσου σημαντική, αν όχι σημαντικότερη, είναι και η γνώση από κάτω προς τα πάνω. Τα καθημερινά προβλήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών και οι δικό τους προβληματισμοί είναι που θα φέρουν ουσιαστική αλλαγή στα όσα καλούνται οι ίδιοι να ανταπεξέλθουν. Καθίσταται, λοιπόν, χρέος και της διοίκησης η ώθηση προς μία τέτοια αντίληψη.

### **Αναφορές**

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4<sup>th</sup> ed.). New York & London: Teacher College Press

- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Π. Χατζηπαντελή, μτφρ) Αθήνα: Πατάκης
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. McLauhlin & I. Oberman (Edit.), *Teacher Learning: New Polices, New Practices*, New York: Teacher College Press
- Nye, B., Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational and Policy Analysis*, 26(3), 237-257
- Αθανασίου, Λ., Νίκου, Ι., Καρβούνης, Χ. (1993). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ στα ΠΕΚ. *Δωδώνη*, 27, 137-242
- Ανδρής, Ε. (2016). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά από το 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών με θέμα: «Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή»*, 2015(1), 156-160
- Αντωνίου, Α. (2011). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, *Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βενιοπούλου, Κ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά, *Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126
- Βεργιοπούλου, Α. (2015). Η θέση του Στρατηγικού και Λειτουργικού Προγραμματισμού στην Εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 259-267
- Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, 61-76. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Β. Γκιζελή (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 367-390. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 113-123
- Καρράς, Κ. & Οικονομίδης, Β. (2005). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Κ. Καρράς & C. Wolhuter (Επιμ.), *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο*, 112-152. Αθήνα: Gutenberg
- Καφαντάρη, Ε. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Διπλωματική εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κυρίμη, Β. (2018). Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διπλωματική εργασία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Λασκαράκης, Γ. (2012). Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. *Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μάνεσης, Ν. (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 77-94, Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μελεκίδου, Ε., Μπάμπη, Χ., Ταμπάκης, Θ. & Τσάκαλος, Δ. (2010). Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης. *Διπλωματική εργασία*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε. & Δημητρίου, Ι. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 93-106

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Μυλωνά, Σ. (2016). Η συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας. *Διπλωματική εργασία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Επιστημονικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(3), 79-98

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000. Θεσσαλονίκη: Action Α.Ε.

ΟΕΠΕΚ. (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Εκπαιδευτικό έργο και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος συγγραφέων – καθηγητών

Παπαμιχαήλ, Γ. (1992). Για μια ριζική αναθεώρηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος συγγραφέων – καθηγητών

Παπασιρίου, Ε. (2019). Κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση άνεργων εκπαιδευτικών. *Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*, 49-57. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σιπητάνου, Α., Σαλπινγίδης, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά*

Συνεδρίου, 620-632. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 61-82

Σταμάτη, Α. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συμβολή της στην ποιοτική εκπαίδευση. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου*, 815-816. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 2, 31-46

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ψυχογιού, Ε. (2017). Ο προγραμματισμός του έργου του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στο διοικητικό επίπεδο. *Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

## **Εμπειρική μελέτη για τον γραμματισμό των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στο φυσικό φαινόμενο του σεισμού**

**Τσιούρη Ελευθερία**

Δασκάλα ΠΕ70, 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, MSc, MBA  
riatsiouri1@gmail.com

**Κώτσης Θ. Κωνσταντίνος**

Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
kkotsis@uoi.gr

### **Περίληψη**

Ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής κοινότητας στον χώρο των Φυσικών Επιστημών ασχολείται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, με τις στάσεις τους, τις αντιλήψεις τους και τις εναλλακτικές τους ιδέες για τα φυσικά φαινόμενα, τα αντικείμενα της φύσης και τις σχετικές με αυτά έννοιες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τον γραμματισμό των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, αναφορικά με το φυσικό φαινόμενο του σεισμού και να ανιχνεύσει τις εναλλακτικές τους ιδέες. Το δείγμα της εμπειρικής έρευνας αποτέλεσαν 237 μαθητές των Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεων αστικών και ημιαστικών Δημοτικών Σχολείων του νομού Ιωαννίνων κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο δεκαέξι ερωτήσεων κοινό για όλες τις τάξεις. Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 24.0. Από τα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης διαπιστώθηκε ότι δύο στους τρεις μαθητές έχουν εναλλακτικές ιδέες, εκ των οποίων κάποιες εξαρτώνται από την τάξη φοίτησής τους, αλλά δεν εξαρτώνται καθόλου από το φύλο τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Εναλλακτικές ιδέες, γραμματισμός, φυσικές επιστήμες, φυσικές καταστροφές, φυσικό φαινόμενο του σεισμού.

### **Εισαγωγή**

Ο γραμματισμός των Φυσικών Επιστημών στην εκπαίδευση αναιρεί μία παγιωμένη αντίληψη που υπήρχε ότι σαν μαθησιακό πεδίο δεν ήταν προσιτό από όλους, διότι απαιτούσε ειδικές ικανότητες. Στην ουσία η αντίληψη που υπήρχε ήταν πως Φυσικές Επιστήμες μπορούν να μάθουν μόνο οι μαθητές με ικανότητες που αποτελούν και την μειοψηφία, δηλαδή οι λίγοι και «εκλεκτοί». Ο γραμματισμός των Φυσικών Επιστημών όμως υποστηρίζει ότι γνώσεις στις Φυσικές Επιστήμες μπορούν να αποκτήσουν όλοι ανεξαρτήτως προωθώντας όχι την αντίληψη των εκλεκτών αλλά των ίσων μαθητών (Πράμας, 2009).

Οι Αλχασίδης & Δημητριάδου (2012) σε έρευνά τους προκειμένου να εξετάσουν αν τα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό, προωθούν τον επιστημονικό γραμματισμό μέσω του περιεχομένου τους, κατέληξαν ότι τα ευρήματά τους δεν ήταν ενθαρρυντικά, δεδομένου ότι το περιεχόμενο αυτών των εγχειριδίων είναι διαμορφωμένο με τρόπο που δεν συνδέει τις Φυσικές Επιστήμες με την καθημερινότητα των μαθητών, ενώ επιπλέον απουσιάζουν οι κοινωνικές και επιστημονικές πρακτικές που ενισχύουν τον γραμματισμό των μαθητών.

Η Ζάχου (2017) με την σειρά της υποστηρίζει τη χρησιμότητα της τεχνολογίας στον επιστημονικό γραμματισμό και τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο δημοτικό δεδομένου ότι διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, η χρήση της τεχνολογίας επιτρέπει στους μαθητές τη διερεύνηση, αναπτύσσει την συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, τους επιτρέπει να κατασκευάσουν τη γνώση τους και τους ενθαρρύνει να είναι δημιουργικοί και να πειραματίζονται (Ζάχου, 2017).

Οι μαθητές και ειδικά αυτοί που βρίσκονται σε μικρή ηλικία, όπως αυτοί που φοιτούν στο δημοτικό, χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες προκειμένου να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν τα φυσικά φαινόμενα που εντοπίζουν στην καθημερινότητα τους. Βάσει των εμπειριών αυτών και των γνώσεων που ήδη έχουν, δημιουργούν τις δικές τους εξηγήσεις για τα φυσικά φαινόμενα, όπως αυτά τα κατανοούν, οι οποίες ενισχύονται ακόμα περισσότερο εάν συμφωνούν και με άλλων με τους οποίους έρχονται σε επαφή (Καϊάφα-Φωτίου, 2015; Κώτσης, 2006).

Σημαντική επίσης στη δημιουργία εναλλακτικών αντιλήψεων είναι και η γλώσσα που χρησιμοποιείται, αφού οι μαθητές προσπαθούν να ερμηνεύσουν επιστημονικές προτάσεις μέσω της καθημερινής γλώσσας που γνωρίζουν, οδηγώντας σε διαφορετικά συμπεράσματα από αυτά που ενδεχομένως στοχεύει να παράγει ο δημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού..

Ο Κώτσης (2006) διατυπώνει μία σειρά παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία εσφαλμένων αντιλήψεων. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι πως οι μαθητές μπορεί να επηρεαστούν από τα μέσα επικοινωνίας, από τους ενήλικες αλλά και από τους συνομήλικούς τους και τις συζητήσεις που κάνουν μεταξύ τους.

Οι εναλλακτικές ιδέες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία των Φ.Ε.. Προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και ιδέες στο πλαίσιο της διδασκαλίας θα πρέπει είτε να αποβάλλουν, είτε να αλλάξουν τις ιδέες που έχουν και που δεν είναι σωστές. Αυτό είναι σημαντικό δεδομένου ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης τους και οι εσφαλμένες ιδέες δεν τους βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές εμπλέκονται μέσα σε μία συνεχόμενη αλληλεπίδραση που στόχος είναι να μαθαίνει και η προηγούμενη γνώση του διαδραματίζει ρόλο σε αυτό. Αν, λοιπόν, οι ιδέες και οι αντιλήψεις που έχουν είναι εσφαλμένες αυτό θα επηρεάσει και την νέα γνώση που θα αποκτήσουν (Κώτσης & Βέμης, 2002).

Τα παραπάνω αναδεικνύουν τη μεγάλη σημασία που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν πρέπει απλώς να προσφέρει γνώσεις στους μαθητές αλλά να τροποποιήσει και αυτές που έχουν, αντικαθιστώντας τις έννοιες που γνωρίζουν με άλλες. Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να μεταβάλλει τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών θα πρέπει να τις αποδεχτεί και να τις συμπεριλάβει και στο μάθημά του (Κώτσης & Βέμης, 2002). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα βασιστεί στις γνώσεις που οι μαθητές έχουν, ακόμα και αν αυτές είναι εσφαλμένες προκειμένου να δομήσουν τις νέες (Κώτσης & Κολοβός, 2002).

Είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στην τάξη, στο οποίο οι μαθητές είναι ελεύθεροι να προτείνουν ιδέες και στη συνέχεια να τις δοκιμάσουν χωρίς να ανησυχούν για την ορθότητα ή όχι αυτών των ιδεών. Στη διάρκεια της συζήτησης, σημειώνεται πρόοδος όταν κάθε πλευρά προσπαθεί να κατανοήσει τη θέση της άλλης αρκετά καλά, προκειμένου να καταρρίψει το επιχείρημά της. Αυτό που βασικά απαιτείται από τη θεωρία της εννοιολογικής αλλαγής είναι οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν τις Φυσικές Επιστήμες με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε οι μαθητές να βλέπουν ότι ο κόσμος είναι ένα λογικό και κατανοητό μέρος. Η μάθηση μέσω της κατανόησης είναι μια από τις πιο έντονες ανησυχίες στη βιβλιογραφία και την κοινότητα της επιστημονικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές συχνά έχουν περιορισμένο χρόνο και ευκαιρίες να κατανοήσουν τα θέματα, επειδή πολλά προγράμματα σπουδών έχουν δώσει έμφαση στη μνήμη παρά στην κατανόηση. Τα σχολικά βιβλία είναι γεμάτα με γεγονότα που αναμένεται να απομνημονεύσουν οι μαθητές. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις και οι εξετάσεις των μαθητών έχουν σχεδιαστεί για να διερευνήσουν τις ικανότητες των μαθητών να θυμούνται και να απαγγέλλουν τα γεγονότα. Ίσως αυτό που απαιτεί η θεωρία της εννοιολογικής αλλαγής είναι λιγότεροι εκπαιδευτικοί που να δίνουν έμφαση στον υπολογισμό της σωστής απάντησης στις εξετάσεις και τις οδηγίες τους, και περισσότεροι εκπαιδευτικοί που τονίζουν τις σχέσεις μεταξύ αντιλήψεων, πειραματικών στοιχείων και των εννοιολογικών κατασκευών των μαθητών (Cakir, 2008).

Η διδασκαλία μπορεί η ίδια να είναι η πηγή εναλλακτικών ιδεών των μαθητών. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε επειδή οι μαθητές δεν συνειδητοποιούν ποτέ, μέσα διδασκαλίας

όπως η αναλογία, τα μοντέλα και οι μεταφορές που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν να εξοικειωθούν με άγνωστες έννοιες και να τις θεωρήσουν ως κυριολεκτικές. Υπάρχουν έννοιες που σαφώς δεν βασίζονται στις άμεσες εμπειρίες των μαθητών και ως εκ τούτου φαίνεται να βασίζεται στην ερμηνεία της διδασκαλίας, που είτε παρουσιάζει ανεπαρκή μοντέλα, είτε προσφέρει διφορούμενες περιγραφές που οι μαθητές στη συνέχεια παρερμηνεύουν ως προς τις διαισθήσεις τους για τον κόσμο.

Όσον αφορά ειδικά τις φυσικές καταστροφές, όπως οι σεισμοί, μόνο μερικές μελέτες διερεύνησαν την αναπαράσταση των παιδιών, εστιάζοντας περισσότερο στην πραγματική γνώση παρά στην ψυχολογική γνώση (King & Tarrant, 2013; Raccanello et al., 2017; Ross & Shuell, 1993). Για παράδειγμα, οι Ross & Shuell (1993) διερευνώντας παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπίστωσαν ότι η επιστημονική τους αντίληψη ήταν σπάνια, ακόμη και αν αποκάλυψαν κάποια συνειδητοποίηση των αιτιών και των συνεπειών τους.

Ωστόσο, τα πιο πρόσφατα ευρήματα σε παιδιά εννέα και δέκα ετών έδειξαν ότι τα παιδιά γνωρίζουν καλά το βασικό χαρακτηριστικό των σεισμών (King & Tarrant, 2013). Οι Raccanello et al. (2017) αποκάλυψαν ότι οι μαθητές επιδεικνύουν μια πιο εκλεπτυσμένη αναπαράσταση των σεισμών σε περίπτωση που τους είχαν βιώσει άμεσα, χωρίς να υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε υψηλότερη βελτίωση όσον αφορά μια πιο σύνθετη γνώση, μια συχνότερη χρήση της συναισθηματικής γλώσσας και την παρουσία πιο έντονων συναισθημάτων που σχετίζονται με τους σεισμούς.

Τα αντιφατικά ευρήματα οφείλονται σε έναν βαθμό και στις μεθοδολογίες που έχουν χρησιμοποιηθεί ερευνητικά. Η αναπαράσταση των σεισμών εκ μέρους των παιδιών έχει μελετηθεί με διερευνητικές μεθοδολογίες όπως συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, οι οποίες συχνά περιλαμβάνουν ανοικτές ερωτήσεις (King & Tarrant, 2013; Raccanello et al., 2017; Ross & Shuell, 1993). Οι King & Tarrant (2013) χρησιμοποίησαν ομάδες εστίασης παιδιών εννέα και δέκα ετών. Οι Raccanello et al. (2017) διερεύνησαν την αναπαράσταση των σεισμών σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναλύοντας το περιεχόμενο των προφορικών ορισμών που προέκυψαν.

Στο ελληνικό χώρο πολύ λίγες μελέτες έχουν διεξαχθεί προκειμένου να γίνει μελέτη των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών για το φαινόμενο του σεισμού. Από την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας βρέθηκε η μελέτη των Ιωαννίδου και Βοσνιάδου (1997), η οποία διερεύνησε τη διαισθητική γνώση των παιδιών για τους σεισμούς και τα ηφαίστεια προκειμένου να διερευνηθεί η εξέλιξη αυτών των γνώσεων, καθώς και οι επιπτώσεις αυτής της γνώσης στη διδασκαλία. Η διαισθητική γνώση που αναπτύσσουν τα παιδιά για έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου, αποτελεί ανθεκτική γνωστική δομή, η οποία συνήθως διαφέρει από την επιστημονική γνώση και δεν αλλάζει εύκολα με τη διδασκαλία. Στην έρευνά τους, δείγμα αποτέλεσαν 120 παιδιά και ενήλικες – φοιτητές. Αναφορικά με τα μικρά παιδιά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, εξήγησαν τους σεισμούς με κάποιους λόγους, οι οποίοι συμβαίνουν έξω από τη γη, όπως για παράδειγμα πλανήτες που συγκρούονται ή ένας αστροναύτης που βαδίζει στην επιφάνεια της γης και την κουνάει. Επίσης, τα μικρά παιδιά στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τους σεισμούς, αναπαρέστησαν το εσωτερικό της γης σε επίπεδη ή σφαιρική διαστρωμάτωση δίχως μάγμα. Εκείνο που παρατηρήθηκε στα παιδιά της Στ' τάξης του Δημοτικού είναι ότι, παρόλο που είχαν διδαχθεί την επιστημονική εξήγηση των λιθοσφαιρικών πλακών, για την εξήγηση των σεισμών, είχαν δυσκολία στο να την αποδεχθούν και εξηγούσαν τους σεισμούς με κινήσεις αερίων, με συγκρούσεις πετρών ή πετρωμάτων βαθιά μέσα στην γη ή συγκρούσεις πλακών, οι οποίες όμως ήταν σε βάθος μέσα στη γη και σε διάφορα μεγέθη (μέγεθος μικρών πετρών ή μέγεθος ηπείρων).

Η έρευνα του Δαρόπουλου (2006) αφορούσε σε συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση που είχε στόχο να αλλάξει τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών της Ε' και της Στ' τάξης του Δημοτικού για τους σεισμούς και τα ηφαίστεια. Αρχικά μελέτησε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και διαπίστωσε την ύπαρξη εναλλακτικών ιδεών. Στη συνέχεια διεξήγαγε τη

διδασκαλία, η οποία βασίστηκε στην ομαδοσυνεργατική επικοινωνιακή διδασκαλία με τη χρήση των ΤΠΕ και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν καταφέρει να αλλάξουν τις εναλλακτικές τους ιδέες.

Τις Νέες Τεχνολογίες ως χρήσιμο εργαλείο για την αντιμετώπιση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών στο φαινόμενο του σεισμού επισημαίνει και η έρευνα της Γνεσούλη (2017). Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια μελέτησε το ελεύθερο λογισμικό Scratch στην εκπαίδευση, τόσο από άποψη χρηστικότητας, όσο και από άποψη μαθησιακών αποτελεσμάτων σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνά της, οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας με τη χρήση Scratch άλλαξαν τις εναλλακτικές τους ιδέες για το σεισμό παρόλο που, όπως αναφέρθηκε αρκετοί μαθητές δεν είχαν εναλλακτικές ιδέες για τον σεισμό, αλλά μπορούσαν να τον εξηγήσουν επιστημονικά.

Επιπρόσθετα, στον ελλαδικό χώρο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα Δευκαλίων, κατά το οποίο στα πλαίσια του Νέου Σχολείου, παρήχθει έντυπο και ψηφιακό υλικό για την εκπαίδευση των μαθητών στις φυσικές καταστροφές. Εστίασε κυρίως στα αίτια δημιουργίας των φυσικών καταστροφών, στη διερεύνηση των επιπτώσεών τους, τόσο σε φυσικό, όσο και σε ανθρωπογενές περιβάλλον, αλλά και στα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των συνεπειών τους (<http://deucalion.edu.gr>). Ωστόσο, δεν αποτελεί ακόμη μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων του Δημοτικού Σχολείου.

Τέλος, η έρευνα της Μεσσαλούρη (2010) μελέτησε και εξέτασε τις απόψεις των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου για τις βασικές έννοιες των φυσικών καταστροφών και των πυρκαγιών προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν εναλλακτικές ιδέες, γύρω από αυτό το θέμα, με στόχο την αποτελεσματικότερη διδακτική παρέμβαση στα αντίστοιχα μαθήματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές έχουν αρκετές εναλλακτικές ιδέες γύρω από τις σχετικές έννοιες.

Οι εναλλακτικές ιδέες είναι κοινές στις γεωεπιστήμες και οι διάφορες εκκλήσεις για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχουν επισημάνει την ανάγκη να ανακαλυφθούν και να αντιμετωπιστούν (King, 2010; Savasci & Berlin, 2012). Εάν η αρχική έννοια δεν έχει κατανοηθεί σωστά, τότε οι μαθητές θα έχουν δυσκολία να αναπτύξουν πιο εξελιγμένες αναπαραστάσεις επιστημονικών εννοιών και είναι πιθανό ότι αυτές οι εναλλακτικές ιδέες μπορεί να διατηρηθούν στην ενηλικίωση.

### **Έρευνα**

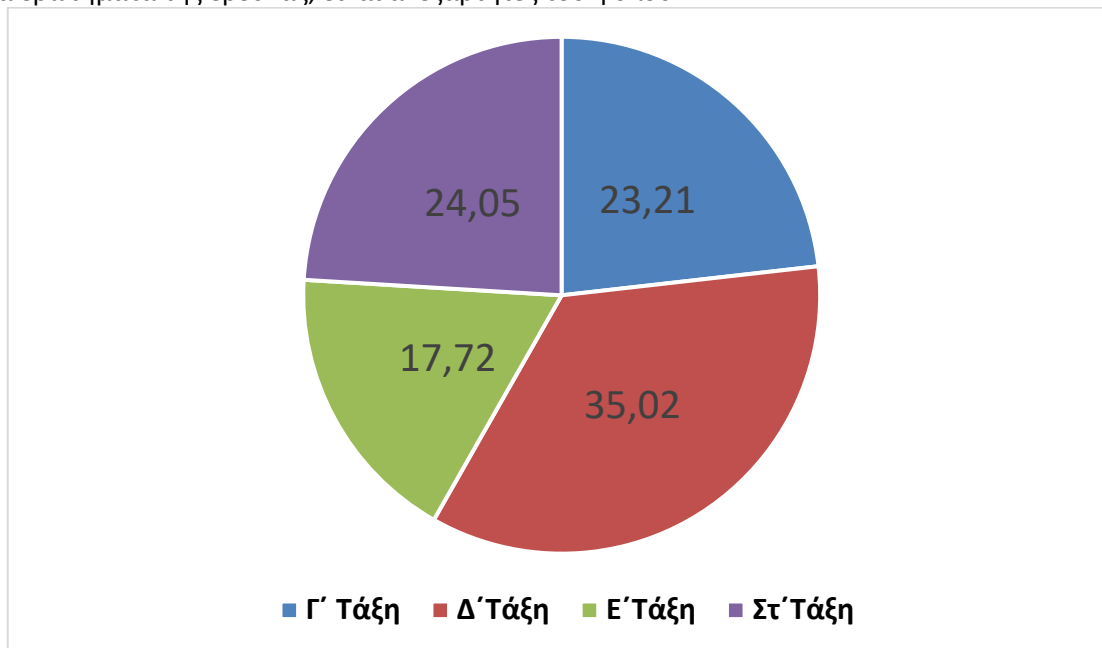
Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γίνει προσπάθεια στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, να ανιχνευθούν οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών των Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου σε βασικές έννοιες των φυσικών επιστημών για το φυσικό φαινόμενο του σεισμού. Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε για τη διερεύνηση των παρακάτω ερωτημάτων:

- Υπάρχουν εναλλακτικές ιδέες των μαθητών του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου για το φυσικό φαινόμενο του σεισμού και αν ναι ποιες είναι;
- Οι σωστές απαντήσεις των μαθητών μεταβάλλονται από τάξη σε τάξη;
- Οι σωστές απαντήσεις των μαθητών εξαρτώνται από το φύλο;

Για τη διερεύνηση των εναλλακτικών ιδεών χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είτε είχαν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες εργασίες (Kirikkaya et al., 2011; Tsai, 2001), είτε δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή στηριζόμενος στα σχολικά εγχειρίδια και σε ευρήματα σχετικής βιβλιογραφίας (Franscek, 2013). Σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν δυο κωδικογράφοι (Μπονίδης, 2004). Κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών, όπου σε ένα δείγμα 40 απαντήσεων μαζί με τον επιβλέποντα καθηγητή υπήρχε 90% βαθμός συμφωνίας για τις κατηγορίες των απαντήσεων. Η εγκυρότητα των ερωτήσεων διασφαλίστηκε με την πιλοτική εφαρμογή σε 50 μαθητές, όπου διαπιστώθηκε ότι η κάθε ερώτηση διερευνά αυτά που έχει οριστεί εξ αρχής.



Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποδίδεται μέσα από τα ραβδογράμματα που απεικονίζονται και παρουσιάζουν αναλυτικά τα ποσοστά των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές από κάθε τάξη για κάθε μία από τις οχτώ ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έγινε εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$  test, το οποίο μας δίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε αν οι απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτήματα της έρευνας, για κάθε τάξη, είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Τέλος, για να δοθεί απάντηση και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα ξαναέγινε εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$  test, το οποίο μας δίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε αν οι απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτήματα της έρευνας, είναι ανεξάρτητες του φύλου.



**Σχήμα 1.** Η κατανομή των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανά τάξη

Το δείγμα των μαθητών ήταν  $N=237$  των Γ', Δ', Ε' και Στ' Τάξεων αστικών και ημιαστικών Δημοτικών Σχολείων του νομού Ιωαννίνων. Η κατανομή ανά τάξη των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται στο σχήμα 1.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η επιλογή του δείγματος των Σχολείων έγινε με την χρήση τυχαίας δειγματοληψίας για να αποφευχθεί οποιαδήποτε μεροληψία από τον ερευνητή, με σκοπό να γίνει η σύγκριση μεταξύ των μαθητών διαφορετικών τάξεων των Σχολείων αυτών. Οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές είχαν ενημερωθεί πρωτίστως για τους σκοπούς της έρευνας και συμμετείχαν οικειοθελώς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Σεπτέμβριο - Μάρτιο (σχολικό έτος 2019-2020). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο σε όλες τις τάξεις.

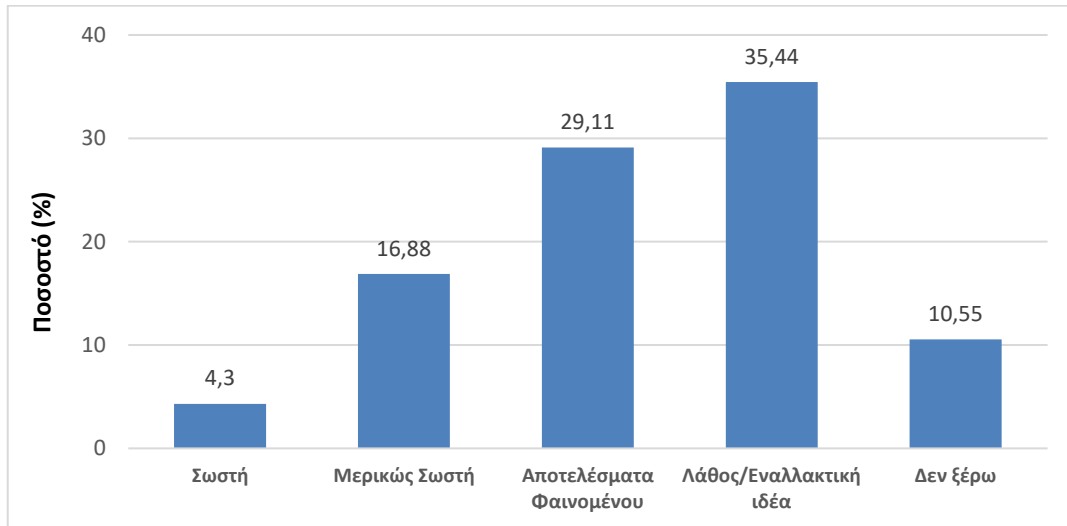
### **Αποτελέσματα**

Η επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 24.0 και στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις έγινε κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών.

Η κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 1 «*Τι πιστεύετε ότι είναι ο σεισμός;*» φαίνεται στο Σχήμα 2. Από τους μαθητές των Γ', Δ', Ε' και Στ' Τάξεων σωστά απάντησε το 8.017%, μερικώς σωστή απάντηση έδωσε το 16.88%, δόθηκε ως απάντηση για τα αποτελέσματα του φαινομένου το 29.11%, λάθος ή εναλλακτική ιδέα απάντησε το 35.44% και τέλος το 10.55% απάντησε δεν ξέρω.

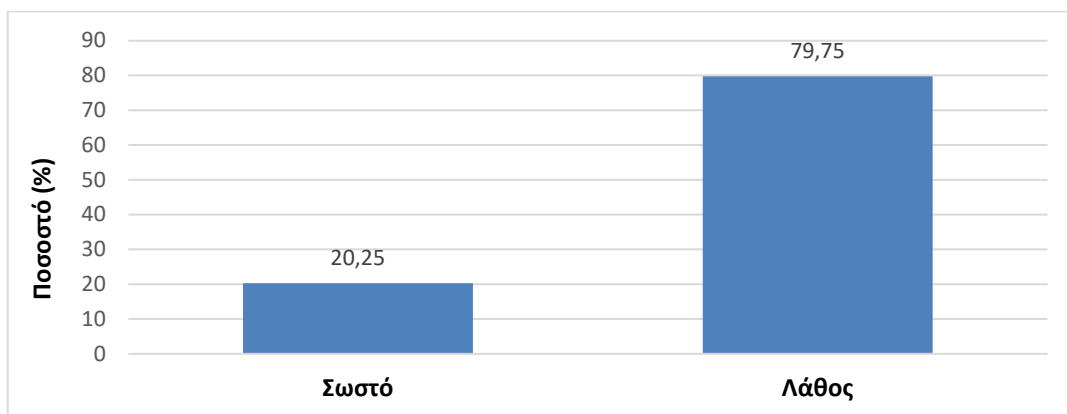
Χαρακτηριστικό παράδειγμα σωστής απάντησης από μαθήτρια της Στ' Τάξης είναι η εξής: «*Ο σεισμός είναι ένα φυσικό φαινόμενο που γίνεται μέσα στη γη, όπου κινούνται οι*

τεκτονικές πλάκες». Παράδειγμα μερικώς σωστής απάντησης ενός μαθητή της Ε΄ Τάξης είναι η εξής: «Ο σεισμός πιστεύω ότι προέρχεται από το βάθος της γης από δυο πλάκες». Ένα παράδειγμα απάντησης μαθητή της Δ΄ Τάξης που περιγράφονται τα αποτελέσματα του φαινομένου είναι η εξής: «Σεισμός είναι όταν κουνιούνται τα σπίτια». Επίσης, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα απάντησης μιας μαθήτριας Γ΄ Τάξης στην κατηγορία λάθος/εναλλακτική ιδέα είναι η εξής: «Ο σεισμός είναι όπως ο Εγκέλαδος, που προσπαθεί να βγει από τα βάθη της γης».



**Σχήμα 2.** Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών συγκεντρωτικά στην ερώτηση «Τι πιστεύετε ότι είναι ο σεισμός».

Η εφαρμογή του ελέγχου  $\chi^2$  έδειξε, για τις απαντήσεις στην Ερώτηση 1 ανά τάξη, ( $\chi^2=35.673$ ,  $df=12$ ,  $p<0.001$ ), ότι υπάρχει εξάρτηση της απάντησης του μαθητή στην Ερώτηση 1 και της τάξης φοίτησής του.



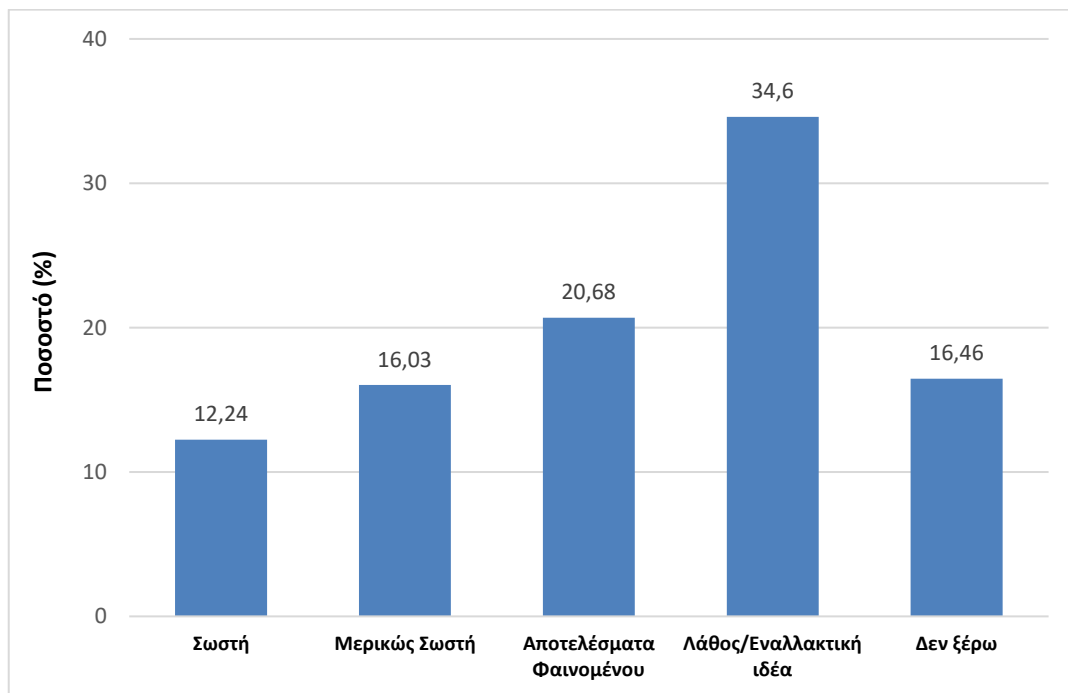
**Σχήμα 3.** Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών συγκεντρωτικά στην ερώτηση «Σεισμός και ηφαίστειο είναι το ίδιο φαινόμενο».

Η κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 2 «Σεισμός και ηφαίστειο είναι το ίδιο φαινόμενο;» φαίνεται στο σχήμα 3. Από όλους τους μαθητές σωστά απάντησε το 79.75% και λάθος απάντησε το 20.25%.

Η εφαρμογή του κριτηρίου ελέγχου  $\chi^2$  έδειξε ότι, ( $\chi^2=17.857$ ,  $df=3$ ,  $p<0.001$ ), υπάρχει εξάρτηση της απάντησης του μαθητή στην Ερώτηση 2 και της τάξης φοίτησής του.

Η κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 3 «Τι νομίζετε ότι προκαλεί έναν σεισμό;» φαίνεται στο σχήμα 4. Από τους μαθητές των Γ', Δ', Ε' και Στ' Τάξεων σωστά απάντησε το 12.24%, μερικώς σωστά απάντησε το 16.03%, δόθηκε από το 20.68% ως απάντηση περιγραφή των αποτελεσμάτων του φαινομένου, το 34.6% έδωσε ως απάντηση μια εναλλακτική ιδέα και το 16.46% απάντησε δεν ξέρω.

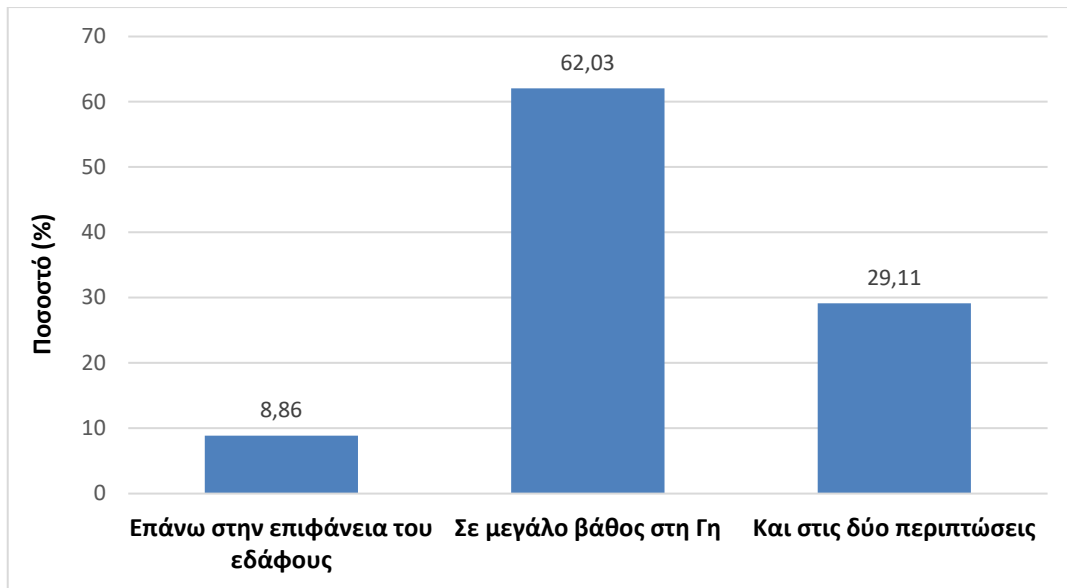
Χαρακτηριστικό παράδειγμα σωστής απάντησης από μαθήτρια της Στ' Τάξης είναι η εξής: «Προκαλούν έναν σεισμό οι πλάκες που κινούνται κάτω από τη γη». Παράδειγμα μερικώς σωστής απάντησης μιας μαθήτριας της Ε' Τάξης είναι η εξής: «Ο σεισμός προκαλείται από την κίνηση των τεκτονικών πλακών, από μια σπηλιά που εκρήγνυται ή από ένα ηφαίστειο». Ένα παράδειγμα απάντησης μαθητή της Δ' Τάξης που περιγράφονται τα αποτελέσματα του φαινομένου είναι η εξής: «Κόβεται η γη αν είναι πολύ δυνατός». Επίσης, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα απάντησης μιας μαθήτριας Γ' Τάξης στην κατηγορία λάθος/εναλλακτική ιδέα είναι η εξής: «Προκαλεί τον σεισμό η σύγκρουση δύο πλανητών».



**Σχήμα 4.** Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών συγκεντρωτικά στην ερώτηση «Τι νομίζετε ότι προκαλεί έναν σεισμό».

Η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$  για την κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 3 ανά τάξη έδειξε ότι  $\chi^2=27.603$ ,  $df=12$ ,  $p=0.006$ , δηλαδή ότι υπάρχει εξάρτηση της απάντησης του μαθητή στην Ερώτηση 3 και της τάξης φοίτησής του.

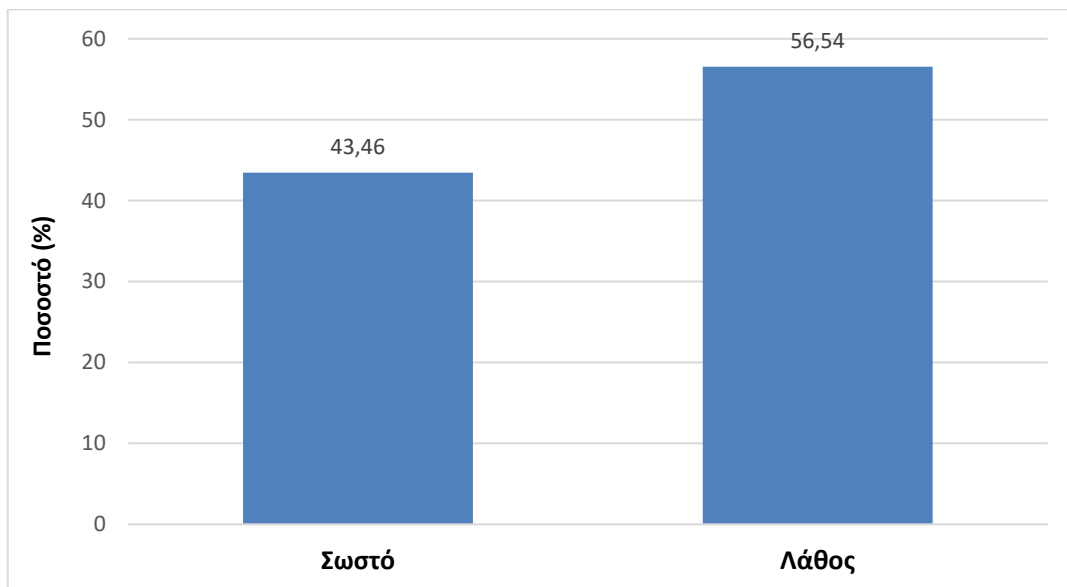
Η κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 4 «Ο σεισμός γίνεται...» φαίνεται στο Γράφημα 5. Από τους μαθητές επάνω στην επιφάνεια της Γης απάντησε το 8.861%, σε βάθος μέσα στη γη απάντησε το 62.03%, και στις δύο περιπτώσεις απάντησε το 29.11%.



**Γράφημα 5.** Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών συγκεντρωτικά στην ερώτηση «Ο σεισμός γίνεται».

Η εφαρμογή του ελέγχου  $\chi^2$  έδειξε ότι  $\chi^2=7.979$ ,  $df=6$ ,  $p>0.001$ . Δηλαδή στην Ερώτηση 4 έδειξε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση της απάντησης του μαθητή και της τάξης φοίτησής του, δηλαδή υπάρχει τυχαία διακύμανση μεταξύ των απαντήσεων στην Ερώτηση 4 και στην τάξη φοίτησης.

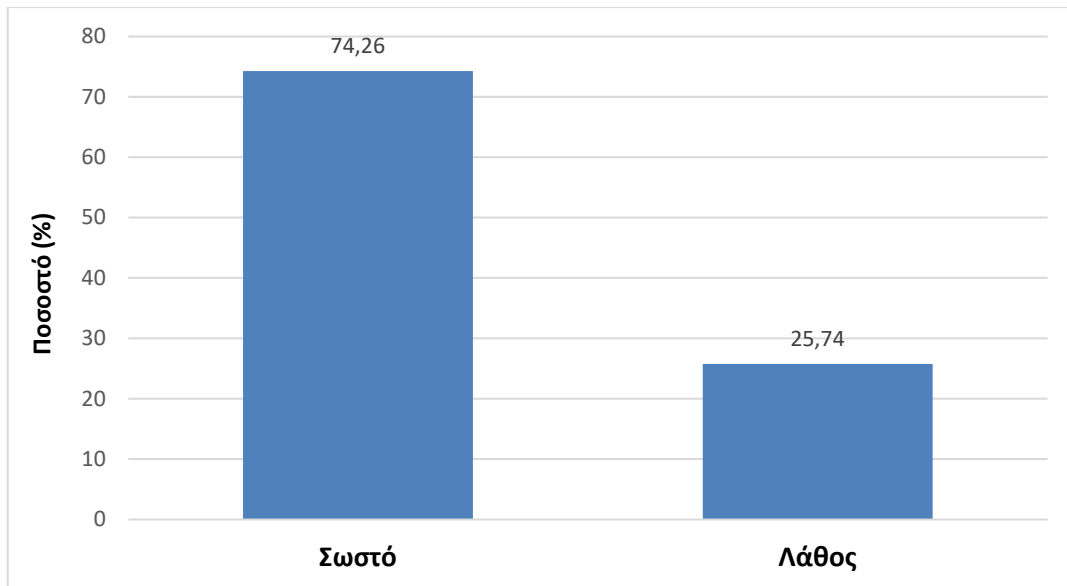
Η κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 5 «Καθημερινά γίνονται σεισμοί» φαίνεται στο σχήμα 6. Από τους μαθητές σωστό απάντησε το 43.46% και λάθος απάντησε το 56.54%.



**Σχήμα 6.** Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών συγκεντρωτικά στην ερώτηση «Καθημερινά γίνονται σεισμοί».

Η εφαρμογή του ελέγχου  $\chi^2$  έδειξε ότι  $\chi^2=24.722$ ,  $df=3$ ,  $p<0.001$ , δηλαδή ότι υπάρχει εξάρτηση της απάντησης του μαθητή στην Ερώτηση 5 και της τάξης φοίτησής του.

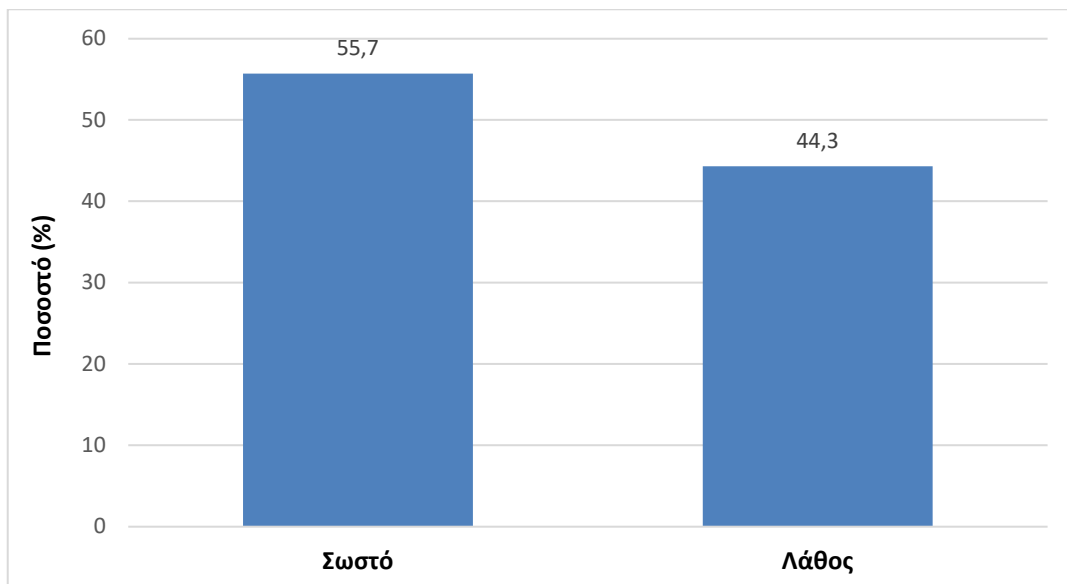
Η κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 6 «Γίνονται σεισμοί στη θάλασσα» φαίνεται στο σχήμα 7. Από τους μαθητές σωστά απάντησε το 74.26% και λάθος απάντησε το 25.74%.



**Σχήμα 7.** Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών συγκεντρωτικά στην ερώτηση «Γίνονται σεισμοί στη θάλασσα».

Η εφαρμογή του ελέγχου  $\chi^2$  έδειξε ότι  $\chi^2=4.299$ ,  $df=3$ ,  $p>0.001$ , δηλαδή δεν υπάρχει εξάρτηση της απάντησης του μαθητή στην Ερώτηση 6 και της τάξης φοίτησής του, δηλαδή υπάρχει τυχαία διακύμανση μεταξύ των απαντήσεων στην Ερώτηση 6 και στην τάξη φοίτησης.

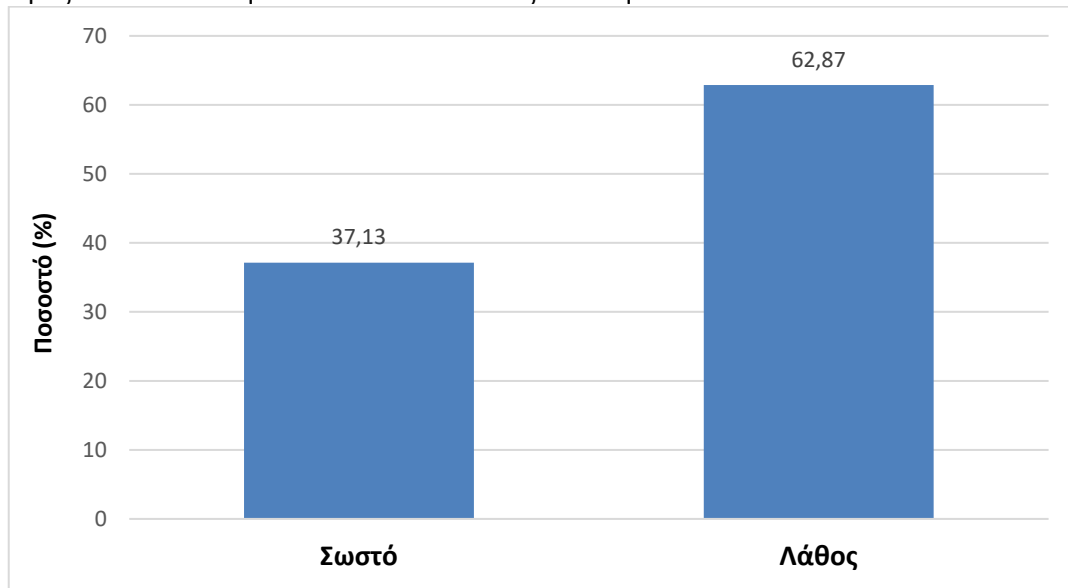
Η κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 7 «Γίνονται σεισμοί σε άλλους πλανήτες» φαίνεται στο σχήμα 8. Από τους μαθητές σωστά απάντησε το 55.7% και λάθος απάντησε το 44.3%.



**Γράφημα 8.** Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών συγκεντρωτικά στην ερώτηση «Γίνονται σεισμοί σε άλλους πλανήτες».

Η εφαρμογή του ελέγχου  $\chi^2$  έδειξε ότι  $\chi^2=2.689$ ,  $df=3$ ,  $p>0.001$ , δηλαδή δεν υπάρχει εξάρτηση της απάντησης του μαθητή στην Ερώτηση 7 και της τάξης φοίτησής του, υπάρχει τυχαία διακύμανση μεταξύ των απαντήσεων στην Ερώτηση 7 και στην τάξη φοίτησης.

Η κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 8 «Ο άνθρωπος μπορεί να προβλέψει με ακρίβεια την τοποθεσία όπου θα γίνει ένας σεισμός» φαίνεται στο σχήμα 10. Από τους μαθητές σωστά απάντησε το 37.13% και λάθος απάντησε το 62.87%.



**Σχήμα 9 . Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών συγκεντρωτικά στην ερώτηση «Ο άνθρωπος μπορεί να προβλέψει με ακρίβεια την τοποθεσία όπου θα γίνει ένας σεισμός».**

Η εφαρμογή του ελέγχου  $\chi^2$  έδειξε ότι  $\chi^2=3.272$ ,  $df=3$ ,  $p>0.001$ , δηλαδή δεν υπάρχει εξάρτηση της απάντησης του μαθητή και της τάξης φοίτησής του, δηλαδή υπάρχει τυχαία διακύμανση μεταξύ των απαντήσεων στην Ερώτηση 8 και στην τάξη φοίτησης.

Συγκεντρωτικά, τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$  φαίνονται στον Πίνακα 1. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές φαίνεται ότι τέσσερις έχουν στατιστική διαφορά, δηλαδή οι απαντήσεις εξαρτώνται από την τάξη, στην οποία φοιτούν οι μαθητές και τέσσερις έχουν τυχαία διακύμανση, δηλαδή οι απαντήσεις δεν εξαρτώνται από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

**Πίνακας 1. Πίνακας συσχέτισης των απαντήσεων των μαθητών και της τάξης φοίτησης.**

Ερώτηση	$\chi^2$	$p$	Διαφορά
1	35.673	0.000	Στατιστική Διαφορά
2	17.857	0.000	Στατιστική Διαφορά
3	27.603	0.006	Στατιστική Διαφορά
4	7.979	0.240	Τυχαία Διακύμανση
5	24.722	0.000	Στατιστική Διαφορά
6	4.288	0.231	Τυχαία Διακύμανση
7	2.689	0.442	Τυχαία Διακύμανση
8	3.272	0.352	Τυχαία Διακύμανση

Αναφορικά με το φύλο, εφαρμόστηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  για κάθε μία ερώτηση και έδειξε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών και του φύλου. Δηλαδή φαίνεται ότι υπάρχει τυχαία διακύμανση των απαντήσεων των μαθητών και του φύλου σε όλες τις ερωτήσεις.

### **Συμπεράσματα**

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι τέσσερις στους πέντε μαθητές δεν γνωρίζουν τι είναι ο σεισμός και από αυτούς μόνο το 20% συγχέει το φαινόμενο του σεισμού με το ηφαίστειο. Επίσης, πάλι τέσσερις στους πέντε μαθητές δεν γνωρίζουν το αίτιο του σεισμού.

Επιπλέον μόνο ένας στους τρεις μαθητές θεωρεί ότι μπορεί να υπάρξουν τόσο επιφανειακοί, όσο και σε βάθος σεισμοί. Είναι αξιοσημείωτο ότι το 55% των μαθητών θεωρεί ότι δεν γίνονται καθημερινά σεισμοί, συνδέοντας ίσως ότι σεισμοί είναι μόνο εκείνοι που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος. Ένας στους τέσσερις δεν πιστεύει ότι γίνονται σεισμοί στη θάλασσα. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές σε ποσοστό 55% πιστεύουν ότι ο σεισμός συνδέεται με τη γη και δεν υπάρχει σε άλλους πλανήτες.

Τα συμπεράσματα αυτά δεν επηρεάζονται καθόλου από το φύλο των μαθητών και κάποια από αυτά φαίνεται να συσχετίζονται με την τάξη φοίτησης του μαθητή. Σαφέστατα τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, διότι θα χρειαζόταν περαιτέρω έρευνα και διεύρυνση ως προς το είδος της σχολικής μονάδας και ως προς το πλήθος των μαθητών.

Η έρευνα για την κατανόηση της φύσης και των χαρακτηριστικών των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών συνεχίζεται, επειδή η κατανόηση της ακριβούς φύσης και της κατάστασης των διαφόρων τύπων τους είναι σημαντική για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα η εννοιολογική αλλαγή.

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφική ανασκόπηση υποδηλώνει ότι οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών είναι ευρέως διαδεδομένες, αλλά δείχνει επίσης ότι οι παιδαγωγικοί παράγοντες μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωσή τους. Εάν οι εκπαιδευτικοί, οι σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών και οι συγγραφείς βιβλίων γνωρίζουν τις κοινές εναλλακτικές ιδέες και την προέλευση αυτών των αντιλήψεων, τότε μπορεί να είναι δυνατή η βελτίωση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με το φυσικό φαινόμενο του σεισμού. Η χρήση της καθημερινής γλώσσας σε επιστημονικά περιβάλλοντα, η αλλαγή των ορισμών, η υπεραπλούστευση των εννοιών, η αλληλοεπικάλυψη παρόμοιων εννοιών, η μάθηση των μαθητών, οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών από τις ιδιωτικές εμπειρίες του κόσμου, τα στερεότυπα των βιβλίων και η ανεπαρκής προϋπάρχουσα γνώση, μπορούν να συμβάλουν στην έλλειψη κατανόησης του φυσικού φαινομένου του σεισμού.

Επιπλέον, οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με έννοιες που είναι αφηρημένες και/ή δύσκολο να παρατηρηθούν. Αυτές οι δυσκολίες αντιπροσωπεύουν σημαντικά προβλήματα για τους εκπαιδευτικούς των φυσικών επιστημών. Ωστόσο απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για τον εντοπισμό των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών στις φυσικών επιστημών γενικά, αλλά και συγκεκριμένα για το φυσικό φαινόμενο του σεισμού με συγκεκριμένη μεθοδολογία. Η εύρεση του τι γνωρίζουν τα παιδιά στηρίζεται στην ερμηνεία των απαντήσεών τους. Επιπλέον, οι ερευνητές μπορούν να ερμηνεύουν τις απαντήσεις των παιδιών με τρόπους που τα παιδιά δεν προτίθενται. Όπως υποδεικνύουν οι Johnson και Gott (1996), η παρακολούθηση της σκέψης των παιδιών δεν είναι απλή, αλλά η προσεκτικά προγραμματισμένη έρευνα μπορεί να συμβάλει πολύτιμα στην κατανόηση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών για το φυσικό φαινόμενο του σεισμού. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη μεθόδων και υλικών διδασκαλίας, που θα βοηθούσαν τους μαθητές όλων των ηλικιών να ξεπεράσουν τις εναλλακτικές ιδέες τους.

Ο προσδιορισμός των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών για το φαινόμενο του σεισμού έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει σημαντικά τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και την καθημερινότητά τους. Μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν και να διορθώσουν κοινές εναλλακτικές ιδέες, οι οποίες διαφορετικά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εμπόδια στην περαιτέρω μάθηση. Επιπλέον, οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδιοριστεί το τι και με ποια σειρά θα πρέπει να διδάσκονται έννοιες στο πρόγραμμα σπουδών.

Αν και αναγνωρίζεται ότι οι μαθητές φέρνουν στη διδασκαλία τους τον δικό τους τρόπο σκέψης για τον κόσμο, ο οποίος έχει διαμορφωθεί μέσω «άτυπης γνώσης», η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υποδηλώνει ότι ορισμένες από τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών προκύπτουν από διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η ασαφής χρήση της γλώσσας και η υπεραπλούστευση των εννοιών. Λίγες προσπάθειες έχουν γίνει για να χρησιμοποιηθεί η έρευνα των εναλλακτικών ιδεών στη διαμόρφωση των αποφάσεων για τη διδασκαλία των μαθημάτων για το φαινόμενο του σεισμού ή στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών.

#### **Αναφορές**

Cakir, M. (2008). Constructivist approaches to learning in science and their implications for science pedagogy: A literature review. *International journal of environmental and science education*, 3(4), 193-206.

Francek, M. (2013). A compilation and review of over 500 geoscience misconceptions. *International Journal of Science Education*, 35(1), 31-64. doi.org/10.1080/09500693.2012.736644

Johnson, P. and Gott, R. (1996). 'Constructivism and evidence from children's ideas', *Science Education*, 80, 5, 561-77. doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199609)80:5<561::AID-SCE4>3.0.CO;2-9

King, C. J. H. (2010). An analysis of misconceptions in science textbooks: Earth science in England and Wales. *International Journal of Science Education*, 32(5), 565-601. doi.org/10.1080/09500690902721681

King, T. A., & Tarrant, R. A. (2013). Children's knowledge, cognitions and emotions surrounding natural disasters: An investigation of year 5 students, Wellington, New Zealand. *AJDS*, 1, 17-26.

Kirikkaya, E. B., Çakin, O., Imali, B., & Bozkurt, E. (2011). Earthquake training is gaining importance: the views of 4th and 5th year students on Earthquake. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2305-2313. doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.098

Raccanello, D., Burro, R., & Hall, R. (2017). Children's emotional experience two years after an earthquake: An exploration of knowledge of earthquakes and associated emotions. *PLoS one*, 12(12), e0189633. doi.org/10.1371/journal.pone.0189633

Ross, K. & Shuell, T. (1993). Children's Beliefs about Earthquakes. *Science Education* 77(2): 191-205. https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/sce.3730770207

Savasci, F., & Berlin, D. F. (2012). Science teacher beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65-86. doi.org/10.1007/s10972-011-9262-z

Tsai, C. C. (2001). Ideas about earthquakes after experiencing a natural disaster in Taiwan: An analysis of students' worldviews. *International Journal of Science Education*, 23(10), 1007-1016. doi.org/10.1080/09500690010016085

Αλχασίδης, Ν. & Δημητριάδου, Κ. (2012). Κοινωνική διαπραγμάτευση της επιστημονικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών: Ένα όχημα για τον επιστημονικό γραμματισμό των μαθητών. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 5(1-2), 45-59.

Γνεσούλη, Ε. (2017). Πιλοτική Εφαρμογή του Scratch στη διδασκαλία του φαινομένου του σεισμού σε μαθητές Γυμνασίου. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Δαρόπουλος, Α. (2006). Ηφαιστεια - Σεισμοί και μέτρα προστασίας – Αξιολόγηση διδακτικού υλικού. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ζάχου, Π. (2017). Εκπαίδευση μελλοντικών δασκάλων σε ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης: Οι αντιλήψεις τους για τον επιστημονικό γραμματισμό. *Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*.

Ιωαννίδου, Ι. & Βοσνιάδου, Σ. (1997). Διαισθητική Γνώση των παιδιών για σεισμούς και ηφαιστεια. "Ο" Δημερίδα / Συνέδριο "Οι Φυσικές Επιστήμες και η Τεχνολογία στην Α'βάθμια Εκπαίδευση" 7 - 8 ΦΕΒ Πανεπιστήμιο Αθηνών



Καϊάφα-Φωτίου, Μ. (2015). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού σεναρίου για την ενίσχυση του επιστημονικού γραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την αξιοποίηση του moodle: Η περίπτωση της διδασκαλίας του φαινομένου των εποχών. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Κώτσης, Κ. (2006). Η διαχρονική αναγκαιότητα επιστημονικής έρευνας των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών σε έννοιες των φυσικών επιστημών. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος, 19(2006), 47-59.

Κώτσης, Κ., & Βέμης, Κ. (2002). Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των παιδιών, η εννοιολογική αλλαγή και η διάρκεια γνώσης από την διδασκαλία στο Δημοτικό για φαινόμενα που στηρίζονται στον τρίτο νόμο του Νεύτωνα. Στο Μαργετουσάκη Αθ. & Μιχαηλίδης Π.Γ. (επ.), Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», (σσ. 257-262). Ρέθυμνο.

Κώτσης, Κ., & Κολοβός, Χ. (2002). Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των παιδιών, η εννοιολογική αλλαγή και η διάρκεια γνώσης από την διδασκαλία στο Δημοτικό στην έννοια της δύναμης. Στο Τσελφές Β., Καριώτογλου Π., Πατσαδάκης Μ. (επ.), Φυσικές Επιστήμες, Διδασκαλία, Μάθηση & Εκπαίδευση, Πρακτικά 4 Πανελληνίου Συνεδρίου για την «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση». Αθήνα.

Μεσσαλούρη, Ι. (2010). Αντιλήψεις των μαθητών για τις φυσικές καταστροφές. Η περίπτωση της Λέσβου. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πράμας, Χ. (2009). Προγράμματα Σπουδών Φυσικών Επιστημών Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού στην κατεύθυνση του «Γραμματισμού στις Φυσικές Επιστήμες». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

## **Η επίδραση της κοινωνικής αποστασιοποίησης και της διακοπής της εκ του σύνεγγυς εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 σε φοιτητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

**Τσιχουρίδης Χαρίλαος**

Επίκουρος καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών  
hatsihour@upatras.gr

**Μπατσίλα Μαριάνθη**

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, D.Ed, M.Sc, M.ed  
marbatsila@gmail.gr

**Ρουσσάκης Ιωάννης**

Επίκουρος καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
yiannis.roussakis@uth.gr

### **Περίληψη**

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της κοινωνικής αποστασιοποίησης εξαιτίας της πανδημίας Covid-19, σε παραμέτρους της φοιτητικής και κοινωνικής τους ζωής, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην επικοινωνία τους με τους διδάσκοντες και τους συμφοιτητές τους, στην αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων και στις διαδικασίες μάθησης, καθώς επίσης και στις απόψεις τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 146 φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και καταγράφονται οι απόψεις τους κατά την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2020 καθώς και το πως αυτές διαφοροποιούνται σε σχέση με την ηλικία/έτος φοίτησής τους. Τα αποτελέσματα είναι αποκαλυπτικά του αντίκτυπου που είχε στην ομάδα αυτή η περίοδος εγκλεισμού και κοινωνικής αποστασιοποίησης που εφαρμόστηκε την άνοιξη του 2020, και μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω μελέτη.

**Λέξεις Κλειδιά:** Κοινωνική αποστασιοποίηση, εγκλεισμός, αντιλήψεις φοιτητών, φοιτητική ζωή, εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

### **Εισαγωγή**

Η κήρυξη της Πανδημίας covid-19 από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας την 11<sup>η</sup> Μαρτίου 2020, συνοδεύτηκε από ένα πρωτοφανές κύμα αναστολής της εκπαιδευτικής διαδικασίας όλων των βαθμίδων, συμπεριλαμβανομένης της Ανώτατης Εκπαίδευσης, σχεδόν σε ολόκληρο τον κόσμο. Μέσα σε μερικές μέρες η φοίτηση (και πολλές κοινωνικές υπηρεσίες και παροχές που συνδεόταν με αυτήν) σταμάτησε για πάνω από 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές (UNESCO, 2020). Σε πολλές χώρες η ακαδημαϊκή χρονιά συνεχίστηκε και ολοκληρώθηκε με διδασκαλία από απόσταση, με ακύρωση εκπαιδευτικών διαδικασιών που απαιτούσαν φυσική παρουσία, όπως η εργαστηριακή ή πρακτική και κλινική άσκηση, δημιουργώντας αρκετούς προβληματισμούς αναφορικά με την ποιότητα και την επάρκεια των μαθησιακών διαδικασιών. Σε πολλές περιπτώσεις οι πανεπιστημιούπολεις έκλεισαν, μαζί με βιβλιοθήκες, φοιτητικές λέσχες και εστίες. Σημαντικό μέρος του φοιτητικού πληθυσμού αναγκάστηκε να ζήσει απομονωμένο στην χώρα ή την πόλη φοίτησης ή να επιστρέψει στην πόλη ή τη χώρα καταγωγής του (με όλες τις δυσκολίες που είχαν ιδιαίτερα τα διεθνή ταξίδια εκείνη την περίοδο). Πολλές φοιτήτριες και φοιτητές επέστρεψαν στο σπίτι της οικογένειάς τους, ζώντας ένα *deja vu* της μαθητικής τους ζωής. Όπως σημειώνουν μελέτες διεθνών οργανισμών, δεν υπήρχε αντίστοιχο προηγούμενο τόσο μακρόχρονης διακοπής της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, τουλάχιστον την

τελευταία πενήνταετία, ενώ ήδη από την άνοιξη διατυπώνονταν η πρόβλεψη πως ούτε την επόμενη ακαδημαϊκή περίοδο, του φθινοπώρου 2020, θα ήταν δυνατή η επιστροφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε «κανονικούς» ρυθμούς (OECD, 2020).

Στην Ελλάδα η διακοπή της εκπαιδευτικής λειτουργίας των πανεπιστημίων με φυσική παρουσία για προληπτικούς λόγους δημόσιας υγείας επιβλήθηκε με την Δ1α/ΓΠ.οικ. 16838/10.3.2020 Κοινή Υπουργική Απόφαση (Β'783), και αποτελούσε μέρος της συνολικότερης αναστολής πολλών πτυχών της καθημερινότητας που αφορούσε όλους: Αναστολή λειτουργίας επιχειρήσεων και υπηρεσιών, περιορισμοί στη μετακίνηση, μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης και εγκλεισμού, αλλαγές σε καθημερινές συνήθειες. Σημαντικό μέρος των φοιτητών και φοιτητριών επέστρεψαν στο σπίτι των οικογενειών τους κι άλλοι έμειναν στο φοιτητικό τους σπίτι στην έδρα της Σχολής τους. Έμειναν μέσα, μακριά από πρόσωπα με τα οποία συνδεόταν φιλικά ή αισθηματικά περισσότερο από ποτέ, με αγωνία για το παρόν και το μέλλον, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ο εγκλεισμός συνοδεύτηκε από απώλεια της εργασίας ή από περιορισμό δραστηριοτήτων με οικονομικό ή άλλο όφελος. Σε πολλές περιπτώσεις η καθημερινότητά τους αναστατώθηκε και από τη νέα απαίτηση της τηλε-εργασίας ιδιαίτερα για πολλούς εργαζόμενους στον τομέα των υπηρεσιών) αλλά και από τη νέα πραγματικότητα της τηλεεκπαίδευσης. Τα όρια ανάμεσα στο σπίτι, στις σπουδές και τη δουλειά ουσιαστικά καταλύθηκαν. Κι αυτό, όπως παρατηρούν επιστημονικές μελέτες και έρευνες επηρεάζει νοητικά, ψυχικά και σωματικά όλες της ηλικιακές ομάδες. Προστίθεται μάλιστα στο άγχος και την ανησυχία για την πανδημία και τις επιπτώσεις της αποστασιοποίησης και του εγκλεισμού (Psychiatry Research, 2020).

Σε ότι αφορά την εκπαίδευση, τα νοικοκυριά και οι φοιτητές κλήθηκαν μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να αλλάξουν τον τρόπο που μετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον τρόπο που διδασκόταν και μάθαιναν (OECD, 2020b) τον τρόπο που εξεταζόταν και αξιολογούνταν. Υπάρχουν πολλές παράμετροι και διαστάσεις που παρουσιάζουν τεράστιο ενδιαφέρον σε αυτές τις αλλαγές και έχουν ήδη ξεκινήσει σχετικές έρευνες και μελέτες (βλ. ενδεικτικά World Bank, 2020· Crawford et al. 2020· Elmer, Mepham & Stadtfeld, 2020). Η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία αναφέρεται στην επίδραση της διακοπής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εγκλεισμού και της κοινωνικής αποστασιοποίησης σε φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μιας ομάδας νέων ανθρώπων που επηρεάστηκαν πολύπλευρα από τις συνθήκες που δημιούργησε η Πανδημία covid-19. Επιδιώκει με τον τρόπο αυτό να συμβάλλει αφενός στην κατανόηση των επιπτώσεων αυτής της δύσκολης συγκυρίας στις σκέψεις, τα συναισθήματα και την καθημερινότητά τους και αφετέρου να μελετήσει παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **Η λογική της έρευνας**

Οι επιδράσεις της πανδημίας στον γενικό πληθυσμό αποτέλεσαν αντικείμενο ερευνών σε ολόκληρο τον κόσμο, ήδη από τις πρώτες ημέρες εφαρμογής των μέτρων εγκλεισμού και κοινωνικής αποστασιοποίησης (βλ. ενδεικτικά Brooks et al, 2020). Η αίσθηση της απειλής και του άγχους, η πιθανή προκατάληψη απέναντι σε όσους ασθενούν, οι θεωρίες συνωμοσίας και οι ψευδείς ειδήσεις, οι δυσκολίες στις συναισθηματικές σχέσεις, ο καθημερινός βομβαρδισμός με νέους κανόνες για διαδικασίες που πριν ήταν ρουτίνα, οι νέες κοινωνικές και πολιτικές πραγματικότητες είναι μερικά μόνο από τα ζητήματα που επηρεάζουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές μέσα σε αυτή την κρίση (Van Bavel et al, 2020). Οι επιδράσεις των μέτρων για την αντιμετώπιση της πανδημίας στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, ιδιαίτερα η κοινωνική αποστασιοποίηση και απομόνωση και τα νέα ψυχο-συναισθηματικά δεδομένα που συνεπάγονται, η διακοπή της καθημερινής ρουτίνας και δικτύωσης, η αναστολή της εκ του σύνεγγυς μαθησιακής διαδικασίας και της κοινωνικής και επικοινωνιακής διάστασης της εκπαιδευτικής καθημερινότητας στους χώρους των πανεπιστημίων, αποτέλεσαν αντικείμενο ερευνών σε ολόκληρο τον κόσμο, τόσο από ερευνητικές ομάδες όσο και από δημόσιους φορείς (βλ. ενδεικτικά, Loades et al, 2020, Kulkarni & Chima, 2021) με δεδομένο ότι, όπως

έχει διαπιστωθεί, αυτή η ηλικιακή και κοινωνική ομάδα διατρέχει υψηλό κίνδυνο να αναπτύξει ψυχο-συναισθηματικά προβλήματα αυτή την περίοδο (Grubic, Badovinac & Johri, 2020). Στα παραπάνω πρέπει να προσθέσει κανείς και τα ζητήματα που πιθανόν δημιούργησε η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που αποτελούσε για την πλειονότητα των φοιτητών μια νέα εμπειρία (OECD, 2020b).

Η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία διερευνά και καταγράφει το πως οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΤΕΑ / ΠΘ) αντιλήφθηκαν των εγκλεισμό και την κοινωνική αποστασιοποίηση, και πως επέδρασαν αυτά στη φοιτητική και κοινωνική τους ζωή. Εξετάστηκαν παράγοντες που αφορούσαν την καθημερινότητά τους και τις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που βίωναν και ζητήθηκαν οι απόψεις τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και για όσα τους έλειψαν στο χρονικό διάστημα του εγκλεισμού.

### **Μεθοδολογία**

Η ερευνητική προσέγγιση αυτής της μελέτης ήταν ποσοτική και η στρατηγική της έρευνας είχε συναφειακό χαρακτήρα και στόχευε κυρίως στην εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που εξετάστηκαν (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Επίσης ήταν δειγματοληπτική με βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο και η ερευνητική στρατηγική ακολούθησε τα στάδια όπως αναφέρονται από τους Cohen, Manion & Morrisson (2008).

### **Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή του αντικτύπου της κοινωνικής αποστασιοποίησης που επιβλήθηκε εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 στους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Π.Τ.Ε.Α. / Π.Θ., με αναφορά σε παράγοντες της φοιτητικής και κοινωνικής τους ζωής όπως: η επικοινωνία τους με τους διδάσκοντες και τους συμφοιτητές τους, η αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων, η διάθεσή τους για βελτίωση και εμπάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο των σπουδών, η αγωνία για την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Εστίασαμε επίσης το ενδιαφέρον μας στις απόψεις των φοιτητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (όπως την αντιλαμβάνονταν κι όπως την βίωσαν), καθώς επίσης και στην ιεράρχηση στοιχείων της ακαδημαϊκής/φοιτητικής και της κοινωνικής ζωής που τους έλειψαν περισσότερο, όπως: η δια ζώσης διδασκαλία, η επαφή με τους συμφοιτητές τους, η ζωή/δραστηριότητες εκτός πανεπιστημίου, η ζωή στο πανεπιστημιακό περιβάλλον (εκτός της διδασκαλίας)

Με βάση τα ανωτέρω, τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία διατυπώνονται ως εξής:

α) Κατά πόσον η επικοινωνία των μαθητών/τριών με τους διδάσκοντες και τους συμφοιτητές τους, η αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων, η διάθεσή τους για ενημέρωση και πληροφόρηση/γνώση, η αγωνία για την ολοκλήρωση των σπουδών τους, διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα.

β) κατά πόσον η άποψη των μαθητών/τριών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα.

γ) κατά πόσον η ιεράρχηση των μαθητών/τριών για: α) τη δια ζώσης διδασκαλία, β) την επαφή με τους συμμαθητές τους, γ) τη ζωή/δραστηριότητες εκτός σχολείου και δ) τη ζωή στο σχολικό περιβάλλον (εκτός της διδασκαλίας) διαφοροποιούνται σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα.

### **Δείγμα της έρευνας**

Στην έρευνα συμμετείχαν 146 φοιτητές/τριες από το ΠΤΕΑ / ΠΘ. Η επιλογή των φοιτητών ήταν τυχαία και η συμμετοχή τους ήταν εκούσια και ανώνυμη, καθώς συμπλήρωσαν ελάχιστα δημογραφικά στοιχεία στις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όπως το φύλο και η ηλικία τους, τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους καθώς το έτος φοίτησής τους.

Αναφορικά με την ηλικία τους, χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Η 1<sup>η</sup> ομάδα αποτελείται από 38 συμμετέχοντες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 18-19 ετών (πρωτοετείς), η 2<sup>η</sup> αποτελείται από 64 συμμετέχοντες, των οποίων η ηλικία είναι 20-22 ετών (δευτεροετείς-τριτοετείς) και η 3<sup>η</sup> ομάδα περιλαμβάνει 44 συμμετέχοντες με ηλικία 22 έτη και άνω (τεταρτοετείς και άνω καθώς και φοιτητές από κατατακτήριες εξετάσεις).

### **Τα ερευνητικά εργαλεία**

Βασικό στοιχείο μιας έρευνας είναι ο τρόπος συλλογής και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων που εκφράζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, με κατάλληλα διατυπωμένες ερωτήσεις που καλύπτουν τον σκοπό της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο σταθμίστηκε ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μέσω αρχικής πιλοτικής έρευνας για την συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών / φοιτητριών.

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το Συντελεστή Εσωτερικής Συνέπειας alpha του Cronbach (Howitt & Cramer, 2003). Ο δείκτης αυτός είναι δυνατόν να λαμβάνει τιμές στο σύνολο [0,1]. Το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας στην κλίμακα, ενώ το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Σύμφωνα με τους Ρούσσο & Τσαούση (2011), το κατώτερο ανεκτό όριο για ένα δείκτη αξιοπιστίας είναι περίπου το 0,7. Στην παρούσα έρευνα ο έλεγχος της αξιοπιστίας μετά τη χορήγηση του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου ήταν  $\alpha = 0,774$  (Πίνακας 1), δείκτης που θεωρείται υψηλός για τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Επομένως η διαγραφή κάποιας ερώτησης δεν έχει να προσφέρει ουσιαστικά στην αξιοπιστία του εργαλείου.

**Πίνακας 1: Δείκτης Cronbach's Alpha**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,774</b>	<b>20</b>

Στην έρευνα οι ερωτώμενοι έπρεπε να απαντήσουν με βάση μια εννιάβαθμη κλίμακα Likert, δηλαδή μια κλίμακα 9 σημείων διαβαθμισμένη ανάλογα με το ερώτημα (1: καθόλου καλή,..., 9: πάρα πολύ καλή, ή 1: καθόλου,..., 9: πάρα πολύ μεγάλη, κλπ).

Ός προς τη δομή του, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 μέρη: α) Δημογραφικά χαρακτηριστικά, (φύλο, έτος φοίτησης, ηλικία)· β) ερωτήματα που εξετάζουν τις απόψεις των φοιτητών/τριών για θέματα όπως: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επικοινωνία με τους διδάσκοντες και συμφοιτητές, αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, διάθεσή για ενημέρωση/γνώση και πληροφόρηση, αγωνία για την ολοκλήρωση της ακαδημαϊκής χρονιάς και τη συνέχιση των σπουδών τους· γ) ερωτήματα ιεράρχησης της σημαντικότητας των θεμάτων που αφορούν τη δια ζώσης διδασκαλία στη πανεπιστημιακή αίθουσα, τη συναναστροφή με φίλους και συμφοιτητές/τριες στον πανεπιστημιακό χώρο, τις συναναστροφές/δραστηριότητες εκτός πανεπιστημιακού χώρου, το πανεπιστημιακό περιβάλλον (άλλοι φοιτητές, συμφοιτητές, πανεπιστημιακοί, σχολικές δραστηριότητες κλπ).

### **Εγκυρότητα Αξιοπιστία και δεοντολογία της Έρευνας**

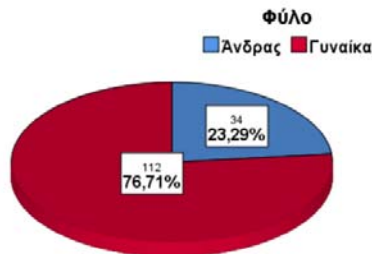
Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας έγκειται στην εθελοντική, ανώνυμη και τυχαία συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα, στην διεξοδική πληροφόρηση προς τους συμμετέχοντες για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας καθώς και την πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου σε τυχαίο μικρό δείγμα 10 ατόμων. Αναφορικά με τη δεοντολογία της έρευνας, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό και τους στόχους της, ενώ τους δόθηκαν οι αναγκαίες επεξηγήσεις και διευκρινίσεις ως προς τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και όπου αλλού χρειάστηκε. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες έλαβαν τη διαβεβαίωση ότι τα ερωτηματολόγια θα ήταν ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν

μόνο για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ τους εξηγήθηκε τα αποτελέσματα θα είναι στη διάθεσή τους εφόσον το επιθυμούν.

#### **Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας**

Η στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS και της εφαρμογής Excel.

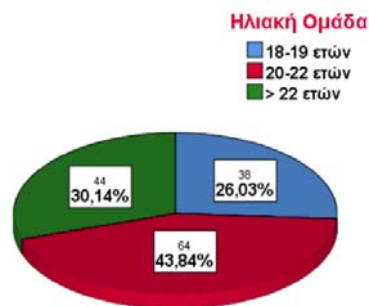
Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων ατόμων (άνδρας, γυναίκα) τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο διάγραμμα 1:



**Διάγραμμα 1:**Κυκλικό διάγραμμα ανά φύλο συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως δίδει το παραπάνω διάγραμμα είναι γυναίκες σε ποσοστό 76,71% και άνδρες 23,29%. Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά αυτά αντανakλούν τη σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού του Π.Τ.Ε.Α.

Ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων τα αποτελέσματα δίνονται στο Διάγραμμα 2:



**Διάγραμμα 2:**Κυκλικό διάγραμμα ανά ηλικιακή ομάδα συμμετεχόντων

Οι φοιτητές και φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πρωτοετείς (18-19 ετών), σε ποσοστό 26,03% , δευτεροετείς και τριτοετείς (20-22 ετών) σε ποσοστό 43,84%, ενώ σε ποσοστό 30,14% έχουν ηλικία ίση ή μεγαλύτερη των 22 ετών (έχουν υπερβεί τα κανονικά έτη φοίτησης ή προέρχονται από κατατακτήριες εξετάσεις).

Ως προς τη περιοχή διαμονής των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της πανδημίας τα αποτελέσματα δίνονται στο Διάγραμμα 3:



**Διάγραμμα 3:**Κυκλικό διάγραμμα ανά περιοχή διαμονής συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως κατά τη διάρκεια της πανδημίας διαμένουν σε ποσοστό 52,05% σε αστικές περιοχές και σε ποσοστό 47,95% σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές. Πρέπει να επισημανθεί ότι η περιφερειακή κατανομή της διαμονής τους περιλαμβάνει σχεδόν όλες τις περιοχές της χώρας και την Κύπρο.

Σημαντικό στοιχείο είναι ότι κατά την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των πανεπιστημίων λόγω της πανδημίας πολύ μεγάλο ποσοστό (80,82%) των συμμετεχόντων διαμένει στην οικογενειακή εστία (Διάγραμμα 4)



**Διάγραμμα 4:** Ιστόγραμμα ως προς τόπο διαμονής των συμμετεχόντων κατά την πανδημία

#### **Άποψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση**

Ως προς τις σημαντικότερες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα αποτελέσματα δίνονται στο διάγραμμα 5:

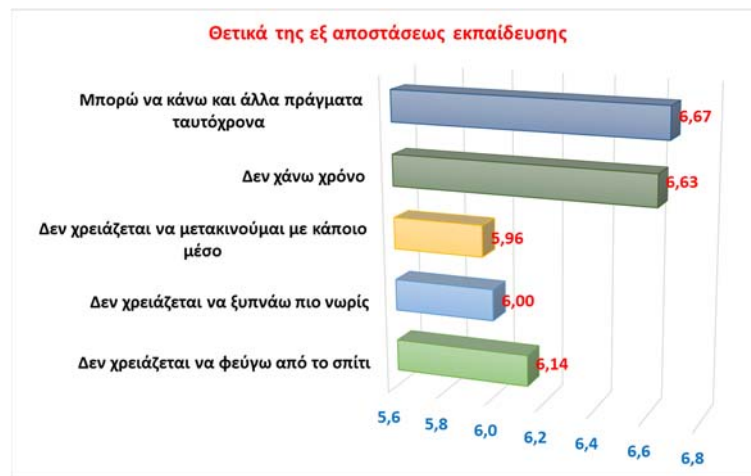


**Διάγραμμα 5:** Απόψεις συμμετεχόντων ως προς τις δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Όπως φαίνεται και στο γράφημα, οι συμμετέχοντες ιεραρχούν ως σημαντικότερες τις δυσκολίες που αφορούν (α) στην έγκαιρη παραλαβή των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων μέσω ταχυδρομείου στους τόπους διαμονής τους και (β) στα τεχνικά προβλήματα της διαδικτυακής σύνδεσης (αργό διαδίκτυο, συχνές διακοπές κλπ). Συγκεκριμένα, οι μέσες τιμές των απαντήσεων που αναφέρονται στις δυσκολίες/ προβλήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο εγκλεισμού δείχνουν ότι οι φοιτητές/τριες αξιολογούν με 6,11 σε εννιάβαθμη κλίμακα το πρόβλημα της έγκαιρης παραλαβής των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων και με 5,1 τα τεχνικά προβλήματα της διαδικτυακής σύνδεσης κατά την διεξαγωγή των μαθημάτων με την χρήσης σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης αναφέρουν δυσκολίες που σχετίζονται με το διαδικτυακό ψηφιακό υλικό που τους διατίθεται λόγω κυρίως τεχνικών προβλημάτων (προβλήματα συμβατότητας, εγκατάστασης κλπ) με μέση τιμή 3,11 σε εννιάβαθμη κλίμακα. Αποτελεί θετικό στοιχείο ότι οι δυσκολίες που

σχετίζονται με την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων και την έλλειψη υπολογιστή, αξιολογούνται χαμηλά, με μέση τιμή 2,82 και 1,92 αντίστοιχα, σε εννιάβαθμη κλίμακα).

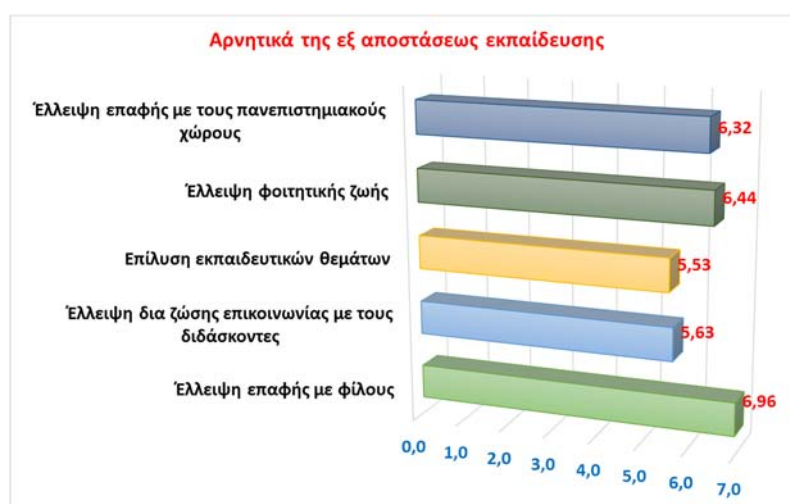
Τα αποτελέσματα της έρευνας που αναφέρονται στις απόψεις των συμμετεχόντων ως προς τα θετικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δίνονται στο διάγραμμα 6:



**Διάγραμμα 6:** Απόψεις συμμετεχόντων ως προς τα θετικά στοιχεία για τους συμμετέχοντες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Από το γράφημα είναι εμφανές ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πρωτίστως ως θετικό στοιχείο ότι μπορούν να κάνουν και άλλα πράγματα κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχέση με τις δια ζώσης διάλεξη στις πανεπιστημιακές αίθουσες, καθώς και το γεγονός ότι έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους. Οι μέσες τιμές για τα στοιχεία αυτά είναι 6,67 και 6,63 αντίστοιχα σε εννιάβαθμη κλίμακα. Επίσης αρκετά υψηλά αξιολογούν και το ότι δεν χρειάζεται να φύγουν από το σπίτι τους, να ξυπνάνε νωρίτερα, καθώς και να μετακινούνται με κάποιο μέσο ώστε να πάνε στους πανεπιστημιακούς χώρες και αίθουσες διδασκαλίας (αντίστοιχα μέσες τιμές 6,14, 6,00 και 5,96 σε εννιάβαθμη κλίμακα).

Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα που αφορούν στα αρνητικά στοιχεία σε σχέση με την της εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρατίθενται στο διάγραμμα 7:



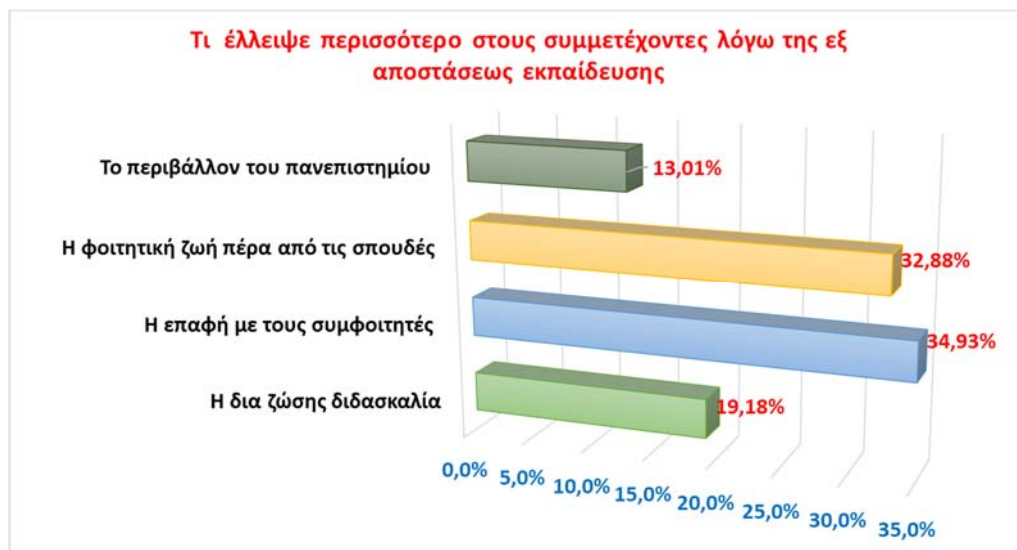
**Διάγραμμα 7:** Απόψεις συμμετεχόντων ως προς τα αρνητικά στοιχεία για τους συμμετέχοντες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Από το γράφημα καθίσταται εμφανές οι συμμετέχοντες ιεραρχούν ως αρνητικότερα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τις ελλείψεις που αφορούν (α) στη δια ζώσης



επαφή με τους φίλους τους και (β) της φοιτητική τους ζωή, (γ) στην δια ζώσης διδασκαλία και (δ) την επαφή με τους χώρους του πανεπιστημίου. Συγκεκριμένα, οι μέσες τιμές είναι 6,96 , 6,44 και 6,32 αντίστοιχα σε εννιάβαθμη κλίμακα, σχετικά υψηλές, γεγονός που αναδεικνύει ως βασικό το πρόβλημα της κοινωνικής αποστασιοποίησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Επίσης αρκετά υψηλά αξιολογείται και η έλλειψη της εκ του σύνεγγυς επαφής με τους διδάσκοντες, καθώς και το ζήτημα της ποιότητας της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, το οποίο συνδέουν με την δυσκολία που έχει η εξ αποστάσεως επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών θεμάτων που προκύπτουν (με μέσες τιμές 5,63 και 5,53 αντίστοιχα σε εννιάβαθμη κλίμακα).

Τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση που καλεί τους συμμετέχοντες να ιεραρχήσουν τι τους έλλειψε περισσότερο λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δίνονται στο διάγραμμα 8:



**Διάγραμμα 8:** Ιεράρχηση (1<sup>η</sup> επιλογή) γεγονότων που έλλειψαν περισσότερο στους μαθητές/τριες

Παρατηρούμε ότι και πάλι οι απόψεις των φοιτητών / φοιτητριών διαφοροποιούνται ως προς το τι τους έλλειψε περισσότερο. Με βάση τις απαντήσεις, οι συμμετέχοντες ιεραρχούν ως σημαντικότερη την έλλειψη επαφής με τους συμφοιτητές τους, (34,93%), και πολύ κοντά την έλλειψη της φοιτητική ζωή πέρα από τις σπουδές (32,88%), ακολουθεί η αναφορά στην έλλειψη της δια ζώσης διδασκαλίας (19,18%) και τελευταία ιεραρχείται η έλλειψη του περιβάλλοντος του πανεπιστημίου (13,01%)

#### **Επαγωγική ανάλυση δεδομένων-Διερεύνηση επίδρασης του παράγοντα ηλικιακή ομάδα**

α) Επίδραση του παράγοντα «Ηλικιακή ομάδα» στις εξαρτημένες μεταβλητές i) Δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ii) αρνητικά στοιχεία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, iii) θετικά στοιχεία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η διερεύνηση της επίδρασης έγινε με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Independent-Samples Kruskal-Wallis Test (H) και τα αποτελέσματα δίνονται στο πίνακα 2

**Πίνακας 2:** Επίδραση του παράγοντα Ηλικιακή ομάδα. Αποτελέσματα από το spss viewer

<b>Hypothesis Test Summary/Independent-Samples Kruskal-Wallis Test</b>				
<b>α/α</b>	<b>Παράγοντες</b>	<b>Null Hypothesis</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decision</b>
1	Δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	The distribution of Προβλήματα σύνδεσης is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,061	Retain the null hypothesis.
2		The distribution of Έλλειψη Υπολογιστή is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,000	Reject the null hypothesis.
3		The distribution of Δυσκολίες με το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,000	Reject the null hypothesis.
4		The distribution of Έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,032	Reject the null hypothesis.
5		The distribution of Έλλειψη πανεπιστημιακών συγγραμμάτων is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,087	Retain the null hypothesis.
6	Αρνητικά στοιχεία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	The distribution of Έλλειψη φυσικής δια ζώσης επαφής με φίλους is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,600	Retain the null hypothesis.
7		The distribution of Έλλειψη φυσικής δια ζώσης επικοινωνίας με τους διδάσκοντες is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,119	Retain the null hypothesis.
8		The distribution of Δυσκολία επίλυσης εκπαιδευτικών θεμάτων is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,678	Retain the null hypothesis.
9		The distribution of Έλλειψη/περιορισμός της φοιτητικής ζωής is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,046	Retain the null hypothesis.
10		The distribution of Έλλειψη/περιορισμός επαφής/επικοινωνίας με άλλους φοιτητές στους πανεπιστημιακούς χώρους is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,061	Retain the null hypothesis.
11	Θετικά στοιχεία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	The distribution of Οικονομικοί λόγοι/παραμονή στο σπίτι is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,165	Retain the null hypothesis.
12		The distribution of Αύξηση διαθέσιμου προσωπικού χρόνου/Δεν χρειάζεται να ξυπνώνω νωρίς is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,000	Reject the null hypothesis.
13		The distribution of Οικονομικό & χρονικό όφελος/Δεν χρειάζεται να μετακινούμαι is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,005	Reject the null hypothesis.
14		The distribution of Αύξηση προσωπικού χρόνου is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,019	Reject the null hypothesis.
15		The distribution of Αύξηση δημιουργικότητας/Μπορώ να κάνω και άλλα πράγματα ταυτόχρονα is the same across categories of Ηλικιακή Ομάδα.	0,394	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

Ως προς την επίδραση του παράγοντα «Ηλικιακή ομάδα» στις εξαρτημένες μεταβλητές που αναφέρονται στον πίνακα 2, παρατηρούμε ότι προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδράσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής Ηλικιακή ομάδα στις ακόλουθες εξαρτημένες μεταβλητές:

α) Δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση/Έλλειψη υπολογιστή ( $p < 0,001 < 0,05$ ) με τους πρωτοετείς (ηλικιακή ομάδα 18-19 ετών) να αναφέρουν τη μεγαλύτερη έλλειψη

σύγχρονου/επαρκούς υπολογιστικού συστήματος σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες (διάγραμμα 9).

β) Δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση/Δυσκολίες με το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό ( $p < 0,001 < 0,05$ ) με τους πρωτοετείς (ηλικιακή ομάδα 18-19 ετών) να έχουν τη μεγαλύτερη δυσκολία σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες (διάγραμμα 10).

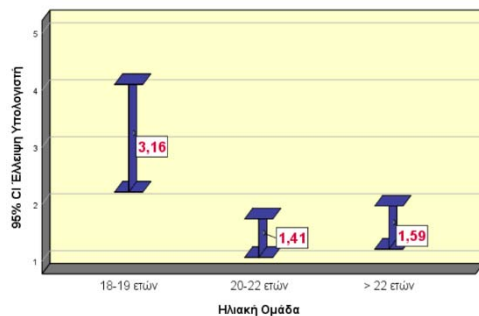
γ) Δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση/Έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων ( $p = 0,032 < 0,05$ ) με τους πρωτοετείς (ηλικιακή ομάδα 18-19 ετών) να καταγράφουν τη μεγαλύτερη έλλειψη/δυσκολία σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες (διάγραμμα 11).

δ) Αρνητικά στοιχεία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση/Έλλειψη-περιορισμός της φοιτητικής ζωής ( $p = 0,046 < 0,05$ ) με τους πρωτοετείς (ηλικιακή ομάδα 18-19 ετών) να αισθάνονται τη μεγαλύτερη έλλειψη λόγω του περιορισμού της φοιτητικής ζωής σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες (διάγραμμα 12).

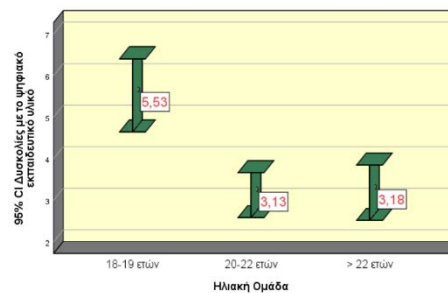
ε) Θετικά στοιχεία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση/ Αύξηση χρόνου ξεκούρασης-Δεν χρειάζεται να ξυπνώ νωρίς ( $p < 0,001 < 0,05$ ) με τους τεταρτοετείς και επί πτυχίω φοιτητές (ηλικιακή ομάδα > 22 ετών) να θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό θετικό στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευση την αύξηση του χρόνου ξεκούρασης σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες (διάγραμμα 13).

στ) Θετικά στοιχεία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση/ Οικονομικό & χρονικό όφελος-Δεν χρειάζεται να μετακινούμαι ( $p = 0,005 < 0,05$ ) με τους τεταρτοετείς και επί πτυχίω φοιτητές (ηλικιακή ομάδα > 22 ετών) να θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό θετικό στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευση την μείωση της μετακίνησής τους από και προς τα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχοντας και οικονομικό όφελος και περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους (διάγραμμα 14).

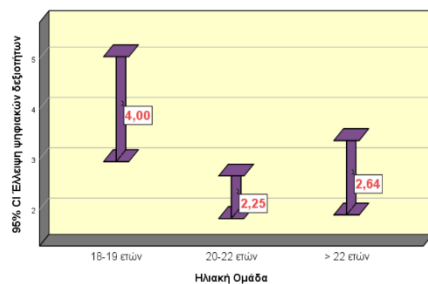
ζ) Θετικά στοιχεία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση/Αύξηση διαθέσιμου προσωπικού χρόνου-Δραστηριότητες( $p = 0,019 < 0,05$ ) με τους τεταρτοετείς και επί πτυχίω φοιτητές (ηλικιακή ομάδα > 22 ετών) να θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό θετικό στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευση την αύξηση του διαθέσιμου χρόνου τους για την υλοποίηση και άλλων δραστηριοτήτων σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες (διάγραμμα 15).



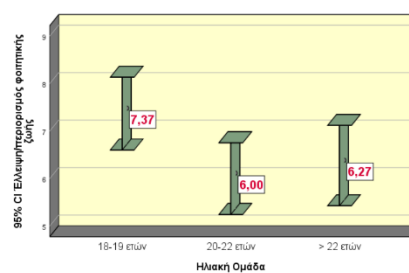
**Διάγραμμα 9:** Διάγραμμα σφαλμάτων μεταβλητής Έλλειψη υπολογιστή vs Ηλικιακή ομάδα



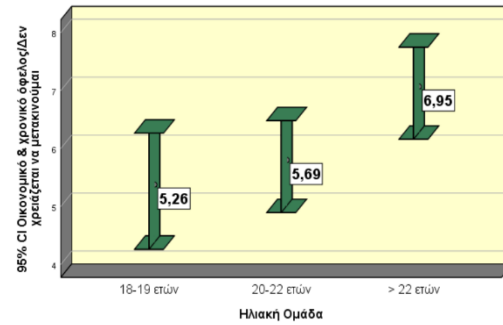
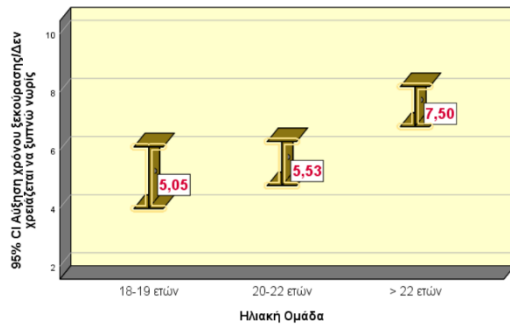
**Διάγραμμα 10:** Διάγραμμα σφαλμάτων μεταβλητής Έλλειψη υπολογιστή vs Δυσκολίες με το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό



**Διάγραμμα 11:** Διάγραμμα σφαλμάτων μεταβλητής Έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων vs Ηλικιακή ομάδα

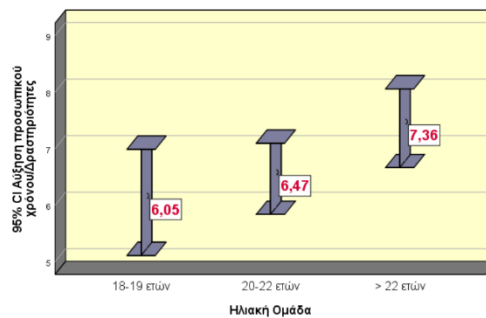


**Διάγραμμα 12:** Διάγραμμα σφαλμάτων μεταβλητής Έλλειψη-περιορισμός της φοιτητικής ζωής vs Ηλικιακή ομάδα



**Διάγραμμα 13:** Διάγραμμα σφαλμάτων μεταβλητής Αύξηση χρόνου ξεκούρασης-Δεν χρειάζεται να ξυπνώ νωρίς vs Ηλικιακή ομάδα

**Διάγραμμα 14:** Διάγραμμα σφαλμάτων μεταβλητής Οικονομικό & χρονικό όφελος-Δεν χρειάζεται να μετακινούμαι vs Ηλικιακή ομάδα



**Διάγραμμα 15:** Διάγραμμα σφαλμάτων μεταβλητής Αύξηση διαθέσιμου προσωπικού χρόνου-Δραστηριότητες vs Ηλικιακή ομάδα

**Συμπεράσματα**

Τα ερευνητικά ευρήματα είναι ενδεικτικά της επίδρασης που είχε ο εγκλεισμός, η κοινωνική αποστασιοποίηση και η αναστολή της λειτουργίας με φυσική παρουσία των Πανεπιστημίων, τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική ζωή των φοιτητών/τριών. Σημαντικό για την έρευνα θεωρείται το στοιχείο που αναφέρεται στη διαμονή των συμμετεχόντων κατά την περίοδο της πανδημίας, που δείχνει ότι βρέθηκαν σε περίπου ίδιο ποσοστό σε αστικές και ημιαστικές/αγροτικές περιοχές (αντίστοιχα ποσοστά 52,05% και 47,95%) και μάλιστα σχεδόν από όλες τις περιοχές της χώρας και την Κύπρο. Το γεγονός αυτό αντανακλά την ανθρωπογεωγραφία του φοιτητικού πληθυσμού του Π.Τ.Ε.Α. / Π.Θ.. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα ότι οι φοιτητές/τριες σε πολύ μεγάλο ποσοστό (80,82%) διέμενε με τους γονείς τους κατά την πανδημία γεγονός που επέφερε αλλαγές στην καθημερινότητα όσων σπούδαζαν σε άλλη πόλη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που αναφέρονται στο τι έλλειψε περισσότερο στους συμμετέχοντες (1η επιλογή στην απάντηση) αναφορικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ζωή. Ζητήματα που αφορούν την κοινωνική συνύπαρξη, όπως η έλλειψη επαφής με τους συμφοιτητές/τριες τους (~35%) και η έλλειψη της φοιτητικής ζωής εκτός των σπουδών τους (~33%) ιεραρχούνται πολύ υψηλότερα από τις σπουδές (3<sup>η</sup> η εκπαίδευση με φυσική παρουσία, ~19% και τελευταία η φυσική παρουσία στους πανεπιστημιακούς χώρους με ~13%).

Ως προς τις σημαντικότερες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι απόψεις των φοιτητών εστιάζουν πρωτίστως στο πρόβλημα της έλλειψης των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων κατά την διάρκεια των πανεπιστημιακών μαθημάτων, εξ αιτίας της μη έγκαιρης ταχυδρομικής αποστολής στους τόπους διαμονής των φοιτητών.

Σημαντικά εμφανίζονται τα τεχνικά προβλήματα (που αφορούν κυρίως την κακή ποιότητα της διαδικτυακής σύνδεσης) που παρουσιάστηκαν κατά την διάρκεια των διαδικτυακών

μαθημάτων σύγχρονης τηλεκαίδεισης, γεγονός που αναμφισβήτητα είχε αντίκτυπο στην ομαλή, αποτελεσματική και ποιοτική διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ενθαρρυντικό είναι το στοιχείο ότι οι φοιτητές/τριες αναφέρουν ότι έχουν στην διάθεσή τους τις ηλεκτρονικές συσκευές (tablet, smartphone, H/Y, laptop) που χρειάζονται για την παρακολούθηση των μαθημάτων και την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων, καθώς και το γεγονός σε σημαντικό ποσοστό θεωρούν ότι δεν τους λείπουν οι απαραίτητες ψηφιακές/διαδικτυακές δεξιότητες.

Στα θετικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι συμμετέχοντες συμπεριλαμβάνουν την αύξηση του διαθέσιμου προσωπικού χρόνου (ξεκουράζονται περισσότερο, δεν χρειάζεται να φεύγουν από το σπίτι) καθώς και τα οικονομικά οφέλη που προκύπτουν από το περιορισμό των εξόδων μετακίνησης από και προς τις πανεπιστημιακές αίθουσες και από τη διαμονή με τους γονείς τους.

Οι φοιτητές θεωρούν ως πολύ αρνητικό στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την έλλειψη της δια ζώσης επαφής με τους φίλους τους, την έλλειψη της φοιτητικής ζωής και την έλλειψη επαφής με τους πανεπιστημιακούς χώρους. Τα ευρήματα βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα όσα ιεραρχούν ως ελλείψεις, δείχνοντας ότι το βασικό πρόβλημα που προέκυψε κατά την αναστολή λειτουργίας των Πανεπιστημίων ήταν η κοινωνική αποστασιοποίηση. Ταυτόχρονα, θεωρούν σημαντικό το ζήτημα της έλλειψης εκ του σύνεγγυς επαφής με τους διδάσκοντες, και τη δυσκολία επίλυσης τυχόν εκπαιδευτικών θεμάτων εξ αποστάσεως. Τα στοιχεία αυτά εγείρουν θέματα ποιότητας της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης που παρέχεται κατά την περίοδο της Πανδημίας.

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανής η σημαντική επιρροή που είχε η αναστολή της λειτουργίας των Πανεπιστημίων και η κοινωνική αποστασιοποίηση των φοιτητών/τριών στην καθημερινότητά τους τόσο σε ότι αφορά την πανεπιστημιακή/εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική τους ζωή και μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω σχετικές μελέτες.

#### **Αναφορές**

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 10227(395), 912-920.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>

Elmer, T., Mepham, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *Plos one*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ua6tq>

Grubic, N., Badovinac, S., & Johri, A. M. (2020). Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 517-518.

Kulkarni, S., & Chima, P. (2021). Challenges faced by UK university students due to the coronavirus crisis in the Higher Education. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202102.0192.v1>

Loades, M. E., Chatburn, E., Higon-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.

OECD (2020). Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures. Available online: <http://bitly.ws/9q3z>

OECD (2020b). *School education during COVID-19: Were teachers and students ready? (Country notes)*. Available online: <http://www.oecd.org/education/coronavirus-education-country-notes.htm>

Psychiatry Research (2020). Special Articles on Mental Health and Covid-19. *Psychiatry Research*. Available online: <http://bitly.ws/9q3J>

UNESCO (2020). *COVID-19 Impact on Education*. Available on-line: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Van Bavel, J. J., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., ... & Drury, J. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 1-12.

World Bank (2020). Tertiary Education and COVID-19: Impact and Mitigation Strategies in Europe and Central Asia. Available online: <http://shorturl.at/tHLU9>

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρούσσο, Π.Λ. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

ΥΠΑΙΘ (2020). Εγκύκλιος 51958/ΓΔ4 - 07-05-2020, Επαναλειτουργία των Σχολείων Δ/θμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμη στο διαδίκτυο: <http://bitly.ws/9q3g>

ΦΕΚ (2020). Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020. Δ1α/ΓΠ.οικ. 16838/10.3.2020 Κ.Υ.Α. . ΦΕΚ Β' 783/10-03-2020. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.