



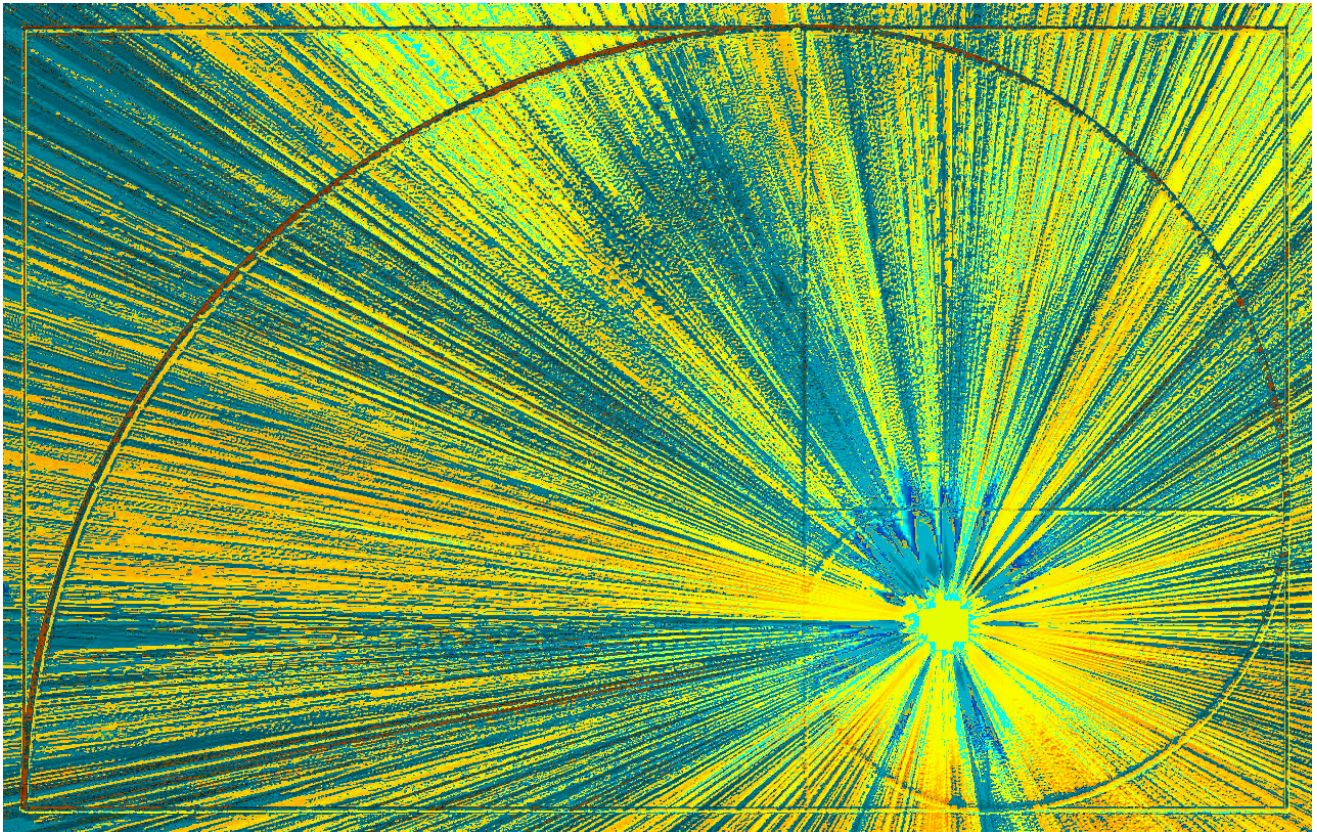
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 6, Issue 2 GR (2024)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



<https://doi.org/10.69685/GOBL1135>

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

Αρχιουντάκης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

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, Πατσαλά Πασχαλία, 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

Μπατσιόλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα

Διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών του νομού Μαγνησίας αναφορικά με την ανάπτυξη γραμματισμού των νηπίων και σύγκριση των πρακτικών με αυτές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος	7
Τσιμπλίδου Ελισάβετ.....	7
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση του podcast στην εκπαίδευση και η επίδραση του στους μαθητές γυμνασίου: Έρευνα σε Γυμνάσια της Β. Ελλάδας.....	17
Κατσιούλα Παναγιώτα	17
Μπούτσκου Λεμονιά.....	17
Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο ενίσχυσης της ψηφιακής δεξιότητας των μαθητών τον 21^ο αιώνα	26
Αθανασιάδης Αλέξανδρος.....	26
Διοίκηση υπηρεσιών στην οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Παράγοντες και κίνητρα συμμετοχής σε Ευρωπαϊκά προγράμματα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έρευνα του Ν. Λάρισας και του Ν. Πιερίας.....	36
Γκούνα Ουρανία	36
Κουβέλα Σταυρούλα.....	36
Πλιάρη Ζωή.....	36
Κουγιουμτζόγλου Μάρθα.....	36
Επαγγελματική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα Διευθυντών/Διευθυντριών Νομού Αχαΐας.....	46
Πιερρή Ευγενία.....	46
Δημακοπούλου Φωτεινή.....	46
Η αντεστραμμένη διδασκαλία έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας στις θετικές επιστήμες: Μια συγκριτική μελέτη	60
Ρεθεμιωτάκη Ειρήνη	60
Διαχείριση ανοιχτών δεδομένων με χρήση της τεχνολογίας API στο περιβάλλον του App Inventor	70
Σταθοπούλου Γεωργία	70
Ξιχή Χρυσούλα.....	70
Ψυχάρης Σαράντος.....	70
Η χρήση του gamification για τη διδασκαλία των αλγορίθμων	83
Παπά Αναστασία	83
Η Διδασκαλία & Ευαισθητοποίηση των Μαθητών της Στ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου για το Δικαίωμα του Παιδιού στην Εκπαίδευση μέσω Διδακτικού Σεναρίου Δημιουργικής Αφήγησης	93
Ντρίζα Ελισάβετ.....	93
Νίκη Λαμπροπούλου	93
Διερεύνηση απόψεων ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών Α΄ θμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας	107
Βαρσαμίδου Αθηνά	107
Πατσιομίτη Μαγδαληνή.....	107

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μεταξύ εφήβων μαθητών	121
Διαμαντοπούλου Αικατερίνη	121
Αγοραστός Αγοραστός	121
Ρηγάτος Σπυρίδων	121
Οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων και των γονέων ως προς τη συμμετοχή των τελευταίων στη σχολική ζωή των παιδιών τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	136
Κατσάπη Ροδέα	136
Καραβασίλης Ιωάννης	136
Σχολική βία και πολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	146
Σγουροπούλου Ηλιάνα	146
Μπούνα-Βάιλα Ανδρομάχη	146
Σκαναβή Κωνσταντίνα	146
Εμπειρίες συμπερίληψης μέσα από συναυλίες σύμπραξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης με το Ε.Ε.Ε.Κ. και το ΕΝΕΕΓΥ-Λ Αλεξανδρούπολης. Η μελωδία της διαφορετικότητας ενώνει καρδιές και παιδιά!	160
Μπατζόλα Ευαγγελία	160
Γραμματικού Βικτωρία	160
Ανήκουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους ή σχηματίζουν δικές τους ομάδες κατά την διάρκεια του διαλείμματος;	171
Λουάρη Μαρίνα	171
Δύναμη και πίεση. Καθημερινότητα και επιστήμη: Απόψεις προπτυχιακών φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος.....	184
Τσιχουρίδης Χαρίλαος.....	184
Αντωνακοπούλου Παρασκευή	184
Μήτρακας Νικόλαος.....	184

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το 2^ο 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 2024 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 γινεί 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 2024 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

Διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών του νομού Μαγνησίας αναφορικά με την ανάπτυξη γραμματισμού των νηπίων και σύγκριση των πρακτικών με αυτές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος

<https://doi.org/10.69685/WDVR3529>

Τσιμπλίδου Ελισάβετ

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ60, 1^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Βόλου
tsiblidou@hotmail.com

Περίληψη

Στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής κατέχει κεντρική θέση. Κομβική θέση κατέχει στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός μέσω του οποίου αναδεικνύονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες σχετικά με το γραμματισμό που κατακτά το εκάστοτε παιδί από τη γέννησή του μέχρι να αρχίσει να διδάσκεται να γράφει και να διαβάζει με συμβατικό τρόπο. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών στην περιοχή του νομού Μαγνησίας αναφορικά με την ανάπτυξη γραμματισμού και η ανάδειξη του κατά πόσο οι πρακτικές τους συνάδουν με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία και την αναγκαιότητα του σχεδιασμού και της υλοποίησης των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού και κατ' επέκταση, μέσω των δραστηριοτήτων που σχεδιάζουν επιδιώκουν να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες γραμματισμού όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.

Λέξεις κλειδιά: ανάγνωση, γραφή, νηπιαγωγείο, αναδυόμενος γραμματισμός

Εισαγωγή

Η μάθηση του γραπτού λόγου κατέχει κεντρική θέση στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών και αποτελεί το βασικότερο στόχο της εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στις σύγχρονες κοινωνίες ο γραπτός λόγος διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στην κοινωνική και εργασιακή ζωή του ατόμου, το επιστημονικό ενδιαφέρον για το πώς μαθαίνει ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει τέθηκε στο επίκεντρο και αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικής μελέτης (Μανωλίτσης, 2016).

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 εμφανίστηκε η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού η οποία επιχείρησε να ερμηνεύσει τους τρόπους με τους οποίους τα νήπια αλληλεπιδρούν με τις διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου. Οι πρώτες αναγνωστικές πράξεις ενός παιδιού συντελούνται πολύ πριν τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, καθώς το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού παρέχει ένα πλήθος εμπειριών γραμματισμού οι οποίες περιλαμβάνουν την ανάγνωση και την ακρόαση ιστοριών, την ανάγνωση λέξεων σε επιγραφές και ετικέτες προϊόντων (Παντελιάδου, 2011).

Πρόκειται δηλαδή, για ενέργειες στις οποίες εμπλέκεται καθημερινά το παιδί. Στη βάση αυτή η Παντελιάδου (2011) σημειώνει ότι οι πρώιμες αναγνωστικές εμπειρίες ενός παιδιού αλλά και οι πρώτες προσπάθειες να κατανοήσει και να παράγει το γραπτό λόγο, ακόμα και όταν δεν είναι λειτουργικός αναγνώστης έχουν θετικό αντίκτυπο στη μελλοντική αναγνωστική του επίδοση. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο οι εμπειρίες γραμματισμού να καλλιεργούνται από το οικογενειακό περιβάλλον όπως επίσης είναι αναγκαίο να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης του γραμματισμού που παρουσιάζει το κάθε παιδί από τον/την νηπιαγωγό.

Ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός χρησιμοποιείται για να αναδείξει το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με το γραμματισμό και οι οποίες κατακτώνται από το παιδί από την ημέρα της γέννησης του μέχρι να μάθει να γράφει και να διαβάζει.

Με βάση τα όσα επισημάνθηκαν παραπάνω διαπιστώνεται ότι η ανάγνωση και η γραφή συνιστούν δύο κοινωνικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία και την επιβίωση στη σημερινή εγγράμματη κοινωνία. Οι δεξιότητες αυτές δεν εμφανίζονται ξαφνικά σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή στη ζωή του παιδιού αλλά αναδύονται σταδιακά υπό την προϋπόθεση ότι το παιδί μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχεί ο γραπτός λόγος, συμβιώνει με εγγράμματος ενήλικους που διαβάζουν, γράφουν και συζητούν.

Συνεκτιμώντας τα προαναφερθέντα στόχος της έρευνας που παρουσιάζεται είναι η διερεύνηση και η ανάδειξη των αντιλήψεων αλλά και των πρακτικών που αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Μαγνησίας αναφορικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων ενώ παράλληλα, επιδιώκεται να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι αξιοποιούμενες πρακτικές εναρμονίζονται με τους βασικούς άξονες και τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχει το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Θεωρητικό πλαίσιο: Ανάγνωση και γραφή στο νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με τον Pumphrey (1991), η μάθηση της ανάγνωσης και γραφής εμφανίζει αναλογίες με την αναρρίχηση σε βουνό. Όπως κατά την αναρρίχηση κάθε άνθρωπος θα ακολουθήσει το δικό του μονοπάτι για να φτάσει στην κορυφή έτσι και κατά τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής το κάθε παιδί θα ακολουθήσει το δικό του ρυθμό για να τις κατακτήσει. Η κατάκτηση της κορυφής ισοδυναμεί με την ικανότητα του παιδιού να διαβάζει και να γράφει. Πότε όμως τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν αυτές τις δύο δεξιότητες;

Παλιότερα οι επιστήμονες πίστευαν ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να δεχτούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Σύμφωνα με τους Downing και Thackray (1975) τα παιδιά για να μάθουν και να γράφουν θα πρέπει να έχουν αναπτύξει προαναγνωστικές και προγραφικές δεξιότητες, όπως τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την οπτική και ακουστική αντίληψη, την αναγνώριση σχημάτων και γραμμάτων, τη γνώση των φωνημάτων. Σύμφωνα με την άποψη αυτή ένα παιδί είναι έτοιμο να αρχίσει να διδάσκεται την γραφή και την ανάγνωση μόνο όταν φτάσει σε κάποιο σημείο νευρολογικής και νοητικής ωριμότητας, και έχει ικανοποιητική και συναισθηματική προσαρμογή και επαρκές υπόστρωμα εμπειριών και συνηθειών (Τζουριάδου, 1979).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός καθιερώθηκε ως οπτική που σχετίζεται με τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο το 2003 που διαμορφώθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) όπως επίσης το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Όπως αναφέρει ο Χατζηδήμου (2012) το ΔΕΠΠΣ του νηπιαγωγείου φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας καθώς αναγνωρίζεται από τους συντάκτες του ότι η μαθησιακή διεργασία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας η οποία σε μικρές ηλικίες συνυφάνεται ως επί το πλείστον με το χαμηλό επίπεδο εξοικείωσης των παιδιών με εκφάνσεις της γλώσσας που σχετίζονται με το γραπτό λόγο. Παράλληλα όμως, τονίζεται στο ΔΕΠΠΣ ότι το γλωσσικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο διασφαλίζει την καλύτερη προετοιμασία των νηπίων για να ενταχθούν σε μία κοινωνία γραπτής επικοινωνίας (Χατζηδήμου, 2012).

Διαπιστώνεται συνεπώς ότι οι βασικοί άξονες του αναλυτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο περιλαμβάνουν την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου, την εισαγωγή των νηπίων στο γραπτό λόγο και την κατανόηση της λειτουργίας του ενώ οι άλλοι δύο άξονες είναι η ανάγνωση και η γραφή/γραπτή έκφραση.

Οι δύο αυτοί άξονες συνιστούν δεξιότητες οι οποίες αναπτύσσονται ταυτόχρονα και οι οποίες βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση μεταξύ τους (Χατζηδήμου, 2012).

Σύμφωνα με τους Παπαναστασάτου και Πεντέρη (2018), παρόλο που υιοθετούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης οι βασικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού, υπάρχουν έρευνες μέσα από τις οποίες διαφαίνεται ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος το νηπιαγωγών τείνουν να υιοθετούν μια στενή αντίληψη για τον γραμματισμό. Αυτό πρακτικά συνεπάγεται ότι περιορίζονται σε πρακτικές οι οποίες στοχεύουν στο “σπάσιμο του κώδικα” (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018).

Από τα ευρήματα της έρευνας που διενεργήθηκε από τους Παπαναστασάτου και Πεντέρη (2018), διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί οργανώνουν και υλοποιούν δραστηριότητες που προάγουν τον γραμματισμό δίνοντας έμφαση σε δραστηριότητες οι οποίες αποβλέπουν στον εμπλουτισμό των περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό. Πέραν τούτου οργανώνονται αρκετά συχνά δραστηριότητες οι οποίες είναι σχετικές με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και με τη γνώση του ονόματος ενώ σε επίπεδο ανάγνωσης ενθαρρύνουν τα παιδιά να εντοπίζουν στοιχεία σε βιβλία όπως είναι για παράδειγμα ο τίτλος. Αντίστοιχα και μέσα από άλλες έρευνες (Χατζηδήμου, 2012) διαπιστώθηκε ότι οργανώνονται στα νηπιαγωγεία σχετικές δραστηριότητες.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών στην περιοχή του νομού Μαγνησίας αναφορικά με την ανάπτυξη γραμματισμού και ο σχολιασμός αν αυτές οι πρακτικές συνάδουν με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείτο από τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Θεωρείτε απαραίτητη τη συστηματική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο;
2. Τι θα πρέπει τα παιδιά να είναι σε θέση να κάνουν σχετικά με την γραφή και την ανάγνωση ολοκληρώνοντας τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο;
3. Πως διαχειρίζεστε ένα παιδί όταν δεν γράφει και διαβάζει με συμβατικό τρόπο; Τι πρακτικές χρησιμοποιείτε
4. Τι είδους γραπτά κείμενα χρησιμοποιείτε για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και γραφής των νηπίων;
5. Πόσο συχνά διοργανώνετε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης στην τάξη;

Δείγμα

Εφαρμόστηκε η συστηματική δειγματοληψία γιατί το δείγμα ήταν διαθέσιμο σε λίστα. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 10 νηπιαγωγούς οι οποίες εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Μαγνησίας. Η επιλογή των συγκεκριμένων νηπιαγωγών αλλά και των αντίστοιχων σχολείων στα οποία εργάζονται έγινε με κριτήριο το γεγονός ότι η ερευνήτρια είχε άμεση πρόσβαση σε αυτά και συνακόλουθα μπορούσε να εξασφαλίσει τη συναίνεση των νηπιαγωγών να συμμετάσχουν στην έρευνα, ακολουθώντας τους κανόνες δεοντολογίας αλλά και όλες τις απαιτούμενες διαδικασίες πρόσβασης στους σχολικούς χώρους.

Αναλυτικότερα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών διαπιστώθηκε από την ανάλυση τους ότι ο μέσος όρος ηλικίας τους είναι 51 χρόνια και με μέσο όρο χρόνων υπηρεσίας 21 έτη. Στην αστική περιοχή του Βόλου παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και μεγάλη απόσταση από το χρόνο κτήσης του πτυχίου τους. Πέντε από τις εφτά έχουν πτυχίο τετραετούς φοίτησης και οι δύο έχουν κάνει εξομοίωση. Μία εξ αυτών έχει μεταπτυχιακό και διδακτορικό.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

	ΜΟ
Ηλικία	51
Χρόνοι προϋπηρεσίας	21

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα που υλοποιήθηκε ακολούθησε την ποιοτική μέθοδο, γεγονός που συνεπάγεται ότι επιδιώχθηκε η συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων καθώς το βασικό ζητούμενο της διεξαχθείσας έρευνας ήταν η εις βάθος διερεύνηση τόσο των αντιλήψεων όσο και των πρακτικών που αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής στο νηπιαγωγείο. Επί της ουσίας επιδίωξη της έρευνας ήταν να αναδειχθεί η οπτική των νηπιαγωγών σχετικά με τον αναδυόμενο γραμματισμό όπως αυτή προκύπτει από την καθημερινή τους εμπειρία και πρακτική. Κατ' επέκταση, αξιοποιήθηκαν δύο εργαλεία συλλογής δεδομένων τα οποία χρησιμοποιούνται συχνά στις περιπτώσεις που υιοθετείται η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Συγκεκριμένα επιλέχθηκε η (ημιδομημένη) συνέντευξη και η παρατήρηση (Creswell, 2011).

Ο οδηγός συνέντευξης που κατασκευάστηκε και αξιοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των πρωτογενών δεδομένων περιελάμβανε 10 ερωτήματα που σχετίζονταν με την διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα επιδείχθηκαν μέσω των ερωτήσεων να συγκεντρωθούν στοιχεία τα οποία αφορούν τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με το κατά πόσο θεωρούν σημαντική τη συστηματική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης των νηπιαγωγείο. Επίσης τέθηκαν ερωτήματα που αφορούσαν τα γραπτά κείμενα που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν οι νηπιαγωγοί για να αναπτύξουν την αναγνωστική ικανότητα και τη γραφή των νηπίων αλλά και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Επίσης συμπεριλήφθησαν ερωτήματα για τη συχνότητα υλοποίησης δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης καθώς και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών.

Από την άλλη μεριά, για την παρατήρηση κατασκευάστηκε ένας οδηγός παρατήρησης ο οποίος εναρμονίζεται με τις θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης που επισημαίνουν οι Κακανά και Μποτσόγλου (2016), σύμφωνα με τις οποίες μέσω της παρατήρησης καθίσταται εφικτή εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και ενθάρρυνσης και προαγωγής του αναστοχασμού, με απώτερο σκοπό τη δράση και την παρέμβαση.

Ο οδηγός παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην προκειμένη περίπτωση εστίαζε σε παραμέτρους που αφορούν τον τρόπο έναρξης της οργανωμένης δραστηριότητας. Επίσης, απέβλεπε στην καταγραφή παρατηρήσεων που αφορούν τους στόχους της δραστηριότητας, την διασύνδεση των στόχων με το περιεχόμενο ενώ οι καταγραφές απέβλεπαν να αναδείξουν μεταξύ άλλων τα υλικά που αξιοποιήθηκαν, το κατά πόσο προκλήθηκε συζήτηση και ενθάρρυνση των μαθητών, τη μέθοδο με την οποία αναπτύχθηκε η δραστηριότητα όπως επίσης τον τρόπο αξιολόγησης της αλλά και εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να σχεδιαστεί και να αξιολογηθεί η εκάστοτε οργανωμένη δραστηριότητα.

Διεξαγωγή συνεντεύξεων και παρατηρήσεων

Αρχικά οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να σημειώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία και στη συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας με τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις στα 7 νηπιαγωγεία έγιναν από τη 1/10/2020 και μέχρι τις 13/11/2020 διάστημα όπου τα σχολεία παρείχαν δια ζώσης εκπαίδευση στα σχολεία. Κατόπιν συνεννόησης με 7 νηπιαγωγούς έγιναν δύο δίωρες επισκέψεις στα νηπιαγωγεία. Η πρώτη επίσκεψη στο πρώτο δίωρο και η δεύτερη στο δεύτερο έτσι ώστε να παρατηρήσουμε το πρόγραμμα όλης της μέρας. Οι παρατηρήσεις στα υπόλοιπα τρία νηπιαγωγεία και οι συνεντεύξεις έγιναν από τις 12/01/2021 ως τις 15/01/2021. Στο πλαίσιο της παρατήρησης τηρήθηκε ημερολόγιο από την ερευνήτρια.

Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Από τα αποτελέσματα της συνέντευξης ένα πρώτο στοιχείο που αναδείχθηκε αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη συστηματική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο. Σε αυτή την κατεύθυνση διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών, εκτός από τρεις νηπιαγωγούς (N5, N7, N8), θεωρούν ιδιαίτερος σημαντικό το να διδάσκονται γραφή και ανάγνωση τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αλλά όχι με συστηματικό τρόπο καθώς αντιτίθενται όπως επισημαίνει η μία εκ των νηπιαγωγών (N6) «στη σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου». Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός (N6) σημειώνει μεταξύ άλλων ότι σημαντικότερη είναι η «ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου μέσα από βιωματικές εμπειρίες, ώστε να αντιληφθεί τον κόσμο γύρω του».

Στα πλαίσια του νηπιαγωγείου είναι σημαντικό να έρθει το νήπιο σε επαφή με το «παραμύθι, το παιδικό βιβλίο και γενικότερα με έντυπο υλικό με σκοπό την ευαισθητοποίηση και πιθανόν την ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής» (N6). Σε ανάλογη κατεύθυνση και μία άλλη νηπιαγωγός (N10) αναφέρει ότι η συστηματική διδασκαλία αποτελεί έργο του δημοτικού σχολείου υπογραμμίζοντας ότι «στο νηπιαγωγείο είναι σημαντικό να καταλάβουν τα παιδιά γιατί χρειάζεται να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο και να επικοινωνούν. Στο νηπιαγωγείο πρέπει να αναπτύσσεται ένα περιβάλλον μάθησης και να εξυπηρετεί τις λειτουργίες της γραφής».

Από την άλλη μεριά, ωστόσο, οι δύο νηπιαγωγοί που υποστήριξαν και συστηματική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης επισημαίνουν ότι μέσω αυτής τα νήπια «αντιλαμβάνονται τη σχέση του προφορικού με το γραπτό λόγο, τις λέξεις που συγκροτούνται από συλλαβές και φωνήματα και γενικά τα δομικά στοιχεία της γλώσσας. Η επικοινωνία των παιδιών καλύπτεται και ενισχύεται με τη συστηματική διδασκαλία» (N8). Αντίστοιχα και η άλλη νηπιαγωγός τόνισε ότι «είναι απαραίτητη η συστηματική διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα με πληθώρα γραπτών ερεθισμάτων και δημιουργείται η ανάγκη για ανάγνωση» (N10).

Οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο τα παιδιά είναι σημαντικό να «επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να υποβάλουν ερωτήματα, να διατυπώνουν διαφωνίες, να προβληματίζονται, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους, να προσπαθούν προφορικά να δημιουργούν δικές τους ιστορίες αλλά και να επιχειρούν να παράγουν κείμενα-λέξεις με δική τους προσπάθεια» (N8) ενώ για η νηπιαγωγός (N5) θεωρεί ότι ένα παιδί είναι σημαντικό να ξέρει να «γράφει το όνομα του, να γράφει μία λέξη μέσα στα όρια των γραμμών, να σχεδιάζει γραμμές οριζόντιες, διαγώνιες με σωστή φορά. Να σχηματίζει σωστούς κύκλους, να γράφει πάνω σε ιχνογραφημένα γράμματα, να αναγνωρίζει το όνομα του όταν το βλέπει γραμμένο, να βρίσκει λέξεις με ομοικαταληξία, να αναλύει μία λέξη σε συλλαβές».

Ωστόσο, όσον αφορά στο τι θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν τα νήπια σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση ένα μέρος των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα (π.χ. N1, N4) τόνισαν ότι είναι σημαντικό η εκπαίδευση να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του κάθε παιδιού ενώ σύμφωνα με την νηπιαγωγό (N4) ανάλογα με το νοητικό πηλίκιο του μαθητή θεωρεί σημαντικό να «αναγνωρίζει τα γράμματα, να αναγνωρίζει τη λέξη μέσω της αναγνώρισης του πρώτου γράμματος, να αναγνωρίζει το όνομα του». Δεν θα πρέπει να παραλειφθούν και οι αναφορές που σχετίζονται με την «αντίληψη του χώρου, δεξιότητες προσανατολισμού, ικανότητες παρατήρησης, ακουστική οπτική διάκριση, ικανότητα σειροθέτησης, επαρκές λεξιλόγιο, φωνολογική επίγνωση ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας».

Αντιστοίχως και η N9 νηπιαγωγός τονίζει τη σημασία ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης-ενημερότητας. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι το σύνολο των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν τη σημασία και την αναγκαιότητα εμπλοκής των μαθητών του νηπιαγωγείου σε ένα ευρύ φάσμα από δραστηριότητες οι οποίες τους φέρνουν σε επαφή με την ανάγνωση και τη γραφή και τους παρέχουν μία ποικιλία εμπειριών που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τον αναδυόμενο γραμματισμό. Για να επιτευχθεί αυτό

αξιοποιούνται μία ποικιλία ειδών γραπτών κειμένων (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10) όπως διαφημιστικά φυλλάδια, περιοδικά, εφημερίδες, παραμύθια, αφίσες, αποδείξεις, προσκλήσεις, συσκευασίες προϊόντων και ό,τι άλλο έχει κείμενο.

Όσον αφορά στη συχνότητα σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης στην τάξη η πλειοψηφία (N1, N2, N3, N4, N5, N7, N8, N10) εκτός από τη N6 και N9 ανέφεραν ότι αυτές είναι ενταγμένες στο καθημερινό πρόγραμμα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η νηπιαγωγός N3 «Κάθε μέρα σχεδόν υπάρχουν ασκήσεις ή παιχνίδια που βοηθούν κατά κάποιο τρόπο στην προετοιμασία γραφής και ανάγνωσης... [όπως] Ζωγραφική ελεύθερη, ελεύθερες ανακοινώσεις, ζωγραφική σε περίγραμμα, συζητήσεις για διάφορα θέματα, απόψεις, κόψιμο με ψαλίδι, ακρόαση ανάγνωσης παραμυθιών, αφήγηση ιστορίας, κατανόηση και ανάλυση ιστορίας, δραματοποίηση». Μία άλλη νηπιαγωγός (N5) αναφέρει ότι σε καθημερινή βάση τα παιδιά ενισχύονται «να γράφουν το όνομα τους στο παρουσιολόγιο, στις ζωγραφιές τους, την ημερομηνία στον πίνακα. Διαβάζουμε και συζητούμε με αυθεντικά κείμενα. Διαβάζουμε βιβλία, πινακίδες καταστημάτων. Διαβάζουμε λογότυπους και ενισχύουμε τη συμπεριφορά τους για ανάγνωση. Τους μαθαίνουμε τη φορά της ανάγνωσης τη χρήση του εξώφυλλου και το ότι διαβάζουμε τις λέξεις και όχι τις εικόνες. Διαβάζουμε ιστορίες και τους παροτρύνουμε να θρουν λέξεις με τον ίδιο ήχο».

Από την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης αναδύθηκαν ακόμα σημαντικά στοιχεία τα οποία αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται οι νηπιαγωγοί τις περιπτώσεις παιδιών οι οποίες δεν γράφουν και δεν διαβάζουν με συμβατικό τρόπο. Παρατηρήθηκε σε αυτή την κατεύθυνση πως οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να ενισχύσουν και να ενθαρρύνουν με θετικό τρόπο τους μαθητές στοιχείο το οποίο σύμφωνα με την νηπιαγωγό N10 επιτυγχάνεται μέσα από τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, στοιχείο το οποίο επισημαίνεται και από την νηπιαγωγό N2. Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η επιβράβευση των προσπαθειών που καταβάλει το κάθε παιδί (N8). Επίσης, οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν ως προς το γεγονός ότι δεν θα πρέπει να πιέζεται το παιδί. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της νηπιαγωγού N5 σύμφωνα με την οποία «Δεν πιέζουμε το παιδί καθώς με τον τρόπο αυτό δημιουργούμε αρνητικές εμπειρίες. Σεβόμαστε το ρυθμό ανάπτυξης και δυναμικής του κάθε παιδιού και προσπαθούμε να ανακαλύψουμε την αιτία που το παιδί δεν μπορεί να γράψει και να διαβάσει».

Ομοίως και η N7 ανέφερε ότι η διαχείριση του παιδιού γίνεται με «σεβασμό στον μοναδικό τους τρόπο και ρυθμό στη μάθηση. Όλα τα παιδιά δεν είναι το ίδιο ώριμα. Δεν χρειάζεται να τα πιέζουμε. Δεν πειράζει αν δε μάθουν με την πρώτη προσπάθεια. Οποιαδήποτε προσπάθεια για μας και με οποιοδήποτε τρόπο είναι προσπάθεια γραφής και λόγου. Παρέχοντας τους ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον θα τους δοθεί η δυνατότητα να ξαναπροσπαθήσουν σε κάποια άλλη δραστηριότητα που θα πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας μέσα στην τάξη. Εξάλλου ουσιαστικά δεν υπάρχει καθορισμένη ηλικία στην οποία τα παιδιά αποκτούν την αναγνωστική ικανότητα και την δεξιότητα της γραφής. Σημασία έχει να τους δώσουμε κίνητρα για να θέλουν να προσπαθήσουν χωρίς να εστιάσουμε στο αν θα τα καταφέρουν» (N7).

Σε ό,τι αφορά τις πρακτικές που αξιοποιούνται από μέρος των νηπιαγωγών μέσω των απαντήσεων που δόθηκαν διαφαίνεται ότι αξιοποιείται ένα ευρύ φάσμα από πρακτικές ανάλογα με το τι επιδιώκεται να επιτευχθεί στην εκάστοτε περίπτωση. Μία ενδεικτική απάντηση που δόθηκε από τη N2 είναι ότι χρησιμοποιεί «πρακτικές με υλικά που αρέσουν στα παιδιά και παράλληλα είναι βοηθητικές για τον γραμματισμό τους.» Από την άλλη μεριά η N4 επισήμανε ότι γίνεται χρήση «καρτελών απλών, καρτελών με εικόνες και γράμματα, εικόνες με ιστορίες απλές που αναδύεται ένα γράμμα ή μία λέξη» ενώ η N9 αναφέρθηκε σε πρακτικές όπως η «επανάληψη αναγνωστικού κειμένου, φωνήματος κ.α. Υποστήριξη από άλλο παιδί ή στο πλαίσιο μικρής ομάδας να πει δυνατά τον ήχο (π.χ. το φώνημα) από το αρχικό γράμμα ονόματος ενός συμμαθητή του».

Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται και οι πρακτικές οι οποίες αναδύθηκαν από την απάντηση της N7 η οποία σε επίπεδο ανάγνωσης έκανε αναφορά σε πρακτικές όπως είναι η ανάγνωση παραμυθιών, και η επαφή με ποικίλα γραπτά κείμενα ενώ σε επίπεδο γραφής μεταξύ των οποίων κοινά χρησιμοποιούμενων πρακτικών είναι το ιχνογράφημα, οι καρτέλες με εικόνες και λέξεις για την ενίσχυση της γραφής, όπως επίσης τα φύλλα εργασίας που δίνονται στα παιδιά με στόχο να συστηματοποιήσει την κίνηση και να την κατευθύνουν σε έναν οριοθετημένο χώρο. Συνεκτιμώντας τα παραπάνω όσο και την απάντηση που δόθηκε από την νηπιαγωγό N10 διαφαίνεται ότι οι πρακτικές που αξιοποιούνται έχουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Η N10 σημειώνει σχετικά ότι για να επιτευχθεί αυτό αξιοποιεί παιχνίδια ρόλων, χωρίζει τα παιδιά σε μικρές ομάδες όπως επίσης διαφοροποιεί και απλοποιεί τις διαδικασίες ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών.

Όσον αφορά τέλος τις δυσκολίες που συναντούν οι νηπιαγωγοί στη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης διαφάνηκε μέσα από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων ότι ένα μέρος των νηπιαγωγών ανέφερε ότι δεν συναντούν δυσκολίες (π.χ. N1, N5, N6). Μία εκ των νηπιαγωγών (N6) σημειώνει ότι δεν εντοπίζονται δυσκολίες καθώς «*οι δραστηριότητες έχουν αρχικά βιωματικό χαρακτήρα, στη συνέχεια εμπράγματο και τέλος αναπαραστασιακό, ώστε ο κάθε μαθητής ανάλογα με την χρονολογική του ηλικία και τις δυνατότητες του να μπορεί να συμμετέχει*». Ωστόσο, οι περισσότερες νηπιαγωγοί (N2, N3, N4, N7, N8, N9, N10) αναφέρουν ότι οι δυσκολίες ανακύπτουν όταν υπάρχουν «*παιδιά με ιδιαιτερότητες που πρέπει να κάνω ειδικές προσαρμογές*» (N2).

Άλλες δυσκολίες είναι «*ο πρώτος φόβος για το μολύβι, η ανασφάλεια ότι δεν τα καταφέρνει, η άρνηση γενικά πολλές φορές, η ανωριμότητα του παιδιού*» (N3), «*προβλήματα λεπτής κινητικότητας, πρόβλημα εκφοράς λόγου, συναισθηματικές δυσκολίες*» (N4), δυσκολίες «*στην αντιστοίχιση των φωνημάτων γιατί συχνά οι γονείς προσπαθούν να μάθουν στα νήπια να διαβάζουν χωρίς να γνωρίζουν τη φωνολογική επίγνωση*» όπως επίσης, στην «*λεπτή κινητικότητα και την φωνολογική ενημερότητα*» (N10). Καθίσταται δηλαδή, έκδηλο πως τα νήπια παρουσιάζουν διαφοροποιημένες ανάγκες καθώς σύμφωνα με την N7 «*όλα τα παιδιά δεν είναι πάντα ώριμα γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά. Η αναγνωστική τους ετοιμότητα και η ικανότητα της γραφής συνδέονται κυρίως με τη γλωσσική τους εξέλιξη μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο έχουν μεγαλώσει και είναι αλληλένδετες με την παροχή κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών*».

Σύγκριση δεδομένων συνέντευξης και παρατήρησης

Αξιοποιώντας τα στοιχεία τα οποία προέκυψαν τόσο από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχουσες στην έρευνα νηπιαγωγοί όσο και αυτά που προέκυψαν από τη διαδικασία της παρατήρησης αναφορικά με τη συστηματική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης φαίνεται ότι οι μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί θεωρούν απαραίτητη τη συστηματική διδασκαλία της. Είναι εμφανές το γεγονός ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής πραγματοποιείται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (λεπτής κινητικότητας, αναγνώρισης φωνημάτων, επαφής με κάθε είδους έντυπο λόγο παιχνίδια κουκλοθέατρο).

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό να εμπλέκονται σε καθημερινή βάση οι μαθητές του νηπιαγωγείου σε δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων εκείνων που προάγουν την ανάγνωση και τη γραφή. Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τις πρακτικές που αξιοποιούν στην τάξη όπως αυτό προέκυψε μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης μέσω της οποίας διαφάνηκε μεταξύ άλλων ότι αξιοποιείται μία πληθώρα από υλικά που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους παρέχουν κίνητρα να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με τις δεξιότητες που θα πρέπει τα παιδιά να κατέχουν ολοκληρώνοντας τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο σχετικά με την γραφή και την ανάγνωση οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντικό να κρατούν το μολύβι σωστά (ανάλογα και με την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού) και να γνωρίζουν το όνομα τους στο τέλος του νηπιαγωγείου. Για το λόγο αυτό αξιοποιούν όλες τις γωνίες και τα διαθέσιμα υλικά επιδιώκοντας να διαμορφωθεί ένα

ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον που θα διασφαλίσει την επίτευξη τους στόχων αυτών. Στη βάση αυτή μία διαπίστωση που προκύπτει σχετίζεται με τις διαφοροποιήσεις σε επίπεδο πρακτικών που αξιοποιούνται από τις νεότερες σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγούς. Ειδικότερα διαφάνηκε ότι οι πιο παλιές νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν δραστηριότητες (φύλλα εργασίας, κλασικά παραμύθια) που παραπέμπουν σε παλιότερα αναλυτικά προγράμματα.

Στον αντίποδα οι νεότερες νηπιαγωγοί ακολουθούν πρακτικές οι οποίες εναρμονίζονται με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, στοιχείο το οποίο διαφάνηκε από το γεγονός ότι επιχειρούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία με τρόπο που να εναρμονίζεται με τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή. Σε κάθε περίπτωση η ύπαρξη ανώριμων παιδιών σε θέματα γραφής και ανάγνωσης αντιμετωπίζεται πολύ διακριτικά από τις νηπιαγωγούς χωρίς να θέλουν να το στιγματίσουν και να το απογοητεύσουν. Αυτό διαπιστώθηκε όχι μόνο μέσα από τα όσα επισήμαναν στη συνέντευξή τους οι νηπιαγωγοί αλλά και μέσα από την παρατήρηση που υλοποιήθηκε. Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω να επισημανθεί σχετικά με στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί καλούνται να υποστηρίξουν παιδιά τα οποία έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο ή παιδιά με ειδικές ανάγκες διαφάνηκε ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αντιθέτως, χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένες πρακτικές προσπαθούν να ενσωματώσουν όλα τα παιδιά στην τάξη παρέχοντας χωρίς διακρίσεις σε κάθε μαθητή την ευκαιρία να έχει ενεργό ρόλο και να συμμετέχει ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Όσον αφορά στην πρακτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων μέσα από την παρατήρηση κατέστη εμφανές ότι οι δραστηριότητες της γραφής και της ανάγνωσης πάντα ξεκινούν με κάποια αφορμή, με κάποιο πραγματικό γεγονός, γιορτή ή οτιδήποτε άλλο που άπτεται των ενδιαφερόντων των παιδιών. Αναφορικά με τα κείμενα που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης όλες οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν πρωτότυπο, αυθεντικό υλικό όπως φυλλάδια, προσκλήσεις, εισιτήρια συνταγές και κάθε είδους έντυπο υλικό που μπορούν να φέρουν οι μαθητές στην τάξη.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι δραστηριότητες οργανώνονται σε καθημερινή βάση σύμφωνα με τον προγραμματισμό και τους στόχους που έχουν τεθεί. Οι δραστηριότητες έχουν διαθεματικό χαρακτήρα ενώ το portfolio αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της αξιολόγησης του κάθε παιδιού σε σύγκριση με την δική του εξέλιξη και όχι σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί δημιουργούν ατομικούς φακέλους για το κάθε παιδί ούτως ώστε να διαμορφώσουν για το κάθε ένα ξεχωριστά μία σαφή εικόνα της προόδου του ενώ είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι αποφεύγεται η σύγκριση ενός παιδιού με κάποιο άλλο καθώς το κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης.

Διεθνείς μελέτες σχετικά με το γραμματισμό και τις απόψεις των νηπιαγωγών (Foote et al., 2004; Hawken et al., 2005; Kreza, 2017; Lee & Ginsburg, 2007; McLachlan et al., 2006) φαίνονται πιο συναφείς ως προς τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις του γραμματισμού. Βασική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στις μελέτες αυτές αναδεικνύεται ο εμπλουτισμός του χώρου της τάξης με ποικίλα δείγματα γραπτού λόγου και δημιουργία των κατάλληλων εμπειριών μάθησης σε σχέση με το γραπτό λόγο, ακόμη και σε τάξεις νηπιαγωγείων όπου φοιτούν πολύ μικρά παιδιά ηλικίας 2-3 ετών (Kreza, 2017). Ωστόσο, σύμφωνα με τα δεδομένα, οι νηπιαγωγοί σε ορισμένες περιπτώσεις εφαρμόζουν πιο τυπικές και όχι τόσο ολιστικές πρακτικές που στοχεύουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες γραμματισμού, όπως είναι η αναγνώριση των γραμμάτων και τα φωνήματα των λέξεων (Foote et al., 2004).

Παρόμοιες μελέτες εντοπίζονται στο διεθνή χώρο οι οποίες αναδεικνύουν στις απόψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών τον ολιστικό χαρακτήρα και, παράλληλα, την επικοινωνιακή διάσταση του γραμματισμού (Lim & Torr, 2007; Scull et al., 2009, 2012). Η ανάγνωση ποικιλίας κειμένων και η δημιουργία εμπειριών μάθησης που θα δώσουν τη δυνατότητα στα παιδιά να δουν τον έντυπο λόγο ως μέσο επικοινωνίας αποτελούν για τις/τους εκπαιδευτικούς πρακτικές πρωταρχικής σημασίας και βασικό πλαίσιο για την

ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων γραμματισμού και για την κατάκτηση σχετικών γνώσεων (Scull et al., 2009, 2012).

Σε μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι εντάσσουν πολύ συχνά, στη διδασκαλία τους, πρακτικές που αφορούν στο γραμματισμό (Κακανά κ. ά., 2007; Kyridis et al., 2006; Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010; Ντίνας κ. ά., 2003; Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018; Χατζηγεωργίου & Παπαδοπούλου, 2012).

Όπως και στον διεθνή χώρο (Foote et al., 2004; Hawken et al., 2005; Lee & Ginsburg, 2007; McLachlan et al., 2006), οι νηπιαγωγοί στην Ελλάδα αναγνωρίζουν τη σημασία του περιβάλλοντος έντυπου λόγου και διαμορφώνουν ανάλογα τις τάξεις τους (Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010).

Αξιοποιώντας τα δεδομένα της έρευνας και συγκρίνοντας τα με μελέτες στον Ελλαδικό χώρο και το εξωτερικό διαπιστώνουμε ότι οι πρακτικές των νηπιαγωγών της περιοχής της Μαγνησίας ακολουθούν και εναρμονίζονται με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα προαναφερόμενα συμπεράσματα υπόκεινται σε περιορισμούς. Ειδικότερα, το δείγμα της παρούσας έρευνας προέρχεται μόνο από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της χώρας μας, τα νηπιαγωγεία του νομού Μαγνησίας. Συνεπώς δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματά της.

Συμπεράσματα

Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών αναφορικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009; Παπαναστασάτου & Πεντέρη, Ε. 2018). Συμπερασματικά φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία και την αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες γραμματισμού των μαθητών μέσα από δομημένες δραστηριότητες ενθαρρύνοντας τα νήπια να εμπλακούν ενεργά στις δραστηριότητες αυτές μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους επιτρέψουν κατά τη μετάβαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι απόψεις που εκφέρουν σε θεωρητικό επίπεδο οι νηπιαγωγοί δεν διαφοροποιούνται από την πρακτική της μέσα στην τάξη.

Η βιβλιογραφία για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018) υποστηρίζει ότι οι νηπιαγωγοί οργανώνουν και υλοποιούν δραστηριότητες που προάγουν τον γραμματισμό δίνοντας έμφαση σε δραστηριότητες οι οποίες αποβλέπουν στον εμπλουτισμό των περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό.

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τις νηπιαγωγούς για τον αναδυόμενο γραμματισμό εναρμονίζονται με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου.

Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι αναγνωρίζουν την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού και τον ρυθμό ανάπτυξής του.

Αναφορές

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

Kreza, M. (2017). The written language as a means to develop the oral language and the literacy in kindergarten classrooms attended by children of ages 2-3 years old. In E. D'Angelo Menéndez & L. Benítez Sastre (Eds.), *Working together to encourage equity through literacy communities: a challenge of the 21st century* (pp.968-984). Spanish Association of Reading and Writing (AELE). <https://www.asociacionaele.com/20th-european-conference-on-literacy-60-foro-iberoamericano-sobre-literacidad-y-aprendizaje-libro-de-actas-minutebook/>

Lim, C., & Torr, J. (2007). Singaporean early childhood teachers' beliefs about literacy development in a multilingual context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 409-434.

Pumfrey, P.D. (1991) Η έγκαιρη διάγνωση των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση: Ζητήματα και λύσεις. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα.

Scull, J., Brown, R., & Deans, J. (2009). Literacy in the preschool: Teachers' beliefs, theories and practices. Papers from the National Conference for Teachers of English and Literacy (pp.1-25). Australian Literacy Educator's Association.

Scull, J., Nolan, A., & Raban, B. (2012). Young learners: teachers' conceptualisation and practice of literacy in Australian preschool contexts. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 379-391. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.743101>

Κακανά, Δ, & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*, Τόμος 2, (σσ. 16 -40). Αθήνα: Gutenberg.

Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34.

Μοσχοβάκη, Ε., & Παππούδη, Δ. (2010). Μαθησιακές εμπειρίες γραφής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, & Α. Φτερνιάτη (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Γραμματισμού. Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα. Η πρόκληση για την εκπαίδευση* (σσ. 17-37). Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Παπαναστασάτου, Ε. & Πεντέρη, Ε. (2018). Αναφερόμενες πρακτικές για τον γραμματισμό: Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΗ', 69, 59-89

Τάφα, Ε. (2011) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.

Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Γ. (2009). *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.

Τζουριάδου, Μ (1979). Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχολογικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΥΠΕΠΘ (2014). *Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε στις 02 Μαρτίου 2022 από http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklus/Proshol_Agogi_nea/2019/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf

Χατζηδήμου, Κ. (2012). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής: η περίπτωση του Νομού Καβάλας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 199-228.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση του podcast στην εκπαίδευση και η επίδραση του στους μαθητές γυμνασίου: Έρευνα σε Γυμνάσια της Β. Ελλάδας

<https://doi.org/10.69685/QH006935>

Κατσιούλα Παναγιώτα

Διευθύντρια, 1^ο Γυμνάσιο Χαριλάου ΔΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης
pkatsioula@gmail.com

Μπούτσκου Λεμονιά

Σύμβουλος Μαθηματικών, Δυτικής Μακεδονίας
lemonmp3@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση του podcast στην εκπαίδευση και την επίδρασή του στους μαθητές. Διεξήχθη μία δημοσκοπική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα 150 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Γυμνάσια της Βόρειας Ελλάδας. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ένα υψηλό επίπεδο θετικής στάσης των εκπαιδευτικών για τη χρήση του podcast στην εκπαίδευση. Βρέθηκε ακόμα ότι το Podcast μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές καθιστώντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον, χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς πρόσβασης στο περιεχόμενο. Επίσης, βρέθηκε θετική επίδραση του podcast στην απόκτηση και αναβάθμιση γλωσσικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι το podcast μπορεί να συνεισφέρει στη συνολική εμπειρία των μαθητών και στην εις βάθος αναλυτική σκέψη. Ωστόσο, χρειάζονται περαιτέρω έρευνες σε ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού.

Λέξεις-κλειδιά: podcast, εκπαίδευση, Γυμνάσιο, Β. Ελλάδα

Εισαγωγή

Τοποθέτηση του προβλήματος

Το Podcasting είναι μια δημιουργική φορητή καινοτομία που περιλαμβάνει μια εξέλιξη βίντεο και προηγμένων μεταδόσεων ήχου που μπορούν να ληφθούν και να αναπαραχθούν σε κινητά τηλέφωνα. Είναι μια από τις πιο αυθεντικές πηγές για τη διδασκαλία δεξιοτήτων ακρόασης. Ο όρος "podcast" είναι ένας συνδυασμός δύο τεχνολογιών: "iPod" και "Broadcast". Τα podcast επιτρέπουν στους ακροατές να επιλέξουν και να ακούσουν το πρόγραμμα που προτιμούν με την άνεσή τους, καθώς παρέχει στους ακροατές τον πλήρη έλεγχο ακρόασης του προγράμματος σε όρους χρόνου και χώρου (Ramadhani, Noni & Tahir, 2022). Οι Hasibuan και Male (2022) και πιο πριν οι Faramarzi και Bagheri (2015) περιέγραψαν το Podcast ως ένα ψηφιακό αρχείο ήχου / προφορικού λόγου σε απευθείας σύνδεση που μπορεί να ληφθεί και να αποθηκευτεί δωρεάν σε κινητό τηλέφωνο ή MP3 player και να παραχθεί με τη μορφή κανονικών επεισοδίων. Το περιεχόμενο είναι ποικίλο, ευέλικτο και είναι πιο ευχάριστο από το οπτικό περιεχόμενο, με αποτέλεσμα να προτιμάται έναντι άλλων τεχνολογικών μέσων. Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου εργαλείου είναι και το ότι το περιεχόμενο μπορεί να μεταφορτωθεί σε κάποια άλλη συσκευή (Rahmatia & Widiastuty, 2018).

Τα podcast διαφέρουν από άλλα εργαλεία ήχου στο ότι παραδίδονται αυτόματα online μέσω ενός ιστότοπου. Τα podcast χρησιμοποιούν φωνή, η οποία είναι το πιο γρήγορο και ισχυρό εργαλείο για τη σύνδεση σχέσεων μεταξύ του κειμένου και των γεγονότων που περιγράφονται σε αυτό. Επομένως, ένα podcast είναι μια συλλογή αρχείων που περιέχει πλήρεις εκπαιδευτικές πληροφορίες για να υποστηρίξει τους χρήστες στη μαθησιακή τους

διαδικασία, αλλά και περιεχόμενο σε πραγματικό χρόνο (Gromik, 2008). Οι Basenko και Baskakova (2021) επίσης αναφέρουν πως, τα podcast, ως καινοτόμα μέσα διδασκαλίας, είναι υλικό ήχου ή βίντεο που προετοιμάζεται από φυσικούς ομιλητές και είναι ελεύθερα διαθέσιμο στο Διαδίκτυο ενώ είναι διαθέσιμο για λήψη και επαναχρησιμοποίηση. Τέτοια podcast μπορούν να προταθούν και να χρησιμοποιηθούν εντός και εκτός της τάξης. Τα κύρια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών podcast είναι: αυθεντικότητα, συνάφεια, πολυλειτουργικότητα, πολυκαναλική αντίληψη και παραγωγικότητα. Πιο συγκεκριμένα, τα πλεονεκτήματα των podcast περιλαμβάνουν τη διαθεσιμότητά τους, τη μεταβλητότητα, την ελεύθερη επιλογή, τις περιοδικές ενημερώσεις, τη συνάφεια και την κινητικότητά τους. Η δυνατότητα δωρεάν λήψης podcast σε οποιαδήποτε συσκευή και την μετέπειτα χρήση τους τα καθιστά καθολικά και πολυλειτουργικά (Basenko & Baskakova, 2021).

Σε αυτό το πλαίσιο έχει εξεταστεί και η χρήση τους στην εκπαίδευση, καταδεικνύοντας πολλαπλά οφέλη σε επίπεδο απόκτησης τεχνολογικών δεξιοτήτων (Felde & Rogers, 2017), παρακίνησης (Rahmatia & Widiastuty, 2018; Ramadhani et al., 2022) και δεξιοτήτων ακρόασης, ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης (Baehaqi, 2014; Ahmed, 2016; Abdulrahman, Basalamah, & Widodo, 2018; Rahmatia & Widiastuty, 2018; Ramadhani et al., 2022). Συνολικά, θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει τρεις ακαδημαϊκές χρήσεις του podcasting: α) η διάδοση του περιεχομένου των μαθημάτων, β) η λήψη ζωντανού υλικού στην τάξη και γ) η ενίσχυση της μελέτης. Επιπλέον, οι συσκευές αναπαραγωγής MP3 προσφέρουν και άλλες ακαδημαϊκές χρήσεις, όπως η εγγραφή σημειώσεων και η υποστήριξη μεταφοράς και αποθήκευσης αρχείων (Fernandez, Simo & Sallan, 2009).

Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες έχουν διεξαχθεί στους ίδιους τους εκπαιδευμένους. Ένας μικρός αριθμός έχει διεξαχθεί σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ενώ ακόμα μικρότερος είναι ο αριθμός των μελετών που έχουν επικεντρωθεί στη διερεύνηση των απόψεων των ενεργών εκπαιδευτικών. Ακόμα και σε αυτήν την περίπτωση, έχουν εξεταστεί απόψεις εκπαιδευτικών μαζί με απόψεις εκπαιδευμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αντίθετα, απουσιάζουν μελέτες που εξετάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση των podcasts στους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όμως, οι απόψεις των ιδίων των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικές, διότι η επιτυχής ενσωμάτωση των τεχνολογιών μάθησης στην εκπαίδευση απαιτεί πρωτίστως να προσδιοριστεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τέτοιες τεχνολογίες, δεδομένου ότι αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν την πρόθεση και την πραγματική αξιοποίηση των καινοτόμων τεχνολογιών, καθώς και της στάσης τους απέναντι στη χρήση αυτών (Uzunboylu & Ozdamli, 2011).

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση του podcast στην εκπαίδευση και την επίδρασή του στους μαθητές. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται είναι:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση του podcast στην εκπαίδευση;
2. Πώς εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι επιδρά η χρήση του podcast στους μαθητές;

Αξία της έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, έπειτα από μία αναζήτηση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας δε βρέθηκε κάποια έρευνα που να εξετάζει την επίδραση του podcast στους μαθητές στη βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επομένως, η αξία αυτής της έρευνας αρχικά συνίσταται στη διερεύνηση ενός ζητήματος που δεν έχει εξεταστεί στο παρελθόν, εμπλουτίζοντας τη διεθνή βιβλιογραφία και ιδίως την ελληνική. Σε δεύτερο επίπεδο, διαμέσου των απόψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να προσδιοριστεί και η δική τους θετική ή μη πεποίθηση για τα οφέλη του podcast για τους μαθητές, κάτι που μπορεί να

οδηγήσει σε προτάσεις πρακτικής εφαρμογής για την ενίσχυση των θετικών πεποιθήσεων. Τέλος, μέσα από την εξέταση αυτού του θέματος είναι δυνατή η κατάθεση προτάσεων για την ενίσχυση της χρήσης του podcast με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, στη βάση τυχόν αρνητικών πτυχών που έχουν εντοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αν ληφθεί υπόψη η σημασία των νέων τεχνολογιών, ιδίως φορητών, για τους μαθητές της νέας γενιάς, σε επίπεδο όχι μόνο εκπαίδευσης, αλλά και δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Πλεονεκτήματα του podcast στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές

Το podcast είναι ένα δημοφιλές εργαλείο τεχνολογίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας ενέχει σημαντικά οφέλη. Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί η δυνατότητα πρόσβασης σε περιεχόμενο από μέρους των μαθητών, ανεξαρτήτως χωροχρονικών περιορισμών. Επίσης, το podcast βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ακρόασης, αλλά και να παρακινήσει τους μαθητές να γίνουν καλύτεροι ακροατές και πιο σίγουροι όταν ακούν έναν ομιλητή στο Podcast στη μητρική του γλώσσα, στην περίπτωση διδασκαλίας ξένων γλωσσών (Hasibuan & Male, 2022). Αρκετοί μελετητές (Baehaqi, 2014; Ahmed, 2016; Abdulrahman et al., 2018; Rahmatia & Widiastuty, 2018; Ramadhani et al., 2022) έχουν αναφέρει πως το Podcast μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώσει την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς βοηθά τους εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν τέσσερις γλωσσικές ικανότητες: ακρόαση, ομιλία, γραφή και ανάγνωση. Η ευκολότερη απομνημόνευση και ανάκληση (Ramadhani et al., 2022), η ευκολότερη κατανόηση του θέματος που διδάσκεται (Chowdhury & Haque, 2022; Ramadhani et al., 2022), αλλά και η παρακίνηση των εκπαιδευομένων καθώς το μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον, είναι επίσης οφέλη της χρήσης του podcast στην εκπαίδευση (Darwis, 2016; Rahmatia & Widiastuty, 2018; Ramadhani et al., 2022; Carmi, 2023), οδηγώντας με τον τρόπο αυτό σε υψηλότερη αποτελεσματικότητα μάθησης (Darwis, 2016; Carmi, 2023).

Στη βάση των χαρακτηριστικών του Podcast και των οφελών του, υποστηρίζεται ότι μπορεί να συμβάλει στο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στην τάξη που είναι πιο ευνοϊκό για τη μάθηση, βελτιώνοντας τη συνολική εμπειρία των εκπαιδευομένων (Goldman, 2018). Περαιτέρω, ο Vandenberg (2018) διαπίστωσε ότι η προσεκτική ακρόαση καλών podcast αποκαλύπτει τη σημασία των λογικών και συνεκτικών διαδικασιών σκέψης για τη δόμηση ενός επιχειρήματος. Επομένως, τα podcast ενισχύουν τον αλφαριθμητισμό των μαθητών και παρέχουν γνώσεις που βοηθούν στην ανάλυση κειμένων. Οι Porona, Kirschner και Joiner (2014) διαπίστωσαν ότι τα podcast βοηθούν να γεφυρωθεί η εννοιολογική απόσταση μεταξύ νέας και προηγούμενης γνώσης, να κατανοήσουν καλύτερα τα θέματα που διδάσκονται και να διεγείρουν την εις βάθος σκέψη για το περιεχόμενο και τις πιθανές εφαρμογές τους στην πραγματική ζωή. Επιπλέον, οι Felde και Rogers (2017) αναφέρονται στο ότι η δημιουργία podcast από μέρους των μαθητών, ατομικά ή ομαδικά, οδηγούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ηχογράφησης, επεξεργασίας, δημοσίευσης, αλλά και ενίσχυσης της εμπλοκής τους με ένα συγκεκριμένο θέμα. Η συμμετοχή και η δέσμευση των εκπαιδευομένων στην παραγωγή περιεχομένου για podcast είναι μια θετική μαθησιακή εμπειρία, όπως υποστηρίζουν οι Chowdhury και Haque (2022).

Ένα ακόμη όφελος από την ενσωμάτωση των podcast στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορά την αξιοποίηση αυτού του τεχνολογικού εργαλείου σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως μάθησης. Σε αυτήν την περίπτωση, μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στη μείωση της απόστασης συναλλαγών παρέχοντας ποιοτικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες και πρόσβαση σε πληροφορίες μέσω οποιασδήποτε ψηφιακής συσκευής (Makina, 2020). Η συγκεκριμένη διαπίστωση είναι ιδιαίτερα σημαντική αν ληφθεί υπόψη και η αναγκαιότητα μεταστροφής των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία στην περίπτωση εκτάκτων αναγκών, όπως συνέβη με την πανδημία Covid-19.

Μειονεκτήματα του podcast στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές

Από την άλλη πλευρά, το μεγάλης διάρκειας περιεχόμενο έχει βρεθεί ότι αποτελεί έναν παράγοντα που μειώνει την εστίαση των εκπαιδευομένων (Darwis, 2016; Rahmatia & Widiastuty, 2018; Chowdhury & Haque, 2022). Ένα ακόμη πρόβλημα είναι η έλλειψη εξελιγμένων gadget, όπως smartphone, φορητός υπολογιστής, καθώς και πρόσβαση στο Διαδίκτυο που οδηγεί ορισμένους μαθητές να δυσκολεύονται να λάβουν podcast (Darwis, 2016). Έχει αναφερθεί ακόμα από τους Chowdhury και Haque (2022) ότι η χρήση podcast μπορεί να προκαλέσει την απομόνωση των μαθητών, αλλά και ότι αρκετοί μαθητές δεν αξιοποιούν τη δυνατότητα «κινητικότητας» του podcasting εκτός της τάξης.

Μεθοδολογία

Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας επιλέγεται η ποσοτική δημοσκοπική μέθοδος. Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας με βάση τις απόψεις ερωτηθέντων για το συγκεκριμένο ζήτημα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις απόψεις μιας ομάδας ατόμων (Walliman, 2011; Bacon-Shone, 2015). Επίσης, η ποσοτική μέθοδος είναι λιγότερο χρονοβόρα από την ποιοτική, ενώ παράλληλα δε χρειάζεται η προσωπική επαφή για τη συλλογή των δεδομένων, κάτι που οδηγεί σε έναν υψηλότερο βαθμό αντικειμενικότητας και αμεροληψίας από μέρους των ερευνητών (Walliman, 2011). Εκτός των ανωτέρω, τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να μετρηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια, επειδή περιέχουν κάποια μορφή μεγέθους που εκφράζεται σε αριθμούς (Neuman, 2014).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα ερωτηθέντων ταυτόχρονα, ακόμα και χωρίς την παρουσία του ερευνητή (Walliman, 2011). Επίσης, κρίνεται πως υπάρχει υψηλότερος βαθμός συμμετοχής λόγω της ανωνυμίας των ερωτηθέντων, αλλά και της δυνατότητας συμπλήρωσής τους σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια στη βάση των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες:

Ενότητα I - Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά: η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις που εξετάζουν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα και συγκεκριμένα φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότητα.

Ενότητα II - Απόψεις ερωτηθέντων για το podcast στην εκπαίδευση και τους μαθητές: η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις που αφορούν την άποψη των εκπαιδευτικών για τη χρήση του podcast στην εκπαίδευση και μία ερώτηση με 23 υπο-ερωτήσεις που αφορούν την άποψη των εκπαιδευτικών για την επίδραση του podcast στους μαθητές.

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 150 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε γυμνάσια της Βόρειας Ελλάδας. Το δείγμα προσεγγίστηκε στη βάση της δειγματοληψίας ευκολίας (Mills et al., 2017), που σημαίνει ότι προσεγγίστηκε στη βάση της πρόσβασης της ερευνήτριας σε αυτό, αλλά και τη διαθεσιμότητα των ερωτηθέντων να συμμετάσχουν στην έρευνα. Δηλαδή η δειγματοληψία διεξάχθηκε σε μονάδες που είναι πιο βολικά διαθέσιμοι. Η επιλογή της τοποθεσίας και των ερωτώμενων είναι εντελώς υποκειμενική. Χρησιμοποιώντας το δείγμα ευκολίας, ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει αξιόλογο όγκο στοιχείων μέσα σε λίγες ημέρες. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι άντρες (51,3%), 41-50 ετών (36,7%), με 11-15 έτη προϋπηρεσίας (37,3%), με ειδικότητα μαθηματικών και φυσικών επιστημών (24,7%).

Πίνακας 1. Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άντρας	77	51.3
	Γυναίκα	73	48.7
Ηλικία	31-40	44	29.3
	41-50	55	36.7
	51 και άνω	51	34.0
Έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	6-10	53	35.3
	11-15	56	37.3
	16 και άνω	41	27.3
Ειδικότητα	Θεωρητικές επιστήμες	36	24.0
	Φυσικές επιστήμες	37	24.7
	Ανθρωπιστικές επιστήμες	29	19.3
	Καλλιτεχνικές επιστήμες	24	16.0
	Ξένες γλώσσες	24	16.0

Διαδικασία έρευνας

Το ερωτηματολόγιο εστάλη από την ερευνήτρια σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών που ήταν στον ευρύτερο κύκλο της διαμέσου ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Υπήρχε η παράκληση περαιτέρω προώθησής του σε άλλους εκπαιδευτικούς γυμνασίων στη Βόρεια Ελλάδα, προκειμένου να προσεγγισθεί ένας μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών. Για την τήρηση των κατευθυντήριων δεοντολογικών γραμμών, το ερωτηματολόγιο συνοδεύοταν στο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από ένα σύντομο κείμενο στο οποίο αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, η εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα και η χρήση των δεδομένων αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη εργασία. Στη συνέχεια, τα δεδομένα εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 26 για στατιστική επεξεργασία.

Αποτελέσματα

Απόψεις εκπαιδευτικών για το podcast στην εκπαίδευση

Βρέθηκε μία συνολικά θετική άποψη των εκπαιδευτικών για το podcast στην εκπαίδευση. Σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το podcast ωφέλιμο για τους μαθητές σε επίπεδο ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας (M=4,07, TA=0,825) και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (M=4,05, TA=0,809). Συγκριτικά, σε μικρότερο βαθμό θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (M=4,00, TA=0,851).

Πίνακας 2. Απόψεις εκπαιδευτικών για το podcast στην εκπαίδευση

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε το podcast ως ωφέλιμο για τους μαθητές σε επίπεδο ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας	4.07	.825
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε το podcast ως ωφέλιμο για τους μαθητές σε επίπεδο ενίσχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων	4.05	.809
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως το podcast μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας	4.00	.851

Απόψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση του podcast στους μαθητές

Το Podcast παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε περιεχόμενο από μέρους των μαθητών ανεξαρτήτως χωροχρονικών περιορισμών (M=4,21), παρακινεί τους μαθητές (M=4,13), οδηγεί σε υψηλότερη αποτελεσματικότητα της μάθησης (M=4,09). Επίσης βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ακρόασης (M=4,05). Σε μικρό προς μέτριο βαθμό

βελτιώνει τη συνολική εμπειρία των μαθητών (M=2,85) και σε ακόμα πιο μικρό ενισχύει τον αλφαριθμητισμό των μαθητών και παρέχει γνώσεις που βοηθούν στην ανάλυση κειμένων (M=2,00) και διεγείρει την εις βάθος σκέψη για το περιεχόμενο και τις πιθανές εφαρμογές του στην πραγματική ζωή (M=1,99). Επίσης σε μικρό βαθμό μπορεί να προκαλέσει την απομόνωση των μαθητών (M=2,99).

Πίνακας 3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση του podcast στους μαθητές

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Το podcast αρέσει στους μαθητές	4.01	.823
Το podcast καθιστά το μάθημα πιο ενδιαφέρον	3.99	.819
Το podcast παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε περιεχόμενο από μέρους των μαθητών ανεξαρτήτως χωροχρονικών περιορισμών	4.21	.805
Το podcast βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες σε νέες τεχνικές ακρόασης	3.90	.809
Το podcast βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ακρόασης	4.05	.826
Το podcast βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης	4.03	.827
Το podcast βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ομιλίας	4.01	.798
Το podcast βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες γραφής	4.01	.794
Το podcast καθιστά πιο εύκολο το περιεχόμενο που διδάσκεται να κατανοηθεί	4.01	.811
Το podcast καθιστά πιο εύκολο το μάθημα να απομνημονευτεί	4.01	.839
Το podcast καθιστά πιο εύκολο το περιεχόμενο του μαθήματος να ανακληθεί	3.95	.805
Το podcast παρακινεί τους μαθητές	4.13	.813
Το podcast οδηγεί σε υψηλότερη αποτελεσματικότητα της μάθησης	4.09	.843
Το podcast συμβάλει στο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στην τάξη που είναι πιο ευνοϊκό για τη μάθηση	3.95	.809
Το podcast βελτιώνει τη συνολική εμπειρία των μαθητών	2.85	.784
Το podcast αποκαλύπτει τη σημασία των λογικών και συνεκτικών διαδικασιών σκέψης για τη δόμηση ενός επιχειρήματος	4.00	.794
Το podcast ενισχύει τον αλφαριθμητισμό των μαθητών και παρέχει γνώσεις που βοηθούν στην ανάλυση κειμένων	2.00	.843
Το podcast διεγείρει την εις βάθος σκέψη για το περιεχόμενο και τις πιθανές εφαρμογές του στην πραγματική ζωή	1.99	.819
Το podcast ενισχύει τις τεχνολογικές δυνατότητες των μαθητών	2.08	.832
Το podcast αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών με ένα θέμα	3.05	.846
Το podcast δυσκολεύει τους μαθητές ως προς την πρόσβασή τους σε απαιτούμενες συσκευές	3.04	.842
Το podcast δυσκολεύει τους μαθητές ως προς την πρόσβασή τους σε περιεχόμενο	3.04	.810
Το podcast μπορεί να προκαλέσει την απομόνωση των μαθητών	2.99	.823

Συμπεράσματα και προτάσεις

Συμπεράσματα

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ένα υψηλό επίπεδο θετικής άποψης των εκπαιδευτικών για τη χρήση του podcast στην εκπαίδευση. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην επίδραση του Podcast στους μαθητές. Διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις τους ότι το Podcast μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές καθιστώντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον, όπως έχει τονιστεί και σε άλλες μελέτες (Darwis, 2016; Rahmatia & Widiastuty, 2018; Hasibuan & Male, 2022; Ramadhani et al., 2022; Carmi, 2023), καθώς δεν υπάρχουν χωροχρονικοί περιορισμοί πρόσβασης στο περιεχόμενο (Basenko & Baskakova, 2021; Hasibuan & Male, 2022; Ramadhani et al., 2022).

Επίσης, βρέθηκε θετική επίδραση του podcast στην απόκτηση και αναβάθμιση γλωσσικών δεξιοτήτων, κάτι το οποίο έχει αναφερθεί από διάφορους μελετητές (Baehaqi, 2014; Ahmed, 2016; Abdulrahman et al., 2018; Rahmatia & Widiastuty, 2018; Ramadhani et al., 2022). Στα θετικά σημεία τονίστηκε ακόμα πως δεν οδηγεί σε απομόνωση των μαθητών, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα όσα υποστηρίζονται από τους Chowdhury και Haque (2022). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μικρό βαθμό ότι το podcast μπορεί να συνεισφέρει στη συνολική εμπειρία των μαθητών και στην εις βάθος αναλυτική σκέψη, κάτι που δε συνάδει με τα όσα έχουν υποστηρίξει οι Goldman (2018) και Porova et al. (2014) αντίστοιχα.

Προτάσεις πρακτικής εφαρμογής

Από τα πιο πάνω ευρήματα διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν πλήρως τα οφέλη που απορρέουν από τη χρήση του podcast στην εκπαίδευση για τους μαθητές. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στην αναγκαιότητα περαιτέρω ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η βελτίωση των γνώσεών τους για τα θετικά οφέλη του podcast στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί με τη σειρά της να οδηγήσει στην καλύτερη και υψηλότερου επιπέδου ενσωμάτωση και αξιοποίηση αυτής της τεχνολογίας.

Άλλωστε, έχει τονιστεί πως, η χρήση του podcast μπορεί να μην έχει τα αναμενόμενα οφέλη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς και κατάλληλα προετοιμασμένος και κατ' επέκταση δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες αποτελεσματικής αξιοποίησής του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kennedy et al., 2016). Τέλος, η χρήση podcast γίνεται λιγότερο ουσιαστική χωρίς κατάλληλους σκοπούς και στόχους για τη χρήση του, δομές για την εφαρμογή του σε εκπαιδευμένους και επιδέξιους φορείς και σχέδια για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του. Η επιτυχής εφαρμογή και η καταλληλότητα των podcast για την υποστήριξη της διδασκαλίας και μάθησης απαιτεί ένα παιδαγωγικό μοντέλο για τη χρήση podcast που σχεδιάζεται σωστά, προκειμένου να εμπλακούν οι μαθητές και να υποστηριχθεί η κατανόησή τους για το περιεχόμενο που διδάσκεται (Makina, 2020).

Περιορισμοί και προτάσεις περαιτέρω έρευνας

Η παρούσα έρευνα διέπεται από ορισμένους περιορισμούς. Ο πρώτος είναι πως μελετήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών γυμνασίου μίας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Επομένως, υπάρχει η αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης αυτού του ζητήματος σε ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, επεκτείνοντας την έρευνα σε εκπαιδευτικούς λυκείου, ή ακόμα και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω μίας συγκριτικής έρευνας.

Ο δεύτερος περιορισμός είναι πως δεν εξετάστηκαν παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση και αξιοποίηση του podcast από μέρους των εκπαιδευτικών, όπως προσωπικά στοιχεία (π.χ. εξοικείωση εκπαιδευτικών, ειδικότητα μαθήματος), αλλά και οργανωσιακούς παράγοντες (π.χ. υποδομές, υποστήριξη από τη διοίκηση). Παρομοίως, δεν εξετάστηκαν τυχόν εμπόδια και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί τα αντιμετωπίζουν. Καθώς τα στοιχεία αυτά

είναι σημαντικά για την άρση των φραγμών στην αξιοποίηση του podcast, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθούν σε περαιτέρω έρευνες.

Αναφορές

- Abdulrahman, T. R., Basalama, N., & Widodo, M. R. (2018). The Impact of Podcasts on EFL Students' Listening Comprehension. *International Journal of English Linguistics*, 8(6), 122-130.
- Ahmed, F. (2016). Using Podcasts To Improve Listening Comprehension In The Arabic Classrooms. Ανακτήθηκε από: https://www.isna.net/wp-content/uploads/2016/10/using_podcasts_to_improve_listening_comprehensionfatimamaghdaoui.pdf
- Bacon-Shone, J. (2015). *Introduction to Quantitative Research Methods*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Baehaqi, L. (2014). Improving the Listening Skills through "The Discovery Listening". *The Multifaceted Dimensions of English Linguistics, Literature, and Education*, 129-138.
- Basenko, G., & Baskakova, V. (2021). Podcasts in the teaching media space. *E3S Web of Conferences*, 273, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312122>.
- Carmi, G. (2023). Students' attitude and learning effectiveness for two types of podcasts in MBA course. *Online Information Review*, <https://doi.org/10.1108/OIR-12-2021-0647>.
- Chowdhury, N. Z., & Haque, F. (2022). Teachers' and learners' perception towards the use of podcasts for learning English at the undergraduate level in Bangladesh: an empirical study. *International Journal of Advanced Research*, 7(8), 505-516.
- Darwis, R. (2016). Students' perceptions towards the use of podcast in learning English: A case study of the second-grade students at one high school in Bandung. *Journal of English and Education*, 4(2), 80-100.
- Faramarzi, S. & Bagheri, A. (2015). Podcasting: Past Issues and Future Directions in Instructional Technology and Language Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 207-221.
- Felde, K., & Rogers, P. (2017). Now Playing ...: Using Podcasts and Kidcasts in the Library. *Children & Libraries: The Journal Of The Association For Library Service To Children*, 15(2), 9-12.
- Fernandez, V., Simo P., & Sallan, J. M. (2009). Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers & Education*, 53, 385-392.
- Goldman, T. (2018). The Impact of Podcasts in Education. *Advanced Writing: Pop Culture Intersections*, 29. https://scholarcommons.scu.edu/engl_176/29
- Gromik, N. (2008). EFL learner use of podcasting resources: A pilot study. *The JALT CALL Journal*, 4(2), 47-60.
- Hasibuan, M. E., & Male, H. (2022). Pre-Service EFL Teachers' Perception of Using Podcasts as a Learning Media to Improve Listening Skills. *Journal of English Teaching*, 8(2), 300-311.
- Kennedy, M. M., Wagner, D., Stegall, J., Lembke, E., Miciak, J., Alves, K. D., & ... Hirsch, S. E. (2016). Using Content Acquisition Podcasts to Improve Teacher Candidate Knowledge of Curriculum-Based Measurement. *Exceptional Children*, 82(3), 303-320.
- Makina, A. (2020). Developing a framework for managing the quality use of podcasts in open distance and e-learning environments. *Open Praxis*, 12(1), 67-81.
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Essex: Pearson.
- Popova, A. a., Kirschner, P. A., & Joiner, R. (2014). Effects of primer podcasts on stimulating learning from lectures: How do students engage?. *British Journal Of Educational Technology*, 45(2), 330-339.
- Rahmatia, L. A., & Widiastuty, H. (2018). *Students' perceptions towards the use of Podcast in listening class*. Proceedings of the 2nd INACELT (International Conference on English Language Teaching), Institut Agama Islam Negeri Palangka Raya Indonesia, 16-17 November 2018, 119-132.

Ramadhani, N. S., Noni, N., & Tahir, M. (2022). Students' Perception In Using Podcast As A Medium To Improve Listening Skill. *Journal of Technology in Language Pedagogy*, 1(2), 121-127.

Uzunboylu, H., & Ozdamli, F. (2011). Teacher perception for m-learning: scale development and teachers' perceptions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(6), 544-556.

Vandenberg, D. (2018). Using podcasts in your classroom. *Metaphor*, 2, 54-55.

Walliman, N. (2011). *Research methods. The basics*. Oxon: Routledge.

Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο ενίσχυσης της ψηφιακής δεξιότητας των μαθητών τον 21^ο αιώνα

<https://doi.org/10.69685/WODK3796>

Αθανασιάδης Αλέξανδρος
Καθηγητής Πληροφορικής ΠΕ86
csst9604@yahoo.com

Περίληψη

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί το πιο σημαντικό είδος αφήγησης ανάμεσα σε όλες τις μορφές αφήγησης που εξακολουθούν να επιβιώνουν, ενώ ταυτόχρονα οι ψηφιακές δεξιότητες έχουν αναγνωριστεί ήδη από τις αρχές του 21ου αιώνα από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως βασικές δεξιότητες για την προσωπική ανάπτυξη των πολιτών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας αναφορικά με τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης. Η ψηφιακή αφήγηση βοηθά στην ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και εμπειριών σε συγκεκριμένους τομείς όπως: Διαδραστική επικοινωνία, διαπροσωπικές δεξιότητες, προσωπική και κοινωνική ευθύνη, τεχνολογική παιδεία, βασικός και οπτικός γραμματισμός, περιέργεια, δημιουργικότητα και ανάληψη κινδύνων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2022 σε ένα δείγμα 57 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο) στην πόλη της Πτολεμαΐδας που έχουν κάνει χρήση της ψηφιακής αφήγησης το σχολικό έτος 2021-2022.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, ψηφιακές δεξιότητες, δεξιότητες 21^{ου} αιώνα

Εισαγωγή

Αν και οι νέες γενιές θεωρούνται ως «ψηφιακοί ιθαγενείς», γνωρίζοντας πώς να κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών (Tang, 2016), ενδέχεται να υστερούν στις ψηφιακές τους δεξιότητες (Hatlevik, Guðmundsdóttir & Loi, 2015; Kassymova, Tulepova & Bekturova, 2022). Άλλωστε, οι ψηφιακές δεξιότητες δεν θα πρέπει να αναφέρονται μόνο στη χρήση των νέων τεχνολογιών (π.χ. μέσων κοινωνικής δικτύωσης), αλλά και στην ικανότητα των ατόμων να αναζητούν πληροφορίες, να διεξάγουν έρευνα, αλλά και να προσαρμόζουν τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις τους στο ευρύτερο περιβάλλον, συμβάλλοντας ταυτόχρονα και στον ψηφιακό μετασχηματισμό (Sánchez et al., 2022). Περαιτέρω, η έννοια της ψηφιακής ικανότητας περιλαμβάνει τομείς όπως η ευαισθητοποίηση για την ασφάλεια των μαθητών στο Διαδίκτυο, η ψηφιακή επικοινωνία, η ανάκτηση ψηφιακών πληροφοριών, η δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου και η επίλυση προβλημάτων (Ferrari, 2013; Hatlevik et al., 2015).

Η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει την τέχνη της αφήγησης με σύγχρονα εργαλεία για να συνδυάσει ιστορίες με την αφηγηματική φωνή του συγγραφέα, συμπεριλαμβανομένων ψηφιακών εικόνων, γραφικών, μουσικής και ήχου (Springer, Kajder & Brazas, 2004; Wyman et al., 2011; Rahiem, 2021). Η ψηφιακή αφήγηση, ως μέθοδος διδασκαλίας και ως πηγή μάθησης, έχει εφαρμοστεί με πολλούς καινοτόμους τρόπους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Rahiem, 2021).

Σκοπός της παρούσας μικρής κλίμακας έρευνας είναι να εξεταστεί η συμβολή της στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών κατά τον 21^ο αιώνα και συγκεκριμένα αν οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών μπορούν να ενισχυθούν μέσω της ψηφιακής αφήγησης.

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Ψηφιακή αφήγηση

Η ψηφιακή ιστορία, που είναι ένα μέσο έκφρασης, ορίστηκε διαφορετικά από τη δεκαετία του 2000 με την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Ένα καλλιτεχνικό, δημιουργικό και ταυτόχρονα

αισθητικό προϊόν μιας ιστορίας που δημιουργήθηκε σε ψηφιακή μορφή χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες των εργαλείων πολυμέσων μπορεί να δοθεί ως επίκαιρος, κοινός και έγκυρος ορισμός. Στην πραγματικότητα, η έμφαση σε όλους τους ορισμούς είναι η χρήση στοιχείων ήχου, γραφικών και κειμένου σε διαφορετικές μορφές. Έκτοτε, η έννοια των πολυμέσων ήρθε στο προσκήνιο. Η εμφάνιση του concept χρονολογείται από τη δεκαετία του '80. Έχει αποκτήσει σημασία με την έναρξη των έργων του Joe Lambert και της Dana Atchley, τα οποία έχουν μετατραπεί σε Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης σήμερα. Ο Lambert ανέφερε λεπτομερώς το κέντρο για την ψηφιακή αφήγηση και τις διαδικασίες δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας στο βιβλίο του. Υπάρχουν επτά στοιχεία ψηφιακών ιστοριών: άποψη, δραματική ερώτηση, συναισθηματικό περιεχόμενο, οικονομία, ρυθμός, το χάρισμα της φωνής και του soundtrack. Αυτά τα στοιχεία πρέπει να προετοιμάζονται αποτελεσματικά και να παρουσιάζονται στο κοινό (Wyman et al., 2011).

Η αφήγηση έχει οριστεί ως η αναπαράσταση γεγονότων που αποτελείται από ιστορία και αφηγηματικό λόγο (Abbott, 2008). Επίσης έχει αναφερθεί πως, η αφήγηση είναι ένας γλωσσικός τρόπος αναπαράστασης πραγματικών ή φανταστικών εμπειριών του παρελθόντος (Tang, 2016). Οδηγεί σε μία διαδικασία νοηματοδότησης και υπό αυτό το πρίσμα σχετίζεται με τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες της μάθησης, ενώ παράλληλα συνεισφέρει στον διαπολιτισμικό διάλογο και τον σεβασμό στην ετερότητα (Springer et al., 2004; Rujol et al., 2012), στην ενίσχυση επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Rujol et al., 2012), αλλά και στη μετάδοση πολιτιστικών και ηθικών αξιών (Springer et al., 2004).

Η ψηφιακή αφήγηση έχει οριστεί ως ο συνδυασμός αφήγησης με ψηφιακό περιεχόμενο (εικόνες, ήχος και βίντεο), συνήθως με έντονη συναισθηματική συνιστώσα. Λόγω αυτού του στοιχείου πολυμέσων, η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει την ενσωμάτωση πολλών από τα στοιχεία της παραδοσιακής αφήγησης και την ενσωμάτωση διαφορετικών μορφών μάθησης μέσω των ψηφιακών μέσων (Springer et al. 2004; Rahiem, 2021).

Ψηφιακή δεξιότητα

Οι ψηφιακές δεξιότητες έχουν αναγνωριστεί ήδη από τις αρχές του 21ου αιώνα από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως βασικές δεξιότητες για την προσωπική ανάπτυξη των πολιτών (Sánchez et al., 2022), αλλά και ως μία εκ των βασικών δεξιοτήτων για τη δια βίου μάθηση για την επιτυχή αντιμετώπιση των προκλήσεων της ανάπτυξης της κοινωνίας της γνώσης και της παγκόσμιας αγοράς (Vukčević, Abramović & Perović, 2021).

Η ψηφιακή δεξιότητα έχει οριστεί ως οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις που καθιστούν τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα για συμμετοχή, εργασία και επίλυση προβλημάτων, ανεξάρτητα και σε συνεργασία με άλλους με κριτικό, υπεύθυνο και δημιουργικό τρόπο (Hatlevik et al., 2015). Η ψηφιακή δεξιότητα δεν περιλαμβάνει μόνο τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, των ψηφιακών μέσων και εργαλείων, αλλά και μια ψηφιακή νοοτροπία, η οποία αποτελείται από στάσεις και συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για να αναπτυχθεί ένα άτομο ως κριτικός, στοχαστικός και δια βίου μαθητής του 21ου αιώνα (Martzoukou, Fulton, Kostagiolas & Lavranos, 2020).

Η Ferrari (2013) διακρίνει μεταξύ των εξής τομέων τις ψηφιακές δεξιότητες: α) Πληροφορίες: εντοπισμός, ανάκτηση, αποθήκευση, οργάνωση και ανάλυση ψηφιακών πληροφοριών, κρίνοντας τη συνάφεια και τον σκοπό τους, β) Επικοινωνία: επικοινωνία σε ψηφιακά περιβάλλοντα, κοινή χρήση πόρων μέσω διαδικτυακών εργαλείων, σύνδεση με άλλους και συνεργασία μέσω ψηφιακών εργαλείων, αλληλεπίδραση και συμμετοχή σε κοινότητες και δίκτυα, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, γ) Δημιουργία περιεχομένου: Δημιουργία και επεξεργασία νέου περιεχομένου (από επεξεργασία κειμένου έως εικόνες και βίντεο), ενσωμάτωση και εκ νέου επεξεργασία της υφιστάμενης γνώσης, παραγωγή δημιουργικών εκφράσεων, εκρών μέσων και προγραμματισμού, εφαρμογή δικαιωμάτων

και αδειών πνευματικής ιδιοκτησίας, δ) Ασφάλεια: προστασία προσωπικών δεδομένων, προστασία ψηφιακής ταυτότητας, μέτρα ασφαλείας, ασφαλής και βιώσιμη χρήση, ε) Επίλυση προβλημάτων: εντοπισμός ψηφιακών αναγκών και πόρων, λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων για τα καταλληλότερα ψηφιακά εργαλεία ανάλογα με το σκοπό ή την ανάγκη, επίλυση εννοιολογικών προβλημάτων μέσω ψηφιακών μέσων, δημιουργική χρήση τεχνολογιών, επίλυση τεχνικών προβλημάτων, ενημέρωση της ικανότητας του εαυτού και των άλλων.

Ψηφιακή αφήγηση και ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων τον 21^ο αιώνα

Ψηφιακή αφήγηση και ψηφιακές δεξιότητες

Η ψηφιακή αφήγηση εξελίχθηκε ως μια δυναμικά ισχυρή εκπαιδευτική καινοτομία για την υποστήριξη των στόχων της παγκόσμιας εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, ικανοποιώντας παράλληλα τις απαιτήσεις ενός πληθυσμού που θα πρέπει να διαθέτει ψηφιακές δεξιότητες (Nawafella & Parangu, 2019). Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές και ταυτόχρονα ενισχύει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τους δίνει τη δυνατότητα να οικοδομήσουν εννοιολογικές δεξιότητες και τεχνολογικές δεξιότητες, όλα εναρμονισμένα με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που απαιτούνται (Ming et al., 2014).

Η Menezes (2012) διερεύνησε την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στις δεξιότητες αλφαριθμητισμού των μαθητών στο ψηφιακό περιβάλλον. Η ενασχόληση με δραστηριότητες που οι μαθητές θεωρούν ότι έχουν ένα συγκεκριμένο και πρακτικό αποτέλεσμα, όπως η συγγραφή ηλεκτρονικών κειμένων, επιτρέπει στους μαθητές να είναι δημιουργοί ενός μοναδικού περιεχομένου, του οποίου έχουν την κυριότητα. Διευκολύνει επίσης τη μετάβαση από τη μάθηση με επίκεντρο τον δάσκαλο, με βάση την τάξη σε μια μάθηση στην οποία ο μαθητής αρχίζει να αποκτά ατομική ευθύνη. Επειδή η εργασία εκτελείται και δημοσιεύεται στο διαδίκτυο, προκύπτουν επίσης νέες δυνατότητες αξιολόγησης από ομοτίμους και αυτοαξιολόγησης, στις οποίες οι μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους. Επίσης, διαπιστώθηκε πως μέσω της ανταλλαγής των ψηφιακών ιστοριών προωθήθηκε η φαντασία, ο αλφαριθμητισμός και η αυτοπεποίθηση των μαθητών, αλλά και η διαπραγμάτευση και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Σε σχετικά παρόμοιο πλαίσιο, οι Papadopoulou και Vlachos (2014) αναφέρουν πως, βασική συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στις ψηφιακές δεξιότητες είναι η ενίσχυση των θεμελιωδών ανάπτυξη θεμελιωδών και νέων εγγραμματισμών, και ειδικότερα του μιντιακού εγγραμματισμού. Επιπρόσθετα, η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, υψηλής, κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε πως η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα βελτίωση των τριών πτυχών των δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, δηλαδή της ψηφιακής ικανότητας, της ψηφιακής χρήσης και του ψηφιακού μετασχηματισμού, ανεξάρτητα από τις προηγούμενες γνώσεις και τα επίπεδα ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών (Chan, Churchill & Chiu, 2017). Παρομοίως, εξετάζοντας την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών οι Eroglu και Okur (2021) κατέληξαν σε θετικό συμπέρασμα.

Η Rosaria Re (2023) εξέτασε την προώθηση ψηφιακών δεξιοτήτων διαμέσου της ψηφιακής αφήγησης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως διαμέσου της ψηφιακής αφήγησης υπήρξε βελτίωση των εξής ικανοτήτων των μαθητών: α) Περιήγηση, αναζήτηση και φιλτράρισμα δεδομένων, πληροφοριών και ψηφιακού περιεχομένου, β) Ενσωμάτωση και εκ νέου επεξεργασία ψηφιακού περιεχομένου, γ) Συνεργασία μέσω ψηφιακών τεχνολογιών. Εξετάζοντας αν οι δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών μπορούν να βελτιωθούν μέσω της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης, οι Wiwikananda και Susanti (2022) διαπίστωσαν πως πράγματι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των αναλυτικών και παραγωγικών ικανοτήτων συλλογισμού των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Engin και Altun (2023) οι μαθητές που συμμετέχουν στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας μαθαίνοντας πώς να οργανώνουν τις ιδέες τους, να κάνουν ερωτήσεις, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να δημιουργούν αφηγήσεις. Οι μαθητές που έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τη δουλειά τους με τους συμμαθητές τους μπορούν να αποκτήσουν πολύτιμη εμπειρία στην αυτοαξιολόγηση και στην αξιολόγηση ομοτίμων, η οποία με τη σειρά της ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συνεργασία και την κοινωνική μάθηση.

Επεκτείνοντας τα ανωτέρω, οι Ming et al. (2014) επισημαίνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση βοηθά στην ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και εμπειριών σε συγκεκριμένους τομείς όπως: Διαδραστική επικοινωνία, Διαπροσωπικές δεξιότητες, Προσωπική και κοινωνική ευθύνη, Τεχνολογική παιδεία, Βασικός και οπτικός γραμματισμός, Περιέργεια, δημιουργικότητα και ανάληψη κινδύνων. Αυτά επιτυγχάνονται διότι η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν διαδραστικά μέσα για να προσελκύσουν ένα κοινό και να δείξουν τι έχουν μάθει. Αυτό απαιτεί γνώση του θέματος και ικανότητα σκέψης κατά τη διαδικασία μετατροπής του υλικού τους σε μορφή διαδραστικών μέσων. Αυτή η διαδικασία είναι προσωπική και ουσιαστική γιατί ασχολούνται με αυτήν και μαθαίνουν να τη σκέφτονται με έναν νέο τρόπο. Περιλαμβάνει επίσης επικοινωνία, συνεργασία και ομαδική εργασία καθώς κάθε ομάδα μαθητών μοιράζεται τις γνώσεις και την τεχνογνωσία της.

Δημιουργώντας μία ψηφιακή αφήγηση οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων προκειμένου να μεταδώσουν ένα συνεκτικό μήνυμα. Επίσης μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το ποιες πληροφορίες θα συμπεριλάβουν και πώς να μορφοποιήσουν πιο αποτελεσματικά αυτές τις πληροφορίες για να μεταδώσουν τα μηνύματά τους. Τέλος, χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα για να αναζητήσουν υλικό για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει και στη συνέχεια να μεταδώσουν το μήνυμά τους σε άλλους ανθρώπους μέσω των ψηφιακών τους ιστοριών, οι μαθητές συμμετέχουν σε μία ερευνητική διαδικασία.

Οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

Η ψηφιακή αφήγηση υποστηρίζει τη μάθηση των μαθητών και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν καινοτόμες και βελτιωμένες μεθόδους διδασκαλίας (Rahiem, 2021). Επίσης, έχει τη δυνατότητα να αποτυπώσει ουσιαστικά τις βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων, να αποσαφηνίσει σύνθετες ιστορίες με συναρπαστικό και προσιτό τρόπο και να αυξήσει τη δέσμευση των συμμετεχόντων και των χρηστών στην ερευνητική διαδικασία (Rosli & Kamaruddin, 2020). Οι νέες τεχνολογίες καθιστούν την αφήγηση πιο διασκεδαστική, ελκυστική, επικοινωνιακή και θεατρική (Rahiem, 2021).

Εκτός των ανωτέρω έχει καταδειχθεί και η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην εκμάθηση ξένης γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο (Razmi, Pourali & Nozad 2014; Trevisol & D'Ely, 2021), στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου από μέρους των μαθητών (Campbell, 2010; Tang, 2016). Η Gregori-Signes (2014) υποστηρίζει τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης για την ενθάρρυνση μιας κριτικής κοινωνικο-εκπαιδευτικής εστίασης στην εκπαίδευση και τη συμπερίληψη μίας πολυτροπικής διδασκαλία στο πρόγραμμα σπουδών.

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής συμβολής της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων

Προκειμένου να μπορέσει η ψηφιακή αφήγηση να συμβάλει στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τον 21ο αιώνα, θα πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις, σύμφωνα με τον Rahiem (2021). Αρχικά, θα πρέπει να ενισχυθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία προκειμένου να την ενσωματώσουν στην τεχνική της αφήγησης. Επίσης, θα πρέπει οι

σχολικές μονάδες να είναι επαρκώς και κατάλληλα εξοπλισμένες με συσκευές νέας τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών, κάτι το οποίο απαιτεί εκσυγχρονισμό των σχολείων και αντίστοιχα επαρκή χρηματοδότησης.

Εκτός των παραπάνω, το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο ώστε να ανταποκρίνεται στις τεχνολογικές εξελίξεις και να παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να μάθουν πώς να προβαίνουν σε καλή χρήση της τεχνολογίας, με απώτερο στόχο την ενίσχυση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων. Οι Nawafella και Parangmu (2019) τονίζουν πως κατά τη χρήση των ψηφιακών αφηγήσεων ως πηγή μάθησης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν δεξιότητες διαλόγου γύρω από αμφιλεγόμενα ζητήματα και να κατανοούν την αξία της διαφωνίας, ώστε όταν οι μαθητές εκφράζουν τις δικές τους προοπτικές, οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανταποκρίνονται, να τους καθοδηγούν και να τους κατευθύνουν.

Μεθοδολογία

Για την εκπόνηση αυτής της μικρής κλίμακας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο της ποσοτικής μεθόδου, καθώς μπορεί να συλλέξει ποσοτικά δεδομένα από ένα μεγάλο δείγμα ερωτηθέντων ταυτόχρονα, ενώ παρέχει τη δυνατότητα παρουσίασης των αποτελεσμάτων ομαδοποιημένα, αναδεικνύοντας τάσεις. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 01.05.2022-30.05.2022 σε ένα δείγμα 57 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο) στην πόλη της Πτολεμαΐδας που έχουν κάνει χρήση της ψηφιακής αφήγησης το σχολικό έτος 2021-2022. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα ήταν το εξής:

1. Φύλο

Άντρας	
Γυναίκα	

2. Έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

0-5	
6-10	
11-15	
16 και άνω	

3. Βαθμίδα εκπαίδευσης

Γυμνάσιο	
Λύκειο	

4. Σημειώστε τον βαθμό διαφωνίας/συμφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση την εξής κλίμακα: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

	1	2	3	4	5
Η ψηφιακή αφήγηση υποστηρίζει τη μάθηση των μαθητών					
Η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν καινοτόμες και βελτιωμένες μεθόδους διδασκαλίας					
Η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα να αποτυπώσει ουσιαστικά τις βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων					
Η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα να αποσαφηνίσει σύνθετες ιστορίες με συναρπαστικό και προσιτό τρόπο					

Η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα να αυξήσει τη δέσμευση των συμμετεχόντων και των χρηστών στην ερευνητική διαδικασία					
Η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών					
Η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου από μέρους των μαθητών					
Η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συμπερίληψη μίας πολυτροπικής διδασκαλία στο πρόγραμμα σπουδών					

5. Σημειώστε τον βαθμό διαφωνίας/συμφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών, με βάση την εξής κλίμακα: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

	1	2	3	4	5
Η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές					
Η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών					
Η ψηφιακή αφήγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν εννοιολογικές και τεχνολογικές δεξιότητες					
Η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει την αυτόνομη μάθηση					
Η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει τη συν-δημιουργία περιεχομένου					
Η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει την απόκτηση δεξιοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους					
Η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στην ενίσχυση του μιντιακού αλφαριθμητισμού					

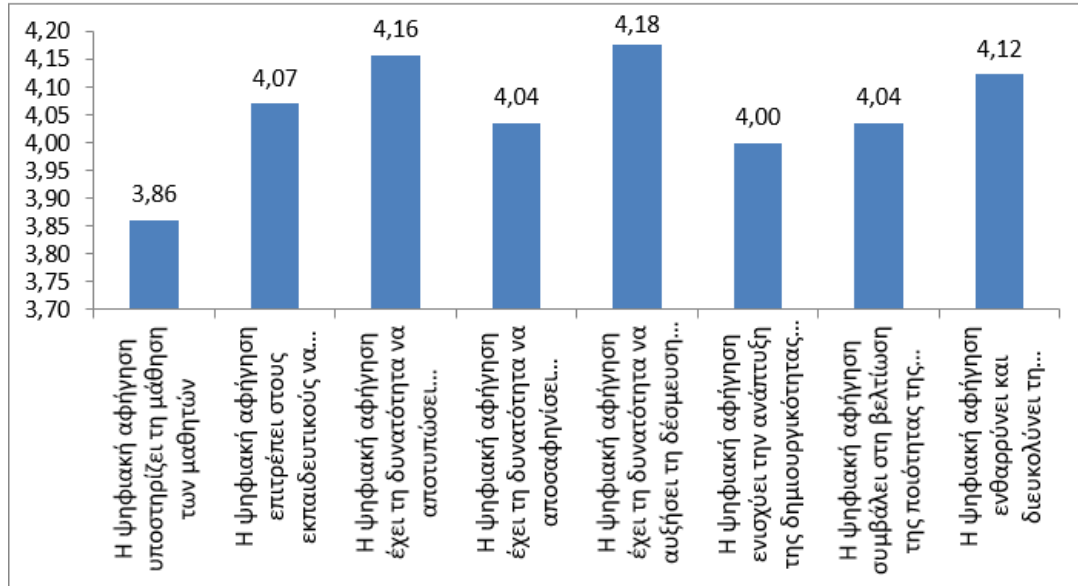
6. Σημειώστε σε ποιον βαθμό έχετε παρατηρήσει τα παρακάτω οφέλη από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη σας, με βάση την εξής κλίμακα: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

	1	2	3	4	5
Περιήγηση, αναζήτηση και φιλτράρισμα δεδομένων, πληροφοριών και ψηφιακού περιεχομένου					
Ενσωμάτωση και εκ νέου επεξεργασία ψηφιακού περιεχομένου					
Συνεργασία μέσω ψηφιακών τεχνολογιών					
Βελτίωση των αναλυτικών και παραγωγικών ικανοτήτων συλλογισμού των μαθητών					
Ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών					
Απόκτηση εμπειρίας στην αυτοαξιολόγηση και στην αξιολόγηση ομοτίμων, η οποία με τη σειρά της ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συνεργασία και την κοινωνική μάθηση					
Αύξηση κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων					

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν άντρες (57,9%), με 6-10 έτη προϋπηρεσίας (33,3%) που διδάσκουν σε Λύκειο (61,4%).

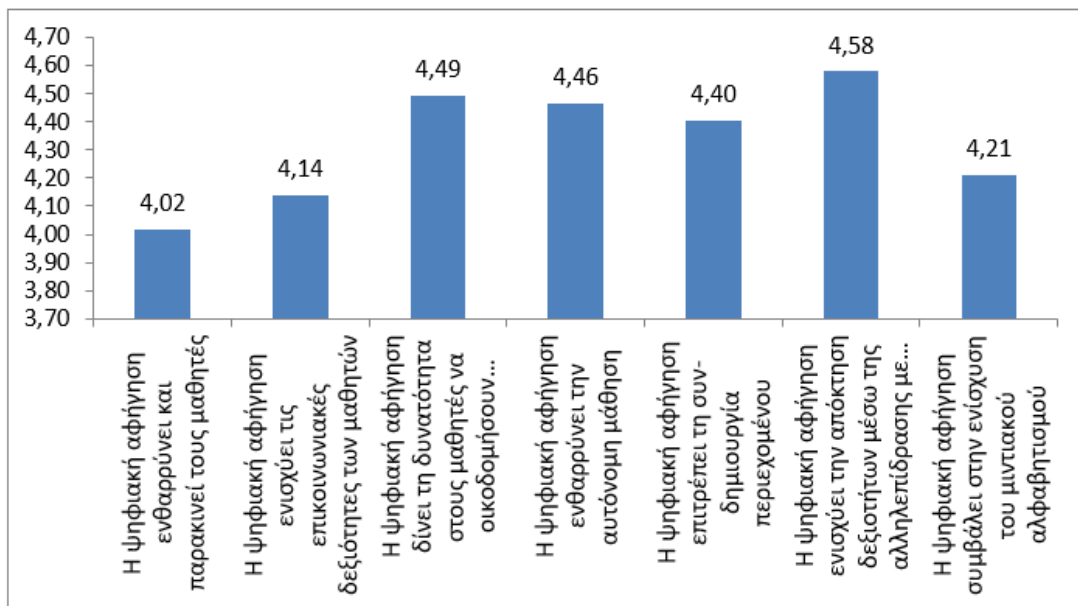
Αποτελέσματα

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν με τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία που εξετάστηκαν σε αυτήν την έρευνα, ιδίως όσον αφορά στην αποτύπωση ουσιαστικά βιωμένων εμπειριών, στη δέσμευση και εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συμπερίληψη μίας πολυτροπικής διδασκαλία στο πρόγραμμα σπουδών. Δε διαπιστώθηκε κάποια διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων στη βάση των δημογραφικών τους στοιχείων.



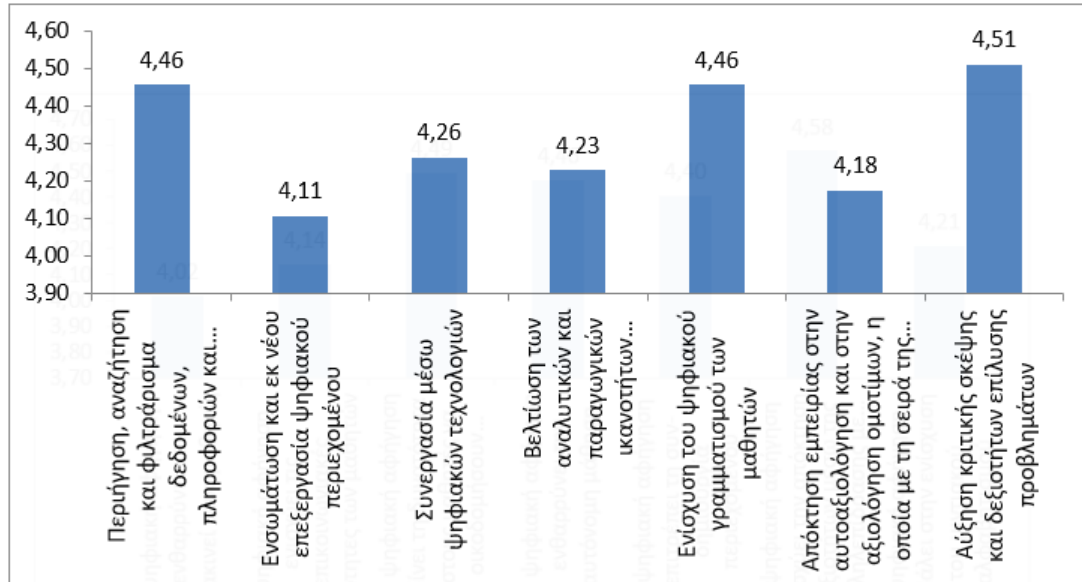
Γράφημα 1. Οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Με αναφορά στις ψηφιακές δεξιότητες οι συμμετέχοντες συμφωνούν για τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης, ειδικότερα ως προς την οικοδόμηση εννοιολογικών και τεχνολογικών δεξιοτήτων, την ενθάρρυνση της αυτόνομης μάθησης, αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων λόγω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα. Δε διαπιστώθηκε κάποια διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων στη βάση των δημογραφικών τους στοιχείων.



Γράφημα 2. Οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στην ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων

Τέλος, κατά την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη από μέρους των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν σημαντικά οφέλη και κυρίως αύξηση κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ενώ ακολουθούν η ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών και η περιήγηση, αναζήτηση και φιλτράρισμα δεδομένων, πληροφοριών και ψηφιακού περιεχομένου. Δε διαπιστώθηκε κάποια διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων στη βάση των δημογραφικών τους στοιχείων.



Γράφημα 3. Οφέλη της ψηφιακής αφήγησης που διαπιστώθηκαν κατά την αξιοποίησή της στην τάξη

Συζήτηση

Από την παρούσα μικρής κλίμακας έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης τόσο συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως έχει προταθεί από άλλους μελετητές (Campbell, 2010; Gregori-Signes, 2014; Tang, 2016; Rosli & Kamaruddin, 2020; Rahiem, 2021), όσο και ειδικότερα στην απόκτηση και ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τα όσα έχουν αναφερθεί σε προηγούμενες έρευνες (Menezes, 2012; Papadopoulou & Vlachos, 2014; Ming et al., 2014; Nawafella & Parangu, 2019). Χρησιμοποιώντας οι ίδιοι την ψηφιακή αφήγηση στην τάξη διαπίστωσαν σημαντικά οφέλη κυρίως αύξηση κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών και η περιήγηση, αναζήτηση και φιλτράρισμα δεδομένων, πληροφοριών και ψηφιακού περιεχομένου. Τα ευρήματα αυτά δεν έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων εμπειρικών μελετών (Menezes, 2012; Papadopoulou & Vlachos, 2014; Ming et al., 2014; Chan et al., 2017; Eroglu & Okur, 2021; Rosaria Re, 2023).

Συμπεράσματα

Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένας δυναμικός συνδυασμός αφήγησης και τεχνολογίας που από τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω καταδεικνύεται ως μια ισχυρή δύναμη στην εκπαιδευτική πρακτική, ιδίως για την εκμάθηση ψηφιακών δεξιοτήτων. Εν προκειμένω καταδείχθηκε και μέσω της μικρής κλίμακας έρευνας πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενδυναμώσει τομείς που άπτονται και συνδέονται με τις ψηφιακές δεξιότητες τον 21^ο αιώνα, σε ένα ευρύ πλαίσιο και όχι αναφερόμενες μόνο στην απλή και στείρα χρήση των νέων τεχνολογιών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης τόνισαν τη θετική συμβολή του σχεδιασμού, της δημιουργίας και της παρουσίασης της ψηφιακής αφήγησης στους εκπαιδευτικούς σε

διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και αναδεικνύεται η περαιτέρω ανάγκη ανάπτυξης και χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση όλων των επιπέδων.

Στη βάση της σημασίας της ενίσχυσης των ψηφιακών δεξιοτήτων από μέρους των μαθητών τον 21ο αιώνα, προτείνεται η περαιτέρω αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης, κάτι το οποίο απαιτεί την ύπαρξη συγκεκριμένων προϋποθέσεων. Περαιτέρω εμπειρικές μελέτες είναι απαραίτητες για τη διερεύνηση της επίδρασης της ψηφιακής αφήγησης στις ψηφιακές δεξιότητες, καθώς και τυχόν εμπόδια σε αυτή τη σχέση, με απώτερο στόχο την κατάθεση προτάσεων πρακτικής εφαρμογής για την άρση αυτών και την αποτελεσματική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αναφορές

Abbott, H. P. (2008). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, T. A. (2010). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.

Chan, B. S. K., Churchill, D., & Chiu, T. K. F. (2017). Digital Literacy Learning In Higher Education Through Digital Storytelling Approach. *Journal of International Education Research*, 13(1), 1-16.

Engin, R. A., & Altun, S. D. G. (2023). The Effect Of Digital Storytelling On The Development Of Preservice Mathematics Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 14(2), 266-277.

Eroglu, A., & Okur, A. (2021). The effect of digital storytelling on digital literacy skills of the 7th graders at secondary school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 1235-1253.

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Joint Research Centre of the European Commission. <https://www.rebiun.org/sites/default/files/2017-11/JRC83167.pdf>

Gallardo-Echenique, E. E., de Oliveira, J. M., Marqués-Molias, L., & Esteve-Mon, F. (2015). Digital Competence in the Knowledge Society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 1-16.

Gregori-Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.

Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B., & Loi, M. (2015). Examining factors predicting students' digital competence. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 123-137.

Kassymova, G. M., Tulepova, S. B., & Bekturova, M. B. (2022). Perceptions of digital competence in learning and teaching English in the context of online education. *Contemporary Educational Technology*, 15(1). <https://doi.org/10.30935/cedtech/12598>.

Martzoukou, K., Fulton, C., Kostagiolas, P., & Lavranos, C. (2020). A study of higher education students' selfperceived digital competences for learning and everyday life online participation. *Journal of documentation* 76(6), 1413-1458. <https://doi.org/10.1108/JD-03-2020-0041>.

Menezes, H. (2012). Using digital storytelling to improve literacy skills. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2012)*, 299-301.

Ming, T. S., Sim, L. Y., Mahmud N., Kee, L. L., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.02.067.

Nawafella, R., & Parangu, A. (2019). Digital Storytelling Joyfull Learning for Children in Kindergarten. *Proceedings of the 4th International Conference on Contemporary Social and Political Affairs (ICoCSPA 2018)*, 191-194. doi: 10.5220/0008818801910194.

Papadopoulou, S., & Vlachos, K. (2014). Using digital storytelling to develop foundational and new literacies. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 235-258.

Pujol, L., Rousou M., Poulou, S., Balet, O., Vayanou, M., & Ioannidis, Y. (2012). *Personalizing interactive digital storytelling in archaeological museums: the CHES project*. 40th Annual Conference of Computer Applications and Quantitative Methods in Archaeology (CAA) (to appear). Southampton, UK: Amsterdam University Press.

Rahiem, M. D. H. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(4). <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00081-x>.

Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital Storytelling in EFL Classroom (Oral Presentation of the Story): A Pathway to Improve Oral Production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544.

Rosaria Re, M. (2023). Digital storytelling for digital skills development. A pilot experience with in-training educators. https://eden-europe.eu/wp-content/uploads/2023/02/Re_RW-EDEN-2022.pdf

Rosli, H., & Kamaruddin, N. (2020). A Conceptual Framework of Digital Storytelling (Dst) Elements on Information Visualisation (Infovis) Types in Museum Exhibition for User Experience (Ux) Enhancement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(9), 185-198.

Sánchez, A., Woo, R. M., Salas, R. C., López, F., Narvaez, E. G., Lagunes, A., & Torres, C.A. (2022). Development of Digital Competence for Research. *Applied System Innovation*, 5(77). <https://doi.org/10.3390/asi5040077>.

Springer, J., Kajder S., & Brazas, J. B. (2004). Digital Storytelling At The National Gallery Of Art. <https://www.archimuse.com/mw2004/papers/springer/springer.html>

Tang, S. (2016). Digital Storytelling Approach in a Multimedia Feature Writing Course. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 572-578. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0703.19>.

Trevisol, J. R., & D'Ely, R. C. F. (2021). Effects of implementing digital storytelling on the oral production of English learners: a task-based study. *Alfa, São Paulo*, 65, e12562. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e12562>.

Vukčević, N., Abramović, N., & Perović, N. (2021). Research of the level of digital competencies of students of the University "Adriatic" Bar. *SHS Web of Conferences*, 111, <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111101008>.

Wiwikananda, S. K. S., & Susanti, A. (2022). Improving students' critical thinking skills through digital storytelling on narrative text. *Pioneer: Journal of Language and Literature*, 14(2), 356-375.

Wyman, B., Smith, S., Meyers D., & Godfrey, M. (2011). Digital Storytelling in Museums: Observations and Best Practices. *Curator: The Museum Journal*, 54(4), 461-468.

Διοίκηση υπηρεσιών στην οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Παράγοντες και κίνητρα συμμετοχής σε Ευρωπαϊκά προγράμματα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Έρευνα του Ν. Λάρισας και του Ν. Πιερίας.

<https://doi.org/10.69685/VEDO6653>

Γκούνα Ουρανία

Επίκουρη Καθηγήτρια ΔΙΠΑΕ, Οικονομολόγος
ouraniagouna@gmail.com

Κουβέλα Σταυρούλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας
roulakouvela76@gmail.com

Πλιάρη Ζωή

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας
zoipliari3@gmail.com

Κουγιουμτζόγλου Μάρθα

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ημαθίας
novem968@gmail.com

Περίληψη

Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα κατέχουν σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν ένα είδος εκπαιδευτικού τουρισμού. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Πιερίας σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι προσωπικοί παράγοντες παρακίνησης του Herzberg, η θεωρία των κινήτρων ώθησης και έλξης και ο ταξιδιωτικός κίνδυνος σε περίοδο κρίσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Πιερίας λαμβάνουν σημαντικά υπόψη τόσο τους παράγοντες ώθησης και έλξης όσο και τους προσωπικούς παράγοντες παρακίνησης σύμφωνα με τον Herzberg για τη συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Όσον αφορά τον ταξιδιωτικό κίνδυνο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να λαμβάνουν σημαντικά υπόψη κινδύνους που μπορεί να προκύψουν λόγω μίας κρίσης (υγειονομικής, φυσικής κτλ). Η παραπάνω έρευνα και τα αποτελέσματά της στηρίζει στρατηγικά και πρακτικά το φάσμα της διοίκησης υπηρεσιών των Ευρωπαϊκών οργανισμών κατά την προώθηση και εφαρμογή των Προγραμμάτων αυτών.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση υπηρεσιών, Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Εκπαιδευτικός τουρισμός, Παράγοντες παρακίνησης, Διοίκηση τουριστικών προορισμών και τοπικής ανάπτυξης

Εισαγωγή

Οι ορίζουσες και οι άξονες της εργασίας αφορούν την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, τους διοικητικούς Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, την συμμετοχή των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα Προγράμματα αυτά σε συνδυασμό με τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα αυτά. Η Εκπαίδευση είναι ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και το μέσο για την επίτευξη των ευρύτερων στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η γνώση, οι εξελίξεις στις επιστήμες, στην τεχνολογία και στην επικοινωνία οδήγησε την

Ευρωπαϊκή πολιτική να αναπτύξει μια ποιοτική εκπαιδευτική πολιτική (Μπασδέκης και συν., 2020; Cankaya et al, 2015).

Η συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) ήταν η αρχή της εκπαιδευτικής συνεργασίας στην Ευρώπη (Πασιάς, 2006) και μετά την υπογραφή της συνθήκης αυτής, ξεκίνησε μια νέα εποχή συνεργασίας στον τομέα της Εκπαίδευσης (Adams & Tulasiewicz, 1995).

Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική οδήγησε στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στο βασικό ρόλο του εκπαιδευτικού και στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ παράλληλα παρείχαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους σε άλλες χώρες. Αποτέλεσαν σημαντικό ερέθισμα για την προώθηση της καινοτομίας στα σχολεία, τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών διαδικασιών (Μπασδέκης και συν., 2020; Boghian et al, 2013).

Η σημερινή Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τη συνέχιση και την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώθηκε σταδιακά από το 1976 έως το 1994 (Τσαούσης, 1998). Μετά την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (1986), αναπτύχθηκε μια σειρά σημαντικών κοινοτικών προγραμμάτων, που αφορούσαν κυρίως την ανταλλαγή φοιτητών και τη συνεργασία μεταξύ των Πανεπιστημίων, με το Erasmus να είναι το πιο γνωστό πρόγραμμα (Κολίτσας, 2020; Ζμας, 2007).

Ακόμα, η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή διοίκηση υπηρεσιών αρμόδια για τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, προέρχεται από κοινωνικές και οικονομικές αιτίες και αποτελεί τη βάση για την ικανοποίηση των απαιτήσεων για ισότητα και δικαιοσύνη της Κοινωνίας, με στόχο την οικονομική ανάπτυξη της Κοινότητας (Ρουσάκης & Γκόβαρης, 2008).

Η εργασιακή ικανοποίηση των υπαλλήλων έχει ερευνηθεί ώστε να αναλυθούν οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1959) ήταν η πρώτη που ανέδειξε ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η εργασιακή δυσαρέσκεια προκαλούνται από διαφορετικούς παράγοντες, τους παράγοντες κινήτρων και τους παράγοντες υγιεινής (Yeboah & Abdulai, 2016; Holmberg et al, 2018).

Η θεωρία «ώθησης και έλξης» αρχικά αναπτύχθηκε για να εξηγήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την μετανάστευση των ανθρώπων. Οι παράγοντες ώθησης (push factors) αποτελούν τα κίνητρα που παρακινούν τους ανθρώπους να πάρουν την απόφαση για να μετακινηθούν προς έναν προορισμό. Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες έλξης (pull factors) προσελκύουν τους ανθρώπους να επιλέξουν έναν προορισμό, αφού έχουν πάρει την απόφαση να μετακινηθούν (Lee, 2014).

Πολλοί συγγραφείς έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι το κίνητρο για μάθηση και η σύνδεσή του με την αντίληψη κινδύνου εξαρτάται από τη σοβαρότητα του κινδύνου (Bourque et al, 2012).

Μεταξύ του 2007 και του 2010 το 47% των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων που υποβλήθηκαν στην Ελλάδα έλαβαν έγκριση (Βουδρισλής & Αυγερινού, 2012). Ωστόσο, φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα δεν συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα (23, 68%) (Δημητρίου, 2018).

Η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε στη «θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg και στη θεωρία «ώθησης και έλξης» με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τους νομούς Λάρισας και Πιερίας.

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι παράγοντες και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα.

Θεωρίες κινήτρων -Αντίληψη και κίνητρα ταξιδιωτικού κινδύνου

Τα κίνητρα διαφαίνονται και λειτουργούν σε όλες τις πτυχές της ζωής του ατόμου και αποτελούν το κλειδί της επαγγελματικής ικανοποίησης, της παραγωγικότητας και της ακόμη καλύτερης παροχής-διοίκησης υπηρεσιών (Acquah et al, 2021). Η απόδοση και η

συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενεργοποιείται από την ελευθερία να δοκιμάζουν νέες ιδέες για να κατορθώσουν τα μέγιστα (Kamunjeru et al, 2012).

Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη που δίνονται στους εκπαιδευτικούς, η σωστή κατανομή της εργασίας, οι καλές συνθήκες εργασίας και η ασφάλεια είναι κίνητρα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τις υπηρεσίες διοίκησης ώστε να συμβάλουν στην επαγγελματική απόδοση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Nadim et al, 2012).

Η θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg (1959) ήταν η πρώτη που επισήμανε ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η εργασιακή δυσαρέσκεια προκαλούνται από διαφορετικούς παράγοντες στον εργασιακό τομέα, οι οποίοι διακρίνονται σε παράγοντες κινήτρων και υγιεινής (Holmberg et al, 2018; Yeboah & Abdulai, 2016).

Σύμφωνα με τον Herzberg, οι παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης εντάσσονται σε δύο κατηγορίες: α) οι παράγοντες που συνδέονται με την «ανάγκη για ανάπτυξη ή αυτοπραγμάτωση», ώστε τα άτομα να έχουν τη διάθεση και να προσπαθούν να αποδώσουν τα μέγιστα και β) οι παράγοντες υγιεινής, που συνεισφέρουν στο να μην υπάρχει δυσαρέσκεια και εν τέλει να διατηρείται η απόδοση τους σε αποδεκτό επίπεδο (Acquah et al, 2021).

Πρόκειται για τη «θεωρία των δύο παραγόντων» που διαφοροποιεί τους παράγοντες κινήτρων από τους παράγοντες υγιεινής (Amzat et al, 2017).

Έτσι, η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία κάτι που αντανακλάται στη σχέση του με τους/τις μαθητές/τριες. Επηρεάζει επίσης την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της μάθησης και έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Ματσαγγούρας, 2003).

Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους/τις μαθητές/τριες, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συναδέλφους, η ευκαιρία για συμμετοχή στις αποφάσεις και η εφαρμογή καινοτόμων ιδεών στη διδασκαλία τους, η αυτονομία και οι ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Zembylas, & Papanastasiou, 2004).

Το μοντέλο των παραγόντων ώθησης και έλξης έχει γίνει ένα από τα εργαλεία που συνήθως χρησιμοποιείται από ερευνητές και διοικητικές υπηρεσίες που ερευνούν τις διεθνείς ροές της Εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια (Li & Qi, 2019). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, υπάρχουν κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους να πάρουν την απόφαση να κινηθούν προς έναν προορισμό και ονομάζονται «παράγοντες ώθησης», ενώ από την άλλη πλευρά υπάρχουν κίνητρα που προσελκύουν τους ανθρώπους να επιλέξουν έναν προορισμό και ονομάζονται «παράγοντες έλξης» (Lee, 2014).

Οι έρευνες βασίζονται σε συμμετέχοντες σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα κινητικότητας όπως τα Grundtvig, LeonardoDaVinci, Comenius και ιδιαίτερα το πρόγραμμα Erasmus, στο πλαίσιο εκπαιδευτικών ανταλλαγών (Caruso & de Wit, 2015).

Το πλαίσιο ώθησης και έλξης μας βοηθά να ερμηνεύσουμε τα κίνητρα που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά του ατόμου να μετακινηθεί για ένα χρονικό διάστημα για την αναζήτηση καλύτερης ποιότητας ζωής, ταξιδιού ή Εκπαίδευσης. Οι παράγοντες ώθησης (push factors) αφορούν τους παράγοντες που ωθούν στην απόφαση του ατόμου να μετακινηθεί, ενώ οι παράγοντες έλξης (pull factors) αναφέρονται σε αυτούς τους παράγοντες που ελκύουν ένα άτομο να επιλέξει έναν προορισμό έναντι ενός άλλου, αφού έχει πάρει την απόφαση να ταξιδέψει (Klenosky, 2002).

Στον τομέα της Εκπαίδευσης, οι μελέτες που έχουν γίνει αναφέρονται συνήθως στους φοιτητές που συμμετέχουν σε Προγράμματα κινητικότητας και προωθείται η ανταλλαγή των σπουδών τους σε μια άλλη χώρα. Οι έμφυτες δυνάμεις (παράγοντες ώθησης) οδηγούν τους συμμετέχοντες να σπουδάσουν στο εξωτερικό και οι εξωτερικές δυνάμεις (παράγοντες έλξης) οδηγούν στην έλξη του προορισμού. Η απόφαση για συμμετοχή στα Προγράμματα κινητικότητας ορίζεται από τον συνδυασμό των παραγόντων ώθησης και έλξης (Arredondo et al, 2017).

Τα ταξίδια για λόγους μάθησης ή Εκπαίδευσης δεν αποτελούν κάποια καινούρια ιδέα (Holdnack & Holland, 1996). Ο εκπαιδευτικός τουρισμός μπορεί να οριστεί ως το είδος εκείνο του τουρισμού όπου τα πρωτεύοντα και δευτερεύοντα κίνητρα του ταξιδιού είναι η μάθηση και η Εκπαίδευση (Ritchie, 2003).

Εξειδικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα στο εξωτερικό μπορούν να ωφελήσουν την χώρα φιλοξενίας μέσω της ανάπτυξης της τοπικής οικονομίας. Τα οφέλη του εκπαιδευτικού τουρισμού είναι κοινωνικά και οικονομικά για την χώρα φιλοξενίας. Εκπαιδευτικά Προγράμματα που προσφέρονται στο εξωτερικό παρέχουν πολλές ευκαιρίες σε ντόπιους επιχειρηματίες και οικονομικά οφέλη για τις μικρές επιχειρήσεις (Suciu et al, 2020).

Ένας τρόπος για τον προσδιορισμό των παραγόντων που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα όπως το Erasmus+ είναι να καθοριστούν αυτοί οι παράγοντες όπως αυτοί αναφέρονται για τους φοιτητές που συμμετέχουν σε Προγράμματα ανταλλαγών. Ακολουθείται αυτή η επιλογή γιατί βιβλιογραφικά υπάρχουν έρευνες μόνο για φοιτητές (Lewellyn-Smith & McCabe, 2008) που ακολουθούν Προγράμματα ανταλλαγών για Εκπαίδευση και παρατηρείται έλλειψη βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Για τον παραπάνω λόγο στην παρούσα έρευνα ανάγεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε εκπαιδευόμενο μιας και εντοπίζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευόμενους για να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Τα τουριστικά κίνητρα προέρχονται από διάφορες ανάγκες του ατόμου όπως οι βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνικές αλλά και οικογενειακές (Smith, 1994). Οι άνθρωποι μπορεί να κινητοποιηθούν να ζήσουν νέες εμπειρίες για χάρη της καινοτομίας. Η συγκεκριμένη ιδέα μπορεί να αποτελέσει το κίνητρο για την επιλογή του προορισμού (Crompton, 1979).

Η σημασία της αντίληψης του ταξιδιωτικού κινδύνου οδηγεί στη δημιουργία κάποιων κανόνων με βάση τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν κάποια εμπόδια που δυσχεραίνουν τα ταξίδια (Fuchs et al, 2011). Η αντίληψη των αρνητικών αποτελεσμάτων που πιθανόν να προκύψει από την αγορά ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας ή της ολοκλήρωσης μια δραστηριότητας είναι γνωστή ως αντίληψη κινδύνου (Ritchie & Jiang, 2019).

Πολλοί συγγραφείς έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το κίνητρο της μάθησης και η σύνδεσή του με την αντίληψη του κινδύνου εξαρτάται από τη σοβαρότητα του κινδύνου (Bourque et al, 2012).

Συμμετοχή Ελλήνων εκπαιδευτικών σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα

Οι Εμβλωτής και Ζευγίτης (2015) και η Diamantopoulou (2006), διερεύνησαν τις επιπτώσεις της συμμετοχής εκπαιδευτικών από την Ελλάδα στις σχολικές συνεργασίες μέσω του προγράμματος Comenius. Στα αποτελέσματα της έρευνάς τους σημείωσαν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών συμβάλλει θετικά στην απόκτηση Ευρωπαϊκής ταυτότητας και δίνει την ευκαιρία για συνεργασίες και ανταλλαγή γνώσεων με συναδέλφους από άλλες χώρες.

Οι εκπαιδευτικοί μέσω της συμμετοχής τους στα Προγράμματα αυτά επιδιώκουν κυρίως την επαγγελματική τους ανέλιξη και την απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών μέσω της χώρας προορισμού. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Τα προσόντα των εκπαιδευτικών αποτελούν δείκτες υψηλής ποιότητας Εκπαίδευσης (Darling-Hammond et al, 2017) και επηρεάζουν θετικά την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Επιπλέον, μέσω της επαφής των εκπαιδευτικών με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και μεθόδους διδασκαλίας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναπροσάρμοσαν τη διδασκαλία τους μετά την επιστροφή στις τάξεις τους ενσωματώνοντας την καινοτομία σε αυτές. Έγιναν επίσης πιο

ικανοί και αποτελεσματικοί στη διαχείριση του σχολείου (Εμβαλωτής & Ζευγίτης, 2015; Diamantopoulou, 2006).

Ωστόσο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα παρουσιάζουν μικρό ενδιαφέρον για συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Diamantopoulou, 2006; Δημητρίου, 2018).

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στη «θεωρία των δύο παραγόντων» του Herzberg, που διαφοροποιείται μεταξύ των εσωτερικών παραγόντων κινήτρων και των παραγόντων υγιεινής και στη θεωρία «ώθησης και έλξης».

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 360 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας και 274 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας.

Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας είναι πιο αποτελεσματικό για τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων, επειδή είναι αποδοτικό χρονικά, λιγότερο κοστοβόρο και επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από ένα πολύ μεγάλο δείγμα. Είναι εύκολο να συμπληρωθεί, είναι σχετικά αντικειμενικό και αρκετά εύκολο να καταγραφεί και να αναλυθεί (Nadim et al, 2012).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της μελέτης είναι τα ακόλουθα:

- Ποιος ο βαθμός των παραγόντων σύμφωνα με τον Herzberg που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα;
- Ποιος ο βαθμός των παραγόντων ώθησης και έλξης που συντελούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα;
- Υπάρχει ταξιδιωτικός κίνδυνος για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα σε περίοδο κρίσης;

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε πέντε ενότητες αποτελούμενες από τα δημογραφικά στοιχεία, τους παράγοντες ώθησης για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα, τους παράγοντες έλξης για τη συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα, τους προσωπικούς παράγοντες παρακίνησης σύμφωνα με τον Herzberg, που τους κινητοποιούν να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα και τον ταξιδιωτικό κίνδυνο εν καιρώ κρίσης.

Αποτελέσματα

Κατά την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες με λίγες μόνο διαφορές στα αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα, στους παράγοντες ώθησης τα αποτελέσματα ήταν ίδια, σημειώνεται πως ο υψηλότερος μέσος όρος ήταν ο ίδιος παράγοντας «*Εκπαιδευτική εμπειρία*» (Μ.Ο.=4.47 για το νομό Λάρισας και για το νομό Πιερίας) και ο χαμηλότερος μέσος όρος ήταν ο παράγοντας «*Συμμετοχή φίλων*» (Μ.Ο.=3.20 για το νομό Λάρισας και Μ.Ο.=3.04 για το νομό Πιερίας).

Πίνακας 1: Παράγοντες ώθησης και έλξης

	Παράγοντες Ώθησης		Παράγοντες Έλξης		
	Λάρισα	Πιερία	Λάρισα	Πιερία	
	Μ	Μ	Μ	Μ	
Εκπαιδευτική εμπειρία	4.47	4.47	Ακαδημαϊκή προσφορά	4.09	4.01
Απόκτηση εμπειριών	4.40	4.47	Πολιτιστικοί και ψυχαγωγικοί λόγοι	4.04	4.01
Καινούριες εμπειρίες	4.34	4.37	Στέγαση	4.04	4.00
Νέες	4.33	4.32	Τοποθεσία	3.96	3.75

γνωριμίες Επιθυμία για ταξίδι	4.26	4.31	Είσοδος στο πρόγραμμα Κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια	3.94	3.73
Αντιμετώπιση προκλήσεων	4.17	4.22	Οδικό δίκτυο	3.72	3.70
Βελτίωση ξένης γλώσσας	4.03	3.93	Κοντινή τοποθεσία Δυσκολίες στο ακαδημαϊκό επίπεδο	3.69	3.57
Ευκαιρίες εργασίας	4.03	3.88	Μεγάλη ή μικρή πόλη	3.55	3.57
Καινούριες γνωριμίες	3.80	3.85	Πόλη με ενδιαφέροντα	3.53	3.42
Χαλάρωση και διασκέδαση	3.78	3.74		3.32	3.42
Ανεξαρτησία	3.47	3.43		3.25	3.01
Συμμετοχή φίλων	3.20	3.04			

Στους παράγοντες έλξης, τα αποτελέσματα ήταν όμοια μεταξύ των δύο περιοχών και δεν υπήρχε κάποιος παράγοντας που να έτεινε στο «Συμφωνώ Απόλυτα». Οι υψηλότερες τιμές ήταν σε παράγοντες που έτειναν στο «Συμφωνώ» με μικρές διαφορές στην τιμή, ενώ ο χαμηλότερος Μ.Ο. ήταν ο παράγοντας «Πόλη με ενδιαφέροντα» (3.25 για το νομό Λάρισας και 3.01 για το νομό Πιερίας) που τείνει στο «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ».

Στους προσωπικούς παράγοντες παρακίνησης σε σχέση με τον Herzberg, φαίνεται πως τα ευρήματα συμπίπτουν για ακόμα μια φορά, αφού τον υψηλότερο Μ.Ο. αποτέλεσαν οι επαγγελματικοί λόγοι, κυρίως για την επαγγελματική ανέλιξη με τους παράγοντες «Βελτίωση διδασκαλίας» (Μ.Ο.=4.21 για το νομό Λάρισας και για το νομό Πιερίας), «Ενδιαφέρον για τον τομέα» (Μ.Ο.=4.17 για το νομό Λάρισας και Μ.Ο.=4.12 για το νομό Πιερίας) και «Επαγγελματική ανάπτυξη» (Μ.Ο.=4.01 για το νομό Λάρισας και Μ.Ο.=3.96 για το νομό Πιερίας) να τείνουν προς το «Συμφωνώ».

Πίνακας 2: Προσωπικοί παράγοντες παρακίνησης σύμφωνα με τον Herzberg

	Προσωπικοί παράγοντες παρακίνησης σύμφωνα με τον Herzberg	
	Λάρισα	Πιερία
	Μ	Μ
Βελτίωση διδασκαλίας	4.21	4.21
Ενδιαφέρον για τον τομέα	4.17	4.12
Επαγγελματική ανάπτυξη	4.01	3.96
Περαιτέρω ενημέρωση για τον επαγγελματικό τομέα	3.93	3.92
Κατάλληλη συγκυρία	3.84	3.90
Αίσθημα διδακτικής ευθύνης	3.70	3.65
Θέση ευθύνης	3.59	3.39
Επαγγελματική ανάπτυξη μέσω θερινών μαθημάτων	3.33	3.18

Επιπλέον, τα «Επαγγελματική ανάπτυξη μέσω θερινών μαθημάτων» αποτέλεσαν τον χαμηλότερο Μ.Ο (Μ.Ο.=3.33 για το νομό Λάρισας και Μ.Ο.=3.18 για το νομό Πιερίας), τείνοντας στο «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ».

Αναφορικά με το Ταξιδιωτικό Ρίσκο διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συμφωνία στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, από τη στιγμή που ο παράγοντας «Αποφυγή μεγάλων συγκεντρώσεων» αποτέλεσε τον υψηλότερο Μ.Ο. (4.15 για το νομό Λάρισας και 4.19 για το νομό Πιερίας).

Πίνακας 3: Ταξιδιωτικό ρίσκο σε περίοδο κρίσης

Ταξιδιωτικό ρίσκο σε περίοδο κρίσης		
	Λάρισα	Πιερία
	M	M
Αποφυγή μεγάλων συγκεντρώσεων	4.15	4.19
Κίνδυνοι για ταξίδι	3.73	3.87
Νευρικότητα για ταξίδι	3.49	3.70
Συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα ανεξάρτητα κρίσης (π.χ. υγειονομικής, φυσικής)	3.39	3.35
Δισταγμός για ταξίδι	2.46	2.32

Από την άλλη πλευρά, η χαμηλότερη τιμή ήταν στον παράγοντα «Δισταγμός για ταξίδι» (Μ.Ο.=2.46 για το νομό Λάρισας και Μ.Ο.=2.32 για το νομό Πιερίας), αποτελώντας το μόνο παράγοντα που τείνει στο «Διαφωνώ», δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο, τον δισταγμό των εκπαιδευτικών στο να πραγματοποιήσουν ένα ταξίδι εν μέσω κρίσης.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η συγκριτική μελέτη του παρόντος άρθρου εντοπίζει τους παράγοντες και τα κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας και του νομού Πιερίας σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα εν καιρώ κρίσης.

Αναφορικά με τα ευρήματα, διαπιστώθηκαν υψηλά κίνητρα ώθησης των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή τους στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Στους παράγοντες ώθησης και έλξης των εκπαιδευτικών του δείγματος συγκαταλέγονται παράγοντες ενίσχυσης των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων τους μέσω των ερεθισμάτων που δέχονται από τη χώρα φιλοξενίας, από τις νέες γνωριμίες και τις νέες προκλήσεις που συναντούν, καθώς και από την ευκαιρία να ταξιδέψουν σε μια άλλη χώρα.

Πίνακας 4: Σύγκριση αποτελεσμάτων των δύο νομών

	ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΟ N. ΛΑΡΙΣΑΣ	ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΟ N. ΠΙΕΡΙΑΣ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΩΘΗΣΗΣ	Υψηλότερος Μ.Ο.=4.47: «Εκπαιδευτική εμπειρία» Χαμηλότερος Μ.Ο.=3.20: «Συμμετοχή φίλων»	Υψηλότερος Μ.Ο. =4.47: «Εκπαιδευτική εμπειρία» Χαμηλότερος Μ.Ο.= 3.04: «Συμμετοχή φίλων»
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΛΞΗΣ	Υψηλότερος Μ.Ο.=4.09: «Ακαδημαϊκή προσφορά» Χαμηλότερος Μ.Ο.=3.25: «Πόλη με ενδιαφέροντα»	Υψηλότερος Μ.Ο.=4.01: «Ακαδημαϊκή προσφορά» Ο χαμηλότερος Μ.Ο.=3.01: «Πόλη με ενδιαφέροντα»
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ HERZBERG	Υψηλότερος Μ.Ο.=4.21: «Βελτίωση διδασκαλίας» Χαμηλότερος Μ.Ο.=3.33: «Επαγγελματική ανάπτυξη	Υψηλότερος Μ.Ο.=4.21: «Βελτίωση διδασκαλίας» Χαμηλότερος Μ.Ο.=3.18: «Επαγγελματική ανάπτυξη

ΤΑΞΙΔΙΩΤΙΚΟ ΡΙΣΚΟ	μέσω θερινών μαθημάτων»	μέσω θερινών μαθημάτων»
	Υψηλότερος Μ.Ο.=4.15:	Υψηλότερος Μ.Ο.=4.19:
	«Αποφυγή μεγάλων συγκεντρώσεων»	«Αποφυγή μεγάλων συγκεντρώσεων»
	Χαμηλότερος Μ.Ο.=2.46:	Χαμηλότερος Μ.Ο.=2.32:
	«Δισταγμός για ταξίδι»	«Δισταγμός για ταξίδι»

Αναφορικά με τους προσωπικούς παράγοντες παρακίνησης σύμφωνα με τον Herzberg, την πρώτη θέση έλαβαν και πάλι οι ακαδημαϊκοί παράγοντες που άπτονται της επιλογής του τομέα Εκπαίδευσης και βελτίωσης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Τέλος, το ταξιδιωτικό ρίσκο εν καιρώ κρίσης φαίνεται να απασχολεί σοβαρά τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα έθεσε στο επίκεντρό της παράγοντες που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Τα ευρήματα των μελετών επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι παράγοντες και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο νομών κινητοποιούνται από παρόμοια κίνητρα παρακίνησης και υγιεινής, που τους ωθούν και τους έλκουν στο να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα. Ακόμα, παρόμοιοι είναι και οι παράγοντες που τους ωθούν ή τους αποτρέπουν από το να ταξιδέψουν σε άλλες χώρες για να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα.

Έτσι, τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να στηρίξουν τους διοικητικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς για να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στους συγκεκριμένους παράγοντες ώθησης και έλξης και στα συγκεκριμένα κίνητρα, ώστε να σχεδιαστούν ακόμη πιο βελτιωμένα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα με στόχο την αύξηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τον εκπαιδευτικό τουρισμό μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όχι μόνο. Με τον τρόπο αυτό η διοίκηση τουριστικών προορισμών και τοπικής ανάπτυξης θα μπορέσει να προσφέρει καλύτερες υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς που θα μετακινηθούν σε προορισμούς του εξωτερικού προκειμένου να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Περιορισμοί και προτάσεις για το μέλλον

Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τις εκπαιδευτικές διοικητικές υπηρεσίες που είναι υπεύθυνες για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να διερευνηθεί η δυνατότητα οργάνωσης Προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Τέλος, οι κυβερνήσεις των εκάστοτε χωρών θα μπορούσαν να οργανώσουν περισσότερα επιδοτούμενα Εκπαιδευτικά Προγράμματα, δίνοντας τη δυνατότητα σε περισσότερους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν ενδεχομένως ενδιαφέρον να μελετηθούν οι τρόποι με τους οποίους μεταβάλλονται οι λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα καθώς και τα εμπόδια και οι εμπειρίες που συμβάλλουν στο μετασχηματισμό τους με το πέρασμα των χρόνων.

Αναφορές

Acquah, A., Nsiah, T. K., Antie, E. & Otoo B. (2021). Literature Review on Theories Motivation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 25–29. doi: 10.36713/epra6848

Adams, A., & Tulasiewicz, W. (1995). *The crisis in teacher education: A European concern?* London: Falmer Press.

Amzat, I. H., Don, Y., Fauzee, S. O., Hussin, F., & Raman, A. (2017), "Determining Motivators and Hygiene Factors among Excellent Teachers in Malaysia: An Experience of Confirmatory Factor Analysis ", *International Journal of Educational Management*, Vol. 31 No. 2, pp. 78-97

Arredondo, M. I., Rodriguez, Z. M., Perez, N. L., & Lopez-Guzman, T. (2017). Motivations of educational tourists in non-English-speaking countries: the role of languages. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 437-448.

Boghian, I., Lazar, G., & Măță, L. (2013). *Curricular Innovations in the Training of Pre-Primary and Primary Teachers in Cyprus and Romania*. University of Cyprus. Ανάκτηση από <https://www.researchgate.net/publication/260419688>

Bourque, L. B., Regan, R., Kelley, M. M., Wood, M. M., Kano, M., & Mileti, D. S. (2012). An Examination of the Effect of Perceived Risk on Preparedness Behavior. *Environment and Behavior*, 615–649. doi:10.1177/0013916512437596

Cankaya, S., Kutlu, Ö., & Cebeci, E. (2015). The educational policy of European Union. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (174), σσ. 886 – 893. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.706

Caruso, R., & de Wit, H. (2015). Determinants of Mobility of Students in Europe: Empirical Evidence for the Period 1998-2009. *Journal of Studies in International Education*, 19(3), σσ. 265–282. doi:10.1177/102831531456307

Crompton, J. L. (1979). Motivations for Pleasure Vacation. *Annals of Tourism Research*, 6, 408-424. doi: 10.1016/0160-7383(79)90004-5

Darling-hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Title Professional Development*. April, 1–8.

Diamantopoulou, A. (2006). The European dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42(1), 131-151.

Fuchs, G., & Reichel, A. (2011). An exploratory inquiry into destination risk perceptions and risk reduction strategies of first time vs. repeat visitors to a highly volatile destination. *Tourism Management*, 32(2), 266–276. doi: 10.1016/j.tourman.2010.01.012

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York, Wiley.

Holdnack, A., & Holland, S. (1996). Edu-tourism: Vacationing to learn. *Parks and Recreation*, 3 (9), 72-77.

Holmberg, C., Caro, J., & Sobis, I. (2018). Job satisfaction among Swedish mental health nursing personnel: Revisiting the two-factor theory. *International Journal of Mental Health Nursing* (27), pp. 581–592. doi:10.1111/inm.12339

Kamunjeru, N. W., Chepkilot, R., Ochieng, I. E. O., & Raja, R. S. (2012). Analysis of Factors that Affect Teachers' Motivation in Secondary Schools: A Case of Nakuru Municipality, Rift Valley Province-Kenya. *International Journal of Scientific Research*, 1(5, Oct 2012)

Klenosky, D. B. (2002). The "pull" of tourism destinations: a means-end investigation. *Journal of Travel Research* 2002, 40(396), σσ. 385-395. doi:10.1177/004728750204000405

Lee, E. S. (2014). Push and Pull Factors and Lee's Theory of Migration. *A Theory of Migration Demography*, 3 (1), 47-57.

Li, F., & Qi, H. (2019). An investigation of push and pull motivations of Chinese tourism doctoral students studying overseas. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 24, 90-99. doi:10.1016/j.jhlste.2019.01.002

Llewellyn-Smith, C., & McCabe, V. S. (2008). What is the attraction for exchange students: the host destination or host university? Empirical evidence from a study of an Australian university. *International Journal of Tourism Research*, pp. 593–607. doi:10.1002/jtr.692

Nadim, M., Chaudhry, M., Kalyar, M., & Riaz, T. (2012). Effects of motivational factors on teachers' job satisfaction: a study on public sector degree colleges of Punjab Pakistan. *The Journal of Commerce*, 4(4), pp. 25. <https://www.researchgate.net/publication/321905743>

Ritchie, B. W. (2003). *Managing educational tourism*. Clevedon: Channel View Publications

Ritchie, B. W., & Jiang, Y. (2019). A review of research on tourism risk, crisis and disaster management: Launching the annals of tourism research curated collection on tourism risk, crisis and disaster management. *Annals of Tourism Research*, 79, 102812. doi:

10.1016/j.annals.2019.102812

Smith, S. L. J. (1994). The tourism product. *Annals of Tourism Research*, 21,582-595. doi: 10.1016/0160-7383(94)90121-X

Suciu, M.C., Savastano, M., Stativă, G. A., &Gorelova, I. (2020). Educational Tourism and Local Development. *Cactus Tourism Journal*, 4 (1), 18-26. doi: 10.24818/CTS/4/2022/1.02

Yeboah, M. A., & Abdulai, A. (2016). Evidence of Herzberg's motivation-hygiene theory in small and medium enterprises through the lens of a three-star Hotel. *International Journal of Research*, 4(11), 23-36. doi.org/10.29121/granthaalayah.v4.i11.2016.2417

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*. 42(3), 357-374. doi: 10.1108/095782340410534676

Βουδρισλής, Ν. & Αυγερινού, Μ. (2012). Οι σχολικές συμπράξεις Comenius και η αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 46 (1) Β. Ανάκτηση από <https://www.peekremagazine.gr/article>. Επίσκεψη: 28/4/2022.

Δημητρίου, Χ. (2018) *Αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και δικτύων στην Α/μια εκπαίδευση: κίνητρα και εμπόδια που αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε στις 23-05-2022 από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39650>*

Εμβαλωτής, Α., & Ζευγίτης, Θ. (2015). Ευρωπαϊκά Προγράμματα Κινητικότητας και η Συμβολή τους στη Διαμόρφωση Έυρωπαϊκής Ταυτότητας στους Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικούς: Η Περίπτωση των Σχολικών Συμπράξεων του Προγράμματος Comenius. *Education Sciences*, 2015(1), 36-65.

Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολίτσας, Δ. (2020). Διερεύνηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος Erasmus+ στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. *International Journal of Educational Innovation* (2) 8, 102-113.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπασδέκης, Δ., Καζαντζή, Β., Ασπρίδης, Γ., (2020). Η συμβολή του Προγράμματος Erasmus+ στη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας. *International Journal of Educational Innovation* (2) 6, 31-40.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)*, (Τόμ. 1). Αθήνα: Gutenberg.

Ρουσσάκης Ι, & Γκόβαρης Χ. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές Στην Εκπαίδευση* (1^η Έκδοση). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσαούσης, Δ. (1998). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

**Επαγγελματική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα
Διευθυντών/Διευθυντριών Νομού Αχαΐας**

<https://doi.org/10.69685/ECGI5284>

Πιερρή Ευγενία

Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, Ph.D
evpierr@gmail.com

Δημακοπούλου Φωτεινή

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ηπείρου, M.Ed/M.Sc, Υποψ. Διδάκτορας.
fdimako@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας των Διευθυντών/ντριών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας. Επιπλέον, επιχειρεί να διερευνήσει τη πιθανή συσχέτιση μεταξύ των πεδίων αυτών, αλλά και την επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επαγγελματική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών. Για τους ερευνητικούς σκοπούς αξιοποιήθηκε η μικτή μέθοδος -με το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας- και ακολούθησε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, από όπου και προέκυψε υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ανθεκτικότητας, ικανοποιητική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους. Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών παρουσιάζεται μικρή στα υπό διερεύνηση ζητήματα, ενώ παρατηρήθηκε η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/διευθυντριών σε σχολικές μονάδες με μικρό μαθητικό πληθυσμό (≤ 100) να είναι σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη των διευθυντών/διευθυντριών σε σχολικές μονάδες με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/τριών, εύρημα που επιβεβαιώθηκε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ανθεκτικότητα, αυτοαποτελεσματικότητα, σχολικοί ηγέτες, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Σήμερα, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, αβεβαιότητα και ποικίλες εξωτερικές πιέσεις και προκλήσεις, παρατηρείται αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως καθοριστικού παράγοντα της ποιότητας της εκπαίδευσης, της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών και της βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Brauckmann & Pashiardis, 2011·Pashiardis & Johansson, 2016). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα σχολεία, ως αποτέλεσμα των κοινωνικών, πολιτικών, τεχνολογικών, πολιτισμικών και οικονομικών μεταβολών, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη προσδιορισμού της ηγεσίας ως έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες βελτίωσης των σχολικών μονάδων (Λούης & Χατζηγεωργίου, 2009). Η εκπαιδευτική ηγεσία συνεχίζει να είναι επίκαιρη, καθοδηγώντας τους διευθυντές για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Heck, Larsen & Marcoulides, 1990·Duke, 1987·Kleine-Kracht, 1993·Boyd, 1996· Hallinger & Murphy, 1986·Lemahieu, Roy & Foss, 1997·Reitzug, 1997·Blase & Blase, 1998·Fullan, 2000, όπ. αναφ. στο OECD, 2009) και πλέον αναγνωρίζεται ως γινόμενο προστιθέμενης αξίας (Grace, 1995).

Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων περιγράφεται ως πολυσχιδής και πολύπλοκος (Leithwood & Riehl, 2003), αφού δεν περιορίζεται μόνο σε γνώσεις διοίκησης αλλά απαιτεί και μια πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση σε ζητήματα προγραμματισμού,

οργάνωσης, συμβουλευτικής υποστήριξης και αξιολόγησης, παρακίνησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Οι σύγχρονοι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων αποτελούν τους βασικούς εκφραστές της κουλτούρας και της δυναμικής του σχολικού οργανισμού, της προαγωγής των ανθρώπινων σχέσεων και της διατήρησης της συνοχής του προσωπικού και των μαθητών ως μιας συνεργαζόμενης ομάδας (Πασιαρδής, 2014). Μια ισχυρή αντίληψη αποτελεσματικότητας και μια ισχυρή και ανθεκτική προσωπικότητα είναι στοιχεία αναγκαία, ώστε να διατηρηθεί η απαιτούμενη προσήλωση και η επίμονη προσπάθεια για την επιτυχία στους οργανωτικούς στόχους (Wood & Bandura, 1989).

Θεωρητικό πλαίσιο

Επαγγελματική ανθεκτικότητα Διευθυντών σχολικών μονάδων

Η επαγγελματική ανθεκτικότητα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων νοείται ως μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα ατομικά χαρακτηριστικά τους αλληλοεπιδρούν με περιβαλλοντικούς παράγοντες και καθορίζουν την απόκριση και την προσαρμογή τους στις δυσκολίες, στις αλλαγές και τις προκλήσεις του ρόλου τους (Mansfield, Ebersöhn, Beltman, & Loots, 2012). Αποτελεί μια δυναμική αναπτυξιακή διαδικασία (Abu-Tineh, 2011· Mishra & McDonald, 2017), που περιλαμβάνει συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών παραμέτρων (αισιοδοξία, ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα, ψυχραιμία επιμονή), κοινωνικών παραμέτρων (συνεργατικότητα, επικοινωνιακές ικανότητες, εξωστρέφεια) και φυσικών παραμέτρων (εξωτερικό περιβάλλον σχολικής μονάδας) για την αντιμετώπιση των παραγόντων κινδύνου που προκύπτουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μέσω της μεγιστοποίησης προστατευτικών πόρων (Masten, 1994). Ως εκ τούτου, η ύπαρξη ή μη της επαγγελματικής ανθεκτικότητας καθορίζεται από την πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ προστατευτικών παραγόντων (υποστηρικτικό και ασφαλές πλαίσιο, θετική αυτοαντίληψη) και παραγόντων επικινδυνότητας του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του (ψυχολογικοί παράγοντες, οργανωσιακές συγκρούσεις) και εκτείνεται πέραν της έννοιας ενός σταθερού ατομικού χαρακτηριστικού (Mishra & McDonald, 2017· Vondracek, Ford, & Porfeli, 2015).

Οι διευθυντές/ντρίες που διαθέτουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής ανθεκτικότητας διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, αξιοποιώντας συμπεριφορές όπως: προσαρμογή σε συνεχώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, αποδοχή οργανωτικών αλλαγών, συνεργασία με πολλά και διαφορετικά άτομα, αυτοπεποίθηση, προσαρμοστικότητα, φιλοδοξία και ανάληψη πρωτοβουλιών (Kodama, 2017). Διαθέτουν την ικανότητα ελέγχου και ρύθμισης του συναισθήματος, ικανότητα ελέγχου των παρορμήσεων, ευελιξία, και ικανότητα ρίσκου και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Reivich, Martin & McBride, 2010· Reivich & Shatté, 2002).

Αυτό-αποτελεσματικότητα σχολικών ηγετών

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποτελεί ένα δομικό συστατικό της κοινωνικογνωστικής θεωρίας και αναφέρεται στην πεποίθηση των ατόμων ατόμου σχετικά με την ικανότητά τους να φέρουν σε πέρας ένα συγκεκριμένο έργο (Bandura, 1977) ή στον υπολογισμό του ατόμου για τη δυνατότητα αποτελεσματικής απόδοσής του σε μια δοκιμασία (Gist & Mitchell, 1992). Σχετίζεται με την εμπιστοσύνη των ατόμων στις ικανότητές τους να επιτυγχάνουν, να διαχειρίζονται κρίσιμες καταστάσεις, να επιλύουν προβλήματα και να είναι αποτελεσματικοί. Πρόκειται για μια υποκειμενική κρίση των ατόμων για την ικανότητά τους (Artino, 2012) και αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα συμπεριφοράς που επηρεάζεται από τους στόχους, τις προσδοκίες, την αυτοαντίληψη και τα κίνητρα του ατόμου (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005).

Ειδικότερα, οι σχολικοί ηγέτες με αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα θεωρούνται πιο επιτυχημένοι ηγέτες, ανταποκρίνονται με επιτυχία στις απαιτήσεις του ρόλου τους, διακρίνονται για την επιμονή στην επίτευξη των στόχων, αντλούν δυνάμεις από την ισχυρή τους προσωπικότητα, την εμπειρία τους και τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, αντιλαμβάνονται

τις αδυναμίες τους, επαναπροσδιορίζουν τις στρατηγικές τους και αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις παραμένοντας ήρεμοι και δυνατοί (Federici & Skaalvik, 2011).

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι σχολικοί ηγέτες έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με νέα δεδομένα και συνεχείς αλλαγές, η ψυχική τους ανθεκτικότητα και η αυτό-αποτελεσματικότητα τους αποτελούν εφόδια, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις διάφορες προκλήσεις και να σχηματίζουν τις ικανότητές τους, ώστε να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο τους (Stevenson, 2015).

Η ερευνητική διαδικασία

Σκοπός, Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τα επίπεδα επαγγελματικής ανθεκτικότητας διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τα επίπεδα επαγγελματικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/ντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αχαΐας, να εντοπίσει τη μεταξύ τους σχέση και να εξετάσει πιθανές επιρροές δημογραφικών χαρακτηριστικών στις υπό εξέταση μεταβλητές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής ανθεκτικότητας των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων της Δ.Δ.Ε. Αχαΐας ;
2. Ποιο είναι το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας που αισθάνονται οι διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων της Δ.Δ.Ε. Αχαΐας ;
3. Πως σχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά με την επαγγελματική ανθεκτικότητα και στην αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων της Δ.Δ.Ε. Αχαΐας;
4. Σχετίζεται η επαγγελματική ανθεκτικότητα με την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων της Δ.Δ.Ε. Αχαΐας;

Μέθοδοι έρευνας-Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία, εγκυρότητα και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, αποφασίστηκε η διεξαγωγή της στη βάση της ερευνητικής τεχνικής της τριγωνοποίησης (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων και αφού προηγήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση με στόχο την ανεύρεση εφαρμοσμένων ερωτηματολογίων που να ανταποκρίνονται στη σκοποθεσία της έρευνας και σε συγκεκριμένο φάσμα κριτηρίων, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τρία μέρη. Συγκεκριμένα:

Στο πρώτο μέρος εμπεριέχονται ερωτήσεις καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών (φύλο, ειδικότητα, προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση, ακαδημαϊκά προσόντα, πλήθος μαθητών σχολικής μονάδας που υπηρετούν).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στη διερεύνηση του επιπέδου επαγγελματικής ανθεκτικότητας διευθυντών/ντριών και για τη διερεύνηση αυτής της μεταβλητής αξιοποιείται η κλίμακα Career Resilience της Makiko Kodama (2017). Η κλίμακα περιλαμβάνει 34 δηλώσεις και οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα Likert με 4 διαβαθμίσεις, όπου 1=καθόλου και 4=πάρα πολύ.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στη διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας διευθυντών/ντριών. Για τη μέτρησή της αξιοποιείται το Principal Sense of Efficacy Scale (PSES) των Tschannen-Moran και Gareis (2004). Περιέχει 18 δηλώσεις και διερευνά τις απόψεις των διευθυντών/ντριών για τις ικανότητές τους σε διάφορες εκφράσεις ηγεσίας και διοίκησης στο σχολικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου 1=διαφωνώ απόλυτα και 5= συμφωνώ απόλυτα.

Ερευνητικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσε η ημιδομημένη εξ αποστάσεως συνέντευξη με ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν βάσει της βιβλιογραφίας που μελετήθηκε στο θεωρητικό μέρος. Περιλαμβάνει 10 προκαθορισμένες

ερωτήσεις, δίνοντας όμως στους ερευνητές τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τη δομή και τη διάταξή τους, ανάλογα με τις συνθήκες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Robson, 2010). Οι συμμετέχοντες είχαν την ελευθερία να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερευνητικού ζητήματος σύμφωνα με τις εμπειρίες τους χωρίς να επηρεάζονται από τους ερευνητές. Οι συμμετέχοντες/χουσεσ πριν από τη συνέντευξη ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, καθώς και για την προστασία των απαντήσεων και των προσωπικών τους δεδομένων. Η κάθε συνέντευξη ήταν διάρκειας περίπου 30 λεπτών. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καταγράφηκαν εν γνώσει τους και αυτόματα μετατρέπονταν σε κείμενο Word με τη χρήση λογισμικού αυτόματης μετατροπής της Microsoft 365 με ευθύνη των συνεντευκτών.

Οι δύο μέθοδοι εφαρμόστηκαν διαδοχικά κατά το χρονικό διάστημα Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2023 και η επεξεργασία των στοιχείων έγινε ξεχωριστά για την κάθε μέθοδο με βάση συγκεκριμένες αρχές που διέπουν την ποσοτική και την ποιοτική μέθοδο. Το ποιοτικό υλικό συλλέχτηκε σε δεύτερο χρόνο αφού είχε προηγηθεί η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων.

Οι ερωτήσεις σχετικά με τη διερεύνηση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας και τη διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των Διευθυντών/-ντριών, είναι διατακτικές μεταβλητές. Η περιγραφική στατιστική ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των στατιστικών μέτρων ελάχιστο, μέγιστο, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, διάμεσο και τα ραβδογράμματα μέσωσν όρων και error bar.

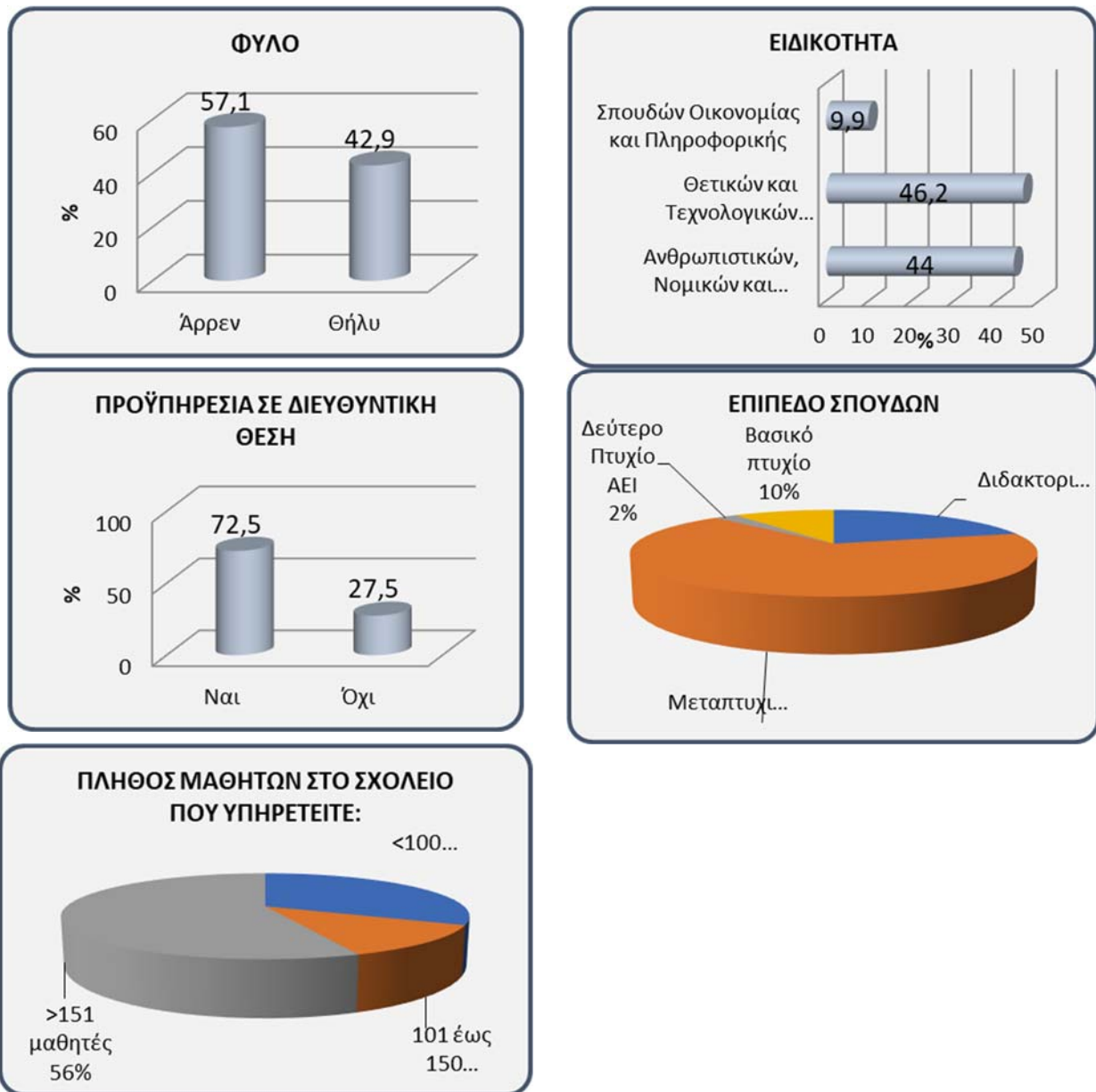
Το μη παραμετρικό στατιστικό τεστ Mann-Whitney χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των διαμέσων 2 ξεχωριστών δημογραφικών υποομάδων. Αντιστοίχως, το μη παραμετρικό στατιστικό τεστ Kruskal-Wallis χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των διαμέσων 3 ξεχωριστών δημογραφικών υποομάδων. Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ανθεκτικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας των Διευθυντών/-ντριών, χρησιμοποιείται ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's Rho.

Ο δείκτης Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε ως μέτρο για την αξιοπιστία των διαφόρων κλιμάκων ερωτήσεων. Τιμές του άνω του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές. Για όλα τα στατιστικά τεστ χρησιμοποιήθηκε στατιστική σημαντικότητα $\alpha=0,05$.

Δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός στόχος ήταν το σύνολο των διευθυντών/-ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, συνολικά 122 υποκειμένων. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των διευθυντών/-ντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας και αποτελείται από 91 υποκείμενα σε σύνολο 122.

Οι άνδρες αποτελούν το 57,1% του δείγματος, ενώ οι γυναίκες αποτελούν το 42,9%. Οι ερωτώμενοι έχουν πτυχία Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Σπουδών (44,0%), Θετικών και Τεχνολογικών Σπουδών (46,2%) αλλά και Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής (9,9%). Προϋπηρεσία σε Διευθυντική θέση έχει το 72,5%, ενώ η πλειονότητα του δείγματος έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (67,0%). Τα σχολεία από τα οποία προέρχονται οι ερωτώμενοι έχουν κυρίως περισσότερους από 151 μαθητές (56,0%), αλλά υπάρχει συμμετοχή διευθυντών/-ντριών και από σχολεία μικρότερου μεγέθους (Σχήμα 1)



Σχήμα 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=91)

Στη φάση της ποιοτικής διερεύνησης η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας τη διαδικασία της «βολικής» δειγματοληψίας, κατά την οποία από τα μέλη του συνολικού πληθυσμού επιλέγονται εκείνα τα άτομα που είναι πρόθυμα να πάρουν μέρος στην έρευνα και στα οποία οι ερευνητές έχουν εύκολη πρόσβαση (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Καταβλήθηκε προσπάθεια να επιλεγούν διευθυντές/ντρίες διαφορετικού φύλου, με προϋπηρεσία και χωρίς προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση, προερχόμενοι από διαφορετικού τύπου σχολικές μονάδες (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές, μικρές και μεγάλες σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό). Συμμετείχαν τέσσερις (4) διευθυντές/ντρίες και τα ονόματά τους κωδικοποιήθηκαν με βάση τη χρονική σειρά των συνεντεύξεων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Προφίλ Συμμετεχόντων

Κωδικός Διευθυντή	Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση
Δ1	A	55-60	ΝΑΙ
Δ2	Γ	50-55	ΟΧΙ
Δ3	Γ	45-50	ΝΑΙ
Δ4	A	55-60	ΟΧΙ

Αποτελέσματα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας και ο αριθμός των συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού των διευθυντών/-ντριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. Τα αποτελέσματα, αν και δεν μπορούν να γενικευτούν στο γενικό πληθυσμό λόγω των περιορισμών του ερευνητικού εγχειρήματος, μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της οργάνωσης και του σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας των σχολικών ηγετών της συγκεκριμένης Δ.Δ.Ε., καθώς είναι αντιπροσωπευτικά στον πληθυσμό αναφοράς.

Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν, με μια κλίμακα από το 1 (καθόλου) έως το 4 (πάρα πολύ), κατά πόσο διάφορες προτάσεις για την επαγγελματική ανθεκτικότητα, αντιπροσωπεύουν τη δική τους πραγματικότητα. Κατόπιν υπολογίστηκε ο μέσος όρος των τιμών από όλες τις προτάσεις και προέκυψε ένα μέσο σκορ εύρους 1-4. Όσο μεγαλύτερη είναι η μέση βαθμολογία που προκύπτει, τόσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική ανθεκτικότητα των ερωτώμενων.

Η κλίμακα ερωτήσεων για τη διερεύνηση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας διαθέτει μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας αφού το Cronbach’s Alpha ανέρχεται σε 0,885. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ανθεκτικότητας (Μ.Τ.=3,15, Δ.=3,15). Η μικρότερη βαθμολογία που παρατηρήθηκε ήταν 2,35, ενώ η μέγιστη ήταν 3,76. (Πίνακας 2, Σχήμα 2).

Πίνακας 2.Επαγγελματική Ανθεκτικότητα Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δ.Ε. Αχαΐας.

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Δ.	Cronbach’s Alpha
Επαγγελματική ανθεκτικότητα	91	2,35	3,76	3,15	0,32	3,15	0,885



Σχήμα 2. Επαγγελματική Ανθεκτικότητα Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δ.Ε. Αχαΐας.

Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν, με μια κλίμακα από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πάρα πολύ), τις πεποιθήσεις τους για τις ικανότητές τους να πετύχουν σε διάφορους τομείς ηγεσίας (αυτοαποτελεσματικότητα). Η κλίμακα ερωτήσεων για τη διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας διαθέτει πάρα πολύ μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας αφού το Cronbach's Alpha ανέρχεται σε 0,941. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσιάζουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Μ.Τ.=4,26, Δ.=4,25). Η μικρότερη βαθμολογία που παρατηρήθηκε ήταν 2,70, ενώ η μέγιστη ήταν 5,00 (Πίνακας 3, Σχήμα 3).

Πίνακας 3. Αυτοαποτελεσματικότητα Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δ.Ε. Αχαΐας.

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Δ.	Cronbach's Alpha
Αυτοαποτελεσματικότητα	91	2,70	5,00	4,26	0,49	4,25	0,941



Σχήμα 3. Αυτοαποτελεσματικότητα. Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δ.Ε. Αχαΐας.

Προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επαγγελματική ανθεκτικότητα και στην αυτοαποτελεσματικότητα των διαφόρων δημογραφικών υποομάδων, διενεργήθηκαν κατάλληλα μη παραμετρικά στατιστικά τεστ. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες, έχουν παρόμοια επίπεδα επαγγελματικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας ($p > 0.05$). Παρομοίως, φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι έχουν παρόμοια επίπεδα επαγγελματικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας, ανεξαρτήτως της ειδικότητάς τους ($p > 0.05$). Η επαγγελματική ανθεκτικότητα των ερωτώμενων με προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση φαίνεται σχεδόν ταυτόσημη με τους ερωτώμενους που δε διαθέτουν σχετική προϋπηρεσία ($p > 0,05$). Διαφοροποιείται ελάχιστα η αυτοαποτελεσματικότητα των εχόντων προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση και εμφανίζει ελαφρώς μεγαλύτερη τιμή (Μ.Τ.=4,32) σε σχέση με τους νέους διευθυντές (Μ.Τ.=4,12), αν και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0.05$). Οι κατέχοντες μόνο βασικό πτυχίο, παρουσιάζουν ελαφρώς μικρότερη επαγγελματική ανθεκτικότητα (Μ.Τ.=3,10 έναντι Μ.Τ.=3,15 και Μ.Τ.=3,16) και ελαφρώς μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα (Μ.Τ.=4,38 έναντι Μ.Τ.=4,20 και Μ.Τ.=4,26), σε σχέση με τους συναδέλφους τους που κατέχουν μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους. Οι διαφορές, όμως, δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p > 0.05$).

Οι ερωτώμενοι που προέρχονται από μικρότερα σχολεία, με λιγότερους από 100 μαθητές, παρουσιάζουν ελαφρώς μικρότερη επαγγελματική ανθεκτικότητα (Μ.Τ.=3,09 έναντι Μ.Τ.=3,25 και Μ.Τ.=3,17) και ελαφρώς μικρότερη αυτοαποτελεσματικότητα (Μ.Τ.=4,14 έναντι Μ.Τ.=4,50 και Μ.Τ.=4,28), σε σχέση με τους συναδέλφους τους που προέρχονται από σχολεία με περισσότερους μαθητές. Οι διαφορές, όμως, δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p > 0.05$) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Επαγγελματική ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό των σχολικών μονάδων

	ΠΛΗΘΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	<100		101-150		>151		
	(N=29)		(N=11)		(N=51)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	P
Επαγγελματική ανθεκτικότητα	3,09	0,33	3,25	0,30	3,17	0,31	0,289
Αυτοαποτελεσματικότητα	4,14	0,53	4,50	0,28	4,28	0,49	0,080

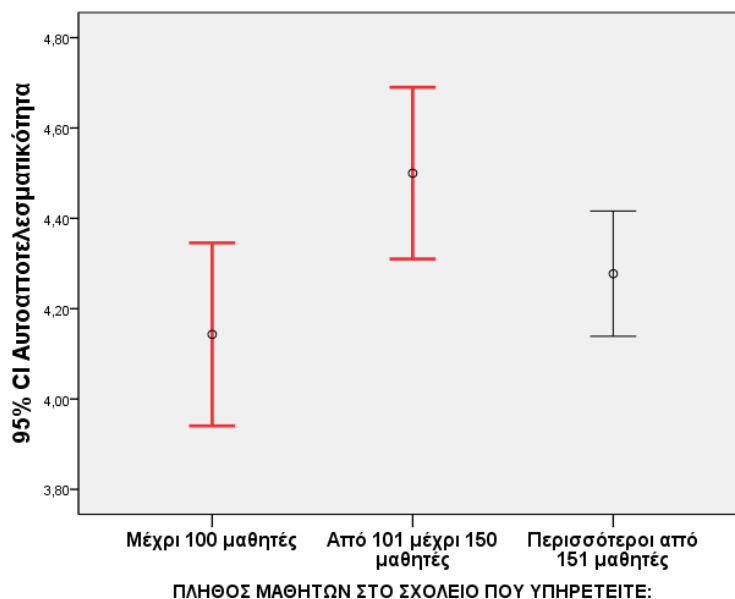
¹ Kruskal-Wallis test

Επιπλέον, διερευνήθηκαν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές, μόνο μεταξύ ερωτώμενων που προέρχονται από μικρά και μεσαία σχολεία. Ενώ δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επαγγελματική ανθεκτικότητα, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία με λιγότερους από 100 μαθητές είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών στα σχολεία με 101-150 μαθητές (M.T.=4,14 έναντι M.T.=4,50), με $p < 0.05$ (Πίνακας 5, Σχήμα 4).

Πίνακας 5. Επαγγελματική ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό των σχολικών μονάδων

	ΠΛΗΘΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ				Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	<100		101-150		
	(N=29)		(N=11)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Επαγγελματική ανθεκτικότητα	3,09	0,33	3,25	0,30	0,168
Αυτοαποτελεσματικότητα	4,14	0,53	4,50	0,28	0,034*

¹ Mann-Whitney test



Σχήμα 4. Επαγγελματική ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό των σχολικών μονάδων

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων, προέκυψε ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους θετικά και στατιστικά σημαντικά ($R=0,698$), γεγονός που αποδεικνύει ότι τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ανθεκτικότητας συμβαδίζουν με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Συσχέτιση της Επαγγελματικής ανθεκτικότητας & Αυτοαποτελεσματικότητας Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δ.Ε. Αχαΐας

	Επαγγελματική ανθεκτικότητα	Αυτοαποτελεσματικότητα
	R^1	R^1
Επαγγελματική ανθεκτικότητα	1	
Αυτοαποτελεσματικότητα	0,698**	1

¹ Συντελεστής συσχέτισης Spearman's Rho

* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01

Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα, τα ποιοτικά ευρήματα επιβεβαίωσαν τα στατιστικά δεδομένα και έδωσαν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα υπό διερεύνηση ζητήματα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Cohen et al., 2007)

Τα αποτελέσματα ανά ερώτηση συνοψίζονται στα εξής σημεία:

Στην 1^η ερώτηση: «Πως είναι η ως τώρα εμπειρία σας ως διευθυντής/ντρια; Πως βιώνετε το ρόλο σας;» το σύνολο των διευθυντών/ντριών ανέφερε ότι αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση, βιώνουν νέες προκλήσεις, νιώθουν ότι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ηγετικού τους ρόλου, επενδύουν χρόνο για να είναι αποτελεσματικοί, δε φοβούνται τις αλλαγές και προσπαθούν να επικοινωνήσουν το όραμά τους για το σχολείο.

Οι απόψεις τους παρατίθενται ακολούθως:

Δ1. Είναι ι αγχωτική δουλειά. Έχει καλά στοιχεία, έχει δύσκολα στοιχεία. Νιώθω όμως ότι τα έχω καταφέρει..... Μπορώ να πω ότι είναι κάτι που μου αρέσει να κάνω. Μου δίνει ζωή.

Δ2. Είναι πολύ ενδιαφέρον και μαθαίνω καινούργια πράγματα. Και πιστεύω ότι τα βιώνω σιγά σιγά. Ψάχνω, ρωτάω, έχω την αίσθηση ότι μαθαίνω. Είναι που με κουράζει πολύ, αλλά στο τέλος της ημέρας αισθάνομαι ήρεμη και δυνατή

Δ3. Είναι πολύ διαφορετικά από ότι την περίμενα. Τελευταία, με πολύ σκληρή προσπάθεια, προσπαθώ να ανταπεξέλθω σε όλες τις προκλήσεις, αλλά έχω λειτουργήσει αποτελεσματικά και αυτό με κάνει να νιώθω περήφανη,

Δ4. Η εμπειρία μου ύστερα από τόσα χρόνια υπηρεσίας, μπορώ να πω ότι είναι θετική, αλλά ταυτόχρονα με πολλές δυσκολίες, πολλά προβλήματα. Εξελίχθηκα ως άνθρωπος και επαγγελματίας.

Στη 2^η ερώτηση: «Η θέση ευθύνης ως διευθυντής/ντρια σας προκαλεί δυσάρεστα/ευχάριστα συναισθήματα ; Σε τι αναλογίες εμφανίζονται τα συναισθήματα αυτά και από τι είδους περιστατικά εξαρτώνται;», όλοι οι ερωτώμενοι υπογράμμισαν ότι βιώνουν ανάμεικτα συναισθήματα και κυρίως επαγγελματικό στρες και υψηλή αίσθηση ευθύνης. Ταυτόχρονα αισθάνονται αισιόδοξοι και δυναμικοί και νιώθουν ότι όσο πιο δύσκολα ζητήματα διαχειρίζονται, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση απολαμβάνουν.

Οι ακόλουθες απαντήσεις είναι χαρακτηριστικές:

Δ1. Τα συναισθήματα είναι ανάμεικτα. Υπάρχουν περίοδοι που μπορεί να υπάρχει άγχος. Υπάρχουν περίοδοι που μπορεί να είναι ευχάριστα τα συναισθήματα. Η αναλογία μπορώ να πω πως είναι 50 50. Προβλήματα πολλά και διαφορετικά αντιμετωπίζω.

Δ2. Στην αρχή είχα πολύ άγχος. Μαζί και με ευθύνη. Τώρα περισσότερο έχω αυτό της ευθύνης το στοιχείο.... είναι ένας πολύ ωραίος ρόλος, δυναμικός και πολύ υπεύθυνος. Νιώθω ότι προσφέρω και νιώθω ότι μελλοντικά θα προσφέρω και περισσότερα.

Δ3. Η θέση του διευθυντή δε δημιουργεί καμία στεναχώρια. Τα μόνα συναισθήματα που έχουν βιώσει αυτούς τους λίγους μήνες είναι θετικά και ίσως κάποιες φορές απογοήτευση. Κυριαρχούν όμως τα καλά συναισθήματα.

Δ4. Το άγχος θα έλεγα για μένα στην παρούσα χρονική στιγμή είναι 150 τα 100. Μετά ακολουθεί η ικανοποίηση. Όμως το διαχειρίζομαι. Είμαι αισιόδοξος.

Στην 3^η ερώτηση: «Σας έχει απασχολήσει η επαγγελματική σας ανθεκτικότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα σας; Πως αντιλαμβάνεστε αυτές τις έννοιες; » οι απόψεις που καταγράφονται χαρακτηρίζονται τόσο από κοινά σημεία, όσο και από διαφοροποιήσεις. Οι ερωτώμενοι παρουσίασαν δυσκολία ως προς την εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών και διατύπωσαν τις απαντήσεις τους στηριζόμενοι στις εμπειρίες τους.

Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Δ1. Αντιλαμβάνομαι τη δουλειά μου πιο πολύ σαν προσφορά. Δε με νοιάζει η ανθεκτικότητά μου. Με νοιάζει να κάνω το καλύτερο για τους άλλους. Προσπάθησα να λειτουργήσει το σχολείο ώστε να είναι ένας χώρος που και οι συνάδελφοι μπορούν να έρχονται ευχάριστα στην εργασία τους. Και όταν γίνεται αυτό υπάρχει ανταμοιβή, υπάρχει ικανοποίηση.

Δ2. Με έχει απασχολήσει και προσπαθώ να ξεκουράζομαι και να ηρεμώ.. Προσπαθώ να βάζω προτεραιότητες και ιεραρχήσεις, δηλαδή να ξεκινάω πάντα από το σημαντικό και το επείγον. Με ενδιαφέρει να νιώθω καλά, να είμαι καλά, γιατί έτσι νιώθω και πιο αποτελεσματική.

Δ3. Με απασχολεί γιατί κουβαλάω στο σπίτι τα προβλήματα. Η οικογένεια επηρεάζεται από την εργασία μου. Όμως προσπαθώ και έχω καταφέρει σε μεγάλο βαθμό να ισορροπήσω. Σιγά σιγά θα μάθω καλύτερα να προστατεύω τον εαυτό μου.

Δ4. Η προσφορά σε συναδέλφους, μαθητές και γονείς είναι κίνητρο. Νιώθω ήρεμος. Αν δεν είμαι ήρεμος δεν είμαι αποτελεσματικός.

Στην 4^η ερώτηση: «Ποια πιστεύετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού διευθυντή;» όλοι οι ερωτώμενοι υπογράμμισαν με έμφαση ότι η ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, η επικοινωνία, η προσφορά, η υπομονή και επιμονή, οι ήπιοι ρυθμοί, η συνεργασία, τα χόμπι, η ενεργητική ακρόαση, η αυτοπεποίθηση και η υψηλή αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και η εκλογίκευση είναι βασικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικού και ανθεκτικού διευθυντή.

Οι διευθυντές σχολίασαν:

Δ1. Έχει να κάνει και με τη φιλοσοφία ζωής που μπορεί να έχει κάποιος άνθρωπος. Αυτό πιστεύω. Στο πώς δηλαδή βλέπει και διαχειρίζεται καταστάσεις οι οποίες μπορεί να είναι στρεσογόνες ή δύσκολες. Να ασχολείται και με διάφορα χόμπι. Εγώ είμαι ζωγράφος και αυτό με βοηθάει αφάνταστα. Χρειάζεται και ψυχραιμία και θετική ματιά και να μπαίνεις στη θέση του άλλου.

Δ2. Να είναι ειρηνικός και να έχεις αισιοδοξία.. Να μην έχεις υπερβολικές απαιτήσεις. Να είναι οι απαιτήσεις στο μέτρο του δυνατού.

Δ3. Σίγουρα είναι η ψυχραιμία, η οποία ψυχραιμία πηγάζει από την προσωπικότητα. Η αυτοπεποίθηση, να μιλάς με τους άλλους να ζητάς βοήθεια, να βλέπεις τα λάθη σου και να δουλεύεις σκληρά και επίμονα.

Δ4. Θα πρέπει οπωσδήποτε να κρατάει ισορροπίες. Να είναι κοινωνικός, δημοκρατικός και συνεργάσιμος. Να του αρέσει να δουλεύει με άλλους και να μπορεί να αντιλαμβάνεται πράγματα με τη λογική. Να μην παρασύρεται από το θυμό του ή το φόβο του. Και να είναι τολμηρός.

Στην 5^η ερώτηση: «Υπάρχουν κάποιες εμπειρίες επαγγελματικές που θεωρείτε ότι σας έχουν βοηθήσει στην επαγγελματική σας πρακτική; Μπορείτε να μας αναφέρετε κάποια;» οι διευθυντές ανέφεραν α) τους διαφορετικούς ρόλους που έχουν αναλάβει στην επαγγελματική τους διαδρομή (υποδιευθυντής, συντονιστής σε δομή προσφύγων, υπεύθυνος τμήματος, ελεύθερος επαγγελματίας), β) ποικίλες κρίσεις που έχουν διαχειριστεί

στο σχολικό περιβάλλον (παραβατική συμπεριφορά μαθητών, προβλήματα με την τοπική κοινωνία, καταλήψεις) και γ) συνεργασία με την αρμόδια Δ.Δ.Ε, όμορα σχολεία, συναδέλφους διευθυντές.

Ενδεικτικά ανέφεραν:

Δ1. *Ναι. Υπάρχουν καταστάσεις που έχω βιώσει, οι οποίες θεωρώ ότι ήταν δύσκολες και με βοήθησαν αρκετά να καταλάβω πως πρέπει να διαχειριστώ μια κρίση. Η θητεία μου ως διευθυντής είναι σημαντική και βίωσα πολλές κρίσεις. Έχουν να κάνουν με την τοπική κοινωνία και κάποιους γονείς. Και προσπάθησα να τις λύσω με τον καλύτερο τρόπο.*

Δ2. *Η συνεργασία με άλλους διευθυντές, με όμορα σχολεία, αλλά και η πορεία μου ως καθηγήτρια, υπεύθυνη τμήματος. Μεγάλο πρόβλημα νομίζω ότι είναι οι καταλήψεις.*

Δ3. *Ήμουν συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων. Σπουδαία εμπειρία, γιατί κλήθηκα να αντιμετωπίσω σοβαρά ζητήματα επιβίωσης παιδιών.*

Δ4. *Έχω υπάρξει στον ιδιωτικό τομέα ως ελεύθερος επαγγελματίας. Πιστεύω ότι βοήθησε αρκετά.*

Στην 6^η ερώτηση: «Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι συμβάλλουν στη ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών;» οι διευθυντές εστίασαν α) στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (προσδοκίες, φιλοδοξίες, ετοιμότητα), β) στη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό (επικοινωνία, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, λειτουργία ομάδας) και γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων, τήρηση ημερολογίου και προγραμματισμό ενεργειών.

Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

Δ1. *Θεωρώ αυτό που σας είπα και νωρίτερα είναι και η στάση ζωής που έχει ο καθένας. Το τι περιμένεις να πετύχεις. Θεωρώ ότι μπορείς να λειτουργήσεις καλύτερα, όταν συνεργάζεσαι και μοιράζεσαι τα προβλήματα.*

Δ2. *Η ικανότητα σου να οργανώνεις τα πράγματα και να ενημερώνεσαι. Και να είσαι και έτοιμος για όλα. Με την έννοια δηλαδή της επαγρύπνησης. Έτσι είναι καλύτερα. Και όταν λειτουργείς σε ομάδα αισθάνεσαι περισσότερο δυνατός. Εμένα με βοηθάει να κρατάω ημερολόγιο και να προετοιμάζομαι από την προηγούμενη μέρα.*

Δ3. *Γενικά πρέπει να κάνουμε πράγματα που μας αρέσουν...να είναι ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να έχει την αυτοπεποίθηση, να πιστεύει στον εαυτό του. Από κει και πέρα, οι παράγοντες που βοηθάνε είναι και καμιά φορά και τυχαίοι. Δηλαδή μπορεί να τύχει σε ένα περιβάλλον εύκολο ή δύσκολο που θα του κάνει πιο εύκολη ή πιο δύσκολη τη ζωή.*

Δ4. *Εκλογίκευση και οργάνωση. Και συζήτηση με όλους. Οι εμπειρίες βοηθάνε πολύ. Πρέπει να διαχειριζόμαστε σωστά το χρόνο. Να περιμένουμε, να το σκεπτόμαστε και να το μελετάμε το ζήτημα Αν κάποιος δεν είναι ανθεκτικός, δεν θα είναι αποτελεσματικός*

Στην 7^η ερώτηση: «Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά σχολείων που προάγουν την επαγγελματική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών;» οι απόψεις τους συγκλίνουν στην μη ύπαρξη στοιχείων που ενισχύουν τις έννοιες αυτές. Θεωρούν ότι τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν, όπως: η γραφειοκρατία, ο όγκος εργασίας, τα κτηριολογικά προβλήματα και η αναποτελεσματικότητα κάποιων φορέων είναι παράγοντες απειλητικοί για την ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Η αγάπη που αισθάνονται για το ρόλο τους και ο δυναμισμός τους αντισταθμίζουν το όποια αρνητικά σημεία. Τόνισαν επίσης ότι πιθανόν να αισθάνονταν πιο ήρεμοι σε ένα σχολείο με μικρό αριθμό μαθητών, αλλά η θέση ευθύνης σε σχολική μονάδα με μεγάλο αριθμό μαθητών αποτελεί μία πρόκληση, μία συνθήκη που σε ενεργοποιεί λόγω της αβεβαιότητας και των ποικίλων ζητημάτων που διαχειρίζεται ο διευθυντής.

Οι παρατηρήσεις τους διατυπώθηκαν ως εξής:

Δ1. *Πιστεύω το κάθε σχολείο έχει τη δική του δυσκολία. Αντιμετωπίζω πολλά τεχνικά προβλήματα και προβλήματα υποδομών. Αυτό με κουράζει. Είναι μεγάλο το σχολείο που υπηρετώ, αλλά έμαθα να λύνω γρήγορα τα προβλήματα. Δουλεύουμε σαν ομάδα και αυτό διευκολύνει τα πράγματα.*

Δ2. Εγώ έχω ένα πολύ ωραίο φυσικό περιβάλλον. Το σχολείο μου έχει λίγους μαθητές. Είμαστε σαν οικογένεια. Νιώθω ότι είμαι σε ένα μέρος που μου μου ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία μου. Αν ήμουν σε ένα δύσκολο σχολείο, δε ξέρω αν θα μπορούσα να επιλύσω τα προβλήματα. Πως θα αντιμετώπιζα τη γραφειοκρατία;

Δ3. Πιστεύω ότι όλα τα χαρακτηριστικά των σχολείων αποδυναμώνουν την ανθεκτικότητα. Παίζει ρόλο η προσωπικότητα. Τα μεγάλα σχολεία είναι πρόκληση. Θα ήθελα να δοκιμαστώ στο μέλλον σε ένα τέτοιο σχολείο.

Δ4. Δε μπορώ να συνεργαστώ με εξωτερικούς φορείς εύκολα, όπως ο Δήμος. Χρονίζουν τα προβλήματα. Ένα μικρό και επαρχιακό σχολείο θα μου εξασφάλιζε νομίζω μεγαλύτερη ηρεμία. Αλλά δεν θα είχα μάθει, όσα έμαθα από τη θητεία μου ως διευθυντής σε μεγάλα σχολεία και με πολλούς μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Στην 8^η ερώτηση: «Μπορείτε να σκεφτείτε βήματα που θα ακολουθήσετε για να ενισχύσετε την ανθεκτικότητά σας ως διευθυντής/ντρια;» οι απαντήσεις των ερωτώμενων συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία: προγραμματισμός έργου, επικοινωνία με ανθρώπινο δυναμικό σχολικής μονάδας, ουσιαστική συνεργασία και δημιουργία θετικού κλίματος, στοχευμένη επιμόρφωση, αυτοκριτική, δημιουργία κοινότητας πρακτικής διευθυντών, διαχείριση χρόνου και τήρηση χρονοδιαγράμματος.

Ενδεικτικά αποσπάσματα:

Δ1. Να γνωρίζεις σε βάθος τους ανθρώπους να προσπαθείς. Πολλές φορές χρειάζεται να ξέρεις και να ασχοληθείς και με τα προσωπικά τους προβλήματα. Όστε να μπορέσεις να καταλάβεις και τον τρόπο λειτουργία τους και να αντιδράς ανάλογα. Αυτό το θεωρώ πολύ βασικό.

Δ2. Όρια και προγραμματισμός νομίζω πως είναι τα κλειδιά. Και να μην κουβαλάς τα προβλήματα του σχολείου στο σπίτι. Και να κάνεις και την αυτοκριτική σου. Δεν είμαστε αυθεντίες.

Δ3. Να δημιουργήσω μια ομάδα εργασίας και να εκχωρήσω αρμοδιότητες στους καθηγητές. Αν συμμετέχουμε περισσότεροι στα ζητήματα, τόσο καλύτερα θα είναι.

Δ4. Πιστεύω ότι χρειάζεται καλή συνεργασία για να δημιουργείται ένα καλό κλίμα στο σχολείο. Να γνωρίζουμε ότι θα υπάρχει κάποιος ο οποίος σε οποιαδήποτε δυσκολία θα μας ακούσει.

Στην 9^η ερώτηση: «Η εκπαίδευση σας (σπουδές, επιμορφώσεις κλπ) σας έχει δώσει τα απαραίτητα εφόδια ώστε να διαχειρίζεστε προκλήσεις, αλλαγές, προβλήματα;» οι διευθυντές/ντριες συμφώνησαν πως οι σπουδές δεν καθορίζουν το επίπεδο ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας. Θεωρούν ως αποφασιστικούς παράγοντες τις επιμορφώσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία και τη διοίκηση της εκπαίδευσης καθώς και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ τους.

Σχολίασαν χαρακτηριστικά:

Δ1. Περισσότερα κέρδισα από το χόμπι μου σα ζωγράφος και από την επαφή μου με τους ανθρώπους.

Δ2. Να δω μια πρακτική που εφαρμόζει άλλος διευθυντής ή να με συμβουλεύουν παλιότεροι διευθυντές με βοηθάει περισσότερο. Έχω κάνει και πολλές επιμορφώσεις, αλλά δε βοήθησαν όλες. Νιώθω ότι στη διοίκηση του σχολείου χρειάζομαι και άλλες γνώσεις.

Δ3. Απολιθωμένες οι σπουδές. Με βοήθησε πολύ η επιμόρφωση που έγινε με πρωτοβουλία της ΔΔΕ για τους διευθυντές.

Δ4. Σε ένα βαθμό ναι με έχουν βοηθήσει. Όχι σαν διευθυντή, αλλά περισσότερο να δομήσω την προσωπικότητά μου. Νομίζω ότι κάθε χρόνο θα πρέπει οι γνώσεις μου να επικαιροποιούνται.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής προσέγγισης της παρούσας μελέτης ανέδειξαν το υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ανθεκτικότητας και

αυτοαποτελεσματικότητας που διαθέτουν οι διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων της Δ.Δ.Ε. Αχαΐας, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Επιπλέον τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συγκλίνουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Bullough, Renko & Myatt, 2014· Waldrep, 2015· Lazaridou & Beka, 2015), σύμφωνα με τα οποία υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας των σχολικών ηγετών.

Κρίνεται σκόπιμο η παρούσα έρευνα να επαναληφθεί στο μέλλον, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν μεταβολές επαγγελματικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/ντριών, αφού θα έχουν διανύσει ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα στην άσκηση διοίκησης.

Τέλος, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων και παρεμβατικών δράσεων για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών/ντριών του Ν. Αχαΐας .

Αναφορές

Abu Tineh, M.A. (2011). Exploring the relationship between organizational learning and career resilience among faculty members at Qatar University. *International Journal of Educational Management*, 25(6), 635-650. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111159095>.

Artino, A. R. Jr. (2012). *Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice*. *Perspect Medical Education* 1, 76–85. DOI 10.1007/s40037-012-0012-5.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*.

Bandura, A. (2000). *Exercise of human agency through collective efficacy*. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32.

Bullough, A., Renko, M., & Myatt, T. (2014). *Danger Zone Entrepreneurs: The Importance of Resilience and Self-Efficacy for Entrepreneurial Intentions*. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 473-499. DOI: 10.1111/etap.12006.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ., Φιλοπούλου, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). *Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability*. *Academy of Management Review*, 17, 183-211.

Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. Psychology Press.

Jex, S. M., Bliese, P. D., Buzzell, S. & Primeau, J. (2001). The impact of self-efficacy on stressor-strain relations: coping style as an exploratory mechanism. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 401-409.

Kodama, M. (2017). Functions of Career Resilience Against Reality Shock, Focusing on Full-time Employees During Their First Year of Work. *Japanese Psychological Research*, 59(4), 255-265. DOI: 10.1111/jpr.12161.

Lazaridou A., & Beka A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772–791. DOI: 10.1177/1741143214535746

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we already know about successful school leadership?* Προσπελάστηκε 12/12/2023, από: <https://www.semanticscholar.org/paper/What-We-Know-about-Successful-School-Leadership-Leithwood-Riehl/398db27d22e5257cda4d024a4423965f6e01cb1d>

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457. DOI:

10.3200/JRLP.139.5.439-457

Mansfield, C. F., Ebersöhn, L., Beltman, S., & Loots, T. (2018). Great Southern lands: Making space for teacher resilience in South Africa and Australia. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 53–71). Springer.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Mishra, P., & McDonald, K. (2017). Career Resilience : An Intergrated Review of the Empirical Literature. *Human Resource Development Review*, 16(3), 207–234. Sage pub. Journals. DOI/10.1177/1534484317719622.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.

Psychological Review, 84, 191-215.

Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York: Broadway Books

Reivich, K., Martin E. P. & McBride, S. (2010). *Master Resilience Training Manual*. Pennsylvania: The University of Pennsylvania.

Robson, C. (2007) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς*

Shambaugh, L. R. (2010). The secrets of resilient leaders. *Leader to Leader*, 58, 39-44

Stevenson, H. (2015). The Role Self-Efficacy, Confidence & Resilience Plays in Leadership. Προσπελάστηκε 1/12/2023 από: <http://www.clevelandconsultinggroup.com/articles/self-efficacy.php>.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' Sense of Efficacy. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585. <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>.

Vondracek, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. (2015). *A living systems theory of vocational behavior and development*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.

Wood, R., Bandura, A. & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181-201.

Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology* (7th ed.). USA: Allyn and Bacon.

επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg – Γ. & Κ. Δαρδανός.

Λούης, Κ. & Χατζηγεωργίου, Ε. (2009). *Οι διαστάσεις και οι πτυχές της κατανομημένης ηγεσίας (distributed leadership) στο σχολείο και ένα προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης στα κυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης*. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, 11, 14-20.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Η αντεστραμμένη διδασκαλία έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας στις θετικές επιστήμες: Μια συγκριτική μελέτη

<https://doi.org/10.69685/OFPU8202>

Ρεθεμιωτάκη Ειρήνη

Εκπαιδευτικός
eiriniireth@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα χρήσης της μεθόδου της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flipped learning) έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας, με τεχνικές ενεργητικής μάθησης, στα μαθήματα της φυσικής και των μαθηματικών. Η μελέτη διεξήχθη σε 100 μαθητές γυμνασίου και λυκείου οι οποίοι αρχικά υποβλήθηκαν στην παραδοσιακή διδασκαλία (ομάδα ελέγχου) και στην συνέχεια υπόβληθηκαν στην αντεστραμμένη διδασκαλία (πειραματική ομάδα). Για τον έλεγχο την αποτελεσματικότητας των δύο μεθόδων οι μαθητές υποβλήθηκαν σε τεστ αξιολόγησης στο μάθημα που διδάχτηκαν με τις δύο μεθόδους. Για τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της επίδοσης των δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το independent sample t-test για συνεχείς μεταβλητές. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ως προς τη μέση επίδοση των μαθητών με τις δύο μεθόδους διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Αντεστραμμένη διδασκαλία, flipped learning, θετικές επιστήμες

Εισαγωγή

Η μέθοδος της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flipped learning) είναι μία διδακτική προσέγγιση κατά την οποία η εισαγωγή των νέων διδακτικών εννοιών δε γίνεται στο σχολείο, όπως γίνεται με τη παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, αλλά οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται μόνοι τους στο σπίτι μελετώντας κατάλληλο υλικό και ιστοσελίδες που τους έχει δώσει ο εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, η διαδικασία του μαθήματος συνεχίζεται στο σχολείο, γνωρίζοντας πλέον οι μαθητές το περιεχόμενο του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει κάποια σημεία του μαθήματος και προτείνει την επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές αξιοποιώντας τις γνώσεις και την εμπειρία που έχουν αποκομίσει, μπορούν να εργαστούν συνεργατικά με τους συμμαθητές τους μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μέντορας, καθοδηγητής και διευκολυντής της μάθησης, προσπαθώντας να επιλύσει προβλήματα και απορίες των μαθητών/τριών του, προσπαθώντας να αναπτύξει τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών του (Bishop & Verleger, 2013). Τέλος οι μαθητές, μπορούν να ελέγξουν τις γνώσεις τους και να εξασκηθούν επιπλέον και να επεκτείνουν τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους (Σχήμα 1 και Σχήμα 2).

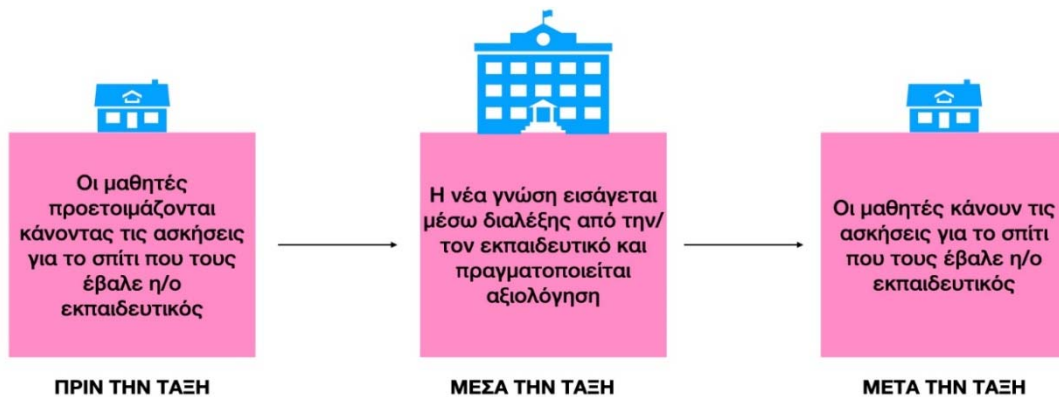
Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι η μέθοδος της αντεστραμμένης διδασκαλίας μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή καθώς τονίζει τα κίνητρα, την αυτονομία και την αυτοκατευθυνόμενη ανάπτυξη ικανοτήτων σε σύγκριση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας (Goh & Ong, 2019; Hinojo Lucena et al., 2019; Koh et al., 2021).

Παρά αυτά τα θετικά αποτελέσματα, ένα εμπόδιο στην ενεργό μάθηση είναι η αντίσταση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τεχνικές ενεργητικής μάθησης για πρώτη φορά μπορεί να αντιμετωπίσουν αντίσταση από μαθητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με μια τέτοια προσέγγιση (Lambach & Kärger 2021). Επιπλέον, μια πρόσφατη μελέτη αποκάλυψε ότι οι μαθητές προτιμούν στρατηγικές μάθησης χαμηλής προσπάθειας – όπως η ακρόαση

διαλέξεων – παρά το γεγονός ότι έχουν καλύτερες επιδόσεις με την ενεργητική μάθηση (Deslauriers et al. 2019).

Οι υποστηρικτές της αντεστραμμένης διδασκαλίας υποστηρίζουν ότι η επιτυχία του μοντέλου οφείλεται στα θεμέλιά του στην ενεργητική παιδαγωγική μάθησης (Adams & Lenton 2017; Eichler & Peeples 2016; Jensen, Kummer & Godoy 2015; Yang, Lin & Hwang 2019). Για παράδειγμα, η διαφορά στην απόδοση μεταξύ αντεστραμμένων και παραδοσιακών τάξεων εξαφανίζεται όταν και οι δύο χρησιμοποιούν τεχνικές ενεργητικής μάθησης (DeLozier & Rhodes 2017; O'Flaherty & Phillips 2015). Οι Jensen, Kummer & Godoy (2015) υποστηρίζουν την υπόθεση ότι το κλειδί για την οδήγηση της μάθησης στο ανατρεπόμενο περιβάλλον είναι η συμπερίληψη της ενεργητικής μάθησης. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι είναι η παρουσία της ενεργητικής μάθησης, και όχι η ίδια η δομή της αντεστραμμένης διδασκαλίας, που οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών (Jensen, Kummer, & Godoy 2015). Ωστόσο, όπως με κάθε τεχνική, η ενεργητική μάθηση δεν είναι πανάκεια. Οι τεχνικές ενεργητικής μάθησης πρέπει να εφαρμόζονται παράλληλα με τη συνεκτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για να αποκτήσουν νόημα η μαθησιακή διαδικασία για τον μαθητή (Drake 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα χρήσης της μεθόδου της αντεστραμμένης διδασκαλίας έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας με τεχνικές όμως ενεργητικής μάθησης στα μαθήματα της φυσικής και των μαθηματικών.



Σχήμα 1. Δομή της παραδοσιακής διδασκαλίας

Η δομή της αντεστραμμένης διδασκαλίας

Η αντεστραμμένη διδασκαλία αποτελείται από τρία βασικά στάδια: (α) πριν την τάξη, (β) εντός της τάξης και (γ) μετά την τάξη (Σχήμα 2). Στο πρώτο βήμα, η μεταφορά πληροφοριών πραγματοποιείται από μαθητές που αρχίζουν να μαθαίνουν εκ των προτέρων. Ο έλεγχος της κατάστασης της μάθησης πραγματοποιείται στο επόμενο βήμα. Τέλος η εφαρμογή της γνώσης πραγματοποιείται στο τελευταίο βήμα.

1ο στάδιο: πριν την τάξη

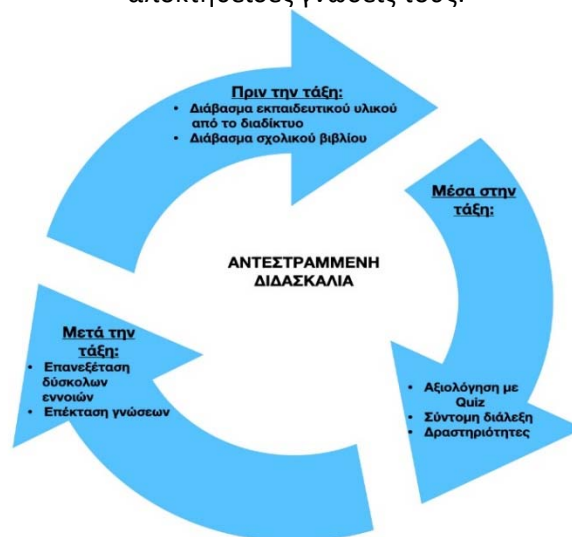
Σε αυτό το βήμα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό που να επιτρέπει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στους μαθητές. Το υλικό αυτό θα περιλαμβάνει PowerPoint, κουίζ και σημειώσεις διαλέξεων, αλλά και βίντεο στο διαδίκτυο. Το πλεονέκτημα αυτού του υλικού είναι το ότι οι μαθητές μπορούν να ελέγχουν την ταχύτητα εκμάθησής τους με βάση το επίπεδο του μαθητή, και να χρησιμοποιούν αυτό το υλικό ανεξαρτήτως χρόνου και τόπου. Οι μαθητές διαβάζουν εκ των προτέρων το υλικό που τους έχει ανατεθεί στο διαδίκτυο ή/και το σχολικό βιβλίο.

2ο στάδιο: μέσα στην τάξη

Σε αυτό το βήμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν ένα «κουίζ» για να ελέγξουν την κατάσταση μάθησης του πρώτου βήματος. Αυτή η δραστηριότητα κουίζ μπορεί επίσης να παίξει το ρόλο εργαλείου αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τον έλεγχο της απόδοσης του μαθητή στο τέλος της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν με μια μίνι διάλεξη για ένα σχετικό θέμα μετά τη δραστηριότητα του κουίζ. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνοψίσουν ή να προσφέρουν μια πρόσθετη εξήγηση σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό/περιεχόμενο βίντεο που παρέχεται για εκμάθηση στο 1ο στάδιο (πριν από την τάξη). Οι μαθητές στη συνέχεια συμμετέχουν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ομαδικής συζήτησης, της εργασίας σε ομάδες και της διδασκαλίας από ομοτίμους (Chowdhury et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθούν τις μαθησιακές δραστηριότητες κάθε μαθητή, να προσδιορίζουν τι δεν γνωρίζουν οι μαθητές μέσω της συνεχούς αξιολόγησης και να λειτουργούν ως διευκολυντές σε τέτοιες δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το στάδιο μπορούν επίσης να εκτελέσουν εξατομικευμένη μάθηση για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

3ο στάδιο: μετά την τάξη

Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευτικοί δίνουν ένα σεμινάριο για να επανεξετάσουν δύσκολες έννοιες ενώ οι μαθητές εργαζόμενοι στο δικό τους χώρο πλέον, μπορούν να ελέγξουν τις γνώσεις τους, να εξασκηθούν επιπλέον και να επεκτείνουν τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους.



Σχήμα 2. Δομή της αντεστραμμένης διδασκαλίας

Μέθοδος

Για τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας χρήσης της μεθόδου της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flipped learning) έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας, με τεχνικές ενεργητικής μάθησης, στα μαθήματα της φυσικής και των μαθηματικών, 100 μαθητές γυμνασίου και λυκείου συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα την χρονική περίοδο 09/2023 έως 12/2023 (Α τετράμηνο της σχολικής περιόδου 2023-2024). Οι μαθητές αρχικά υποβλήθηκαν στην παραδοσιακή διδασκαλία (ομάδα ελέγχου) και στην συνέχεια υπόβληθηκαν στην αντεστραμμένη διδασκαλία (πειραματική ομάδα). Η παραδοσιακή διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με μεθόδους ενεργητικής μάθησης δηλαδή οι μαθητές κλήθηκαν να διδαχτούν τη νέα ύλη γράφοντας στα τετράδιά τους ορισμούς που τους δόθηκαν από τον πίνακα, ακολούθησε μικρή διάλεξη - επεξήγηση των νέων εννοιών - και στη συνέχεια συμμετείχαν σε ομαδικές δραστηριότητες, λύνοντας ασκήσεις. Η αντεστραμμένη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με την παρακολούθηση βίντεο από το διαδίκτυο, με τη βοήθεια του

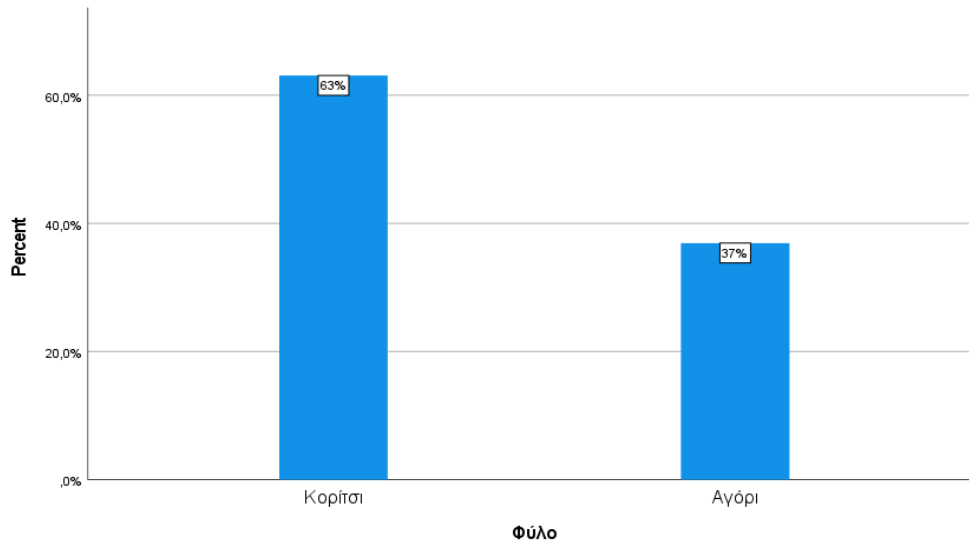
οποίου εισήχθηκε η νέα ύλη στους μαθητές. Στη συνέχεια οι μαθητές υποβλήθηκαν σε τεστ αξιολόγησης-Quiz- για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των δύο μεθόδων. Για τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της επίδοσης των δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το independent sample t-test για συνεχείς μεταβλητές. Με τον τρόπο αυτό ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεθόδων αντεστραμμένη διδασκαλία-παραδοσιακή διδασκαλία από την επίδοση των μαθητών στο κουίζ. Ο Πίνακας 1 δείχνει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και με τις δύο μεθόδους διδασκαλίας. Η στατιστική ανάλυση διεξήχθη χρησιμοποιώντας το πακέτο λογισμικού IBM SPSS 27 για Windows.

Πίνακας 1. Μεθοδολογία έρευνας

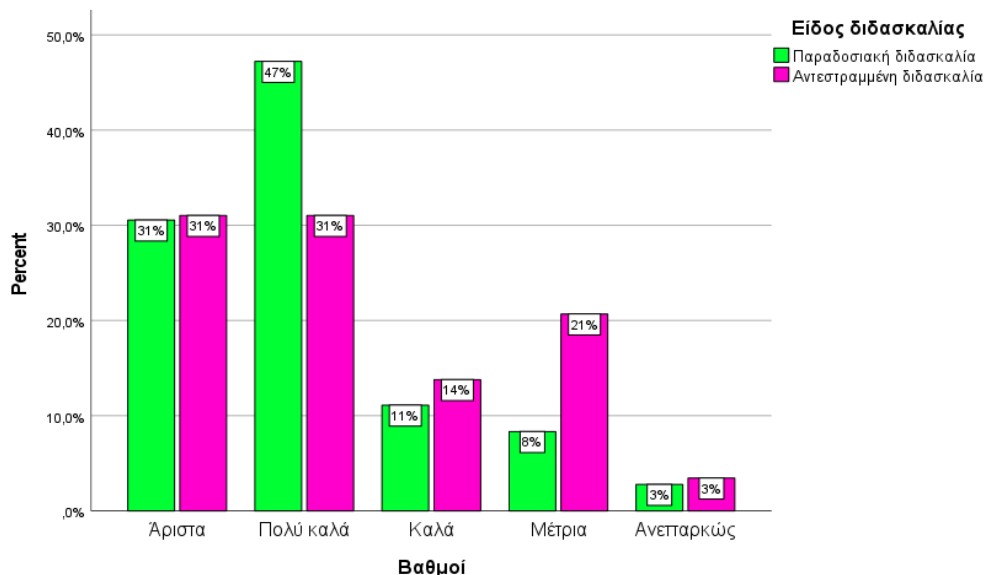
Μέθοδος διδασκαλίας	Παραδοσιακή	Αντεστραμμένη
Πριν την τάξη		Ηλεκτρονική μάθηση
Μέσα στην τάξη	Μεταφορά γνώσης και ενεργητική μάθηση-επίλυση ασκήσεων	Δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων
Μετά την τάξη	Επίλυση προβλημάτων	
Αξιολόγηση	Τεστ αξιολόγησης-Quiz	Τεστ αξιολόγησης-Quiz

Αποτελέσματα

Το σχήμα 3 δείχνει την κατανομή του δείγματος των 100 μαθητών ως προς το φύλο. Όπως φαίνεται από το σχήμα 3, το 63% των μαθητών ήταν κορίτσια, ενώ το 37% αγόρια. Το σχήμα 4 δείχνει την επίδοση των μαθητών στο κουίζ αξιολόγησης που τους δώθηκε τόσο μετά την παραδοσιακή όσο και μετά την αντεστραμμένη μέθοδο διδασκαλίας. Όπως φαίνεται από το σχήμα 4, το 31% των μαθητών τόσο στην παραδοσιακή όσο και στην αντεστραμμένη μέθοδο διδασκαλίας είχε άριστη επίδοση (βαθμός από 18,5 έως 20) στο κουίζ αξιολόγησης. Το 47% των μαθητών στην παραδοσιακή διδασκαλία είχε πολύ καλή επίδοση (βαθμός από 15,5 έως 18,4) στο κουίζ αξιολόγησης, ενώ μόνο το 31% αυτών είχε αντίστοιχη επίδοση στην αντεστραμμένη διδασκαλία. Το 11% των μαθητών είχαν καλή επίδοση (βαθμός από 12,5 έως 15,4) στην παραδοσιακή διδασκαλία ενώ το 14% αυτών είχαν αντίστοιχη επίδοση στην αντεστραμμένη μέθοδο διδασκαλίας. Το 8% των μαθητών είχαν μέτρια επίδοση (βαθμός από 10 έως 12,4) στην παραδοσιακή διδασκαλία ενώ το 21% αυτών είχαν αντίστοιχη επίδοση στην αντεστραμμένη μέθοδο διδασκαλίας. Τέλος το 3% των μαθητών είχαν ανεπαρκή επίδοση (βαθμός από 1 έως 9,9) τόσο στην παραδοσιακή όσο και στην αντεστραμμένη μέθοδο διδασκαλίας.



Σχήμα 3. Το φύλο του δείγματος των 100 μαθητών



Σχήμα 4. Η επίδοση των μαθητών με την παραδοσιακή και την αντεστραμμένη διδασκαλία

Ο πίνακας 2 δείχνει τα αποτελέσματα από το independent sample t-test, που πραγματοποιήθηκε για τον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της επίδοσης των δύο ομάδων μαθητών ομάδα ελέγχου (μαθητές που υποβλήθηκαν στην παραδοσιακή διδασκαλία) και πειραματική ομάδα (μαθητές που υποβλήθηκαν στην αντεστραμμένη διδασκαλία) στο μάθημα της φυσικής. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση ότι οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την μέση επίδοση των μαθητών έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την μέση επίδοση των μαθητών όπως φαίνεται παρακάτω:

H_0 : Οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής
 H_1 : Οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής
Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2, το p-value ισούται με 0.303 ($p\text{-value} > 0.05$), γεγονός που δηλώνει ότι δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, δηλαδή ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ως προς τη μέση επίδοση των μαθητών με τις δύο μεθόδους διδασκαλίας.

Πίνακας 2. Independent sample t-test, στο μάθημα της φυσικής

Μέθοδος διδασκαλίας	Μέση βαθμολογία	p-value
Παραδοσιακή	18,3	0,303
Αντεστραμμένη	17,6	

Ο πίνακας 3 δείχνει τα αποτελέσματα από το independent sample t-test, που πραγματοποιήθηκε για τον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της επίδοσης των δύο ομάδων μαθητών ομάδα ελέγχου (μαθητές που υποβλήθηκαν στην παραδοσιακή διδασκαλία) και πειραματική ομάδα (μαθητές που υποβλήθηκαν στην αντεστραμμένη διδασκαλία) στο μάθημα των μαθηματικών. Ελέγχθηκε και εδώ η μηδενική υπόθεση ότι οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την μέση επίδοση των μαθητών έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την μέση επίδοση των μαθητών όπως φαίνεται παρακάτω:

H_0 : Οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών

H_1 : Οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3, το p-value ισούται με 0.555 ($p\text{-value} > 0.05$), γεγονός που δηλώνει ότι δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, δηλαδή ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ως προς τη μέση επίδοση των μαθητών με τις δύο μεθόδους διδασκαλίας.

Πίνακας 3. Independent sample t-test, στο μάθημα των μαθηματικών

Μέθοδος διδασκαλίας	Μέση βαθμολογία	p-value
Παραδοσιακή	19,1	0,555
Αντεστραμμένη	18,7	

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα χρήσης της μεθόδου της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flipped learning) έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας, με τεχνικές ενεργητικής μάθησης, στα μαθήματα της φυσικής και των μαθηματικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ως προς τη μέση επίδοση των μαθητών με τις δύο μεθόδους διδασκαλίας. Παρόμοια αποτελέσματα στα μαθηματικά βρήκαν και άλλοι ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, οι Algarni & Lortie-Forgues (2022) υποστηρίζουν ότι παρόλο που οι μαθητές που υποβλήθηκαν στην αντεστραμμένη διδασκαλία έδειξαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στην επίδοσή τους στα μαθηματικά.

Επιπροσθέτως, σε μία πρόσφατη έρευνα οι Ölmefors & Scheffel (2023) παίρνοντας συνεντεύξεις από τους μαθητές διαπίστωσαν ότι προέκυψαν ορισμένα προβλήματα με την μέθοδο της αντεστραμμένης διδασκαλίας. Πρώτον, η σημαντική επαφή με τους μαθητές και καθηγητές είναι δύσκολο να αντικατασταθεί από βίντεο. Δεύτερον, το να ξεχαστεί ή να παραμεληθεί η προετοιμασία όχι μόνο δυσκολεύει τους μαθητές να συμμετάσχουν στην τάξη αλλά μπορεί να εκνευρίσουν άλλα μέλη της τάξης. Τρίτον, οι μαθητές βιώνουν άγχος όταν αποτυγχάνουν να κατανοήσουν την εργασία ή την ταινία που υποτίθεται ότι θα χρησιμοποιήσουν όταν προετοιμάζονται για το μάθημα (Πίνακας 4).

Η χρήση της αντεστραμμένης διδασκαλίας ενδείκνυται ως εργαλείο μόνο για συγκεκριμένες εργασίες. Μπορεί να εφαρμοστεί σε μέρη ενός μαθήματος, εάν ο/η εκπαιδευτικός φροντίσει να εξασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές θα πετύχουν τον στόχο τους. Η χρήση της αντεστραμμένης διδασκαλίας ως παιδαγωγικής προσέγγισης για πλήρη μαθήματα γυμνασίου και λυκείου δεν φαίνεται να ενδείκνυται.

Ωστόσο, το κύριο πλεονέκτημα της αντεστραμμένης διδασκαλίας έγκειται στο γεγονός ότι τονίζει την ιδέα της ενεργού συμμετοχής των μαθητών έχοντας ήδη μελετήσει διαλέξεις/βίντεο, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με τις προσεγγίσεις μάθησης που έχουν αναφερθεί ως ενεργητική μάθηση, μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή και μάθηση με βάση το πρόβλημα. Ως «ενεργητική μάθηση» ορίζεται γενικά ως οποιαδήποτε μέθοδος διδασκαλίας εμπλέκει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Εν ολίγοις, η ενεργητική μάθηση απαιτεί από τους μαθητές να κάνουν ουσιαστικές μαθησιακές δραστηριότητες καθώς επίσης να σκέφτονται τι κάνουν.

Επιπλέον οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αποτελούν τη βάση για την επίτευξη ενεργητικής μάθησης (Blasco-Arcas et al. 2013) και γίνονται η βασική πηγή για την επίτευξη επιτυχίας στην εκπαίδευση. Η αλληλεπίδραση είναι μια αμφίδρομη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ των μερών. Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους μπορεί να βελτιώσει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους βοηθήσει να ακολουθήσουν διαφορετικές ιδέες σε βάθος και να ενισχύσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές παρακινεί τους μαθητές να συζητήσουν και να μοιραστούν ιδέες και πληροφορίες.

Στην παρούσα έρευνα ο συνδυαστικός κρίκος μεταξύ των δύο μεθόδων διδασκαλίας παραδοσιακής και αντεστραμμένης είναι η παρουσία της ενεργητικής μάθησης και η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Στην παραδοσιακή διδασκαλία, η ενεργητική μάθηση πραγματοποιήθηκε μετά την εισαγωγή της νέας ύλης, μέσω ασκήσεων που κλήθηκαν οι μαθητές να λύσουν συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες. Στην αντεστραμμένη διδασκαλία η ενεργητική μάθηση πραγματοποιήθηκε μετά την εισαγωγή της νέας ύλης μέσω του διαδικτύου πριν την εισαγωγή των μαθητών στην τάξη μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και συνεργατικής μάθησης.

Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας υποστηρίζουν προηγούμενες έρευνες (DeLozier & Rhodes 2017; O'Flaherty & Phillips 2015) οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διαφορά στην απόδοση μεταξύ αντεστραμμένων και παραδοσιακών τάξεων εξαφανίζεται όταν και οι δύο χρησιμοποιούν τεχνικές ενεργητικής μάθησης.

Πίνακας 4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αντεστραμμένης διδασκαλίας

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Η ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών.	Η αλληλεπίδραση μαθητών - καθηγητών δεν μπορεί να αντικατασταθεί με βίντεο.

Η ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών με την προϋπόθεση να έχουν ήδη μελετήσει διαλέξεις/βίντεο.	Η παραμέληση προετοιμασίας μέσω διαδικτύου από ορισμένους μαθητές μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στους υπόλοιπους.
Η ενίσχυση των κινήτρων στους μαθητές.	Η πρόκληση άγχους σε περίπτωση που οι μαθητές δεν καταφέρουν να καταλάβουν το μάθημα μέσω του διαδικτύου.
Η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών.	Η αντίσταση των μαθητών που δεν είναι εξοικειωμένοι με μια τέτοια προσέγγιση.
Η δυνατότητα παρακολούθησης του μαθήματος ακόμα και όταν απουσιάζει ο μαθητής.	Οι γνώσεις πάνω στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.
Η καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου.	Ο κόπος προετοιμασίας υλικού στο διαδίκτυο από τους εκπαιδευτικούς.
Η βελτίωση κριτικής σκέψης των μαθητών.	Ο χρόνος προετοιμασίας υλικού στο διαδίκτυο από τους εκπαιδευτικούς.
Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επαναχρησιμοποιήσουν το περιεχόμενο που δημιουργούν διαδίκτυο.	Η δυνατότητα πρόσβασης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή διαδίκτυο από τους μαθητές και εκπαιδευτικούς.
Η αύξηση της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών πάνω στο μάθημα.	Ο περισσότερος χρόνος που πρέπει να αφιερώσουν στην χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή οι μαθητές.
Η ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών.	Η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού.
Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Όταν η μάθηση γίνεται από το σπίτι, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να δουν μόνοι τους τι μαθαίνουν τα παιδιά τους και ποιες δυσκολίες μπορεί να έχουν.	Η έλλειψη ανατροφοδότησης από τους μαθητές σε πραγματικό χρόνο προς τους εκπαιδευτικούς για το υλικό διδασκαλίας.
Η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	Απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ μαθητών - εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπιστεύονται τους μαθητές καθώς αναλαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία μόνοι τους. Οι μαθητές πρέπει να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς ως προς την εγκυρότητα του εκπαιδευτικού υλικού που τους παρέχουν.

Συμπεράσματα

Αυτή η μελέτη αντιπροσωπεύει μια σημαντική συμβολή, ειδικά όσον αφορά την εφαρμογή της αντεστραμμένης διδασκαλίας στα μαθήματα της φυσικής και των

μαθηματικών. Προέκυψε ότι παρόλο που η αντεστραμμένη διδασκαλία τονίζει τα κίνητρα, την αυτονομία και την αυτοκατευθυνόμενη ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών, δεν μπορεί να αντικαταστήσει την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, ειδικά όταν η τελευταία εφαρμόζεται με τεχνικές ενεργητικής μάθησης.

Αναφορές

Adams, R., & Lenton, K. (2017). Engaging Colleagues in Active Learning Pedagogies Through Mentoring and Co-Design. Proceedings of the 14th Conference on Education and Training in Optics and Photonics.

Algarni, B., & Lortie-Forgues, H. (2022). An evaluation of the impact of flipped-classroom teaching on mathematics proficiency and self-efficacy in Saudi Arabia. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1–22.

Bishop, J. L., Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA.

Blasco-Arcas, L., Buil, I., Hernández-Ortega, B., & Sese, F. J. (2013). Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborative learning and engagement in learning performance. *Computers & Education*, 62, 102–110.

Chowdhury, T.A., Khan, H., Druce, M.R., Drake, W.M., Rajakariar, R., Thuraisingham, R., Dobbie, H., Parvanta, L., Chinegwundoh, F., Almushatat, A., Warrens, A., Alstead, E.M. (2019). Flipped learning: Turning medical education upside down. *Future Healthc J*, 6, 192–195.

DeLozier, S.J., & Rhodes, M.G. (2017). Flipped Classrooms: A Review of Key Ideas and Recommendations for Practice. *Educational Psychology Review*, 29, 141–151.

Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(39), 19251–19257.

Drake, J.R. (2012). A Critical Analysis of Active Learning and an Alternative Pedagogical Framework for Introductory Information Systems Courses. *Journal of Information Technology Education*, 11, 39–52.

Eichler, J.F., & Peebles, J. (2016). Flipped Classroom Modules for Large Enrollment General Chemistry Courses: A Low Barrier Approach to Increase Active Learning and Improve Student Grades. *Chemistry Education Research and Practice*, 17, (1), 197–208.

Goh, C.F. & Ong, E.T., (2019). Flipped classroom as an effective approach in enhancing student learning of a pharmacy course with a historically low student pass rate. *Curr Pharm Teach Learn*, 11, 621–629.

Jensen, J.L., Kummer, T.A., & Godoy P.D.D.M. (2015). Improvements from a Flipped Classroom May Simply be the Fruits of Active Learning. *CBE Life Sciences Education*, 14, 1–12.

Koh, J.H.L., Scott, N., Lucas, A., Kataoka, M., MacDonell, S (2021). Developing dietetic students' confidence in multicultural communication through flipped learning. *Teach Learn Med*, 33, 67–77.

Lambach, D. & Kärger, C. (2021). Inverting the Classroom in Large-Enrollment Classes: A Beginner's Guide. *Journal of Political Science Education*, 17, 641-652.

Lucena, H.F.J., Belmonte, L.J., Cabrera, F.A., Torres, T.J.M., Sánchez, P.S. (2019). Academic effects of the use of flipped learning in physical education. *Int J Environ Res Public Health*, 17, 276.

O'Flaherty, J., & Phillips, C. 2015. The Use of Flipped Classrooms in Higher Education: A Scoping Review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95.

Ölmefors, O., & Scheffel, J. (2023). High school student perspectives on flipped classroom learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 31, 707-724.

Yang, Q.F., Lin, C.J., & Hwang, G.J. (2021). Research focuses and findings of flipping mathematics classes: a review of journal publications based on the technology-enhanced learning model. *Interactive Learning Environments*, 29, 6, 905-938.

Διαχείριση ανοιχτών δεδομένων με χρήση της τεχνολογίας API στο περιβάλλον του App Inventor

<https://doi.org/10.69685/UPLO5185>

Σταθοπούλου Γεωργία

Πληροφορικός, MSc, Εκπαιδευτικός, ΔΔΕ Γ' Αθήνας
gstathop@sch.gr

Ξιξή Χρυσούλα

Πληροφορικός, MSc, Εκπαιδευτικός, ΔΠΕ Αργολίδας
chxixi@sch.gr

Ψυχάρης Σαράντος

Καθηγητής στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
spsycharis@gmail.com

Περίληψη

Η ανάπτυξη και η εξάπλωση του κορονοϊού (COVID-19) σήμερα αποτελεί θέμα παγκοσμίου ενδιαφέροντος. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η κατάσταση της πανδημίας εξελίσσεται και η συνεχής παρακολούθηση της εξέλιξης της νόσου παραμένει σημαντική για την αντιμετώπισή της. Στην τρέχουσα έρευνα σχεδιάστηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο και εφαρμόστηκε ένα μοντέλο μάθησης που βασίζεται σε διλήμματα και την επιχειρηματολογία, ενώ συνδυάζει παιδαγωγικές αρχές της μάθησης με βάση τη διεπιστημονική προσέγγιση STEM, την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, και τη συνεργατική μάθηση. Επιπλέον δίνεται έμφαση στην αξία των τεχνολογικών εργαλείων που υποστηρίζουν και προωθούν την ενεργό και συνεργατική συμμετοχή στην τάξη. Δημιουργήθηκε εφαρμογή στο περιβάλλον του οπτικού προγραμματισμού του App Inventor, οι μαθητές παρουσίασαν τα αποτελέσματα στην ολομέλεια και μέσα από συζήτηση με επιχειρήματα κι αναστοχασμό κατέληξαν στο συμπέρασμα που παρουσίασαν στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: App Inventor, API, STEM, ανοιχτά δεδομένα, επιχειρηματολόγηση.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία, η διαχείριση κρίσεων σε παγκόσμιο επίπεδο απαιτεί διεπιστημονικές πρακτικές και συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων. Το γεγονός αυτό οδηγεί τους ερευνητές στην αναζήτηση και διερεύνηση καινοτόμων διεπιστημονικών προσεγγίσεων που συνδέουν τις ανθρωπιστικές επιστήμες με την επιστημολογία STEM. Με την παρούσα μελέτη προσδοκούμε να συνεισφέρουμε στο σχεδιασμό νέων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα βελτιώσουν την ικανότητα του σύγχρονου ανθρώπου να επιλύει προβλήματα του πραγματικού κόσμου, τη λύση των οποίων θα μπορεί να τεκμηριώνει με επιχειρήματα δημιουργώντας ικανούς αυριανούς πολίτες.

Η Διδακτική παρέμβαση «Διαχείριση ανοιχτών δεδομένων με χρήση της τεχνολογίας API στο περιβάλλον του App Inventor», έχει ως στόχο οι μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση σε ανοιχτά δεδομένα που αφορούν τον εμβολιασμό για την πανδημία covid-19 μέσω του ιστότοπου data.gov.gr ώστε να συνδέσουν την γνωστική περιοχή της Υπολογιστικής Επιστήμης με τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και την επιχειρηματολόγηση με βάση το δίλημμα.

Τεχνικές της διδασκαλίας

Προσεγγίσεις STEM - Δίλημμα - Επιχειρηματολόγηση

Σύμφωνα με τους Carrell et al. (2020), οι διασυνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών πεδίων (Science, Technology, Engineering, Mathematics - STEM), η αλληλοεπικάλυψή τους ή ακόμα

και ο τρόπος με τον οποίο μελετητές, καλλιτέχνες, συγγραφείς, επιστήμονες και μηχανικοί μπορεί να έχουν εμπνευστεί ο ένας από τον άλλον δεν είναι κεντρικός άξονας στην τυπική παιδαγωγική προσέγγιση σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης. Όλες οι προσεγγίσεις, όπως το STEAM (STEM με τις τέχνες), STREM (STEM με ανάγνωση), STEMM (STEM με μουσική) και STREAM (STEM με τέχνες και ανάγνωση) επιτρέπουν την διεπιστημονική εκπαίδευση πέρα από το παραδοσιακό STEM. Τα μαθήματα HDSTEM (Humanities Driven STEM) για παράδειγμα, παρέχουν τη δυνατότητα σύνδεσης των ανθρωπιστικών επιστημών με τους κλάδους STEM και θέτουν την επιστημονική και μηχανική ανακάλυψη στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών επιστημών, καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και να αναπτύσσουν πολυδιάστατες δεξιότητες. Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται από μία HDSTEM δραστηριότητα, πέρα από τις τεχνικές γνώσεις και εφαρμογές, καλύπτουν την επικοινωνία, την ανάπτυξη σχέσεων και την ενσυναίσθηση επιτρέποντας στους μαθητές να εξετάσουν από περισσότερες και διαφορετικές σκοπιές την επίλυση ενός προβλήματος (Carrell et al., 2020).

Η μάθηση με βάση το δίλημμα (Dilemma Based Learning) είναι ένα από τα μοντέλα που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση. Η αντιμετώπιση αυθεντικών διλημάτων στην πράξη είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της ηθικής προοπτικής των μαθητών. Η χρήση διλημάτων ενθαρρύνει την ανάπτυξη και εμβάθυνση της ταυτότητας του ατόμου ως μελλοντικό πολίτη κι επαγγελματία και τον φέρνει αντιμέτωπο με ηθικά διλήμματα. Προκαλεί τον μαθητή να λάβει αποφάσεις με βάση τις αξίες του (Patry et al., 2013). Η μάθηση που βασίζεται σε διλήμματα απαιτεί από τους μαθητές να αναλογιστούν τις δικές τους αξίες, να σκέφτονται λογικά και δημιουργικά και να συμπονοούν τους άλλους καθώς αντιμετωπίζουν ένα δίλημμα που τους τίθεται. Ερευνητές (Wood et al., 2007) θεωρούν πως αυτή η μαθητοκεντρική προσέγγιση είναι κατάλληλη για μαθήματα ανθρωπιστικών σπουδών γιατί σχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων, την επίλυση συγκρούσεων και τη «συμφιλίωση» διαφορετικών αναγκών.

Σύμφωνα με τον Heath (2017), η γλώσσα χρησιμοποιείται για να επηρεάσει πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων, ενώ η ικανότητα της πειθούς φαίνεται να βασίζεται στην εμπειρία και ως κάποιο βαθμό μπορεί να «διδασχθεί». Επίσης, σύμφωνα με τον Gardiner (2017), παρόλο που η συζήτηση (debate) έχει διαμορφώσει τη βάση της γνώσης, της πληροφορίας και της κοινωνιολογίας κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών αιώνων, δεν αποτελεί νέα τεχνική, αντιθέτως, είναι τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ως στρατηγική διδασκαλίας από τους Αρχαίους Έλληνες πριν από περισσότερα από 2.000 χρόνια, όπου αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος της κλασικής εκπαίδευσης. Η συζήτηση και η επιχειρηματολογία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αποτελεσματικές παιδαγωγικές στρατηγικές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα ενισχύουν τις δεξιότητες ενός ατόμου, στην προσωπική και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Carroll, 2014). Με βάση μια πληθώρα εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας που συχνά αναφέρει την αξία της συζήτησης ως μια καινοτόμα και επιτυχημένη διδακτική πρακτική, με τα χρόνια, έχει υποστηριχθεί ότι η συζήτηση υπερβαίνει κατά πολύ την απλή συζήτηση και ενσωματώνει μια μορφή δομημένης επιχειρηματολογίας που προκαλεί τους μαθητές να διαφωνήσουν, να υποστηρίξουν, να ασκήσουν κριτική και να συζητήσουν τις απόψεις τους ειρηνικά (Camp & Schnader, 2010; Carroll, 2014). Ο διάλογος ενθαρρύνει τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, ενισχύοντας παράλληλα την ενεργό και συνεργατική μάθηση (Carroll, 2014). Συνδέοντάς την με την έννοια της μάθησης βάσει διερεύνησης, έχει εντοπιστεί ότι βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και της επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες απαραίτητες στον 21^ο αιώνα (Camp & Schnader, 2010; Carroll, 2014).

Η Υπολογιστική Επιστήμη ως βασικός πυλώνας στην ανάλυση δεδομένων

Η Υπολογιστική Σκέψη (CT) υιοθετεί μια προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων, τον σχεδιασμό συστημάτων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς που βασίζεται σε θεμελιώδεις έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών (Wing, 2006). Σύμφωνα με τους Barr &

Stephenson (2011), οι δεξιότητες της CT περιλαμβάνουν την συλλογή, ανάλυση και αναπαράσταση δεδομένων, την αφαίρεση, την ανάλυση και επικύρωση μοντέλου, την αυτοματοποίηση, τον έλεγχο και επιβεβαίωση, τους αλγόριθμους και τις διαδικασίες, την αποσύνθεση προβλήματος, τις δομές ελέγχου, την παραλληλοποίηση και την προσομοίωση. Συνεπώς, η CT είναι μια προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων με τρόπο που μπορεί να εφαρμοστεί με υπολογιστή. Οι μαθητές δε γίνονται απλώς χρήστες εργαλείων αλλά και κατασκευαστές εργαλείων. Χρησιμοποιούν ένα σύνολο εννοιών, όπως αφαίρεση, αναδρομή και επανάληψη, επεξεργάζονται και αναλύουν δεδομένα και δημιουργούν πραγματικά και εικονικά αντικείμενα. Η Επιστήμη των Υπολογιστών δεν είναι ούτε προγραμματισμός ούτε πληροφορικός εγγραμματισμός αλλά η μελέτη των υπολογισμών και των αλγοριθμικών διαδικασιών συμπεριλαμβανομένων των αρχών τους, του σχεδιασμού υλικού και του λογισμικού, των εφαρμογών τους και του αντίκτυπού τους στην κοινωνία. Η Υπολογιστική Επιστήμη περιλαμβάνει την Επιστήμη των Υπολογιστών και της Πληροφορίας καθώς επίσης και τους αλγόριθμους, τα υπολογιστικά μοντέλα και την προσομοίωσή τους και τέλος την υπολογιστική υποδομή που χρησιμοποιείται.

Σύμφωνα με τους Lee & Campbell (2020) με την αξιοποίηση της μάθησης μέσω αυθεντικών εμπειριών οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν την Υπολογιστική Επιστήμη για να κατανοήσουν τα φαινόμενα και να σχεδιάσουν λύσεις σε πολύπλοκα κοινωνικά προβλήματα με τρόπους που είναι ανάλογοι με τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι STEM επαγγελματίες. Οι μαθητές χρησιμοποιούν δεδομένα και μοντέλα για να κατανοήσουν και να εξηγήσουν φαινόμενα και επιλύουν σύνθετα κοινωνικά προβλήματα με την Επιστήμη των Δεδομένων και την Επιστήμη των Υπολογιστών. Τα προβλήματα θα πρέπει να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Lee, 2020) και το φαινόμενο της πανδημίας covid-19 αποτελεί ένα πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο στις μέρες μας. Ενώ STEM επαγγελματίες σε όλους τους κλάδους χτίζουν νέες συνεργασίες για τη δημιουργία εμβολίων και θεραπειών, χρησιμοποιούνται διαθέσιμες πληροφορίες από παγκόσμιες πηγές δεδομένων για την τεκμηρίωση αποφάσεων και ανάληψη υπεύθυνων ενεργειών, όπως η υιοθέτηση της αυτοαπομόνωσης/παραμονής στο σπίτι και οδηγίες κοινωνικής αποστασιοποίησης (δηλαδή «τι να κάνουμε»). Όταν ένα άτομο δεν ακολουθεί αυτές τις οδηγίες, η συμπεριφορά του έχει σοβαρές αρνητικές συνέπειες για άλλα άτομα και κοινότητες (δηλαδή «τι να μην κάνουμε») γιατί μόλις ο ιός αρχίσει να εξαπλώνεται, γίνεται εκθετικά πιο δύσκολο να περιοριστεί η εξάπλωση. Είναι κατανοητό πως παρόλο που θα ασχοληθούμε με τον κορονοϊό και τον ρυθμό εξάπλωσής του μέσα από τα δεδομένα που παρέχονται από την ιστοσελίδα του data.gov, το διδακτικό μας σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί για τον έλεγχο εξάπλωσης οποιασδήποτε πανδημίας.

Υλικά - εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση

MIT App Inventor

Το MIT App Inventor (<https://appinventor.mit.edu>) είναι ένα οπτικό περιβάλλον προγραμματισμού οδηγούμενου από τα γεγονότα που διατηρείται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης (MIT) και επιτρέπει σε όλους να αναπτύξουν λειτουργικές εφαρμογές για τηλέφωνα Android, iPhone και tablet Android/iOS. Επειδή βασίζεται σε μπλοκ διευκολύνει τη δημιουργία σύνθετων εφαρμογών σε σημαντικά λιγότερο χρόνο από τα παραδοσιακά περιβάλλοντα προγραμματισμού έτσι ώστε όλοι, ιδιαίτερα οι νέοι, να έχουν την δυνατότητα από απλοί καταναλωτές να γίνουν δημιουργοί τεχνολογίας. Μάλιστα το δωρεάν διαδικτυακό περιβάλλον ανάπτυξης εφαρμογών εξυπηρετεί περισσότερους από 6 εκατομμύρια εγγεγραμμένους χρήστες. Ένα project στο MIT App Inventor χρησιμοποιεί ένα γραφικό περιβάλλον χρήστη (GUI) πολύ παρόμοιο με τις γλώσσες προγραμματισμού Scratch και StarLogo και δημιουργείται χρησιμοποιώντας την διεπαφή designer ώστε να είναι εφικτή η σχεδίαση του περιβάλλοντος της εφαρμογής προσομοιώνοντας στον υπολογιστή μια οθόνη κινητού ή τάμπλετ και την διεπαφή Blocks που παρέχει πλακίδια η τοποθέτηση των οποίων

εξασφαλίζει τη λειτουργικότητα της εφαρμογής. Τέλος, είναι δυνατή η χρήση του App Inventor χωρίς δημιουργία λογαριασμού Google μέσω της url διεύθυνσης <https://code.appinventor.mit.edu/> που έχει αναπτυχθεί στα πλαίσια της Ώρας του Κώδικα.

Application Programming Interface (API)

Το API είναι μια διεπαφή λογισμικού που επιτρέπει στους υπολογιστές να ζητούν, να ανακτούν και να ανταλλάσσουν δεδομένα και πληροφορίες με τυποποιημένο τρόπο. Η χρήση ενός API απαιτεί τη δημιουργία ενός ατομικού λογαριασμού χρήστη. Σε κάθε λογαριασμό χρήστη εκχωρείται ένα μοναδικό "κλειδί" API για να βοηθήσει στον εντοπισμό και την παρακολούθηση της δραστηριότητας που σχετίζεται με αυτόν το λογαριασμό. Η αλληλεπίδραση με ένα API απαιτεί κάποια γνώση προγραμματισμού, αλλά γίνεται εύκολα από το Software Development Kit (SDK) που ορίζει δομημένες μεθόδους πρόσβασης στο API (https://developer.ieee.org/What_is_an_API). Συνεπώς ένα API είναι ένας τρόπος κοινής χρήσης πληροφοριών που προσδιορίζει ποιες πληροφορίες μπορούν να ζητηθούν, πώς γίνονται τα αιτήματα και τι επιστρέφεται (δεδομένα ή μήνυμα σφάλματος). Το API στέλνει μια ερώτηση ή "κλήση/εις" και λαμβάνει μια απάντηση ή "επιστροφές" με δεδομένα. Ένα τελικό σημείο (endpoint) είναι η διεύθυνση ιστότοπου όπου βρίσκεται το API. Τα SDK είναι λογισμικό που επικοινωνεί με το API, έτσι ώστε να μην απαιτείται η σύνταξη κώδικα για άμεση μεταξύ τους επικοινωνία. Η τεκμηρίωση του SDK εξηγεί τις μεθόδους για την αίτηση δεδομένων από το IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) και έχει πολλά παραδείγματα (<https://developer.ieee.org/Terminology>). Τέλος, ένα web API είναι το μοτίβο των αιτημάτων και των απαντήσεων HTTP που χρησιμοποιείται για την πρόσβαση σε έναν ιστότοπο που είναι εξειδικευμένος για πρόσβαση από προγράμματα υπολογιστή, αντί από προγράμματα περιήγησης ιστού, που χρησιμοποιούνται από ανθρώπους (Mulloy, 2015).

Ανοιχτά δεδομένα και data.gov.gr

Η κοινή χρήση δεδομένων αναφέρεται στη διαδικασία λήψης οποιουδήποτε τύπου ερευνητικών δεδομένων και διάθεσης σε άλλους ερευνητές για εξέταση ή χρήση (Logan, 2021). Τα ανοιχτά κρατικά δεδομένα αναφέρονται σε πληροφορίες που παρέχονται δωρεάν από τους δημόσιους φορείς και είναι προσβάσιμες για οιονδήποτε σκοπό. Αποτελεί μια προσέγγιση που προωθεί την ανοιχτή πρόσβαση, την επαναχρησιμοποίηση και την ανακατασκευή των πληροφοριών με σκοπό τη δημιουργία νέων εφαρμογών ή την ανάπτυξη νέας γνώσης. Με τον όρο «κρατικά» αναφερόμαστε σε πληροφορίες που ανήκουν στον δημόσιο τομέα και συχνά παρέχονται από δημόσιους οργανισμούς, κρατικούς φορείς ή άλλες δημόσιες αρχές. Η οδηγία για την περαιτέρω χρήση πληροφοριών του δημόσιου τομέα στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ως στόχο την προώθηση της ανοιχτής πρόσβασης σε αυτές τις πληροφορίες για να ενισχύσει τη διαφάνεια, την καινοτομία και τον ανταγωνισμό. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχουν καθορισμένοι όροι χρήσης στις άδειες που συνοδεύουν τα ανοιχτά δεδομένα, προκειμένου να διασφαλίζεται η ηθική και νόμιμη χρήση τους. Η προσέγγιση αυτή συντελεί στη δημιουργία μιας ισορροπίας μεταξύ του να επιτρέπεται στο κοινό να αξιοποιεί τις πληροφορίες και του να διατηρείται η ανάγκη προστασίας ορισμένων ευαίσθητων δεδομένων. Οι αρχές που καθορίζουν τα Ανοιχτά Δεδομένα συνδέονται συχνά με τις αρχές της «Ανοιχτής Γνώσης», η οποία επιδιώκει την ελεύθερη διάθεση και επαναχρησιμοποίηση των γνώσεων για το κοινό καλό.

Η χρήση ενός αποθετηρίου δεδομένων μπορεί να εκδημοκρατίσει την πρόσβαση σε ερευνητικά δεδομένα. Επιπλέον, τα αποθετήρια δεδομένων συνήθως εγγυώνται τη διατήρηση των δεδομένων με την πάροδο του χρόνου και επιτρέπουν την πρόσβαση σε αυτά και την τεκμηρίωσή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, πέρα από τις μνήμες των περισσότερων ερευνητών και τη διάρκεια ζωής του υπολογιστή. Τα αποθετήρια δεδομένων μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την αποθήκευση δεδομένων που δεν σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο έγγραφο, αλλά ως τελικό προϊόν διάδοσης ολόκληρου του ερευνητικού έργου (European Commission, 2023).

Ο διαδικτυακός τόπος data.gov.gr παρέχει τη δυνατότητα εύρεσης ανοιχτών δεδομένων που δημοσιεύονται από την κεντρική διοίκηση, οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλες υπηρεσίες. Διατίθενται δεδομένα σε 10 θεματικές ενότητες (Περιβάλλον, Υγεία, Τεχνολογία κ.ά.) στους χρήστες που εγγράφονται στην πλατφόρμα και αποκτούν κλειδί διεπαφής προγραμματισμού εφαρμογών (API) για πρόσβαση και χρήση δεδομένων διαθέσιμων στο data.gov.gr με τη διαδικασία δημιουργίας API token (<https://data.gov.gr/token/>). Το API Key εμφανίζεται στην ιστοσελίδα http://catalog.data.gov.gr/user/όνομα_χρήστη. Όταν ο χρήστης αποκτήσει το κλειδί μπορεί να μεταβεί στην κατηγορία που τον ενδιαφέρει και να μεταφορτώσει τα δεδομένα σε μορφή CSV ή JSON. Επίσης από την επιλογή API Endpoint παρέχεται η url διεύθυνση από όπου θα ανακτηθούν τα δεδομένα μέσω προγράμματος (querying).

Θεωρητικό πλαίσιο

Χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να επηρεάσουμε τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις αποφάσεις των άλλων ανθρώπων και για να τους πείσουμε. Σύμφωνα με τον Gardiner (2017), η έρευνα έχει δείξει ότι όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν το διάλογο και την επιχειρηματολόγηση, ενισχύεται η εγγύτητα, ο στοχασμός, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτοπεποίθηση και η κοινή γνώση. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται καλύτερα τις σχέσεις και συνδέσεις μεταξύ των ισχυρισμών και των αποδεικτικών στοιχείων και σκέφτονται κριτικά σε ακαδημαϊκό και επιστημονικό επίπεδο ενώ παράλληλα η συζήτηση υπερβαίνει την απλή συζήτηση. Η δομημένη επιχειρηματολογία τούς προκαλεί να διαφωνήσουν, να υποστηρίξουν, να ασκήσουν κριτική και να συζητήσουν τις απόψεις με τους συνομηλίκους τους. Αποτελεί εκπαιδευτική πρακτική που επιφέρει μακροπρόθεσμα οφέλη για το άτομο (ως προς την εκπαιδευτική και επαγγελματική του ανάπτυξη), την κοινωνία και την παγκόσμια κοινότητα στο σύνολό της. Με βάση τη θεωρία του Vygotsky (1978), ο κριτικός διάλογος και η κοινωνική αλληλεπίδραση παρέχουν μία ισχυρή βάση που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν νοητικές διεργασίες και ψυχολογικές λειτουργίες ανωτέρου επιπέδου.

Σύμφωνα με τους El Sayary et al. (2015), κατά τη διδασκαλία έργων STEM, οι μαθητές λύνουν ασθενώς δομημένα προβλήματα που σχετίζονται με την πραγματική ζωή. Η μελέτη των Adhelacahya et al. (2023), έδειξε ότι η μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων ενσωματωμένη στο STEM έχει θετική επίδραση στις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών. Οι Lufri & Asrizal (2023) υποστηρίζουν ότι η ολοκληρωμένη προσέγγιση STEM PBL είναι πιο αποτελεσματική καθώς εμφανίζει υψηλότερο ποσοστό επιστημονικού γραμματισμού σε λύκεια και κολέγια. Οι προσεγγίσεις STEM στην εκπαίδευση των επιστημών συνεισφέρουν εκτενώς στην ολοκληρωμένη ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες του 21ου αιώνα (Sumarni et al., 2020; Zakiyah & Sudarmin, 2022). Ορισμένα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι οι STEM προσεγγίσεις μπορεί να βελτιώσουν την εννοιολογική γνώση και να παρέχουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες σκέψης (Qori et al., 2020). Επιπλέον, η εκπαίδευση STEM μπορεί να ενισχύσει την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο (Reffiane et al., 2021). Οι τρεις τύποι μάθησης που εμφανίζονται στη μάθηση βασισμένη σε προβλήματα Problem Based Learning (PBL) είναι η γνωστική μάθηση, η συνεργατική μάθηση και η γνώση περιεχομένου ώστε να επιτευχθεί η ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών. Η συνεργατική μάθηση παίζει ένα ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο στην PBL που αναπτύσσει τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών. Η εφαρμογή των ολοκληρωμένων μοντέλων PBL που ενσωματώνουν τις επιστήμες (STEM) σύμφωνα με τους Lufri & Asrizal (2023) μπορεί να αποτελέσει εναλλακτική λύση στην εκμάθηση των επιστημών από την αρχική εκπαίδευση μέχρι το πανεπιστήμιο.

Σαφώς, η διδασκαλία των έργων STEM θα πρέπει να επικεντρώνεται σε εργασίες της πραγματικής ζωής που βασίζονται στον κονστрукτιβισμό. Ο Vygotsky (1978) τόνισε επίσης το ρόλο της συν-κατασκευής όπου οι μαθητές αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται για την

επίλυση προβλημάτων. Ο κονστρουκτιβισμός και η δημιουργικότητα, που είναι η ραχοκοκαλιά της PBL, διαμορφώνουν τη γνωστική διαδικασία όπου οι μαθητές ενσωματώνουν νέες εμπειρίες στις υπάρχουσες εμπειρίες τους (Piaget, 1954) και γίνονται χρήστες πληροφοριών σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον.

Η συνεισφορά της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αναμενόταν μεγάλη και ουσιαστική. Αν και πολλές έρευνες παρουσιάζουν τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαίδευση ως πανάκεια (Μπίκος, 1995; Γαρμπή, 2022), σήμερα είναι έκδηλο πως η χρήση της δε συνεπάγεται της κατανόησης εννοιών της πληροφορικής και της αλγοριθμικής (Κόμης, 2005 στο Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2005). Η ενσωμάτωση της πληροφορικής κουλτούρας σε αυτήν του σχολείου προϋποθέτει την προσαρμογή των στόχων και των μέσων στις ανάγκες των παιδιών και των εκπαιδευτικών, αποφεύγοντας την εξιδανίκευση της στείρας χρήσης των εργαλείων πληροφορικής. Σύμφωνα με την έρευνα της Grover (2013), το γεγονός πως οι μαθητές προγραμματίζουν, δεν εξασφαλίζει ότι μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα. Αντιθέτως, η έρευνά της έδειξε πως οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες σε αλγοριθμικές έννοιες όταν επιχειρούσαν να προγραμματίσουν σε άλλο περιβάλλον προγραμματισμού ή αν η διδασκαλία δεν είναι υποστηριζόμενη. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που η διδακτική της πληροφορικής και των θετικών επιστημών φαίνεται να ακολουθεί παραδοσιακές τεχνικές όπως εισήγηση και καθοδηγούμενη διδασκαλία (Ημέλλου, 2015).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη σκοπό έχει να συνεισφέρει στο σχεδιασμό και τη βελτίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα βελτιώσουν την ικανότητα του σύγχρονου ανθρώπου να χρησιμοποιεί την τεχνολογία, να επιχειρηματολογεί και να καταλήγει σε συμπεράσματα για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων δημιουργώντας ικανούς πολίτες του αυριανού κόσμου.

Ως επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ορίζονται τα:

- Αναμένουμε ότι θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων των μαθητών παραδοσιακής και καινοτόμου διδακτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργίας εφαρμογών στο AppInventor
- Αναμένουμε ότι θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων παραδοσιακής και καινοτόμου διδακτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολόγησης.

Μεθοδολογία

Η μελέτη διεξήχθη σε μορφή έρευνας συσχέτισης που αφορά τη συλλογή δεδομένων για να καθοριστεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ της παραδοσιακής διδασκαλίας της πληροφορικής με μια καινοτόμα προσέγγιση (Mills et al., 2017). Διεξήχθη μελέτη σε μορφή προ-μετά έρευνας. Δηλαδή δόθηκε ρουμπρίκα προς συμπλήρωση πριν τη διδακτική παρέμβαση (pre-test), αλλά και μετά την παρέμβαση με τη μεσολάβηση εύλογου χρονικού διαστήματος (post-test) ώστε να επιβεβαιωθούν τυχόν αλλαγές στις απαντήσεις των μαθητών και των δυο ομάδων.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ρουμπρίκα αξιολόγησης με ερωτήσεις κλειστού τύπου διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert. Ερευνητικά ορίστηκαν οι εξαρτημένες μεταβλητές, δεξιότητες στην επιστήμη των υπολογιστών (απόκτηση api key και δημιουργία κώδικα, ερωτήσεις C1-C6 και C8) και κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία και επιχειρηματολόγηση, ερωτήσεις C7 και C9). Αρχικά ελέγχθηκε η εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης και εφ' όσον εμφάνισε αποδεκτές τιμές εγκυρότητας, ελέγχθηκε η αξιοπιστία του. Η ερευνητική μας ομάδα δημιούργησε τη ρουμπρίκα μετά τη διερεύνηση σημαντικού αριθμού μελετών σε διαφορετικές χώρες, με διαφορετικούς πληθυσμούς μελέτης και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) από 5 ειδικούς σε παιδαγωγικά θέματα (Lawshe, 1975; Rungtusanatham, 1998). Οι ειδικοί έκριναν κάθε στοιχείο της ρουμπρίκας ως «απαραίτητο», «χρήσιμο, αλλά όχι απαραίτητο» ή «μη

αναγκαίο» και στη συνέχεια υπολογίστηκε ο λόγος εγκυρότητας περιεχομένου για κάθε στοιχείο της.

Η αξιοπιστία της ρουμπρίκας πραγματοποιήθηκε με τη διαδικασία της πιλοτικής έρευνας. Η ρουμπρίκα συμπληρώθηκε από 10 μαθητές στο πλαίσιο της πιλοτικής μελέτης. Ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας Cronbach's alpha που υπολογίστηκε έδειξε καλή αξιοπιστία της ρουμπρίκας (0.79). Από τις ερωτήσεις της ρουμπρίκας, τρεις τροποποιήθηκαν ώστε να είναι πιο κατανοητές, ενώ δεν αφαιρέθηκε καμία.

Χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας κι όχι τυχαία επιλογή των μαθητών κάποιων σχολείων. Η συμμετοχή των εκπαιδευμένων στη μελέτη ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε εν ώρα λειτουργίας του σχολείου. Η δειγματοληψία ήταν βολική που ανήκει στη μέθοδο χωρίς πιθανότητα. Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 121 μαθητές της Α' λυκείου, 67 κορίτσια και 54 αγόρια ηλικίας μεταξύ 16 και 17 ετών. Η διδακτική παρέμβαση έλαβε χώρα σε 4 τμήματα Α' λυκείου. Στα δυο τμήματα εφαρμόστηκε η παραδοσιακή διδασκαλία προγραμματισμού στο App Inventor και συλλογή ανοιχτών δεδομένων και API τεχνολογία, ενώ στα άλλα δυο ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό σενάριο που περιελάμβανε συλλογή ανοιχτών δεδομένων και API τεχνολογία, σε συνδυασμό με χρήση διλημάτων με επιχειρηματολόγηση των απόψεων. Οι μαθητές κάθε τμήματος χωρίστηκαν σε 15 ομάδες των 2 ατόμων (μία ομάδα αποτελούνταν από 3 μαθητές). Συνολικά 30 ομάδες παρακολούθησαν τη διδασκαλία με καθοδήγηση κι οι υπόλοιπες 30 το εκπαιδευτικό σενάριο με την καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας. Η επιλογή των μελών κάθε ομάδας των τμημάτων έγινε τυχαία, κάθε μαθητής έπαιρνε μέσα από ένα μπουλόνι έναν αριθμό που αντιστοιχούσε στην ομάδα που ανήκει.

Η Διδακτική παρέμβαση

Η διδακτική μας παρέμβαση μπορεί να υλοποιηθεί στο εργαστηριακό μάθημα «Εφαρμογές Υπολογιστών» της Α' Λυκείου, στην ενότητα «Προγραμματιστικά Περιβάλλοντα – Δημιουργία Εφαρμογών» όπου διδάσκεται το App Inventor. Οι μαθητές έχουν στοιχειώδεις γνώσεις οπτικού προγραμματισμού οδηγούμενου από τα γεγονότα, από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, κυρίως μέσα από το περιβάλλον του scratch. Ακολουθείται η μέθοδος PBL με την επιστημολογία STEM που βασίζεται στην ανακαλυπτική μέθοδο διδασκαλίας και τη διεπιστημονικότητα και οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για την επίλυση ενός ανοιχτού προβλήματος του πραγματικού κόσμου. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο διευκολυντή της διαδικασίας μάθησης κι επεμβαίνει μόνο όπου κρίνεται απαραίτητο. Οι μαθητές καλούνται να κατασκευάσουν μία εφαρμογή (εικόνα 1) στην οποία όταν ο χρήστης εισάγει ένα διάστημα ημερομηνιών και πατήσει το κουμπί «εμβόλια» να εμφανίζονται τα σχετικά δεδομένα που διαθέτει το data.gov.gr για τον εμβολιασμό. Πληκτρολογώντας μία περιοχή τα αποτελέσματα φιλτράρονται.

Μελετώντας τα δεδομένα του εμβολιασμού στο κινητό και συλλέγοντας πληροφορίες από το Διαδίκτυο σχετικές με την εξάπλωση του ιού τίθεται το δίλημμα, ναι ή όχι στα εμβόλια; Οι μαθητές επιχειρηματολογούν υπέρ ή κατά του εμβολιασμού και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Η δυνατότητα πρόσβασης σε ανοιχτά δεδομένα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επίσης και η αξιολόγησή τους με την επιχειρηματολόγηση αποτελεί καινοτομία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Σχήμα 1. Το user interface της εφαρμογής

Στόχοι

Η Διδακτική παρέμβαση «Διαχείριση ανοιχτών δεδομένων με χρήση της τεχνολογίας API στο περιβάλλον του APP Inventor», έχει ως στόχο οι μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση σε ανοιχτά δεδομένα που αφορούν τον εμβολιασμό για την πανδημία covid-19 μέσω του ιστότοπου data.gov.gr ώστε να συνδέσουν τη γνωστική περιοχή της Υπολογιστικής Επιστήμης με τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και την επιχειρηματολόγηση.

Οι γνωστικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι:

- Οι μαθητές να είναι ικανοί να σχεδιάζουν διεπαφή εφαρμογής με διάφορα components (labels, text boxes, buttons, horizontal arrangements, listview, web).
- Οι μαθητές να είναι ικανοί να προγραμματίζουν τη συμπεριφορά διαφόρων components χρησιμοποιώντας διαχειριστές (π.χ. when button click...do, when web GotText...do).
- Οι μαθητές να δημιουργούν κώδικα που αξιοποιεί τα ανοιχτά δεδομένα και να χειρίζονται προγραμματιστικά το web component.

Όσον αφορά στις στάσεις - συμπεριφορές οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη επιλύοντας προβλήματα προγραμματιστικά και επιχειρηματολογώντας στα πλαίσια συνεργασίας και επικοινωνίας. Επίσης ευαισθητοποιούνται ως προς το κοινωνικό φαινόμενο της εξάπλωσης της πανδημίας και της κοινωνικής αποστασιοποίησης και αναπτύσσουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης.

Οργάνωση τάξης – Φάσεις διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση με την παραδοσιακή καθοδηγούμενη διερεύνηση είχε διάρκεια 3 διδακτικών ωρών και ακολουθήθηκε η τεχνική της εισήγησης του διαλόγου, των ερωτήσεων, της καθοδήγησης και της υποστήριξης των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000). Αρχικά ο εκπαιδευτικός προβάλλει στο βιντεοπροβολέα βήμα - βήμα τη διαδικασία για εγγραφή και απόκτηση κλειδιού διεπαφής προγραμματισμού εφαρμογών (API) για πρόσβαση και χρήση δεδομένων διαθέσιμα στο data.gov.gr. Στη συνέχεια κι αφού αποκτήσουν οι μαθητές το API key μεταβαίνουν στη σελίδα του app Inventor <https://code.appinventor.mit.edu/> και δημιουργούν ένα project όπου σχεδιάζεται η οθόνη της εφαρμογής σύμφωνα με το πρότυπο που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός στο βιντεοπροβολέα. Σκοπός της εφαρμογής είναι όταν ο χρήστης εισάγει ένα διάστημα ημερομηνιών ΑΠΟ ΕΩΣ και πατήσει το κουμπί εμβόλια να εμφανίζονται τα σχετικά δεδομένα που διαθέτει το data.gov.gr. Πληκτρολογώντας μία περιοχή (area) τα αποτελέσματα φιλτράρονται. Σύμφωνα με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού η οθόνη θα πρέπει να είναι scrollable και να έχει ένα icon με εικόνα .png σχετικό με σύριγγα εμβολίου covid19 και σχετικό AppName. Οι μαθητές προσθέτουν τα components στην περιοχή designer. Στη συνέχεια συμπληρώνουν τον ημιτελή κώδικα που παρουσιάζεται από τον καθηγητή, ώστε να

επιτευχθεί η ζητούμενη λειτουργικότητα της εφαρμογής. Τέλος, οι μαθητές δοκιμάζουν την εφαρμογή και καταγράφουν τα αποτελέσματα για συγκεκριμένες ημερομηνίες και περιοχές. Η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώνεται με καθοδηγούμενη συζήτηση, όπου ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις στους μαθητές για τα εμβόλια και την πανδημία και οι μαθητές επιχειρηματολογώντας καταθέτουν την άποψή τους.

Η παρέμβαση με την STEM προσέγγιση με επίλυση προβλήματος είχε διάρκεια 4 διδακτικών ωρών και σχεδιάστηκε σε 7 φάσεις ακολουθώντας το μοντέλο του Wood (2003) για την Problem-Based Learning μέθοδο διδασκαλίας: Στην 1^η φάση γίνεται προσδιορισμός άγνωστων όρων (π.χ. API, ανοιχτά δεδομένα) και η αποσαφήνιση εννοιών. Στην 2^η φάση (Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος) τίθεται ο προβληματισμός: «Πώς αντιμετώπισε η ανθρωπότητα το φαινόμενο της εξάπλωσης της πανδημίας covid-19; Ποια μέτρα λήφθηκαν στην Ελλάδα; Στην 3^η φάση γίνεται συζήτηση στην ομάδα και ανάλυση του προβλήματος, προτείνοντας πιθανές εξηγήσεις σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Δίνεται φύλλο εργασίας (Δραστηριότητα 1) στους μαθητές που καλούνται να το διαβάσουν ώστε να κατανοήσουν πώς θα αποκτήσουν API key. Η ομάδα αποκτά API key και οι μαθητές δοκιμάζουν το API token και μελετούν το γράφημα με τα δεδομένα του εμβολιασμού για συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Στην 4^η φάση γίνεται εξεύρεση πιθανών λύσεων/εξηγήσεων και έλεγχος των βημάτων 2 και 3 προκειμένου να οργανωθούν προς την κατεύθυνση της λύσης. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί πώς θα πρέπει να είναι το user interface της εφαρμογής και οι μαθητές καλούνται να προτείνουν τα components της εφαρμογής. Στην 5^η φάση (Καθορισμός εργασίας/μαθησιακών στόχων) οι μαθητές υλοποιούν το έργο στο App Inventor (Δραστηριότητα 2) μέσα από προσωπική μελέτη και συνεργασία και πειραματίζονται με τη λειτουργικότητα του έργου συγγράφοντας τον κώδικα των components. Στην 6^η φάση (Έρευνα για τη λύση) συγκεντρώνουν πληροφορίες ώστε να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά του εμβολιασμού. Χρησιμοποιούν την εφαρμογή που έχουν κατασκευάσει (Δραστηριότητα 3), σημειώνουν περιοχές και ημερομηνίες και συλλέγουν δεδομένα για τα κρούσματα από το διαδίκτυο (Δραστηριότητα 4). Τέλος, στην 7^η φάση (Σύνθεση αποτελεσμάτων / λύσεων - Αναστοχασμός και Αξιολόγηση) η ομάδα μοιράζεται τα αποτελέσματα της μελέτης (Δραστηριότητα 5), στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις στους μαθητές για τα εμβόλια και την πανδημία και οι μαθητές επιχειρηματολογώντας καταθέτουν την άποψή τους (Δραστηριότητα 6). Στην περίπτωση που οι ομάδες διαφωνούν λαμβάνει χώρα ένα debate. Ο εκπαιδευτής αξιολογεί τις ομάδες μέσω ρουμπρίκας αξιολόγησης (πίνακας 3).

Αποτελέσματα

Μετά την αξιολόγηση των ομάδων έγινε στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων στο IBM SPSS v29. Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας με χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov, όπου τα αποτελέσματα (τιμή p του Shapiro - Wilk=0,772 και 0,490 για το pre test, ενώ για το post test οι αντίστοιχες τιμές είναι 0,102 και 0,575 όλα μεγαλύτερα του 0.05), άρα ακολουθείται κανονική κατανομή, συνεπώς έγινε χρήση κυρίως παραμετρικών κριτηρίων. Έγινε υπολογισμός των ποσοστών, των συχνοτήτων της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης και παρουσίαση των αποτελεσμάτων στους πίνακες 1 και 2 όπου στον πίνακα 1 εμφανίζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μετά την καινοτόμο διδασκαλία με PBL, STEM προσέγγιση και χρήση τεχνικών όπως η συζήτηση, η επιχειρηματολογία και το δίλημμα.

Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική πριν τη διδακτική παρέμβαση

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Δημιουργία_API_key_before	30	1	4	2,68	,791
Επεξήγηση_data_gov_before	30	1	4	2,74	,773
Api_data_csv_before	30	1	4	2,45	,961
Query_example_before	30	1	4	2,61	,989
designer_app_inventor_before	30	3	5	3,68	,599
blocks_app_inventor_before	30	2	4	3,16	,688
Συνεργασία_before	30	3	5	4,48	,626
Παρουσίαση_project_before	30	3	5	4,29	,643
Επιχειρηματολόγηση_before	30	1	3	2,23	,805
Δίλημμα_before	30	1	4	2,45	,850
Valid N (listwise)	30				

Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική μετά τη διδακτική παρέμβαση

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Δημιουργία_API_key	30	2	5	3,74	,930
Επεξήγηση_data_gov	30	2	5	3,35	,839
Api_data_csv	30	2	5	3,35	,798
Query_example	30	3	5	4,26	,682
designer_app_inventor	30	3	5	4,32	,702
blocks_app_inventor	30	2	5	3,74	,773
Συνεργασία	30	4	5	4,68	,475
Παρουσίαση_project	30	3	5	4,55	,624
Επιχειρηματολόγηση_εμβολιασμού	30	1	4	2,94	,772
Απόφαση_διλήμματος	30	2	4	3,13	,718
Valid N (listwise)	30				

Τα δεδομένα της έρευνάς μας, όπως φάνηκε και παραπάνω ακολουθούν την κανονική κατανομή σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, οπότε θα εφαρμόσουμε το t-test για τα ίδια άτομα. Τα τμήματα που ακολούθησαν την καθοδηγούμενη διερεύνηση αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες στην απόκτηση του API key, στην επεξήγηση των δεδομένων που έλαβαν από το data.gov.gr, στην επεξήγηση των επικεφαλίδων του api data csv σε σχέση με τις ομάδες των STEM προσεγγίσεων, αποτέλεσμα που συμφωνεί με άλλες έρευνες (Reffiane et al., 2021). Η σχεδίαση της εφαρμογής, με μέσο όρο 2,5 στην καθοδηγούμενη και 3,9 στην STEM προσέγγιση, ήταν εξίσου επιτυχής και στις δυο διδασκαλίες, όμως στην καθοδηγούμενη διδασκαλία παρουσιάστηκαν περισσότερες δυσκολίες που κατά τον προγραμματισμό της εφαρμογής ξεπεράστηκαν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού όπως φάνηκε και στην μελέτη του Grover (2013). Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν μια εμφανή βελτίωση και στη σχεδίαση και τον προγραμματισμό της εφαρμογής με την καινοτόμο προσέγγιση διδασκαλίας αρκετά υψηλότερη (μέσος όρος 3,85) από τους αντίστοιχους μέσους όρους της παραδοσιακής μεθόδου (3,07). Όλα τα τμήματα μέσα από μια καλή

συνεργασία και επικοινωνία παρουσίασαν τα αποτελέσματα των ομάδων τους χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία μέσοι όροι 4,2 στην παραδοσιακή διδασκαλία και 4,5 στην καινοτόμο, αναμενόμενο γεγονός εφόσον από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού εργάζονται ομαδικά και συνεργάζονται για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται. Το χαμηλότερο μέσο όρο από όλα τα κριτήρια αξιολόγησης σημείωσε αυτό της επιχειρηματολόγησης γεγονός που αναδεικνύει μία αδυναμία προβολής επιχειρημάτων από πλευράς των μαθητών με μέσους όρους 2,2 και 2,9. Ελαφρώς υψηλότερος ήταν ο μέσος όρος της απόφασης του διλήμματος στο θέμα του εμβολιασμού (2,4 και 3,1), αποτελέσματα που φανερώνουν ότι οι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης για τη λήψη αποφάσεων σε κρίσιμες καταστάσεις χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα. Πολλές έρευνες αναφέρουν πως η STEM διδασκαλία με PBL συνεισφέρει στην ολοκληρωμένη ενίσχυση των γνώσεων και των απαραίτητων δεξιοτήτων των μαθητών για να είναι ικανοί πολίτες του 21ου και να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες τους (Qori et al., 2020 ; Zakiyah & Sudarmin, 2022).

Ακόμη και μετά τη διδακτική παρέμβαση με STEM βασισμένη σε PBL και τη διδακτική της επιχειρηματολόγησης και του διλήμματος, οι μαθητές παρουσιάζουν σχετικά χαμηλό μέσο όρο σε αυτά τα κριτήρια, ενώ στα υπόλοιπα κριτήρια εμφανίζεται αρκετή διαφοροποίηση, γεγονός που υποδεικνύει ότι το STEM και η διδασκαλία βασισμένη στο πρόβλημα ενεργοποιούν τους μαθητές και αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλήματος πολύ νωρίτερα από την παραδοσιακή διερευνητική καθοδηγούμενη διδασκαλία.

Μετά τον έλεγχο συσχέτισης ο συντελεστής του Pearson στις περισσότερες μεταβλητές εμφανίζει συσχέτιση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Στην παραδοσιακή διδασκαλία στην απόκτηση API key ο συντελεστής είναι $r(30)=0.416$ και η τιμή του p value (sig.)= $0.018 < 0.05$, ενώ μετά τη διδακτική παρέμβαση με STEM η τιμή του Pearson είναι $r(30)=0.48$, $p < 0.01$ θετική μέτρια προς υψηλή και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01.

Έγινε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ανεξάρτητων δειγμάτων t test ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα πριν την παρέμβαση ήταν 0.062 για την ομάδα ελέγχου και 0.021 για την πειραματική ομάδα. Μετά την υλοποίηση των διδασκαλιών η ομάδα ελέγχου είχε 0.0059, ενώ η πειραματική ήταν στο 0.049. Επομένως οι δεξιότητες των μαθητών διαφοροποιούνται με βάση τη μέθοδο διδασκαλίας.

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας t test εξαρτημένων δειγμάτων για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ξεχωριστά ώστε να βρεθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε μεταβλητή. Για την ομάδα ελέγχου τα αποτελέσματα είναι 0.019, ενώ για την πειραματική 0.03.

Τα αποτελέσματα εμφανίζουν πως σε ό,τι αφορά τεχνικής φύσεως διαδικασίες υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των δύο διδασκαλιών, ενώ σε θέματα πιο κοντά στις ανθρωπιστικές επιστήμες που η συζήτηση και η επιχειρηματολόγηση απαιτούνται, υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση, όπως στην απόφαση του διλήμματος $r(30) = 0.058$, $p < 0.01$.

Συμπεράσματα

Με την παρούσα μελέτη, επιχειρούμε να ερευνήσουμε τη σύνδεση της γνωστικής περιοχής της Υπολογιστικής Επιστήμης με τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και την επιχειρηματολόγηση μέσα από μια νέα μέθοδο διδασκαλίας με τη βοήθεια STEM προσεγγίσεων και την επίλυση πραγματικού προβλήματος. Από την έρευνα φάνηκε ότι τα ημιδομημένα προβλήματα παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες κατά την επίλυσή τους από τους μαθητές. Αρχικά μελετήθηκε η συσχέτιση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στις ανθρωπιστικές επιστήμες και την επιστήμη των υπολογιστών. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της παραδοσιακής διδασκαλίας και της καινοτόμου όπου στη δεύτερη παρατηρήθηκαν υψηλότεροι μέσοι όροι. Από την έρευνα φάνηκε πως η μεθοδολογία STEM, σε συνδυασμό με τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος (Problem Based Learning), εισάγει τους μαθητές στην ολιστική αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής

ζωής. Ο συνδυασμός αυτών των μεθόδων διδασκαλίας με τις τεχνικές της πειθούς μέσω επιχειρημάτων και διλημάτων οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη ακόμη υψηλότερων δεξιοτήτων, όπως της επίλυσης προβλήματος, της κριτικής σκέψης και της ικανότητας χρήσης επιχειρηματικού λόγου. Από την άλλη πλευρά η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολόγησης και τεκμηριωμένης συζήτησης απαιτούν ανάλυση και τρόπους ενίσχυσής τους.

Μεταξύ των περιορισμών αυτής της μελέτης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η έρευνα περιορίζεται σε δεδομένα που συλλέγονται από μαθητές της Α΄ τάξης ενός μόνο γενικού λυκείου, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας ισχύει μόνο γι' αυτό το δείγμα μαθητών. Επιπλέον η παρέμβαση είχε μικρή διάρκεια (4 ωριαία μαθήματα), όπου δεν ξέρουμε αν ήταν μεγαλύτερης διάρκειας τι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων θα παρουσιάζονταν.

Μελλοντικά, συνιστάται η διερεύνηση των νέων αναθεωρημένων προγραμμάτων σπουδών καθώς και η μελέτη και ο σχεδιασμός περιβαλλόντων μάθησης, που θα διδάξουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου και την καλλιέργεια λογικών επιχειρημάτων για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες.

Αναφορές

Adhelacahya, K., Sukarmin, S., & Sarwanto, S. (2023). The Impact of Problem-Based Learning Electronics Module Integrated with STEM on Students' Critical Thinking Skills. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(7), 4869-4878.

Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community?. *Acm Inroads*, 2(1), 48-54.

Camp, J. M., & Schnader, A. L. (2010). Using debate to enhance critical thinking in the accounting classroom: The Sarbanes-Oxley Act and US tax policy. *Issues in accounting education*, 25(4), 655-675.

Carrell, J., Cruz, J., & Kuzmack, S. (2020). Using humanities as context for STEM empathy development: A discourse analysis. In 2020 Gulf Southwest Section Conference.

Carrell, J., Keaty, H., & Wong, A. (2020). Humanities-driven STEM—Using history as a foundation for STEM education in honors.

Carroll, D. M. (2014). Using Debates to Enhance Students' Oral Business Communication Skills. *International Journal of Business and Social Science*, 5(10).

El Sayary, A. M. A., Forawi, S. A., & Mansour, N. (2015). STEM education and problem-based learning. In *The Routledge international handbook of research on teaching thinkin* (pp. 357-368). Routledge.

European Commission. (2023). What is open data. Γερμανία .

Gardiner, J. B. (2017). Debate, argumentation and the public sphere: The importance of debate in education and the wider society.

Grover, S. (2013). OPINION: Learning to Code Isn't Enough, from <https://www.edsurge.com/n/2013-05-28-opinion-learningto-code-isn-t-enough> Guzdial, M. (2008). *Education Paving*.

Heath, M. (2017). Rhetoric and pedagogy. *The Oxford handbook of rhetorical studies*, 73.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.

Lee, O. (2020). Making everyday phenomena phenomenal. *Science and Children*, 58(1), 56-61.

Lee, O., & Campbell, T. (2020). What science and STEM teachers can learn from COVID-19: Harnessing data science and computer science through the convergence of multiple STEM subjects. *Journal of Science Teacher Education*, 31(8), 932-944.

Logan, J. A., Hart, S. A., & Schatschneider, C. (2021). Data sharing in education science. *AERA open*, 7, 23328584211006475

Lufri, L., & Asrizal, A. (2023). Meta-analysis the effect of STEM integrated problem based learning model on science learning outcomes. *Jurnal Pendidikan Matematika Dan IPA*, 14(1), 16-32.

Mills, G. F., Gay L. R., & Airasian, P. (2017). Εκπαιδευτική Έρευνα, Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι - Εφαρμογές. Εκδόσεις Προπομπός.

Mulloy, B. (2015). *Web Api Design Crafting Interfaces that Developers Love*.

Patry, J. L., Weyringer, S., & Weinberger, A. (2007). Combining values and knowledge education. In *Values education and lifelong learning: Principles, policies, programmes* (pp. 160-179). Dordrecht: Springer Netherlands.

Qori, P. H., Sudarmin, S., Sumarni, W., Subali, B., & Saptono, S. (2020). Implementation of STEM Integrated Ethnoscience-based Vocational Science Learning in Fostering Students' Higher Order Thinking Skills (HOTS). *International Journal of Active Learning*, 5(2), 53–61.

Reffiane, F., Sudarmin, Wiyanto, Sigit Saptono, S. (2021). Developing an Instrument to Assess Students' Problem-Solving Ability on Hybrid Learning Model Using Ethno-STEM Approach through Quest Program. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 1–8.

Rungtusanatham, M. (1998). Let's not overlook content validity. *Decision Line*, 29(4), 10-13.

Sumarni, W., Mursiti, S., & Sumarti, S. S. (2020). Students' Innovative and Creative Thinking Skill Profile in Designing Chemical Batik after Experiencing Ethnoscience Integrated Science Technology Engineering Mathematic Integrated Ethnoscience (ethno-stem) Learnings. *Journal of Physics: Conference Series*, 1567(2), 22037.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Wood, D.F. (2003). Problem based learning. *British Medical Journal*, 326(7384), 328–330

Wood, P., Hymer, B., & Michel, D. (2007). Dilemma-based learning in the humanities: integrating social, emotional and thinking skills.

Zakiyah, N. A., & Sudarmin, S. (2022). Development of E-Module STEM integrated Ethnoscience to Increase 21st Century Skills. *International Journal of Active Learning*, 7(1), 49–58.

Βρύζας, Κ., & Τσιτουρίδου, Μ. (2005). Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής. Κόρινθος, 7-9.

Γαρμπή, Γ. (2022). Αξιοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδακτική πράξη από πιστοποιημένους Α' και Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. εκπαιδευτικούς μαθηματικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας .

Ημέλλου, Ό. (2015). Συνδιαμορφώνοντας το 'δημοτικό σχολείο για όλους τους μαθητές'. Εκπαιδευτικές πολιτικές, διδακτικές πρακτικές και κριτικός αναστοχασμός: η περίπτωση του γνωστικού αντικείμενου των Μαθηματικών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 92-101.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές», 8-9.

Μπίκος, Κ. (1995). Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές: στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των Η/Υ στη γενική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Η χρήση του gamification για τη διδασκαλία των αλγορίθμων

<https://doi.org/10.69685/IJGN2303>

Παπά Αναστασία

Καθηγήτρια Πληροφορικής ΠΕ86 ΕΑΕ
tesipapa@hotmail.com

Περίληψη

Η παιχνιδοποίηση, η χρήση στοιχείων παιχνιδιού σε ρυθμίσεις εκτός παιχνιδιού, χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση για να αυξήσει το κίνητρο, τη δέσμευση και την απόδοση των μαθητών. Για να είναι αποτελεσματικά σε μαθησιακά αποτελέσματα τα παιχνίδια αυτά θα πρέπει να έχουν τα στοιχεία τους προσαρμοσμένα στους μαθητές. Σε αυτό το άρθρο, πραγματοποιείται μια εις βάθος βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την προσαρμοστική παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση, προκειμένου να αποτυπωθεί μια σύνθεση των τρεχουσών τάσεων και εξελίξεων στον τομέα αυτό. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματεύεται 3 ερευνητικά ερωτήματα στην διδασκαλία της εκμάθησης αλγορίθμων: (1) Ποια είναι τα τρέχοντα είδη συνεισφορών στο πεδίο; (2) Σε τι βασίζουν οι τρέχουσες συνεισφορές την προσαρμογή τους και ποια είναι η επίδραση αυτής της προσαρμογής στο παιγνιοποιημένο σύστημα; (3) Ποιος είναι ο αντίκτυπος της προσαρμοστικής παιχνιδοποίησης;

Λέξεις κλειδιά: Παιχνιδοποίηση, Αντίκτυπος Παιχνιδοποίησης, Καινοτόμα εργαλεία μάθησης

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο κόσμο, η τεχνολογία είναι φυσικά η κινητήρια δύναμη πίσω από τη μάθηση και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών. Για να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές, οι σημερινοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο ψηφιακά εργαλεία και στρατηγικές αιχμής στις μεθόδους διδασκαλίας τους. Η παιχνιδοποίηση για μάθηση είναι μία από αυτές τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο και η σημασία της ολοένα και αυξάνεται μετά την επιτυχημένη της χρήση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Η χρήση παιχνιδοποιημένων στοιχείων μπορεί να επηρεάσει θετικά τη δέσμευση και τη συνεργασία των μαθητών, επιτρέποντάς τους να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά.

Από το δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα μελετήθηκε και υποστηρίχθηκε η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν μέσω του πειραματισμού και της εξερεύνησης, της ενίσχυσης γνωστικών δεξιοτήτων, της απόκτησης εμπειριών, της συνεργασίας, της νοηματοδότησης της πραγματικότητας, της επίλυσης προβλημάτων, του αυτοστοχασμού, αλλά και της οικοδόμησης νέων γνώσεων (Edwards, 2017; Erkan & Akyol, 2017; Bhagat, Haque & Jaalam, 2018; Ali, Kaitlyn, Hussain & Akhtar, 2018; Parker & Thomsen, 2019; Parker, Thomsen & Berry, 2022; Cunha & Carvalho, 2022). Άλλοι μελετητές έχουν αναφερθεί στη συμβολή του στη δημιουργικότητα (Oncu & Unluer, 2010) και στη μαθηματική γνώση (Zippert, Eason, Marshall & Ramani, 2019).

Η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών οδήγησε στην ανάπτυξη νέων μορφών παιχνιδιού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση, όπως η παιχνιδοποίηση (gamification) (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011; Kapp, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, ορισμένοι μελετητές έχουν εξετάσει τη συνεισφορά της παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Urh et al., 2015; Dicheva et al., 2015; Barghani, 2020) και συγκεκριμένα στη διδασκαλία των αλγορίθμων (Carlson & Valentin, 2020; Antika & Setiawan, 2023; Villegas & Aguero, 2023), η οποία παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες στην κατανόηση της από την πλειοψηφία των μαθητών (Carlson & Valentin, 2020; Cunha & Carvalho, 2022).

Πλήθος μελετών σχετίζεται με την παιχνιδιοποίηση και την εφαρμογή της στα εκπαιδευτικά πλαίσια, προκρίνοντας τα κίνητρα και την εμπλοκή που επιφέρει στο μαθητή. Ωστόσο εντοπίζεται ένα μεγάλο κενό στις έρευνες που αφορά τη χρήση της παιχνιδιοποίησης για τη διδασκαλία των αλγορίθμων. Για το λόγο αυτό η διερεύνηση της χρήσης της παιχνιδιοποίησης για τη διδασκαλία των αλγορίθμων αποτελεί αντικείμενο αυτής της εργασίας. Αρχικά εξετάζεται εν συντομία η αξιοποίηση της παιχνιδιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συνέχεια η αξιοποίησή της συγκεκριμένα για τη διδασκαλία των αλγορίθμων.

Μεθοδολογία

Για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε πρωτογενής βιβλιογραφική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε από 01.09.2023 – 30.10.2023 με σκοπό να αναζητηθούν επιστημονικά άρθρα που να περιέχουν την θεματολογία της παιχνιδιοποίησης και στη συνέχεια να αξιολογηθούν και να αναλυθούν εκείνα τα οποία θα απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας στην παιχνιδιοποίηση της διδασκαλίας της εκμάθησης αλγορίθμων, τα οποία είναι ειδικότερα:

(1) Ποια είναι τα τρέχοντα είδη συνεισφορών στο πεδίο;

(2) Σε τι βασίζονται οι τρέχουσες συνεισφορές την προσαρμογή τους και ποια είναι η επίδραση αυτής της προσαρμογής στο παιγνιοποιημένο σύστημα;

(3) Ποιος είναι ο αντίκτυπος της προσαρμοστικής παιχνιδιοποίησης;

Η βάση της αναζήτησης έγινε σε υλικό που θεωρείται επιστημονικό και σχετικό με το πεδίο ενδιαφέροντος του παρόντος άρθρου και ήταν δημοσιευμένο:

- Σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές (peer reviewing) : τα υποψήφια προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται από το περιοδικό ανωνύμως και κρίνονται από, άγνωστους στους συγγραφείς, έγκυρους επιστήμονες του πεδίου

- Σε συλλογικούς τόμους με επιστημονικούς επιμελητές (editors): ο/οι επιμελητής/ τές που είναι συνήθως διαπρεπείς επιστήμονες του πεδίου επιλέγουν προσωπικά τους συγγραφείς του τόμου. Οι επιμελητές γράφουν συνήθως έναν πρόλογο οριοθέτησης του θέματος του τόμου και παρουσίασης των άρθρων που περιλαμβάνει καθώς ένα τελικό κεφάλαιο συνθετικών συμπερασμάτων. Οι συγγραφείς των άρθρων καλύπτουν επιμέρους πλευρές του γενικότερου θέματος

- Σε πρακτικά συνεδρίων με επιλογή κατόπιν κρίσεως από επιστημονική επιτροπή: οι ανακοινώσεις υποβάλλονται και κρίνονται είτε με το σύστημα των κριτών (peer reviewing) είτε από την επιστημονική επιτροπή του συνεδρίου που απαρτίζεται από διαπρεπείς επιστήμονες του πεδίου.

Από τις διαθέσιμες βάσεις δεδομένων επιστημονικών άρθρων επιλέχθηκαν οι παρακάτω:

- RIC International
- Mathdi - Math Didactics
- Wilson Education Abstracts Full-Text
- Googlescholar
- Cambridge University Press
- Computing Research Repository
- Emerald (MCB University Press)
- Informaworld

Μετά από αναζήτηση που έγινε με τον όρο gamification και gamification in education και με την παράμετρο τα άρθρα αυτά να έχουν ως ημερομηνία συγγραφής μετά το 2010 βρέθηκαν 250 άρθρα στα οποία αναζητήθηκαν οι όροι 'programming', 'benefits', 'gamification and algorithm', 'implementation of gamification in education'.

Από τα 250 άρθρα βρέθηκαν 35 με τις προαναφερόμενες έννοιες και τα οποία χρησιμοποιούνται για την ανάλυση που θα ακολουθήσει.

Η αξιοποίηση του gamification στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ορισμός και θεωρητικό υπόβαθρο

Ο όρος 'gamification' αναφέρεται σε όλες τις πτυχές ενός διαδραστικού συστήματος που υποκινούν και ενεργοποιούν τους χρήστες διαμέσου του παιχνιδιού με βάση τις νέες τεχνολογίες (Seaborn & Fels, 2015). Πιο συγκεκριμένα ακόμα, αναφέρεται στη χρήση του σχεδιασμού στοιχείων και χαρακτηριστικών παιχνιδιού σε περιβάλλοντα τα οποία θεωρούνται πως σχετίζονται με άλλη θεματολογία όπως μάθηση, κατανόηση, καλύτερη επεξήγηση κλπ (Kapp, 2014; Cunha & Carvalho, 2022). Σκοπός της χρήσης αυτής είναι η υποκίνηση της συμπεριφοράς των χρηστών με στόχο την αύξηση της αφοσίωσης, της εμπλοκής και της εμπειρίας τους (Carlson & Valentin, 2020; Cunha & Carvalho, 2022) στα περιβάλλοντα αυτά.

Το gamification ορίζεται ως μια τεχνική, μια στρατηγική ή μια νοοτροπία που παρεμβάλλει έναν κλειστό κύκλο ενεργοποίησης-δράσης-ανατροφοδότησης σε εργασίες ρουτίνας για χρήστες, για να βελτιώσει τα ποσοστά υιοθέτησης, αφοσίωσης και επιτυχίας. Το gamification μπορεί να ενθαρρύνει το εγγενές κίνητρο, το οποίο είναι η επιθυμία να ολοκληρώσει κάποιος μια εργασία επειδή του παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει ενδιαφέρον για την εργασία. Τέτοια είδη κινήτρων επιτρέπουν στους χρήστες των εφαρμογών που χρησιμοποιούν gamification να απολαμβάνουν πραγματικά τα θέματα που μελετούν (Deterding et al., 2011).

Το gamification έχει ορισμένα στοιχεία που είναι κοινά με τη συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης (π.χ. παροχή ανταμοιβών, ανατροφοδότηση, αύξηση του επιπέδου προκλήσεων με την πρόοδο του χρήστη) (Biro, 2014; Boudadi & Gutiérrez-Colón, 2020), την κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης (Parker & Thomsen, 2019), αλλά και τη θεωρία της ροής, η οποία ορίζεται ως μια εμπειρία που είναι απαιτητική και ανταποδοτική και αποτελεί απαραίτητο στοιχείο αφοσίωσης των χρηστών (Barghani, 2020). Η εστίαση δεν είναι στην τεχνολογία, αλλά στο δυναμικό περιβάλλον μάθησης και στον τρόπο δόμησης των στοιχείων του παιχνιδιού που αλληλεπιδρούν με τον χρήστη (Barab, Gresalfi, & Ingram-Goble, 2010).

Το gamification συχνά αναφέρεται στη σχεδιαστική προσέγγιση της χρήσης παιχνιδιακού σχεδιασμού σε διάφορα πλαίσια για την πρόκληση εμπειριών γνωστών από τα παιχνίδια για την υποστήριξη διαφορετικών δραστηριοτήτων και συμπεριφορών και συνεχίζει να είναι ένα δημοφιλές θέμα τόσο στη βιομηχανία όσο και στον ακαδημαϊκό κόσμο από τη διάδοσή του στις αρχές του 2010.

Οφέλη και συμβολή της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση

Το gamification έχει κερδίσει σημαντική προσοχή ειδικά λόγω της εκπαιδευτικής του συμβολής. Η παιχνιδοποίηση της εκπαίδευσης και της μάθησης έχει μακρά ιστορία και ένα διαισθητικά κατανοητό υπόβαθρο, καθώς ο σχεδιασμός των παιχνιδιών και οι θεωρίες για τη μάθηση βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στο ίδιο ψυχολογικό θεωρητικό υπόβαθρο. Για την απάντηση των δυο πρώτων ερωτημάτων θα αναλυθούν τα οφέλη εκείνα τα οποία καταδεικνύουν, ποια είναι τα τρέχοντα είδη συνεισφορών της παιχνιδοποίησης στο πεδίο και ποια είναι η επίδραση αυτής της προσαρμογής στο παιγνιοποιημένο σύστημα.

Μέσω των τεχνολογικών εξελίξεων που επιτρέπουν πιο ψηφιοποιημένα περιβάλλοντα μάθησης καθώς και τη χρήση πιο πολλών τεχνολογικών μέσων, έχουν αυξηθεί δραστικά οι τεχνικές δυνατότητες σε σχέση με τα βιντεοπαιχνίδια για τη δημιουργία καθηλωτικών και συναρπαστικών εμπειριών μάθησης, και έχει εξαπλωθεί η τάση της παιχνιδοποίησης της εκπαίδευσης και της μάθησης (Villegas & Agüero, 2023).

Υπάρχουν πολλά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παιχνιδοποίηση (gamification) στην εκπαίδευση, τα οποία καταδεικνύουν την αυξημένη συνεισφορά της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση. Ορισμένα από αυτά βασίζονται στο διαδίκτυο (υπηρεσίες cloud) και δεν απαιτούν εγκατάσταση ειδικού λογισμικού και με αυτόν τον τρόπο επιτρέπεται η πρόσβαση ανά πάσα στιγμή και από οποιαδήποτε τοποθεσία. Από τα πιο

δημοφιλή θεωρούνται τα εργαλεία: Socrative, Kahoot!, FlipQuiz, Duolingo, Ribbon Hero, ClassDojo και Goalbook. Το BadgeOS™ και το πρόσθετο BadgeStack, το οποίο είναι μια δωρεάν προσθήκη στο WordPress που δημιουργεί αυτόματα διαφορετικούς τύπους επιτεύγματος και σελίδες που απαιτούνται για τη ρύθμιση του συστήματος σήμανσης.

Το Mozilla Open Badges Project είναι ένα έργο που στόχος του είναι να επιτρέψει την αναγνώριση των αποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών εκτός τάξης – αποτελέσματα άτυπης μάθησης. Μέσω της προβολής σημάτων του Mozilla's Open οποιοσδήποτε μπορεί να εκδώσει νίκες και να εμφανίσει σήματα μέσω κοινής τεχνικής υποδομής (Mozilla Open Σήματα) (Cunha & Carvalho, 2022).

Τα ψηφιακά δωμάτια απόδρασης είναι ακόμη ένα παρόμοιο εργαλείο, τα οποία έχουν τη δυναμική να αποτελέσουν ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία στην εκπαίδευση γενικότερα σε όποιο μάθημα αποφασιστεί να χρησιμοποιηθούν. Οι μαθησιακοί στόχοι που μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την αξιοποίηση των ψηφιακών δωματίων απόδρασης στην εκπαίδευση αφορούν σε γνωστικές δεξιότητες, όπως είναι η καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, η ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων και η οικοδόμηση νέας γνώσης, σε συμπεριφορικές δεξιότητες, όπως η ομαδικότητα και η συνεργασία, και σε συναισθηματικές δεξιότητες, όπως το κίνητρο, η εμπλοκή και η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Thomsen, 2019).

Το gamification ενέχει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές σε επίπεδο ενίσχυσης και διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, έχει οφέλη γνωστικά (Kiryakova et al., 2014; Urh et al., 2015; Zippert et al., 2019; Alomari et al., 2019; Antika & Setiawan, 2023), συναισθηματικά (Urh et al., 2015), και κοινωνικά (Kiryakova et al., 2014).

Η πορεία μάθησης των μαθητών καθορίζεται από τα επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν επιτευχθεί, ενώ η συνεχής και σταδιακή αύξηση του επιπέδου προκλήσεων / δυσκολιών σε συνδυασμό με την παροχή ανταμοιβών και το ευχάριστο και διασκεδαστικό περιβάλλον μάθησης επιτυγχάνει ένα υψηλότερο επίπεδο υποκίνησης, εμπλοκής και αφοσίωσης των μαθητών (Kiryakova et al., 2014; Dicheva et al., 2015; Barghani, 2020; Duggal, Gurta & Singh, 2021; Villegas & Aguero, 2023). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν ληφθεί υπόψη ο ισχυρισμός των Duggal et al. (2021) πως ενώ η τεχνολογία έχει βελτιώσει το εύρος της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, δεν μπόρεσε να ενισχύσει στον ίδιο βαθμό την αυτο-υποκίνηση και τη δέσμευση των μαθητών στην ίδια κλίμακα, κάτι που αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς.

Περαιτέρω, έχει υποστηριχθεί πως η χρήση του gamification στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης (Lee & Hammer, 2011; Barghani, 2020), της διερευνητικής προσέγγισης στη μάθηση και στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών (Oncu & Unluer, 2010; Lee & Hammer, 2011). Επιπλέον, οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις σε καταστάσεις παιχνιδιού έχουν αποδειχθεί ότι υποστηρίζουν την κατανόηση αφηρημένων εννοιών και ενθαρρύνουν τη συνεργατική και ανταγωνιστική μάθηση (Carlson & Valentin, 2020).

Εκτός των ανωτέρω, αυτά τα παιχνιδοποιημένα περιβάλλοντα μπορούν να σχεδιαστούν υπό το πρίσμα της εξατομίκευσης, ανταποκρινόμενα με αυτόν τον τρόπο στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή (Knutas et al., 2017). Τέλος, έχει επισημανθεί και η συμβολή του gamification στη διδασκαλία αλγορίθμων, όπως εξηγείται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

Η αξιοποίηση του gamification στη διδασκαλία των αλγορίθμων

Gamification και προγραμματισμός

Η παιχνιδοποίηση έχει υποστηριχθεί από αρκετούς μελετητές ότι αποτελεί μία εκ των πιο αποτελεσματικών μεθοδολογιών για τη διδασκαλία μαθημάτων που άπτονται της πληροφορικής και του προγραμματισμού (Carlson & Valentin, 2020; Zhan et al., 2022; Villegas & Aguero, 2023), τόσο σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης (Tundjungsari, 2020; Villegas

& Agüero, 2023), όσο και σε υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης (Carlson & Valentin, 2020) και για αυτό το λόγο θεωρείται ότι ο αντίκτυπος της προσαρμοστικής παιχνιδιοποίησης είναι σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο αντίκτυπος της παιχνιδιοποίησης διαφαίνεται μέσα από την εκμάθηση προγραμματισμού που περιλαμβάνει τους αλγόριθμους, απαιτεί τη «ζωντανή» παροχή στοιχείων κωδικοποίησης (Antika & Setiawan, 2023), την εξεύρεση λύσης για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων συνδυαστικά με την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης (Pinto & Terroso, 2022), ενώ ταυτόχρονα απαιτείται οι μαθητές να μάθουν νέους τρόπους σκέψης και επεξεργασίας πληροφοριών, κάτι που θα πρέπει να συνδυαστεί με το ότι μπορεί να έχουν διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις και ρυθμούς (Carlson & Valentin, 2020).

Οι προκλήσεις της εκμάθησης της κατανόησης κώδικα και προγραμματισμού μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια για τους μαθητές και να μειώσουν το κίνητρό τους να αναζητήσουν πόρους (π.χ. στο πλαίσιο τη αυτοκατευθυνόμενης μάθησης) και να εμπλακούν ενεργά με τη μαθησιακή διαδικασία (Carlson & Valentin, 2020) αλλά σε κάθε περίπτωση ο αντίκτυπος που έχει η παιχνιδιοποίηση στην εκμάθηση κώδικα και προγραμματισμού θεωρείται θετική, το οποίο ενισχύεται και από την έρευνα των Cunha και Carvalho (2022), οι οποίοι διερεύνησαν μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης την αξία του gamification στο πλαίσιο της διδασκαλίας προγραμματισμού και βρήκαν πως οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί χρησιμοποιώντας στρατηγικές παιχνιδιοποίησης στη διδασκαλία προγραμματισμού έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα. Οι Prabawa, Sutarno, Kusnendar και Rahmah (2018) και οι Su, Zhang, Denny και Giacaman (2021) αναφέρουν πως η παιχνιδιοποίηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν δύσκολες και αφηρημένες έννοιες όπως οι αλγόριθμοι και συνεπώς έχει θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, έχει τονιστεί και η αξία της παιχνιδιοποίησης για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας της γενιάς Z, όπου η τεχνολογία και οι έξυπνες συσκευές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους, αλλά και της αύξησης του ενδιαφέροντος και της δέσμευσης του συνόλου των μαθητών και ιδίως των γυναικών στις επιστήμες της τεχνολογίας και της πληροφορικής (Jawad & Tout, 2021). Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που αναπτύσσεται με τη συγκεκριμένη τεχνολογία για να αυξήσει την αποτελεσματικότητα του στον χώρο της εκπαίδευσης και να αυξήσει τη συνεισφορά του στο πεδίο, θα πρέπει να είναι διαδραστικό, ελκυστικό και πλούσιο σε στοιχεία πολυμέσων. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να αναπτύσσονται προσαρμοσμένες στους μαθησιακούς στόχους και να επιτρέπουν (Simões, J., R. Díaz Redondo, A. Fernández Vilas, 2013):

- Πολλαπλές παραστάσεις – οι μαθησιακές δραστηριότητες πρέπει να σχεδιαστούν έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να τις επαναλάβουν σε περίπτωση αποτυχημένης απόπειρας. Είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθούν συνθήκες και ευκαιρίες για να επιτευχθεί ο απώτερος στόχος. Ως αποτέλεσμα των επαναλήψεων οι μαθητές θα βελτιώσουν τις δεξιότητές τους.
- Σκοπιμότητα – οι μαθησιακές δραστηριότητες πρέπει να είναι εφικτές. Πρέπει να προσαρμοστούν στις δυνατότητες και τα επίπεδα δεξιοτήτων των μαθητών.
- Αύξηση του επιπέδου δυσκολίας – κάθε επόμενη εργασία αναμένεται να είναι πιο περίπλοκη, απαιτώντας περισσότερη προσπάθεια από τους μαθητές.
- Πολλαπλές διαδρομές – προκειμένου να αναπτύξουν διαφορετικές δεξιότητες στους μαθητές, πρέπει να είναι σε θέση να φτάσουν στόχους με διάφορους τρόπους. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να χτίσουν τις δικές τους στρατηγικές, κάτι που είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ενεργητικής μάθησης.

Αποτελέσματα εμπειρικών μελετών που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα

Αναφορικά με το ποια είναι τα τρέχοντα είδη συνεισφορών στο πεδίο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για την παρούσα εργασία αξίζει να αναφερθεί η μελέτη των Begosso et al. (2018) όπου χρησιμοποιήθηκαν αρχές

παιχνιδοποίησης στο δωρεάν και ανοιχτού κώδικα σύστημα διαχείρισης μάθησης Moodle για την παροχή ενθάρρυνσης και βοήθειας στους μαθητές στην εκμάθηση αλγορίθμων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η χρήση εννοιών gamification μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης εννοιών προγραμματισμού σε μαθητές μικρής ηλικίας, καθώς και σε μαθητές χωρίς προηγούμενη γνώση σχετικά με τις έννοιες των αλγορίθμων. Παρομοίως, η έρευνα των Félix, Cabada, Estrada και Vara (2020), οι οποίοι παρουσίασαν και αξιολόγησαν ένα νέο έξυπνο περιβάλλον για την εκμάθηση των βασικών εννοιών της υπολογιστικής σκέψης. Αυτό το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να αναγνωρίσει συναισθήματα με επίκεντρο τη μάθηση που παρουσιάζονται από τους μαθητές, εκτελώντας διαφορετικές παρεμβάσεις αυτόματα, ανάλογα με τις συναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών. Σημαντικό στοιχείο είναι η ενσωμάτωση των τεχνικών αναγνώρισης συναισθημάτων και παρακίνησης μέσω της παιχνιδοποίησης για την επίτευξη καλύτερης αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, ανάλογα με τη συναισθηματική κατάσταση που παρουσιάζουν όταν χρησιμοποιούν το περιβάλλον μάθησης. Διαπιστώθηκαν γνωστικά οφέλη, αυξημένο επίπεδο ενδιαφέροντος, συγκέντρωσης, ενθουσιασμού και αφοσίωσης από μέρους των μαθητών.

Σκοπός της μελέτης των Nogueira, Campos και Ferreira (2018) ήταν να εξετάσουν τη γνωστική ανάπτυξη και τις εμπειρίες που βίωσαν οι μαθητές με την προσθήκη παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία αλγορίθμων, αξιολογώντας την επιστημονική λογική γνώση που απέκτησαν, το οποίο απαντάει και στο ερευνητικό ερώτημα ποιος είναι ο αντίκτυπος της προσαρμοστικής παιχνιδοποίησης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως, ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που χρησιμοποίησαν τη μέθοδο διδασκαλίας του αλγόριθμου με τη διαμεσολάβηση της παιχνιδοποίησης έφθασαν στο μεταβατικό ενδιάμεσο και παροδικό επίπεδο επιστημονικής γνώσης, με μεγαλύτερα ποσοστά σωστής απάντησης στα διάφορα τεστ αξιολόγησης. Παρατηρήθηκε επίσης ότι και τα δύο φύλα έδωσαν πιο σωστές απαντήσεις χρησιμοποιώντας τη μέθοδο διδασκαλίας του αλγόριθμου με τη διαμεσολάβηση της παιχνιδοποίησης.

Ο Tundjungsari (2020) σχεδίασε μια εφαρμογή για κινητά χρησιμοποιώντας gamification για την εκμάθηση αλγορίθμων και προγραμματισμού μέσω της εξ αποστάσεως μάθησης, καταδεικνύοντας τη μεγάλη συμβολή και τον αντίκτυπο της παιχνιδοποίησης στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο οποίος μετά την εποχή της πανδημίας, έχει πάρει άλλη δυναμική. Ο στόχος της εφαρμογής ήταν να βελτιώσει τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών, κάτι που φάνηκε να επιτυγχάνεται έπειτα από την αξιολόγηση της εφαρμογής. Επιπλέον διαπιστώθηκε πως η εφαρμογή ήταν αρκετά εύκολη στη χρήση της, αν και εξακολουθούσαν να υπάρχουν ορισμένα ζητήματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της εφαρμογής, τα οποία είναι πολύ σημαντικά για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση αλγορίθμων. Στο ίδιο πλαίσιο οι Soboleva, Sunorova, Grinshkun και Bocharov (2021) προέβησαν σε μία θεωρητική και πειραματική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του gamification και συγκεκριμένα του προγράμματος LogoWorlds στην εκμάθηση των βασικών αλγορίθμων και προγραμματισμού για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως ένα μαθησιακό περιβάλλον βασισμένο στις αρχές του gamification μπορεί να συμβάλει σε βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Για τη συνεισφορά της παιχνιδοποίησης στον εκπαιδευτικό χώρο και συγκεκριμένα στην εκμάθηση προγραμματισμού με τη χρήση παιχνιδοποίησης ξεχωρίζουν οι μελέτες των Carlson και Valentin (2020), οι οποίοι εξέτασαν τη χρήση του gamification για εκμάθηση κωδικοποίησης, συνδυαστικά με την παροχή υλικού σε μορφή βιντεοδιάλεξης και με το παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι πως με τη χρήση της παιχνιδοποίησης οι μαθητές είναι σε θέση όχι μόνο να γεφυρώνουν τις γνώσεις τους μεταξύ των διαφόρων τρόπων μάθησης πιο ομαλά, αλλά παράλληλα κατανοούν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι επίλυσης ενός προβλήματος, οδηγώντας τους να

αναζητήσουν λύσεις με καινοτόμους τρόπους. Στο ίδιο πλαίσιο οι Su et al. (2021) εξετάζοντας σε ένα δείγμα μαθητών μία προσέγγιση παιχνιδοποιημένης μάθησης με τη χρήση ελκυστικών απεικονίσεων αλγορίθμων (οπτικοποιήσεις αλγορίθμων) διαπίστωσαν ότι αποτελεί ένα ευχάριστο και αποτελεσματικό εργαλείο για την εκμάθηση της έννοιας του αλγορίθμου. Επίσης βρήκαν πως οι οπτικοποιήσεις αλγορίθμων βοηθούν τους μαθητές να βρουν αποτελεσματικές λύσεις σε προβλήματα.

Στη μελέτη τους οι Pinto και Terroso (2022) περιέγραψαν την εισαγωγή στοιχείων gamification σε ένα εισαγωγικό μάθημα προγραμματισμού, με κύριο στόχο να παρακινηθούν και να εμπλακούν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της εισαγωγής στρατηγικών που βασίζονται στην παιχνιδοποίηση (όπως προκλήσεις, πρόοδος και επίπεδα), καθώς και στρατηγικών όπως η μάθηση βάσει προβλημάτων, που επιδιώκουν να κάνουν τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό πιο ελκυστικό για τους μαθητές. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η παιχνιδοποίηση βοήθησε στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, με αύξηση του ενδιαφέροντος, της υποκίνησης και της συμμετοχής των μαθητών.

Οι Antika και Setiawan (2023) ανέπτυξαν ένα μέσο μάθησης που βασίζεται σε ιστότοπο με στοιχεία παιχνιδοποίησης για εκμάθηση αλγορίθμων και προγραμματισμού, στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών εκπαίδευσης μηχανικών πληροφορικής. Το μέσο αυτό, που περιέχει «ζωντανή» κωδικοποίηση, αξιολογήθηκε από ειδικούς και διαπιστώθηκε ότι είναι αρκετά ενδιαφέρον για χρήση στη μαθησιακή διαδικασία, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το υλικό, αλλά και πως είναι εύχρηστο, καθιστώντας πιο εύκολη και ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία μαθημάτων προγραμματισμού.

Συμπερασματικά λοιπόν η παιχνιδοποίηση στην διδασκαλία της εκμάθησης αλγορίθμων, όχι μόνο έχει ήδη προσφέρει πολλά στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά δεδομένου ότι οι έρευνες καταδεικνύουν θετικά κυρίως αποτελέσματα είναι μια μέθοδος πολλά υποσχόμενη για το μέλλον, μέσω της οποίας μπορούν να δημιουργηθούν εργαλεία που θα βοηθήσουν και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και στην εξατομικευμένη εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων όλων των βαθμίδων και όλων των ηλικιών.

Περιορισμοί και προτάσεις

Στους περιορισμούς της παρούσας εργασίας θα πρέπει να αναφερθεί ότι παρά τη θετική συμβολή του gamification στην διδασκαλία και εκμάθηση αλγορίθμων, υποστηρίζεται πως εξακολουθεί να υπάρχει ανάγκη να δοθεί προσοχή στη δημιουργία παιχνιδοποιημένων λύσεων που συνδυάζουν καλύτερα στοιχεία παιχνιδοποίησης προκειμένου να παράγουν μια πραγματικά ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία (Cunha & Carvalho, 2022). Εξίσου βασικό είναι να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την αξία της παιχνιδοποίησης, αλλά και να έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες να επιλέγουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και να το εφαρμόζουν αποτελεσματικά (Zhan et al., 2022). Επιπλέον, απαιτούνται περαιτέρω έρευνες που να εστιάζουν σε μακροχρόνια χρήση του gamification για τη διδασκαλία αλγορίθμων, σε μεγαλύτερες και πιο διαφοροποιημένες ομάδες μαθητών από την άποψη των δημογραφικών τους στοιχείων (Félix et al., 2020), αλλά και σε ευρύτερα και όχι μόνο γνωστικά οφέλη / ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Zhan et al., 2022). Στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν βιβλιογραφικά μόνο δημοσιεύσεις που αναφέρονταν στη συνεισφορά και στον αντίκτυπο της παιχνιδοποίησης, αλλά υπάρχουν και μελέτες που αναφέρουν προβλήματα και μειονεκτήματα της μεθόδου, τα οποία θα μπορούσαν να αναλυθούν συνδυαστικά με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας σε μια άλλη εργασία.

Συμπεράσματα

Η συμπερίληψη της παιχνιδοποίησης στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης αλγορίθμων υποκινεί τους μαθητές να εμπλακούν πιο ενεργά και με μεγαλύτερη δέσμευση στη μάθηση, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, καθιστώντας τη γνώση πιο αποτελεσματική. Ως εκ τούτου, από την παρούσα εργασία καταδείχθηκε η σημασία, η αξία και η συνεισφορά του

gamification στη διδασκαλία γενικότερα και ειδικότερα στην διδασκαλία της εκμάθησης αλγορίθμων. Ωστόσο, απαιτούνται περαιτέρω μελέτες, ιδίως στα άμεσα εμπλεκόμενα μέρη (εκπαιδευτικοί, μαθητές), προκειμένου να διερευνηθεί το επίπεδο αποτελεσματικής χρήσης της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση, οι εφαρμογές που χρησιμοποιούνται, τα οφέλη και τα εμπόδια, καθώς και τρόποι ενίσχυσης της χρήσης του gamification στο πεδίο της εκπαίδευσης αλγορίθμων.

Η εξάπλωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αυτή που αναδεικνύει όλο και περισσότερο την αναγκαιότητα της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης της παιχνιδοποίησης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Οι τεχνικές και οι μηχανισμοί του παιχνιδιού, όπως αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία, μπορούν να εφαρμοστούν στη μαθησιακή διαδικασία ως δραστηριότητες που σκοπό τους έχουν την επίτευξη ορισμένων μαθησιακών στόχων, να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών να τις ολοκληρώσουν και να εμπλέξουν τους μαθητές σε ένα φιλικό ανταγωνιστικό περιβάλλον με άλλους μαθητές.

Η παιχνιδοποίηση όπως αναλύθηκε και στην παρούσα εργασία είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση για την πραγματοποίηση θετικών αλλαγών στη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και μπορούν να βελτιώσουν τα κίνητρα και τη δέσμευση των μαθητών στην μάθηση αλγορίθμων αλλά και λοιπών μαθησιακών πεδίων. Η παιχνιδοποίηση αφορά την εφαρμογή στρατηγικών τυχερών παιχνιδιών για τη βελτίωση της μάθησης και τη διευκόλυνση της συμμετοχής των ατόμων.

Η παιχνιδοποίηση για μάθηση μπορεί να είναι ευεργετική επειδή τα παιχνίδια ενσταλάζουν δια βίου δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η κοινωνική ευαισθητοποίηση, η συνεργασία και η συνεργασία. Τα παιχνίδια επίσης παρακινούν τα άτομα, αυξάνουν το ενδιαφέρον για ορισμένα θέματα, μειώνουν το ποσοστό φθοράς μεταξύ των μαθητών, βελτιώνουν τους βαθμούς και ενισχύουν τις γνωστικές τους ικανότητες.

Φυσικά θα πρέπει να αναφερθεί η σχέση της τεχνητής νοημοσύνης και της παιχνιδοποίησης, ως ένα στοιχείο για μελλοντική έρευνα. Ο συνδυασμός αυτών των δύο προσεγγίσεων μπορεί επίσης να οδηγήσει σε αποτελέσματα μέσω της χρήσης των μηχανισμών της παιχνιδοποίησης για τη βελτίωση της τεχνητής νοημοσύνης. Αντίστροφα όμως, μπορεί και η τεχνητή νοημοσύνη να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη των βέλτιστων πρακτικών παιχνιδιού. Θα μπορούσε να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της παιχνιδοποίησης στη μάθηση με βάση την εισαγωγή μαθησιακών αποτελεσμάτων, και να τα χρησιμοποιήσει για τη δημιουργία νέων μεταβλητών για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του παιχνιδιού από τους χρήστες (μαθητές).

Αναφορές

Ali, E., Kaitlyn, M. C., Hussain, A., & Akhtar, Z. (2018). The effects of play-based learning on early childhood education and development. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 7(43), 4682-4685.

Alomari, I., Al-Samarraie, H., & Yousef, R. (2019). The role of gamification techniques in promoting student learning: A review and synthesis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 395-417.

Antika, S. W., & Setiawan, A. (2023). Implementation of live coding and gamification as learning media for algorithm and programming subjects. *AIP Conference Proceedings*, 2727(1). <https://doi.org/10.1063/5.0141570>.

Barab, S. A., Gresalfi, M., & Ingram-Goble, A. (2010). Transformational play using games to position person, content, and context. *Educational Researcher*, 39(7), 525-536.

Barghani, Z. S. (2020). The Benefits of Gamification in Learning. *IJARIIIE*, 6(2), 1671-1675.

Begosso, L.R., Begosso, L.C., Cunha, D.S., Pinto, J.V., Lemos, L., & Nunes, M. (2018). The Use of Gamification for Teaching Algorithms. *Conference on Computer Science and Information Systems*, 225-231. doi: 10.15439/2018F165.

Bhagat, V., Haque, M., & Jaalam, K. (2018). Enrich Schematization in Children: Play as The Tool for Cognitive Development. *Journal of Applied Pharmaceutical Science*, 8(7), 128-131.

Biro, G. I. (2014). Didactics 2.0: A Pedagogical Analysis Of Gamification Theory From A Comparative Perspective With A Special View To The Components Of Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 148-151.

Boudadi, N. A., & Gutiérrez-Colón, M. (2020). Effect of Gamification on students' motivation and learning achievement in Second Language Acquisition within higher education: a literature review 2011-2019. *The EUROCALL Review*, 28(1), 57-69.

Carlson, K., & Valentin, R. (2020). The Gamification of Code: Programming Through Play in Blended Classrooms. *Scholarship of Teaching and Learning Publications*, 124. doi: 10.4018/978-1-7998-0242-6.ch005.

Cunha, L. de S. B. ., & Carvalho , E. T. de . (2022). Tertiary study on gamification in the teaching of Algorithms and Programming. *Research, Society and Development*, 11(13), e396111335543. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35543>.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-11.

Dicheva, D., Dichev C., Agre G., & Angelova G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.

Duggal, K., Gupta, L. R., & Singh, P. (2021). Gamification and Machine Learning Inspired Approach for Classroom Engagement and Learning. *Mathematical Problems in Engineering*, <https://doi.org/10.1155/2021/9922775>.

Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42, 4-11.

Erkan, S., & Akyol, S. (2017). A study on the views of preschool teachers and teacher candidates about the concepts of learning and participation. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 373-379.

Félix, J. M. R., Cabada, R. Z., Estrada, M. L. B., & Vara, J. F. (2020). An Intelligent Learning Environment for Computational Thinking. *Computación y Sistemas*, 24(3), 119-1210. doi: 10.13053/CyS-24-3-3480.

Jawad, H. M., & Tout, S. (2021). Gamifying Computer Science Education for Z Generation. *Information*, 12, 453. <https://doi.org/10.3390/info12110453>.

Kapp, K. (2014). Gamification: Separating Fact From Fiction. *Chief Learning Officer Magazine*, 13(3), 42-46.

Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. <https://www.sun.ac.za/english/learning-teaching/ctl/Documents/Gamification%20in%20education.pdf>

Knutas, A., van Roy, R., Hynninen, T., Granato, M., Kasurinen, J., & Ikonen, J. (2017). Profile-Based Algorithm for Personalized Gamification in Computer-Supported Collaborative Learning Environments. https://ceur-ws.org/Vol-1956/GHItaly17_paper_07.pdf

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.

Nogueira, T., Campos, E., & Ferreira, D. (2018). Cognition Developing of Computer Higher Education Students Through Gamification in the Algorithm Teaching-Learning Process. *Anais do XXVI Workshop sobre Educação em Computação*. Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/wei.2018.3484.

Oncu, E. C., & Unluer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 4457-4461.

Parker, R., & Thomsen, B. S. (2019). *Learning through play at school: A study of playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom*. Billund: The LEGO Foundation.

Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning Through Play at School - A Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education*, <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>.

Pinto, M., & Terroso, T. (2022). Learning Computer Programming: A Gamified Approach. *Third International Computer Programming Education Conference (ICPEC 2022)*, 11, 1-8.

Prabawa, H. W., Sutarno, H., Kusnendar, J., & Rahmah, F. (2018). Learning basic programming using CLIS through gamification. *IOP Conference Series: Journal of Physics*, 1013. doi :10.1088/1742-6596/1013/1/012099.

Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14-31.

Soboleva, E. V., Suvorova, T. N., Grinshkun, A. V., & Bocharov, M. I. (2021). Applying gamification in learning the basics of algorithmization and programming to improve the quality of students' educational results. *European Journal of Contemporary Education*, 10(4), 987-1002. [Abstract].

Su, S., Zhang, E., Denny, P., & Giacaman, N. (2021). A Game-Based Approach for Teaching Algorithms and Data Structures using Visualizations. *SIGCSE '21: Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 1128-1134. <https://doi.org/10.1145/3408877.3432520>.

Tundjungsari, V. (2020). Mobile Learning Design Using Gamification for Teaching and Learning in Algorithms and Programming Language. In: M. Auer & T. Tsiatsos (Eds.), *The Challenges of the Digital Transformation in Education. ICL 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing*, 916. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11932-4_61.

Urh, M., Vukovic, G., Jereb, E., & Pintar, R. (2015). The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 388-397.

Villegas, C. G., & Agüero, N. L. (2023). The Gamification of E-learning Environments for Learning Programming. *International Journal of Informatics Visualization*, 7(2), 455-462. <http://dx.doi.org/10.30630/ijiv.7.2.1602>.

Zhan, Z., He, L., Tong, Y., Liang, X., Guo, S., & Lan, X. (2022). The effectiveness of gamification in programming education: Evidence from a meta-analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100096>.

Zippert, E. L., Eason, S. H., Marshall, S., & Ramani, G. B. (2019). Preschool children's math exploration during play with peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101072.

Η Διδασκαλία & Ευαισθητοποίηση των Μαθητών της Στ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου για το Δικαίωμα του Παιδιού στην Εκπαίδευση μέσω Διδακτικού Σεναρίου Δημιουργικής Αφήγησης

<https://doi.org/10.69685/WWEO9150>

Ντρίζα Ελισάβετ

Εκπαιδευτικός Ερευνήτρια
elisavetntr9@gmail.com

Νίκη Λαμπροπούλου

ΕΔΙΠ, ΤΕΠΕΚΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών
niki.lampropoulou@upatras.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση αναπτύσσεται στα πλαίσια της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, με επιτυχημένες παιδαγωγικές μεθοδολογίες για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Δημιουργική Αφήγηση υποστηρίζει τους μαθητές να εξωτερικεύουν και να επικοινωνήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους μέσω της δικής τους ιστορίας και να συμμετέχουν ενεργά μέσω της ενσυναίσθησης, απελευθερώνοντάς τους από ένα πραγματικό, αγχογόνο περιβάλλον δράσης. Η πρόταση μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση γνωστικού υπόβαθρου, κριτικής σκέψης και μεταγνώσης των μαθητών ως άτομα και ως μέλη κοινωνικών ομάδων. Η μικτή ερευνητική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης έδειξε ότι η διδασκαλία και ανάπτυξη ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων ήταν επιτυχής. Ωστόσο, η έρευνα ως μελέτη περίπτωσης και ο αριθμός των μαθητών δεν είναι αρκετά με αποτέλεσμα να χρειάζονται περισσότερες έρευνες για τη γενίκευση και την εγκυρότητα αυτών των αποτελεσμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Το Δικαίωμα του Παιδιού στην Εκπαίδευση, Δημιουργική Αφήγηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή: Εκπαίδευση και Δικαιώματα του Παιδιού

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΔΣΔΠ για τα ΔτΠ, 1989) υπεγράφη από τα κράτη-μέλη του Ο.Η.Ε. αποβλέποντας στην μεταβολή του τρόπου αντιμετώπισης των παιδιών με ξεχωριστό σύνολο δικαιωμάτων (UNICEF). Αποτελεί το πρώτο διεθνές κείμενο στο οποίο καταγράφονται συστηματικά τα ΔτΠ. Θεωρείται ως το πλέον ολοκληρωμένο ψήφισμα του Ο.Η.Ε., αφού προστατεύει τόσο τα ατομικά και πολιτικά ΔτΠ, όσο και τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά ΔτΠ. Έχει επικυρωθεί από κάθε χώρα, εξαιρουμένων των Ηνωμένων Πολιτειών, και έτσι καθίσταται η ευρύτερη επικυρωμένη συμφωνία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (UNICEF). Στην Ελλάδα η κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΣΔΠ) πραγματοποιήθηκε το 1992 με το νόμο 2101/1992 (ΦΕΚ 192 τ.Α΄/02.12.1992) και έκτοτε αποτελεί εσωτερικό ελληνικό δίκαιο αυξημένης τυπικής ισχύος. Ειδικότερα, οι διατάξεις αυτού υπερισχύουν κάθε άλλης αντίθετης διάταξης εσωτερικού νόμου (Παπαρηγόπουλος, 2006). Η Σύμβαση αναγνωρίζει την παιδική ηλικία ως μια ευάλωτη και κρίσιμη στιγμή, κατά την οποία τα παιδιά χρειάζονται ειδική φροντίδα και προστασία (UNICEF). Το μοντέλο Αξιών και Ευαισθητοποίησης που προτείνει η Tibbitts (2002) είναι η βάση της πυραμίδας για τα υπόλοιπα δύο μοντέλα και είναι το μοναδικό βασιζόμενο σε διδακτικές μεθοδολογίες και ακολουθεί μια φιλοσοφική - ιστορική προσέγγιση. Η στρατηγική του μοντέλου αναφέρεται στην κοινωνικοποίηση, την πολιτισμική συναίνεση, τον καθορισμό προσδοκιών για την κοινωνική αλλαγή και τη νομιμοποίηση του πλαισίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Tibbitts, 2002, 1994).

Η Εκπαίδευση για τα ΔΤΠ έχει προοπτικές εξέλιξης ενισχύει την κουλτούρα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων για την αξιολόγηση και οικοδόμηση των δίκαιων σημερινών και μελλοντικών κοινωνιών.

Πρώθηση των ΔΤΠ στην Εκπαίδευση μέσω της Δημιουργικής Αφήγησης

Η απόκτηση δημοκρατικών δεξιοτήτων με όχημα την εκπαίδευση μπορεί να αναπτυχθεί και μέσω της λογοτεχνίας, καθώς η λογοτεχνία παιδαγωγεί, εισάγει τον αναγνώστη στην πολιτισμική κατανόηση και στην αντίληψη της ταυτότητας (Κανατσούλη, 2002). Συνάμα, συμβάλλει τόσο στην αισθητική, γλωσσική, κοινωνική ευαισθητοποίηση των παιδιών όσο και στην ψυχοπνευματική ωρίμανσή τους (Κατσίκη-Γκιβαλου, 2008). Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο διδάσκεται κυρίως μέσω των Ανθολογιών, τα οποία ανήκουν στο σώμα των σχολικών εγχειριδίων που καλλιεργούν στάσεις, μεταβιβάζουν αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις, τις επιλογές και τη συμπεριφορά του ατόμου (Ξωχέλλης, 2000). Αποτελέσματα ερευνών στην Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία αναφέρονται στη διδακτική πρακτική της αφήγησης ιστοριών, και ιδιαιτέρως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, που θεωρείται μια αποτελεσματική και λειτουργική προσέγγιση διδασκαλίας. Η αφήγηση ιστοριών (storytelling) είναι μεταξύ άλλων πρακτική μεταφοράς ιδεών και εικόνων, οι οποίες λειτουργούν σε ένα πλαίσιο διαμόρφωσης ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων, με αποτέλεσμα τη συγκρότηση των εμπλεκομένων σε μια κοινότητα (Φραγκάκη, 2009). Η Δημιουργική Αφήγηση ως μέθοδος για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να εξωτερικεύουν σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες και έτσι να κοινωνικοποιηθούν και να οικειοποιηθούν με τα χαρακτηριστικά, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των συμμαθητών τους. Σκοπός της χρήσης της συγκεκριμένης πρακτικής είναι η συμμετοχή των μαθητών και η καλλιέργεια της φαντασίας τους, απελευθερώνοντάς τους από ένα αγχογόνο περιβάλλον δράσης (Σούλας, 2019, Λαμπροπούλου, 2021).

Η Ιστοριογραμμή στη Δημιουργική Αφήγηση

Η Ιστοριογραμμή (storyline, Emo & Wells, 2014) αποτελεί μια δημιουργική, ευχάριστη και αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση και διδακτική μέθοδο, κατάλληλη για όλες τις ηλικίες, βαθμίδες και μορφές της εκπαίδευσης (Ηλιοπούλου, 2021). Η Ιστοριογραμμή αποτελεί εναλλακτική μορφή διδασκαλίας που εκτυλίσσεται βάσει της γνωστικής θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Lambropoulos, 2024α) αξιοποιώντας στοιχεία και άλλων σύγχρονων θεωριών. Συνιστά διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που κυρίως αξιοποιεί τη δύναμη της ιστορίας, με την έννοια της μυθοπλασίας, η οποία και αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της Ιστοριογραμμής κατά την Ηλιοπούλου (2006). Αναπτύσσει πνεύμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, κατά την οποία οι μαθητές είναι οι δημιουργοί μιας ιστορίας, της οποίας τη γραμμή και τα κεφάλαια έχει πρώτα σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός. Στοχεύει στο περιεχόμενο και το ποιόν της γνώσης, ενώ η ιστορία εξασφαλίζει το πλαίσιο εντός του οποίου οι μαθητές αποκτούν κίνητρο, χάριν του αισθήματος της συναισθηματικής εμπλοκής στην ιστορία (Ηλιοπούλου, 2021).

Η Ιστοριογραμμή πρωτοσχεδιάστηκε στην Σκωτία τη δεκαετία του '70, όμως άρχισε να εφαρμόζεται λίγα χρόνια αργότερα σε περισσότερες από 45 χώρες παγκοσμίως. Ειδικότερα, χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία θεμάτων στη σχολική τάξη, σε τμήματα Πανεπιστημίων, ιδίως στις Σκανδιναβικές χώρες (Ηλιοπούλου, 2021).

Αποτελέσματα σε έρευνες της Smogorzewska (2012, 2014) αναφέρονται στη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 5 ετών και την ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης, τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών αλλά και της ίδιας της στάσης τους προς την μάθηση. Έχει παρατηρηθεί ότι η εφαρμογή της Ιστοριογραμμής σε σχολεία της Σκωτίας ενισχύει την επίτευξη των στόχων που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της χώρας αναφορικά με: α) την επιτυχή μάθηση των παιδιών, β) την απόκτηση αυτοπεποίθησης από αυτούς, γ) την εξέλιξή τους σε υπεύθυνους πολίτες και δ) την ενεργή συμμετοχή τους στην σχολική κοινότητα και κοινωνία (Bell & Harkness, 2006). Εκτός από τις βασικές γλωσσικές και

επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η Ιστοριογραμμή αναπτύσσει και τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως η αυτονομία στη μάθηση, η συνεργασία, η ομαδικότητα, η διαχείριση χρόνου και η επιμονή σε μια εργασία (Omand, 2014). Εξασφαλίζει στους μαθητές ένα ασφαλές και μη αγχογόνο πλαίσιο, αυτό της ιστορίας που δημιουργούν, μέσα στο οποίο διαπραγματεύονται ευαίσθητα θέματα. Παράλληλα, δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα παρατήρησης των μαθητών τους κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με μια εργασία και να μην κρίνουν μόνο από το τελικό αποτέλεσμα.

Το ηρωικό αρχέτυπο του ήρωα επεξεργάστηκε ο Τζόζεφ Κάμπελ (1949) στο έργο του «Ο Ήρωας με τα Χίλια Πρόσωπα» (1949). Ο Κάμπελ μελετά την αρχέτυπη δομή των ιστοριών που υποθετικά ανιχνεύεται σε κάθε ιστορία. Αυτή η δομική αρχή ονομάστηκε από τον ίδιο «Ταξίδι του Ήρωα». Τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό ταξίδι του ήρωα παρατίθεται δομημένο στη συνέχεια, ώστε να ταιριάζει με τη δομή τριών Πράξεων του Αριστοτέλη, και στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει με τον συνηθισμένο κόσμο, τον μαγικό κόσμο και τον γυρισμό στον κανονικό κόσμο.

Στη λογοτεχνία, στο θέατρο, στα παραμύθια, στη θρησκευτική ζωή, στην ψυχολογία και σε όλες τις αφηγήσεις υπάρχει μια κοινή γραμμή αφήγησης. Στο βιβλίο του «Ο Ήρωας με τα Χίλια Πρόσωπα», ο Campbell (1949) υποστηρίζει ότι όλοι οι πρωταγωνιστές μιας ιστορίας περνούν από στάδια διαφορετικά και κρίσιμα για την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Όλες οι αφηγήσεις αποτελούν παραλλαγές ενός ενιαίου μύθου (μονομυθία) και έχουν παρόμοια αφετηρία και τελικό προορισμό. Αυτό Το Ταξίδι του Ήρωα αναλύθηκε από τον Vogler (2009) σε 12 στάδια που μπορούν να σχηματιστούν ως ένα ρολόι (μνημονικό εργαλείο) σε κάρτες ιστορίας (storycards, RomaMultiLangPrimE, Λαμπροπούλου, 2023).

Το Ρολόι του Ήρωα: Η Ιστοριογραμμή του Ταξιδιού του Ήρωα χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus KA2 RomaMultiLangPrimE με τη δημιουργία Storycards ως το μνημονικό εργαλείο του *‘Ρολογιού του Ήρωα’*. Τα 12 στάδια του Ταξιδιού του Ήρωα (Vogler, 2007) έχουν ως εξής:

1. Ο συνηθισμένος κόσμος

Το ταξίδι του κάθε ήρωα έχει ως αφετηρία του τον κόσμο όπως αυτός υπάρχει γύρω μας. Για κάποιο λόγο (π.χ. η μητριά και οι κακές αδερφές στην Σταχτοπούτα) συναντά δυσκολίες.

2. Κάλεσμα στην Περιπέτεια: Το ταξίδι αρχίζει

Ο ήρωάς μας περνάει δύσκολες στιγμές, ή βρίσκεται σε ένα δίλημμα, ή δεν μπορεί να χειριστεί μια κατάσταση. Έχει άγχος, δεν μπορεί να χειριστεί τη ζωή του όπως θα ήθελε. Έτσι τον καλεί η περιπέτεια. Ο ήρωας έχει δίλημμα για το ταξίδι του.

3. Άρνηση της Πρόκλησης

Ξαφνικά, πάνω που ο ήρωας έχει αποφασίσει να παλέψει για τη ζωή που θέλει, συνειδητοποιεί πως οι αλλαγές και οι προκλήσεις είναι τόσες, που δεν ξέρει αν μπορεί και αν θέλει να τις διαχειριστεί. Έτσι, κάνει ένα βήμα πίσω, αρχικά ο ήρωας αρνείται την πρόκληση. Παρ’ όλα αυτά, βλέπει ότι η προηγούμενη κατάσταση δε λειτουργεί προς όφελός του. Παρακινούμενος είτε από εξωτερικές δυνάμεις (κάτι συμβαίνει στον περίγυρό του, στην οικογένειά του, στην κοινωνία, κάποιος τον καλεί να τον βοηθήσει κ.λ.π.) ή από τον ίδιο του τον εαυτό, αποφασίζει να παλέψει.

4. Συνάντηση με τον μέντορα

Έτσι έρχεται η ώρα που συναντά έναν καθοριστικό χαρακτήρα, το μέντορά του. Ο μέντορας είναι ένα πρόσωπο γεμάτο γνώση και εμπειρίες που συμβουλεύει και εμπνέει τον ήρωά μας για το πώς να προχωρήσει.

5. Το κατώφλι

Ο ήρωας, μετά από την εσωτερική του πάλη για το εάν τελικά θα αλλάξει τη ζωή του ή όχι, διαβαίνει το κατώφλι ενός ανεξερεύνητου κόσμου που δε γνωρίζει πού τον οδηγεί. Συναντά διάφορα πρόσωπα, άλλα φιλικά και άλλα εχθρικά και συνάπτει συμμαχίες με όσους μπορούν να τον βοηθήσουν.

6. Δοκιμασίες

Έρχονται οι πρώτες δοκιμασίες. Ο ήρωας καλείται να αντιμετωπίσει τις πρώτες δυσκολίες του ταξιδιού του και αποτυγχάνει.

7. Σύμμαχοι και εχθροί

Παρ' όλα αυτά πλέον γνωρίζει ποιος είναι ο στόχος του και ποιοι οι σύμμαχοί του.

8. Είσοδος στην επικίνδυνη ζώνη

Η μεγάλη πρόκληση έρχεται, ο ήρωας, αντιμετωπίζει τους μεγαλύτερους φόβους του στο ταξίδι του στην άγνωστη και επικίνδυνη ζώνη, έρχεται αντιμέτωπος με το θάνατο, την απώλεια, την αλλαγή.

9. Τελική δοκιμασία και αναμέτρηση

Τελικά, μετά από πολλές δοκιμασίες έρχεται η τελική μάχη με τον αντίπαλό του.

10. Η επιβράβευση

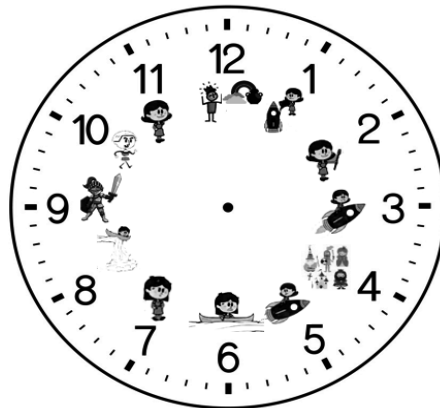
Ο ήρωας επιβραβεύεται για όσα πέρασε. Αυτό σημαίνει πως απέκτησε γνώσεις, εμπειρίες και εργαλεία για να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και πως πλέον είναι έτοιμος να πολεμήσει ξανά αν χρειαστεί. Η επιβράβευση δε σημαίνει και το τέλος του αγώνα: τώρα ο ήρωάς μας γνωρίζει πως τίποτε δεν είναι δεδομένο και πως ό,τι απέκτησε μπορεί να χαθεί ανά πάσα στιγμή.

11. Ο δρόμος της επιστροφής

Ο ήρωας επιστρέφει στην καθημερινή του ζωή. Είναι πιθανό προτού όλα πάρουν το δρόμο τους να χρειάζεται να αντιμετωπίσει μια τελευταία πρόκληση, μια ακόμη θυσία ή μια σύγκρουση.

12. Η επιστροφή με το θησαυρό

Ο ήρωας είναι πλέον σπλισμένος με όλα τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσει κάθε δυσκολία.



Σχήμα 1. Το Ρολόι του Ταξιδιού του Ήρωα

Στο δημοτικό σχολείο η ύπαρξη ενός μνημονικού εργαλείου θα διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό αλλά και τους μαθητές στην άμεση περιγραφή των σταδίων του ταξιδιού του ήρωα. Έτσι, τα στοιχεία και η δομή της ιστορίας μπορούν να παρουσιαστούν ως ένα ρολόι κάρτα (storycard, Lambropoulos, 2024β). Έτσι προτείνεται η εφαρμογή ενός Διδακτικού Σεναρίου Δημιουργικής Αφήγησης για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με το Δικαίωμα του Παιδιού στην Εκπαίδευση και την αλληλεπίδραση μεταξύ Παιδικής Εργασίας και σχολικής εγκατάλειψης, που διαπραγματεύεται η επόμενη ενότητα. Οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και σεβόμενοι τα αντίστοιχα δικαιώματα των συνανθρώπων τους, αναπτύσσουν μια κουλτούρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, και κατά συνέπεια αποκτούν θετική στάση προς την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων.

Μεθοδολογία

Η μικτή ερευνητική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης συνδυάζει την ποσοτική με την ποσοτικοποιημένη ποιοτική έρευνα και την παρατήρηση με κλείδα παρατήρησης κατά και μετά την παρέμβαση με το διδακτικό σενάριο της Δημιουργικής Αφήγησης. Η συνδυαστική ερευνητική μεθοδολογία μπορεί να υποστηρίξει τη διερεύνηση των στόχων της έρευνας, καθώς το ερευνητικό πρόβλημα απαιτεί τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, προσφέροντας μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (Ίσαρη, & Πουρκός, 2015). Η αξιοποίηση τριών μεθόδων συλλογής (τριγωνοποίηση) των δεδομένων θα συμβάλλει στην καλύτερη ερμηνεία των ευρημάτων καθώς και στην εξασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) οι δειγματοληψίες με συγκεκριμένα κριτήρια, εξυπηρετούν πιο εύστοχα και πιο αποτελεσματικά τις ανάγκες της έρευνας. Επίσης, όπως αναφέρει ο Γαλάνης (2018), δεν αποκλείεται ορισμένοι συμμετέχοντες επηρεαζόμενοι από τα αποτελέσματα να τροποποιήσουν τις θέσεις τους, με στόχο να είναι σύμφωνες με τις απόψεις των υπολοίπων.

Ερευνητικός σκοπός

Ο σκοπός της έρευνας περίπτωσης είναι η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών στο Δικαίωμα της Εκπαίδευσης, και ειδικότερα στο πρόβλημα της παιδικής εργασίας ως διττό παράγοντα αιτίου και αποτελέσματος εγκατάλειψης της Εκπαίδευσης.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει σχετικό κενό στο αναλυτικό πρόγραμμα και το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Κ.Π.Α.), αν ναι, ποιο είναι αυτό, και πώς μπορεί να καλυφθεί;
2. Πώς η νέα πρόταση του Διδακτικού Σεναρίου Δημιουργικής Αφήγησης μπορεί να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στην πρόληψη της Παιδικής Εργασίας και εγκατάλειψης της εκπαίδευσης στο μάθημα της Κ.Π.Α. της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

2.1 Τι επίδραση έχει η Ιστοριογραφική του Ταξιδιού του στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών με τη δημιουργία και επικοινωνία της δικής τους ιστορίας;

Μέσω των ερευνητικών εργαλείων (α) του ερωτηματολογίου που συμπεριλαμβάνει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, (β) της ποσοτικοποιημένης ποιοτικής ανάλυσης των ιστοριών των μαθητών και (γ) της παρατήρησης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καταγράφεται το επίπεδο και τα στοιχεία ευαισθητοποίησης των μαθητών σε σχέση με τις έννοιες ΔτΠ στην Εκπαίδευση και το πρόβλημα της παιδικής εργασίας, όπως επίσης και τα στάδια της ιστορίας. Έτσι το ερωτηματολόγιο είχε βασικά δημογραφικά στοιχεία και ανίχνευση βασικής γνώσης των μαθητών για τους λόγους για τους οποίους υπάρχει η παιδική εργασία. Οι υπο-ερωτήσεις αναφέρονταν στους εξής λόγους: (α) το εκπαιδευτικό σύστημα δυσλειτουργεί, με αποτέλεσμα να μη θέλουν να πάνε σχολείο (Boyden, 1994), (β) η φτώχεια τους αναγκάζει να δουλέψουν (Grootaert & Kanbur, 1994), (γ) πρέπει να εργαστούν στην οικογενειακή επιχείρησή τους (Grootaert & Kanbur, 1994), και (δ) εκτελούν καλύτερα από τους μεγάλους κάποιες δουλειές (Global Action Plan1 and Technical Cooperation Priorities, 2010).

Σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης πήραν ανώνυμα μέρος 17 μαθητές της ΣΤ' τάξης (11-12 ετών). Στα ερωτηματολόγια και τα γραπτά τους δόθηκαν αριθμοί-κωδικοί (1,2,3 κ.λ.π.). Η τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε με: (α) το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και πληροφοριών σχετικά με την παιδική εργασία, (β) τις γραπτές ιστορίες (γραπτά κείμενα) των μαθητών μετά την παρέμβαση με το διδακτικό σενάριο, και (γ) τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια συγγραφής των μαθητών με την κλείδα παρατήρησης.

Κατόπιν, έγινε ποιοτική ανάλυση και ποσοτικοποίηση της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Για την ανάπτυξη κώδικα ακολουθήθηκε η διαδικασία για κωδικοποίηση ποιοτικών πληροφοριών για συσχέτιση δεδομένων από προηγούμενες ιδέες

(Boyatzis, 1998: 99-127· Braun & Clarke, 2006). Η κωδικοποίηση πρέπει να είναι «εύχρηστη» από άλλους ερευνητές για υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας μεταξύ των αξιολογητών, απλή στην κατανόηση και στην απομνημόνευση, σχετική με το πλαίσιο της έρευνας, να επιτρέπει την ποσοτική ανάλυση και τη χρήση σε διαφορετικές πληροφορίες. Έγινε ανάλυση του 25% των δεδομένων από ανεξάρτητο ερευνητή με βάση τους κωδικούς του Ρολογιού της Αφήγησης χωρίς καμία προηγούμενη συζήτηση. Αυτό αποκάλυψε μια αρχική αξιοπιστία 3% επί των δεδομένων, η οποία έπρεπε να βελτιωθεί. Η ταξινόμηση και οι δείκτες γράφτηκαν ξανά με σαφέστερο και απλούστερο τρόπο και ένα επιπλέον 10% των δεδομένων κωδικοποιήθηκε δίνοντας αξιοπιστία 50%. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν τα θέματα και έγινε περαιτέρω ανάλυση με ανεξάρτητο ερευνητή δίνοντας αξιοπιστία 90% των περαιτέρω 25% των δεδομένων. Ένας δεύτερος ανεξάρτητος ερευνητής επαλήθευσε τη διαδικασία με αξιοπιστία 93% σε δείγμα 25%. Η αξιοπιστία με εύρος 90%+ θεωρείται λειτουργικά αποδεκτή. Επειδή η μελέτη περίπτωσης δεν είναι αρκετή και ο αριθμός των μαθητών είναι μικρός χρειάζονται περισσότερες έρευνες για τη γενίκευση και την εγκυρότητα αυτών των ευρημάτων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

Τα δημογραφικά στοιχεία αναφέρονται στην ηλικία, το φύλο και την επαγγελματική κατάσταση των γονέων και κηδεμόνων των παιδιών. Από το γενικό σύνολο των μαθητών (N=17) που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 16 μαθητές/τριες είναι 12 ετών (N=17, 94%) και 1 μαθητής/τρια είναι 11 ετών (N=17, 6%).

Σύμφωνα με το Σχήμα 2, πήραν μέρος στην έρευνα περίπτωσης 9 μαθήτριες (N=17, 53%) και 8 μαθητές (N=17, 47%).

Παιδική Εργασία

Όσον αφορά την παιδική εργασία, στην ερώτηση αν έχουν δει παιδιά να εργάζεται, φαίνεται ότι και οι 17 μαθητές απάντησαν θετικά (N=17, 100%).



Σχήμα 2. Λόγοι για την Παιδική Εργασία

Από τους 17 μαθητές οι 13 απάντησαν ότι η φτώχεια είναι αιτία για την Παιδικής Εργασίας (N=17, 76%). Από τους 17 μαθητές 1 απάντησε ότι η Παιδική Εργασία υφίσταται λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος (N=17, 6%), 1 μαθητής/τρια απάντησε ότι η Π.Ε. υπάρχει λόγω της ανάγκης για εργασία στην οικογενειακή επιχείρηση (N=17, 6%) ενώ 1 μαθητής/τρια έδωσε ως απάντηση την δεξιότητα των παιδιών (N=17, 6%). 1 μαθητής/τρια από τους 17 που συμμετείχαν απάντησε «Άλλο», σημειώνοντας ότι «για να μπορέσεις να ζήσεις πρέπει να δουλέψεις».

Η Δημιουργική Αφήγηση Ιστορίας με το Ρολόι του Ήρωα

Τα αποτελέσματα της ποσοτικοποιημένης ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της συγγραφής των ιστοριών των μαθητών εντοπίζονται στις ιστορίες τους: (α) τα στάδια από το

Ταξίδι του Ήρωα, (β) την αναγνώριση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και του Δικαιώματος του Παιδιού στην Εκπαίδευση και (β1) τη σχέση με την άσκηση σύγκρουσης, (γ) την καλλιέργεια σεβασμού για τα Α.Δ. και το Δ.Π.Ε και (γ1) τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα ανησυχίας, και (δ) την καλλιέργεια κουλτούρας για τα Α.Δ. και το Δ.Π.Ε. Τέλος, αναδείχτηκαν συγκεκριμένες θεματικές ενότητες ιστοριών.



Σχήμα 3. Το Ταξίδι του Ήρωα

Στο Σχήμα 3 παρατηρείται ότι και οι 17 μαθητές/τριες συμπεριέλαβαν στην ιστορία τους το στάδιο για τον «Συνήθη κόσμο» (N=17, 10%), οι 14 συμπεριέλαβαν το στάδιο «Κάλεσμα στην Περιπέτεια» και «Δοκιμασίες» (N=17, 8%)., και οι 11 αναφέρθηκαν στην «Άρνηση της Πρόκλησης» (N=17, 7%).

Οι 16 συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν στο στάδιο της «Συνάντησης με τον μέντορα» και της «Επιστροφής με το θησαυρό», (N=17, 10%), οι 15 επισήμαναν στις ιστορίες τους το «Κατώφλι» και «τον Δρόμο της «Επιστροφής», (N=17, 9%), και οι 17 έκαναν αναφορά στο στάδιο «Σύμμαχοι και Εχθροί» (N=17, 10%). Οι 10 μαθητές/τριες ανέφεραν την «Είσοδο στην Επικίνδυνη Ζώνη», (N=17, 6%), οι 8 έφτασαν στο στάδιο της «Τελικής δοκιμασίας και Αναμέτρησης» (N=17, 5%), και οι 13 φαίνεται ότι αναφέρθηκαν στο στάδιο της «Επιβράβευσης» (N=17, 8%).

Επίσης παρατηρείται ότι και στις 17 ιστορίες υπήρχε αναγνώριση των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και του Δικαιώματος του Παιδιού στην Εκπαίδευση (N=17, 100%): «έβαλε στόχο να παλέψει για να κερδίσει μια θέση στο σχολείο, αυτή η θέση του ανήκει», «ήθελε να έχει τη ζωή στα χέρια της και διεκδικήσει όσα της αξίζουν στη μόρφωση και γενικά στην κοινωνία», «ονειρευόταν χρόνια να πάει στο σχολείο όπως όλα τα παιδιά της ηλικίας της». Φαίνεται ότι και οι 17 μαθητές/τριες αναφέρουν στις ιστορίες τους περιστατικά σύγκρουσης ή προβλήματος (N=17, 100%): «η μητέρα της της απαγορεύει κατηγορηματικά να εργαστεί...μετά από πολλούς καβγάδες αυτή αποφασίζει να το σκάσει από το σπίτι», «ο μαγαζάτορας άρχισε να τον χτυπάει ασταμάτητα, λέγοντάς του ότι του χαλάσει τη βιτρίνα», «η κοινωνία ήταν σκληρή, οι άνθρωποι αντικοινωνικοί, έβριζαν φώναζαν, τους έδιωχναν», «οι γονείς του τον αναγκάζουν ακόμα και με τη βία να δουλέψει», «ούτε να το σκέφτεστε ότι θα μπειτε σε αυτό το κτίριο(σχολείο)».

Στις 17 ιστορίες υπάρχουν αναφορές σεβασμού στα Α.Δ. (N=17, 100%) και το Δικαίωμα του Παιδιού στην Εκπαίδευση (N=17, 100%): «παρακαλούσαν τη μητέρα τους να τους επιτρέψει να πάνε σχολείο, να δουν τους φίλους τους και να παίξουν όλοι μαζί», «δεν μπορείτε να του το απαγορεύσετε, όλα τα παιδιά του κόσμου δικαιούνται τη μόρφωση», «μα κανείς δεν μπορεί να με αναγκάσει να δουλεύω, είμαι παιδί», «το παιδί αυτό έπεισε τον κόσμο ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην τροφή, στέγη κλπ», «ο δάσκαλος τον

επιβράβευσε για όσα πέρασε, αξίζει να συνεχίσει το σχολείο, να κοινωνικοποιηθεί και μάθει νέα πράγματα για τον κόσμο. Μην τον “φυλακίζετε”»

Και οι 17 συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες εκδηλώνουν μέσα από τις ιστορίες τους σκέψεις και συναισθήματα ανησυχίας σχετικά με την Παιδική Εργασία ως αιτία και αποτέλεσμα της σχολικής εγκατάλειψης (N=17, 100%): «πώς να μπορούσε να ζήσει μόνος μακριά από το σπίτι του;», «αποφασίζει απελπισμένος να το σκάσει», «τρομαγμένος νόμιζε ότι θα πέθαινε», «προβληματισμένος αρνήθηκε την πρότασή του και ζήτησε να το σκεφτεί», «το αφεντικό του ήταν πολύ αυστηρό...όλη την ώρα του φώναζε, ο ήρωας ένιωθε πολύ μεγάλη θλίψη για αυτό». Οι 17 μαθητές/τριες εξέφρασαν στις ιστορίες τους ευαισθητοποίηση και ανησυχία αναφορικά με το ρόλο τους στην προστασία των Α.Δ. και του ΔΤΠ στην Εκπαίδευση (N=17, 100%). Αντίθετα, από τα 17 παιδιά που συμμετείχαν κανείς δεν εξέφρασε ιδέες για την πρόληψη της καταπάτησης των παραπάνω (N=17, 0%): «ευτυχώς την κατάλληλη στιγμή ήρθε η αστυνομία και διέκοψε την εργασία των παιδιών», «ο δάσκαλός του ήταν πρόσχαρος να τον βοηθήσει να βγει από αυτή τη δύσκολη θέση και τον έψαχνε σε όλα τα μέρη της Ελλάδας», «“αύριο πιάνεις δουλειά” της λέει ο μέντοράς της, εννοώντας την έναρξη του σχολείου, μακριά από την προηγούμενη ζωή της», «πάντα θα είμαι εδώ ό,τι και να χρειαστείτε, είστε τα παιδιά μου οι μαθητές μου», «ζήτησαν συγγνώμη από το Λευτέρη και υποσχέθηκαν να τον στηρίζουν πάντα και πάντα να τον αφήνουν να κάνει αυτό που θέλει, τα χρησιμοποιεί τα δικαιώματά του».

Εκτός από το ΔΤΠ στην εκπαίδευση και την Π.Ε., οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες θεματικές στις ατομικές ιστορίες τους. Τα θέματα που αναδύθηκαν είναι: σχολικός εκφοβισμός, σχολική εγκατάλειψη, χρυσοθηρία, κυνήγι ονείρων και ιδανικών, πένθος γονέων, οικογενειακή εγκατάλειψη, ανθυγιεινές συνθήκες εργασίας, αγαθοεργία, επιστράτευση ανηλίκων, σωματική βία εντός σχολείου, ρατσισμός, φιλία, κι επαιτεία.

Συμπερασματικά, μετά από την ανάλυση των ιστοριών, φαίνεται ότι στην οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες έλαβαν υπόψιν τους:

(α) τη διδασκαλία με το Διδακτικό Σενάριο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, τα ΔΤΠ, το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση.

(β) την Παιδική Εργασία που σχετίζεται με τρόπο διττό με τη σχολική εγκατάλειψη,

(γ) τα 12 βήματα με τις κάρτες από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα RomaMultiLangPrimE για το Ταξίδι του Ήρωα σε όλες τις ιστορίες, σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό.

Συγχρόνως, ενδιαφέρον έχει και η ανάδυση των θεματικών των ιστοριών ως ευκαιρία για ολόπλευρη ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών. Ακολουθούν οι παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και διδασκαλίας του Διδακτικού Σεναρίου στην τάξη.

Παρατήρηση στην Τάξη

Ο ενθουσιασμός των συμμετεχόντων παρέμεινε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής των ιστοριών. Κάποιοι πρότειναν ως εργασία για την επόμενη φορά να εντοπίσουν τα 12 στάδια του Ταξιδιού του Ήρωα στην αγαπημένη ταινία/ σειρά/ παραμύθι καθενός και να τα παρουσιάσουν στην τάξη. Κατά τη διδασκαλία και εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Σεναρίου, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών αναφορικά με τις αιτίες, τις συνέπειες και τις συνθήκες της Παιδικής Εργασίας εξελίχθηκαν με παράλληλη χρήση του σχολικού εγχειριδίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας περίπτωσης έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες ήδη γνωρίζουν για τα Α.Δ., το ΔΤΠ στην Εκπαίδευση, αλλά και το πρόβλημα της Παιδικής Εργασίας παγκοσμίως, αναφέροντας τη φτώχεια ως τη βασική αιτία. Επίσης ανέφεραν ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο εξαιρετικά σημαντικό, που συνήθως οφείλεται σε σοβαρό, οικογενειακό, οικονομικό πρόβλημα. Όσον αφορά τη δομή και το περιεχόμενο των ιστοριών τους, αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι δημιουργίες είχαν αρχή, μέση και τέλος. Με άλλα λόγια, η ιστορία ξεκινά με μια συγκεκριμένη αρχική κατάσταση, ακολουθεί η ανατροπή αυτής και η εξέλιξη της πλοκής της ιστορίας, η οποία ολοκληρώνεται με την κορύφωση της ιστορίας. Ακόμη, σε

όλες τις ιστορίες που έγραψαν οι μαθητές και οι μαθήτριες εντοπίζεται αναφορά στον ήρωα – πρωταγωνιστή, στον τόπο, τον χρόνο και τα συναισθήματα που κυριαρχούν τις κρίσιμες - για την εξέλιξη της ιστορίας- στιγμές. Τα παραπάνω φανερώνουν ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν τα δομικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού κειμένου. Τα βήματα από το Ταξίδι του Ήρωα που εξυπηρετούν και διευκολύνουν την εξέλιξη της ιστορίας εντοπίζονται ποικιλοτρόπως, υπάρχει ευελιξία και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις απαιτήσεις κάθε ιστορίας. Επιπλέον, εκτός από την αναφορά στην Παιδική Εργασία που επηρεάζει διττώς την πρόσβαση του παιδιού στην εκπαίδευση, πολλοί μαθητές προσέγγισαν και άλλες θεματικές ανάλογα με την εκάστοτε ιστορία.

Τέλος, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων μαθητών μέσω του Διδακτικού Σεναρίου για την παιδική εργασία και τον διττό της ρόλο ως αιτία και αποτέλεσμα για τη σχολική εγκατάλειψη ήταν επιτυχής. Επίσης, μέσα από τις ιστορίες εμφανίζεται ένας διαρκής προβληματισμός σχετικά με το φαινόμενο της Παιδικής Εργασίας, το οποίο σχεδόν πάντοτε ανατρεπόταν και στο τέλος ο ήρωας απαλλασσόταν από τα εμπόδια για την πρόσβαση στην εκπαίδευση και επέστρεφε νικητής στο σχολείο συνεχίζοντας τη φοίτησή του.

Συζήτηση

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου αναφορικά με την παιδική εργασία, που έχει το διττό ρόλο της αιτίας και του αποτελέσματος στην εγκατάλειψη της εκπαίδευσης. Έτσι, στη μελέτη περίπτωσης η παρέμβαση έγινε με την Ιστοριογραμμή του Ταξιδιού του Ήρωα με το Ρολόι του Ταξιδιού του Ήρωα (MultiLangPrimE Storycards). Αφού προηγήθηκε διδασκαλία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Α.Δ.), το Δικαίωμα του Παιδιού (ΔτΠ) στην Εκπαίδευση και την παιδική εργασία, οι μαθητές/τριες έγραψαν μια ιστορία, με θεματική την παιδική εργασία και την επιρροή που η ίδια ασκεί στην ομαλή πρόσβαση των ανηλίκων στο σχολείο με τα 12 στάδια της Ιστοριογραμμής του Ταξιδιού του Ήρωα. Η διδασκαλία των σταδίων προηγήθηκε της συγγραφής της ιστορίας καθώς έχει αναφερθεί ότι βοηθά τους μαθητές/τριες στη δομή της ιστορίας (Λαμπροπούλου & Πλώτα, 2022). Χρησιμοποιώντας το Ρολόι για τον/την δικό/ή τους πρωταγωνιστή/τρια και τους χαρακτήρες εξελίχθηκε η ιστορία τους.

Προκειμένου να καλυφθεί το κενό, το οποίο εντοπίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και το μάθημα της ΚΠΑ της Στ΄ Δημοτικού, εφαρμόστηκε το διδακτικό σενάριο Δημιουργικής Αφήγησης ως ενδεικτική πρόταση για την κατάκτηση των στόχων της έρευνας της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης. Παρά το γεγονός ότι λόγω χρονικού περιορισμού δεν έγινε εκτενής αναφορά κατά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, οι μαθητές/τριες είχαν ήδη στοιχειώδεις γνώσεις αναφορικά με τα δικαιώματα όλων των ανθρώπων, των παιδιών και φορέων που τα προστατεύουν και τα προασπίζονται, διεθνώς και εντός συνόρων.

Οι μαθητές/τριες διδάχτηκαν την Ιστοριογραμμή στη Δημιουργική Αφήγηση, τα δομικά χαρακτηριστικά μιας ιστορίας και την εξέλιξη της ιστορίας. Επιπρόσθετα, η ιστορία αποδείχθηκε ένα ισχυρό κίνητρο παρέχοντας συγκεκριμένη δομή και εξέλιξη για την επεξεργασία ενός θέματος (Ηλιοπούλου, 2021). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες ακολουθώντας τις δεδομένες οδηγίες δημιούργησαν ιστορίες για την παιδική εργασία. Όλες οι ιστορίες των μαθητών (100%) είχαν αρχή, μέση και τέλος, με τα στάδια του Ταξιδιού του Ήρωα να εντοπίζονται σε όλες τις ιστορίες, εξυπηρετώντας την εξέλιξη της δράσης. Συγχρόνως, κατά τη διάρκεια της ιστορίας δόθηκαν ευκαιρίες στα παιδιά να αποδώσουν το προσωπικό τους νόημα στις νέες γνώσεις συνδέοντάς τις με τις ήδη υπάρχουσες, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση (Ηλιοπούλου, 2021). Μέσα από τις ιστορίες φαίνεται η ανάπτυξη κουλτούρας των Α.Δ. και των ΔτΠ, καθώς αναγνωρίζουν περιπτώσεις καταπάτησης δικαιωμάτων και ελευθεριών τους: «ευτυχώς την κατάλληλη στιγμή ήρθε η αστυνομία και διέκοψε την εργασία των παιδιών» (M5), «του ζήτησαν

συγγνώμη και του υποσχέθηκαν να του επιτρέπουν να κάνει πάντα αυτό που θέλει και να χρησιμοποιεί τα δικαιώματά του» (M11). Όλοι οι μαθητές/τριες (N=17, 100%) αναφέρθηκαν σε αυτά τα δικαιώματα .

Όσον αφορά την επιρροή που ασκεί η παιδική εργασία στη σχολική εγκατάλειψη, φαίνεται ότι η παιδική εργασία και η πρόσβαση στην Εκπαίδευση δε συνδυάζονται στις ιστορίες τους: «θα κατάφερνε και να δουλεύει ταυτόχρονα;» (M3). Ακόμη, γίνεται εμφανής η αναγνώριση από πλευράς τους του διττού ρόλου της παιδικής εργασίας ως αιτία της σχολικής εγκατάλειψης, «η μητέρα τους τους ανάγκαζε να δουλεύουν και δεν τα άφηνε να πηγαίνουν σχολείο» (M4), και ως αποτέλεσμα: «πρέπει να δουλέψεις, πώς θα βγάλει λεφτά η οικογένειά σου; πρέπει να βοηθήσεις κι όχι να κάθεσαι να περιμένεις τα έτοιμα» (M11). Φαίνεται ότι η παιδική εργασία δυσχεραίνει και εμποδίζει την πρόσβαση των ανηλίκων στην εκπαίδευση, και επηρεάζει την πρόοδο των εργαζόμενων παιδιών, καθώς στις ιστορίες τους αναφέρεται ότι όσα παιδιά εργάζονται και καταφέρνουν να περάσουν το κατώφλι του σχολείου χαρακτηρίζονται από ελλείμματα σε στοιχειώδεις γνώσεις συγκριτικά με συμμαθητές/τριές τους που παρακολουθούν την εκπαίδευση της τάξης χωρίς διακοπή για εργασία: «τελικά θέλει να φοιτήσει στο σχολείο...δεν μπορεί να καταλάβει την αριθμητική, την ορθογραφία και τα υπόλοιπα μαθήματα» (M16).

Ενδέχεται πολλά από τα παιδιά της έρευνας περίπτωσης να μπήκαν στη θέση των πρωταγωνιστών, αναγνωρίζοντας την αξία και σημασία του δικαιώματος της πρόσβασης στην Εκπαίδευση, και διεκδικώντας την με κάθε δυνατό τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο, πολλά παιδιά μίλησαν στις ιστορίες τους για ανήλικους συνομηλίκους τους που εργάζονται. Παρόλο που κάθε ιστορία είναι ξεχωριστή, οι πλειονότητα αυτών κορυφώνεται με την επιστροφή στη νέα σχολική πραγματικότητα: «ο Αχιλλέας επιστρέφει στο σχολείο και αρχίζει να γίνεται καλύτερος σε όλα τα μαθήματα» (M16), «ο Νικ τον πήρε μαζί του στο σχολείο και πέρασαν καταπληκτικά» (M2), «από δω και πέρα ο Γιώργος συνεχίζει ανέμελα τη σχολική χρόνια, ακόμη πιο δυνατός από την αρχή της χρονιάς» (M3).

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους οδηγούνται οι ανήλικοι στην Π.Ε., οι 13 μαθητές/τριες απάντησαν ότι η βασική αιτία είναι η φτώχεια (N=17, 76%). Σε ανάλογη έρευνα σε 20 παιδιά (Ziad, 2018) τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι ο πρώτος λόγος είναι τα οικονομικά προβλήματα (N=20, 87,86%), δεύτερος λόγος είναι η απροθυμία των παιδιών να ασχοληθούν με την εκπαίδευση (N=20, 54,29%), ενώ ως τρίτος λόγος αναφέρεται η έλλειψη ευκαιριών για δωρεάν εκπαίδευση (N=31,14%). Σε συνέχεια την ίδιας έρευνας και σε αναζήτηση των οφελών που προκύπτουν από την παιδική εργασία, τα κέρδη θα μπορούσαν να κριθούν μάλλον ευτελή. Από τα 20 συμμετέχοντα εργαζόμενα παιδιά, το 90% αναφέρει ότι δεν έχει τη δυνατότητα να αποταμιεύσει χρήματα για το μέλλον (N=20, 90%), το 55% υπογραμμίζει ότι δεν του αρέσει η εργασία του (N=20, 55%) ενώ το 60% υποστηρίζει ότι ο μισθός δεν δύναται να καλύψει τις ανάγκες των εργαζομένων (N=20, 60%) (Ziad, 2018). Εκτός από την αυτοέκφραση σκέψεων και συναισθημάτων αναφορικά με την παιδική εργασία, ήρθαν στην επιφάνεια και άλλα θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός, η χρυσοθηρία, το πένθος κ.ά. Φαίνεται ότι τα παιδιά επεξεργάζονται ένα θέμα και τις διαστάσεις του μέσα από μια ιστορία, φανταστική ή μη, που συνήθως καλούνται να συνδέσουν με την πραγματικότητα (Ηλιοπούλου, 2021). Σε ανάλογες έρευνες που αναλύθηκαν, οι αφηγήσεις παιδιών διαφορετικών ηλικιών, διαπιστώνεται ότι τα μικρά παιδιά (Α', Β' και Γ' Δημοτικού) επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη δράση των προσώπων, ενώ τα μεγαλύτερα δίνουν έμφαση στις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες που κατευθύνουν και προσανατολίζουν τα πρόσωπα στις εκάστοτε πράξεις τους (Ηλία, 2012).

Με τη Δημιουργική Αφήγηση επιτυγχάνεται η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών-δημιουργών στη Ταξίδι του Ήρωα για την αλλαγή μιας δεδομένης, συνήθως δυσάρεστης αρχικής κατάστασης. Οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι ορίζουν την ιστορία μέσα από την ταύτισή τους με τους χαρακτήρες της ιστορίας και φέρουν ευθύνη ως δημιουργημά τους.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι ο Creswell (1997), το αίσθημα της ιδιοκτησίας (sense of ownership), η χαρά της συνδημιουργίας και η έντονη συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού αποτελούν στοιχεία τα οποία διακρίνουν και ξεχωρίζουν την Ιστοριογραφική από άλλες μεθόδους (Ηλιοπούλου, 2021).

Τέλος, επειδή αυτή η έρευνα περίπτωσης είναι πρωτότυπη είναι δύσκολο να γίνει σύγκριση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων της έρευνας. Ωστόσο, η Δημιουργική Αφήγηση φαίνεται να αποτελεί μια εκπαιδευτική τεχνική κατάλληλη να προκαλέσει την συγκίνηση των μαθητών μέσα από τις ιστορίες των ίδιων (Λαμπροπούλου & Πλώτα, 2022). Ο Rex και οι συνεργάτες του (2002) υπογραμμίζουν ότι οι μαθητές συγκρατούν στη μνήμη τους τις «καλές» ιστορίες, σε σύγκριση με τη διδασκαλία στην οποία απουσιάζει η αφήγηση ιστοριών. Το διδακτικό σενάριο μπορεί να καλύψει το κενό στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στο μάθημα της Κ.Π.Α. της Στ' Δημοτικού, ενημερώνοντας και ευαισθητοποιώντας στους μαθητές την αξία και σπουδαιότητα των Α.Δ. και του ΔτΠ στην Εκπαίδευση, όπως και τη σχέση της με την παιδική εργασία. Συγχρόνως, προτείνεται η καινοτομική μέθοδος διδασκαλίας του διδακτικού σεναρίου Δημιουργικής Αφήγησης με την Ιστοριογραφική του Ταξιδιού του Ήρωα, η οποία τελικώς ήταν επιτυχής.

Συμπεράσματα

Σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης, η διδασκαλία και ευαισθητοποίηση των μαθητών έγινε με το διδακτικό σενάριο Δημιουργικής Αφήγησης. Με τη διδασκαλία τόσο των Α.Δ. και του ΔτΠ στην εκπαίδευση, όσο και των βασικών δομικών χαρακτηριστικών σε μια ιστορία, οι μαθητές κατάφεραν να αναπτύξουν τις ιδέες τους ως εξελικτικές ιστορίες. Έγινε παρέμβαση στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής μέσω του διδακτικού σεναρίου για την ενημέρωση κι ευαισθητοποίηση των μαθητών της Στ' του Δημοτικού Σχολείου για την παιδική εργασία ως αιτία και συνέπεια της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης. Με την έρευνα περίπτωσης επιδιώχθηκε η ανάπτυξη κουλτούρας για τα Α.Δ. και τα ΔτΠ ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές το περιεχόμενο των συμβάσεων υπέρ των δικαιωμάτων τους. Ακολούθησε εισαγωγή στη Δημιουργική Αφήγηση με ανάλυση των 12 σταδίων της Ιστοριογραφικής του Ταξιδιού του Ήρωα και με το μνημονικό εργαλείο του ρολογιού. Παράλληλα, έχοντας ως παράδειγμα την ιστορία της Σταχτοπούτας, εντοπίστηκε σε αυτήν καθένα από τα στάδια του ταξιδιού. Έπειτα, διανεμήθηκε στους μαθητές το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια οι μαθητές έγραψαν τη δική τους ιστορία ατομικά με θεματική την παιδική εργασία. Τα ερωτηματολόγια όσο και οι ιστορίες των παιδιών παρέμειναν ανώνυμα και η κωδικοποίηση – αντιστοίχιση ερωτηματολογίου και ιστορίας έγινε αριθμητικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, τις ιστορίες των μαθητών και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας εντός της τάξης. Μέσω της ποσοτικοποιημένης ποιοτικής ανάλυσης των ιστοριών τους, εντοπίστηκε η έκφραση της ευαισθητοποίησή τους, η καλλιέργεια σεβασμού και κουλτούρας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση, και η αναγνώριση της σπουδαιότητά τους. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά γνωρίζουν για τα Α.Δ. και τα ΔτΠ στην Εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο, αναφέροντας ότι τα χαμηλά οικονομικά εισοδήματα αποτελούν βασική αιτία για την παιδική εργασία. Όσον αφορά τη δομή και το περιεχόμενο των ιστοριών τους, όλες οι δημιουργίες είχαν αρχή, μέση και τέλος. Κάθε ιστορία ξεκινούσε με μια συγκεκριμένη αρχική κατάσταση, συνεχιζόταν με την ανατροπή της και την εξέλιξη της ιστορίας, η οποία ολοκληρώνεται με την κορύφωση. Ακόμη, σε όλες τις ιστορίες που έγραψαν οι μαθητές εντοπίζεται αναφορά στον ήρωα – πρωταγωνιστή, στον τόπο, τον χρόνο και τα συναισθήματα που κυριαρχούν τις κρίσιμες στιγμές και αποφάσεις των ηρώων για την εξέλιξη της ιστορίας. Τα παραπάνω φανερώνουν ότι τα παιδιά ακολούθησαν τα βήματα από το Ταξίδι του Ήρωα με ευελιξία και διαφοροποίηση ανάλογα με κάθε ιστορία. Επιπλέον, πέραν της αναφοράς στην παιδική

εργασία που επηρεάζει διττώς την πρόσβαση του παιδιού στην εκπαίδευση, πολλοί/ές μαθητές προσέγγισαν και άλλες θεματικές.

Η ενημέρωση κι ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων για την παιδική εργασία και την επίδραση που έχει στη σχολική εγκατάλειψη ήταν επιτυχής. Στις ιστορίες φαίνεται ο διαρκής προβληματισμός για το πρόβλημα της παιδικής εργασίας που σχεδόν πάντοτε ανατρεπόταν, με τον ήρωα να υπερβαίνει τα εμπόδια που δυσκόλευαν την πρόσβαση στο σχολείο με αποτέλεσμα την επιστροφή τους στο σχολείο.

Η Δημιουργική Αφήγηση αποτελεί ενεργή μεθοδολογία, υποστηρίζοντας τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μάθησή τους, να ενεργοποιήσουν σφαιρικά τις αισθήσεις τους και να επικοινωνήσουν τις ανακαλύψεις τους. Είναι γνωστικό εργαλείο που αναπτύσσει το νόημα και παναθρώπινες αξίες σε πλαίσιο (situated understanding, Gerrig, 1993). Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να βιώσουν ρόλους και καταστάσεις που δεν μπορούν να ζήσουν στην αληθινή ζωή όντες οι εαυτοί τους (Ηλιοπούλου, 2021). Σύμφωνα με τη θεωρία της μεταφοράς (transportation theory), γίνεται μεταφορά του μαθητή σε εναλλακτικό κόσμο, εμπλέκονται γνωστικές διεργασίες, συναισθήματα, νοητικές εικόνες και επηρεάζονται οι στάσεις, οι απόψεις, και η γνώμη τους (Green, 2004, 2007). Το μνημονικό εργαλείο της Ιστοριογραφικής και του Ταξιδιού του Ήρωα μπορεί να υποστηρίξει κάθε μαθητή-δημιουργό για να δημιουργήσει τη δική του/της ιστορία. Η Ιστοριογραφική υποστηρίζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή, επειδή τέτοια προβλήματα είναι αληθινά, αλλά με έναν ασφαλή τρόπο εντάσσονται στον πλαίσιο μιας φανταστικής ιστορίας. Με άλλα λόγια, φανερώνονται πτυχές του εαυτού τους που δεν προϋπήρχαν, παρουσιάζοντας έτσι απρόσμενες σκέψεις, συναισθήματα ή και φοβίες χωρίς να εκθέτουν τους εαυτούς τους. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας του, του περιεχομένου και του μαθησιακού περιβάλλοντός της. Η διαφοροποίηση αυτή προσφέρει στους μαθητές το πλεονέκτημα εμπλοκής σε δραστηριότητες ανάλογα με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό τους προφίλ (Ηλιοπούλου, 2021). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται η ανάγκη ένταξης ενοτήτων και δραστηριοτήτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών αναφορικά με το Δικαίωμά τους στην Εκπαίδευση από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να αναπτύξουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και δεξιότητες κριτικής σκέψης, να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που ενυπάρχουν στα ΔΤΠ. Τέλος, φαίνεται ότι το διδακτικό σενάριο μπορεί να αποτελέσει εναλλακτική παιδαγωγική μεθοδολογία για την ενημέρωση κι ευαισθητοποίηση μαθητών της Στ' Δημοτικού για τα δικαιώματα του παιδιού, το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση για την παιδική εργασία.

Η έρευνα ως μελέτη περίπτωσης και ο μικρός αριθμός των μαθητών δεν επαρκούν για τη γενίκευση και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Μελλοντικά χρειάζεται να γίνουν περισσότερες έρευνες με τη διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση της Ιστοριογραφικής του Ταξιδιού του Ήρωα όσον αφορά τη διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και του ΔΤΠ στην Εκπαίδευση. Έτσι θα μπορούσαν να καλυφθούν τα κενά στην εκπαίδευση σε ένα ανοικτό σχολείο για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αναφορές

Bell, S., & Harkness, S. (2006). *Storyline-Promoting Language across the Curriculum*. UK: UKLA.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Boyden, J. (1994). The Relationship between Education and Child Work. *Innocenti Occasional Papers, Child Rights Series* No. 9, Florence Italy, UNICED/ICDC, International Child Development Centre, Sept. 1994.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Campbell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (1997). *Creating worlds, constructing meaning: The Scottish storyline method*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Emo, W. & Wells, J. (2014). Storyline: Enhancing learning and teaching through co-constructed narrative. *The Psychology of Educational Review*, 38 (2).
- Gerrig, R.J. (1993). *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. New Haven: Yale University Press.
- Global Action Plan1 and Technical Cooperation (2010). Ανακτήθηκε από: <http://www.ilo.org/ipeinfo/product/viewProduct.do?productId=10992>.
- Green M.C. (2007). Linking Self and Others through Narrative. *Psychological Inquiry*, 18(2): 100-102.
- Green, M.C. (2004) Transportation Into Narrative Worlds: The Role of Prior Knowledge and Perceived Realism, *Discourse Processes*, 38:2, 247-266, DOI: 10.1207/s15326950dp3802_5
- Grootaert C. & Kanbur R. (1994). *Child Labour: A Review*. Washington DC, World Bank.
- Lambropoulos, N. (2024α). The Zone of Proximal Flow in K12 Collaborative eLearning. In the *ABCs of Online Teaching and Learning: A glossary of modern e-learning principles and strategies*, ACM eLearn Magazine.
- Lambropoulos, N. (2024β). Multimodal Learning Analytics for Educational Digital Storytelling. In Gürhan DURAK & Serkan ÇANKAYA (EDs), *Perspectives on Learning Analytics for Maximizing Student Outcomes*. Hershey, USA: IGI Global Publications.
- Omand, C. (2014). *Storyline Creative learning across the curriculum*. Leicester: UKLA.
- Rex, L., Murnen, T. J., Hobbs, J. & McEachen, D. (2022) Teachers' Pedagogical stories and the shaping of classroom participation. *American Educational Research Journal*, 39(3).
- RomaMultiLangPrime <https://romaproject.eu> Storycards. European project KA2.
- Smogorzewska, J. (2012). Storyline and Associations Pyramid as methods of creativity enhancement: Comparison of effectiveness in 5-year-old children, *Thinking Skills and Creativity*, 7.
- Smogorzewska, J. (2014). Developing children's language creativity through telling stories: An experimental study, *Thinking Skills and Creativity*, 13.
- Tibbitts, F. (1994). Human Rights Education in Schools in the Post-Communist Context. *European Journal of Education*.
- Tibbitts, F. (2002), «Understanding what we do: Emerging models for HRE», *International Review of Education*.
- UNICEF (2014), *Child Labour and UNICEF in Action: Children at the Center*. New York: U. N. Department of Public Information.
- Vogler, C. (2007) [1998]. *The Writer's Journey: Mythic Structure for Writers*. Studio City, CA: Michael Wiese Productions.
- Vogler, C. (2009). *The Writer's Journey: Mythic Structure for Writers*. Studio City, CA: Michael Wiese Productions.
- Ziad, A. (2018). Exploring the Scenario of Child Labour and the Role of Mass-media in Raising Awareness against Child Labour. *Master of Science in Clinical Psychology*, DOI: 0.13140/RG.2.2.29347.68647.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα: Θεματική Ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3):416-421. <https://www.mednet.gr/archives/2018-3/pdf/416.pdf>
- Ηλιοπούλου, Η. (2006). Ιστοριογραμμή (Storyline): Μία διεπιστημονική προσέγγιση για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών θεμάτων. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων ΠΕ*, Αθήνα, 15-17 December.

Ηλιοπούλου, Ι. (2021). *Ιστοριογραμμή ή Storyline: Μια παιδαγωγική προσέγγιση που μεταμορφώνει τη διδασκαλία και μάθηση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.thenewspaper.gr/2021/02/27/istoriogrammi-i-storyline-mia-paidagogiki-pr/>.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας – Σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πολιτεία.

Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (2008). Λογοτεχνία και εκπαίδευση: από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Καλογήρου, Τ., Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.) (2008). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σ. 237-243). Αθήνα: Πατάκη.

Λαμπροπούλου, Ν. & Πλώτα, Κ. (2022). Η Ανάπτυξη Ιστοριών με την Ιστοριογραμμή του Ταξιδιού του Ήρωα με Μαθητές/τριες της Β΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 8:227-244.

Λαμπροπούλου, Ν. (2023). *Η Δημιουργικότητα και η Δημιουργική Αφήγηση στην Εκπαίδευση: 9 Βήματα για Συνειδητοποίηση και Δράση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξωχέλλης, Π. (2000) Η εικόνα του άλλου/ Γείτονα στα βιβλία των Βαλκανικών Χωρών. Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ. & Σιπητάνου, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 'Η Εικόνα του «άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών χωρών'*, Θεσσαλονίκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαρηγόπουλος, Ξ.Ι. (2006). Η διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού: σύντομη κριτική αποτίμηση. Σε Μαρία Λουμάκου & Λουκία Μπεζέ (επιμ.), *Το παιδί και τα δικαιώματά του* (σ. 237-243). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλας, Α. (2019). *Διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2019). Ανακτήθηκε τον Ιούλιο 2023, από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1392/Soulas%20Angelos.pdf?sequence=1>

Φραγκάκη, Μ. (2009). *Διδακτικό σενάριο παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ: από την κατανόηση στην συνειδητοποίηση και τη δράση*. Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/files/Parousiaseis/Method_Project.pdf

**Διερεύνηση απόψεων ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών Α΄ Θμιας
Εκπαίδευσης για τον ρόλο των ψηφιακών τεχνολογιών στη
διδασκαλία της ξένης γλώσσας**

<https://doi.org/10.69685/TVQW1533>

Βαρσαμίδου Αθηνά

ΕΔΙΠ, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ
avarsamidou@frl.auth.gr

Πατσιομίτη Μαγδαληνή

Εκπαιδευτικός Γαλλικής Φιλολογίας, Med
magdpats@frl.auth.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν διεισδύσει σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας έχει πρόσβαση σε πολυτροπικά, πολυμεσικά κείμενα, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αξιοποιώντας ταυτόχρονα εργαλεία, τα οποία δίνουν την ευκαιρία διάδρασης μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Η παρούσα ποσοτική έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει τις απόψεις ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Στην έρευνα συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών και ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Οι βασικοί άξονες της έρευνας σχετίζονται με τον βαθμό χρήσης ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία και την αξιολόγηση της ξένης γλώσσας, με την υλικοτεχνική επάρκεια των αιθουσών, με την καταγραφή εμποδίων κατά την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και τέλος με την ανάπτυξη συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων. Προέκυψε ότι ζητήματα τεχνικής υποστήριξης και έλλειψης εξοπλισμού απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, αναδείχθηκε η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης και καταγράφηκαν δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης, αλλά και τη διαμόρφωση ψηφιακής κουλτούρας των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακές τεχνολογίες, ξένες γλώσσες, διδακτική, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν σημαντικό μέρος της ανθρώπινης δραστηριότητας δίνοντας λύσεις σε προβλήματα και συμβάλλοντας στην εξέλιξη της ζωής (Σολομωνίδου & Σταυρίδου, 1994-Τάσση, 2014). Η συμβολή των τεχνολογιών ιστού στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέσω αυτών παρέχεται η δυνατότητα για ενσωμάτωση εκπαιδευτικών εφαρμογών που συμπληρώνουν το εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών και συμβαδίζουν με τους εκπαιδευτικούς και γνωστικούς στόχους, τις πολιτικές προτεραιότητες, τους οικονομικούς περιορισμούς και τους κοινωνικούς παράγοντες, λαμβάνοντας πάντα υπόψη την αλματώδη τεχνολογική εξέλιξη. Μέσα από την τεχνολογία είναι δυνατή η επεξεργασία και η μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο), καθώς και η αξιοποίηση μέσων που είναι φορείς αυτών των μηνυμάτων (Κόμης, 2004). Ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών πληροφορικής και ψηφιακών μέσων/εργαλείων αναπτύχθηκαν, προκειμένου να βελτιωθεί και να υποστηριχθεί η μαθησιακή διαδικασία. Οι νέες εφαρμογές και τα ψηφιακά μέσα δημιουργούν ένα σύγχρονο πλαίσιο διδασκαλίας, εξασφαλίζοντας δραστηριότητες σε σχέση με τον πραγματικό κόσμο

και δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν διερευνητικά, με εκφραστικό και αυθεντικό τρόπο με τη νέα γνώση στο σύγχρονο περιβάλλον που πλέον διαμορφώνεται. Επιπλέον, προωθούν τη συνεργατική μάθηση, οικοδομούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και συμβάλλουν στην καλλιέργεια γραμματισμών (οπτικός, ψηφιακός, κριτικός, πληροφοριακός).

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Οι ψηφιακές τεχνολογίες αναφέρονται στη χρήση της ψηφιακής πληροφορίας και ψηφιακών συστημάτων για τη δημιουργία, μεταφορά και επεξεργασία πληροφοριών. Αυτές οι τεχνολογίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του διαδικτύου, των ψηφιακών εφαρμογών, των φορητών συσκευών, της τεχνητής νοημοσύνης, των εικονικών κόσμων, και πολλών άλλων (Τζιμογιάννης, 2021). Αυτές οι τεχνολογίες έχουν επιδράσει σε πολλούς τομείς της κοινωνίας, μεταξύ των οποίων η εκπαίδευση, η υγεία, η επικοινωνία, η βιομηχανία. Στον τομέα της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν εισαγάγει νέες μεθόδους διδασκαλίας, σύγχρονα εργαλεία και περιβάλλοντα μάθησης. Οι ψηφιακές τεχνολογίες ως εργαλείο και περιβάλλον μάθησης στο σύγχρονο σχολείο εφαρμοζόμενες στο πλαίσιο σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, προωθούν τη συνεργασία, τη διερεύνηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Επίσης, βοηθούν τους μαθητές να συμμετέχουν στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα ως ενεργοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες και να ανταποκρίνονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της σύγχρονης εποχής (Τζιμογιάννης, 2021). Παράλληλα, εμπλουτίζουν τη μάθηση με διάφορους τρόπους και προσφέρουν μαθησιακές ευκαιρίες, οι οποίες πρέπει να είναι προσιτές σε όλους. Παρέχουν, επίσης, πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών και πόρων (Digital Competence Framework, 2017).

Νέα κειμενική πραγματικότητα στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Η νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα δημιουργεί ένα σύγχρονο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι πολίτες καλούνται να διαχειρίζονται τεχνολογίες επικοινωνίας και μέσω αυτών να κατανοούν και να παράγουν γραπτά, προφορικά, πολυτροπικά και ηλεκτρονικά κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό επικοινωνίας, η ξένη γλώσσα έχει έναν πολύ δυναμικό ρόλο. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (2022), το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (2021), το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (2016) και το Ψηφιακό Πλαίσιο Δεξιοτήτων (2017) αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της διδασκαλίας ψηφιακών κειμένων και εισάγουν επικοινωνιακούς δείκτες που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2018). Τα χαρακτηριστικά της νέας κειμενικής πραγματικότητας είναι α) η πολυτροπικότητα, β) η υπερκειμενικότητα και γ) η τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία (Κουτσογιάννης, 2018·Μητσικοπούλου, 2021). Η πολυτροπικότητα συνδέεται με το χαρακτηριστικό των κειμένων να αξιοποιούν διαφορετικούς πόρους για να μεταφέρουν το νόημα τους (ήχο, εικόνα, κίνηση, μουσική), όπως επίσης και με τη χρήση υπερσυνδέσμων. Η μη γραμμική διάταξη επιτρέπει, πλέον, την «ανάγνωση» του κειμένου σε πολλά επίπεδα (υπερκειμενικότητα). Τέλος, η τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία σχετίζεται με τη νέα γλώσσα του διαδικτύου που έχει τα δικά της χαρακτηριστικά (χρήση αρκτικόλεξων, συντομεύσεων, χρήση πεζών-κεφαλαίων, σημειολογία εικονιδίων). Η νέα κειμενική πραγματικότητα επηρεάζει τη διδακτική του μαθήματος της ξένης γλώσσας και αναπλασιώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να αναπτύξει ψηφιακές δεξιότητες για να διαχειριστεί το νέο υλικό, να το εντάξει στην καθημερινή διδακτική πράξη και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα ψηφιακά μέσα να λειτουργήσουν ως μέσα πρακτικής γραμματισμού.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών

Στο πλαίσιο της νέας κειμενικής πραγματικότητας, οι ψηφιακές τεχνολογίες και κατά συνέπεια τα πολυτροπικά κείμενα κατέχουν σημαντική θέση στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

Η έννοια του πολυγραμματισμού σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να δρα και να επικοινωνεί με αποτελεσματικό τρόπο σε σύγχρονα περιβάλλοντα με χρήση γλωσσικών και μη γλωσσικών μέσων (Μητσοκοπούλου, 2021). Με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, η διδακτική πράξη απελευθερώνεται από τα φυσικά όρια της αίθουσας διδασκαλίας, αλλά και την παραδοσιακή γραμμικότητα μετάδοσης και κατάκτησης της γνώσης, καθώς δημιουργούνται διαδραστικά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών. Με τις ψηφιακές τεχνολογίες δίνεται πρόσβαση σε υπέρογκες πληροφορίες και κείμενα πολυτροπικά και πολυμεσικά. Ο μαθητής βρίσκεται σε ένα αυθεντικό περιβάλλον που τον βοηθάει και προσφέρεται για εξατομικευμένη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Κορωνιό και Παπαϊωάννου (2017), η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών συμβάλλει θετικά στο μαθητοκεντρικό πρότυπο, καθώς ο μαθητής αποκτά πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξαρτήτως χώρου και χρόνου, μπορεί να συνεργάζεται, μπορεί, επίσης, να δουλεύει αυτόνομα. Μπορεί να επαναλάβει, αυτόνομα, τη μελέτη υλικού και τη διεκπεραίωση καθηκόντων (ανάθεση εργασιών) προσαρμόζοντας τον χρόνο στις ανάγκες του. Συμπληρωματικά, θετικά συμβάλλει το χαμηλό κόστος και η εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε τεράστιο αριθμό εκπαιδευτικών πηγών. Τέλος, καθίσταται ευκολότερη η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και πιο αντικειμενική η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μαθημάτων. Μέσω των τεχνολογιών ιστού οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που τους βοηθούν να αναγνωρίζουν την αξιοπιστία της πληροφορίας και να αναπτύσσουν κριτικό γραμματισμό (Πόρποδας, 2003). Ως αντίλογος, η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών απαιτεί ειδικές, τεχνικές γνώσεις, επομένως απαιτείται χρόνος και δαπάνες προκειμένου να εξασφαλισθεί η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων τόσο από τους μαθητές, όπως και από τους εκπαιδευτικούς. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός κοστίζει και δεν διαθέτουν όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τους απαραίτητους πόρους για να επενδύσουν στην τεχνολογία. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί παλαιότερων γενεών δεν έχουν προσαρμοστεί πλήρως, υποστηρίζουν ακόμα και σήμερα το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς να μην γίνεται αξιολόγηση έως καθόλου χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη τάξη (Καραπέτη, 2023). Η τεχνολογία μπορεί να αποσπάσει την προσοχή του μαθητή, με την αφθονία των ψηφιακών περιεχομένων, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα παιχνίδια, μπορεί, επίσης, να είναι δύσκολο για τους μαθητές να παραμείνουν συγκεντρωμένοι στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο όταν χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία. Η υπερβολική εξάρτηση από τις ψηφιακές τεχνολογίες μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και να μειώσει την ικανότητα των μαθητών να λύνουν προβλήματα και να σκέφτονται δημιουργικά. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση μπορεί να εγείρει ανησυχίες σχετικά με το απόρρητο και την ασφάλεια των δεδομένων των μαθητών, καθώς και την πιθανότητα διαδικτυακού εκφοβισμού και διαδικτυακής παρενόχλησης. Στα μειονεκτήματα επίσης συγκαταλέγονται, ο κίνδυνος αποκλεισμού μαθητών που ενδεχομένως δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση, τα τεχνικά προβλήματα, η διαρκής έκθεση στην ακτινοβολία και η ακινησία που προκαλούν προβλήματα υγείας στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς (Κορωνιός & Παπαϊωάννου, 2017).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών που διδάσκουν σε εκπαιδευτικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα σε όλη την επικράτεια αναφορικά με τη χρήση, παιδαγωγική αξιοποίηση και ένταξη ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Τέθηκε ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων, ωστόσο στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου και για λόγους συντομίας εστιάζουμε στα εξής: α) ποιος είναι ο βαθμός επάρκειας εξοπλισμού των αιθουσών για τη διδασκαλία του μαθήματος της ξένης γλώσσας; β) σε ποιο βαθμό αξιοποιούνται διαδικτυακά εργαλεία αξιολόγησης κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας; γ)

ποια διαδικτυακά εργαλεία επιλέγονται; δ) η ανάπτυξη ποιων γλωσσικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών και εργαλείων; ε) ποιες δυσκολίες ανακύπτουν κατά τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας; και στ) ποιοι λόγοι εμποδίζουν την ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας; Τα ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν με βάση τους ερευνητικούς άξονες.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της έρευνας επιλέχθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (Google forms), το οποίο διαμορφώθηκε από τις συγγραφείς της μελέτης, κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Οι λόγοι επιλογής του ερωτηματολογίου εστιάζουν, αρχικά, στη δυνατότητα αποστολής και συμπλήρωσης από επαρκές σύνολο υποκειμένων, χωρίς να υπάρχει κατ' ιδίαν επαφή, κάτι που συνεπάγεται ελευθερία έκφρασης. Επίσης, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και ο ερευνητής δεν είναι σε θέση να επηρεάσει τις απαντήσεις. Οι τρόποι ανάλυσης των απαντήσεων είναι τυποποιημένοι και τέλος, δεν υπάρχει κόστος μετακίνησης ή αποστολής (Παρασκευόπουλος, 1999). Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Forms. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε κλειστές ομάδες ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημόσια και ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, συνοδευόμενο από εισαγωγικό κείμενο με τις ανάλογες επεξηγήσεις. Αποτελείται συνολικά από 36 ερωτήσεις, συγκεκριμένα από 35 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ανοιχτού τύπου σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert, πολλαπλής επιλογής, ναι/όχι και αρθρώνεται σε 4 ενότητες. Στη πρώτη ενότητα, που περιέχει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, συγκεντρώνονται δημογραφικά στοιχεία που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, την επαγγελματική ιδιότητα, την γλώσσα διδασκαλίας, το επίπεδο σπουδών, τη διδακτική εμπειρία των υποκειμένων της έρευνας και τις γνώσεις τους στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας. Στόχος είναι η διαμόρφωση του προφίλ των συμμετεχόντων. Στη δεύτερη ενότητα, οι ερωτήσεις (πολλαπλής επιλογής, ναι/όχι και κλίμακας Likert) αφορούν στον βαθμό χρήσης διαδικτυακών εργαλείων διδασκαλίας και αξιολόγησης κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, στοχεύουν στην αποτύπωση και καταγραφή συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, αναδεικνύουν τη συχνότητα χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη διδακτική πράξη, εστιάζουν στη καταγραφή δυσκολιών που ανακύπτουν και, τέλος, απεικονίζουν τους πιθανούς λόγους/εμπόδια μη ενσωμάτωσης των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στη τρίτη ενότητα, οι ερωτήσεις (πολλαπλής επιλογής, ναι/όχι και κλίμακας Likert) σχετίζονται με τις απόψεις των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις τεχνολογίες ιστού και πιο συγκεκριμένα με τα οφέλη που προσφέρει η ένταξη τους στη διδασκαλία, καθώς και τον βαθμό στον οποίο οι ψηφιακές τεχνολογίες επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Τέλος, στη τέταρτη ενότητα απαντώνται ερωτήσεις (πολλαπλής επιλογής, ναι/όχι και κλίμακας Likert) σχετικές με τη συνεισφορά των τεχνολογιών ιστού στο κοινωνικό πλαίσιο (διαμόρφωση μελλοντικών ενεργών πολιτών, ψηφιακή κουλτούρα, διαπολιτισμική συνείδηση). Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επιλέγονται και παρουσιάζονται συγκεκριμένα ερωτήματα για λόγους έκτασης.

Χρόνος διεξαγωγής

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο 2023. Την πρώτη εβδομάδα Ιουλίου 2023 συλλέχθηκαν 52 ερωτηματολόγια, τη δεύτερη μόλις 5, κατά την τρίτη εβδομάδα, έπειτα από εκ νέου προώθηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, συλλέχθηκαν επιπλέον 7 ερωτηματολόγια, ενώ θεωρήθηκε χρήσιμο να αποσταλεί και μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προκειμένου να συμπληρωθεί ο απαραίτητος αριθμός της έρευνας και κατά αυτόν τον τρόπο εν τέλει συλλέχθηκαν μέχρι τα μέσα Αυγούστου 2023, 80 ερωτηματολόγια συνολικά, αριθμός, ο οποίος ήταν ο αρχικός επιθυμητός στόχος.

Δείγμα

Η εν λόγω έρευνα βασίστηκε στην τυχαία, στρωματοποιημένη δειγματοληψία με κοινό γνώρισμα μεταξύ αυτών την εκπαιδευτική ιδιότητα ξενόγλωσσου εκπαιδευτικού (μόνιμου και αναπληρωτή/ωρομίσθιου) στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 80 εν ενεργεία ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί δημόσιας και ιδιωτικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την επικράτεια.

Δυσκολίες και εμπόδια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν οι εξής δυσκολίες: το μέρος του πληθυσμού που ανταποκρίθηκε στην παρούσα έρευνα, όπως προκύπτει από τα ποσοστά, αποτελείται περισσότερο από εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας. Ωστόσο το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας εξ ίσου. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο δεν απαντήθηκε από ένα ικανοποιητικό ποσοστό αντρών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και τέλος, ελήφθησαν απαντήσεις από εκπαιδευτικούς Ιταλικών και Ισπανικών, γλώσσες που δεν αφορούν στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου διδάσκονται μόνο η αγγλική, η γαλλική και η γερμανική γλώσσα. Μία πιθανή εξήγηση είναι πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν είτε στη Β/θμια Εκπαίδευση (και απάντησαν χωρίς να μελετήσουν τους όρους συμμετοχής στην έρευνα), είτε σε ιδιωτικά σχολεία. Αυτό καταγράφεται ως αδυναμία της έρευνας.

Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας

Έπειτα από τη δημιουργία του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, συλλέχθηκαν και συγκεντρώθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας στο υπολογιστικό πρόγραμμα Excel, όπου και αναλύθηκαν. Παρουσιάζονται, αρχικά, τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Δημογραφικά στοιχεία

Από την επεξεργασία των απαντήσεων αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων προκύπτει πλειοψηφία του γυναικείου φύλου σε ποσοστό 76,25% (n:61) έναντι του αντρικού 23,75% (n:19). Τα αποτελέσματα δεν προκαλούν έκπληξη, καθώς οι γυναίκες κυριαρχούν έναντι των ανδρών στα επαγγέλματα των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου & Καραβά, 2020). Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε στην ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων, δίνοντας επιλογή ανάμεσα στις κατηγορίες από 20 έως 30 ετών, από 31 έως 40 ετών, από 41 έως 50 ετών και από 51 ετών και άνω. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 45%, ανήκει στις ηλικίες 41 έως 50 ετών (36 ερωτώμενοι). Αμέσως μετά, σε ποσοστό 33,8%, ανήκει η ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών (27 ερωτώμενοι). 13,8% είναι το ποσοστό της κατηγορίας 20 έως 30 ετών (11 ερωτώμενοι), ενώ μόλις 7,5% των ερωτηθέντων είναι από 51 ετών και άνω (6 εκπαιδευτικοί). Η επόμενη ερώτηση για την καταγραφή των δημογραφικών δεδομένων εστίαζε στην επαγγελματική ιδιότητα των ερωτηθέντων και αφορά στο διαχωρισμό των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ιδιωτικό και δημόσιο φορέα. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης υπερिशύουν σε ποσοστό 53,75% (43 εκπαιδευτικοί), έναντι 46,25% του ιδιωτικού φορέα (37 εκπαιδευτικοί).

Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου προκειμένου να διευκρινιστεί η γλώσσα διδασκαλίας του εκάστοτε ερωτηθέντος απάντησαν ποσοστιαία 51,25% εκπαιδευτικοί Γαλλικών (41 εκπαιδευτικοί), 23,75% εκπαιδευτικοί Αγγλικών (19 εκπαιδευτικοί), 13,75% εκπαιδευτικοί Γερμανικών (11 εκπαιδευτικοί), 7,5% εκπαιδευτικοί Ιταλικών (6 εκπαιδευτικοί), 3,75% εκπαιδευτικοί Ισπανικών (3 εκπαιδευτικοί). Παρότι το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε εξ ίσου σε κλειστές κοινότητες όλων των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, δεν υπήρξε ίση ανταπόκριση, με αποτέλεσμα να υπερिशύουν συντριπτικά οι απαντήσεις των ξενόγλωσσων καθηγητών γαλλικής γλώσσας. Επιπλέον, η περιγραφή του ερωτηματολογίου διευκρινίζει ότι αφορά σε ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ωστόσο δόθηκαν απαντήσεις και από εκπαιδευτικούς που έχουν γνωστικό αντικείμενο τα Ιταλικά και τα Ισπανικά (γλώσσες που δεν διδάσκονται στη δημόσια Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά σε μικρό αριθμό

σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), έτσι προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση και διδάσκουν σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή πιθανώς διδάσκουν στη Β/θμια Εκπαίδευση, ωστόσο δεν μελέτησαν προσεκτικά τους όρους συμμετοχής στην έρευνα πριν απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Στην ερώτηση σχετικά με το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων, με πλειοψηφία σε ποσοστό 61,25% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (49 εκπαιδευτικοί). Έπειτα, 32,5% των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι πτυχίου ξενόγλωσσης φιλολογίας (26 εκπαιδευτικοί), 3,75% έχουν επάρκεια ξένης γλώσσας (3 εκπαιδευτικοί) και μόλις 2,5% κατέχουν διδακτορικό τίτλο (2 εκπαιδευτικοί). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ερωτηθέντων ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών είναι αρκετά έως πολύ υψηλό. Τα αποτελέσματα που αφορούσαν στη διδακτική εμπειρία των ερωτηθέντων κατανέμονται σχεδόν ισόποσα. Η ερώτηση έδινε ως διαθέσιμες επιλογές, απαντήσεις που κατανέμουν τη διδακτική εμπειρία από 0 έως 5 έτη, από 5 έως 10 έτη, από 10 έως 15 έτη, από 15 έως 20 έτη, από 20 έως 25 έτη και από 25 έτη και άνω. Στην έρευνα έλαβαν μέρος ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική εμπειρία από 5 έως 10 έτη σε ποσοστό 26,25% (21 εκπαιδευτικοί). Έπειτα, από 10 έως 15 έτη το ποσοστό ανέρχεται σε 23,75% (19 εκπαιδευτικοί), ενώ 13,75% (11 ερωτώμενοι) κυμαίνεται το ποσοστό που αφορά στη διδακτική εμπειρία από 20 έως 25 έτη. 12,5% είναι το ποσοστό που αφορά σε διδακτική εμπειρία από 0 έως 5 έτη (10 εκπαιδευτικοί) και το οποίο ισοβαθμεί με διδακτική εμπειρία από 25 έτη και άνω (10 εκπαιδευτικοί). Τέλος, το ποσοστό που αφορά στη διδακτική εμπειρία από 15 έως 20 έτη είναι 11,25% (9 εκπαιδευτικοί). Από την επεξεργασία των απαντήσεων προκύπτει ότι οι περισσότεροι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 53,75% (43 εκπαιδευτικοί), κατέχουν πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων ηλεκτρονικού υπολογιστή, το 20% των ερωτηθέντων (16 εκπαιδευτικοί) παρακολούθησαν επιμόρφωση Β' επιπέδου, ενώ το 16,25% (13 ερωτώμενοι) παρακολούθησαν επιμόρφωση Α' επιπέδου. Τέλος, μόλις το 10% (8 εκπαιδευτικοί) διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές στις ΤΠΕ. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οι γνώσεις των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών που εργάζονται στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφορικά με τις ΤΠΕ/ψηφιακές τεχνολογίες είναι αξιόλογες. Στον Πίνακα 1 διευκρινίζεται το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες σε σχέση με τον τομέα που εργάζονται.

Πίνακας 1. Συσχέτιση επαγγελματικής ιδιότητας και εκπαιδευτικού υποβάθρου σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες

Εκπαιδευτικό υπόβαθρο σε ψηφιακές τεχνολογίες	Επαγγελματική ιδιότητα			
	Εκπαιδευτικός σε ιδιωτικό φορέα		Εκπαιδευτικός σε δημόσιο φορέα	
	N	%	N	%
Επιμόρφωση Α' επιπέδου	4	5%	9	11,25%
Επιμόρφωση Β' επιπέδου	5	6,25%	11	13,75%
Πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων Η/Υ	25	31,25%	18	22,5%
Μεταπτυχιακός τίτλος	3	3,75%	5	6,25%

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα κατέχουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες, συγκεκριμένα 25 ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί ιδιωτικού φορέα (31,25%) έχουν στην κατοχή τους πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων Η/Υ, έναντι των εκπαιδευτικών δημόσιου φορέα, οι οποίοι είναι 18 (22,5%). Ωστόσο, δεν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στον ιδιωτικό και τον δημόσιο φορέα αναφορικά με τις γνώσεις των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών σε ψηφιακές τεχνολογίες. Σχετική επιμόρφωση Α' επιπέδου έχουν παρακολουθήσει μόλις 4 ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί

ιδιωτικού φορέα (5%), ενώ 9 ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί δημόσιου φορέα (11,25%). Επιμόρφωση Β' επιπέδου έχουν παρακολουθήσει 5 ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί ιδιωτικού φορέα (6,25%), ενώ 11 ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί δημόσιου φορέα (13,75%). Στην τελευταία κατάταξη, παρατηρείται ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο 3 εκπαιδευτικοί ιδιωτικού φορέα (3,75%), ενώ αντίστοιχα 5 ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί δημόσιου φορέα (6,25%). Παλαιότερες έρευνες (Τάσση, 2014) έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών δημόσιου τομέα ήταν ελλιπές, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν κινητοποιηθεί και επιδιώκουν την επιμόρφωση με σκοπό την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων σχετικά με την ψηφιακή τεχνολογία, προκειμένου να την ενσωματώσουν στο μάθημα τους. Επίσης, το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη» πραγματοποιείται δωρεάν για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, γεγονός που ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να επικαιροποιήσουν και να ανανεώσουν τις γνώσεις τους για τις ψηφιακές τεχνολογίες.

Στον Πίνακα 2 απεικονίζεται το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες σε σχέση με την ηλικία τους.

Πίνακας 2. Συσχέτιση ηλικίας και εκπαιδευτικού υπόβαθρου σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες

Εκπαιδευτικό υπόβαθρο σε ψηφιακές τεχνολογίες	Ηλικία							
	20-30		31-40		41-50		51 και άνω	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Επιμόρφωση Α' επιπέδου	0	0%	2	2,5%	11	13,75%	0	0%
Επιμόρφωση Β' επιπέδου	1	1,25%	4	5%	7	8,75%	4	5%
Πιστοποιημένο αποδεικτικό γνώσεων Η/Υ	7	8,75%	16	20%	18	22,5%	2	2,5%
Μεταπτυχιακός τίτλος	3	3,75%	5	6,25%	0	0%	0	0%

Παρατηρείται ότι όσοι ανήκουν στα ηλικιακά όρια 31-40 ετών και 41-50 ετών έχουν αποκτήσει περισσότερες τεχνολογικές γνώσεις σε σχέση με τα ηλικιακά όρια 20-30 ετών και 51 και άνω ετών. Κάτι που θα μπορούσε να εξηγηθεί λόγω του γεγονότος πως οι εκπαιδευτικοί από 20 έως 30 ετών βρίσκονται στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας και ενδεχομένως βρίσκονται σε εισαγωγικό-προκαταρκτικό στάδιο απόκτησης γνώσεων σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση και χρήση ψηφιακών τεχνολογιών. Οι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών προσεγγίζουν, σε ένα μεγάλο αριθμό, το μαθητικό κοινό δασκαλοκεντρικά με αποτέλεσμα να είναι διστακτικοί στην εφαρμογή του σύγχρονου τρόπου διδασκαλίας και συνεπώς στην απόκτηση νέων γνώσεων. Δεν αποτελεί έκπληξη ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 31 έως 50 ετών κατέχουν τα περισσότερα πιστοποιητικά γνώσεων υπολογιστή, διότι αποτελούν το σώμα ενεργού δυναμικού εκπαιδευτικών της χώρας σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα και αντιλαμβάνονται την ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεων τους. Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει και η Κωσταρά (2016).

Επάρκεια εξοπλισμού αιθουσών διδασκαλίας

Στην ερώτηση που αφορούσε στον τεχνολογικό εξοπλισμό των αιθουσών διδασκαλίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, 31,25% (n:25) απάντησε πως η αίθουσα στην οποία διδάσκουν την ξένη γλώσσα είναι καλώς εξοπλισμένη, το 28,75% (n:23) ότι είναι μερικώς εξοπλισμένη, ενώ μόλις το 15% (n:12) απάντησε πως είναι κακώς εξοπλισμένη και το 12,5% ανεπαρκώς (n:10). Τέλος, χαμηλό ποσοστό παρουσιάζει η απάντηση σχετικά με την

πληρότητα εξοπλισμού της αίθουσας με τα ανάλογα μέσα, σε ποσοστό 12,5% (n:10) το οποίο ισοψηφεί με το ποσοστό απαντήσεων περί ανεπαρκούς τεχνολογικού εξοπλισμού της αίθουσας.



Διάγραμμα 1. Επάρκεια εξοπλισμού/υλικοτεχνικής υποδομής των αιθουσών διδασκαλίας

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στον τεχνολογικό εξοπλισμό των αιθουσών, διαχωρισμένες σε δημόσιο και ιδιωτικό φορέα.

Πίνακας 3. Συσχέτιση επαγγελματικής ιδιότητας και της επάρκειας των αιθουσών διδασκαλίας σε τεχνολογικό εξοπλισμό

Εξοπλισμός αιθουσών διδασκαλίας	Επαγγελματική ιδιότητα			
	Εκπαιδευτικός σε ιδιωτικό φορέα		Εκπαιδευτικός σε δημόσιο φορέα	
	N	%	N	%
Ανεπαρκώς εξοπλισμένη	2	2,5%	8	10%
Κακώς εξοπλισμένη	4	5%	8	10%
Μερικώς εξοπλισμένη	9	11,25%	14	17,5%
Καλώς εξοπλισμένη	12	15%	13	16,25%
Πλήρως εξοπλισμένη	10	12,5%	0	0%

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι αίθουσες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ιδιωτικού τομέα είναι καλύτερα εξοπλισμένες από αυτών του δημόσιου. Ως εκ τούτου, φαίνεται πως ο δημόσιος τομέας δεν καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες του υλικοτεχνικού εξοπλισμού που απαιτούνται, προκειμένου να επιτευχθεί η διδασκαλία ξένης γλώσσας με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών. Ωστόσο, το αποτέλεσμα που δείχνει ότι η αίθουσα είναι καλώς εξοπλισμένη είναι μεγαλύτερο στο δημόσιο τομέα (n:13) από τον ιδιωτικό (n:12), γεγονός που προβληματίζει σε σχέση με τα υπόλοιπα αποτελέσματα.

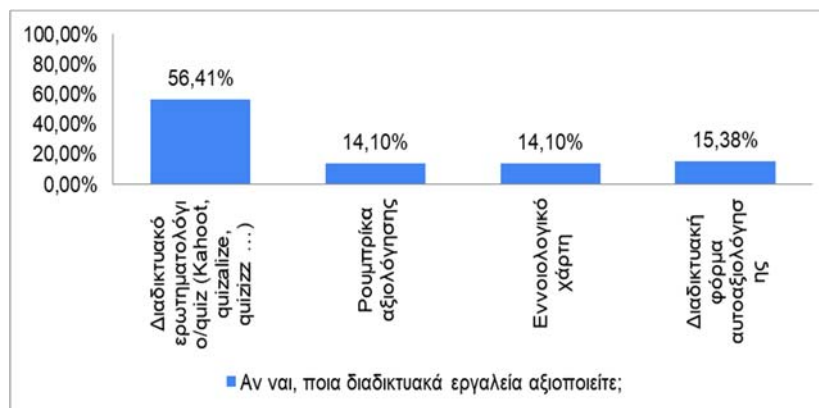
Διαδικτυακά εργαλεία αξιολόγησης

Οι απαντήσεις στο Διάγραμμα 2 αφορούν στη χρήση διαδικτυακών εργαλείων αξιολόγησης της ξένης γλώσσας. Προκύπτει ότι το 60% (n:48) των ερωτηθέντων κάνουν χρήση διαδικτυακών εργαλείων αξιολόγησης, ενώ το 40% (n:32) δεν τα χρησιμοποιούν καθόλου. Συμπερασματικά προκύπτει, ότι ένα μεγάλο ποσοστό ξενόγλωσσών εκπαιδευτικών (40%) περιορίζεται ακόμη στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης και δεν αξιοποιεί ψηφιακά εργαλεία για την αξιολόγηση των μαθητών.



Διάγραμμα 21. Χρησιμοποιείτε διαδικτυακά εργαλεία αξιολόγησης;

Η επόμενη ερώτηση συνδέεται με τη προηγούμενη εφόσον έχει απαντηθεί θετικά και αφορά στα διαδικτυακά εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν περισσότερο οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί. Οι περισσότερες απαντήσεις αφορούσαν στο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο/quiz (Kahoot, quizalize, quizizz) σε ποσοστό 56,41%, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις δόθηκαν σχεδόν ισόποσα, σε ποσοστό 15,38% διαδικτυακή φόρμα αξιολόγησης και το ίδιο ποσοστό 14,10% αφορούσε τη ρουμπρίκα αξιολόγησης και τον εννοιολογικό χάρτη.



Διάγραμμα 3. Ποια διαδικτυακά εργαλεία χρησιμοποιείτε;

Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων με τεχνολογίες ιστού

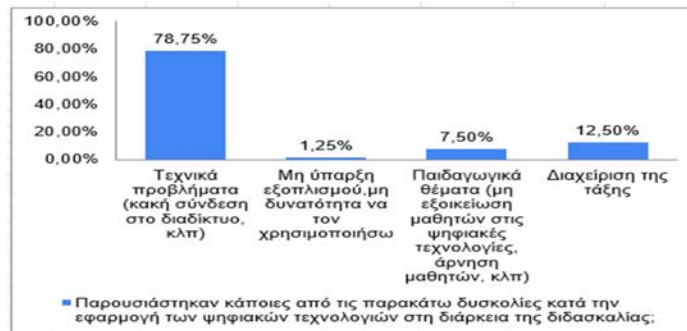
Το Διάγραμμα 4 αφορά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών προκειμένου να διευκρινιστούν οι γλωσσικές δεξιότητες που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να αναπτύξουν οι μαθητές του, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών. Το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά στην κατανόηση προφορικού λόγου, 43,75% (n:35). Στη δεύτερη θέση ανήκει το λεξιλόγιο με ποσοστό 21,25% (n:17), στη τρίτη θέση η ανάπτυξη και η παραγωγή προφορικού λόγου με ποσοστό 13,75% (n:11), στη τέταρτη, η γραμματική με ποσοστό 12,5% (n:10) και στην πέμπτη η κατανόηση γραπτού λόγου με ποσοστό 8,75% (n:7). Τα ποσοστά δεν αποτελούν έκπληξη καθώς η ανάπτυξη της κατανόησης/πρόσληψης προφορικού λόγου προέρχεται κυρίως από οπτικοακουστικό υλικό και στηρίζεται σε αυθεντικές πηγές. Τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη όλων των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συνεπώς έχουν δυναμικό ρόλο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Παπαδοπούλου & Παπαναστασίου, 2020).



Διάγραμμα 4. Χρησιμοποιείτε πιο συχνά ψηφιακά μέσα για να διδάξετε...

Δυσκολίες/Μειονεκτήματα ένταξης ψηφιακών τεχνολογιών

Η ερώτηση που ακολουθεί (Διάγραμμα 5) πραγματεύεται τις δυσκολίες που πιθανώς προέκυψαν, υιοθετώντας ψηφιακές τεχνολογίες κατά τη διδακτική πράξη. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 78,75% (n:63), απάντησε ότι αντιμετώπισε τεχνικές δυσκολίες, ενώ 12,5% (n:10) δήλωσε ότι τίθεται θέμα διαχείρισης της τάξης (φασαρία, ανελαστικότητα διδακτικού χρόνου). Σε μικρότερα ποσοστά βρίσκονται τα παιδαγωγικά θέματα με 7,5% (n:6), ενώ μόλις το 1,25% (n:1) απάντησε ότι δεν υπάρχει καθόλου εξοπλισμός ή δυνατότητα χρήσης του. Οι απαντήσεις δεν προβληματίζουν, διότι οι αίθουσες στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι πλήρως και καλώς εξοπλισμένες (ποσοστό 43,75%, έναντι 56,25% όσων απάντησαν πως οι αίθουσες είναι ανεπαρκώς, κακώς ή μερικώς εξοπλισμένες, όπως προέκυψε από την προηγούμενη ερώτηση), ενώ είναι σύνηθες να αξιοποιείται η αίθουσα υπολογιστών, όταν υπάρχει διαθεσιμότητα, προκειμένου να γίνει χρήση ψηφιακής τεχνολογίας. Επίσης, το ποσοστό 12,5% (n:10) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που θέτει ζήτημα διαχείρισης της τάξης κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με χρήση τεχνολογιών ιστού και ψηφιακών εφαρμογών, αξίζει να ληφθεί υπόψη (ροή μαθήματος, συμπεριφορά, οργάνωση χώρου κτλ.). Σύμφωνα με τους Κωστοπούλου & Κουτσιμανή, (2018), τα τεχνικά προβλήματα είναι τα πιο συχνά εμπόδια που θα κληθεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του με τη βοήθεια ψηφιακών μέσων.



Διάγραμμα 5. Παρουσιάστηκαν κάποιες από τις παρακάτω δυσκολίες κατά την εφαρμογή των ψηφιακών μέσων στη διάρκεια της διδασκαλίας;

Στον Πίνακα 4 απεικονίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ανά δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, που αφορούν στις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή των τεχνολογιών ιστού στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 4. Συσχέτιση επαγγελματικής ιδιότητας και της παρουσίας δυσκολιών στην εφαρμογή των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία

Παρουσιάστηκαν δυσκολίες κατά την εφαρμογή των ψηφιακών μέσων στη διάρκεια της διδασκαλίας;	Επαγγελματική ιδιότητα			
	Εκπαιδευτικός σε ιδιωτικό φορέα		Εκπαιδευτικός σε δημόσιο φορέα	
	N	%	N	%
Τεχνικά προβλήματα (κακή σύνδεση στο διαδίκτυο, κλπ.)	24	30%	39	48,75%
Μη ύπαρξη εξοπλισμού, μη δυνατότητα να τον χρησιμοποιήσω	0	0%	1	1,25%
Παιδαγωγικά θέματα (μη εξοικείωση μαθητών με τα ψηφιακά μέσα, άρνηση μαθητών, κλπ.)	3	3,75	3	3,75%
Διαχείριση της τάξης	5	6,25%	5	6,25%

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι τα περισσότερα προβλήματα ήταν τεχνικά και αφορούν στον δημόσιο τομέα (39 απαντήσεις). Τα αποτελέσματα δεν εκπλήσσουν, καθώς οι αίθουσες διδασκαλίας των δημοσίων σχολείων υστερούν σε υλικοτεχνικές υποδομές ή υπάρχει εξοπλισμός που δεν έχει ανανεωθεί. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει, επίσης, τη στάση που έχουν οι μαθητές των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ψηφιακών μέσων κατά τη μαθησιακή διαδικασία (μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών). Με συντριπτική πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές έχουν θετική στάση, σε ποσοστό 92,5% (74 εκπαιδευτικοί), ενώ μικρό ποσοστό συγκεντρώνουν οι αρνητικές απαντήσεις (7,5%). Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι το 1,25% δεν έχει δυνατότητα χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών και ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών τόσο του δημόσιου όσο και του ιδιωτικού τομέα (συνολικά 12,5%) εγείρει θέμα διαχείρισης της ξενόγλωσσης τάξης κατά τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, κάτι που χρήζει διερεύνησης. Γενικά, προκύπτει πως η χρήση ψηφιακών μέσων κατά την διάρκεια της εκμάθησης/διδασκαλίας ξένων γλωσσών χαιρεί αποδοχής από το μαθητικό σύνολο (Κοντογιώργη & Παπαδοπούλου, 2021).

Εμπόδια στην ένταξη ψηφιακών τεχνολογιών στην ξενόγλωσση τάξη

Το Διάγραμμα 6 παρουσιάζει τις πιθανές αιτίες για τις οποίες οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στην ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών κατά την διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 51,25% (n:41) θεωρεί ότι προκύπτουν τεχνικά προβλήματα που δυσχεραίνουν το έργο τους (χάσιμο διδακτικού χρόνου, φασαρία, άγχος, διαχείριση της τάξης), το 21,25% (n:17) δηλώνει ότι δεν έχει τις απαραίτητες τεχνολογικές γνώσεις, το 17,5% (n:14) θεωρεί ότι ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί προκειμένου να γίνεται σωστή χρήση των ψηφιακών μέσων κατά τη διδασκαλία και τέλος το μικρότερο ποσοστό, μόλις το 10% (n:8) πιστεύει ότι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στη χρήση των ψηφιακών μέσων. Θα ήταν σημαντικό και απαραίτητο να εξοπλιστούν κατά το μέγιστο δυνατό οι αίθουσες διδασκαλίας με τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό και να παρέχεται τεχνική υποστήριξη, καθώς και να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί επιμόρφωση που αφορά στα νέα τεχνολογικά δεδομένα σε περιοδικά διαστήματα, προκειμένου να νιώθουν πιο ασφαλείς και σίγουροι για να ενσωματώσουν την ψηφιακή τεχνολογία στο μάθημα τους.



Διάγραμμα 6. Για ποιον από τους παρακάτω πιθανούς λόγους δεν θα ενσωματώνετε ψηφιακά μέσα κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών;

Στον Πίνακα 5 ενσωματώνονται οι πιθανοί λόγοι άρνησης χρήσης τεχνολογιών ιστού των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τομέα που εργάζονται.

Πίνακας 5. Συσχέτιση επαγγελματικής ιδιότητας και των λόγων μη ενσωμάτωσης των τεχνολογιών ιστού στη διδασκαλία

Για ποιον από τους παρακάτω πιθανούς λόγους δεν θα ενσωματώνετε ψηφιακές τεχνολογίες κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών;	Επαγγελματική ιδιότητα			
	Εκπαιδευτικός σε ιδιωτικό φορέα		Εκπαιδευτικός σε δημόσιο φορέα	
	N	%	N	%
Δικές μου ελλείψεις γνώσεις και δεξιότητες	9	11,25%	8	10%
Έλλειψη διδακτικού χρόνου	10	12,5%	4	5%
Τεχνικά προβλήματα	13	16,25%	28	35%
Μη ανταπόκριση μαθητών, αδυναμία συμμετοχής μαθητών	5	6,25%	3	3,75%

Οι περισσότερες απαντήσεις (35%, n:28) δόθηκαν από εκπαιδευτικούς του δημοσίου φορέα και αφορούν στην επίλυση τεχνικών προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από όσα προαναφέρθηκαν παραπάνω.

Συζήτηση

Η παρούσα ποσοτική μικρής εμβέλειας έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσιου και ιδιωτικού τομέα) σχετικά με τον ρόλο των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Ένα δείγμα 80 εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας ιδιωτικού και δημόσιου φορέα έδωσε απαντήσεις σε κλειστές (πολλαπλής επιλογής, κλίμακα Likert, ναι/όχι) και ανοιχτές ερωτήσεις ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Στο πλαίσιο του άρθρου παρουσιάστηκαν ορισμένοι μόνο από τους άξονες/ερευνητικά ερωτήματα και η ανάλυση των απαντήσεων μάς επιτρέπει να καταλήξουμε στα εξής γενικά συμπεράσματα. Εγείρεται ζήτημα επάρκειας υλικοτεχνικής υποδομής, κυρίως σε σχολικές μονάδες του δημόσιου τομέα. Οι εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας αντιμετωπίζουν κυρίως προβλήματα τεχνικής υφής (κακή σύνδεση, επίλυση βλαβών, τεχνική υποστήριξη) κατά την διδασκαλία των μαθημάτων τους, ενώ εντύπωση προκαλεί η επισήμανση πως οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι ή αρνούνται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με χρήση τεχνολογιών ιστού, όπως και το ζήτημα της διαχείρισης της

τάξης. Σε παρόμοια έρευνα (Θεοδωρακόπουλος, 2016), το ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής και της τεχνικής υποστήριξης αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικό κατά τη χρήση ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία. Από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αξιοποιούνται τα διαδικτυακά εργαλεία αξιολόγησης με κυριότερα τα διαδικτυακά ερωτηματολόγια, κάτι που αναδεικνύει τον μείζονα ρόλο της αυτοαξιολόγησης κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Τα ψηφιακά μέσα αξιοποιούνται στην ξενόγλωσση τάξη περισσότερο για πρόσληψη και κατανόηση προφορικού λόγου, καθώς για την καλλιέργεια της συγκεκριμένης δεξιότητας χρειάζονται αυθεντικές οπτικοακουστικές πηγές. Τέλος, ως βασικότερο εμπόδιο για την υιοθέτηση ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας φαίνεται να είναι η υποστήριξη σε περίπτωσης τεχνικών προβλημάτων, αλλά και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα παιδαγωγικής χρήσης και αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών. Το θέμα της επιμόρφωσης και της σύνδεσης θεωρίας-πράξης αναδεικνύεται και σε άλλες σχετικές έρευνες (Θεοδωρακόπουλος, 2016· Καραπέτη, 2023). Ως πιθανότερες αιτίες για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας είναι αρνητικοί στην ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών με σειρά προτεραιότητας θεωρούνται τα ζητήματα τεχνικής υφής, οι ελλιπείς τεχνολογικές γνώσεις και η ανάγκη επιμόρφωσης, ο ανεπαρκής διδακτικός χρόνος, η μη ανταπόκριση των μαθητών, όπως και η διαχείριση της τάξης.

Αναφορές

Koronios, K., Kriemadis, A., Papaioannou, A., Sioutou, A. (2017). Η Διαχείριση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Πλεονεκτήματα & Μειονεκτήματα Εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. <http://tinyurl.com/29kzf9ae> (προσπελάστηκε στις 20-01-2024).

Θεοδωρακόπουλος, Δ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικός κύκλος* Τόμος 4, Τεύχος 2.

Καραπέτη, Ε. (2023). *Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής για τη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών και της Επαυξημένης Πραγματικότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής και Υπολογιστών, της Σχολής Μηχανικών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κοντογιώργη, Χ., Παπαδοπούλου, Ε. (2021). Η αποδοχή των μαθητών προς τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. *Παιδαγωγικά Θέματα*, 75, 195-215.

Κουτσογιάννης, Δ. (2018). Γραμματισμός του έντυπου και ψηφιακός γραμματισμός. Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου ΤΠΕ. (επιμορφωτικό υλικό-Ειδικό μέρος, Ενότητα 3.10).

Κωσταρά, Ε. (2016). Εκπαιδευτικοί και ψηφιακές τεχνολογίες: Ο ρόλος της εξοικείωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης. *Παιδαγωγικά Θέματα*, 59(1-2), 71-88.

Κωστοπούλου, Α. Κουτσιμανής, Θ. (2018). Εκπαιδευτικοί και τεχνολογίες: Αντιμέτωπη τεχνικών προβλημάτων στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Κατάρτιση*, 21(1), 5-20.

Μητσοκοπούλου, Β. (2022). *Εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σενάριο: αρχές σχεδίασης, θεωρητικό πλαίσιο και αξιολόγηση*. Υλικό επιμόρφωσης Β2 Επιπέδου, Συστάδα Ξένων Γλωσσών. Πράξη: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη-Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ/Β' κύκλος.

Παπαδοπούλου, Μ., Καραβά, Ε. (2020). Ο ρόλος της ψηφιακής παιδείας στην προετοιμασία των μαθητών για τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). *Παιδαγωγικά Θέματα*, 73, 59-80.

Παπαδοπούλου, Μ., Παπαναστασίου, Ε. (2020). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Κατάρτιση*, 21(2), 215-228.

Παρασκευόπουλος Ι. (1999). *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής*. Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της, Γνωστική προσέγγιση*, Αυτοέκδοση, Πάτρα.

Σολομωνίδου, Χ., Σταυρίδου, Ε. (1994). Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία : Δυνατότητες και προοπτικές για την επίλυση προβλημάτων της εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τ. 20-21, σ. 69-87.

Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών & Επιστημονικών Θεμάτων* τ. 1, σ. 200-215.

Τζιμογιάννης, Α., Γιάτας, Δ., Γόγουλου, Α., Μαραγκός, Κ., Νείρος, Α., Τζελέπη, Σ. & Τσάκωνας, Π. (2021). Οδηγός εκπαιδευτικού Πληροφορική Λυκείου. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

<https://elearning.iep.edu.gr/study/course/index.php?categoryid=8>

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μεταξύ εφήβων μαθητών

<https://doi.org/10.69685/EHCF2895>

Διαμαντοπούλου Αικατερίνη

Ψυχολόγος, ΠΕ23 Β/θμιας Εκπαίδευσης
caterinadiamantopoulou@gmail.com

Αγοραστός Αγοραστός

Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Ιατρικής, ΑΠΘ
aagorast@auth.gr

Ρηγάτος Σπυρίδων

Νοσηλεύτης, Πανεπιστήμιο Πατρών
s.rigatos@upatras.gr

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, πρόληψης και έγκαιρης αντιμετώπισης. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και να εξετάσει τους τρόπους χειρισμού αντιμετώπισης του φαινομένου. Χρησιμοποιήθηκαν 4 ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν μέσω Google Form, από 152 εκπαιδευτικούς Β/θμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σημαντική σοβαρότητα, επιδεικνύουν ενσυναίσθηση ως προς το θύμα, και είναι πρόθυμοι να παρέμβουν. Το είδος του σωματικού εκφοβισμού συγκεντρώνει τα υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης, ενώ ο σχεσιακός εκφοβισμός τα χαμηλότερα ποσοστά. Όσον αφορά τον χειρισμό του εκφοβισμού, εκτιμάται ότι η προτιμώμενη αντιμετώπιση είναι η τιμωρία του θύτη, ενώ η αγνόηση του φαινομένου συγκεντρώνει τα χαμηλότερα ποσοστά. Σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, προκύπτει ότι οι υψηλότερα βαθμολογούμενες στρατηγικές είναι η θετική προσέγγιση και η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, Εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Στάσεις, Στρατηγικές αντιμετώπισης

Εισαγωγή

Τον 21ο αιώνα, ο εκφοβισμός λαμβάνει συνεχώς νέες διαστάσεις με το 5% έως 15% των ανθρώπων παγκοσμίως να πέφτουν θύματα εκφοβισμού, μεταξύ των οποίων ορισμένες περιπτώσεις οδηγούν ακόμη και σε θάνατο (Zaragoza, 2010). Έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για τον σχολικό εκφοβισμό κατά καιρούς από πολλούς θεωρητικούς. Σύμφωνα με τον Olweus, εκφοβισμός ή θυματοποίηση συμβαίνει όταν, ένας μαθητής εκτίθεται συνεχώς και σε βάθος χρόνου σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές. Οι αρνητικές ενέργειες μπορούν να αφορούν σωματικά και λεκτικά πειράγματα και κοινωνικό αποκλεισμό (Olweus, 1973b). Παράλληλα, ο ίδιος προσθέτει πως για να χρησιμοποιηθεί ο όρος εκφοβισμός χρειάζεται να πληρούνται τα εξής κριτήρια: α) να υπάρχει επιθετική συμπεριφορά ή/και πρόθεση του θύτη να βλάψει το θύμα β) να συμβαίνει επανειλημμένως σε βάθος χρόνου γ) να υπάρχει ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος.

Ο εκφοβισμός επηρεάζει τους μαθητές σε παγκόσμια κλίμακα και έχει αποδειχθεί ότι έχει δυνητικά σοβαρές και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την

ευημερία και την επαγγελματική επιτυχία (Burger and Bachmann, 2021). Υπάρχουν ακόμη σημαντικές ενδείξεις ότι ο εκφοβισμός στην παιδική ή εφηβική ηλικία έχει αιτιώδη σχέση με την ανάπτυξη προβλημάτων ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης, του άγχους και της αυτοκτονικότητας (Copeland et al., 2013; Moore et al. 2017). Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά, καθώς η θυματοποίηση έχει σχετιστεί με χαμηλό κίνητρο και ενασχόληση με τις εργασίες, τα οποία αποτελούν σημαντικούς δείκτες για την σχολική επιτυχία (Samara et al., 2021). Ποικίλες συνέπειες βαραίνουν και τον θύτη. Αναλυτικότερα, οι θύτες φαίνεται να αντιμετωπίζουν αυτοκτονικό ιδεασμό (Moore et al., 2017; van Geel et al., 2014), κατάχρηση ουσιών (Moore et al., 2017) και χαμηλή προσαρμοστικότητα στο σχολείο (Gini and Pozzoli, 2009). Σύμφωνα με τους Aparisi et al. (2021) οι θύτες έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην οργάνωση και τον προγραμματισμό σπουδών καθώς και στην επαρκή απόδοση στις εξετάσεις. Αξιοσημείωτο να αναφερθεί είναι το γεγονός πως οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού τείνουν να ακολουθούν τους εμπλεκόμενους και στην ενήλικη ζωή τους, δημιουργώντας ποικίλα προβλήματα καθώς ενδέχεται να παρουσιάσουν κατάθλιψη, άγχος και διαταραχή πανικού, ενώ επίσης, οι θύτες διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εμφανίσουν αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας (Copeland et al., 2013). Σύμφωνα με τους Sigurdson et al. (2015), τα θύματα εκφοβισμού, παρουσίασαν κατά την ενήλικη ζωή συμπτώματα κατάθλιψης και μειωμένη λειτουργικότητα λόγω εμφάνισης ψυχιατρικών προβλημάτων. Τέλος, οι θύτες παρουσιάζουν αρκετές πιθανότητες να εμπλακούν σε βίαια εγκλήματα και παράνομη χρήση ουσιών (Klomek et al., 2015).

Όταν ο εκφοβισμός συμβαίνει στα σχολεία, οι άμεσες παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται από συνομηλίκους ή εκπαιδευτικούς, μπορούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό με επιτυχία (Veenstra et al., 2014). Οι συνομήλικοι, ενώ συνήθως είναι παρόντες κατά τη διάρκεια επεισοδίων εκφοβισμού, σπάνια παρεμβαίνουν (Berkowitz, 2013). Οι εκπαιδευτικοί όμως έχουν βασικό ρόλο στην παρέμβαση σε συνεχιζόμενα επεισόδια εκφοβισμού, καθώς περνούν τον περισσότερο χρόνο μαζί τους (Grumm and Hein, 2012). Σύμφωνα με έρευνες, οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών έχουν κεντρικό ρόλο στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού (Colrin et al., 2021). Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τι είναι ο εκφοβισμός, τις αρνητικές συνέπειες του, καθώς επίσης είναι βασικό να αισθάνονται ικανοί να χειρίζονται καταστάσεις εκφοβισμού και να γνωρίζουν ποιες στρατηγικές να χρησιμοποιήσουν σε τέτοιες καταστάσεις (Oldenburg et al., 2015; Kokko and Pörhölä, 2009). Κλείνοντας, είναι σημαντική η συνολική προσπάθεια για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού και η δημιουργία ενός ασφαλούς κλίματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ανθεκτικού στις εκφοβιστικές συμπεριφορές (Bosworth and Judkins, 2014).

Σκοπός της παρούσας μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τον ρόλο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, μεταξύ εφήβων μαθητών. Ειδικότερα, εστιάζει στις στάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού καθώς και στους τρόπους διαχείρισης αυτού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Β/θμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Β/θμιας Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί (N=152) που εργάζονται σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε Γενικά Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια σε όλη την Ελλάδα. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και η συμμετοχή του ήταν εθελοντική και ανώνυμη.

Εργαλεία

Η παρούσα μελέτη είναι ποσοτική και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου. Κύριο πλεονέκτημα για την επιλογή του είναι η ικανότητα να διανεμηθεί σε μεγάλο όγκο πληθυσμού και να βοηθήσει στην απόκτηση αντιπροσωπευτικού δείγματος και όγκου δεδομένων προς επεξεργασία (Harris and Brown, 2010). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια στην online εκδοχή τους, αξιοποιώντας τις Φόρμες Google, για διευκόλυνση των συμμετεχόντων και μείωση του χρόνου που θα αφιερώσουν στην έρευνα. Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των σχολείων β/θμιας εκπαίδευσης και συνοδεύονταν από μια ενημερωτική επιστολή όπου κρίθηκε απαραίτητο να αναφερθεί ο σκοπός της μελέτης καθώς και τα θέματα δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκε η τήρηση ανωνυμίας, η επεξεργασία των δεδομένων αποκλειστικά για την συγκεκριμένη έρευνα και τονίστηκε το δικαίωμα αποχώρησης των συμμετεχόντων σε οποιοδήποτε στάδιο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων επιθυμούν. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών: Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπήρχαν οκτώ ερωτήσεις που αφορούσαν γενικές πληροφορίες για το δείγμα. Αναλυτικότερα, αφορούσαν τα εξής: φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, προϋπηρεσία, εκπαιδευτικό επίπεδο, σχολείο τοποθέτησης και αν η εργασία τους βρίσκεται στον τόπο διαμονής τους.
- Bullying Attitude Questionnaire (BAQ): Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί μια τροποποιημένη μορφή του ερωτηματολογίου Graig et al., 2000, από τους Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011 και είναι μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα (μετάφραση και προσαρμογή Σίμος Γρηγόρης και Στέφου Μαρία, 2015). Περιλαμβάνει 6 βινιέτες άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού και ακολουθούν ερωτήσεις που διερευνούν την αποδιδόμενη σοβαρότητα, την ενσυναίσθηση και την πρόθεση για παρέμβαση. Το παρόν ερωτηματολόγιο εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.
- Handling Bullying Questionnaire (HBQ): Το ερωτηματολόγιο Handling Bullying Questionnaire (Bauman et al., 2008), έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί από τους Σίμο Γρηγόρη και Στέφου Μαρία, 2015. Εξετάζει τους τρόπους χειρισμού περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Περιλαμβάνει ένα υποθετικό σενάριο άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού και ακολουθούν 22 ερωτήσεις.
- Ways of Coping Questionnaire [WCQ-38]: Το ερωτηματολόγιο αυτό των Lazarus και Folkman (1984α), μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από τον Καραδήμα (1998). Εξετάζει στρατηγικές αντιμετώπισης μιας στρεσογόνου κατάστασης. Περιλαμβάνει 38 ερωτήσεις, οι οποίες διακρίνονται σε πέντε γενικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες: θετική προσέγγιση, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ευχολογία/ονειροπόληση, αποφυγή/διαφυγή και διεκδικητική επίλυση προβλήματος.

Στατιστική ανάλυση

Για την επεξεργασία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS v.26. Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων εξετάστηκε με την εφαρμογή του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ο οποίος υπολογίστηκε πάνω σε κάθε ενότητα και υποκατηγορία βάση του τελικού ερωτηματολογίου όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

Συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο των στάσεων απέναντι στον εκφοβισμό ($\text{Alpha}=0.868$), εκτιμήθηκε ότι η συνολική του αξιοπιστία κυμαίνεται σε πολύ καλά επίπεδα. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού ($\text{Alpha}=0.702$) και το ερωτηματολόγιο των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων ($\text{Alpha}=0.727$), εκτιμήθηκε ότι συνολική αξιοπιστία κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Σχετικά με την φύση της επεξεργασίας, ακολουθήθηκε η ερευνητική μεθοδολογία δημιουργίας αντιπροσωπευτικών μεταβλητών βάσει του αθροίσματος και του μέσου όρου των απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις ανά σενάριο και παράγοντα αντίστοιχα. Οι καινούργιες αυτές μεταβλητές εξετάστηκαν ως προς την κανονικότητά τους με τους κατάλληλους ελέγχους κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk κάτω από στάθμη σημαντικότητας $\alpha=0.05$. Τα αποτελέσματα έδειξαν απόρριψη της κανονικότητας για όλες τις αντιπροσωπευτικές μεταβλητές και συνεπώς για να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σεναρίων και των παραγόντων ανά ερευνητικό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε αρχικά η πολυμεταβλητή μη-παραμετρική ανάλυση για εξαρτημένα/ συσχετισμένα δείγματα Friedman Criterion για $\alpha=0.05$, η οποία είναι η αντίστοιχη της ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (One-Way Repeated Measures ANOVA), όταν η κανονικότητα απορρίπτεται.

Πίνακας 1. Πίνακας αξιοπιστίας: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.

	Cronbach's Alpha	N of Items
Στάσεις απέναντι στον εκφοβισμό - Σενάρια	,868	18
Σοβαρότητα	,719	6
Ενσυναίσθηση	,915	6
Παρέμβαση	,738	6
Ερωτηματολόγιο χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού:	,702	22
Αγνόηση του φαινομένου	,411	5
Ενασχόληση με το θύμα	,793	4
Ενασχόληση με τον θύτη	,785	5
Βοήθεια από άλλου ενήλικους	,525	5
Τιμωρία του θύτη	,393	3
Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων	,727	38
Θετική προσέγγιση	,734	11
Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης	,702	6
Ευχολογία/ Ονειροπόληση	,732	8
Αποφυγή/ Διαφυγή	,715	9
Διεκδικητική επίλυση προβλήματος	,350	4

Αποτελέσματα

Αρχίζοντας τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ότι το 73.03% ήταν γυναίκες και το 26.97% άνδρες, το 50% και το 26.32% είχε ηλικία «>50» και «41-50» έτη αντίστοιχα, ενώ όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το 60.53% και το 20.39% ήταν «Έγγαμος/ η» και «Άγαμος/ η» αντίστοιχα. Ακόμη, όσον αφορά το πλήθος παιδιών το 40.79%, το 29.61% και το 15.79% δήλωσε ότι είχε «2», «0» και «1» παιδιά αντίστοιχα, ενώ για τα έτη προϋπηρεσίας παρατηρήθηκε ότι το 67.11% και το 15.79% είχε προϋπηρεσία «>10» και «0-2» έτη αντίστοιχα. Επίσης, το 55.26% και το 35.53% δήλωσαν ως σχολείο τοποθέτησης «Ημερήσιο γενικό γυμνάσιο» και «Ημερήσιο γενικό λύκειο» αντίστοιχα, ενώ σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης το 41.45% και το 53.95% δήλωσαν ότι έχουν εκπαίδευση «Απόφοιτος/η ΑΕΙ/

ΤΕΙ» και «Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος» αντίστοιχα. Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων με ποσοστό 84.21% δήλωσε ότι εργάζονται στον τόπο διαμονής τους

Πίνακας 2. Πίνακας συχνοτήτων – Δημογραφικά χαρακτηριστικά.

		N	N%
Φύλο	Άντρας	41	26,97%
	Γυναίκα	111	73,03%
	Άλλο	0	0,00%
	Σύνολο	152	100,00%
Ηλικία	<30	14	9,21%
	30-40	22	14,47%
	41-50	40	26,32%
	>50	76	50,00%
	Σύνολο	152	100,00%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	92	60,53%
	Άγαμος/η	31	20,39%
	Σε σταθερή σχέση	9	5,92%
	Διαζευγμένος/η	16	10,53%
	Χήρος/α	4	2,63%
	Σύνολο	152	100,00%
Αριθμός παιδιών	0	45	29,61%
	1	24	15,79%
	2	62	40,79%
	3	10	6,58%
	4+	11	7,24%
	Σύνολο	152	100,00%
Έτη προϋπηρεσίας	0-2	24	15,79%
	3-5	13	8,55%
	6-10	13	8,55%
	>10	102	67,11%
Σύνολο	152	100,00%	
Σχολείο τοποθέτησης	Ημερήσιο γενικό γυμνάσιο	84	55,26%
	Ημερήσιο γενικό λύκειο	54	35,53%
	ΕΠΑΛ	14	9,21%
	Σύνολο	152	100,00%
Επίπεδο εκπαίδευσης	Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ ΤΕΙ	63	41,45%
	Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	82	53,95%
	Κάτοχος διδακτορικού	7	4,61%
	Σύνολο	152	100,00%
Εργάζομαι στον τόπο διαμονής μου	Ναι	128	84,21%
	Όχι	24	15,79%
	Σύνολο	152	100,00%

Στη συνέχεια υπολογίστηκε για κάθε ένα σενάριο ένα αντιπροσωπευτικό score αθροίζοντας τις απαντήσεις του κάθε συμμετέχοντα στις 3 ερευνητικές διαστάσεις ανά σενάριο. Τα ερευνητικά σενάρια παρουσιάζονται ως ακολούθως:

- **Σενάριο 1:** Στο αναγνωστήριο ακούτε έναν μαθητή να φωνάζει σε ένα άλλο παιδί «Μαμόθρεφτο, μυξιάρικο, γλυφτράκι». Το παιδί προσπαθεί να αγνοήσει τα σχόλια και παραμένει αμίλητο δυσανασχετώντας στο θρανίο του.
- **Σενάριο 2:** Η Ελένη και η Μαρία ήταν οι καλύτερες φίλες. Είχαν μια έντονη λογομαχία. Την επόμενη μέρα η λίστα των εισερχόμενων e-mail της Μαρίας ήταν γεμάτη και υπήρχαν πολλές δημοσιεύσεις στη σελίδα της στο Facebook. Τα e-mail και οι

δημοσιεύσεις ήταν αγενή και προσβλητικά. Όταν κοίταξε τον λογαριασμό της διαπίστωσε ότι είχε σταλεί ένα ομαδικό e-mail από τον λογαριασμό της με ρατσιστικά σχόλια, καθώς επίσης και αγενή και προσβλητικά σχόλια για όλους τους φίλους και συμμαθητές της. Η ίδια δεν είχε γράψει τα e-mail. Όταν ήταν ακόμα φίλες, η Μαρία είχε πει στην Ελένη τους κωδικούς πρόσβασης στους λογαριασμούς της στο e-mail και το Facebook.

- **Σενάριο 3:** Έχετε επιτρέψει στα παιδιά να κάνουν ένα μικρό διάλειμμα στην τάξη επειδή εργάστηκαν πολύ σκληρά σήμερα. Ακούτε ένα παιδί να λέει σε κάποιο άλλο «Όχι, αποκλείεται! Σου είπα ήδη ότι δεν μπορείς να κάνεις παρέα μαζί μας!» Η μαθήτριά περνάει μόνη της την υπόλοιπη ώρα με δάκρυα στα μάτια. Αυτή δεν είναι η πρώτη φορά που αυτό το παιδί απορρίπτει άλλους μαθητές από την παρέα.
- **Σενάριο 4:** Καθώς οι μαθητές σας επιστρέφουν από μάθημα επιλογής, βλέπετε έναν μαθητή να κλωτσάει έναν άλλο χωρίς καμία πρόκληση. Είναι εμφανείς οι μελανιές. Αυτός ο μαθητής είναι γνωστό ότι έχει εμπλακεί σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και στο παρελθόν.
- **Σενάριο 5:** Μια μαθήτριά είναι θύμα κοροϊδίας και της έχει δοθεί ένα παρατσούκλι που δεν της αρέσει. Οι συμμαθητές της της λένε να μην τα παίρνει όλα τόσο σοβαρά και πως απλώς το κάνουν για πλάκα. Συχνά όταν αυτή η μαθήτριά περιφέρεται στους ορόφους του σχολείου και άλλοι μαθητές την φωνάζουν με το παρατσούκλι της.
- **Σενάριο 6:** Η Σοφία είναι αρχηγός της ομάδας βόλεϊ, είναι καλή στο τένις, δημοφιλής σε πολλούς μαθητές και συμπαθής στους καθηγητές. Η Κατερίνα είπε στους καθηγητές της πως η Σοφία ήταν κακιά μαζί της και έστρεψε τους φίλους της εναντίον της. Η Κατερίνα ήταν αναστατωμένη, λέγοντας πως αυτό συμβαίνει εδώ και κάποια χρόνια τώρα και πως κάθε χρόνο το αναφέρει στην καθηγήτριά της.

Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα τιμών, εκτιμήθηκε ότι τα υψηλότερα μέσα επίπεδα αξιολόγησης αντιστοιχούν στα σενάρια «Σενάριο 4» ($M=14.35$, $Md=15.00$, $SD=1.04$) και «Σενάριο 2» ($M=13.93$, $Md=15.00$, $SD=1.52$), ακολουθούν τα σενάρια «Σενάριο 3» ($M=13.30$, $Md=14.00$, $SD=1.66$), «Σενάριο 5» ($M=13.29$, $Md=14.00$, $SD=1.84$) και «Σενάριο 1» ($M=12.95$, $Md=13.00$, $SD=1.57$), ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα ανήκουν στο σενάριο «Σενάριο 6» ($M=11.92$, $Md=12.00$, $SD=2.27$). Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα τιμών εκτιμήθηκε για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$ ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($Chi-Square(5)=214.889$, $p<.05$) μεταξύ των score στις αθροιστικές μεταβλητές των σεναρίων, και ως αποτέλεσμα μπορεί να ορισθεί μια στατιστικά σημαντική διάταξη αξιολόγησης αντιμετώπισης των περαστικών. Ακόμα, υπολογίστηκε ένα αντιπροσωπευτικό score για τους εξεταζόμενους παράγοντες «Σοβαρότητα» ($M=4.41$, $Md=4.50$, $SD=0.44$), «Ενσυναίσθηση» ($M=4.29$, $Md=4.50$, $SD=0.67$) και «Παρέμβαση» ($M=4.52$, $Md=4.67$, $SD=0.46$), των οποίων οι τιμές κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα αξιολόγησης. Βάσει του μη-παραμετρικού ελέγχου Friedman Criterion, εκτιμήθηκε για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$ ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($Chi-Square(2)=32.135$, $p<.05$) μεταξύ των παραγόντων.

Πίνακας 3. Πίνακας περιγραφικών μέτρων, ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (K-S) και Shapiro-Wilk (S-W) και μη-παραμετρικής ανάλυσης για πολλαπλά εξαρτημένα/συσχετισμένα δείγματα Friedman Criterion – Αντιπροσωπευτικές αθροιστικές μεταβλητές σεναρίων – Παράγοντες: Σοβαρότητα/ Ενσυναίσθηση/ Παρέμβαση.

Σενάρια	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον Μέσο			Τυπική Διασπορά (SD)	Κύρτωση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Λοξότητα	Έλεγχοι κανονικότητας		Friedman Criterion		
	Μέση Τιμή	Κάτω φράγμα	Άνω φράγμα						Κ-S p	S-W p			
Σενάριο 1	12,9	12,70	13,20	13,00	1,57	9,00	15,00	-,62	,05	<.05	<.05	214.889 (5)	
Σενάριο 2	13,9	13,69	14,18	15,00	1,52	7,00	15,00	-2,08	5,57	<.05	<.05		
Σενάριο 3	13,3	13,04	13,57	14,00	1,66	9,00	15,00	-,72	-,39	<.05	<.05		<.05
Σενάριο 4	14,3	14,18	14,52	15,00	1,04	11,00	15,00	-1,56	1,45	<.05	<.05		
Σενάριο 5	13,2	12,99	13,58	14,00	1,84	7,00	15,00	-1,11	,87	<.05	<.05		
Σενάριο 6	11,9	11,56	12,29	12,00	2,27	4,00	15,00	-,56	,09	<.05	<.05		
Παράγοντες													
Σοβαρότητα	4,4	4,34	4,48	4,50	,44	3,33	5,00	-,62	-,33	<.05	<.05	32.135(2)	
Ενσυναίσθηση	4,2	4,18	4,39	4,50	,67	1,00	5,00	-1,60	3,91	<.05	<.05	<.05	
Παρέμβαση	4,6	4,52	4,67	4,67	,46	2,67	5,00	-1,49	2,31	<.05	<.05		

Έπειτα, υπολογίστηκε για κάθε έναν από τους τρόπους χειρισμού του εκφοβισμού ένα αντιπροσωπευτικό score βάσει του μέσου όρου των προτάσεων που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα. Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα τιμών, εκτιμήθηκε ότι τα υψηλότερα μέσα επίπεδα αξιολόγησης αντιστοιχούν στους παράγοντες «Τιμωρία του θύτη» ($M=4.51$, $Md=4.67$, $SD=0.52$) και «Βοήθεια από άλλους ενήλικους» ($M=4.27$, $Md=4.40$, $SD=0.54$), ακολουθούν οι παράγοντες «Ενασχόληση με τον θύτη» ($M=3.95$, $Md=4.00$, $SD=0.71$) και «Ενασχόληση με το θύμα» ($M=3.55$, $Md=3.63$, $SD=0.95$), ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα ανήκουν στον παράγοντα «Αγνόηση του φαινομένου» ($M=2.00$, $Md=1.80$, $SD=0.62$). Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα τιμών εκτιμήθηκε για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$ ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($Chi-Square(4)=368.777$, $p<.05$) μεταξύ των score στις κατά μέσο όρο μεταβλητές των παραγόντων, και ως αποτέλεσμα μπορεί να ορισθεί μια στατιστικά σημαντική διάταξη ανάμεσα τους.

Πίνακας 4. Πίνακας περιγραφικών μέτρων, ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (K-S) και Shapiro-Wilk (S-W) και μη-παραμετρικής ανάλυσης για πολλαπλά εξαρτημένα/ συσχετισμένα δείγματα Friedman Criterion - Αγνόηση του φαινομένου/ Ενασχόληση με το θύμα/ Ενασχόληση με τον θύτη/ Βοήθεια από άλλους ενήλικους/ Τιμωρία του θύτη.

	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο			Τυπική Διασπορά (SD)	Κύρτωση	Ελεγχοι κανονικότητας		Friedman Criterion				
	Μέση τιμή (M)	Κάτω φράγμα (Md)	Άνω φράγμα (Md)			K-S p	S-W p					
Αγνόηση του φαινομένου	2,00	1,90	2,10	1,80	,62	1,00	4,20	,77	,77	<.05	<.05	368.777 (4)
Ενασχόληση με το θύμα	3,55	3,39	3,70	3,63	,95	1,00	5,00	-,48	-,18	<.05	<.05	<.05
Ενασχόληση με τον θύτη	3,95	3,84	4,06	4,00	,71	2,20	5,00	-,51	-,40	<.05	<.05	
Βοήθεια από άλλους ενήλικους	4,27	4,18	4,35	4,40	,54	1,20	5,00	-1,49	5,94	<.05	<.05	
Τιμωρία του θύτη	4,51	4,42	4,59	4,67	,52	3,00	5,00	-,69	-,62	<.05	<.05	

Τέλος, υπολογίστηκε για κάθε μία από τις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων ένα αντιπροσωπευτικό score βάσει του μέσου όρου των προτάσεων που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα. Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα τιμών, εκτιμήθηκε ότι τα υψηλότερα μέσα επίπεδα αξιολόγησης αντιστοιχούν στους παράγοντες «Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης» ($M=2.16, Md=2.17, SD=0.48$) και «Θετική προσέγγιση» ($M=2.15, Md=2.18, SD=0.39$), ενώ ακολουθούν σε χαμηλότερα επίπεδα οι παράγοντες «Ευχολογία/ Ονειροπόληση» ($M=1.58, Md=1.63, SD=0.57$), «Αποφυγή/ Διαφυγή» ($M=1.44, Md=1.56, SD=0.49$) και «Διεκδικητική επίλυση προβλήματος» ($M=1.47, Md=1.50, SD=0.47$). Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα παρατηρούμε ότι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$ ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($Chi-Square(4)=234.597, p<.05$) μεταξύ των score στις κατά μέσο όρο μεταβλητές των παραγόντων, και ως αποτέλεσμα μπορεί να ορισθεί και σε αυτή τη περίπτωση μια στατιστικά σημαντική διάταξη ανάμεσα τους.

Πίνακας 5. Περιγραφικών μέτρων, ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (K-S) και Shapiro-Wilk (S-W) και μη-παραμετρικής ανάλυσης για πολλαπλά εξαρτημένα/ συσχετισμένα δείγματα Friedman Criterion - Θετική προσέγγιση/ Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης/ Ευχολογία/ Ονειροπόληση/ Αποφυγή/ Διαφυγή/ Διεκδικητική επίλυση προβλήματος.

	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο			Τυπική Διαμέσασπόκλιση			Κύρτωση	Ελεγχοι κανονικότητας		Friedman Criterion	
	Μέση τιμή (M)	Κάτω φράγμα	Άνω φράγμα	Διάμεσος (Md)	Σπόκλιση (SD)	Ελάχιστο		Μέγιστο	Loξότηση		K-S p
Θετική προσέγγιση	2,152,08	2,21	2,18	,39	,64	2,91	-,59	,95	<.05	<.05	234.597 (4) <.05
Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης	2,162,08	2,23	2,17	,48	,33	3,00	-,88	1,60	<.05	<.05	
Ευχολογία / Ονειροπόληση	1,581,49	1,67	1,63	,57	,13	2,75	-,36	-,38	<.05	<.05	
Αποφυγή/ Διαφυγή	1,441,37	1,52	1,56	,49	,00	2,44	-,33	-,48	<.05	<.05	
Διεκδικητική επίλυση προβλήματος	1,471,39	1,55	1,50	,47	,50	2,75	,24	-,27	<.05	<.05	

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, φαίνεται πως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σημαντική σοβαρότητα, επιδεικνύουν ενσυναίσθηση ως προς το θύμα, και είναι πρόθυμοι να παρέμβουν. Αναλυτικότερα, φαίνεται σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, να αξιολογούν ως ιδιαίτερα σοβαρά τα περιστατικά ηλεκτρονικού και σωματικού εκφοβισμού, τα οποία αφορούν τα σενάρια 2 και 4 αντίστοιχα στο BAQ. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Yoon & Kerber (2003) σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις συμπεριφορές σωματικού εκφοβισμού και τις αντιλαμβάνονται ως αρκετά σοβαρές για να λάβουν μέτρα. Συμφωνία ακόμη υπάρχει και με την έρευνα της Gkougkoudi (2017), ευρήματα της οποίας δείχνουν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν τον σωματικό εκφοβισμό πιο σοβαρό από τον λεκτικό. Συνεχίζοντας με τα αποτελέσματα της παρούσης μελέτης, ακολουθούν με σειρά, σύμφωνα με την αξιολόγηση τους από τους συμμετέχοντες, ως σοβαρά περιστατικά, τα σενάρια 5, 3,1 και 6, έχοντας συγκεντρώσει εξίσου υψηλή βαθμολογία, τα οποία αφορούν τον λεκτικό εκφοβισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τον λεκτικό και τον σχεσιακό εκφοβισμό αντίστοιχα. Σημαντικό να αναφερθεί είναι το γεγονός πως ο σχεσιακός εκφοβισμός συγκεντρώνει πιο χαμηλά ποσοστά ως προς τον παράγοντα της σοβαρότητας. Αυτό ενδεχομένως σηματοδοτεί μια τάση των εκπαιδευτικών να μην προσδίδουν την απαιτούμενη

βαρύτητα σε περιπτώσεις έμμεσου εκφοβισμού, κάτι που διαφαίνεται και στην έρευνα των Yoon & Kerber (2003). Σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (σενάριο 2) είναι αισιόδοξο το γεγονός ότι βαθμολογείται σε υψηλά επίπεδα ως προς τον παράγοντα της σοβαρότητας, καθώς παρόλο που εμφανίζεται συνήθως εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, η εμπλοκή σε αυτόν, έχει ως αποτέλεσμα τα θύματα να αισθάνονται λιγότερο ασφαλείς στο σχολείο (Sourander et al., 2010)

Αναφορικά με την διάσταση της ενσυναίσθησης που δείχνουν στα θύματα εκφοβισμού, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν σε υψηλά επίπεδα εύρους συμφωνίας όλα τα σενάρια, με το περιστατικό σωματικού εκφοβισμού να συγκεντρώνει το πιο υψηλό ποσοστό και να ακολουθεί το περιστατικό του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Αντιθέτως, το σενάριο του σχεσιακού εκφοβισμού φαίνεται να συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό. Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα να κατανοεί κάποιος την συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, καθώς και να δείχνει συμπόνια σε αυτόν (Batson, 2009). Συμφωνώντας με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, η έρευνα των Boulton et al. (2013) επισημαίνει πως η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι υψηλότερη σε περιστατικά σωματικού εκφοβισμού και μικρότερη σε έμμεσες μορφές εκφοβισμού.

Όσον αφορά τον παράγοντα παρέμβασης, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν σε πολύ υψηλά επίπεδα τουλάχιστον πιθανής παρέμβασης όλα τα σενάρια, με την πρώτη θέση να λαμβάνει ο σωματικός εκφοβισμός και έπειτα ο λεκτικός, ενώ σημειώνεται αισθητή διαφορά με την αξιολόγηση του σεναρίου που αφορά τον σχεσιακό εκφοβισμό. Τα ευρήματα αυτά, συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της μελέτης των Bauman & Del Rio (2006), η οποία έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί έτειναν να ανταποκρίνονται περισσότερο σε άμεσες μορφές εκφοβισμού, π.χ. σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό, παρά σε έμμεσες μορφές όπως ο σχεσιακός εκφοβισμός. Επιπλέον, σύμφωνα με την μελέτη των Asimopoulos et al. (2013), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα που χρειάζεται συστηματική προσέγγιση μόνο όταν εμπλέκεται σωματική βία. Ωστόσο είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο κοινωνικός αποκλεισμός ενώ ανήκει στις έμμεσες μορφές εκφοβισμού, συγκεντρώνει συνολικά υψηλότερη βαθμολογία στο BAQ, σε σχέση με τον σχεσιακό εκφοβισμό. Ενδεχομένως να επηρεάζει το γεγονός πως στο σενάριο αυτό, του σχεσιακού εκφοβισμού, εμφανίζεται η δημοφιλία ως ένα από τα χαρακτηριστικά του θύτη.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα παραπάνω, διαφαίνεται να ξεχωρίζει ο παράγοντας της πιθανής παρέμβασης και άρα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν υψηλή διάθεση για παρέμβαση σχεδόν σε όλα τα είδη εκφοβισμού. Αυτό είναι ένα αισιόδοξο αποτέλεσμα καθώς οι εκπαιδευτικοί κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, βάσει των ευρημάτων φαίνεται πως το είδος του σχεσιακού εκφοβισμού δεν λαμβάνει την πρέπουσα σημασία και άρα την ίδια διάθεση για παρέμβαση, με τις υπόλοιπες μορφές εκφοβισμού. Μια ενδεχόμενη εξήγηση για αυτό να αποτελεί το γεγονός ότι υπάρχει η αντίληψη ότι ο σχεσιακός εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά που αναμένεται να εκδηλωθεί αναπτυξιακά, ιδιαίτερα στο γυμνάσιο (Vernberg & Gamm, 2003). Βέβαια το αποτέλεσμα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, δεδομένου του ότι ο έμμεσος εκφοβισμός όπως ο σχεσιακός εκφοβισμός, τείνει να αυξάνεται κατά την διάρκεια της σχολικής περιόδου (Scheithauer et al., 2010), ενώ παράλληλα, μπορεί να προκαλέσει σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα από τον άμεσο, και να εντείνει την κοινωνική απελπισία (Rigby, 2003). Επομένως, μια προσπάθεια αλλαγής της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχεσιακό εκφοβισμό αποτελεί η ενδεδειγμένη επιμόρφωση τους για τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού και τις συνέπειες αυτού.

Σύμφωνα με τους τρόπους χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αγνοεί το φαινόμενο του εκφοβισμού, εύρημα που συμφωνεί με την μελέτη των Bauman et al. (2008). Το παρόν στοιχείο αποτελεί ένα ελπιδοφόρο μήνυμα και φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναλάβουν δράση σε περιστατικά εκφοβισμού. Από την άλλη,

τα υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκεντρώνει η τιμωρία του θύτη, ως επικρατέστερη απάντηση στον εκφοβισμό. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Burger et al. (2015), οι οποίοι έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις πειθαρχικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Επίσης, η τιμωρία του θύτη, ως πιο δημοφιλής τρόπος χειρισμού του εκφοβισμού, συμφωνεί με την έρευνα των Harris & Willoughby (2003) αλλά και των Bauman et al. (2008) στην οποία η πλειοψηφία εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων υποστηρίζουν την επιβολή κυρώσεων/τιμωριών για τον θύτη. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός πως ορισμένες έρευνες έχουν αποδείξει πως η τιμωρία του θύτη δεν είναι αποτελεσματική για να σταματήσει τα περιστατικά εκφοβισμού μακροπρόθεσμα (Ayers et al., 2012), ενώ νεότερες έρευνες, φαίνεται να εξάγουν αντίθετα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα η έρευνα των Gaffney et al. (2021) επισημαίνει ότι η τιμωρία του θύτη μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μέτρο για τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

Στην συνέχεια, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της μελέτης, ακολουθεί ως περισσότερο επιθυμητή μέθοδος παρέμβασης η συμπερίληψη άλλων ενηλίκων. Σε αυτούς ενδέχεται να συμπεριλαμβάνονται άλλοι εκπαιδευτικοί ή γονείς. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ενθαρρυντικό καθώς σύμφωνα με τους Ttofi & Farrington (2011) η συμμετοχή γονέων στην αντιμετώπιση του φαινομένου μπορεί να είναι αποτελεσματική στη μείωση του.

Συνεχίζοντας με τα αποτελέσματα πάνω στους τρόπους χειρισμού του εκφοβισμού, σειρά έχει η ενασχόληση με τον θύτη και έπειτα η ενασχόληση με το θύμα. Εγείρει προβληματισμούς το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα, η ενασχόληση με το θύμα, σημειώνει χαμηλά επίπεδα αξιολόγησης και είναι σημαντικό να διερευνηθεί περισσότερο καθώς σύμφωνα με τους Gaffney et al. (2021) η υποστήριξη του θύματος μπορεί να συμβάλει στην ύφεση του εκφοβισμού. Η παροχή της κατάλληλης προσοχής στα θύματα είναι σημαντική καθώς, συνήθως δεν ενεργούν μόνα τους, και είναι πιθανό να αναπτύξουν ένα αίσθημα ανικανότητας με την πάροδο του χρόνου (Craig et al., 2007).

Όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν περισσότερο την θετική προσέγγιση και την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης. Αυτό το εύρημα αποπνέει μια θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς καθώς η απουσία της απομόνωσης του ατόμου και η αναζήτηση υποστήριξης από άλλους, έχει φανεί πως σχετίζεται με την ελάττωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Goldberg, 1998), ενώ παράλληλα τείνουν να συμπεριφέρονται με έναν λιγότερο απόμακρο και απρόσωπο τρόπο στους μαθητές τους (Burke et al., 1996). Επιπλέον, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση (Zee & Koomen, 2016) και σύμφωνα με την έρευνα των Veenstra et al. (2014) η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει ισχυρή συσχέτιση με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών κατά του εκφοβισμού.

Τέλος, αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας, φαίνεται πως το δείγμα της μελέτης αποτελείται ως επί των πλείστων από γυναίκες, καθώς επίσης η πλειοψηφία του έχει ηλικία άνω των 50 ετών. Ενδεχομένως αυτό να γεννά προβληματισμούς, αν λάβουμε υπόψιν στοιχεία από την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση στην Ελλάδα (2019), στην οποία αναφέρεται πως αν ληφθεί υπόψιν το ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας άνω των 50 ετών, στην Ελλάδα, θα πρέπει να ανανεωθεί περίπου το ένα τρίτο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την επόμενη δεκαετία.

Περιορισμοί Μελέτης

Στους περιορισμούς της μελέτης συμπεριλαμβάνεται η δυσαναλογία στο δείγμα όσον αφορά το φύλο και ο μειωμένος αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ).

Συμπεράσματα

Ο σχολικός εκφοβισμός απασχολεί ιδιαίτερα την σχολική κοινότητα, λόγω της αύξησης των περιστατικών του. Οι εκπαιδευτικοί με την στάση τους, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαχείριση του. Αναφορικά με το δείγμα μας, φαίνεται πως η πλειοψηφία του αποτελείται από γυναίκες, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος έχει ηλικία άνω των 50, με προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, παρατηρείται στο σύνολο του δείγματός της, μια αυξημένη τάση για αποδιδόμενη σοβαρότητα στα περιστατικά του εκφοβισμού, ενσυναίσθηση, και πρόθεση για παρέμβαση. Κυρίως αυξημένα ποσοστά εμφανίζει ο σωματικός εκφοβισμός και ο ηλεκτρονικός, ενώ ακολουθεί ο λεκτικός, ο κοινωνικός αποκλεισμός και τέλος ο σχεσιακός. Αναφορικά με τους τρόπους χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αγνοούν το φαινόμενο. Περισσότερο επιλέγουν ωστόσο την τιμωρία του θύτη, έπειτα την συμπερίληψη άλλων ενηλίκων και ακολουθεί η ενασχόληση με τον θύτη με μη τιμωρητικές μεθόδους και η ενασχόληση με το θύμα. Όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την θετική προσέγγιση και την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ενώ χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι παράγοντες ονειροπόληση/ευχολογία, διεκδικητική επίλυση προβλήματος και αποφυγή.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, υποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι για τον σχολικό εκφοβισμό, αξιολογούν τα περιστατικά ως σοβαρά και είναι πρόθυμοι να παρέμβουν. Παρατηρήθηκε ωστόσο ότι υπάρχει μια διαφορετική συμπεριφορά ως προς τον σχεσιακό εκφοβισμό, καθώς αποτελεί το είδος εκφοβισμού που συγκέντρωσε την χαμηλότερη βαθμολογία σε όλες τις διαστάσεις του ΒΑQ. Δεδομένων των στοιχείων που αναφέραμε παραπάνω, προτείνεται η υλοποίηση μελέτης που να διερευνά περαιτέρω το συγκεκριμένο είδος έμμεσου εκφοβισμού στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό.

Αναφορές

Aparisi, D., Delgado, B., Bo, R.M. and Martínez-Monteagudo, M.C. (2021). Relationship between Cyberbullying, Motivation and Learning Strategies, Academic Performance, and the Ability to Adapt to University. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), p.10646. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph182010646>.

Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E. and Tsiantis, J. (2013). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), pp.42–52. doi:<https://doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>.

Ayers, S.L., Wagaman, M.A., Geiger, J.M., Bermudez-Parsai, M. and Hedberg, E.C. (2012). Examining School-Based Bullying Interventions Using Multilevel Discrete Time Hazard Modeling. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, [online] 13(5), pp.539–550. doi:<https://doi.org/10.1007/s11121-012-0280-7>.

Batson, C.D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. *The Social Neuroscience of Empathy*, pp.3–16. doi:<https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002>.

Bauman, S. and Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), pp.219–231. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>.

Bauman, S., Rigby, K. and Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), pp.837–856. doi:<https://doi.org/10.1080/01443410802379085>.

Berkowitz, R. (2013). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), pp.485–503. doi:<https://doi.org/10.1177/0143034313511012>.

Bosworth, K. and Judkins, M. (2014). Tapping Into the Power of School Climate to Prevent Bullying: One Application of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports. *Theory Into Practice*, 53(4), pp.300–307. doi:<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947224>.

Boulton, M.J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J. and Simmonds, J.A. (2013). A Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios. *Journal of Teacher Education*, 65(2), pp.145–155. doi:<https://doi.org/10.1177/0022487113511496>.

Burger, C. and Bachmann, L. (2021). Perpetration and Victimization in Offline and Cyber Contexts: A Variable- and Person-Oriented Examination of Associations and Differences Regarding Domain- Specific Self-Esteem and School Adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, [online] 18(19), p.10429. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph181910429>.

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. and Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, pp.191–202. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>.

Burke, R.J., Greenglass, E.R. and Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress & Coping*, 9(3), pp.261–275. doi:<https://doi.org/10.1080/10615809608249406>.

Colpin, H., Bauman, S. and Menesini, E. (2021). Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents. Introduction to the special issue. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), pp.781–797. doi:<https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954903>.

Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A. and Costello, E.J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), p.419. doi:<https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>.

Craig, W., Pepler, D. and Blais, J. (2007). Responding to Bullying. *School Psychology International*, 28(4), pp.465–477. doi:<https://doi.org/10.1177/0143034307084136>.

Gaffney, H., Ttofi, M.M. and Farrington, D.P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2). doi:<https://doi.org/10.1002/cl2.1143>.

Gini, G. and Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta- analysis. *PEDIATRICS*, [online] 123(3), pp.1059–1065. doi:<https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>.

Gkougkoudi, A. (2017). Primary Teacher's Attitudes to Bullying: a Quantitative Study in Schools of Larissa, Greece. *Duo.uio.no*. [online] doi:<http://hdl.handle.net/10852/54028>.

Grumm, M. and Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34(3), pp.299–312. doi:<https://doi.org/10.1177/0143034312461467>.

Harris, L.R., Brown, G.T.L. (2010) Mixing interview and questionnaire methods: Practical problems in aligning data. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 15(1) 1-19.

Harris, S., & Willoughby, W. (2003). Teacher perceptions of student bullying behaviors. *ERS Spectrum*, 21(3), 11–18.

Klomek, A.B., Sourander, A. and Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), pp.930–941. doi:[https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(15)00223-0).

Kokko, T.H.J. and Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education*, 25(8), pp.1000–1008. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.005>.

Maslach, C. and Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), pp.63–74. doi:[https://doi.org/10.1016/s0962-1849\(98\)80022-x](https://doi.org/10.1016/s0962-1849(98)80022-x).

Moore, S.E., Norman, R.E., Suetani, S., Thomas, H.J., Sly, P.D. and Scott, J.G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, [online] 7(1), p.60. doi:<https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>.

Oldenburg, B., Bosman, R. and Veenstra, R. (2015). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), pp.64–72. doi:<https://doi.org/10.1177/0143034315623324>.

Olweus, D. (1973b). Personality and aggression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, [online] 48(9), pp.583–590. doi:[10.1177/070674370304800904](https://doi.org/10.1177/070674370304800904).

Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S. and Khattab, N. (2021). How Can Bullying Victimization Lead to Lower Academic Achievement? A Systematic Review and Meta- Analysis of the Mediating Role of Cognitive-Motivational Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), p.2209. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph18052209>.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. and Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), pp.261–275. doi:<https://doi.org/10.1002/ab.20128>.

Sigurdson, J.F., Undheim, A.M., Wallander, J.L., Lydersen, S. and Sund, A.M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, [online] 9(1). doi:<https://doi.org/10.1186/s13034-015-0075-2>.

Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T. and Helenius, H. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated With Cyberbullying Among Adolescents. *Archives of General Psychiatry*, [online] 67(7), p.720. doi:<https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>.

Ttöfi, M.M. and Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), pp.27–56. doi:<https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>.

van Geel, M., Vedder, P. and Tanilon, J. (2014). Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, [online] 168(5), p.435. doi:<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. and Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, [online] 106(4), pp.1135–1143. doi:<https://doi.org/10.1037/a0036110>.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. and Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, [online] 106(4), pp.1135–1143. doi:<https://doi.org/10.1037/a0036110>.

Vernberg, E.M. and Gamm, B.K. (2003). Resistance to Violence Prevention Interventions in Schools: Barriers and Solutions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), pp.125–138. doi:<https://doi.org/10.1023/a:1022983502393>.

Yoon, J.S. and Kerber, K. (2003). Bullying. *Research in Education*, 69(1), pp.27–35. doi:<https://doi.org/10.7227/rie.69.3>.

Zaragoza, A. (2010). Available at: <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/vx021k825> [Accessed 2 Jul. 2023].

Zee, M. and Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research, [online]* 86(4), pp.981–1015. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.

Καραδήμας, Ε. (1998). Η προσαρμογή στα ελληνικά μιας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. *Ψυχολογία*, 5(3), 260-273.

Σίμος, Σ., & Στέφου, Μ. (2015). Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young. (Διαθέσιμο: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17360>, προσπελάστηκε στις 20/6/2023)

Οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων και των γονέων ως προς τη συμμετοχή των τελευταίων στη σχολική ζωή των παιδιών τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

<https://doi.org/10.69685/URJZ7388>

Κατσάπη Ροδέα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ60, M.Ed
rkatsapi@gmail.com

Καραβασίλης Ιωάννης

Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Π.Ε. Σερρών, PhD
Karavasilis.ioannis@gmail.com

Περίληψη

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των γονέων ως προς τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών. Το δείγμα της έρευνας συνιστούν 6 διευθυντές δημοτικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας καθώς και 6 γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στα συγκεκριμένα σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν μια σχέση θετικής αλληλεπίδρασης, η οποία ωστόσο παρουσιάζει περιθώρια βελτίωσης. Οι διευθυντές θεωρούν τους γονείς ισότιμους συνεργάτες στην ευμάθεια του σχολείου με τις συναντήσεις τους να πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Η δυσαναλογία ως προς τον αριθμό γονέων - διευθυντή καθώς και οι καθημερινές προκλήσεις που προκύπτουν, επηρεάζουν τη συχνότητα αλλά και ποιότητα των συναντήσεών τους. Επιπρόσθετα, η αρνητική συμπεριφορά και η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς γονέων, βάζουν «φραγμούς» στην επικοινωνία, δημιουργώντας έτσι ένα αρνητικό κλίμα.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, σχολικός διευθυντής, γονεϊκή συμμετοχή

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα προσπαθώντας να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό κλίμα θετικής αλληλεπίδρασης, ανοίγει προοπτικές για μια ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς, κάνοντας τους να αισθάνονται πως από κοινού συνδράμουν στην κοινωνική, πνευματική αλλά και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αποτελέσματα ερευνών κατέδειξαν ότι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν ενεργό συμβολή στην εκπαίδευσή τους, έχουν μεγαλύτερη συμμετοχικότητα στην παρακολούθηση των μαθημάτων τους, προσαρμόζονται ευκολότερα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, έχουν υψηλότερες επιδόσεις και αναπτύσσουν γρηγορότερα τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Edwards & Alldred, 2000; Sheldon, 2009). Πέραν των ανωτέρω, οι μαθητές αυτοί έχουν αξιόλογη μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία (Henderson & Mapp, 2002). Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ο εθελοντισμός σε ζητήματα του σχολείου, η παροχή συμβουλευτικής, η ενίσχυση στη μελέτη που γίνεται σπίτι, συμβάλουν θετικά τόσο στην επίτευξη επιτυχίας των μαθητών, όσο και στην ενίσχυση της αντίληψής τους, πως το σπίτι και το σχολείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το τελευταίο να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής ολόκληρης της οικογένειας (Sanders & Seldon, 2009).

Είναι καίριας σημασίας να αναγνωρίζουμε τις απόψεις των οικογενειών, αφενός γιατί οι γονείς θεωρούνται ότι αποτελούν μία από τις σημαντικότερες επιρροές στην εκπαίδευση και ανάπτυξη ενός παιδιού λόγω του τεράστιου ρόλου που διαδραματίζουν στη ζωή ενός παιδιού (Đuričić & Bunijevac, 2017), αφετέρου διότι η λειτουργία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελεί τη στέρεη βάση, πάνω στην οποία οικοδομείται η εκπαιδευτική διαδικασία και πραγματοποιείται η επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου (Μερκούρη &

Σταμάτης, 2009). Σύμφωνα με τον Marphanga (2006), δεν είναι λίγοι οι γονείς που βρίσκουν εμπόδια στη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους, λόγω περιορισμένων γνώσεων για το συγκεκριμένο θέμα, επαγγελματικών υποχρεώσεων, ελλιπούς επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, γλωσσικών εμποδίων κ.α.

Σε ένα ορθά οργανωμένο σχολείο, ο διευθυντής ως στέλεχος «πρώτης γραμμής» διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην κινητοποίηση, ανάπτυξη και διατήρηση καλών ανθρώπινων σχέσεων ανάμεσα στα άτομα που αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας (Southworth, 2003). Η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας εξαρτάται ως επί το πλείστον από το γνωστικό επίπεδο και τις δεξιότητες των διευθυντικών στελεχών αυτής, που εξασφαλίζουν τη δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας-κοινότητας που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτό συμβαίνει, διότι οι διευθυντές αφιερώνουν περίπου το 70% του χρόνου τους στην επικοινωνία (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Σύμφωνα με την Epstein (2008), οι διευθυντές έχουν τη δυνατότητα μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές/κίνητρα να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή των γονέων, καλώντας τους στη σχολική μονάδα προκειμένου να συζητήσουν μαζί τους για τη σχολική επίδοση των παιδιών, τη συμπεριφορά τους, τις ανάγκες που έχουν, αλλά και να τους παρουσιάσουν προτάσεις για συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα.

Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Castro et al. (2015), η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, συνιστά την «ενεργό συμμετοχή τους σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης τους». Με τη σειρά τους, οι Barr και Saltmarsh (2014), ορίζουν τη συμμετοχή των γονέων ως «τις από κοινού ευθύνες των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους». Πιο συγκεκριμένα, η Joyce Epstein (2008), έχει διακρίνει έξι τύπους γονικής εμπλοκής: γονική μέριμνα, επικοινωνία, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την κοινότητα. Το πλαίσιο της Epstein, καθιστά σαφές ότι η γονική συμμετοχή είναι μια πολύπλευρη έννοια, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες των γονέων στο σπίτι, στο σχολείο και στην αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα.

Οι γονείς και οι οικογένειες, γενικότερα, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην επιτυχία της διαδικασίας της εκπαίδευσης και της ανατροφής των παιδιών. Η συμμετοχή τους σχετίζεται άμεσα με τη «θέση» τους στο σπίτι (παρακολούθηση της μάθησης των παιδιών), καθώς και με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που διοργανώνονται στο σχολείο (συναντήσεις γονέων-δασκάλων, εθελοντικές δράσεις, διάφορες μορφές γονικού ακτιβισμού, εργαστήρια και σεμινάρια) (Tak Cheung Chan et al., 2021). Αποτελέσματα ερευνών έχουν αναδείξει τη σημασία της συμμετοχής των γονέων αναφορικά με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών (Long, 2007), την απόκτηση και ανάδειξη μεγαλύτερων ακαδημαϊκών, γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Grolnick & Slowiaczek, 1994) και τη δημιουργία μεγαλύτερων φιλοδοξιών (Eccles & Harold, 1993). Σύμφωνα με τους Kohl, Lengua και McMahon (2000), τα παιδιά παρακολουθούν περισσότερο τακτικά τα μαθήματά τους στο σχολείο, συμπεριφέρονται με καλύτερο τρόπο κι έχουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο, όταν οι γονείς τους συμμετέχουν περισσότερο στη σχολική τους «ζωή». Ομοίως, ο Barnard (2004), τόνισε ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη γονική συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες για να μπορέσουν να επιτύχουν ένα υψηλότερο επίπεδο ποιότητας στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Η συμμετοχή των γονέων, ιδίως σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει καταστεί ζωτικής σημασίας τα τελευταία χρόνια, λόγω των μεταναστευτικών ροών από διάφορες χώρες του κόσμου. Η αμοιβαία αποδοχή μεταξύ της κυρίαρχης τοπικής κουλτούρας των χωρών υποδοχής και των μειονοτικών πολιτισμών των προσφύγων συμβάλλει στην επίτευξη της γονικής συμμετοχής, η οποία βελτιώνει τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών που ανήκουν σε πολιτισμικές ή γλωσσικές μειονότητες (Foulidi & Parakitsos, 2022).

Υπάρχουν ωστόσο και παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων, όπως το χαμηλό εισόδημα, το ωράριο εργασίας και δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας. Πέραν αυτών, οι Liu και Gao (2022), αναφέρουν τα πολιτισμικά πρότυπα, τους ανεπαρκείς οικονομικούς πόρους και την έλλειψη εκπαιδευτικού επιπέδου ως επιπλέον εμπόδια για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Οι Malatji, Mavuso και Stephen (2018) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των γονέων θα πρέπει να καθοδηγείται από συγκεκριμένο πλαίσιο πολιτικής. Οι πολιτικές χρησιμοποιούνται για να διέπουν και να καθοδηγούν τις αποφάσεις, τις συμπεριφορές, τις δράσεις των μελών και τις καθημερινές λειτουργίες στο πλαίσιο ενός σχολείου. Οι επιτυχημένες σχολικές πολιτικές ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία, διασφαλίζουν ότι υιοθετούνται πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιες πρακτικές εντός του σχολείου. Οι Hornby και Blackwell (2018) έδειξαν ότι αρκετά σχολεία δεν διαθέτουν γραπτή πολιτική που να καθοδηγεί τη διευκόλυνση της γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο κι έτσι αυτό με τη σειρά του λειτουργεί ως εμπόδιο.

Δεδομένου ότι οι γονείς αποτελούν τους πρώτους δασκάλους των παιδιών τους, πρέπει να αναλάβουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού αποτελεί βασικό ζήτημα που διασφαλίζει την επιτυχία, την ανάπτυξη και την εξέλιξη των μαθητών στη ζωή.

Η γονεϊκή συμμετοχή στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας

Ο κρίσιμος ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς αποδίδεται στη θετική δραστηριότητα από πλευράς διευθυντών και η φύση αυτής της συνολικής διαδικασίας έχει εννοιολογηθεί με δύο βασικούς τρόπους. Ο πρώτος άξονας συνδέεται με την ηγεσία που περιγράφεται ως "διδασκτική ηγεσία", η οποία απαιτεί ένα σύνολο ιδιαίτερων δεξιοτήτων που ξεκινούν από: την καλή κατανόηση των διδακτικών προγραμμάτων, ώστε να είναι σε θέση ο διευθυντής να καθοδηγεί ενεργά τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή τους -μέσω της καλής κρίσης της ποιότητας της διδασκαλίας, ώστε να επιλέγει και να διατηρεί καλό διδακτικό προσωπικό- και τις ειδικές ικανότητες για ηγεσία-προσέλκυση αφοσίωσης στο κοινό έργο της διδασκαλίας μιας συγκεκριμένης ομάδας παιδιών (Bredson, 1985). Ενώ η διδασκτική ηγεσία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δράση του διευθυντή σε ότι έχει να κάνει με τις «επιταγές» του εκπαιδευτικού συστήματος, το δεύτερο σκέλος θέτει ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη στον διευθυντή ως ηγέτη του σχολείου, ο οποίος ως διευθυντής του μέλλοντος πρέπει να είναι «ηγέτης σε μια κουλτούρα αλλαγής» (Fullan, 2002). Το κοινό σημείο μεταξύ των δύο εννοιών σχετίζεται με την πεποίθηση ότι η επιτυχία του σχολείου ως θεσμού γενικότερα, υπερβαίνει τον διευθυντή και μόνο, με την κατανομή της ηγεσίας να απαιτεί επίπεδο συμμετοχής, τόσο του υπόλοιπου διδακτικού προσωπικού όσο και των γονέων. Επομένως οι διευθυντές θα πρέπει να οικοδομήσουν μια γραμμή επικοινωνίας άμεσης ενθάρρυνσης.

Έρευνες που μελετούν τις απόψεις των γονέων σχετικά με την ηγεσία και τις στρατηγικές για τη συμμετοχή τους στο σχολείο, επισημαίνουν τρία βασικά σημεία: α) η σχολική κοινότητα στο σύνολό της θα πρέπει να καλωσορίζει τους γονείς στο σχολείο, β) η συμμετοχή θεωρείται πολύτιμο πλεονέκτημα και γ) το σχολείο θα πρέπει να συνδεθεί με τους γονείς μέσω της εστίασης στα παιδιά και τη μάθησή τους (Mapp, 2003). Οι Deal και Peterson (1994) στην έρευνά τους τονίζουν ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων ως ηγέτες θα πρέπει να έχουν τόσο τεχνοκρατικά όσο και συμβολικά χαρακτηριστικά. Θα πρέπει, δηλαδή να σκέφτονται με γνώμονα τη λογική τους, ταυτόχρονα όμως να εκφράζονται δίχως φόβο αλλά με ενθουσιασμό, με το ίδιο πάθος που χαρακτηρίζει ένα άτομο του καλλιτεχνικού τομέα. Ο «τεχνικός» τους ρόλος απαιτεί από τους ίδιους να δείξουν ιδιαίτερη προσοχή στον σχεδιασμό, συντονισμό και ανάλυση δεδομένων και καταστάσεων ενώ ο «συμβολικός» τους δίνει σε αυτούς χαρακτηριστικά ενός ανθρωπολόγου, ενός οραματιστή, ενός καθοδηγητή (Fullan, 2002). Συνολικά, οι διευθυντές που μπορούν να δημιουργήσουν πολύ πιο ευνοϊκές και καρποφόρες συνθήκες στην αποτελεσματική διαχείριση του συνόλου της σχολικής κοινότητας, θα πρέπει να έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) Να αξιοποιούν την πειθώ

τους, β) να αναλαμβάνουν άμεσα δράση, γ) να έχουν επαρκείς επιστημονικές γνώσεις του αντικειμένου τους, δ) να είναι ειλικρινείς και έντιμοι, ε) να προσαρμόζονται εύκολα σε αλλαγές και στ) να εμπνέονται και να εστιάζουν στο παροντικό αλλά και μελλοντικό τους έργο (Διακουλάκη, 2018).

Στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος, σημαντικό ρόλο καταλαμβάνει η ουσιαστική επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών. Ως προς αυτή την κατεύθυνση, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή διακρίνεται μέσα από τη συνδιαλλαγή του με τους γονείς και τους μηχανισμούς επικοινωνίας που δημιουργεί για την αντιμετώπιση και επιτυχή επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική καθημερινότητα (Ματσαγγούρας, 2003). Η δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος με τους γονείς ήδη από το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, δημιουργεί στέρεες βάσεις για το μέλλον. Ο αποτελεσματικός διευθυντής με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει να εξασφαλίσει όχι μόνο την πρόσβαση αλλά και την ενεργό συμμετοχή των γονέων καθώς και την αίσθηση ότι το σχολείο δείχνει κατανόηση και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους. Ο ηγέτης-διευθυντής του σχολείου εξασφαλίζει ξεκάθαρη επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου, φροντίζει να κρατά ενήμερους τους γονείς και μαθητές και προωθεί τη συμμετοχή όλων (Μιχόπουλος, 1998). Είναι καίριας σημασίας να υπάρχει επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης πάνω στην οποία να «χτίζεται» κοινό όραμα για τους στόχους του σχολείου και όχι μια απλή μεταφορά πληροφοριών (Abouelanein & Hossni, 2023). Οι γονείς αντιλαμβάνονται τη στάση του διευθυντή, την επικοινωνία και τις πρακτικές ηγεσίας ως κρίσιμα στοιχεία της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Οι γονείς αναφέρουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη σχολική ζωή όταν θεωρούν τους διευθυντές φιλόξενους και υποστηρικτικούς και μικρότερου βαθμού συμμετοχή όταν οι διευθυντές θεωρούνται απορριπτικοί, αδιάφοροι ή ακόμη και απρόσιτοι (Barr & Saltmarsh, 2014).

Πέρα από τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος, οι διευθυντές θα πρέπει να εστιάζουν στη δημιουργία αίσθησης της κοινότητας. Η ισχυρή αίσθηση της κοινότητας έχει αποκαλυφθεί ως επιτακτικός παράγοντας για τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολικού προσωπικού και των οικογενειών που εξυπηρετούν (Namgyal, 2022). Οι εκπαιδευτικοί έχουν επισημάνει ότι η υποστήριξη του διευθυντή αποτελεί βασικό στοιχείο της συμμετοχής των οικογενειών. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών έχουν αποκαλύψει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να εμπλακούν με τις οικογένειες όταν αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τη διοίκηση του σχολείου (Erdenfer, 2016). Σύμφωνα με τον Hannum (1997), η συμπεριφορά του διευθυντή θα πρέπει να είναι φιλική, υποστηρικτική και να καθοδηγείται από κανόνες ισότητας. Αλλά, ταυτόχρονα, ο διευθυντής να μπορεί να δίνει τον τόνο για υψηλές επιδόσεις ενημερώνοντας τους άλλους για το τι αναμένεται από αυτούς. Περαιτέρω, οι αποτελεσματικοί διευθυντές τείνουν να ακούν και να είναι δεκτικοί στην ανατροφοδότηση του διδακτικού προσωπικού, να παρέχουν συχνό και γνήσιο έπαινο και να επιδεικνύουν σεβασμό προς το διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό (Auerbach, 2010). Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου είναι και ο επιτυχής ψηφιακός μετασχηματισμός με τη χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών πόρων. Οι διευθυντές των σχολείων, αξιοποιώντας μια στρατηγική παιδαγωγική προοπτική, μπορούν να διευκολύνουν τον μετασχηματισμό της ψηφιακής κουλτούρας μέσω της ικανότητάς τους να προωθούν μια ανοιχτή συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές) που τους επιτρέπει να δουν την ενσωμάτωση αυτών των πόρων στα παιδαγωγικά μοντέλα ως μια ευκαιρία για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων (Navaridas-Nalda et al., 2020).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια βασίζονται κυρίως στη λειτουργία της επικοινωνίας, μέσω της οποίας, τόσο η ηγεσία του σχολείου όσο και οι γονείς, θα πρέπει να σέβονται και να αξιοποιούν για την επίλυση προβλημάτων που αφορούν στους μαθητές αλλά και για την επίτευξη των σχολικών στόχων γενικότερα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων και των γονέων αναφορικά με τη συμμετοχή των τελευταίων στη σχολική ζωή των παιδιών τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να ανιχνευθούν: α) οι απόψεις των γονέων σχετικά με το εάν και κατά πόσο θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με το διευθυντή και το αντίστροφο, β) οι λόγοι για τους οποίους συνεργάζονται ή όχι, γ) ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η συνεργασία γονέων - διευθυντών, και, τέλος, δ) οι προτάσεις τους, ώστε να καταστεί αφενός εφικτή η συνεργασία τους και αφετέρου πιο εποικοδομητική.

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας θεωρήθηκε καταλληλότερη, διότι είναι αυτή που μπορεί να εξετάζει ένα συγκεκριμένο θέμα μέσα από δεδομένα που συλλέγονται από το περιβάλλον και τους ανθρώπους τους οποίους εμπλέκονται. Επιπλέον, μέσω αυτής μπορεί να προσεγγίσει κανείς και να εστιάσει στην επεξήγηση ενός φαινομένου, μιας κατάστασης και να εμβαθύνει στις αντιλήψεις και απόψεις των συμμετεχόντων (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2019). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την αξιοποίηση της ημιδομημένης συνέντευξης. Το δείγμα απετέλεσαν έξι στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διευθυντές δημοτικών σχολείων του γεωγραφικού διαμερίσματος της Μακεδονίας (Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Κατερίνης) και έξι γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στα αντίστοιχα σχολεία. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για κάθε συνέντευξη ήταν περίπου σαράντα λεπτά και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου στο γραφείο των διευθυντών και αντίστοιχα στις οικίες των γονέων. Η υλοποίηση των συνεντεύξεων ακολούθησε τις κατευθυντήριες γραμμές του κώδικα ηθικής και δεοντολογίας. Οι συναντήσεις με όλους τους συμμετέχοντες έγιναν με τη συγκατάθεση όλων, οι οποίοι πρωτίστως ενημερώθηκαν γραπτώς για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκε εκ των προτέρων: α) ενημερωτικό έντυπο, στο οποίο αναγραφόταν ο σκοπός/οι στόχοι της έρευνας, η διαδικασία, η δυνατότητα συμμετοχής/αποχώρησης, η προστασία προσωπικών δεδομένων, τα στοιχεία των ερευνητών και β) φόρμα γραπτής συγκατάθεσης, η συμπλήρωση της οποίας ήταν απαραίτητη για να προχωρήσει η έρευνα.

Αποτελέσματα

Όσο αφορά στη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα σε διευθυντές και γονείς, όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν πως πρόκειται για τη βασικότερη επιδίωξή τους προκειμένου να κυλήσει ομαλά το σχολικό έτος και να βοηθηθούν στο μέγιστο οι μαθητές. Όπως επισημαίνει μια μητέρα *«Καταρχάς, η αρχή είναι το ήμισυ του παντός στο σχολείο. Όσο πιο θετικά ξεκινήσουμε, με τις καλύτερες προθέσεις δηλαδή, τόσο καλύτερη βάση θα έχει όλο αυτό που προσπαθούμε να χτίσουμε για τα παιδιά μας»*. (Σ1) Στο πρόσωπο των γονέων, το σύνολο των διευθυντών που συμμετείχε στην έρευνα, βλέπει *«συνεργάτες και βοηθούς»*, των οποίων η συμβολή κρίνεται πολύτιμη. Ένας εκ των οποίων, δηλώνει χαρακτηριστικά: *«Ός διευθυντές έχουμε τόσες αρμοδιότητες και υπάρχουν στιγμές που όλα αυτά που πρέπει να κάνουμε είναι αναρίθμητα. Όταν ξέρεις ότι θα έχεις ένα, δυο ή και παραπάνω γονείς που θα αναλάβουν να κάνουν κάτι και φυσικά να το θέλουν κιόλας, αυτό είναι ότι καλύτερο. Μαζί είμαστε σε όλο αυτό»*. (Σ3)

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν ιδιαίτερα τη σημασία του ρόλου που αναλαμβάνει ο διευθυντής, τοποθετώντας τον στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, ως *«κεφαλή του σχολείου»*. Επιπλέον, τονίστηκε ιδιαίτερα η δυσκολία της θέσης αυτής αλλά και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει ο ίδιος να κατέχει προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό. Πιο συγκεκριμένα, ένας εκ των γονέων επισημαίνει πως: *«Θέλω ο διευθυντής να είναι τυπικός και στον λόγο του και στις πράξεις του. Να είναι εκεί όταν τον χρειάζονται όχι μόνο τα παιδιά αλλά και οι συνάδερφοί του, να είναι δίκαιος με όλους. Έτσι θα κερδίσει και τον σεβασμό και φυσικά πολύ σημαντικό να είναι παρών στα δύσκολα και στα εύκολα»*. (Σ1)

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ανέδειξε επίσης την ύπαρξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ως απαραίτητου «εργαλείου» προκειμένου να υπάρχει ουσιαστική σχέση

ανάμεσα στη διοίκηση του σχολείου και τους γονείς. Η υποστήριξη της σχολικής μονάδας σε οικονομικά ζητήματα, η οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς και η αντιμετώπιση διαφόρων προκλήσεων που πιθανώς να προκύψουν στο σχολείο, τονίσθηκαν και από τις δυο πλευρές. Η σημασία ύπαρξης Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων αποτυπώνεται και στα λεγόμενα ενός εκ των διευθυντών: «Είμαι λίγα χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο, ωστόσο τα προβλήματα δεν σταματούν. Ο Σύλλογος μπορώ να σου πω ότι έχει τρέξει περισσότερο από μένα, να ναι καλά οι άνθρωποι. Και δεν μιλάω μόνο για τις εκδρομές, καταφέραμε και διαμορφώσαμε ακόμη δυο τάξεις για την πρώτη γιατί δεν χωρούσαμε». (Σ5)

Με γνώμονα τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η συνεργασία αυτή μπορεί να ξεκινήσει και να ευδοκιμήσει, τόσο οι γονείς όσο και οι διευθυντές, επεσήμαναν ότι η ανάληψη πρωτοβουλίας από αμφότερους, ανεξάρτητα με τη φύση κάποιου ζητήματος καθώς και τη χρονική στιγμή, είναι υψίστης σημασίας. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των διευθυντών έκανε λόγο για «αυτόβουλες ενέργειες γονέων», «τακτικές επισκέψεις στο γραφείο, πολλές φορές για εξωσχολικά ζητήματα», ενώ οι γονείς από πλευράς τους μίλησαν για «επικοινωνιακούς διευθυντές που δεν διστάζουν να παίρνουν και τηλέφωνο αν χρειαστεί από την αρχή της χρονιάς». Οι διευθυντές «ταξινομούν» τη συμμετοχή των γονέων στους ακόλουθους άξονες:

α) Γνωριμία με τους γονείς του δασκάλου και καθοδήγηση των μαθητών: «Η συμμετοχή της οικογένειας στοχεύει στην αύξηση της επιτυχίας των μαθητών, διασφαλίζοντας ότι τα παιδιά αποκτούν θετικές συμπεριφορές με βάση τη συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέων, την καθοδήγηση των μαθητών με τη γνωριμία των γονέων του εκπαιδευτικού, την αποκάλυψη των δεξιοτήτων των μαθητών και το να ενεργούν από κοινού» (Σ1).

β) Συμβολή οικονομική και ηθική στην ανάπτυξη των σχολείων: «Οι γονείς που έχουν μια συγκεκριμένη εργασία προσκαλούνται στα μαθήματα ως υποδειγματικές φιγούρες. Επίσης, οι γονείς αναμένεται να αναλάβουν θετική προσέγγιση σε εκδηλώσεις που σχετίζονται με το σχολείο. Οι γονείς μπορούν να διοργανώνουν συναντήσεις για την πρόληψη αρνητικών συμπεριφορών σε συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου» (Σ2).

γ) Οργάνωση κοινωνικών δραστηριοτήτων: «Συνεισφέρουν οικονομικά μέσω του Συλλόγου Γονέων. Επίσης, μπορεί να αναλάβουν την ευθύνη για τη διοργάνωση κοινωνικών δραστηριοτήτων, όπως η επίσκεψη στον κινηματογράφο και το θέατρο, τις οποίες οι μαθητές κάνουν και με τους γονείς τους» (Σ3).

δ) Συμμετοχή σε διάφορες επιτροπές που έχουν συσταθεί στα σχολεία: «Συμμετοχή στην εκπαίδευση με τη συμμετοχή στην επιτροπή που οργανώνει τα προγράμματα κατάρτισης για γονείς ή οικογένειες στο σχολείο - εκφράζουν τις απόψεις τους στις αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με το σχολείο - συναντώνται με τον εκπαιδευτικό για να βοηθήσουν το παιδί τους να προσαρμοστεί στη σχολική κουλτούρα» (Σ6).

Όσο αφορά στους λόγους για τους οποίους γονείς και διευθυντές έρχονται σε επαφή, οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων συγκλίνουν στο ότι το σημαντικότερο ζήτημα που απασχολεί άπαντες είναι η συμπεριφορά των μαθητών και δη τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανίσουν οι μαθητές στο σχολείο. Η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να παίρνει τη μορφή της ανυπακοής, της ενόχλησης στην τάξη ή και της επιθετικότητας. Όποια κι αν είναι η μορφή της, η λύση όπως φαίνεται θα δοθεί στο γραφείο του διευθυντή. Χαρακτηριστικά επισημαίνει μια μητέρα: «Δεν θυμάμαι πόσες φορές μου τηλεφώνησαν για να πάω στο γραφείο του διευθυντή. Ξέρω τι παιδί έχω και ξέρω ότι για να σε πάρει ο διευθυντής πάει να πει ότι έχει συμβεί κάτι μέσα στην τάξη είτε στην αυλή. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις παιδιών που «συχνάζουν» στο γραφείο του και τα περισσότερα παιδιά φοβούνται γιατί ξέρουν ότι θα τιμωρηθούν με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο. (Σ3) Η έλλειψη οικονομικών πόρων και η παροχή οικονομικής ενίσχυσης στο σχολείο αποτελεί ακόμη μια παράμετρο συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και διεύθυνση σχολείου. Αξίζει να αναφερθεί ότι η συμμετοχή-συμβολή των γονέων δεν έχει καταναγκαστικό χαρακτήρα, αντίθετα έχει ως

βάση της τον εθελοντισμό. Ένας διευθυντής επισημαίνει χαρακτηριστικά: «Αυτό που με χαροποιεί ιδιαίτερα είναι όταν αυτοί (γονείς) κινητοποιούνται, μαζεύουν χρήματα ή φέρνουν υλικά ανάλογα και με τη δουλειά που κάνει καθένας και μπορεί να βοηθήσει. Παλαιότερα αυτό δεν γινόταν, πλέον πολλοί αναλαμβάνουν μόνοι τους πρωτοβουλία και έρχονται και το συζητάμε. Κι εμείς από πλευράς μας δεν μπορούμε να ζητήσουμε περισσότερα από πχ λίστα με υλικά ή κάτι άλλο που θα προκύψει». (Σ3)

Θέματα παιδαγωγικού και οικονομικού χαρακτήρα, αποτελούν τις πιο συνήθεις αφορμές για αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και διευθυντών. Υπάρχουν ωστόσο ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι συνιστούν τροχοπέδη αναφορικά με τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και διεύθυνση σχολείου. Η δυσαναλογία του αριθμού γονέων με αυτόν του διευθυντή, οι καθημερινές υποχρεώσεις του ίδιου, η ταυτόχρονη αντιμετώπιση πολλών και διαφορετικών ζητημάτων, καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη την επικοινωνία και τη διευθέτηση ζητημάτων που αφορούν σε συγκεκριμένους μαθητές. Η πλειοψηφία των διευθυντών από πλευράς τους, επισημαίνουν ότι: «Το μεγαλύτερο πρόβλημα στα σχολεία είναι η ασυνείδητη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Οι γονείς φέρνουν τα παιδιά τους στο σχολείο κάθε μέρα, και πολλοί όταν έρχονται στο σχολείο, θέλουν να μουν οπωσδήποτε στις αίθουσες διδασκαλίας. Προσπαθούμε να αποτρέψουμε τους γονείς από το να εισέλθουν στο σχολείο όσο το δυνατόν περισσότερο. Σε αυτή την περίπτωση, οι γονείς πιστεύουν ότι δεν μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση. Αυτό είναι το σημείο που είναι παρεξηγημένο. Ως διοίκηση του σχολείου, ζητάμε από τους γονείς να βοηθήσουν το προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με το να έρχονται στο σχολείο όταν είναι απαραίτητο. Ωστόσο, πρέπει να τα κάνουν όλα αυτά με την άδεια και την εποπτεία του διοίκησης του σχολείου». (Σ2) Ένα ακόμη εμπόδιο στη σχέση ανάμεσα σε διευθυντή και γονέα θεωρείται η συμπεριφορά των γονέων, η οποία όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αυτή που ευθύνεται τις περισσότερες φορές για τη μη συνεργασία τους. Ορισμένοι γονείς εξέφρασαν ότι όσοι δεν έχουν ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή των παιδιών τους, τείνουν να μην διατηρούν καλές σχέσεις με τους διδάσκοντες αλλά και τη διοίκηση του σχολείου. Ακόμη, τυχόν εριστική συμπεριφορά, απουσία από τις σχολικές συγκεντρώσεις, έλλειψη ενδιαφέροντος για τα προβλήματα του σχολείου, συνθέτουν μια στάση αδιαφορίας απέναντι στο σχολείο.

Τέλος, αναφορικά με τις προτάσεις γονέων και διευθυντών για την επίτευξη καλύτερης και αποδοτικότερης συνεργασίας, και με βάση τα δεδομένα της έρευνας η αλληλεπίδραση, και συνεργασία γονέων και διευθυντών στηρίζεται στην ουσιαστική επικοινωνία, η οποία αποτελεί βασικό όρο της σχολικής ζωής. Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα ευχάριστο, ζεστό κλίμα που θα διευκολύνει την ανάπτυξη και διατήρηση των μεταξύ τους σχέσεων, κρίνεται αναγκαίο αμφότεροι να είναι εξοικειωμένοι με τις δεξιότητες επικοινωνίας. Πέραν της επιτυχημένης επικοινωνίας, εκείνο που προωθεί μια σχέση κατανόησης και εμπιστοσύνης και βελτιώνει τη μεταξύ τους συνεργασία, είναι η ύπαρξη ενδιαφέροντος τόσο από γονείς όσο και διευθυντές. Κι εδώ, ωστόσο, όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα της έρευνας, σημαντικό μερίδιο ευθύνης αναλογεί στους γονείς, καθώς αρκετές είναι οι περιπτώσεις εκείνων που κράτησαν μια αδιάφορη στάση απέναντι στο σχολικό «γίγνεσθαι».

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση ενός ζητήματος, που αφορά όχι μόνο τους διευθυντές και τους γονείς, αλλά και τους μαθητές, οι οποίοι επηρεάζονται άμεσα και αποτελούν σημείο τομής μεταξύ αυτών. Οι γονείς αναγνωρίζουν τον σημαντικό ηγετικό ρόλο των διευθυντών στην προώθηση της συμμετοχής της οικογένειας. Αντιλαμβάνονται τις στάσεις, την επικοινωνία και τις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών ως κρίσιμα στοιχεία των αποτελεσματικών συνεργασιών μεταξύ οικογενειών και σχολείων. Επιπλέον, οι γονείς αναφέρουν μεγαλύτερη δέσμευση με τα σχολεία όταν θεωρούν τους διευθυντές φιλόξενους και υποστηρικτικούς, και μικρότερη όταν οι διευθυντές θεωρούνται απορριπτικοί, αδιάφοροι ή απρόσιτοι. Οι διευθυντές είναι αυτοί που θα πρέπει να καθιερώσουν και να διαμορφώσουν πρότυπα για τη συμμετοχή της οικογένειας σε επίπεδο

σχολείου. Οι διευθυντές συνιστούν "βασικούς οδηγούς" της βελτίωσης του σχολείου (Bryk et al., 2010). Η συνολική βελτίωση του σχολείου περιλαμβάνει τον καθορισμό των σχολικών κανόνων για τη συμμετοχή της οικογένειας. Σε αυτό συμβάλει πρωτίστως, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί με διάφορους τρόπους, ορισμένοι από τους οποίους μπορεί να περιλαμβάνουν: τη δημιουργία και τη διατήρηση σχολικών δομών που προσκαλούν, εκτιμούν και σέβονται τις απόψεις των οικογενειών των μαθητών, την πρόσληψη και διατήρηση εκπαιδευτικών που συμβάλλουν σε μια κουλτούρα που εκτιμά τις οικογένειες στα λόγια και στις πράξεις και τον καθορισμό ενός προτύπου ανοιχτής και ειλικρινούς συζήτησης με τις οικογένειες που επικεντρώνεται όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η ηγεσία είναι σημαντική όχι μόνο για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης σε ένα σχολείο αλλά και για την ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Η συμμετοχή των γονέων θα πρέπει να έχει τις ρίζες της στην κουλτούρα του σχολείου και να ενσωματωθεί στη νοοτροπία των σχολικής μονάδας και του προσωπικού του σχολείου.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα βασίζονται στις απόψεις ενός μικρού δείγματος διευθυντών σχολείων και γονέων. Η αξία, ωστόσο, της παρούσας εργασίας έγκειται στο ότι ρίχνει φως στις απόψεις των δυο σημαντικών αυτών ομάδων για τη γονική συμμετοχή. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι θα πρέπει να διερευνήσουν περαιτέρω το ζήτημα της αποτελεσματικής σχολικής επικοινωνίας και να ενθαρρύνουν την αποτελεσματική γονεϊκή συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων. Η γονική συμμετοχή μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο για την αύξηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και των επιδόσεων των σχολείων. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να χρησιμεύσει και η ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδίου γονεϊκής συμμετοχής για την ενθάρρυνση των γονέων να εμπλακούν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας και της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών μεταξύ τους και της ανάπτυξης ενός κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Αναφορές

Abouelanein, A. E., & Hossni, M. (2023). Successful Practices of Leadership on School Improvement: A Case Study in a Private School in Dubai. *In: Al Marri, K., Mir, F., David, S., Aljuboori, A. (eds) BUIID Doctoral Research Conference 2022. Lecture Notes in Civil Engineering*, vol 320. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27462-6_5.

Auerbach, S. (2010). Beyond Coffee with the Principal: Toward Leadership for Authentic School-Family Partnerships. *Journal of School Leadership*, 20(6), 728-757. <https://doi.org/10.1177/105268461002000603>.

Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.

Barr, S., & S. Saltmarsh. (2014). It All Comes down to the Leadership: The Role of the School Principal in Fostering Parent-school Engagement. *Educational Management Administration & Leadership* 42 (4), 491-505.

Bredson, P. W. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. *Educational Administrative Quarterly*, 21, 29-50.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental Involvement on Student Academic Achievement: A Meta Analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>.

Chan, T. C., Shu, Z., & Xiao, H. Y. (2021). Perception of Chinese Parents Toward School and Family Collaboration. *School Community Journal*, 31(1), 233-258.

- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Edwards, E., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familialisation, institutionalisation and individualization. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Education Digest*, 73(6), 9-12.
- Erdener, M. A. (2016). Principals' and Teachers' Practices about Parent Involvement in Schooling. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 151-159.
- Foulidi, X., Papakitsos, E.C. (2022). The Parental Involvement in a Multicultural Educational Context. *Journal of Research Initiatives: 6(1)*, Article 8. Retrieved from <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol6/iss1/8>.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, J. L. (1994). Parental involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(4), 237-252.
- Hannum, J. W. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: *The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family and Community Connections with School, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000) Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors *Journal of School Psychology* 38, 501-523.
- Liu, Q., & Gao, M. (2022). Obstacles to Parental Involvement in Children's Education: New Teachers' Perceptions and Strategies. *International Journal for Innovation Education and Research*, 10, 139-148.
- Long, C. (2007). Parents in the picture: Building relationships that last beyond back to school night. *NEA Today*, 3(26), 26-31.
- Malatji, M. J., Mavuso, P. M., & Stephen, M. K. (2018). The role of school-community partnership in promoting inclusive and quality education in schools. *Journal of Educational Studies*, Vol. 17, No2.
- Maphanga, N. C. (2006). *Parental involvement in children education in selected schools in Inanda area, KwaZulu-Natal Province*. Unpublished Masters dissertation, University of KwaZulu Natal, Durban.
- Mapp, K. (2003). Having Their Say: Parents describe why and how they are engaged in their children's Learning. *The School Community Journal*, 13(1), 35-65.
- Namgyal, R. (2022). School Principals' Reflective Leadership Skills through the Lens of Teachers at Higher Secondary School of Thimphu Thromde. *Journal of Humanities and Education Development*, 4(1), 211-218.
- Navaridas-Nalda, F., Clavel-San Emeterio, M., Fernández-Ortiz, R., & Arias-Oliva, M. (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools. *Computers in Human Behavior*, 112, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481>.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56, 28-30.
- Sanders, M. G., & Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin: A SAGE Company

Sheldon, S. B. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (3rd ed.). USA: Corwin Press.

Southworth, G. (2003). *Learning centered leadership: the only way to go*. Ανακτήθηκε από http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=apc_monographs.

Διακουλάκη, Μ. (2018). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού: Ο ρόλος της Ηγεσίας και του Mentoring στη Δημόσια Διοίκηση*. Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2107/Maria%20Diakoulaki.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Μερκούρη, Ε., & Σταμάτης, Π. (2009). *Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών*. Ανακτήθηκε από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_10/merk.pdf

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση. Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(2), 24-37.

Σχολική βία και πολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

<https://doi.org/10.69685/ZNHC1076>

Σγουροπούλου Ηλιάννα

Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας
ilianasgou@gmail.com

Μπούνα-Βάιλα Ανδρομάχη

Διδάσκουσα ΠΔ 407/80 Πανεπιστήμιο Αιγαίου
and.bouna@gmail.com

Σκαναβή Κωνσταντίνα

Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
kskanavi@uniwa.gr

Περίληψη

Η σχολική βία είναι ένα φαινόμενο σύνθετο κοινωνικά που εκδηλώνεται με επιθετικές συμπεριφορές και συμβάντα που εκτυλίσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των μετακινήσεων πληθυσμών, ζουν πολλοί άνθρωποι με πολιτισμική ετερογένεια. Η καθημερινή τους επαφή οδηγεί σε πιθανές συγκρούσεις που μεταφέρονται και στο σχολείο. Για την παρούσα ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων. Το δείγμα ήταν 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ήταν δάσκαλοι τάξεων με πολιτισμική ετερογένεια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας επηρεάζεται από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εξαιτίας διάφορων παραγόντων, όπως φόβος και ανασφάλεια, αντιλήψεις και στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, ο αριθμός των μαθητών με πολιτισμική ετερογένεια που φοιτούν σε μια τάξη, το κύρος της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, η περιοχή που στεγάζεται το σχολείο και λόγω ζητημάτων διαπολιτισμικής ικανότητας.

Λέξεις κλειδιά: σχολική βία, πολιτισμική ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρακτικές εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η σχολική βία είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται εντός του σχολικού περιβάλλοντος με επιθετικές συμπεριφορές και συμβάντα. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά η έκτασή της, την οποία όμως δεν είμαστε σε θέση να τη γνωρίζουμε, καθώς η επίσημη, η καταγεγραμμένη δηλαδή βία, δεν είναι η ίδια με την ανεπίσημη, δηλαδή την πραγματική (Θάνος & Μπούνα, 2015 ; Μπούνα, 2018). Αυτή μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές που συχνά λειτουργούν συνδυαστικά (Μπούνα, 2018) και διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Θάνος, 2017). Η βία μπορεί να είναι λεκτική, σωματική, κοινωνική, σεξουαλική και ηλεκτρονική, σύμφωνα με την Μπούνα (2018). Τα εμπλεκόμενα μέρη μπορεί να υιοθετήσουν τον ρόλο του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή.

Διάφοροι παράγοντες ατομικοί-ψυχολογικοί και κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί, πολλές φορές συνυπάρχουν και δρουν συνδυαστικά, οδηγώντας στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς (Asimopoulos, et al., 2013 ; Θάνος, 2017). Το φύλο, οι βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες, οι ψυχικοί και ψυχολογικοί παράγοντες ενσωματώνονται στους ατομικούς – ψυχολογικούς παράγοντες, και στους κοινωνικούς – περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνεται η οικογένεια, το σχολείο, οι παρέες συνομηλίκων, τα Μέσα

Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.), διάφοροι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και η μετανάστευση (Γεωργούλας, 2000 ; Θάνος, 2017 ; Ματσόπουλος, 2009 ; Τσατσάκης, 2019). Οι επιπτώσεις της σχολικής βίας επηρεάζουν αρνητικά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και συνιστούν τροχοπέδη στην ανάπτυξή τους σε όλους τους τομείς (Bowes & Arseneault, 2013 ; Κουρκούτας, et al., 2013 ; Rigby, 2002).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι απαραίτητη ιδιαίτερα στις μέρες μας που έχουμε στο ελληνικό σχολείο πληθώρα μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και, λόγω της τριβής τους, αναδεικνύονται οι διαφορές τους και δημιουργούνται συγκρούσεις, με σκοπό να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ακαδημαϊκή εξέλιξη, να μην στιγματίζονται και να μην περιθωριοποιούνται, να απολαμβάνουν τον σεβασμό και την εκτίμηση των συνομηλίκων τους (Angelides, Stylianos & Leigh, 2004 ; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014 ; Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση να εντοπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας, να τα προλαμβάνουν και να τα αντιμετωπίζουν, και να εφαρμόζουν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ματσόπουλος, 2009 ; Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014). Ζωτικής σημασίας είναι και η επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια του μαθητή και την ευρύτερη κοινότητα, με σκοπό να ενημερώνονται και να ευαισθητοποιούνται, ώστε να προλαμβάνονται και να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τα φαινόμενα σχολικής βίας.

Πολιτισμική ετερότητα, σχολική βία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γύρω του και επηρεασμένος από το κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό γίνεσθαι προσπαθεί να δημιουργήσει και να προσδιορίσει την ταυτότητά του, η οποία επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, του χαρακτήρα και της ψυχосύνθεσής του και τη δημιουργία σχέσεων με τους γύρω του. Η ταυτότητα εμπεριέχει διαφοροποιητικά στοιχεία, χαρακτηριστικά και γνωρίσματα που διαφοροποιούν το άτομο από «τον άλλο/τους άλλους» και το κάνουν να νιώθει μοναδικό (Γεωργογιάννης, 1999 ; Cummins, 1999 ; Δαμανάκης, 2007 ; Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Αναφερόμενοι στην ετερότητα κάνουμε λόγο για την απουσία ομοιότητας των ανθρώπων σε διάφορα στοιχεία, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η θρησκεία, οι σεξουαλικές προτιμήσεις, η οικονομική κατάσταση, η κοινωνική και η πολιτισμική κατάσταση, η οποία ενδέχεται να δυσκολεύει την καθημερινή συμβίωση των ανθρώπων με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και να οδηγεί σε συγκρούσεις τόσο μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όσο και μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η εθνοπολιτισμική ετερότητα είναι η απουσία ομοιότητας αναφορικά με τη θρησκεία, τη γλώσσα και την εθνικότητα (Ch'ng, 2014 ; Cummins, 1999).

Στη σημερινή κοινωνία, που αναμφίβολα η ετερότητα αποτελεί χαρακτηριστικό της στοιχείο, για να υπάρξει ομαλή και ειρηνική συνύπαρξη απαιτείται όλα τα μέλη της να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα και τον «άλλο» (Γκότοβος, 2002). Οι διάφορες μορφές ετερότητας είναι οι ακόλουθες:

- ❖ Πολιτισμική (σχετίζεται με την κουλτούρα, τον τρόπο σκέψης, τις συμπεριφορές, τα ήθη και τα έθιμα που παρουσιάζουν άτομα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας)
- ❖ Ατομική – προσωπική (αφορά την ατομική ταυτότητα που διαμορφώνει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, η οποία είναι μοναδική, διαφοροποιεί το άτομο από τον «άλλο» και μεταβάλλεται από τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές)
- ❖ Θρησκευτική (εκφράζεται μέσα από τα στοιχεία της θρησκευτικότητας, π.χ. πίστη, δόγμα, και μέσα από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, π. χ. σταυροί, μαντήλες)

- ❖ Εθνική (είναι αποτέλεσμα κοινής καταγωγής, θεσμών, υποχρεώσεων και δικαιωμάτων, που συνδέει το άτομο με το κράτος και την κοινωνία) (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002 ; Γκότοβος, 2002 ; Cummins, 1999).

Όταν μιλάμε για άτομα με πολιτισμική ετερότητα, κάνουμε λόγο για ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, οι οποίοι θεωρούμε πως ανήκουν σε μια άλλη συλλογικότητα από ότι το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού μιας χώρας (Γκότοβος, 2002). Καθώς είναι αδύνατο να δημιουργηθεί μία πολιτειακή ταυτότητα, όπου όλες οι διαφορετικές ομάδες θα έχουν ίσες ευκαιρίες για να ακουστούν, τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο βιώνουν την υποτίμηση, την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό (Δαμανάκης, 2000).

Ιδιαίτερα στις μέρες μας στο ελληνικό σχολείο φοιτούν ολοένα και περισσότεροι μαθητές με πολιτισμική ετερότητα, οι οποίοι για να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες διαβίωσης δίνουν νόημα από την αρχή στα πολιτισμικά τους σύμβολα για να μπορούν αυτά να λειτουργήσουν στο νέο πλαίσιο. Ακόμη, για να ενταχθούν στη χώρα υποδοχής και να γίνουν αποδεκτοί προσπαθούν, συχνά μάταια, να αποβάλλουν τη διαφορετικότητά τους (Νικολάου, 2000 ; Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011). Οι γηγενείς συχνά τους αντιμετωπίζουν με προκατάληψη επειδή είναι «ξένοι», «διαφορετικοί», έχουν άλλη ταυτότητα κι έτσι λαμβάνουν χώρα και βίαια φαινόμενα (Πανατζής, 2015). Η σχολική βία συνδέεται με τη θεωρία των έσω και έξω ομάδων, όπου τα άτομα με όμοια χαρακτηριστικά και ταυτότητα αποτελούν την έσω ομάδα, ενώ όσοι έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και ταυτότητα αποτελούν την έξω ομάδα. Τα μέλη των ομάδων στην προσπάθειά τους να εξυψώσουν την ομάδα τους και να μειώσουν την άλλη ομάδα έχουν εντάσεις και οδηγούνται σε συγκρούσεις (Δραγώνα, et al., 2001 ; Νικολάου, 2013).

Για να εξετασθεί ο συσχετισμός της σχολικής βίας με την εθνοπολιτισμική ετερότητα έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες θεωρίες. Κάποιες από αυτές είναι:

- ❖ Η θεωρία της επαφής (μέσω της γνωριμίας και της αλληλεπίδρασης των μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων γίνονται αντιληπτά τα κοινά στοιχεία τους και μειώνονται οι προκαταλήψεις και η εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών) (Pettigrew & Tropp, 2008).
- ❖ Η θεωρία της σύγκρουσης (οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες επιδιώκουν να έχουν τον έλεγχο στο σχολείο κι έτσι οδηγούνται σε συγκρούσεις) (Alexopoulos & Kokkinos, 2018)
- ❖ Η θεωρία της θέσης ανισορροπίας ισχύος (θυματοποίηση της πολιτισμικής ομάδας που έχει μικρότερο ποσοστό εκπροσώπησης στο σχολείο από την εθνοπολιτισμική ομάδα των θυτών που είναι πολύ μεγαλύτερη) (Agirdag, et al., 2010 ; Alexopoulos & Kokkinos, 2018)
- ❖ Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (τα άτομα θεωρούν ότι η ομάδα τους είναι ανώτερη συγκριτικά με άλλες ομάδες και τηρούν θετική στάση απέναντι στα μέλη της ομάδας τους, ενώ η στάση τους απέναντι σε άλλες ομάδες είναι μεροληπτική και αρνητική) (Alexopoulos & Kokkinos, 2018 ; Scheepers, et al., 2002).

Στην Ελλάδα και στο εξωτερικό έχουν γίνει έρευνες που μελετούν τον συσχετισμό της σχολικής βίας με την εθνοπολιτισμική ετερότητα, των οποίων τα αποτελέσματα ήταν αντιφατικά. Βάσει αρκετών ερευνών υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική βία και την εθνοπολιτισμική ετερότητα και αυτή η ετερογένεια φαίνεται να οξύνει ή να αμβλύνει τη σχολική βία (Alexopoulos & Kokkinos, 2018 ; Agirdag et al., 2010 ; Larochette, Murphy & Craig, 2010 ; Jansen, et al., 2016 ; Νικολάου, 2013), ενώ βάσει ορισμένων άλλων δεν υπάρχει σαφής συσχέτιση (Christofi & Nikolaou, 2015 ; Tippett, Wolke & Platt, 2013 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Αυτή η αντίφαση πιθανώς οφείλεται στην απουσία συνεξέτασης άλλων παραγόντων και στη δυσκολία εντοπισμού φαινομένων βίας σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο , επειδή εκείνοι αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια της βίας ή δεν την αναφέρουν ή επειδή οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να συνδέσουν τη σχολική βία με την

πολιτισμική ετερότητα (Christofi & Nikolaou, 2015 ; Cobia & Carney, 2002 ; Larochette, Murphy & Craig, 2010 ; Strohmeier, Spiel & Grading, 2008 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Στα σχολεία με έντονη την πολιτισμική ετερογένεια έχει φανεί πως επικρατεί ασφάλεια εξαιτίας της ισορροπίας ισχύος ανάμεσα στις ομάδες κι έτσι είναι μειωμένη η σχολική βία (Junonen, Graham & Schuster, 2003), ενώ στα σχολεία όπου οι γηγενείς είναι σε μικρότερο ποσοστό φαίνεται να θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό (Verkuyten & Thijs, 2002). Σε άλλες έρευνες φάνηκε πως τα υψηλά ποσοστά πολιτισμικής ετερογένειας στο σχολικό περιβάλλον ενισχύουν την ανασφάλεια και την αίσθηση απειλής, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι βίαιες συμπεριφορές (Vermeij, van Duijn & Baerveldt, 2009 ; Jansen et al., 2016).

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες οι διαφορές των μαθητών σε επίπεδο θρησκευτικό, γλώσσας και πολιτισμού οδηγούν στην εμφάνιση σχολικής βίας (Alexopoulos & Kokkinos, 2018 ; Larochette, Murphy & Craig, 2010 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Ακόμη, το κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών επηρεάζει την εμφάνιση σχολικής βίας (όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο της οικογένειας, τόσο περισσότερο το παιδί εμφανίζει βίαιες συμπεριφορές) (Galazίου, et al., 2015). Σε άλλες έρευνες παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής βιογραφίας δεν θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς (Jansen et al., 2016), ενώ σε άλλες διαφάνηκε ότι οι γηγενείς μαθητές διατρέχουν κίνδυνο να θυματοποιηθούν από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Hanish & Guerra, 2000).

Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, βάσει ερευνών, συχνά θυματοποιούνται και δέχονται λεκτική βία σχετική με τη γλώσσα ή τη χώρα από την οποία κατάγονται ή απορρίπτονται και αποκλείονται από την ομάδα των συνομηλίκων (Alexopoulos & Kokkinos, 2018 ; Christofi & Nikolaou, 2015 ; Nikolaou & Samsari, 2016 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Σύμφωνα με άλλες έρευνες οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής βιογραφίας ασκούν βία για να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και να απαντήσουν στις ρατσιστικές επιθέσεις και προσβολές (Galazίου et al., 2015 ; Houndoumadi & Pateraki, 2001). Ακόμη, οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, εάν ανήκουν σε ομάδα που είναι μεγαλύτερη σε αριθμό, υιοθετούν βίαιη συμπεριφορά για να επικρατήσουν έναντι των άλλων ομάδων (Larochette, Murphy & Craig, 2010).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο έχει φανεί ότι αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου καταγωγής με τον ίδιο τρόπο (Galazίου et al., 2015). Η εκπαίδευση, όμως, των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι ελλιπής. Για να αντιμετωπίσουν, λοιπόν, αυτά τα περιστατικά χρησιμοποιούν την εμπειρία τους και επιδιώκουν να εκπαιδευτούν και να εξελίσσονται διαρκώς (Christofi & Nikolaou, 2015 ; Galazίου et al., 2015).

Μεθοδολογία Έρευνας

Συχνά επικρατεί η άποψη πως η παρουσία πολυπολιτισμικών ομάδων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον οξύνει τα φαινόμενα σχολικής βίας, η οποία πολλές φορές πηγάζει από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι έρευνες, όμως, που έχουν γίνει έχουν καταλήξει σε αντιφατικά αποτελέσματα σχετικά με τον συσχετισμό σχολικής βίας και πολιτισμικής ετερότητας (Christofi & Nikolaou, 2015 ; Μανιάτης, Νικολάου & Παπαδόπουλος, 2009 ; Nikolaou & Samsari, 2016), δεν εξετάζουν παράλληλα τους άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου και δεν έχουν μελετήσει σε βάθος τις πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Νικολάου, 2013). Γι' αυτό απαιτείται να διεξαχθεί μια έρευνα που θα εμπλουτίσει τα μέχρι τώρα δεδομένα των προηγούμενων μελετών που σχετίζονται με τον συσχετισμό της σχολικής βίας και της πολιτισμικής ετερογένειας και θα αναδείξει εκπαιδευτικές στρατηγικές με στόχο να προλαμβάνονται και να αντιμετωπίζονται φαινόμενα σχολικής βίας.

Σε αυτή τη μελέτη τα ερωτήματα που άγουν την έρευνα έχουν διατυπωθεί με βάση τα αναμενόμενα συμπεράσματα και σχετίζονται με τις υφιστάμενες γνώσεις του ατόμου, με σκοπό να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις, όπως άλλωστε συμβαίνει, σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014), σε όλες τις ποιοτικές έρευνες. Για να μελετηθεί σε βάθος το θέμα της παρούσας μελέτης, που είναι το «Πώς η σχολική βία σχετίζεται με την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών- Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», χρησιμοποιήθηκαν τα εξής δύο ερευνητικά ερωτήματα: Πρώτα «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον συσχετισμό της σχολικής βίας με την πολιτισμική ετερότητα;» και δεύτερον «Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για πρόληψη και διαχείριση της σχολικής βίας;».

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τις αρχές μιας ποιοτικής μεθόδου, καθώς επιδιώκεται να γίνει βαθιά κατανόηση των υποκειμενικών αντιλήψεων, των πρακτικών και των εμπειριών των συμμετεχόντων που σχετίζεται με το διερευνώμενο θέμα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για τη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων, με σκοπό να κατανοηθεί σε βάθος το θέμα που μελετάμε, αξιοποιήθηκε το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης, ώστε να γίνουν κατανοητά τα νοήματα που δίνουν στις πράξεις τους οι άνθρωποι και να συλληθούν τα περισσότερα δυνατά δεδομένα για τις απόψεις και τις στάσεις των συνεντευξιζόμενων (Βρασίδα, 2014). Ακόμη, αυτό το μέσο συλλογής δεδομένων παρέχει ευελιξία, καθώς επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να αλλάξει σειρά στις ερωτήσεις ή να προσθέσει νέες ερωτήσεις, εφόσον το κρίνει απαραίτητο (Robson, 2010). Αφού έγινε η μελέτη του θέματος και του πλαισίου της έρευνας, επιλέχθηκε το εργαλείο συλλογής δεδομένων, δηλαδή αυτό της συνέντευξης, και δημιουργήθηκε ο οδηγός της συνέντευξης. Ο εν λόγω οδηγός δόθηκε αρχικά σε συνάδελφο εκπαιδευτικό-ερευνητή, για να τον μελετήσει και να επισημάνει τυχόν βελτιώσεις και διορθώσεις. Στις αρχές του Νοεμβρίου έγινε επικοινωνία με τους/τις υποψήφιους/ες συνεντευξιζόμενους/νες όπου ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας. Αφού δέχθηκαν να συμμετέχουν τους στάλθηκε ηλεκτρονικά το έντυπο συναίνεσης. Η επιλογή του δείγματος των συνεντευξιζόμενων (10 Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 70, αναπληρωτές και μόνιμοι σε σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών που διδάσκουν σε τάξεις τυπικές με μαθητές τόσο γηγενείς, όσο και πολιτισμικά ετερογενείς) έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, εξαιτίας της διαθεσιμότητας και της προθυμίας τους να συμμετέχουν στην έρευνα, οι οποίοι ήταν συνάδελφοι της ερευνήτριας (Creswell, 2011). Στη συνέχεια, μετά από συνεννόηση με τους συνεντευξιζόμενους, ορίστηκαν οι ημερομηνίες διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Η πρώτη συνέντευξη ήταν πιλοτική για να ελεγχθεί η καταλληλότητα του εργαλείου. Εφόσον δεν υπήρξαν προβλήματα και δεν χρειάστηκαν διορθώσεις, η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε κανονικά.

Ο ερευνητής διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο κατά τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής μελέτης, καθώς ο χαρακτήρας και η στάση του επιδρούν καθ' όλη τη διάρκεια στην εκπόνηση της έρευνας και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων. Αυτός πρέπει να είναι ικανός να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα των συνεντευξιζόμενων και να εντοπίζει έγκαιρα τυχόν προβλήματα της έρευνας. Ακόμη, απαιτείται η δημιουργία θετικού κλίματος και σχέσης εμπιστοσύνης και η διαβεβαίωση εχεμύθειας, ώστε οι συνεντευξιζόμενοι να νιώσουν άνετα να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν ακόμη και τις πιο «κρυφές» σκέψεις τους. Σημαντικό, επίσης, είναι ο ερευνητής να μην έχει προκαταλήψεις και να τηρεί ουδέτερη στάση, ενώ είναι απαραίτητο να ενημερώσει τους συνεντευξιζόμενους για τον σκοπό της έρευνας και για την καταγραφή της συνέντευξης (Βρασίδα, 2014).

Κατά τη διάρκεια μιας ποιοτικής μελέτης υπάρχουν σημαντικά ηθικά διλήμματα. Μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιζόμενων απαιτείται να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης, με σκοπό οι συνεντευξιζόμενοι να αισθανθούν άνετα και να απατήσουν ειλικρινώς στις ερωτήσεις (Βρασίδα, 2014). Στην παρούσα μελέτη, αρχικά, διαβεβαιώθηκαν οι συνεντευξιζόμενοι ότι θα τηρηθεί η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία των προσωπικών

τους δεδομένων και ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα αξιοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Αφού ενημερώθηκαν πως, αν για οποιοδήποτε λόγο θελήσουν, θα διακοπεί η διαδικασία της συνέντευξης, συμφώνησαν με την ηχογράφηση και ξεκίνησε η διαδικασία.

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα μιας ποιοτικής μελέτης, που είναι και το ισχυρότερο στοιχείο της, σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014), απαιτείται η ύπαρξη συνάφειας, αλληλουχίας και συνέχειας μεταξύ των σταδίων της. Επίσης, σημαντικότατη είναι η τριγωνοποίηση ή η τριμερής διασταύρωση, δηλαδή η συλλογή των σχετικών με το θέμα δεδομένων από πολλές πηγές και μέσω διαφορετικών μεθόδων, με σκοπό να γίνει κατανόηση του θέματος σε βάθος και να υποστηριχθούν τα αποτελέσματα που εξήχθησαν. Ένας ακόμη τρόπος ενίσχυσης της εγκυρότητας, όπως έγινε και στην παρούσα έρευνα, είναι η διαρκής ενασχόληση με το θέμα, η περιγραφή όλων των σταδίων της έρευνας με λεπτομέρεια και σαφήνεια και η συστηματική καταγραφή και ανάλυση όσων ανέφεραν οι συνεντευξιαζόμενοι μέσω της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων (Robson, 2010). Η αξιοπιστία της έρευνας στηρίχθηκε στην τεχνική ελέγχου των συμμετεχόντων (member checks), καθώς οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις επεστράφησαν στους συνεντευξιαζόμενους για να τις επαληθεύσουν. Η αξιοπιστία του εργαλείου συλλογής δεδομένων επετεύχθη αρχικά με τον έλεγχο τους από συνάδελφο εκπαιδευτικό-ερευνητή κι έπειτα με την πιλοτική εφαρμογή του σε ένα άτομο για να ελεγχθεί η καταλληλότητά του και να γίνουν οι απαιτούμενες διορθώσεις. Τέλος, σημαντικότατο είναι ο/η ερευνητής/τρια να μην εκφράζει προσωπικές πεποιθήσεις και να τηρεί ουδέτερη στάση, πράγμα που έγινε και στην εν λόγω μελέτη (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η κωδικοποίηση των ερωτήσεων έγινε μέσω της παρακάτω διαδικασίας: α) εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις για κάθε ανοιχτή ερώτηση, β) έγινε ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις της κάθε ερώτησης, δηλαδή κατασκευάστηκαν κατηγορίες ανάλυσης των απαντήσεων για κάθε ανοιχτή ερώτηση μέσα από τη μελέτη των ίδιων των απαντήσεων των υποκειμένων, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι κατηγορίες να είναι εξαντλητικές (κάθε απάντηση να μπορεί να συμπεριληφθεί σε κάποια από τις κατηγορίες) και αλληλοαποκλειόμενες (κάθε απάντηση να μπορεί να ταξινομηθεί σε μία μόνο κατηγορία), γ) οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν στις διάφορες κατηγορίες που προέκυψαν.

Αποτελέσματα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η έκταση της σχολικής βίας έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό στις μέρες μας, συγκριτικά με παλιότερα, εξαιτίας κυρίως κοινωνικο-πολιτισμικο-οικονομικών παραγόντων, όπως είναι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο, η πολιτισμική ετερότητα, η αλλαγή στις οικογενειακές σχέσεις, η αλόγιστη και χωρίς επιτήρηση χρήση του διαδικτύου. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η ύπαρξη μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες επηρεάζει την εμφάνιση συμβάντων σχολικής βίας. Συμπλήρωσαν, ωστόσο, ότι αυτό επηρεάζεται και από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ενηλίκων (π.χ. εκπαιδευτικών, γονέων), από τον αριθμό των πολιτισμικά ετερογενών μαθητών της τάξης, από τη χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, από την περιοχή που λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα, αλλά και από το επίπεδο πολυπολιτισμικής ετοιμότητας του σχολείου. Η αναλογία των μαθητών, είτε αλλοδαπών, είτε γηγενών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζει την εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας, καθώς η ομάδα που αποτελεί την πλειοψηφία των μαθητών έχει το αίσθημα της υπεροχής, αισθάνεται δύναμη και είναι πιο πιθανό να ασκήσει βία σε μία πιο αδύναμη και με λιγότερα μέλη ομάδα, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης των μαθητών. Σύμφωνα με άλλους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να δοθεί συγκεκριμένη απάντηση, γιατί επιδρούν και άλλοι παράγοντες, όπως είναι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα των μαθητών, η δυναμική της ομάδας, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις εκπαιδευτικών και οικογενειακού περιβάλλοντος, η χώρα

προέλευσης, ο βαθμός ένταξης του πολιτισμικά ετερογενή μαθητή στη χώρα υποδοχής, ο βαθμός γνώσης της ομιλούμενης γλώσσας.

Όσον αφορά τις μορφές σχολικής βίας, αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η σχολική βία μπορεί να εμφανίζεται με διάφορες μορφές (π.χ. ρατσιστική, λεκτική, σωματική, ψυχολογική) και ότι τόσο οι γηγενείς, όσο και οι αλλοδαποί μαθητές υιοθετούν όλες τις μορφές σχολικής βίας. Ωστόσο, όπως ειπώθηκε από ορισμένους, συνήθως οι γηγενείς εφαρμόζουν περισσότερο λεκτική βία, ενώ οι αλλοδαποί υιοθετούν μορφές σωματικής βίας, επειδή είτε δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς την ελληνική γλώσσα, είτε είναι αποδεκτοί στην κουλτούρα τους.

Αναφορικά με τους ρόλους που υιοθετούν οι μαθητές, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι και οι γηγενείς και οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να υιοθετήσουν τον ρόλο του θύτη, του θύματος ή του παρατηρητή και αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, ο χαρακτήρας του εκάστοτε μαθητή, η αναλογία γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως συνήθως οι γηγενείς υιοθετούν τον ρόλο του θύτη, εξαιτίας του φόβου και της άγνοιάς τους για το άγνωστο ή εξαιτίας της αίσθησης υπεροχής τους έναντι των αλλοδαπών μαθητών. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θυματοποιούνται, κατά τους εκπαιδευτικούς, σε μεγαλύτερο βαθμό και η θυματοποίησή τους επηρεάζεται από το κύρος της χώρας προέλευσής τους, από την παγιωμένη στερεοτυπική και ρατσιστική αντίληψη που επικρατεί στη χώρα διαμονής, από τη δυσκολία προσαρμογής και κατανόησης της γλώσσας, από την χαμηλή κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, αλλά και από την ελλιπή αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα ανασφάλειας που βιώνουν. Ωστόσο, οι περισσότεροι μας ανέφεραν πως συχνά ο ρόλος των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αντιστρέφεται και αναλαμβάνουν τον ρόλο του θύτη στην προσπάθειά τους να επιβιώσουν, να αμυνθούν και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Αυτό μπορεί ακόμη να συμβεί σε περιπτώσεις που έχουν αριθμητική υπεροχή ή αν έτσι έχουν μάθει να επιλύουν τις διαφορές τους.

Η εμφάνιση σχολικής βίας είναι αποτέλεσμα διάφορων παραγόντων ατομικών-ψυχολογικών και κοινωνικών-περιβαλλοντικών, που συχνά συνδυάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αυτοί οι ατομικοί-ψυχολογικοί παράγοντες, ωστόσο, δεν είναι εφικτό να διαχωριστούν από τους κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως το οικογενειακό περιβάλλον είναι ο ισχυρότερος από τους κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζεται με την εμφάνιση της σχολικής βίας, καθώς αυτό επηρεάζει το παιδί σε όλα τα επίπεδα της ζωής του. Η οικογένεια παίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση και την εξέλιξη του μαθητή, καθώς μέσα σε αυτή το παιδί παίρνει από τους γονείς του τις βάσεις, μαθαίνει πώς να διαχειρίζεται τον θυμό του και βίαιες συμπεριφορές, αναπτύσσεται συναισθηματικά, μαθαίνει να σέβεται το διαφορετικό και το ξένο, να έχει ενσυναίσθηση, προωθούνται αξίες και στάσεις και ενισχύεται ή αποθαρρύνεται η εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών μέσα από το παράδειγμα των ίδιων των γονιών που λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους. Ακόμη, υποστήριξαν πως η εμφάνιση σχολικής βίας επηρεάζεται και από τη γενικότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης που προωθούν και προβάλλουν πρότυπα βίας μέσω τραγουδιών, παιχνιδιών και του ίντερνετ, τις παρέες συνομηλίκων και την αδυναμία του κράτους να βοηθήσει τους πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία και το σχολείο. Οι επιπτώσεις της σχολικής βίας είναι οι ίδιες και πάντα αρνητικές για γηγενείς και πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, καθώς μιλάμε πάντα για παιδιά που επηρεάζονται ψυχολογικά, συναισθηματικά, σωματικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι παρεμβάσεις τους σε φαινόμενα σχολικής βίας στηρίζονται στον συνδυασμό μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισης. Υποστήριξαν ότι η πρόληψη, που είναι και η καλύτερη αντιμετώπιση, βοηθά

τους μαθητές να γνωρίσουν, να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό και να το αποδεχτούν, να ευαισθητοποιηθούν και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, με σκοπό τη μείωση ή ακόμη και την εξάλειψη βίαιων συμπεριφορών. Τόνισαν ότι η αντιμετώπιση είναι απαραίτητη, όταν λαμβάνουν χώρα βίαια περιστατικά. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι εφαρμόζουν μεθόδους αντιμετώπισης κυρίως, γιατί η πρόληψη δεν είναι πάντα εφικτή, ενδεχομένως εξαιτίας της δυσκολίας δημιουργίας ισχυρών σχέσεων των μαθητών με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που κάθε χρόνο αλλάζουν σχολείο, της μικρής ηλικίας και της παρορμητικότητας των μαθητών ή του πιεστικού και φορτωμένου προγράμματος του σχολείου. Αναφορικά με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικής βίας, η πλειοψηφία τους είπε ότι είναι η ίδια ανεξάρτητα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών που εμπλέκονται, γιατί όλοι τους είναι μαθητές και όταν μιλάμε για βία δεν χωρά κάποια διαφοροποίηση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέγουν τον τρόπο παρέμβασής τους ανάλογα με το περιστατικό. Κάποιοι παρεμβαίνουν σε επίπεδο τάξης, όπου είτε γίνεται συζήτηση για διερεύνηση και επίλυση του ζητήματος, αλλά και αποτροπή μελλοντικών συμβάντων, είτε μέσω παιχνιδιού ρόλων επιδιώκεται η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, είτε υλοποιούνται προγράμματα παρέμβασης για εκτόνωση της έντασης και διαχείριση της κατάστασης. Η παρέμβαση άλλων εκπαιδευτικών επικεντρώνεται σε ατομικό επίπεδο παρέμβασης, όπου επιδιώκεται, μέσω της συζήτησης με τους άμεσα εμπλεκόμενους μαθητές, να γίνει κατανοητό το περιστατικό, η αιτία και οι συνέπειές του και να οδηγηθούν στην εξάλειψη βίαιων συμβάντων. Ωστόσο, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν και στα τρία επίπεδα (ατομικό, τάξης, σχολείου), εάν το περιστατικό είναι σοβαρό ή εάν η κατάσταση χειροτερεύει, οπότε για την επίλυσή του εμπλέκονται διάφορα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. διευθύντρια, ψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός), αλλά και οι γονείς, όπου μέσω συναντήσεων επιδιώκεται να ενημερωθούν, να ενισχυθούν και να συμφωνήσουν στην κοινή γραμμή αντιμετώπισης, με σκοπό την κατάλληλη και ολόπλευρη στήριξη και πλαισίωση των μαθητών. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν συγκεκριμένα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση για να αντιμετωπίσουν συμβάντα σχολικής βίας στα οποία εμπλέκονται και μαθητές με πολιτισμική ετερότητα, ούτε από τις βασικές τους σπουδές, αλλά ούτε και από μετέπειτα καταρτίσεις και σεμινάρια. Για τον λόγο αυτό οι ενéργειές τους βασίζονται στην εμπειρία τους κυρίως ή στην ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους.

Απόρροια της ελλιπούς επιμόρφωσης είναι η επιτακτική ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης και σεμιναρίων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη σχολική βία, να την προλαμβάνουν, να την αντιμετωπίζουν και να εφαρμόζουν διαπολιτισμικές πρακτικές εκπαίδευσης. Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική που πρέπει να εφαρμόζεται, ώστε να υπάρχει πρόληψη για τα περιστατικά σχολικής βίας που αφορούν μαθητές με πολιτισμική ετερογένεια, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόνισαν πως πρέπει αρχικά να γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα είναι δωρεάν και θα γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ακόμη, απαραίτητο είναι να τροποποιηθούν τα αναλυτικά προγράμματα, να μορφοποιηθούν και να εμπλουτιστούν τα σχολικά εγχειρίδια και το υλικό των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σημαντική είναι, τέλος, και η διοργάνωση δράσεων, εκδρομών και ημερίδων από το σχολείο και από τοπικούς φορείς, με σκοπό να γνωριστούν ουσιαστικά και να συνεργαστούν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα, να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό και να ευαισθητοποιηθούν.

Συμπεράσματα

Η έκταση της σχολικής βίας στις μέρες μας σε σχέση με παλιότερα παρουσιάζει μεγάλη αύξηση, η οποία οφείλεται κυρίως σε παράγοντες κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς (Galaziou, et al., 2015). Η εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας επηρεάζεται από τη φοίτηση σε ένα σχολείο μαθητών με υψηλή πολιτισμική ετερογένεια, εξαιτίας των αισθημάτων φόβου και ανασφάλειας, των αντιλήψεων και των στάσεων των γονέων και των

εκπαιδευτικών, του πλήθους των μαθητών με πολιτισμική ετερογένεια που φοιτούν σε μια τάξη, του κύρους της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, της περιοχής όπου βρίσκεται το σχολείο και του βαθμού ετοιμότητας του σχολείου για διαπολιτισμική εκπαίδευση (Agirdag et al., 2010 ; Jansen et al., 2016 ; Vermeij, et al., 2009). Επιπλέον, τα φαινόμενα αποκλεισμού, στιγματισμού, περιθωριοποίησης και οι κοινωνικο-πολιτισμικές συγκρούσεις που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές τους οδηγεί στο να υιοθετούν αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα αυτοί να εμπλέκονται σε αρκετά περιστατικά σχολικής βίας (Γεωργούλας, 2009 ; Ντάβου, 2008). Η αυξημένη αναλογία, επίσης, γηγενών ή αλλοδαπών μαθητών, επηρεάζει την εμφάνιση σχολικής βίας, εξαιτίας του αισθήματος υπεροχής που νιώθει η πολυπληθέστερη ομάδα και της επιθυμίας της για επικράτηση έναντι της μικρότερης και πιο αδύναμης ομάδας (Agirdag et al., 2010 ; Jansen et al., 2016 ; Larochette, Murphy & Craig, 2010 ; Vermeij, van Duijn & Baerveldt, 2009). Απαιτείται, ωστόσο, η συνεξέταση κι άλλων παραγόντων, όπως είναι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα των μαθητών, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, η δυναμική της ομάδας, οι στάσεις και οι αξίες των ενηλίκων (γονιών και των εκπαιδευτικών), το κύρος της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών και ο βαθμός ένταξής τους στον νέο τόπο, ο βαθμός κατανόησης και χρήσης της ομιλούμενης γλώσσας (Alexopoulos & Kokkinos, 2018 ; Christofi & Nikolaou, 2015 ; Galaziou et al., 2015 ; Νικολάου, 2013).

Οι γηγενείς μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο τη λεκτική βία, εξαιτίας της εξοικείωσής τους με τη γλώσσα, εν αντιθέσει με τους μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής βιογραφίας, που συνήθως εφαρμόζουν σωματική βία, χάριν στη δυσκολία τους να χειριστούν τη ομιλούμενη γλώσσα ή στην αποδοχή της βίας από την κουλτούρα τους (Galaziou et al., 2015 ; Nikolaou & Samsari, 2016 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτου πολιτισμικού υποβάθρου ενδέχεται να υιοθετήσουν τον ρόλο του θύτη, του θύματος ή του παρατηρητή. Τις περισσότερες φορές οι γηγενείς μαθητές υιοθετούν τον ρόλο του θύτη, εξαιτίας του φόβου και της άγνοιάς τους ή εξαιτίας του αισθήματος δύναμης και υπεροχής. Οι αλλοδαποί μαθητές υιοθετούν τον ρόλο του θύματος, γεγονός που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες (π.χ. στερεότυπα και ρατσισμός που οδηγούν σε στιγματισμό, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, χαμηλό κύρος της χώρας προέλευσης, δυσκολία προσαρμογής στον νέο τόπο, δυσκολία με την ομιλούμενη γλώσσα, χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του μαθητή και της οικογένειάς του, χαμηλή αυτοπεποίθηση) (Alexopoulos & Kokkinos, 2018 ; Galaziou et al., 2015 ; Νικολάου, 2013 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Οι αλλοδαποί μαθητές υιοθετούν τον ρόλο του θύτη στην προσπάθειά τους να αμυνθούν, να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και να απαντήσουν στη βιαιότητα που δέχονται, είτε επειδή είναι περισσότεροι σε αναλογία από τους γηγενείς και θέλουν να επικρατήσουν (Galaziou et al., 2015 ; Houndoumadi & Pateraki, 2001 ; Larochette, Murphy & Craig, 2010).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας είναι ατομικοί-ψυχολογικοί και περιβαλλοντικοί-κοινωνικοί και δεν διαχωρίζονται εύκολα, γιατί συχνά συνδυάζονται, συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Αλεξιάδης, 2004 ; Asimopoulos et al, 2013 ; Θάνος, 2017). Ο σημαντικότερος από τους περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες είναι αυτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, διότι επηρεάζει το παιδί κοινωνικά, συναισθηματικά-ψυχολογικά και νοητικά, προωθεί ή αποθαρρύνει την ανάπτυξη βίαιων συμπεριφορών και διαμορφώνει τη στάση του απέναντι στη βία (Galaziou et al., 2015 ; Θάνος, 2012 ; Νικολάου, 2009). Στους σημαντικούς περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση σχολικής βίας υπάγονται και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (προβολή βίαιων συμπεριφορών και προτύπων μέσα από τραγούδια, βιντεοπαιχνίδια, ταινίες) (Bartholow, Dill, Anderson & Lindsay, 2003 ; Huesmann & Taylor, 2006 ; Θάνος, 2017), οι παρέες συνομηλίκων, (ο μαθητής φέρεται βίαια για να γίνει αρεστός και αποδεκτός από τους συνομηλίκους του), η γενικότερη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και η αδυναμία των κρατικών φορέων να εντάξουν ομαλά τους μαθητές με διαφορετικό

πολιτισμικό υπόβαθρο (Ανδρέου, 2011 ; Γεωργούλας, 2009 ; Πανταζής, 2015 ; Tsang, Hui & Law, 2011). Οι επιπτώσεις της σχολικής βίας είναι ίδιες και πάντα αρνητικές για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου πολιτισμικού υποβάθρου και τους επηρεάζουν σε επίπεδο σωματικό, ψυχολογικό-συναισθηματικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό (Αρτινοπούλου, 2009 ; Bowes & Arseneault, 2013 ; Flannery, Wester & Singer, 2004 ; Gini & Pozzoli, 2009 ; Hawker & Boulton, 2000 ; Καρκανάκη & Καφφετζή, 2009 ; Κουρκούτας, et al, 2013 ; Olweus, 2009 ; Rigby, 2002 ; Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, παρότι χρησιμοποιούν συνδυαστικά μεθόδους πρόληψης και αντιμετώπισης, κυρίως παρεμβαίνουν κατασταλτικά. Η παρέμβασή τους είναι η ίδια σε συμβάντα σχολικής βίας ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρο των εμπλεκόμενων μαθητών και κάθε φορά, ανάλογα με το περιστατικό, επιλέγουν αν η παρέμβασή τους θα είναι σε επίπεδο ατομικό, τάξης ή σχολείου (Galazίου et al., 2015). Η επικοινωνία και η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας (π.χ. υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί τάξεων, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, διευθυντής, σχολικός ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός) με την οικογένεια, τους τοπικούς φορείς και την ευρύτερη κοινότητα κρίνεται ζωτικής σημασίας, ώστε να προληφθούν, να αντιμετωπιστούν και ίσως να εξαλειφθούν τα φαινόμενα σχολικής βίας. Επιπλέον, επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί και καταρτιστεί επαρκώς σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής βίας, στα οποία εμπλέκονται και μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, και δεν γνωρίζουν ούτε εφαρμόζουν προγράμματα παρέμβασης, δρουν στηριζόμενοι στην εμπειρία, στις προσωπικές τους αναζητήσεις και στις συμβουλές των συναδέλφων τους (Christofi & Nikolaou, 2015 ; Galazίου et al., 2015 ; Κουράκης, 2009 ; Ματσόπουλος, 2009). Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα δωρεάν σεμινάρια και επιμορφώσεις, ώστε να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να αναγνωρίζουν περιστατικά σχολικής βίας και να εντοπίζουν τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο, να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν συμβάντα σχολικής βίας, αλλά και να εφαρμόζουν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011; Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014; Ματσόπουλος, 2009; Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014). Τέλος, απαιτείται η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων και ο εμπλουτισμός του υλικού των εκπαιδευτικών, ώστε να συμβαδίζουν με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η διοργάνωση από το σχολείο και τους τοπικούς φορείς δράσεων, ημερίδων και εκδρομών, με σκοπό τη γνωριμία και τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, ώστε να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό και να ευαισθητοποιηθούν (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011 ; Lee, 2004 ; Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014 ; Πανούσης, 2013).

Αναφορές

Agirdag, O., Demanet, J., Houtte, M. & Avermaet, P. (2010). *Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate*. International Journal of Intercultural Relations, 35, 465-473. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.09.009>

Alexopoulos, E. & Kokkinos, K. (2018). *Εθνο-πολιτισμική προέλευση και εκφοβισμός/θυματοποίηση σε έφηβους μαθητές*. Preschool and Primary Education, 6(2), 119-143.

Angelides, P., Stylianiou, T., & Leigh, J. (2004). *Multicultural education in Cyprus: A pot of multicultural assimilation*. Intercultural Education, 15(3), 307-315. Ανακτήθηκε στις 15/12/2023 από <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1080/1467598042000262590>

Asimopoulos, Ch., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, Th., Soumaki, Eu. & Tsiantis, J. (2013). *An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools*. The International Journal of Mental Health Promotion. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>

Bartholow, B. D., Dill, K. E., Anderson, K. B. & Lindsay, J. J. (2003). *The proliferation of media violence and its economic underpinnings*. Media violence and children, 1-18.

Bowes, L. & Arseneault, L. (2013). *Ψυχική ανθεκτικότητα σε παιδιά και νέους- θύματα εκφοβισμού*. Στο: Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.). Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις (σ. 51-77). Αθήνα: Τόπος.

Ch'ng, H. Y. (2014). *Cultural Formation of Identity: Interweaving of Nationality and Ethnicity in Ben Di Chuang Zuo, a Chinese Malaysian Musical Movement*. Journal of Intercultural Studies, 35(6), 604–620. <https://doi.org/10.1080/07256868.2014.963529>

Christofi, M. & Nikolaou, G. (2015). *Teachers' and Students' Views about School Bullying in Ethno-cultural Diverse Schools of Greece: School Climate or Immigrants' Characteristic?* Hellenic Journal of Psychology, 9, 132-157.

Cobia, D. C. & Carney, J. S. (2002). *Creating a culture of tolerance in schools: Everyday actions to prevent hate-motivated violent incidents*. Journal of School Violence, 1, 87- 104.

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμ. Χ. Τσορμπαζούδης, Μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Flannery, D. J., Wester, K. L. & Singer, M. I. (2004). *Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior*. Journal of Community Psychology, 32, 559 –573 .

Galaziou, M., Goula, G., Pagouna, O., Tsironi, E., Nikolaou, G. & Thanos, T. (2015). *School Violence and Ethno-cultural Different Students : Primary School Teachers ' Views*. In *Cultural Diversity Equity and Inclusion Intercultural Education in 21st century and beyond*. Ioannina. Ανακτήθηκε στις 17/12/2023 από https://www.researchgate.net/publication/281100949_School_Violence_and_Ethnocultural_Different_Students_Primary_School_Teachers%27_Views

Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). *Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis*. Pediatrics, 123(3), 1059-1065.

Hanish, L. & Guerra, N. (2000). *The Roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers*. American Journal of Community Psychology, 28, 201- 223.

Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). *Twenty years' research on peer victimization and psycho-logical maladjustment: A meta-analysis review of cross-sectional studies*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41, 441-445. DOI: <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>

Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). *Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness*. Educational Review, 53(1), 19-26.

Huesmann, R. & Taylor, L. D. (2006). *The role of media violence in violent behavior*. Annual Review of Public Health, 27, 393–415.

Jansen, P., Miello, C., Berkel, A., Verlinden, M., Ende, J., Stevens, G., Verhulst, F., Jansen, W. & Tiemeier, H. (2016). *Bullying and victimization among young elementary school children: The role of child ethnicity and ethnic school composition*. Race and Social Problems, 8, 271-280.

Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, B. (2003). *Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled*. Pediatrics, 112, 1231–1237.

Larochette, A., Murphy, A. & Craig, W. (2010). *Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects*. School Psychology International, 31, 389–408.

Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools: a guide for teachers and other professionals*. Journal of in-service Education, 31(1), 211-224.

- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιστ. Επιμ.: Ζ. Μπαμπλέκου, Μτφρ: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Nikolaou, G. & Samsari, E. (2016). *Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece*. *Multicultural Education Review*, 8(3), 160-175. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184022>
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, (μτφρ. Ε. Μαρκαζόνε). Στο Γ. Τσιάντης (Επιμ.). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). *How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators*. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922–934.
- Rigby, K. (2002). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2^η έκδοση συμπληρωμένη) (Μτφρ. Β. Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Rose, A. C., Monda-Amaya, E. L. & Espelage, L. D. (2010). *Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature*. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0741932510361247>
- Scheepers, P., Gijssberts, M. & Coenders, M., (2002). *Ethnic exclusionism in European countries. Public opposition to civil rights for legal migrants as a response to perceived ethnic threat*. *European Sociological Review*, 18, 17-34. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/18.1.17>
- Strohmeier, D., Spiel, C. & Gradinger, P. (2008). *Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization*. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 262-285.
- Thijs, J., Verkuyten, M. & Grundel, M. (2014). *Ethnic classroom composition and peer victimization: The moderating role of classroom attitudes*. *Journal of Social Issues*, 70, 134-150. DOI : <https://doi.org/10.1111/josi.12051>
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). *Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample*. *Journal of Adolescence*, 36, 639-649.
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P. & Law, B. C. M. (2011). *Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination*. *The Scientific World Journal*, 11, 2278–2286.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). *Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school*. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310– 331.
- Vermeij, L., van Duijn, M. A. J. & Baerveldt, C. (2009). *Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates*. *Social Networks*, 31(4), 230-239. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2009.06.002>
- Αθανασιάδου, Χ. & Ψάλτη, Α. (2011). *Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο*. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.
- Αλεξιάδης, Σ. (2004). *Εγκληματολογία*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2009). *Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο*. *Εγκέφαλος*, 46 (2).
- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή Στην Ποιοτική Έρευνα*. Λευκωσία: Cardet Press.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι Παραβάτες στην Ελλάδα. Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούλας, Σ. (2009). *Παρέκκλιση ανηλίκων. Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*, Επιστήμες Αγωγής, πρώην «Σχολείο και Ζωή», 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Θάνος, Θ. & Μπούνα, Α. (2015). *Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο*, στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ερευνών απάνθισμα. Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών*. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης, & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές (531-631). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Θεωρία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καρκανάκη, Μ. & Καφφετζή, Π. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού- Bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου*. (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι Κρήτης, Ηράκλειο.
- Κουράκης, Ν. (2009). *Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της*, στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). *Παιδική παραβατικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Τόπος, 85-104.
- Κουρκούτας, Η., Γιοβαζόλιας, Θ., Πλεξουδακης, Σ. & Stavrou, D. P. (2013). *Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες , που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο. Ενδεικτικά στοιχεία , σχόλια και προτάσεις .* Στο: Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σ. 51-77). Αθήνα: Τόπος.
- Μάνεσης, Ν. & Λαμπροπούλου, Α. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του*. *Pedagogy Theory & Praxis*, (7), 83–89. Ανακτήθηκε στις 15/12/2023 από <https://www.pedagogy.gr/images/tefxoi/teuxos7.pdf>
- Μανιάτης, Π., Νικολάου, Γ. & Παπαδόπουλος, Β. (2009). *Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. *Μέντορας* (12), 118.
- Μαντέλη, Α. & Νικολάου, Γ. (2014). *Η εθνοπολιτισμική ετερότητα ως η γενεσιουργός αιτία του σχολικού εκφοβισμού*. Στο: 1 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: παρόν και προοπτικές, 418-428.
- Ματσόπουλος, Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία στρατηγικές αντιμετώπισης*. Ανακτήθηκε στις 12/12/2023 από: <http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/epithetikotita.pdf>
- Μπούνα, Α. (2018). *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μωυσίδου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2014). *Αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας. Οι διευθυντές προτείνουν*. Στο: Δ. Βεργίδης, Γ. Παναγιωτόπουλος, & Ε. Μωυσίδου (Επιμ.), *Η Βία στο σχολικό περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας* (σ. 227-254). Πάτρα: Πελοπόννησος.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα*. Στο: Κουρκούτας, Η., Θάνος, Θ. (επιμ.) (2013), *Σχολική βία και παραβατικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντάβου, Μ. (2008). *Μετανάστευση (ψυχολογική προσέγγιση)*. Στο Γ. Πανούσης (Επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σελ. 33-37). Αθήνα: Lector.

Οικονομίδης, Β. & Κοντογιάννη, Δ. (2011). *Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη*. *Επιστήμες Αγωγής*, 2011, 105-124. Ανακτήθηκε στις 17/12/2023 από <https://tinyurl.com/yeb89ssf>

Πανούσης, Γ. (2013). *(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα*, στο Η. Κουρκούτας - Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές, Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα, ΣΕΑΒ.

Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.) (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης*. *Ψυχολογία*, 14, 329-345.

Εμπειρίες συμπερίληψης μέσα από συναυλίες σύμπραξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης με το Ε.Ε.Ε.Κ. και το ΕΝΕΕΓΥ-Λ Αλεξανδρούπολης. Η μελωδία της διαφορετικότητας ενώνει καρδιές και παιδιά!

<https://doi.org/10.69685/KXIL3669>

Μπατζόλα Ευαγγελία

ΠΕ.79.01 Μουσικής. Εκπαιδευτικός στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης
vbatzola@gmail.com

Γραμματικού Βικτωρία

ΠΕ.06 Αγγλικής. Εκπαιδευτικός στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης
gravic76@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο η συνεργασία του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης με το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) και το Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) Αλεξανδρούπολης για τη διοργάνωση προγράμματος συνεκπαίδευσης βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με κριτήριο τους στόχους των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, τις οδηγίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του Ε.Ε.Ε.Κ. και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τις αρχές που διέπουν τη διαδικασία της ένταξης και τη χρήση ειδικών διδακτικών αρχών στη μορφοποίηση της διδακτέας ύλης και στην εφαρμογή ειδικών διδακτικών χειρισμών. Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αναπτύχθηκε ο σεβασμός τους για τη διαφορετικότητα και καλλιεργήθηκαν οι γνωστικές, ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, στρατηγικές διδασκαλίας, καλλιτεχνικές δράσεις.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα στον χώρο της ειδικής αγωγής (Pappas, Paroutsis, & Drigas, 2018) έγιναν αποδεκτές οι διακηρύξεις των διεθνών οργανισμών (Καραφύλλης, 2013) για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία με ενιαίο προσανατολισμό (Alzahragi, 2020) και επιδιώκεται η ανάπτυξη και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019) και η ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία καθώς και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο (Νόμος 1566/1985 Κεφάλαιο Ι', Άρθρο 32).

Στη χώρα μας λαμβάνεται μέριμνα για το περιβάλλον και για τις συνθήκες φοίτησης όλων των μαθητών (Άρ. 28 του νόμου 4186/2013), ώστε να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά στο περιβάλλον, εμφανής είναι η τάση να εξασφαλίζεται στους μαθητές το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, καθώς είτε η σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι η κατάλληλη είτε να εξασφαλίζεται το κατάλληλο πλαίσιο εξατομικευμένης υποστήριξης, ενώ σχετικά με τις συνθήκες προτείνεται να δρομολογούνται ειδικές ρυθμίσεις, διευθετήσεις ή αναγκαίες εύλογες προσαρμογές ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Νόμος 4823/2021 ΦΕΚ 136).

Σύμφωνα με τον Ν. 2817/2000 ένας τύπος αυτοτελούς εκπαιδευτικής δομής ειδικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης. Στα Ε.Ε.Ε.Κ. εγγράφονται μαθητές με διαγνωσμένες σοβαρές

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες είναι αποτέλεσμα πολλαπλών αναπηριών, σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών ή κοινωνικών δυσκολιών.

Τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αποτελούν σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σ' αυτά φοιτούν μαθητές μετά από πρόταση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ιδρύθηκαν το σχολικό έτος 2017-2018, όταν τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια μετατράπηκαν και μετονομάστηκαν σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. (Απόφαση 100575/Δ3 ΦΕΚ 2103/19 Ιουνίου 2017).

Η διαδικασία του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης των Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης μεταξύ των σχολείων γενικής εκπαίδευσης και των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) καθορίζεται με σειρά εγκυκλίων (ΦΕΚ 3561/2016 και Υπ. Απ. Αρ.Πρωτ.10537/Δ3/23-01-2019/ΥΠΠΕΘ). Ακόμη, τα Προγράμματα Συνεκπαίδευσης προτείνονται και από τα Αναλυτικά Προγράμματα του Ε.Ε.Ε.Κ., για να διασφαλιστεί η ύπαρξη ίσων ευκαιριών και η ενσωμάτωση των αρχών της ειδικής αγωγής σε αυτές του γενικού αναλυτικού προγράμματος και ταυτόχρονα για να ληφθούν μέτρα τα οποία θα υποστηρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καθώς και τις συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Η προώθηση δηλαδή της ύπαρξης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης όλων των μαθητών προϋποθέτει την ενσωμάτωση των αρχών της ειδικής αγωγής σε αυτές του γενικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Α.Π.Σ.), τη λήψη μέτρων, ώστε να διασφαλίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καθώς και οι συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ παρέχονται παράλληλα και διαφοροποιημένα ή ειδικά Α.Π.Σ. για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης υλοποιήθηκε με τα εξής βήματα:

Διαδικασία

Πολλές είναι οι τεχνικές που προτείνονται για την οργάνωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος συνεκπαίδευσης (Καϊμάρα, Οικονόμου & Δεληγιάννης, 2020). Στην προκειμένη περίπτωση ο σχεδιασμός και η οργάνωση των δράσεων του προγράμματος συνδέθηκε δημιουργικά με τη διεπιστημονικότητα και με τη διαθεματικότητα σε συσχέτιση με τους κύκλους των θεωρητικών, θετικών και καλλιτεχνικών δράσεων, χωρίς να παραβλέπεται η σύνδεση με το κοινωνικό περιβάλλον. Η διαθεματική προσέγγιση εξασφαλίζει την ευκαιρία στους μαθητές του γενικού σχολείου και των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. να συμμετέχουν στις εναλλακτικές δραστηριότητες και να κατακτούν τη γνώση σύμφωνα με τις δυνατότητές τους.

Όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία, χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό οι προσεγγίσεις της ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης, της επίσκεψης στο περιβάλλον και οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, που επιτρέπουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας, ευνοούν τον διάλογο, τη συνεργασία και την ενεργοποίηση των μαθητών, για να ανακαλύψουν τη γνώση (Κουρμπέτης, 2016).

Κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα οργανώθηκε σύμφωνα με την τεχνική των βημάτων (Δράκος, 2003) και αποτελείται από τρία επιμέρους στάδια, την προετοιμασία, την υλοποίηση και την αποτίμηση. Στη φάση της προετοιμασίας οι συντονιστές εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου και των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. συνεργάστηκαν, προκειμένου να προσδιορίσουν τους στόχους του προγράμματος, να προγραμματίσουν πώς θα οργανώσουν τις δράσεις και να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις επισκέψεις (Ripley, 1997).

Οι στόχοι του προγράμματος ομαδοποιήθηκαν με βάση τους άξονες α) να αποκτήσουν οι μαθητές στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων γνώσεις, β) να συνεργάζονται και να επικοινωνούν και γ) να κατανοήσουν τη σχέση της τέχνης με την καθημερινότητα. Αναλυτικά, ο πρώτος άξονας αφορούσε την καλλιέργεια γνώσεων για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση αλλά και την καλλιέργεια της μουσικότητας και των μουσικών δεξιοτήτων μέσω της ακρόασης, της εκτέλεσης και της δημιουργίας της μουσικής (Αριθμ. Απόφασης 49652/Δ1 ΦΕΚ

3040/8 Μαΐου 2023). Να κατανοήσουν δηλαδή πως το δικαίωμα της εκπαίδευσης αποτελεί πανανθρώπινο αγαθό, το οποίο εξασφαλίζει ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης χωρίς διακρίσεις και πρακτικές παραγκωνισμού. Επομένως, προτεραιότητα αποτελεί η συνταγματική επιταγή για ισότιμη πρόσβαση όλων των ανθρώπων στη γνώση με γνώμονα τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, χωρίς να περιθωριοποιούνται (Paulsrud, & Nilholm, 2023).

Ο δεύτερος άξονας αφορούσε στις ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια ικανοτήτων να παρουσιάζουν τεκμηριωμένες και με σαφήνεια τις απόψεις τους. Στο πλαίσιο δηλαδή των συλλογικών μαθησιακών δραστηριοτήτων στόχο αποτελούσε οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά, να συγχρωτιστούν ισότιμα με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να κατακτήσουν στάσεις (αλληλεγγύη, συνεργασία, αποδοχή, άμβλυνση προκαταλήψεων) που απορρέουν από τις αρχές της συμπερίληψης και να τηρούν τους κανόνες συμπεριφοράς που ισχύουν στον χώρο του σχολείου.

Ο τρίτος άξονας αφορούσε στο να κατανοήσουν οι μαθητές ποιες λειτουργίες επιτελεί η μουσική στη ζωή του ανθρώπου και πώς επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου (Αριθμ. Απόφασης 49652/Δ1 ΦΕΚ 3040/8 Μαΐου 2023).

Ακόμη, οι δραστηριότητες του προγράμματος απέβλεπαν στο να εντοπίσουν οι μαθητές τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των σχολικών μονάδων της γενικής και της ειδικής αγωγής, οι οποίες αφορούν στα χρόνια φοίτησης, στα διδασκόμενα μαθήματα, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις υποδομές, στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας και στους κανόνες που ισχύουν, αλλά και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, για να παρουσιάσουν από κοινού τραγούδια στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα.

Επιπρόσθετα, ένας άλλος στόχος ήταν να δημιουργήσουν οι μαθητές ένα φυλλάδιο ενημέρωσης για το σχολείο τους με πολυτροπικά κείμενα, το οποίο προγραμμάτισαν να διανείμουν στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για να τους ενημερώσουν για τα αποτελέσματα και τις εμπειρίες που αποκόμισαν κατά την επίσκεψή τους στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Όσον αφορά στους μαθητές των Σ.Μ.Ε.Α.Ε., οι στόχοι που ετέθησαν απέρρεαν από τα Α.Π.Σ. του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και αποσκοπούσαν στο να επιτευχθεί η αυτονομία των μαθητών. Συγκεκριμένα στόχο αποτέλεσε η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να χειρίζονται δημιουργικά τον προφορικό λόγο, το να υποδεχτούν τους μαθητές του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου, να σχεδιάσουν την ξενάγησή τους στους χώρους του σχολικού συγκροτήματος, να τους περιγράψουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται καθώς και τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από τη φοίτηση. Ακόμη, στόχο αποτελούσε η ανταλλαγή εμπειριών, να γνωρίσουν δηλαδή το πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (ΥΠΕΠΘ και ΙΕΠ, 2004).

Η διδασκαλία της μουσικής στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. σκοπεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και ευαισθησίας, στην ανάπτυξη της κατανόησης και απόλαυσης της μουσικής και στην απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών. Όλα αυτά θα αναπτυχθούν με την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης (ΥΠΕΠΘ και ΙΕΠ, 2004).

Η υλοποίηση προγραμμάτων συνεργασίας των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και γενικής εκπαίδευσης προσφέρει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν την οργάνωση των δραστηριοτήτων σε τρεις άξονες (Buli-Holmberg, & Jeyarathaban, 2016), στη χρησιμοποίηση ειδικών διδακτικών αρχών, στην οργάνωση της διδακτέας ύλης με την εφαρμογή διδακτικών αρχών, που αφορούν στην ενέργεια προς το περιβάλλον, και στη δρομολόγηση ειδικών διδακτικών χειρισμών (Akran, & Beard, 2016)).

Αναλυτικά:

Α. Χρησιμοποίηση ειδικών διδακτικών αρχών

- Αρχή της δραστηριοποίησης του ειδικού εξελικτικού μηχανισμού. Στους μαθητές προσφέρονται ερεθίσματα αισθητηριακά, γλωσσικά, κινητικά και συναισθηματικά, γιατί

εξασφαλίζεται η δυνατότητα να παρατηρήσουν τα αντικείμενα, να ρωτήσουν, να περιγράψουν, να κινηθούν στον χώρο και τέλος να απολαύσουν την εμπειρία.

- Η αρχή του θυμογενούς αυτοματισμού. Τα πλούσια ερεθίσματα που καλλιεργούνται με την παρατήρηση βοηθούν τους μαθητές να οξύνουν την αντιληπτικότητά τους, να εμπλουτίσουν τη φαντασία τους και να αναπτύξουν τη σκέψη και τη μνήμη τους. Έτσι, οι μαθητές αποφορτίζονται, κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσονται γνωστικά.

- Η αρχή της αγωγής των αισθήσεων. Στον χώρο του σχολείου οι μαθητές παρατηρούν, διακρίνουν, αντιλαμβάνονται τις ιδιότητες και τα γνωρίσματα των αντικειμένων (χρώμα, σχήμα, μέγεθος). Με τον τρόπο αυτόν από την κατ' αίσθηση αντίληψη περνούν στην εποπτική παράσταση.

- Αρχή της κινητικότητας. Η υλοποίηση των προγραμμάτων στον χώρο των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. προσφέρει τη δυνατότητα να κινητοποιηθούν οι μαθητές, ώστε να κατακτήσουν το περιβάλλον, να μορφοποιήσουν το «εγώ» τους, να αντιληφθούν τη θέση τους στον χώρο, να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία της ομάδας, να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, για να κοινωνικοποιηθούν, να ενστερνιστούν δηλαδή τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς και να αποδεχτούν τις αξιώσεις της ομάδας.

- Αρχή της αγωγής του λόγου. Διαπερνά ολόκληρο το διδακτικό έργο, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και να εμπλουτίσουν το γλωσσικό εργαλείο, το οποίο αποτελεί βασική προϋπόθεση στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

- Αρχή της κοινωνικοποίησης. Το σύνολο των εκπαιδευτικών δράσεων αποβλέπει στο να αποκτήσουν στο μέτρο του εφικτού οι μαθητές αυτάρκεια, να ανεξαρτητοποιηθούν, να ενταχθούν στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και να ενστερνιστούν τις κοινωνικές επιταγές.

- Αρχή της αληθινής παιδαγωγικής. Όλες οι παιδαγωγικές δραστηριότητες διαπνέονται από τη συνεργασία, τη συντροφικότητα και την αποδοχή όλων των μαθητών, για να θεμελιωθεί το αίσθημα της ασφάλειας.

- Αρχή της πρακτικής μόρφωσης. Όλες οι διδακτικές δραστηριότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, εμπλουτίζουν την εμπειρία τους και την πρακτική νοημοσύνη και ασκούν τις δεξιότητές τους.

B. Οργάνωση της διδακτέας ύλης με την εφαρμογή διδακτικών αρχών, που αφορούν στην ενέργεια προς το περιβάλλον

- Γνωριμία του άμεσου περιβάλλοντος. Επειδή η αίσθηση του χώρου και του χρόνου δεν είναι ανεπτυγμένη στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η διδακτέα ύλη στηρίζεται στο άμεσο βίωμα και στη γνώση του περιβάλλοντος χώρου.

- Τα μορφωτικά αγαθά είναι αναγκαία και χρήσιμα για τη ζωή των μαθητών, ώστε να τους βοηθήσουν στην κοινωνική προσαρμογή, αλλά ταυτόχρονα και ομόλογα προς τις δυνατότητές τους με γνώμονα την αρχή όχι «το τι πρέπει να μάθει, όχι το τι πρέπει να κάνει αλλά το τι μπορεί», προωθώντας την αρχή της εξατομικευμένης μάθησης.

- Στηρίζονται στην αρχή της εμπειρίας, γιατί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αφετηρία είναι η προσωπική επαφή με τα αντικείμενα και με τον υλικό κόσμο, τον οποίο βιώνουν οι μαθητές με τις αισθήσεις.

- Εκμεταλλεύονται τις πολιτιστικές δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας, με αποτέλεσμα να διαφωτίζεται ο κοινωνικός περίγυρος, να αμβλύνονται οι προκαταλήψεις και να γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα.

Γ. Εφαρμογή ειδικών διδακτικών χειρισμών

- Το σχέδιο και το πρόγραμμα κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι οργανωμένα με σύστημα και προγραμματισμό σύμφωνα με την τεχνική των βημάτων (Δράκος, 2003. Σταύρου, 1990).

- Για την εμπέδωση του διδακτικού αντικειμένου προσφέρονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αισθητηριακές, κινητικές, γλωσσικές και δυνατότητες πολύπλευρης αποτύπωσης καθώς και η συναισθηματική φόρτιση του αντικειμένου.

- Η μάθηση γίνεται είτε με το παιχνίδι μίμησης είτε με την τεχνική της δραματοποίησης (Γραμματάς, 2001).
- Η σύλληψη του χώρου επιτυγχάνεται με παραστατικό και βιωματικό τρόπο. Οι μαθητές βιώνουν την εμπειρία, υλοποιούν τη γνώση και επαναβιώνουν.
- Ο λόγος γίνεται εργαλείο διδασκαλίας αλλά και σκοπός.
- Οι μαθητές διαπαιδαγωγούνται, ώστε να αποκτήσουν κοινωνικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.
- Οργανώνονται ομάδες δραστηριοτήτων και παροτρύνονται οι μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και καθήκοντα.
- Κάθε δραστηριότητα που θα οργανωθεί αλλά και η στοχοθεσία στην οποία αποβλέπει γνωστοποιείται εκ των προτέρων στους μαθητές.

Υλοποίηση των δράσεων του προγράμματος

Δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης, οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα, οργάνωσαν στο σχολείο δραστηριότητες για την ενημέρωση, για την ευαισθητοποίηση και για την προετοιμασία των 31 μαθητών της Στ' τάξης σχετικά με θέματα που αφορούσαν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Γνωστοποιήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι, οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν την ερώτηση «τι θέλουμε να επιτύχουμε από τη συνεργασία μας με τα ειδικά σχολεία;» και τόνισαν τη σπουδαιότητα της μαθησιακής δραστηριότητας (διοργάνωση χορωδίας με τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Για τη γνωστική και ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών και προκειμένου να προσελκύσουν την προσοχή τους και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την τεχνική της ενεργοποίησης της προγενέστερης γνώσης (τι ξέρω για το θέμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της αναπηρίας;) (DeRuvo, 2009). Με την τεχνική του καταγισμού ιδεών ανέφεραν τι γνώριζαν για το θέμα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Dogan, & Batdi, 2021). Επειδή το προηγούμενο σχολικό έτος οι μαθητές είχαν επισκεφτεί τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., για να ανακληθούν οι εμπειρίες των μαθητών, ως μνημοτεχνική τεχνική χρησιμοποιήθηκε το έντυπο του προγράμματος που είχαν συντάξει και περιείχε φωτογραφίες και δραστηριότητες που οργανώθηκαν.

Ακολούθως, στο πλαίσιο της βιωματικής, ενεργητικής και ανακαλυπτικής μάθησης οι μαθητές κινητοποιήθηκαν και ενεπλάκησαν ενεργά στη μαθησιακή δραστηριότητα. Κατέθεσαν τις γνώσεις, διηγήθηκαν προσωπικές εμπειρίες και αφηγήθηκαν γεγονότα σχετικά με το θέμα, τα βιώματα ή τα συναισθήματά τους τα οποία αφορούσαν σε θέματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Χρυσαφίδης, 2003). Οι μαθητές συγκρότησαν ομάδες και επιμέρισαν τις δραστηριότητες. Μία ομάδα διάβασε τον λογότυπο των σχολείων (Ε.Ε.Ε.Κ. και ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), ενώ άλλοι μαθητές εντόπισαν στον χάρτη τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., περιέγραψαν πού βρίσκονται και συνέταξαν οδηγίες για το πώς μπορούν οι ενδιαφερόμενοι να έχουν πρόσβαση. Μία άλλη ομάδα μαθητών διάβασαν τον ορισμό της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ν. 3699/2008), ανέφεραν μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναπηριών που περιλαμβάνονται στο νομικό κείμενο και οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν με τις ψυχοκινητικού χαρακτήρα δραστηριότητες (οι μαθητές κινήθηκαν στον χώρο χρησιμοποιώντας αναπηρικό αμαξίδιο). Τέλος, οι μαθητές σχημάτισαν οικογένειες λέξεων με τη χρήση των όρων αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, απέδωσαν τραγούδια, τα οποία συνόδευαν με μουσικά όργανα, κατανόησαν πώς σχηματίζονται οι συντομογραφίες Ε.Ε.Ε.Κ. και ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, τα οποία στη συνέχεια έγραψαν σε χαρτόνια και ανήρτησαν στους πίνακες ανακοινώσεων του σχολείου. Με τον τρόπο αυτόν οξύνθηκε η ακουστική και οπτική διάκριση των μαθητών, αναπτύχθηκε η σημασιολογία και βελτιώθηκε η αποκωδικοποίηση.

Επίσκεψη στο Ε.Ε.Ε.Κ. και στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Σε χρόνο που είχε προκαθορισθεί οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου επισκέφτηκαν το σχολικό συγκρότημα του Ε.Ε.Ε.Κ. και του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Τα μαθήματα με τα οποία συνδέθηκε η δραστηριότητα είναι η Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή, η Γλώσσα και η Μουσική. Αρχικά, γνώρισαν τους μαθητές των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και συστήθηκαν μεταξύ τους. Στη συνέχεια, αφού ξεναγήθηκαν στις εγκαταστάσεις του Ε.Ε.Ε.Κ. και του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ενημερώθηκαν για τις υποδομές (θερμοκήπιο, γραφείο κοινωνικής λειτουργού, γραφείο ψυχολόγου, αίθουσα φυσιοθεραπείας και εργοθεραπείας, γυμναστήριο, αίθουσα καλλιτεχνικών και πηλοπλαστικής, χώρος εκδηλώσεων και υποδοχής), παρατήρησαν τη χωροταξική οργάνωση, τον εξοπλισμό (εργαλεία κηποτεχνικής, όργανα γυμναστικής προσαρμοσμένα στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, φούρνος πηλοπλαστικής, υπολογιστές, πλυντήρια, στεγνωτήρια), τα εργαστήρια (πληροφορικής, κηποτεχνικής, αυτόνομης διαβίωσης), πληροφορήθηκαν για τα διδασκόμενα μαθήματα και τους στόχους των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης που αποσκοπούν στην καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων, των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και των προεπαγγελματικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Ακολούθως, παρουσίασαν και τα οργανωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του δικού τους σχολείου (διδασκόμενα μαθήματα, τάξεις φοίτησης, αριθμός μαθητών σε κάθε τμήμα).

Οι μαθησιακές διαδικασίες προσαρμόστηκαν στο επίπεδο, στις δυνατότητες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, με σκοπό να οδηγηθούν όλοι στην επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του προγράμματος. Οι μαθητές στηριζόμενοι στην αρχή των αισθήσεων και της εμπειρίας εφάρμοσαν τη μέθοδο Project (Σούλης, 2002). Η επιλογή της μεθόδου πήγασε από την ανάγκη να προσαρμοστούν οι δράσεις στις ατομικές διαφορές των μαθητών και των μαθητριών. Να αποκτήσουν δηλαδή επίγνωση των δυνατοτήτων τους, να βελτιωθεί η αυτοεκτίμησή τους, να επιτευχθεί η μεγαλύτερη γνωστική δέσμευση με τους στόχους του προγράμματος, να αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις και να εξασφαλιστούν οι συνθήκες φυσικής και ισότιμης αλληλεπικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές συγκρότησαν ομάδες και επιμέρισαν ρόλους. Με εποικοδομητική συζήτηση προσδιορίστηκε ο σκοπός της δραστηριότητας (συγκρότηση χορωδίας, επιλογή τραγουδιών και απόδοση) και οργάνωσαν τα βήματα με τα οποία θα την υλοποιούσαν. Αναζήτησαν και επεξεργάστηκαν τις αναγκαίες πληροφορίες, αξιοποίησαν τις γνώσεις τους, επέλεξαν τα τραγούδια που θα τραγουδούσαν στην ελληνική και αγγλική γλώσσα. Τέλος, συγκρότησαν χορωδίες και απέδωσαν τα τραγούδια.

Αρχικά η κάθε χορωδία ερμήνευσε τα τραγούδια που επέλεξε ξεχωριστά και στη συνέχεια οι μαθητές των δύο χορωδιών παρουσίασαν μαζί τα τραγούδια, τα οποία συνδέθηκαν με το κλίμα των εορτών των Χριστουγέννων, είχαν τοπικό χαρακτήρα (κάλαντα της Θράκης και της Ελλάδας) και με τη δύναμη της αγάπης και της αποδοχής.

Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης την επόμενη ημέρα στη γωνιά των εργασιών του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου οργάνωθηκαν δράσεις αξιολόγησης του προγράμματος. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης, οι οποίες ήταν κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών και την εμπειρία τους, είχαν παρωθητικό χαρακτήρα και ενθάρρυναν την προσπάθεια που καταβλήθηκε. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο με 18 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, οι οποίες αναφέρονταν στην καταγραφή των εμπειριών τους από την υλοποίηση του προγράμματος. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε και ο ημιδομημένος διάλογος και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν τα συναισθήματά τους και τέλος χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της δραματοποίησης, για να αφηγηθούν τις εμπειρίες που αποκόμισαν και τα βιώματά τους (Ζαφειριάδης, Δαρβούδης, 2010).

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν τα ερωτηματολόγια, προκειμένου τα δεδομένα να αποτελέσουν αφετηρία για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων του

προγράμματος συνεργασίας. Η αξιολόγηση αφορούσε στις γνώσεις, στις δεξιότητες, στις αξίες και στις συμπεριφορές που απέκτησαν οι μαθητές (Ισαρη, & Πουρκός, 2016).

Αξίζει να αναφερθεί ότι μετά την επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηματολογίων οι εκπαιδευτικοί του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου που οργάνωσαν το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης προγραμματίσαν τη διάχυση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, συναντήθηκαν με τους μαθητές του σχολείου, για να τους ενημερώσουν για τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του προγράμματος, όπως καταγράφηκαν με τις τεχνικές αξιολόγησης, και στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ενημέρωσαν και τον Σύλλογο Διδασκόντων των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. (ειδικοί παιδαγωγοί, ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό). Μετά την παρουσίαση ακολούθησε γόνιμη συζήτηση και κατατέθηκαν παρατηρήσεις και προτάσεις που αφορούσαν στη βελτίωση των δράσεων σε μελλοντικά κοινά προγράμματα συνεκπαίδευσης (Tziviniou, 2015).

Όπως δήλωσαν οι μαθητές (ποσοστό 98%), η συνεργασία με τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους ωφέλησε με πολλαπλούς τρόπους και είχε ευεργετικά αποτελέσματα. Γνώρισαν μία διαφορετική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατανόησαν τη σημασία και τον ρόλο που διαδραματίζει η μουσική στη ζωή του ανθρώπου, εμπεδώθηκαν οι έννοιες της μουσικής (μέτρο, αρμονία, ρυθμός), ευχαριστήθηκαν από τη συνεργασία και αποκόμισαν πλούσιες εμπειρίες από τις δραστηριότητες, κέρδισαν ερεθίσματα και διεύρυναν τους ορίζοντές τους. Ακόμη, τόνισαν πως ευαισθητοποιήθηκαν, ανέπτυξαν τις κοινωνικές και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, οξύνθηκε η παρατηρητικότητά τους, τονώθηκε η αλληλεγγύη της ομάδας, ένιωσαν την ικανοποίηση της δημιουργικής αλληλεπίδρασης, έγιναν πιο ανεκτικοί και κάμφθηκαν οι προκαταλήψεις αποκτώντας περισσότερες κοινωνικές επαφές.

Επίσης, σύμφωνα με τις επιστημόνες των μαθητών, τεκμηριώθηκε ότι η αρχή της σχολικοποίησης και η εκπαίδευση σε κοινό σχολικό περιβάλλον αποτελεί προτεραιότητα, καθώς οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρωθούνται και επιτυγχάνουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και ενσωματώνονται (Kart, & Kart, 2021). Θα μπορούσε να αναφερθεί ότι το πρόγραμμα συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων Ε.Ε.Ε.Κ., ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης προώθησε τη δημοκρατική άποψη για την πρόσβαση όλων των παιδιών σε ενιαίο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ανέδειξε την ανάγκη ένταξης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών σε κοινό περιβάλλον ζωής και εργασίας.

Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα συνεργασίας που υλοποιήθηκε κατέστησε εμφανή την ανάγκη να εγκαταλειφτεί η πολιτική του αποκλεισμού των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την υιοθέτηση της αρχής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, γιατί όλοι οι άνθρωποι έχουν το अपαράγραπτο δικαίωμα να ζουν από κοινού με τους συνανθρώπους τους σε μια κοινωνία, η οποία δεν εξωθεί στο περιθώριο τους αναπήρους. Απεναντίας, η φοίτηση σε κοινό εκπαιδευτικό χώρο βοηθά να αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις, προωθεί την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Προκύπτουν, λοιπόν, οφέλη όχι μόνο για το άτομο αλλά και για το κοινωνικό σύνολο, αφού αυτό εμπλουτίζεται από την πολιτιστική δραστηριότητα του ανθρώπου. Ακόμη, κερδίζουν σε αυτοεκτίμηση, αναπτύσσουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και ευελιξία στην αντιμετώπιση των κοινωνικών αναγκών και εντάσσονται παραγωγικά στο κοινωνικό σύνολο.

Η υλοποίηση προγραμμάτων με σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και οι καλλιτεχνικές δράσεις έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού σχολείου. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι σύσσωμη η ομάδα των μαθητών του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης (ποσοστό 100%) τόνισε πως θεωρεί αναγκαία τη συνέχιση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης σε θέματα που άπτονται με καλλιτεχνικές δράσεις, επειδή

η κινητικότητα των μαθητών βοηθά στην εδραίωση της κατανόησης, συμβάλλει στην προώθηση της ισότιμης ένταξης και στην επίτευξη των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Συζήτηση

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα συμπεράσματα από την υλοποίηση του προγράμματος συνεκπαίδευσης υπόκεινται σε μεθοδολογικούς περιορισμούς. Αφορούν σε μαθητές ενός τμήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δύο Σ.Μ.Ε.Α.Ε. από μία εκπαιδευτική περιφέρεια, ενώ η διάρκεια του προγράμματος ήταν περιορισμένη. Προτείνεται μία μελλοντική έρευνα να συμπεριλαμβάνει μεγαλύτερο δείγμα σχολείων της γενικής και της ειδικής αγωγής, η υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης να διαρκεί ένα διδακτικό έτος και να περιλαμβάνει και άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Η συνεργασία των σχολείων γενικής εκπαίδευσης και Σ.Μ.Ε.Α.Ε. χαρακτηρίζεται καθοριστικός παράγοντας για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης-συνδιδασκαλίας και ένταξης, γιατί μπορεί να ωφελήσει όλους τους μαθητές (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017). Τα προγράμματα σχεδιάζονται και οργανώνονται με γνώμονα τη φύση, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προκειμένου να εξασφαλίσουν στα παιδιά τη γνώση, τις οπτικές, τις ακουστικές και τις αισθησιο-κινητικές δυνατότητες και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Η προσέγγιση των παιδιών με τον πολιτισμό δε θα πρέπει να απευθύνεται μόνο στους μαθητές των σχολείων γενικής εκπαίδευσης, αλλά με κριτήριο τις παραπάνω αρχές να συμπεριληφθούν δραστηριότητες που θα απευθύνονται και σε μαθητές των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Η συνεργασία των σχολείων γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αναπτύσσει και ενδυναμώνει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αφού με την αρχή της εμπειρίας και του βιώματος προσφέρεται η ευκαιρία να γνωρίσουν οι μαθητές την πολιτιστική πραγματικότητα, να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Η από κοινού διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητών χωρίς αναπηρία αποδεικνύεται ευεργετική όχι μόνο για τους μαθητές (Κουκουβέτσου, 2021) αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, για να μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου (Ripley, 1997).

Ακόμη, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος συνεκπαίδευσης επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα ερευνών πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής αγωγής είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους, γιατί είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία όλων των μαθητών (Gebhardt, Schwab, et al., 2015).

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση προγραμμάτων συμπερίληψης όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες σ' ένα σχολείο για όλους, όπου η αλληλοαποδοχή των παιδιών εκδηλώνεται καθημερινά ως απόλυτα φυσική κατάσταση και θεωρείται αναγκαία. Οι λόγοι που συνηγορούν σχετίζονται με την άποψη πως το ειδικό σχολείο προήγε την απομόνωση, είναι «κλειστό Σχολείο» και λειτουργεί με την αρχή της κοινωνικής απόρριψης (Καλαντζής, 1985).

Προτείνεται, λοιπόν, να υλοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, ώστε να προωθείται η ένταξη και οι ίσες ευκαιρίες (Απ. Αριθμ. 21072α/Γ2 ΦΕΚ 303/14 Μαρτίου 2003), να αναπτύσσονται οι δεξιότητες των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ταυτόχρονα να ευαισθητοποιούνται οι μαθητές της γενικής εκπαίδευσης στα θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Άρ. 82 του νόμου 4368/21 Φεβρουαρίου 2016).

Επιπλέον, επειδή η κατάρτιση των εκπαιδευτικών της μουσικής είναι ανεπαρκής για τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες και την προσαρμογή της διδασκαλίας (Whipple & VanWeelden, 2012), κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωσή τους για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεργασίας μεταξύ των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και των σχολείων γενικής εκπαίδευσης με θεματικό άξονα τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Mouchritsa, Romero, Garay, & Kazanopoulos, 2022). Μειώνεται ο στιγματισμός, οι εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιούνται, εξειδικεύονται στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση (Ilias, Spyros, & Dimitriadou, 2021) και υιοθετούν διαφοροποιημένες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, ώστε να διασφαλίζεται η πρόσβαση και η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Salah, 1997). Τέλος, βελτιώνεται η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος προσφέροντας αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, αφού κανένας μαθητής δεν αποκλείεται από την εκπαίδευση για οποιοδήποτε λόγο (Regnier, 1998).

Αναφορές

Akran, J. P., & Beard, L. A. (2016). Using constructivist teaching strategies to enhance academic outcomes of students with special needs. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 392-398.

Alzahrani, N. (2020). The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 68-83.

Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International journal of special education*, 31(1), 119-134.

DeRuvo, S. (2009). *Strategies for Teaching Adolescents with ADHD. Effective Classroom Techniques Across the Content Areas*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dogan, Y., & Batdi, V. (2021). Revisiting brainstorming within an educational context: a Meta-Thematic analysis.

Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for educational research online*, 7(2), 129-146.

Ilias, V., Spyros, K., & Dimitriadou, I. (2021). The perceptions of primary education teachers about inclusive education in the Greek educational system. *European Journal of Education Studies*, 8(2), 12-31.

Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 1-16.

Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 404.

Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 891-907.

Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 90.

Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion—a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555.

Regnier, W.L. (1998). *Caution Needed for Inclusion of «Beavis and Butthead.»*. EC 306 425, 3.

Ripley, S. (1997). Collaboration between General and Special Education Teachers. ERIC Digest.

Salah, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Τάφα, Ε. (Επιμελητής έκδοσης). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 55-70). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Απόφαση 100575/Δ3 ΦΕΚ 2103/19 Ιουνίου 2017. Μετατροπή και μετονομασία των υφιστάμενων σχολικών μονάδων σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια και καθορισμός των τομέων και ειδικοτήτων των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.).

Άρθρο 28 Θέματα Ειδικής Αγωγής του νόμου 4186/2013. Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

Άρθρο 82 του νόμου 4368 ΦΕΚ 21/21 Φεβρουαρίου 2016. Ρυθμίσεις θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Αριθμ. Απόφασης 49652/Δ1 ΦΕΚ 3040/8 Μαΐου 2023 Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο.

Γελαστοπούλου, Μ.& Μουταβελής, Α. (2017). Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του Θεάτρου*. Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος. Αθήνα.

Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. Ατραπός, Αθήνα.

Εγκύκλιος ΦΕΚ 3561/2016. Αριθμ. 172877/Δ3. Καθορισμός διαδικασίας σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Ζαφειριάδης Κ., Δαρβούδης Α., (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.

Καϊμάρα, Π., Οικονόμου, Α., & Δελγιάννης, Ι. (2020). Σχεδιασμός διαμεσικών μαθησιακών περιβαλλόντων για τη συνεκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 239-286.

Καλαντζής, Κ. (1985). Η ειδική αγωγή χτες και σήμερα (Γενική κριτική θεώρηση-Επιστημάνσεις-Νέοι προσανατολισμοί). *Νέα Παιδεία*, 32, 57-72.

Καραφύλλης, Α. (2002). Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. *Κριτική, Αθήνα*.

Κουκουβέτσου, Μ. (2021). Συνεκπαίδευση μαθητών με νοητική αναπηρία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 14, 51-68.

Κουρμπέτης Β. (2016). Εκπαιδευτικό υλικό και εφαρμογές για μαθητές με αναπηρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 14-25.

Νόμος 1566/ΦΕΚ 167/ 30 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 1985 Κεφάλαιο Ι', Άρθρο 32. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2817/2000: Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4823 ΦΕΚ 136 3 Αυγούστου 2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σούλης, Σ. (2002). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.

Σταύρου, Λ. (1990). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων. Νηπίων-Παιδιών-Εφήβων*. Εκδόσεις Άνθρωπος, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ – ΙΕΠ (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.).

Υπουργική Απόφαση Αρ.Πρωτ.10537/Δ3/23-01-2019/ΥΠΠΕΘ.Τροποποίηση της υπ' αριθ. 172877/Δ3/17-10-2016 (ΦΕΚ 3561 Β') Υπουργικής απόφασης «Καθορισμός Διαδικασίας Σχεδιασμού, Υλοποίησης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης».

Υπουργική Απόφαση αριθμ. 21072α/Γ2. ΦΕΚ 303/14 Μαρτίου 2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος.

Χρυσάφιδης, Κ. (2003). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Gutenberg, Αθήνα.

Ανήκουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους ή σχηματίζουν δικές τους ομάδες κατά την διάρκεια του διαλείμματος;

<https://doi.org/10.69685/ZAYD4256>

Λουάρη Μαρίνα

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ), Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Π.Θ.
mlouari@uth.gr

Περίληψη

Η συμμετοχή των παιδιών στις ομάδες παιχνιδιού κατά το διάλειμμα, τους δίνει την ευκαιρία να εκτονώσουν την ενέργεια που έχει σωρευθεί κατά την μαθησιακή διαδικασία, να έρθουν κοντά και να αλληλεπιδράσουν με συνομήλικα παιδιά. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει προκαλέσει η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης παρακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα της γενικής τάξης και συγχρόνως παρακολουθούν μαθήματα στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους. Καθώς αυτή η συνθήκη δεν διασφαλίζει και την συμπερίληψή τους στις ομάδες παιχνιδιού τέθηκε το ερώτημα αν εν τέλει οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης ανήκουν στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους κατά το διάλειμμα. Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με δυσκολίες μάθησης και φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν βάση συνεχόμενων παρατηρήσεων και διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δεν συμμετείχαν στα παιχνίδια των συμμαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά: διάλειμμα, δυσκολίες μάθησης, παιχνίδι, τμήμα ένταξης

Εισαγωγή

Το παιχνίδι αποτελεί ζωτικής σημασίας δραστηριότητα για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και προϋποθέτει την αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων ξεκινά από την στιγμή που το βρέφος αρχίζει και αντιλαμβάνεται και να επιζητά την επικοινωνία με τα άτομα του περιβάλλοντός του (Landreth, 2012). Μέσω του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει κοινωνικούς κανόνες και του δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσει την αίσθηση του εαυτού του αλλά και των άλλων (Felekidou, και συν., 2018). Επιπλέον, αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης και της διαχείρισης των συναισθημάτων και των αντιδράσεων του (Berk, και συν., 2006). Προφανώς η απόλαυση που απορρέει από αυτή τη δραστηριότητα καθιστά αναγκαία την ύπαρξη του παιχνιδιού στην καθημερινότητα του παιδιού. Η απουσία παιχνιδιού και γενικότερα η μη συμμετοχή σε ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής, όπως στο μάθημα, στο παιχνίδι, κ.α. δραστηριότητες με συνομήλικα άτομα μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, δεν είναι το είδος του παιχνιδιού που συντελεί στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού αλλά η απόλαυση που απορρέει από αυτό (Lenakakis, και συν., 2018). Οι ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές για ελεύθερο παιχνίδι είναι σχετικά περιορισμένες συγκριτικά με το δομημένο παιχνίδι στο χώρο του σχολείου. Αν και το δομημένο παιχνίδι αποτελεί παράγοντα επιτυχούς ένταξης των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Kent et al., 2020) το ελεύθερο παιχνίδι είναι εκείνο που ξεκάθαρα απεικονίζει τις σχέσεις των μαθητών. Στο δομημένο παιχνίδι η ομαδοποίηση και η ανάθεση των ρόλων συνήθως καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό. Αντιθέτως, στο ελεύθερο παιχνίδι οι μαθητές έχουν την ευθύνη για τον ορισμό και τήρηση των κανόνων, τον σχηματισμό των ομάδων, την διάρκεια του παιχνιδιού, στοιχεία τα οποία εκπληρώνονται μόνο κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Δυστυχώς όμως, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί

επισημαίνουν, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και όχι τόσο στη δημιουργία ευκαιριών για ελεύθερο παιχνίδι (Samuelson & Carlsson, 2008).

Καθώς όπως προαναφέρθηκε, το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από ελευθερία στις επιλογές, αυτονομία και ευελιξία για τον λόγο αυτό μπορεί να αποτελέσει παράγοντα προώθησης της συμπερίληψης των μαθητών (Parasek, και συν., 2015). Παρά τις διακηρύξεις της UNESCO (2015) για την ισότιμη εκπαίδευση όλων, η εγγραφή και φοίτηση ενός μαθητή με αναπηρία ή δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο δεν σημαίνει ότι εξ ορισμού αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Η απουσία όμως, αυτής της συνθήκης αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Black-Hawkins, και συν., 2007· Pijl, και συν., 2008). Αναμφίβολα η φοίτηση μαθητή με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο συντελεί στη απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Felekidou, και συν., 2018), στη δόμηση θετικής αυτο-εικόνας και επιπλέον, δίνει την ευκαιρία απόκτησης φίλων (Katz & Mirenda, 2002) αυξάνοντας τις πιθανότητες συμμετοχής του στο παιχνίδι. Βελτιώνονται επίσης, οι ακαδημαϊκές του επιδόσεις και υποστηρίζεται ότι οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές μπορεί να αποτελούν θετικά πρότυπα μίμησης συμβάλλοντας τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης (Carter & Kennedy, 2006). Επιπλέον, ερευνητές (π.χ. Avramidis, 2010· Goodwin & Watkinson, 2000· Kristen, και συν., 2002) καταγράφουν θετικές εμπειρίες από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό πλαίσιο καθώς υποστηρίζεται ότι έχουν την αίσθηση του ανήκειν σε αυτό και το σχολείο συνεχώς ενισχύει τις ευκαιρίες για την συμμετοχή τους στη σχολική καθημερινότητα. Όφελος όμως έχουν και οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές καθώς τους δίνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων και εν τέλει αυτού του είδους η επαφή και η συνεργασία αποτελεί πηγή διαμόρφωσης θετικότερων στάσεων προς την διαφορετικότητα και την αποδοχή της ύπαρξής της (UNESCO, 2015).

Μαθητές με ΜΔ και συμμετοχή στις ομάδες παιχνιδιού

Οι δυσκολίες μάθησης αποτελούν ένα ευρύ πεδίο δυσκολιών των οποίων κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο είναι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών. Εκδηλώνονται ως γενικές δυσκολίες στους τομείς της πρόσληψης και έκφρασης του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής και της μαθηματικής σκέψης (Fletcher και συν., 2018). Επηρεάζουν τους μαθητές πολυεπίπεδα τόσο στον γνωστικό τομέα όσο και στον κοινωνικο-συναίσθηματικό. Η διάγνωση των δυσκολιών μάθησης και η ύπαρξη γνωμάτευσης βοηθά στην γνωστική εξέλιξη αυτών των μαθητών καθώς σχεδιάζονται αποτελεσματικές παρεμβάσεις ανάλογες με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και οι οποίες συχνά υλοποιούνται από τον ειδικό παιδαγωγό στο τμήμα ένταξης. Το τμήμα ένταξης αποτελεί υποστηρικτική δομή εκπαίδευσης για τους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις σχολικές μονάδες (Ν. 3699/2008, άρθρο 3). Συχνά όμως η ύπαρξη γνωμάτευσης δημιουργεί άλλου τύπου δυσκολιών για τον ίδιο τον μαθητή. Το ζήτημα έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές καθώς υποστηρίζεται ότι συχνά λειτουργεί ως «ετικέτα» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gold & Richards, 2012· Link & Phelan, 2001) και προβληματίζει αν τελικά προωθεί ή εμποδίζει την συμπερίληψη (Arishi και συν., 2017). Ως εκ τούτου, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η ύπαρξη γνωμάτευσης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ρεαλιστικών καινοτομιών για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πολιτικής για όλους τους μαθητές (Anderson & Boyle, 2015)

Παρά τις συνεχείς αναφορές στα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της συμπερίληψης (Henninger & Gurta, 2014), ακόμη και σήμερα εξακολουθούν να υφίστανται εμπόδια στην υλοποίησή της όπως για παράδειγμα ανελαστικά αναλυτικά προγράμματα, έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, υποστηρικτική ηγεσία, κοινωνικές στάσεις, κ.α. (Felekidou, και συν., 2018) με αποτέλεσμα αν και παρακολουθούν τα μαθήματα της γενικής τάξης να μην θεωρούνται πλήρως ενταγμένοι (Black-Hawkins, και συν., 2007· Pijl, και συν., 2008). Παρόλες τις δυσκολίες ωστόσο είναι

σημαντικό να μείνουμε στα θετικά χαρακτηριστικά της συμπερίληψης επιδιώκοντας την συνεργασία σχολείου και κοινωνίας (Booth, και συν., 2006) ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της κοινωνικής ισότητας (Preece, 2006).

Κάποιοι ερευνητές κάνουν λόγο για «συμμετοχή» όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στα δρώμενα του σχολικού περιβάλλοντος, ο όρος όμως είναι γενικά ασαφής αλλά και πολυδιάστατος (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Η συμμετοχή στην εκπαίδευση δεν αφορά απλώς την πρόσβαση στο σχολικό χώρο αλλά θα πρέπει να προσφέρει στο μαθητή τις ευκαιρίες για ολόπλευρη εξέλιξη (Booth, 2003). Μέσω της συμμετοχής ο μαθητής μαθαίνει να συνεργάζεται, να αποδέχεται την διαφορετικότητα αλλά και ο ίδιος να γίνεται αποδεκτός. Επομένως, η συμπερίληψη δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που επιτρέπουν την εμπλοκή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών σε κοινές δραστηριότητες, την ανάληψη κοινωνικών ρόλων αλλά και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κοινωνική συμμετοχή η οποία απορρέει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του και συμβάλει εν τέλει στη δόμηση της αντίληψης ότι ο καθένας ανήκει στο περιβάλλον όπου και δραστηριοποιείται. Ωστόσο, για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, υπάρχουν ανυπέρβλητα εμπόδια καθώς, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, είναι λιγότερο δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους, έχουν λιγότερους φίλους, περιορισμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και πιο σπάνια συμμετέχουν στις υπο-ομάδες που δημιουργούνται είτε αυτές αφορούν ομάδες εκπόνησης εργασιών είτε ομάδες παιχνιδιού (Bossaert, και συν., 2013· Frostad & Pijl, 2007). Επιπλέον, η χαμηλή κοινωνική θέση έχει διαπιστωθεί ότι συνδέεται με την δόμηση χαμηλής αυτο-εκτίμησης των συγκεκριμένων μαθητών, με αποτέλεσμα την περιορισμένη συμμετοχή στις σχολικές δράσεις συγκρινόμενοι με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Eriksson, και συν., 2007· Bossaert, και συν., 2015). Δημιουργείται επομένως, ένας φαύλος κύκλος καθώς η χαμηλή κοινωνική συμμετοχή επηρεάζει την αυτο-εκτίμηση και ένας μαθητής με χαμηλή αυτο-εκτίμηση δύσκολα εμπλέκεται σε κοινές σχολικές δράσεις με τους συμμαθητές του. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να αντιμετωπίζουν την αποστασιοποίηση ή/και την απόρριψη από τους συμμαθητές τους (Wanger, και συν., 2007), μπορεί να νιώθουν μοναξιά (Margalit & Al-Yagon, 2002) και ένα μεγάλο μέρος αυτών των συμπεριφορών μπορεί να σχετίζεται με την φοίτηση στο τμήμα ένταξης και της ύπαρξης διάγνωσης. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών όπως ήδη έχει αναφερθεί, έχει κοινωνικές διαστάσεις γιατί από τη μία προσδιορίζει την ομάδα των μαθητών που υποστηρίζονται από ειδικό παιδαγωγό και από την άλλη τους ετικετοποιεί ως έχοντες δυσκολίες μάθησης, στοιχείο που τους διαχωρίζει από τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες μάθησης (Arishi, και συν., 2017). Αναμφίβολα η ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη μαθησιακά τους ωφελεί ωστόσο, παρά την βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης εξακολουθούμε ακόμη και σήμερα να αναφερόμαστε στις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών, στοιχείο το οποίο παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο. Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι το να έχεις φίλους στο σχολείο είναι απαραίτητο και μάλιστα εκείνοι που έχουν πολλούς φίλους έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους παρά τις χαμηλές τους επιδόσεις (Carbonaro & Workman, 2016· Frostad, και συν., 2015· Humberstone, 2018). Μέσω του δίκτυου των φίλων οι μαθητές καθώς μεγαλώνουν σχηματίζουν την ταυτότητά τους (Crosnoe, 2011). Όμως, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έχουν λιγότερους φίλους και αισθάνονται λιγότερο δημοφιλείς (Sentanac, και συν., 2011· Eriksson, και συν., 2007· Haas, και συν., 2010) αναφέροντας το αίσθημα της μοναξιάς που βιώνουν στο σχολείο (Lackaye & Malka, 2008). Ως εκ τούτου, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να νιώθουν ότι δεν ανήκουν σε αυτό, με αποτέλεσμα εν τέλει να αναφέρουν ότι το σχολείο δεν τους αρέσει (Wagner, και συν., 2007). Καθώς παρακολουθούν μαθήματα για κάποιες ώρες από το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων, στο τμήμα ένταξης βρίσκονται λιγότερο χρόνο στη γενική τάξη συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Ίσως αυτή η συνθήκη να αποτελεί εμπόδιο στη συμπερίληψή τους στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους της γενικής τάξης (Shifrer, 2013· Carbonaro & Workman, 2016).

Συμπερασματικά, μπορεί να μην διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες (Elksnin & Elksnin, 2004), μπορεί να εκδηλώνουν συμπεριφορικά προβλήματα, να μην υπάρχει δυνατότητα αυτο-ελέγχου, να είναι υπερκινητικοί, να δυσκολεύονται στην συνεργασία (Polychroni, και συν., 2013) και αν και παρακολουθούν τα μαθήματα της γενικής τάξης εξακολουθούν να μην συμπεριλαμβάνονται πλήρως σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής πραγματικότητας (Black-Hawkins, και συν., 2007· Pijl, και συν., 2008). Για τους λόγους αυτούς, η παρούσα έρευνα αφορά την διερεύνηση της συμπερίληψης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στις ομάδες παιχνιδιού. Αν και εντός της τάξης προωθούνται πρακτικές συμπερίληψης, εμπλέκοντας όλους τους μαθητές με ποικιλία δραστηριοτήτων ωστόσο παρατηρείται ένα κενό στην συμπερίληψή τους στις ομάδες παιχνιδιού κατά το διάλειμμα.

Ο σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας είναι διττός, αφενός μέσω συστηματικής παρατήρησης να διαπιστωθεί αν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης που φοιτούν στο τμήμα ένταξης διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και αν συμπεριλαμβάνονται στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους. Για τον σκοπό αυτό τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης που φοιτούν στο τμήμα ένταξης διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους της γενικής τάξης;
2. Συμπεριλαμβάνονται στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους από την γενική τάξη;
3. Δημιουργούν άλλες ομάδες παιχνιδιού με μαθητές από το τμήμα ένταξης;

Μέθοδος

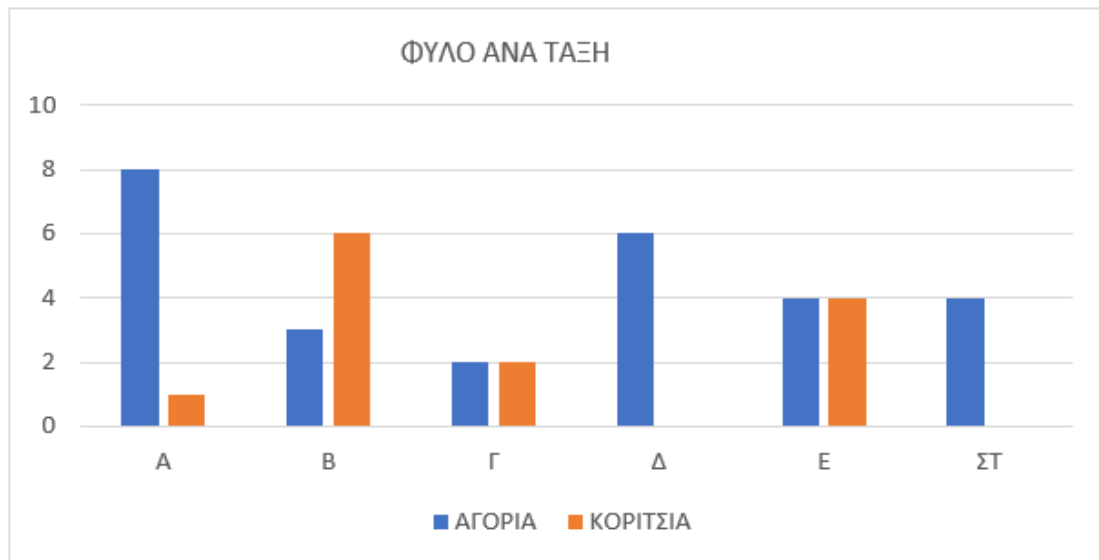
Διαδικασία:

Για να δοθεί απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας καθώς δεν αποτελούσε πρόθεση η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η διερεύνηση του φαινομένου σε βάθος (Creswell, 2011). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν προς το τέλος της σχολικής χρονιάς μέσω συστηματικής παρατήρησης, τεχνική η οποία στηρίζεται στην εφαρμογή σαφώς διατυπωμένων κανόνων για την παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς. Οι κανόνες αυτοί ορίζουν ακριβώς τι ο παρατηρητής θα πρέπει να αναζητήσει και πώς θα καταγράψει την συμπεριφορά. Διαμορφώνεται εκ των προτέρων, ένα διάγραμμα παρατήρησης μέσω του οποίου διασφαλίζεται η συστηματική καταγραφή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων ώστε ο παρατηρητής να εστιάζει ακριβώς στα σημεία της συμπεριφοράς που καλείται να διερευνήσει (Bryman, 2016). Ως εκ τούτου, ο παρατηρητής για ένα συγκεκριμένο διάστημα παρέμεινε στο χώρο του σχολείου, παρατηρούσε και κατέγραφε συμπεριφορές συγκεκριμένων μαθητών κατά την ώρα του διαλλείματος. Επιπλέον στοιχεία συγκεντρώθηκαν βάση παρατήρησης των ίδιων μαθητών και κατά την διάρκεια του μαθήματος. Το δυσκολότερο στάδιο ήταν εκείνο της πρόσβασης στο χώρο του σχολείου μιας και πρόκειται για κλειστό χώρο και για τον λόγο αυτό ζητήθηκε άδεια πρόσβασης από την αρμόδια υπηρεσία. Επίσης, ενημερώθηκαν οι γονείς όλων των μαθητών για τους σκοπούς και την διαδικασία της έρευνας, δόθηκε η διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα δεδομένα των καταγραφών θα καταστραφούν με την ολοκλήρωση της έρευνας. Επιπλέον, για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές δεν θα τροποποιήσουν την συμπεριφορά τους γνωρίζοντας ότι κάποιος τους παρατηρεί και να μειωθεί το φαινόμενο της αντίδρασης στη μέτρηση (Bryman, 2016) ενημερώθηκαν οι μαθητές ότι κάποια άτομα εκπονούν μία εργασία σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας στο σχολείο. Επομένως, ο παρατηρητής μπορούσε να είναι ενταγμένος στην ομάδα και υπό αυτή την αρμοδιότητα διασφαλίστηκε η καταγραφή στοιχείων των παρατηρούμενων συμπεριφορών. Δομήθηκαν κάποιες κλειδες παρατήρησης για μία πρώτου επιπέδου παρατήρηση και στη συνέχεια προχώρησαν κρατώντας σημειώσεις πεδίου. Οι σημειώσεις έδιναν μια περιγραφή των παρατηρούμενων συμπεριφορών και γεγονότων και συγχρόνως αποτυπώνονταν και κάποιες σκέψεις των παρατηρητών. Στη συνέχεια, μετά την ολοκλήρωση

της ημερήσιας παρατήρησης συμπληρώνονταν οι σημειώσεις πεδίου με περισσότερες πληροφορίες που αφορούσαν την ώρα, τους εμπλεκόμενους, την αιτία εμπλοκής, κ.α. στοιχεία των παρατηρούμενων συμπεριφορών. Επιπλέον, οι προσωπικές σκέψεις, τα συναισθήματα, και άλλες προσωπικές καταγραφές βοήθησαν στην διαμόρφωση αναστοχαστικής αποτίμησης της έρευνας (Bryman, 2016). Ο μαθητής στόχος παρατηρούνταν εντός και εκτός τάξης. Εντός γενικής τάξης καταγράφονταν αν αλληλεπιδρούσε λεκτικά με συγκεκριμένους μαθητές ή με όλους, αν ήταν αποδεκτός από τους συμμαθητές του, αν έπαιρνε μέρος στην ολοκλήρωση κοινών δραστηριοτήτων. Εκτός τάξης καταγράφονταν συμπεριφορές κατά την διάρκεια του διαλείμματος, αν συμμετείχε σε ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα, αν το παιχνίδι του ήταν ατομικό ή συλλογικό, αν έπαιζε με συνομηλίκους ή μαθητές άλλων τάξεων.

Δείγμα

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η εστιασμένη δειγματοληψία κατά την οποία παρατηρούνταν συγκεκριμένα άτομα για μια καθορισμένη περίοδο (Bryman, 2016). Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές, 26 αγόρια και 14 κορίτσια, ηλικίας 7 ως 12 ετών, οι οποίοι συγχρόνως παρακολουθούσαν το Τμήμα Ένταξης λόγω μαθησιακών δυσκολιών. Τα αγόρια ήταν περισσότερα από τα κορίτσια καθώς διεθνή ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την μεγαλύτερη συχνότητα (3-4 φορές συχνότερα) εμφάνισης δυσκολιών μάθησης στα αγόρια (Smith, 2004; Balkhande & Damle, 2012). Αναλυτικότερα, 9 μαθητές φοιτούσαν στην Α΄ Δημοτικού και 9 στην Β΄ τάξη, 4 μαθητές στη Γ΄, 6 μαθητές στη Δ΄, 8 μαθητές στην Ε΄ και 4 μαθητές στη Στ΄ τάξη. Η κατανομή ως προς το φύλο απεικονίζεται στο γράφημα 1



Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

Όσον αφορά το είδος της γνωμάτευσης κατά κύριο λόγο οι μαθητές είχαν Δυσκολίες Μαθησιακές, ΔΕΠ-Υ, Δυσλεξία, Ελαφρά Νοητική Αναπηρία, Προβλήματα λόγου και ομιλίας και δύο μαθητές ήταν με σύνδρομο Down (Γράφημα 2). Αυτοί οι μαθητές παρακολουθούσαν στο τμήμα ένταξης μαθήματα σε συχνότητα από τρεις (3) ως εννέα (9) ώρες εβδομαδιαίως σύμφωνα με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο είχε συνταχθεί από την διεπιστημονική επιτροπή του φορέα που αξιολόγησε τον μαθητή.



Γράφημα 2: Κατανομή ανά φύλο και διαγνωστική κατηγορία

Αποτελέσματα

Κατά τη συστηματική παρατήρηση είναι δύσκολο να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των μετρήσεων για τον λόγο αυτό ήταν δύο οι παρατηρητές ώστε να υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης των καταγραφών. Αν απουσιάζει αυτή η συνέπεια στις καταγραφές των παρατηρούμενων συμπεριφορών οι μετρήσεις δεν είναι αξιόπιστες (Bryman, 2016). Τα δεδομένα των παρατηρήσεων κωδικοποιήθηκαν ώστε να γίνει επεξεργασία αυτών μέσω της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clark, 2006). Οι σημειώσεις πεδίου διαβάστηκαν αρκετές φορές ώστε οι ερευνητές να αποκτήσουν ξεκάθαρη εικόνα του περιεχομένου (Patton, 2015). Από την μελέτη των δεδομένων προέκυψαν τρεις κατηγορίες: «συμπερίληψη στο παιχνίδι των συμμαθητών», «παιχνίδι με μαθητές από το τμήμα ένταξης (ΤΕ)», «μη συμπερίληψη σε ομάδα παιχνιδιού/ μοναχικό παιχνίδι».

Πίνακας 1: «συμπερίληψη στο παιχνίδι των συμμαθητών»

ΤΑΞΗ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	ΩΡΕΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΤΕ
A	0	0		0
B	2	3	ΜΔ	4
Γ	0	1	ΜΔ	4
Δ	4	0	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	4
E	1	0	ΜΔ	3
ΣΤ	1	0	ΣΥΝ/ΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	3

Αναλυτικότερα, από το σύνολο των συμμετεχόντων μόνο 12 μαθητές (8 αγόρια και 4 κορίτσια) (ποσοστό 30%) παρατηρήθηκε ότι συμπεριλαμβάνονταν στο παιχνίδι των συμμαθητών τους, είχαν σχέσεις με τους συμμαθητές τους και έπαιζαν μαζί στο διάλειμμα (πίνακας 1). Μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στην συμπεριφορά και ως προς το είδος της δυσκολίας ήταν τρεις μαθητές με δυσλεξία και επτά με δυσκολίες μάθησης. Φάνηκε ότι οι σχέσεις τους ήταν αρμονικές, συνεργάζονταν και έπαιζαν μαζί στο διάλειμμα, χωρίς να αποκλείονται από τις ομάδες του παιχνιδιού. Επιπλέον, η παρατήρηση εντός τάξης έδειξε ότι και κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν ευγενικοί και κοινωνικοί. Δεν παρατηρήθηκαν αντιπαλότητες ή ασέβεια προς κάποιους συμμαθητές τους ή από τους συμμαθητές τους προς εκείνους. Γενικότερα, ήταν σε θέση να τηρούν τους κανόνες εντός και εκτός τάξης. Στο Τμήμα ένταξης επίσης, είχαν αρμονικές σχέσεις και συνεργάζονταν ικανοποιητικά με τους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας. Κατά την διάρκεια όμως του διαλείμματος, επέστρεφαν στις ομάδες παιχνιδιού της τάξης τους. Φάνηκε να

απολαμβάνουν το παιχνίδι, να παίρνουν πρωτοβουλίες για την εξέλιξη του παιχνιδιού, να έχουν υπευθυνότητα. Συμμετείχαν οικειοθελώς στα δρώμενα του σχολείου χωρίς να απαιτείται η παρέμβαση ενός ενήλικα για την συμμετοχή τους σε αυτά.

Στη δεύτερη κατηγορία «παιχνίδι με μαθητές από το ΤΕ» μόνο επτά μαθητές (3 αγόρια και 4 κορίτσια) παρατηρήθηκε ότι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (πίνακας 2). Ως προς την τάξη φοίτησης οι τρεις ήταν μαθητές της Ε΄ τάξης (1Α & 2Κ) με διάγνωση «προβλήματα λόγου». Οι μαθητές της Ε΄ τάξης παρατηρήθηκε ότι συνήθως έπαιζαν μαζί και αποτελούσαν μια δική τους ομάδα. Μια δεύτερη ομάδα αποτελούσαν οι μικρότεροι μαθητές. Από την παρατήρηση εντός τάξης διαπιστώθηκε ότι η μαθήτριά της Ε΄ τάξης γνωστικά βρίσκονταν σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο από τους υπόλοιπους μαθητές. Ήταν ευγενική και πρόθυμη ωστόσο λόγω των πολλών και σοβαρών ελλειμμάτων δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης της. Πολλές φορές προσπαθούσε να μπει στην ομάδα των κοριτσιών όμως φάνηκε ότι δεν γίνονταν αποδεκτή, θύμωνε και εγκατέλειπε την προσπάθεια. Οι συμμαθητές της παρατηρήθηκε να αδιαφορούν για την παρουσία της στην τάξη και σπανίως της απηύθυναν τον λόγο. Καθώς τα θρανία είχαν διάταξη σχήματος Π είχε μόνο ένα διπλανό και ο εκπαιδευτικός ανά τακτά διαστήματα άλλαζε θέση στους μαθητές.

Πίνακας 2: «παιχνίδι με μαθητές από το ΤΕ»

ΤΑΞΗ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	ΩΡΕΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΤΕ
A	1	0	DOWN	9
B	0	1	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	5
Γ	0	1	ΜΔ	5
Δ	0	0		0
E	3	1	ΜΔ	5
ΣΤ	0	0		0

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε κανενός είδους αλληλεπίδραση με κάποιο/α συμμαθητή/τρια της. Στο Τμήμα Ένταξης έκανε παρέα με τους υπόλοιπους συμμαθητές της και μαζί τους έπαιζε στα διαλείμματα. Ο δεύτερος μαθητής της Ε΄ τάξης δεν είχε ικανοποιητικά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολεύονταν να τηρήσει τους κανόνες στα ομαδικά παιχνίδια, θύμωνε εύκολα και εγκατέλειπε την ομάδα, καθώς τα δύο άλλα μέλη της ήταν κορίτσια. Για τον λόγο αυτό παρατηρήθηκε ότι συχνά είτε προσπαθούσε να παίξει με μικρότερους μαθητές είτε συνομιλούσε με τον εκπαιδευτικό που βρίσκονταν στο προαύλιο. Μέσα στην τάξη δεν παρατηρήθηκε κανενός είδους συνεργασία και αλληλεπίδραση και στο θρανίο κάθονταν μόνος του. Στο Τ.Ε. ήταν συνεργάσιμος με τον εκπαιδευτικό, ακολουθούσε τους κανόνες και μπορούσε να συμμετέχει σε μια ομαδική δραστηριότητα. Η τρίτη μαθήτριά είχε παρόμοια γνωστικά χαρακτηριστικά με τους προηγούμενους μαθητές και για τον λόγο αυτό ακολουθούσαν κοινό πρόγραμμα στο Τ.Ε. Η μοναδική φίλη που είχε ήταν η άλλη μαθήτριά του ΤΕ (δεν ανήκουν στο ίδιο τμήμα της γενικής τάξης). Στο ΤΕ συνεργάζονταν αρμονικά με τους υπόλοιπους μαθητές εν αντιθέσει με την γενική τάξη όπου παρατηρήθηκε ότι ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Κανείς δεν της έδινε τον λόγο και φάνηκε να είναι χαμένη. Ασχολούνταν με δραστηριότητες που της έδινε η δασκάλα του ΤΕ και ακόμη και σε μαθήματα που θα μπορούσε να συμμετέχει (καλλιτεχνικά, γυμναστική) φάνηκε να μην υπάρχει διάθεση από κανέναν να συνεργαστεί μαζί της. Ωστόσο έδειχνε χαρούμενη γιατί κατά το διάλειμμα μπορούσε να βρίσκεται με την φίλη της. Οι υπόλοιποι μαθητές αυτής της κατηγορίας, ήταν μαθητές από Α΄ ως Γ΄ τάξης (δύο κορίτσια, Β΄ και Γ΄ τάξης, ένα αγόρι, Α΄ τάξης) και είχαν κάνει μια δική τους ομάδα. Το πρώτο δίωρο κάθε μέρα παρακολουθούσαν στο ΤΕ οπότε και στο διάλειμμα εξακολουθούσαν να είναι μαζί. Φαίνονταν ότι ήταν χαρούμενα και απολάμβαναν το παιχνίδι τους. Μέσα στην τάξη τους

κάποιες φορές αναπτύσσονταν αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές, κυρίως όσον αφορά τα κορίτσια. Και οι τρεις μαθητές διαθέταν κοινωνικές δεξιότητες και μπορούσαν να ακολουθήσουν κανόνες, παρόλα αυτά δεν παρατηρήθηκε να προσπαθούν να ενταχθούν σε κάποια ομάδα παιχνιδιού των συμμαθητών τους.

Η τρίτη κατηγορία «μη συμπερίληψη σε ομάδα παιχνιδιού/ μοναχικό παιχνίδι» αφορούσε τους περισσότερους μαθητές. Από τους 40 μαθητές περισσότεροι από τους μισούς (55%) δεν συμμετείχαν σε καμία ομάδα παιχνιδιού. Δεκατέσσερα αγόρια και 6 κορίτσια, οι 7 (6 Α – 1 Κ) ήταν μαθητές της Α΄ τάξης, 3 μαθητές της Β΄ και 3 της Γ΄ τάξης, 2 της Δ΄, 3 της Ε΄ και 2 της ΣΤ΄ τάξης (Πίνακας 3) δεν έπαιζαν με κανέναν στο διάλλειμα. Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κατά κύριο λόγο οι περισσότεροι είχαν διάγνωση δυσκολίες μάθησης. Η παρατήρηση έδειξε ότι οι μαθητές της Α΄ τάξης αν και γενικότερα είχαν κοινωνικές δεξιότητες παρόλα αυτά δεν έπαιζαν με κανέναν συμμαθητή τους. Μπορεί εντός τάξης να ήταν φιλικοί και συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς, με τους συμμαθητές τους όμως δεν έδειξαν επιθυμία να συνεργαστούν. Ακόμη και όταν η δασκάλα ανέθετε κάποιες ομαδικές δραστηριότητες και ήταν σε κάποια ομάδα αρκετοί από αυτούς κατέληγαν να εργάζονται ατομικά. Δεν παρατηρήθηκε να έχουν βίαιη συμπεριφορά ή να προσπαθούν να ενταχθούν σε κάποια ομάδα κατά την ώρα του διαλλείματος. Ακόμη και όταν σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί τους προέτρεπαν να συμμετέχουν στα παιχνίδια των συμμαθητών τους έδειχναν είτε άρνηση είτε αδιαφορία. Παρόμοιες συμπεριφορές παρατηρήθηκαν και από τους μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης. Με τη διαφορά ότι ο μαθητής με γνωμάτευση ΔΕΠ-Υ είχε ιδιαίτερα παρορμητική συμπεριφορά, δεν ακολουθούσε κανόνες και κάποιες φορές εκδήλωνε βίαιη συμπεριφορά προς τους συμμαθητές του. Πιο συχνά παρατηρήθηκε αυτή η συμπεριφορά όταν έπαιζαν κάποιο ομαδικό παιχνίδι. Έτρεχε κοντά τους, χωρίς να συμμετέχει και κάποιες φορές ασκούσε βία σε κάποιον από αυτούς, όχι πάντα στον ίδιο μαθητή.

Πίνακας 3: «μη συμπερίληψη σε ομάδα παιχνιδιού»

ΤΑΞΗ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	ΩΡΕΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΤΕ
A	6	1	ΔΕΠ-Υ(2) /ΜΔ(4)	9
B	1	2	ΔΕΠ-Υ (1)/ ΜΔ(2)	9
Γ	2	1	ΜΔ (2)/ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (1)	8
Δ	1	1	ΔΕΠ-Υ /ΜΔ	9
E	1	2	ΜΔ	8
ΣΤ	2	0	ΜΔ	8

Στους μεγαλύτερους μαθητές, Δ΄ ως και ΣΤ΄ τάξης παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση ως προς την συμπεριφορά. Αν και η παρατήρηση έδειξε ότι διέθεταν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συνεργασίας, παρόλα αυτά στο διάλλειμα ήταν μόνοι τους ή προσέγγιζαν τους εκπαιδευτικούς και συζητούσαν μαζί τους. Στην γενική τάξη μπορεί να συμμετείχαν στο μάθημα όταν όμως έπρεπε να συνεργαστούν με κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές τους για την εκπόνηση από κοινού κάποιας δραστηριότητας εκδήλωναν την επιθυμία να εργαστούν ατομικά. Φάνηκε ότι ένοιωθαν μειονεκτικά όταν έπρεπε να φύγουν από την τάξη τους και να πάνε στο ΤΕ αν και η αντιμετώπιση των υπολοίπων μαθητών ως προς αυτή την διαδικασία δεν αποτελούσε πρόβλημα. Μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις κάποιοι μαθητές υπενθύμιζαν ότι είναι ώρα να πάνε στην «άλλη τάξη». Από την παρατήρηση στο ΤΕ φάνηκε ότι σε αυτό το πλαίσιο υπήρχε επιθυμία συνεργασίας και με μεγαλύτερη άνεση εξέφραζαν την άποψή τους από ότι στην γενική τάξη. Γενικά, η παρατήρηση έδειξε ότι τα αγόρια είχαν μια τάση απόσυρσης στο διάλλειμα καθώς συνήθως περιπλανιόνταν μόνοι τους χωρίς συγκεκριμένο σκοπό. Αν και φοιτούσαν μαζί στο τμήμα ένταξης εντούτοις κατά το διάλλειμα δεν συνήθιζαν να είναι μαζί. Παρόμοια συμπεριφορά είχαν και οι μαθήτριες οι οποίες

παρακολουθούσαν από μακριά τα υπόλοιπα παιδιά που έπαιζαν ή συζητούσαν. Εν κατακλείδι, το διάλλειμα τους έδινε την ευκαιρία να εκτονωθούν από το μάθημα, να τρέξουν όχι όμως να παίξουν με τους συμμαθητές τους, ούτε με μικρότερους ούτε με μεγαλύτερους μαθητές.

Συζήτηση

Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης φοιτούν στη γενική τάξη στο σχολείο της γειτονιάς τους σε όλες σχεδόν τις χώρες (Schwab, 2020) και σύμφωνα με τις αρχές της συμπερίληψης θα πρέπει να απολαμβάνουν την ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες (UNESCO 2015) και πιο συγκεκριμένα να είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, να συνεργάζονται σε κοινά έργα, να παίζουν μαζί στο διάλλειμα ώστε και οι ίδιοι να νιώθουν ότι ανήκουν στο συγκεκριμένο σχολείο και τάξη (Bossaert, και συν., 2013· Koster, και συν., 2009). Σύμφωνα όμως με την βιβλιογραφία οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δεν έχουν φίλους στο γενικό σχολείο (Schwab 2018· Bossaert, και συν., 2013; Hassani, και συν., 2022· Koster, και συν., 2009) καθώς η συμπερίληψή τους εκεί έχει γίνει βάση νομοθεσίας και συνήθως είναι χωροχρονική. Αποτελούν μια ομάδα που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές ανάγκες. Το χαρακτηριστικό αυτό επηρεάζει σημαντικά και τις σχέσεις που δημιουργούν με τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα να αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου απόρριψης από τις ομάδες παιχνιδιού, πολύ δε μάλλον να υπάρχουν έντονα κοινωνικά και συμπεριφορικά προβλήματα (de Leeuw, και συν., 2018· Petry 2018).

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, από την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης, διέθεταν κοινωνικές δεξιότητες στοιχείο το οποίο δεν συμφωνεί με άλλα ερευνητικά δεδομένα όπου αναφέρεται η ύπαρξη κοινωνικών και συμπεριφορικών δυσκολιών (de Leeuw, και συν., 2018· Petry 2018). Αν και υπήρχαν μαθητές με ΔΕΠ-Υ, χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί η εκδήλωση έντονων προβληματικών συμπεριφορών κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε. Ίσως σε αυτό να συνέβαλλε θετικά ότι παρακολουθούσαν αρκετές ώρες εβδομαδιαίως στο τμήμα ένταξης και η υποστήριξη που δέχονταν να συνέβαλε σημαντικά στην βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Όσον αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι μερικοί από τους συμμετέχοντες ήταν ενταγμένοι σε ομάδες παιχνιδιού από την γενική τάξη. Είχαν αναπτύξει και διατηρήσει σχέσεις και φάνηκε ότι η φοίτηση στο τμήμα ένταξης και η ύπαρξη διάγνωσης δεν επηρέασε τις σχέσεις τους. Οι μαθητές αυτοί όμως, υποστηρίζονταν στο τμήμα ένταξης σχετικά λιγότερες ώρες συγκριτικά με τους υπόλοιπους, τρεις ως τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως, και το γεγονός αυτό μπορεί να επηρέασε θετικά την συμμετοχή τους στις ομάδες παιχνιδιού της τάξης τους. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δεν ήταν ενταγμένοι σε κάποια ομάδα παιχνιδιού αλλά συνήθιζαν να είναι μόνοι τους στο διάλλειμα. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα όπου υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είναι συνήθως μόνοι τους, χωρίς φίλους (Schwab 2018· Bossaert, και συν., 2013· Hassani, και συν., 2022· Koster, και συν., 2009) και ως αποτέλεσμα δεν είναι ενταγμένοι σε κάποια ομάδα παιχνιδιού. Επιπλέον, η ύπαρξη της «ταμπέλας» των δυσκολιών μάθησης, μπορεί και να επηρέασε αρνητικά τις σχέσεις των μαθητών και να οδήγησε σε αποστασιοποίηση και απομόνωση, όπως εξάλλου επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία (Gold & Richards, 2012). Βέβαια, αρκετοί από αυτούς ήταν αρκετά κοινωνικοί και είχαν αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας εντός τάξης. Για να έχουμε πιο ξεκάθαρη εικόνα για το δίκτυο των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε μία τάξη τα κοινωνιογράμματα αποτελούν μια πολύ καλή πρακτική, καθώς μέσω αυτής της διαδικασίας μπορούμε να εντοπίσουμε τις αμοιβαίες προτιμήσεις των μαθητών αλλά και εκείνους οι οποίοι βρίσκονται σε κίνδυνο απόρριψης και απομόνωσης από τους συμμαθητές τους (Pijl, και συν., 2008· Bossaert, και συν., 2013· Koster, και συν., 2009). Ωστόσο και αυτή η διαδικασία έχει μειονεκτήματα και καλό θα ήταν να υπάρχει ποικιλία μετρήσεων καθώς το θέμα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών είναι ιδιαίτερο πολύπλοκο και πολλές φορές υπάρχει και μια ρευστότητα ως προς

τις υπάρχουσες σχέσεις ή ομάδες παιχνιδιού. Προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την θέση ότι το 15% των μαθητών με δυσκολίες μάθησης δεν έχουν κανένα φίλο εν αντιθέσει με το 3,9% των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών (Schwab, 2018). Επιπλέον, κάποιοι μαθητές, κυρίως εκείνοι με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, χαρακτηριστικά συχνά παρατηρούμενα στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, χρειάζονται την διαμεσολάβηση ή την παρότρυνση από τον εκπαιδευτικό ώστε να συμμετέχουν στο παιχνίδι των συμμαθητών τους (de Leeuw, και συν., 2018).

Ως προς το 3^ο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες συνήθιζαν να παίζουν με τους συμμαθητές τους από το τμήμα ένταξης παρότι φοιτούσαν σε διαφορετική τάξη ή τμήμα. Είχαν οργανωθεί σε δύο ομάδες, οι μαθητές της Ε΄ τάξης αποτελούσαν μία ομάδα και οι μικρότεροι μία δεύτερη ομάδα. Σε κάθε διάλειμα αναζητούσαν και βρίσκονταν με τα μέλη της δικής τους ομάδας. Σε αυτό μπορεί να συνέβαλλε και το γεγονός ότι στην πρώτη ομάδα όλοι ήταν ίδιας ηλικίας με κοινά πιθανώς ενδιαφέροντα, στοιχεία τα οποία συνέβαλαν θετικά στην δημιουργία ομάδας παιχνιδιού. Την δεύτερη ομάδα την αποτελούσαν κορίτσια, από διαφορετικές τάξεις στοιχείο που δεν τους εμπόδιζε να κάνουν παρέα. Επιπλέον, συχνά είχαν μαζί τους και τον μαθητή με σύνδρομο Down τον οποίο κατά κάποιο τρόπο είχαν υπό την προστασία τους. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από μία πρόσφατη έρευνα όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης αναπτύσσουν πιο έντονη αλληλεπίδραση με τους μαθητές που αποτελούν ομάδα και εντός της τάξης και όχι και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Hosshan, και συν., 2021).

Εν κατακλείδι, από την συστηματική παρατήρηση των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές που υποστηρίζονταν στο τμήμα ένταξης δεν συμπεριλαμβάνονταν σε κάποια ομάδα παιχνιδιού. Εξακολουθούσαν να βιώνουν την απόρριψη από τις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους και να αντιμετωπίζουν την μοναξιά, παρότι διέθεταν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες. Το στοιχείο αυτό θα πρέπει να εγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες οι οποίες σταδιακά θα συμβάλλουν στην συμπερίληψή τους στο ελεύθερο παιχνίδι. Γιατί όπως προαναφέρθηκε, εντός τάξης όπου η συγκρότηση των ομάδων γίνεται υπό την εποπτεία του εκπαιδευτικού μπορεί να συμμετέχουν, στο διάλειμα όμως που οι επιλογές είναι ελεύθερες δυστυχώς εξακολουθεί να υφίσταται ο αποκλεισμός. Και όταν επιτευχθεί και αυτός ο στόχος τότε θα μπορούμε να μιλάμε για συμπερίληψη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο και όχι απλώς για χωρο-χρονική ένταξη.

Περιορισμοί έρευνας – Μελλοντικές προεκτάσεις

Τα δεδομένα στηρίχθηκαν μόνο στην συστηματική παρατήρηση και παρά τις προσπάθειες διασφάλισης της αξιοπιστίας μπορεί κάποιες συμπεριφορές να μην μελετήθηκαν επαρκώς. Προηγούμενες έρευνες έχουν στηριχθεί στις αυτο-αναφορές των μαθητών (Bossaert, και συν., 2013· Koster, και συν., 2009) όμως και σε αυτές τις περιπτώσεις είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε την προτιθέμενη συμπεριφορά καθώς συχνά στις κλίμακες αυτο-αναφοράς οι συμμετέχοντες μπορεί να δίνουν αναμενόμενες απαντήσεις. Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες μπορεί να μας δίνουν επιπλέον πρωτογενή δεδομένα τα οποία εντέλει συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου. Επίσης, η άποψη των εκπαιδευτικών συντελεί στην βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων των μαθητών καθώς μπορεί να αναλάβουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή ώστε ένας μαθητής με δυσκολίες μάθησης να ενταχθεί στο παιχνίδι. Ως εκ τούτου, η χρήση περισσότερων εργαλείων μέτρησης της συμπεριφοράς μπορεί να εξασφαλίσει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Το δείγμα επίσης, ήταν περιορισμένο και προερχόμενο από μία γεωγραφική περιοχή οπότε σε συνέχεια της παρούσας έρευνας στόχος είναι η διεύρυνση του δείγματος και η συλλογή περισσότερων δεδομένων μέσω συνεντεύξεων. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι συνέβαλε σημαντικά στην διαμόρφωση εικόνας για την συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στο

τμήμα ένταξης στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους. Υπάρχουν πολλές έρευνες οι οποίες αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη του δομημένου παιχνιδιού για μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού όμως μελλοντικά, καλό θα ήταν να διερευνηθεί εκτενέστερα το ζήτημα με πολλαπλές μετρήσεις και μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων ώστε να αποτυπωθεί ξεκάθαρα αν τελικά οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης εντάσσονται στο ελεύθερο παιχνίδι των συμμαθητών τους.

Αναφορές

- Anderson, J., & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: rhetoric, reality and the road ahead. *Support for learning*, 30(1), 4-22.
- Arishi, A; Boyle, C; Lauchlan, F (2017). Inclusive Education and the Politics of Difference: Considering the Effectiveness of Labelling in Special Education. *Educational and Child Psychology* 34 (4), 9-19
- Avramides, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Education*, 25(4), 413-429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>
- Balkhande, D., & Damle, A. (2012). A study of cognitive abilities and learning disabilities among the rural and urban children of Nagpur. *Indian Streams Research Journal*, 2(3), 1-4.
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, 74-100. Oxford University Press.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. Routledge
- Booth, A. (2003). Inclusion and Exclusion in the City: Concepts and Contexts. In *Inclusion in the City*, Potts P. (Ed), 1-14. Routledge
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston D. (2006). *Index for inclusion: Developing play learning and participation in early years and childcare*. CSIE.
- Bossaert, G.H., Colpin, H, Pijl, S.J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79
- Bossaert, G., de Boer, A.A., Frostad, P., Pijl, S.J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34 (1), 43-54.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press
- Carbonaro, W., & Workman, J. (2016). Intermediate peer contexts and educational outcomes: do the friends of students' friends' matter? *Social Science Research* 58, 184-197
- Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284-292. <https://doi.org/10.1177/154079690603100402>
- Creswell J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων
- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, Standing Out: Navigating the Social Challenges of High School to Get an Education*. Cambridge University Press
- de Leeuw, R. R., De Boer, A.A., and Minnaert, A. E. M. G. (2018). "Student Voices on Social Exclusion in General Primary Schools." *European Journal of Special Needs Education* 33 (2): 166–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 27 (1), 3–8. <https://doi.org/10.2307/1593627>

Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M (2007). Participation in Everyday School Activities for Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 19 (485). <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9065-5>

Felekidou Kr., Lenakakis A., & Howard J. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of special Education Research* 3(3), 129-163

Fletcher, J.M., Lyon, R., Fuchs, L.S., Barnes, M.A. (2019). *Learning Disabilities. From Identification to intervention* (2nd Edition). The Guildford Press

Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>

Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian journal of educational research*, 59(1), 110-122.

Gold, M. E., & Richards, H. (2012). To label or Not to label: The Special education question for African Americans. *Educational Foundations*, 26 (1-2), 143-156

Goodwin, D. L., & Watkinson, E. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160

Haas, S.A., Schaefer, D.R., Kornienko, O. (2010). Health and the structure of adolescent social networks. *Journal of Health and Social Behavior*, 51 (4), 424-439.

Hassani, S., Alves, S., Avramidis, E., & Schwab, S. (2022). The Circle of Friends intervention: a research synthesis. *European Journal of Special Needs Education* 2022, 37, (4), 535–553 <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911522>

Henninger, R. W., & Gupta, S. (2014). *How do children benefit from inclusion? Excerpted from first steps to preschool inclusion: how to jump start your program wide plan*. Brookes Publishing. [[Google Scholar](#)]

Humberstone, E. (2018). Social networks and educational attainment among adolescents experiencing pregnancy. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 4, 1–13 <https://doi.org/10.1177/2378023118803803>.

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17, 25-35

Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, A., & Bundy, A. (2020). Can We Play Together? A Closer Look at the Peers of a Peer-Mediated Intervention to Improve Play in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50, 2860–2873 <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04387-6>

Koster, M., H. Nakken, S. J. Pijl, and E. van Houten. 2009. "Being Part of the Peer Group: A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education." *International Journal of Inclusive Education* 13 (2): 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

Kristen, L., Patriksson, G., Fridlund, B. (2002). Conceptions of children and adolescents about their participation in a sports programme. *European Physical Education Review*, 8(2), 139-156, <https://doi.org/10.1177/1356336X02008200>

Lackaye, T, & Malka, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort, and hope: developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities – A Contemporary Journal*, 6 (2), 1–20.

Landreth, G. (2012). *Play therapy the art of the relationship* (3rd ed.). Routledge.

Lauchlan, F., & Boyle, C. (2014). To label or not to label: Is this the question? Commentary on Bishop, D.V.M., Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(4), 399-400. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>

- Lenakakis, A., Howard, J.L., & Felekidou, K. (2018). Play and Inclusive Education. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual review of Sociology*, 27(1), 363-385.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan*, 53-75.
- Papacek, A. M., Chai, Z., & Green, K. B. (2015). Play and social interaction strategies for young children with autism spectrum disorder in inclusive preschool settings. *Young Exceptional Children*, 20(10), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1096250615576802>
- Patton, M. (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th Edition. Sage Publications
- Petry, K. 2018. "The Relationship between Class Attitudes Towards Peers with a Disability and Peer Acceptance, Friendships and Peer Interactions of Students with a Disability in Regular Secondary Schools." *European Journal of Special Needs Education* 33 (2): 254–268. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782>.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Polychroni, F., Antoniou, A.S., & Kotroni Ch. (2013). Social, Emotional, and motivational aspects of learning disabilities: Challenges and responses in: *Antoniou A.S. & Kirkcaldy B.D. (Eds), Education, Family and Child & Adolescent Health*, 93-119
- Preece, J. (2006). Education for inclusion. *Convergence*, 39(2), 147-165
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Schwab, S. (2018). Peer-relations of students with special educational needs in inclusive education. In Polenghi, S., Fiorucci, M., and Agostinetto, L. (eds.). *Diritti Cittadinanza Inclusione*, 15-24.
- Schwab, S. 2020. "Inclusive and Special Education in Europe." In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>.
- Sentenac, M., Arnaud, C., Gavin, A., Molcho, M., Gabhainn, S.N., Godeau, E. (2011). Peer victimization among school-aged children with chronic conditions. *Epidemiologic Review*, 34 (1), 120–128.
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54, 462–480
- Smith, R. C. (2004). *Learning disabilities: The interaction of students and their environments* (5th ed.). Allyn & Bacon / Pearson Education.
- UNESCO. (2015). *Inclusive education. World Education Forum*. 19-22 May 2015, Incheon, Republic of Korea. Retrieved from <https://goo.gl/cGs9Zb>
- Vetoniemi J., & Kärnä, E. (2021). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (10), 1190-1204, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., Marder, C. (2007). *Perceptions and Expectations of Youth with Disabilities. A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2* (NCSER 2007-3006). National Center for Special Education Research, Menlo Park, CA (SRI International).

Δύναμη και πίεση. Καθημερινότητα και επιστήμη: Απόψεις προπτυχιακών φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος

<https://doi.org/10.69685/QPPW1646>

Τσιχουρίδης Χαρίλαος

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα ΤΕπΕΚΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών
hatsihour@upatras.gr

Αντωνακοπούλου Παρασκευή

Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα ΤΕπΕΚΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών
phy5249@ac.upatras.gr

Μήτρακας Νικόλαος

Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα ΤΕπΕΚΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών
nmitrakas@upatras.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο βαθμός επίδρασης της πολυσημίας των εννοιών «δύναμη» και «πίεση» και του καθημερινού λόγου στη διαμόρφωση των απόψεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις έννοιες αυτές στο πλαίσιο της Φυσικής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 69 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες 4ου εξαμήνου του Παιδαγωγικού τμήματος και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Οι προπτυχιακοί φοιτητές/τριες διατύπωσαν γραπτώς τις απόψεις τους σχετικά με το τι πιστεύουν ότι είναι η δύναμη και η πίεση, ενώ ακολούθησε συζήτηση με focus groups τυχαία επιλεγμένων φοιτητών/τριών. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη διαφοροποίηση των απαντήσεων των φοιτητών/τριών, την ποικιλομορφία της σκέψης τους και το γεγονός ότι οι απόψεις τους δεν είναι απαραίτητα επιστημονικά λανθασμένες ή εννοιολογικά διαφορετικές προς τις επιστημονικά ορθές, αλλά σημασιολογικά διαφορετικές, εξετάζοντας τες με αυστηρό κριτήριο την διατύπωσή τους με καθαρά επιστημονικούς όρους.

Λέξεις κλειδιά: Φυσικές έννοιες, Δύναμη, Πίεση, Καθημερινός και Επιστημονικός λόγος

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών αποσκοπεί στην ερμηνεία των φυσικών φαινομένων και διευκολύνει την επαφή των μαθητών με το περιβάλλον και τους φυσικούς νόμους. Ωστόσο, στη διδασκαλία της Φυσικής συχνά εντοπίζονται πολύσημες λέξεις, οι οποίες έχουν διαφορετική σημασία στην επιστήμη και την καθημερινή ζωή, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες, τόσο κατά τη διδασκαλία τους, όσο και κατά την εκμάθησή τους (Sutton, 2002).

Δύο κομβικής σημασίας έννοιες της Φυσικής είναι η δύναμη και η πίεση που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων κι είναι συνυφασμένες με την κατανόηση κι άλλων εννοιών που άπτονται των Φυσικών Επιστημών. Έρευνες στη διδακτική της Φυσικής αναδεικνύουν τις δυσκολίες λειτουργικής διάκρισης των εννοιών δύναμη και πίεση που συναντούν μαθητές και φοιτητές και την απόδοση σε αυτές χαρακτηριστικών που δεν έχουν, αναφέροντας για παράδειγμα ότι τα κινούμενα σώματα έχουν δύναμη ή χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως η πίεση ασκείται (Akbas & Gencturk, 2011). Το πρόβλημα εντοπίζεται και στα βιβλία της Φυσικής, καθώς περιλαμβάνουν εκφράσεις που δεν αποδίδουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εννοιών (Κουμαράς, 2015).

Κατά τη μελέτη της Φυσικής απαιτείται η απόδοση νέας και σε ορισμένες περιπτώσεις τελείως διαφορετικής σημασίας σε έννοιές της, όπως η δύναμη και η πίεση, αφού στην ίδια λέξη ενδέχεται να αποδίδεται διαφορετική σημασία όταν χρησιμοποιείται στην καθημερινή ζωή και διαφορετική όταν αξιοποιείται ως όνομα έννοιας της Φυσικής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση ποικίλων εναλλακτικών αντιλήψεων από τους μαθητές και τους φοιτητές για τις διάφορες έννοιες και τη δυσκολία μετάβασής τους στο επιστημονικό μοντέλο. Συνεπώς, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν εάν οι λέξεις-φράσεις (έννοιες) που χρησιμοποιούν έχουν νόημα μόνο στο πλαίσιο της Φυσικής (επιστημονικό), μόνο στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής ή και στα δύο μαζί και να συνοδεύσουν την εκάστοτε έννοια με το κατάλληλο ρήμα (π.χ. ένα σώμα ασκεί, δεν έχει δύναμη, η πίεση απλά υπάρχει, δεν ασκείται). Οι δυσκολίες των μαθητών και των φοιτητών παγκοσμίως στην κατανόηση των εννοιών αυτών μπορεί να ερμηνευθεί κι από το μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτήθηκε για να οριστούν οι έννοιες δύναμη και πίεση, οι μεταξύ τους σχέσεις και να οικοδομηθεί το επιστημονικό μοντέλο από τους ερευνητές (Κουμαράς, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται αναγκαία η σκιαγράφηση της ετυμολογίας, αλλά και της σημασίας των εννοιών δύναμη και πίεση, τόσο στην καθημερινή ζωή, όσο και στην επιστήμη της Φυσικής. Συγκεκριμένα, η λέξη “δύναμη” προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη “δύναμις”, η ετυμολογία της οποίας ανάγεται στο αρχαίο ελληνικό ρήμα “δύναμαι” που σημαίνει “μπορώ, είμαι ικανός”, το οποίο έχει πρωτο-ινδοευρωπαϊκή ρίζα “dwen” που σημαίνει “είμαι σε θέση, έχω την ικανότητα”. Ο όρος “δύναμη” χρησιμοποιήθηκε την εποχή του Ομήρου για να αποδώσει την ισχύ και τη ρώμη, την εποχή του Θουκυδίδη για να αποδώσει τη στρατιωτική ισχύ ή την πολιτική επιρροή και την αξία ή το αντίτιμο των χρημάτων, την εποχή του Αισχύλου και του Δημοσθένη για να περιγράψει την εξουσία, την εξωτερική δύναμη, την ισχύ, τη βαρύτητα και το αξίωμα, την εποχή του Ηροδότου για να δηλώσει την ποσότητα και την ισχύ, ιδίως σε σχέση με χρήματα και στρατιωτική δύναμη και την εποχή του Ξενοφώντα για να αποτυπώσει τη στρατιωτική δύναμη στον πόλεμο (Liddell & Scott, 2007). Στον παρακάτω πίνακα 1 παρατίθενται η ετυμολογία της λέξης δύναμη, η ερμηνεία της στην ελληνική γλώσσα και η απόδοση της λέξης αυτής στην Αγγλική γλώσσα.

Πίνακας 1: Η λέξη «δύναμη»

Ετυμολογία λέξης	<ul style="list-style-type: none">• “μπορώ, είμαι ικανός” (Λεξ. Ακαδημίας Αθηνών)• πρωτο-ινδοευρωπαϊκή ρίζα “dwen” που σημαίνει “είμαι σε θέση, έχω την ικανότητα” (Λεξ. Ακαδημίας Αθηνών).
Ερμηνεία της έννοιας στη Νέο-Ελληνική Γλώσσα	<ul style="list-style-type: none">• η σωματική και ψυχική ικανότητα κάποιου να ενεργεί με συγκεκριμένο τρόπο για να επιτύχει ένα στόχο, (Λεξικό Ακαδημίας Αθηνών, Λεξικό Μπαμπινιώτη)• η ικανότητα που έχει κάτι άψυχο για την επίτευξη ορισμένου αποτελέσματος ή την επιτέλεση καθορισμένης λειτουργίας, (Λεξικό Ακαδημίας Αθηνών, Λεξικό Μπαμπινιώτη)• η δυνατότητα ελέγχου ή επιβολής, και ως το σύνολο των ανθρώπων ή των τεχνικών μέσων που αξιοποιούνται για να υλοποιηθεί ένα έργο (Λεξικό Ακαδημίας Αθηνών, Λεξικό Μπαμπινιώτη)• η ορμή σε συνδυασμό με το βάρος κάποιου, η σφοδρότητα, η ισχύς (Λεξικό Μπαμπινιώτη)
Απόδοση της έννοιας στην Αγγλική Γλώσσα σύμφωνα με το Oxford English-Greek Learner's	<ul style="list-style-type: none">• Force Η λέξη force προέρχεται από τη λατινική λέξη “fortis”, που σημαίνει “ισχυρός” ή “ισχύς” και χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυνάμεις στη φυσική, αλλά και την επιρροή ή την εξουσία.

Dictionary (Stavropoulos & Hornby, 1998)

- **Power** Η λέξη power προέρχεται από τη λατινική “potere”, που σημαίνει “ικανότητα” και αξιοποιείται για την περιγραφή της ικανότητας επίτευξης αποτελέσματος, της εξουσίας, της ενέργειας, και της μηχανικής ισχύος.
- **Strength** Ο όρος strength προέρχεται από τη γερμανική λέξη “Stärke,” που σημαίνει “ισχυρός” ή “δυνατός” και αναφέρεται στη σωματική δύναμη, την αντοχή και τη σταθερότητα.
- **Resilience** (δύναμη, αντοχή, ανθεκτικότητα, σθένος),
- **Mettle** (σθένος, δύναμη, αντοχές),
- **Oomph** (ορμή, ενέργεια, δύναμη, ζωηράδα),
- **Prowess** (δύναμη, υπεροχή),

Bandwidth (ικανότητα, αντοχή, δύναμη)

A vector quantity equal to the derivative of momentum with respect to time:

$$F=dp/dt$$

where **F** = force, **p** = momentum, **t** =time. For constant mass:

$$F = m \cdot a$$

where **F** = force, **m** = mass, **a** = acceleration.

- αιτία μεταβολής της κινητικής κατάστασης ή της μορφής ενός σώματος
- ποσοτική έκφραση της αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο σωμάτων ή μεταξύ ενός σώματος και του περιβάλλοντός του
- διανυσματική ποσότητα
- μονάδα μέτρησης το Νιούτον (N) στο S.I.

Ορισμός σύμφωνα με το Αγγλο Ελληνικό Λεξικό Φυσικών όρων (Emiliani, 1987)

Ορισμός της έννοιας στη Φυσική (Hewitt, 2009) :

Όσον αφορά τη λέξη “πίεση” προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη “πίεσις”, η ετυμολογία της οποίας ανάγεται στο αρχαίο ελληνικό ρήμα “πιέζω” που σημαίνει “ασκώ δύναμη για να συμπιέσω ή να περιορίσω κάτι”, το οποίο έχει πρωτο-ινδοευρωπαϊκή ρίζα “reh”. Στον Όμηρο και τους Αττικούς συγγραφείς η χρήση του όρου αναφερόταν στην άσκηση δύναμης για να συμπιεστεί ή να πιεστεί σφιχτά κάτι, στον Πίνδαρο και τον Αριστοφάνη για να περιγράψει κάτι που λυγίζει ή υποχωρεί λόγω μεγάλου βάρους, ενώ στον Ηρόδοτο και τον Αισχύλο μεταφορικά για να δηλώσει την καταπίεση, την κατάθλιψη και τη στενοχώρια (Liddell & Scott, 2007).

Πίνακας 2: Η λέξη «πίεση»

Ετυμολογία λέξης	<ul style="list-style-type: none"> • πρωτο-ινδοευρωπαϊκή ρίζα “reh” (Λεξ. Ακαδημίας Αθηνών) • “ασκώ δύναμη για να συμπιέσω ή να περιορίσω κάτι” (Λεξ. Ακαδημίας Αθηνών)
Ερμηνεία της έννοιας στην Ελληνική Γλώσσα	<ul style="list-style-type: none"> • η άσκηση δύναμης πάνω σε κάτι και μεταφορικά (Λεξικό Ακαδημίας Αθηνών) • οι ενέργειες που σκοπό έχουν να επηρεάσουν και να εξαναγκάσουν κάποιον να κάνει κάτι, προξενώντας του άγχος και στρες (Λεξικό Ακαδημίας Αθηνών, Λεξικό Μπαμπινιώτη) • η δυσχερής και αδιέξοδη κατάσταση που επιφέρει αντίστοιχα συναισθήματα σε κάποιον. (Λεξικό Ακαδημίας Αθηνών, Λεξικό Μπαμπινιώτη)

Απόδοση της έννοιας στην Αγγλική Γλώσσα σύμφωνα με το Oxford English-Greek Learner's Dictionary (Stavropoulos & Hornby, 1998)

- **Pressure.** Ο όρος pressure προέρχεται από τη λατινική λέξη "pressus", που σημαίνει "πίεση" και χρησιμοποιείται, τόσο για να περιγράψει την έννοια της πίεσης στη Φυσική (τη δύναμη που ασκείται ανά μονάδα επιφάνειας) όσο και την ψυχολογική πίεση ή το άγχος.
- **Stress:** Ο όρος stress προέρχεται από τη λατινική λέξη "stringere" που σημαίνει σφίγγω, δεσμεύω και συμπιέζω και αναφερόταν στην πίεση, όπως ορίζεται στη Φυσική, ενώ αργότερα αξιοποιήθηκε για την περιγραφή της ψυχολογικής πίεσης ή του άγχους. Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται είναι
- **Strain** (ένταση, πίεση, καταπόνηση),
- **Imposition** (πίεση, επιβολή),
- **Tension** (πίεση, ένταση),
- **Squeeze** (πίεση, σφίξιμο, ζούληγμα), κ.α..

Force per unit of surface:

$$p = dF/dS$$

where p = pressure, F = force, S = surface. Pressure in open vessel or body of water

$$p = p_0 + \rho \cdot g \cdot h$$

where p = pressure, p_0 = pressure at open surface, ρ = density of fluid in vessel or body of water, g= gravitational acceleration, h = depth below surface

- το πηλίκο της δύναμης που ασκείται κάθετα σε μία επιφάνεια προς το εμβαδόν της επιφάνειας αυτής,
- η κάθετη δύναμη ανά μονάδα επιφάνειας
- μονάδα μέτρησης είναι το Νιούτον ανά τετραγωνικό μέτρο (N/m^2) που ονομάζεται Πασκάλ (Pa) (S.I.)

Ορισμός σύμφωνα με το Αγγλο Ελληνικό Λεξικό Φυσικών όρων (Emiliani, 1987)

Ορισμός της έννοιας στη Φυσική (Hewitt, 2009) :

Η διαμόρφωση των ιδεών των παιδιών για τον φυσικό κόσμο πραγματοποιείται μέσα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο όπου η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο. Πολλές φορές οι απαντήσεις των παιδιών σε έρευνες σχετικά με τις ιδέες τους φαίνονται ασυνεπείς βάσει επιστημονικών κριτηρίων γιατί χρησιμοποιούν λέξεις που έχουν νόημα στην καθημερινή τους ζωή. Οι απόψεις αυτές αναλύονται από τους ερευνητές με βάση την επιστημονική θεωρία και χαρακτηρίζονται από αυτούς ως "παρανοήσεις" ή "εναλλακτικές ιδέες" (Σπυράτου, 2007).

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις υποψήφιων δασκάλων παιδαγωγικού τμήματος για τις έννοιες της δύναμης και της πίεσης, υπό το πρίσμα της διαφορετικής σημασίας και της ποικιλίας των ερμηνειών που τους αποδίδονται στην καθημερινή ζωή. Τα ερευνητικά ερωτήματα της ήταν τα εξής:

1. Πώς αποδίδουν γενικά τις έννοιες της δύναμης και της πίεσης υποψήφιοι δάσκαλοι παιδαγωγικού τμήματος;
2. Πώς διαφοροποιούνται οι απαντήσεις τους και πώς σχετίζονται με τη σημασία των εννοιών στην επιστήμη και την καθημερινή ζωή;

Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 69 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες τετάρτου εξαμήνου του Παιδαγωγικού τμήματος. Από τους 69 φοιτητές/τριες οι 53 (73.8%) ήταν γυναίκες και οι 16

(23,2%) ήταν άντρες, ενώ 56 φοιτητές/τριες (81,1%) προέρχονταν από την κατεύθυνση των Θεωρητικών Σπουδών στο Λύκειο, τέσσερις (5,8%) προέρχονται από την κατεύθυνση Θετικών Σπουδών και εννιά (13,1%) από την κατεύθυνση Οικονομίας και Πληροφορικής.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Τα ερευνητικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και ερμηνεύθηκαν χρησιμοποιώντας και ποσοτικές προσεγγίσεις. Αρχικά, στο πλαίσιο του μαθήματος «Βασικές Έννοιες Φυσικής» ζητήθηκε από τους φοιτητές/τριες να διατυπώσουν γραπτώς, υπό τη μορφή μιας ελεύθερης, ανοιχτού τύπου ερώτησης, τις απόψεις τους σχετικά με την ερμηνεία των εννοιών της δύναμης και της πίεσης. Μέσω της διαδικασίας αυτής οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις αντιλήψεις και τις σκέψεις τους, χωρίς περιορισμούς, παρέχοντας με τον τρόπο αυτό ένα πλούσιο σύνολο δεδομένων που αντανακλούσε τις αυθεντικές τους αντιλήψεις.

Στη συνέχεια οργανώθηκαν ομάδες εστίασης (focus groups) 15 τυχαία επιλεγμένων φοιτητών/τριών, όπου πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τα συμμετέχοντα άτομα για να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις τους. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τις ομάδες εστίασης, οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να αναλύσουν τον τρόπο σκέψης τους και να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Οι ομάδες εστίασης οργανώθηκαν με τρόπο που διευκόλυνε την προαγωγή του διαλόγου και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Η συζήτηση με focus group είχε μια ημιδομημένη μορφή και οι ερωτήσεις εστίασαν : α) στον τρόπο σκέψης των φοιτητών/τριών ως προς την απόδοση ερμηνείας των εννοιών της δύναμης και της πίεσης β) στη γενικότερη σχέση τους με τη Φυσική, τόσο στην καθημερινότητα, όσο και κατά τη διάρκεια των σχολικών και πανεπιστημιακών σπουδών τους. Για λόγους δεοντολογίας, οι φοιτητές/τριες είχαν ενημερωθεί εξ αρχής για το σκοπό της έρευνας και για την ανωνυμία των απαντήσεων τους, οι οποίες αποδόθηκαν ως Φ1, Φ2 (Φοιτητής/τρια 1, Φοιτητής/τρια 2, κ.α.).

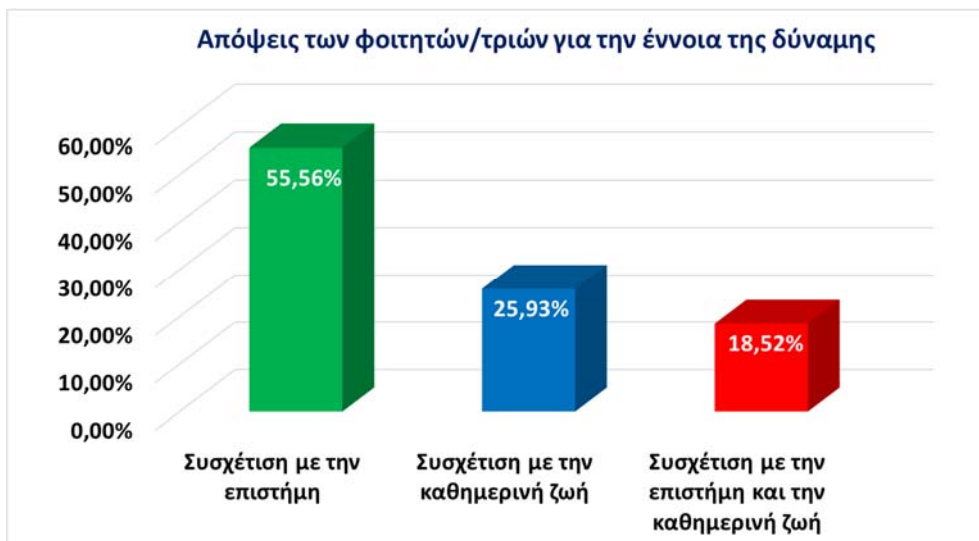
Αποτελέσματα

Αποτελέσματα κωδικοποίησης-κατηγοριοποίησης των ποιοτικών δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις καταγραφές των απόψεων των συμμετεχόντων εξετάστηκαν λεπτομερώς με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 2004). Αρχικά τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν, δηλαδή εντοπίστηκαν σημαντικές και σχετικές με τις έννοιες της δύναμης και της πίεσης λέξεις και φράσεις, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες που περιλάμβαναν τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών που σχετίζονταν με τη σημασία των εννοιών στην επιστήμη, την καθημερινή ζωή ή και στα δύο. Έπειτα, από την ερμηνεία των δεδομένων έγινε αντιληπτός ο διαφορετικός τρόπος σκέψης των φοιτητών/τριών και ο τρόπος με τον οποίο συνδυάζουν τις επιστημονικές γνώσεις με τις πρακτικές τους εμπειρίες. Στον παρακάτω πίνακα 1 παρατίθενται τα κριτήρια με τα οποία ταξινομήθηκαν στις αντίστοιχες ομάδες οι απόψεις των συμμετεχόντων.

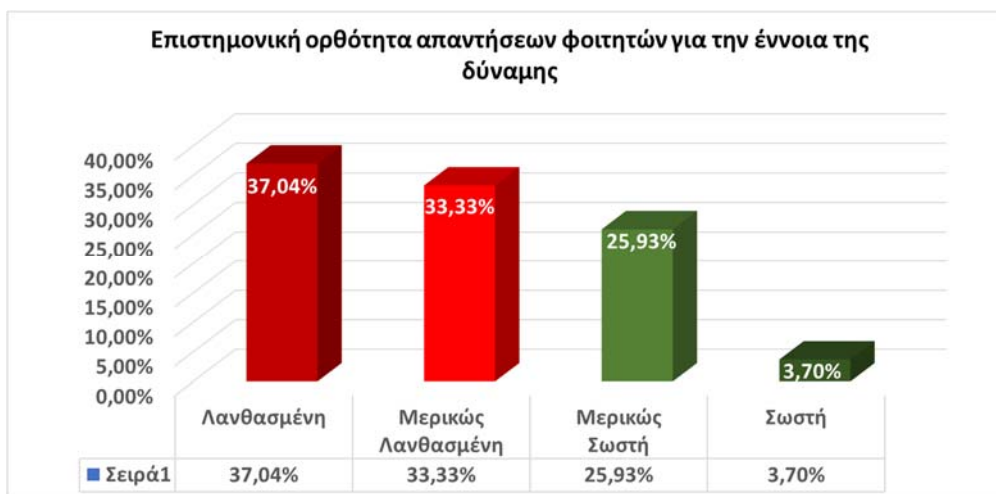
Πίνακας 1

Κατηγορία	Κριτήριο κατηγοριοποίησης
Απόψεις με συσχέτιση με την επιστήμη.	Θεωρητική ερμηνεία των εννοιών της δύναμης και της πίεσης, αξιοποιώντας όρους που συναντώνται στην επιστήμη
Απόψεις με συσχέτιση με την καθημερινή ζωή.	Περιγραφή της δύναμης και της πίεσης αξιοποιώντας παραδείγματα από την καθημερινή ζωή
Απόψεις με συσχέτιση με την καθημερινή ζωή και την επιστήμη.	Συνδυασμός επιστημονικής ορολογίας με πρακτικές εφαρμογές της καθημερινής ζωής.



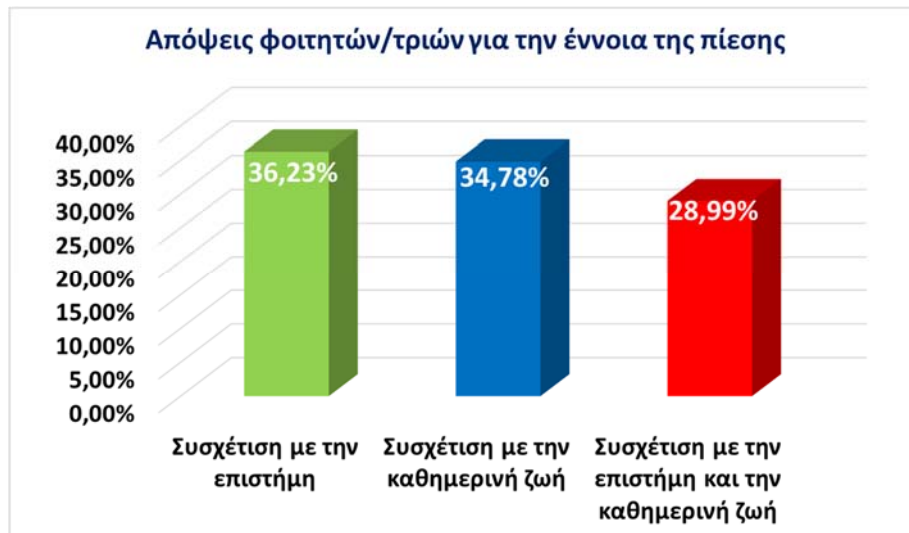
Σχήμα 1: Απόψεις φοιτητών/τριών σχετικά με την έννοια της δύναμης

Από την ανάλυση των απόψεων των φοιτητών/τριών σχετικά με την έννοια της δύναμης (Σχήμα 1) αναδεικνύεται το γεγονός ότι ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων (55,56%) αποδίδει τις έννοιες της δύναμης με όρους που συσχετίζονται με την επιστήμη, ενώ ένα ποσοστό 25,93% χρησιμοποιούν επιστημονικούς όρους, αλλά εμπλέκουν και όρους καθημερινού λόγου. Επιπλέον, το 18,53% των φοιτητών/τριών προσπάθησαν να περιγράψουν την έννοια της δύναμης με όρους και παραδείγματα της καθημερινής ζωής.



Σχήμα 2: Επιστημονική ορθότητα απαντήσεων φοιτητών/τριών για την έννοια της δύναμης

Η ανάλυση των καταγεγραμμένων απόψεων των φοιτητών/τριών ως προς την επιστημονική ορθότητα (Σχήμα 2) αποκαλύπτει το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (70,37%) των απαντήσεων, ανεξάρτητα με τον χρησιμοποιήθηκε επιστημονική ορολογία ή όχι για την έννοια της δύναμης είναι επιστημονικά λανθασμένο, ενώ το 29,63% των ερωτηθέντων την περιέγραψαν με επιστημονικά ορθό τρόπο.



Σχήμα 3: Απόψεις φοιτητών/τριών σχετικά με την έννοια της πίεσης

Η ανάλυση των απόψεων των φοιτητών/τριών σχετικά με την έννοια της πίεσης (Σχήμα 3) αποκαλύπτει μια κατανομή, όπου παρατηρείται μια σχεδόν ισοκατανομή των ποσοστών σε όλες τις κατηγορίες. Ένα ποσοστό (36,23%) υιοθετεί επιστημονική ορολογία, , ένα σημαντικό ποσοστό (34,78%) συνδυάζει επιστημονικούς όρους με εκφράσεις και παραδείγματα της καθημερινής γλώσσας, ενώ το 28,99% των ερωτηθέντων επιχειρεί να περιγράψει την έννοια της πίεσης βασισμένο αποκλειστικά σε καθημερινά παραδείγματα και μη επιστημονική ορολογία.



Σχήμα 4: Επιστημονική ορθότητα απαντήσεων φοιτητών/τριών για την έννοια της πίεσης

Η αξιολόγηση της επιστημονικής ορθότητας των απόψεων των φοιτητών/τριών (Σχήμα 4), ανεξάρτητα από το αν οι φοιτητές/τριες χρησιμοποίησαν επιστημονική ορολογία ή όχι, αναδεικνύει ότι το 68,52% των απαντήσεων σχετικά με την έννοια της πίεσης κρίνεται επιστημονικά λανθασμένο. Το 31,48% των φοιτητών/τριών περιέγραψαν την έννοια αυτή με επιστημονικά μερικώς ορθό τρόπο, ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν διατύπωσε πλήρως επιστημονικά ορθή άποψη.

Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του focus group η ανάδειξη των τριών μεγάλων κατηγοριών απαντήσεων οφείλεται στο γεγονός ότι οι φοιτητές/τριες του δείγματος είχαν διαφορετικό επιστημονικό υπόβαθρο σε σχέση με τη φυσική, όχι απαραίτητα εξαρτώμενο από την κατεύθυνση σπουδών που είχαν επιλέξει πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Υπήρχαν οι φοιτητές που προέρχονταν από την κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Σπουδών, αλλά με μειωμένο ενδιαφέρον στη φυσική, γεγονός που επηρέασε τις αντιλήψεις και τις απόψεις τους. Μεγάλος αριθμός των φοιτητών αυτών υποστήριξε ότι η Φυσική δεν ήταν ένα από τα αγαπημένα τους μαθήματα στο σχολείο, καθώς τη θεωρούσαν δύσκολη και πολύπλοκη. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν:

«Η φυσική είναι πολύ δύσκολη, ποτέ δε με ενδιέφερε και ποτέ δεν προσπάθησα να την κατανοήσω», Φ1,

«Η φυσική πάντα μου φαινόταν βαρετή και πολύπλοκη και δε μπορούσα να τη συσχετίσω με την καθημερινή ζωή», Φ2.

Επιπλέον, υπήρχαν φοιτητές/τριες που τόνισαν την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα και τα θετικά μαθήματα γενικότερα, δηλώνοντας ότι

«Ποτέ δεν ήμουν καλός στα μαθηματικά και τη φυσική και απέφευγα να ασχοληθώ με αυτά», Φ3.

«Η φυσική δεν με ενδιέφερε, δεν ασχολήθηκα ξανά με αυτή από το Γυμνάσιο, προτιμούσα την ιστορία και τη λογοτεχνία που μπορούσα να τα καταλάβω πιο εύκολα» Φ4.

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του focus group, υπήρχε μια μεγάλη ομάδα φοιτητών/τριών που προέρχονταν από την κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Σπουδών, η οποία υποστήριξε ότι μολονότι τους δυσκόλευε η φυσική, ήταν σε θέση να αντιληφθούν την αξία και τη σημασία της στην καθημερινή ζωή προκαλώντας πάντοτε την περιέργεια τους για την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων. Όπως υποστήριξαν:

« Η Φυσική μου άρεσε πάντα και πότε δεν την παράτησα μέχρι την Γ΄ Λυκείου που έπρεπε δώσω Πανελλήνιες με την Ανθρωπιστική κατεύθυνση», Φ5.

«Ξέρω πόσο σημαντική είναι η φυσική για την ερμηνεία του κόσμου γύρω μας, αν και πολλές φορές είναι δύσκολο να καταλάβω κάποιες έννοιες της», Φ6.

«... Η Φυσική μου αρέσει ακόμα και τώρα και μου προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον το να προσπαθήσω να καταλάβω τα φυσικά φαινόμενα που συμβαίνουν στην καθημερινότητα...», Φ7.

Η τρίτη ομάδα φοιτητών/τριών που αναδείχθηκε από τις συζητήσεις του focus group ήταν οι προερχόμενοι φοιτητές/τριες από τον προσανατολισμό Θετικών Σπουδών, αλλά και Οικονομίας και Πληροφορικής, οι οποίοι έχοντας περισσότερη επαφή με το μάθημα, εκδήλωναν θετικότερη στάση για τη φυσική. Οι φοιτητές/τριες επισήμαναν:

«Η φυσική πάντα ήταν ένα από τα αγαπημένα μου μαθήματα και οι έννοιές της μου προκαλούσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον», Φ8.

«Η Φυσική ήταν το μάθημα που ικανοποιούσε την περιέργειά μου και απαντούσε στις ερωτήσεις που είχα από μικρός για τον τρόπο λειτουργίας του κόσμου γύρω μας», Φ9.

Επίσης, ένας φοιτητής που είχε επιλέξει στο Λύκειο και το μάθημα της Βιολογίας, απάντησε ότι:

«Καταλάβαινα τη χρησιμότητα του μαθήματος, καθώς έδινε το υπόβαθρο για την κατανόηση πολλών βιολογικών φαινομένων», Φ10.

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του focus group, η προσπάθεια των φοιτητών να χρησιμοποιήσουν επιστημονική ορολογία οφείλεται στο ότι οι απόψεις τους ζητήθηκαν από τον διδάσκοντα/ερευνητή στο πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού μαθήματος Φυσικών Επιστημών, γεγονός που επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο απάντησαν. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν:

«Προσπάθησα να δώσω έναν ορισμό πιο επίσημο γιατί μου ζητήθηκε να το κάνω στο μάθημα της Φυσικής οπότε έπρεπε να πω κάτι πιο επιστημονικό...», Φ11.

«.. Αν μου ζητούσαν αλλού να πω τι είναι δύναμη μπορεί να έλεγα διαφορετικά πράγματα», Φ12.

«..Προσπάθησα να πω την άποψή μου για το τι είναι πίεση με βάση αυτά που ήξερα από την Φυσική γιατί μου το ζήτησε ο δάσκαλος την ώρα του μαθήματος..», Φ13.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν τη σημαντική επίδραση της πολυσημίας των εννοιών της δύναμης και της πίεσης στη διαμόρφωση των απόψεων των φοιτητών/τριών σχετικά με τις έννοιες αυτές. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κατανόηση των παρανοήσεων αυτών, αλλά και των εναλλακτικών αντιλήψεων των φοιτητών/τριών, καθώς μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών μεθόδων που θα ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών και των μελλοντικών δασκάλων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση των εναλλακτικών αντιλήψεων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό είναι η επιτυχής διαχείριση των δικών του εναλλακτικών αντιλήψεων, καθώς λίγοι δάσκαλοι έχουν κατανοήσει σωστά το περιεχόμενο των φυσικών επιστημών που θα διδάξουν στο δημοτικό σχολείο, γεγονός που λειτουργεί ως ένα επιπρόσθετο εμπόδιο στην κατανόηση των φυσικών εννοιών από τους μαθητές (Fleury & Bentley, 1991). Οι εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή, έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως γέφυρες είτε ως εμπόδια στην κατανόηση των επιστημονικών εννοιών (Brown & Clement, 1989). Η έλλειψη γνώσης του διδακτικού αντικειμένου, αλλά και η μη ταύτιση των απόψεων με τις επιστημονικές, θα επηρεάσουν μετέπειτα τις διάφορες διαδικασίες (οργάνωση δραστηριοτήτων, φύση των ερωτήσεων, κατανόηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των μαθητών) που θα υιοθετήσουν ως μελλοντικοί δάσκαλοι κατά τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (Schoon & Boone, 1998).

Από τις ποιοτικές, αλλά και ποσοτικές προσεγγίσεις ανάλυσης των γραπτώς καταγεγραμμένων απόψεων των φοιτητών/τριών του δείγματος προέκυψαν τρεις μεγάλες κατηγοριοποιήσεις σχετικά με τις υπό μελέτη έννοιες ως προς τη συσχέτιση τους με την επιστήμη και την καθημερινή ζωή. Οι τρεις μεγάλες κατηγορίες σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης οφείλονται στο διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο των ερωτηθέντων σε σχέση με τη Φυσική, η οποία δε συσχετίζεται απαραίτητα με τον προσανατολισμό σπουδών που είχαν ως μαθητές/τριες πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Με βάση τις συζητήσεις των ομάδων εστίασης οι τρεις μεγάλες ομάδες που αναδείχθηκαν είναι:

- Η ομάδα φοιτητών/τριών που προέρχονται από τον προσανατολισμό των Ανθρωπιστικών Σπουδών και δεν διατήρησαν κάποια επαφή με το μάθημα της Φυσικής
- Η ομάδα φοιτητών/τριών που προέρχονται από την κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Σπουδών, που διατήρησαν την επαφή τους με τη Φυσική στο πλαίσιο είτε της τυπικής είτε της άτυπης μάθησης αναγνωρίζοντας την αξία και τη σημασία της στην καθημερινή ζωή. Κίνητρο για τη διέγερση της περιέργειάς τους αποτελούσε η προσπάθεια ερμηνείας των καθημερινών φυσικών φαινομένων.
- Η ομάδα φοιτητών/τριών που προέρχονται από τον προσανατολισμό Θετικών Σπουδών, αλλά και Οικονομίας και Πληροφορικής, οι οποίοι διατήρησαν μια μακροχρόνια επαφή με την επιστήμη της Φυσικής και εξέφραζαν τη θετική τους στάση σε όλη τη διάρκεια των σχολικών τους σπουδών.

Οι στάσεις και αντιλήψεις των ερωτηθέντων διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των απόψεών τους με αποτέλεσμα να παρατηρείται η προσπάθεια απόδοσης των εννοιών της δύναμης και της πίεσης με όρους προσκείμενους στην επιστήμη, παρά το ότι οι περισσότεροι φοιτητές/τριες προέρχονταν από τον προσανατολισμό Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Σημαντική επίδραση, όπως αποκάλυψαν τα ευρήματα της έρευνας, στην απόδοση των απαντήσεων των φοιτητών/τριών με την αξιοποίηση επιστημονικών όρων, άσκησε το πλαίσιο του ακαδημαϊκού μαθήματος της Φυσικής εντός του οποίου ρωτήθηκαν. Όπως οι ίδιοι τόνισαν κατά τη διατύπωση των απόψεών τους δε θα χρησιμοποιούσαν επιστημονική ορολογία ή δε θα εξέφραζαν τις ίδιες απόψεις εάν η ερώτηση πραγματοποιούνταν εκτός ακαδημαϊκού πλαισίου, σε έναν άλλο χώρο και σε άλλη χρονική στιγμή.

Αυτή η διαπίστωση υπογραμμίζει τη σημασία του πλαισίου στο οποίο συλλέγονται οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών, καθώς μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη γλώσσα και τις έννοιες που χρησιμοποιούν. Σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, οι φοιτητές/τριες είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν την τυπική γλώσσα και τα θεωρητικά πλαίσια που σχετίζονται με το αντικείμενο μελέτης. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στις σιωπηρές προσδοκίες και τους κανόνες του ακαδημαϊκού λόγου, που εστιάζουν στην ακρίβεια, τη σαφήνεια και την τήρηση της καθιερωμένης ορολογίας.

Επιπλέον, οι απαντήσεις των φοιτητών για την έννοια της δύναμης και της πίεσης αναλύθηκαν ως προς την επιστημονική ορθότητα τους έχοντας όχι μόνο ως κριτήριο την ορθή χρήση της επιστημονικής ορολογίας, αλλά αξιολογώντας σε γενικότερο πλαίσιο την ορθότητα της επιστημονικής τους σκέψης ακόμα και αν γινόταν χρήση καθημερινής ορολογίας. Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν σαφώς διατυπωμένες, αλλά δεν ήταν επιστημονικά ορθές γεγονός που τεκμηριώνεται και από προγενέστερες έρευνες που αναδεικνύουν τη δυσκολία κατανόησης βασικών επιστημονικών εννοιών από τους φοιτητές/τριες παρά τη συνεχή έκθεσή τους σε αυτές κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Driver, Squires, Rushworth & Wood-Robinson, 1994). Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί φοιτητές για τον ορισμό της δύναμης αξιοποίησαν όρους, όπως ικανότητα, δυνατότητα, ιδιότητα, ένταση και ισχύς, εκφράσεις που σχετίζονταν με τη σημασία της έννοιας στην καθημερινή ζωή και όχι στην επιστήμη.

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών για τον ορισμό της πίεσης αναφέρονταν στη δύναμη, γεγονός που αναδεικνύει τη ισχυρή σύγχυση που εντοπίζεται μεταξύ των δύο εννοιών και επεξηγεί την ισοκατανομή των απόψεων τους. Παρόλα αυτά, η ύπαρξη φοιτητών/τριών που απέδωσαν τις έννοιες με μη επιστημονικούς όρους υπογραμμίζει ότι η επιστημονική σκέψη δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην τυπική ορολογία. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσαν οι αναφορές των συμμετεχόντων για την υδροστατική πίεση ως επηρεαζόμενη από τον όγκο του υγρού που βρίσκεται το σώμα, αντίληψη που αναφέρεται και σε άλλες έρευνες (Firdausi et al., 2019).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, όπως είναι δομημένο από το δημοτικό έως το λύκειο, εστιάζοντας στη στείρα απομνημόνευση, δεν προάγει την πλήρη κατανόηση των επιστημονικών εννοιών. Συγκεκριμένα, στο δημοτικό η εισαγωγή της Φυσικής γίνεται μέσω απλών παραδειγμάτων που σκοπό έχουν να διεγείρουν την περιέργεια των μαθητών, ενώ στο γυμνάσιο απαιτείται η κατανόηση πιο σύνθετων φαινομένων και εννοιών. Στο λύκειο, με την επιλογή κατευθύνσεων, επηρεάζεται η έκταση και η φύση της διδασκαλίας του μαθήματος, αφού οι μαθητές που επιλέγουν τη θεωρητική κατεύθυνση έχουν περιορισμένη επαφή με το μάθημα, ενώ στη θετική και την τεχνολογική κατεύθυνση υπάρχει εντατική ενασχόληση. Η διαφοροποίηση αυτή, σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία που έδειχναν για τις φυσικές επιστήμες οι φοιτητές/τριες ως μαθητές/τριες, αιτιολογεί και τις μεγάλες αποκλίσεις στις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους, όπως προκύπτει και από τις καταγεγραμμένες απόψεις τους. Συνεπώς, οι υποψήφιοι δάσκαλοι φέρουν την ακαδημαϊκή γνώση που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και κάποιες

εναλλακτικές ιδέες, που σχετίζονται με τον επιστημονικό γραμματισμό, τις οποίες ως ενήλικες διατηρούν, ακόμα και μετά την ολοκλήρωση όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Kotsis & Panagou, 2022).

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο προπτυχιακοί φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος αποδίδουν τις έννοιες της δύναμης και της πίεσης πριν τη διδασκαλία τους. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η κατανόηση και οι οπτικές των φοιτητών/τριών μπορεί να εκτείνονται πέρα από τα όρια της ακαδημαϊκής γλώσσας και των επιστημονικών εννοιών. Η ευκαιρία έκφρασης απόψεων σε πιο άτυπες καταστάσεις ευνοεί τη χρήση διαφορετικής γλώσσας, αντλώντας δεδομένα από ένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών και γνώσεων. Αυτό επισημαίνει την αξία της διαφοροποίησης των μεθόδων αξιολόγησης που ξεπερνούν τα αυστηρά πλαίσια του ακαδημαϊκού λόγου.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη βελτίωσης της διδασκαλίας των επιστημονικών εννοιών, αλλά και αναθεώρησης της δομής του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των Φυσικών Επιστημών από το δημοτικό έως το λύκειο. Η αναγνώριση και η κατανόηση των παρερμηνειών και των εναλλακτικών νοητικών μοντέλων που διαμορφώνουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της μάθησης, αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών μεθόδων. Η υιοθέτηση τέτοιων μεθόδων, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και αντιλήψεις των μαθητών, δύναται να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να προετοιμάσει καλύτερα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους. Η αποτελεσματική διαχείριση των εναλλακτικών αντιλήψεων των μαθητών στις φυσικές επιστήμες στο δημοτικό σχολείο προϋποθέτει την αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση του εκπαιδευτικού όσον αφορά τις δικές του αντιλήψεις. Η ελλιπής γνώση των φυσικών επιστημών από πολλούς δασκάλους αποτελεί εμπόδιο στην ουσιαστική κατανόηση των φυσικών εννοιών από τους μαθητές (Fleury & Bentley, 1991).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της μελέτης υπογραμμίζουν την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ πλαισίου, γλώσσας και κατανόησης των φοιτητών/τριών. Αναγνωρίζοντας την επιρροή του ακαδημαϊκού πλαισίου στις απαντήσεις των φοιτητών/τριών, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία περισσότερο συμπεριληπτικών και αυθεντικών πρακτικών αξιολόγησης, ώστε να καταγράφεται το πλήρες εύρος των γνώσεων, των οπτικών και των εμπειριών των φοιτητών/τριών, καθώς αυτό δεν αναιρεί απαραίτητα την ύπαρξη της επιστημονικής σκέψης και φιλοσοφίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Αναφορές

Akbas, Y., & Gencturk, E. (2011). The effect of conceptual change approach to eliminate 9th grade high school students' misconceptions about air pressure. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2207-2222.

Brown, D. E., & Clement, J. (1989). Overcoming misconceptions via analogical reasoning: Abstract transfer versus explanatory model construction. *Instructional Science*, 18(4), 237-261.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1994). Making sense of secondary science: *Research into children's ideas*. Routledge.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (2000). *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Μια παγκόσμια σύνοψη των μαθητών* (μτφ. Μ. Χατζή). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Emiliani, C. (1987). *Dictionary of the Physical Sciences*. Oxford University Press.

Firdausi, F., Yuliati, L., & Parno, P. (2019). Students' Conceptual Errors on Hydrostatic Pressure and Bouyancy Theory. *Journal Pendidikan Sains* 7(1), 29-34.

Fleury, S., & Bentley, M. (1991). Educating elementary science teachers: Alternative conceptions of the nature of science. *Teaching Education*, 3(2), 57-67.

Hewitt, P. (2009). *Οι έννοιες της Φυσικής*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Kotsis, K. T., & Panagou, D. (2022). Using alternative ideas for determining the learning curve on the concept of force. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), 495-506.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.

Liddell, H.G., & Scott, R. (2007). *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* (Επιτομή του Μεγάλου Λεξικού). Εκδόσεις Πελεκάνος.

Schoon, K., & Boone, W. (1998). Self-efficacy and alternative conceptions of science of preservice elementary teachers. *Science Education*, 82(5), 553-568.

Stavropoulos, D. N & Hornby, A. S. (1998). *Oxford English – Greek Learner’s Dictionary*. Oxford University Press.

Sutton, C. (2002). *Οι Λέξεις, οι Φυσικές Επιστήμες και η Μάθηση*. (Μ. Κασούτας & Δ. Λαθούρης, Μετ.) Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Κουμαράς, Π. (2015). *Μονοπάτια της σκέψης στον κόσμο της Φυσικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας. Αθήνα.

Σπυράτου, Ε., Βαρσάμου, Α. & Τσελφές, Β. (2009). Ιδέες μαθητών για έννοιες των Φυσικών Επιστημών: σημασίες λέξεων στη μητρική/ τοπική γλώσσα; Στο Καριώτογλου, Π., Σπύρτου, Α. και Ζουπίδης, Α. (επιμ). *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση – Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών*, Φλώρινα: ΠΔΜ-ΠΤΝ, 790-797.

Χαραλαμπάκης, Χ. (Επιμ.). (2014). *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Ακαδημία Αθηνών.