



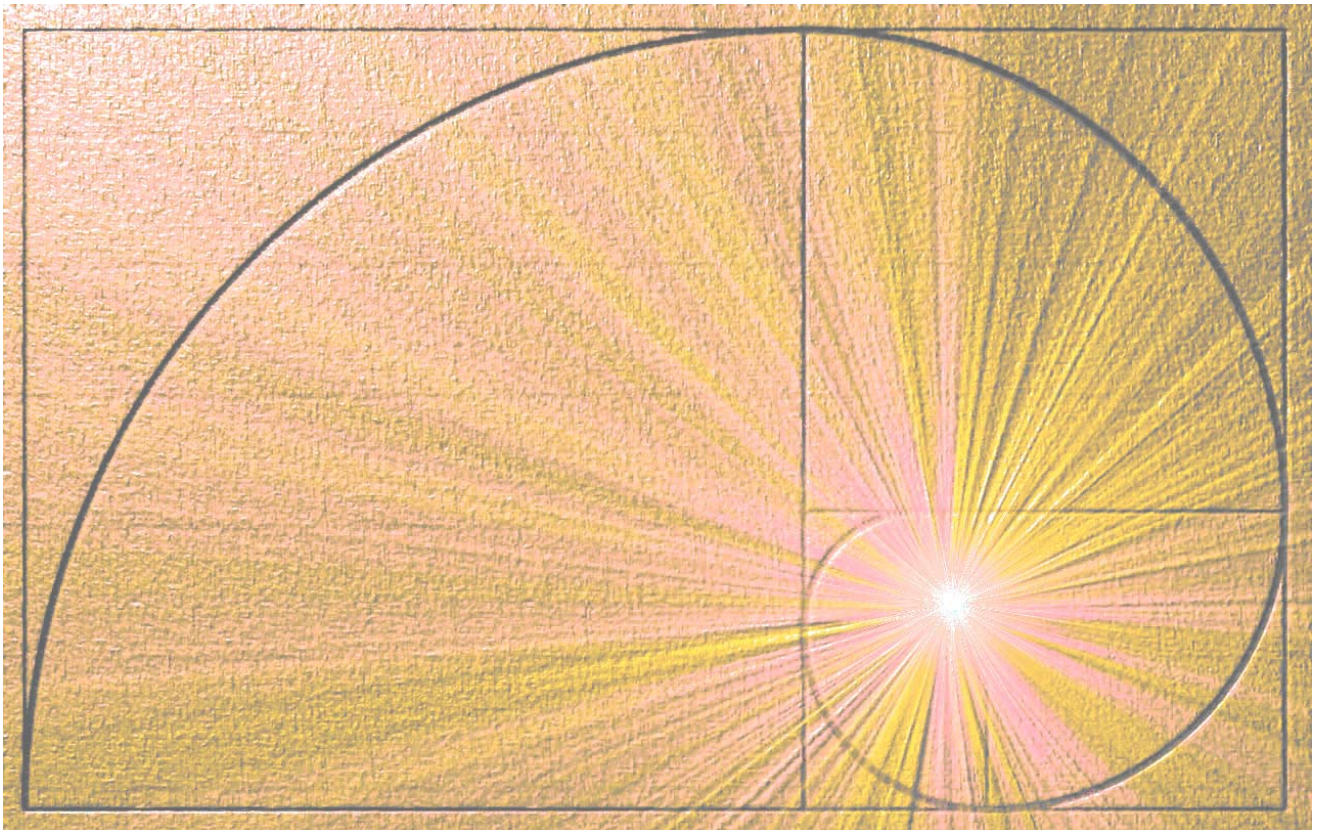
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 6, Issue 4 GR (2024)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



<https://doi.org/10.69685/XFNN1951>

Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

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

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

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

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αρχισυντάκτης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, 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

Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα

Σχέση του πολυπαραγοντικού μοντέλου ηγεσίας και της συνεργατικής κουλτούρας στα δημοτικά σχολεία	6
Τσιπά Σπυριδούλα	6
Καλαμπαλίκης Γεράσιμος	6
Κούσης Αθανάσιος	6
Ζαφείρη Λαμπρινή	6
Τσιπός Νικόλαος	6
Βιωματική Μέθοδος Διδασκαλίας του Μαθήματος της Στατιστικής Γ Λυκείου, ως προς τους Στόχους του Εκπαιδευτικού Συστήματος.....	20
Συριγωνάκης Εμμανουήλ	20
Αντιλήψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών για τη Φύση της Επιστήμης	32
Μαρμαγκάς Αθανάσιος	32
Κόρακας Δημήτρης	32
Οι Αδυναμίες και οι Προκλήσεις της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας την Εποχή του COVID-19	44
Ζαχαράτου Παναγιώτα	44
Τζαβάρας Παναγιώτης	44
Οι στάσεις μαθητών γυμνασίου για την συνεκπαίδευση συνομηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	58
Γκλίνος Γεώργιος	58
Γκουτζιούλη Μαρία	58
Ατσόγλου Κανέλλα	58
Απόψεις εκπαιδευτικών για τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης και τη σύνδεσή τους με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	69
Λιθοξοΐδου Λουκία	69
Εκπαίδευση ενηλίκων ευπαθών ομάδων: Η περίπτωση κρατουμένων σε σωφρονιστικά ιδρύματα	83
Κατσινίκας Κωνσταντίνος	83
Λαζαρίδης Γεώργιος	83
Λαζαρίδου Βασιλική	83
Η σημασία της τεχνητής νοημοσύνης στο ΑΠΣ του γνωστικού αντικείμενου της πληροφορικής λυκείου, όπως αυτή αξιολογείται από καθηγητές πληροφορικής της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας	93
Αθανασιάδης Αλέξανδρος	93
Έρευνα για τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας για την Οργανωσιακή Δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα και τη συμβολή της στην Οργανωσιακή Δέσμευσή τους.....	103
Κανταρτζής Ευάγγελος	103
Συνεργατική Μάθηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Προσαρμογή στις Ατομικές Ανάγκες Μαθητών με Διαφορετικά Μαθησιακά Στυλ και Ικανότητες.....	116
Βιδάκης Χρήστος	116
Έφηβοι μαθητές και η σχέση τους με τα ζώα	129
Νάσκου Θωμαή	129

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το 4^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 γίνε 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 forth 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, EPEEK President, Publishing Director

Σχέση του πολυπαραγοντικού μοντέλου ηγεσίας και της συνεργατικής κουλτούρας στα δημοτικά σχολεία

<https://doi.org/10.69685/RBEZ9268>

Τσιπά Σπυριδούλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Ed., Ph.D, Δημοτικό Σχολείο Καστρακίου, Δήμος Αργινίου
iristsipa66@gmail.com

Καλαμπαλίκης Γεράσιμος

Εκπαιδευτικός ΠΕ03, M.Ed., Ph.D, Διευθυντής Γ.Ε.Λ. Ματαράγκας, Δήμος Αργινίου
kalampge@gmail.com

Κούσης Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, M.Ed., Διευθυντής 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Θεοσιέων, Δήμος Αργινίου
th.kousis@gmail.com

Ζαφείρη Λαμπρινή

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, M.Ed., Δημοτικό Σχολείο Φυτειών, Δήμος Αργινίου
labrini_z@yahoo.gr

Τσιπάς Νικόλαος

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, M.Ed., 1^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, Δήμος Αργινίου
ntsipa01@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να αναδείξει τη σημασία της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου, διερευνώντας παράλληλα το στυλ ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και την πιθανή αλληλεξάρτησή τους. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από ένα τυχαία διαστρωματοποιημένο πανελλαδικό τελικό δείγμα εκπαιδευτικών (N=782) σε επιλεγμένα ολοήμερα δημοτικά σχολεία, ενώ ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν αυτό της πολυπαραγοντικής ηγεσίας (M.L.Q. 5X-Short) και της συνεργατικής κουλτούρας (S.C.S.-T.F.). Ακολουθώντας, την μεθοδολογία της περιγραφικής και συσχετικής στατιστικής ανάλυσης, τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης κατέδειξαν την υιοθέτηση σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό αρκετών μορφών συνεργατικής κουλτούρας-συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, ανέδειξαν ως κυρίαρχη μορφή ηγεσίας τη μετασχηματιστική, χωρίς να παραβλέπεται η υιοθέτηση κάποιων συναλλακτικών πρακτικών, ενώ εμφανής ήταν η αποστασιοποίηση των ερωτηθέντων από την αδιάφορη ή παθητική ηγεσία. Η συσχετική ανάλυση αποκάλυψε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μόνον για το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας με όλες τις διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας και την ύπαρξη θετικής ή/και αρνητικής συσχέτισης των μοντέλων της συναλλακτικής και αδιάφορης ηγεσίας με όλες σχεδόν τις διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργατική κουλτούρα, μοντέλο πολυπαραγοντικής ηγεσίας, ολοήμερο δημοτικό σχολείο, συσχετική ανάλυση.

Εισαγωγή

Σε μια εποχή με αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές και επιστημονικές μεταβολές η σχολική μονάδα αντιμετωπίζει τα δικά της οργανωσιακά και λειτουργικά προβλήματα. Έχουν τη δυνατότητα στο υφυστάμενο πλαίσιο της εκπαιδευτικής

πολιτικής τα στελέχη της εκπαίδευσης ή οι κατέχοντες θέση ευθύνης ή οι εκπαιδευτικοί να συμβάλουν στη βελτίωση και στην αναβάθμιση της δημόσιας παιδείας προς όφελος τελικά του κοινωνικού συνόλου;

Επιπλέον, η ιεραρχική δομή και οι συνεχείς νομοθετικές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος μας συστήματος, όπως (το ψηφιακό σχολείο, η αξιολόγηση, το εξεταστικό σύστημα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι εργασιακές σχέσεις, η παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας, κλπ.) επηρεάζουν το πλαίσιο άσκησης της διοικητικής-ηγετικής συμπεριφοράς. Πως λοιπόν διαμορφώνονται η ηγετική συμπεριφορά και σε ποιο βαθμό διαφοροποιείται στη καθημερινή σχολική πρακτική και εμπειρία;

Το λειτούργημα κατά πολλούς άλλους το επάγγελμα που ασκεί ένας εκπαιδευτικός είναι περίπλοκο και απαιτητικό, ενώ καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος με πληθώρα ερωτημάτων, προβλημάτων και διλημμάτων τα οποία καλείται να ξεπεράσει, ώστε να επιτύχει τους παιδαγωγικούς του στόχους. Γι' αυτό δεν μπορεί να «αισθάνεται» και να «παλεύει» μόνος, αλλά χρειάζεται τη στήριξη όλων, εντός και εκτός σχολείου και αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μέσω της συνεργατικής κουλτούρας. Παρομοίως, η προωθούμενη σχετική αυτονομία προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας άλλης φιλοσοφίας που θα διέρχεται μέσα από το μετασχηματισμό της κουλτούρας του ατομικισμού και του κατακερματισμού προς την κουλτούρα της πλήρους συνεργασίας.

Σε ποιο λοιπόν βαθμό οι αντιλήψεις του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων συγκλίνουν ή αποκλίνουν με τις θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στη διαμόρφωση μιας υγιούς οργανωσιακής-συνεργατικής κουλτούρας;

Προβληματισμοί που η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει, αφού προηγουμένως αποσαφηνίσουμε τις έννοιες και τις στρατηγικές που η διοικητική επιστήμη αναγνωρίζει.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Οι θεωρίες ηγεσίας μετά τη δεκαετία του 1980 έδιναν ιδιαίτερη έμφαση είτε στα χαρακτηριστικά των ηγετών, είτε στη συμπεριφορά τους, είτε στην αλληλεπίδραση του ηγέτη με τους άλλους. Το νέο πρότυπο το "Πολυπαραγοντικό μοντέλο ηγεσίας" που ταυτίζεται με τη θεωρία του πλήρους φάσματος της ηγεσίας, δύναται να εξηγήσει την πολυδιάστατη φύση της και περιλαμβάνει τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την αδιάφορη ηγεσία (Bass, 1990).

Η μετασχηματιστική ηγεσία τις τελευταίες δύο δεκαετίες στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης κατέχει προεξέχουσα θέση. Αποτελεί την εξελικτικά ανώτερη μορφή ηγεσίας και σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση των ηγετών με τους υφισταμένους τους, δίνει έμφαση στην εσωτερική παρακίνησή τους και παρέχει ένα κίνητρο για αλλαγή και καινοτομία στον οργανισμό (Menon-Eliphottou 2011· Robbins & Judge, 2011· Πασιαρδής, 2012). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες «μετασχηματίζουν» τους υφισταμένους τους, μετουσιώνοντάς τους με τις δικές τους εσωτερικές αξίες, επιζητούν την καλύτερη δυνατή επίτευξη των στόχων, εμπνέουν τους άλλους, υποδεικνύουν νέους τρόπους σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Τέλος, λειτουργούν ως μέντορες, εκτιμούν τη συνεισφορά του κάθε ατόμου στη συνολική προσπάθεια, γεγονός που αυξάνει την επιθυμία του καθενός για την προσωπική ολοκλήρωση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Day & Antonakis 2011· Menon-Eliphottou 2011· Robbins & Judge 2011· Πασιαρδής 2012).

Η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε μια σχέση συναλλαγής μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενων του, περιλαμβάνει είτε θετικές είτε αρνητικές αποδόσεις, ανάλογα με τις επιδόσεις των εργαζομένων. Αυτή συνδέεται είτε με τη συνεχή παρακολούθηση και αδιάκοπη αξιολόγηση των προσπαθειών των εργαζομένων από τον ηγέτη είτε με τη παρέμβασή του όταν δεν τηρούνται τα πρότυπα (Bass, 1990· Day & Antonakis, 2011· Πασιαρδής, 2012). Να τονισθεί, ότι ο ίδιος ηγέτης μπορεί να συνδυάζει στοιχεία συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Ένας ηγέτης που ασκεί αδιάφορη ηγεσία αποφεύγει ή καθυστερεί να πάρει αποφάσεις σε σημαντικά θέματα, είναι συνήθως απών, χρησιμοποιεί ελάχιστα τη δύναμή του ενώ δίνει

απόλυτη ελευθερία δράσης και ανεξαρτησίας στους υφιστάμενούς του. Η υιοθέτηση της μπορεί να οδηγήσει στην μη εκπλήρωση των οργανωτικών στόχων και ακόμη χειρότερα σε χάος (Bass, 1990· Avolio & Bass, 2004· Day & Antonakis, 2011).

Η οργανωσιακή κουλτούρα στην εκπαίδευση συνιστά την ιδεολογία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που τον ξεχωρίζει ή τον διαφοροποιούν από άλλους (Πασιαρδής, 2004· Πασιαρδής, 2008) και καθορίζουν την ταυτότητα του σχολικού οργανισμού (Κυθραιώτης κ.α., 2010). Από το 1990 η εκπαιδευτική έρευνα έδειξε ότι η σχολική οργανωσιακή κουλτούρα υιοθετεί τα ίδια βασικά στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας (Hoy & Miskel, 2008).

Η συνεργατική κουλτούρα θεωρείται το κλειδί για την εκπαιδευτική αλλαγή και τυγχάνει ουσιαστικότερης μελέτης άλλων μοντέλων κουλτούρας (του ατομικισμού, της τεχνητής συναδελφικότητας, της απρόσκοπτης συνεργασίας και της Βαλκανοποίησης) που αναγνωρίζονται από τον Hargreaves (1995), (όπως αναφ. στο Θεριανός, 2006).

Η ύπαρξη διαφόρων ομάδων συνεπάγεται και συνύπαρξη πολλών ειδών κουλτούρας στη σχολική μονάδα που αυτοί αντιπροσωπεύουν, όπως η κουλτούρα των εκπαιδευτικών (κουλτούρα διδασκαλίας), η κουλτούρα των μαθητών (κουλτούρα μάθησης) και η κουλτούρα των γονέων, ο βαθμός συνοχής των οποίων όσο μεγαλύτερος είναι, τόσο πιο ισχυρή είναι η σχολική κουλτούρα (Θεριανός, 2006).

Αναγκαία προϋπόθεση για την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας είναι η συνεργατική προσπάθεια όλων (Χατζηπαναγιώτου, 2013) διότι παρακινούνται στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων τρόπων για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, ενδυναμώνει την επαγγελματική εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και αποφεύγονται οι εντάσεις και διενέξεις (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012· Karachtsi & Kanaka, 2014). Σε σχολεία που δεν υπάρχει καμιά βοήθεια προς τους μαθητές και οι αξίες έχουν σταματήσει να κυριαρχούν στη κουλτούρα τους, χαρακτηρίζονται "τοξικά" (Γκόλια κ.α., 2013).

Η αλληλεπίδραση του στυλ ηγεσίας με την ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην άρτια ή μη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας (Κούρτη, 2022).

Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των μορφών ηγεσίας - ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετούν οι δάσκαλοι ως ηγέτες ή/και εν δυνάμει ηγέτες και την εκτίμηση της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας, ώστε να αποκαλυφθούν συγκλίσεις ή αποκλίσεις από την στρατηγική, τη δομή, τη φιλοσοφία και τα συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της μελέτης είναι να ανιχνεύσει ποιο από τα μοντέλα ηγεσίας, το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό ή το παθητικό (αδιάφορο) κυριαρχεί και σε ποιο βαθμό διαμορφώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δημόσιων ολοήμερων δημοτικών σχολίων σχετικά με τις πρακτικές του μοντέλου της συνεργατικής κουλτούρας. Επιπλέον, η συσχετική ανάλυση εξετάζει και ανιχνεύει την ύπαρξη ή μη συνάφειας μεταξύ των έξι διαστάσεων της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας και των παραγόντων που διαμορφώνουν τα τρία μοντέλα ηγεσίας της θεωρίας του πλήρους φάσματος της ηγεσίας.

Για να διερευνηθούν οι προβληματισμοί που αναπτύχθηκαν στην εισαγωγή και στηριζόμενοι βιβλιογραφία σχεδιάσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ1: Ποιο το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό) της θεωρίας του πλήρους φάσματος της ηγεσίας που ασκείται/ακολουθείται στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο;

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ2: Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεργατική κουλτούρα και πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική-οργανωσιακή τους συμπεριφορά;

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ3: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας και του στυλ ηγετικής συμπεριφοράς στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία;

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού έργου που υλοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο 2019-2021 και αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Το δείγμα ήταν πανελλαδικό και όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο. Αρχικά, για την επιλογή του πανελλαδικού διαστρωματωμένου δείγματος, εκτιμήθηκε η αριθμητική κατανομή των ολοήμερων δημοτικών σχολείων από τις 13 περιφερειακές διοικήσεις εκπαίδευσης. Ο αριθμός των ολοήμερων ολιγοθέσιων σχολείων ανά περιφέρεια και ανά νομό ήταν συνολικά περίπου 580, ενώ ο αριθμός των ολοήμερων πολυθέσιων ήταν περίπου 3.500. Η λίστα αυτών των σχολείων αποτέλεσε τη βάση δεδομένων για την επιλογή του δείγματος με στατιστικά τυχαίο τρόπο και σε αναλογία ολιγοθέσια προς πολυθέσια περίπου 2:1, δεδομένου του μεγαλύτερου αριθμού μαθητών, άρα και εκπαιδευτικού προσωπικού στα πολυθέσια σχολεία. Επιπλέον, για να διασφαλισθεί η μεγαλύτερη διασπορά του δείγματος δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην χωροταξία του σε επίπεδο περιφέρειας, ώστε από κάθε νομό να περιληφθούν σχολεία αναλογικά και από τις τρεις γεωγραφικές περιοχές (αγροτική, ημιαστική, αστική). Η συλλογή των δεδομένων μετά την προώθηση των ερωτηματολογίων στα 360 επιλεγμένα ολοήμερα δημοτικά σχολεία με τους περίπου 4.000 εκπαιδευτικούς είχε σαν αποτέλεσμα τη συλλογή 808 (περίπου 20%) απαντημένων ερωτηματολογίων, εκ των οποίων τα 26 με ελλιπή ή λανθασμένα στοιχεία.

Ένα δείγμα από μια μόνον γεωγραφική περιφέρεια έχει βασικά χαρακτηριστικά αντιπροσωπευτικότητας και επιστημονικά θα είναι στατιστικά ομογενοποιημένο διότι θα εμπεριέχει στοιχεία με πανομοιότυπα κοινωνικό-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, οι αρχές της εφαρμοσμένης ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες που απαιτεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αντιπροσωπευτικό δείγμα συμμετεχόντων, μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα σε έναν ευρύτερο πληθυσμό (Cohen et al., 2007).

Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία και το τελικό προς επεξεργασία δείγμα περιλάμβανε (N=782) ορθώς απαντημένα ερωτηματολόγια.

Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς στο οποίο πλην των δημογραφικών χαρακτηριστικών οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους χρησιμοποιώντας μια 5-βάθμια κλίμακα Likert. Για την εκτίμηση του στυλ ηγετικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Πολυπαραγοντικής ηγεσίας "Multifactor Leadership Questionnaire" (M.L.Q. 5X-Short) των Avolio and Bass (2004), το οποίο μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από το πρωτότυπο και ελέγχθηκε η αξιοπιστία του σε προηγούμενες έρευνες (Πατσατζάκη, 2017). Αποτελείται από τρεις παράγοντες/κλίμακες και εννιά υποπαράγοντες, που μετρούν το ηγετικό στυλ (36 ερωτήσεις). Η 5-βάθμια κλίμακα έχει ως εξής: 0=καθόλου, 1= σπάνια, 2=μερικές φορές, 3=αρκετά συχνά, 4=συχνά, αν όχι πάντα.

Για την εκτίμηση της συνεργατικής κουλτούρας δασκάλων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Συνεργατικής κουλτούρας "School Culture Survey - Teacher Form (S.C.S.-T.F.)" το οποίο αναπτύχθηκε από τους ερευνητές (Gruenert & Valentine, 1998) του Πανεπιστημίου του Missouri και μεταφράστηκε-σταθμίστηκε στην Ελλάδα (Τσιπά, 2021). Αποτελείται από (35) ερωτήσεις που κατανέμονται σε έξι (6) διαστάσεις (συνεργατική ηγεσία, συνεργασία δασκάλων, επαγγελματική ανάπτυξη, ενότητα στόχου, συλλογική υποστήριξη και εκπαιδευτική σύμπραξη) και καταγράφει τις αντιλήψεις για την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα των δασκάλων (Brinton, 2007· Ngnag, 2011· Bland, 2012). Η 5-βάθμια κλίμακα έχει ως ακολούθως: 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ αρκετά, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ αρκετά, 5=συμφωνώ απόλυτα.

Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. V.24.0 (Αναστασιάδου, 2013). Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων της έρευνας εφαρμόστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha (α). Τα αποτελέσματα έδωσαν για το ερωτηματολόγιο "M.L.Q. 5X-Short" ($\alpha=0,833$) και για το

“S.C.S.-T.F.” ($\alpha=0,815$). Οι τιμές αυτές επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων, διότι τιμές δείκτη ($\alpha \geq 0,7$) θεωρούνται ικανοποιητικές (Spector, 1992). Ακολούθησε περιγραφική ανάλυση και αξιοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson’s (r) και η σημαντικότητά του. Το δείγμα της έρευνας αναλύθηκε με το test κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα ήταν κανονικά κατανομημένα. Το επίπεδο σημαντικότητας των στατιστικών δοκιμών ορίστηκε στο $p < 0,05$.

Αποτελέσματα

Περιγραφική ανάλυση

Η μέση τιμή για το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι σχετικά ικανοποιητική (M.T=2,97), με υψηλότερη για την εξειδικευμένη επιρροή ή χάρισμα και χαμηλότερη για

Πίνακας 1. Στατιστικοί δείκτες του στυλ ηγεσίας - ηγετικής συμπεριφοράς

Στυλ ηγεσίας - ηγετικής συμπεριφοράς	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Μετασχηματιστική ηγεσία	2,97	0,56
1.1 Εξειδικευμένη επιρροή ή Χάρισμα	3,06	0,60
1.2 Εξειδικευμένη επιρροή - συμπεριφορά	2,97	0,54
1.3 Εμπνευσμένη παρώθηση	2,94	0,53
1.4 Πνευματική διέγερση	2,94	0,58
1.5 Εξατομικευμένη μέριμνα	2,95	0,55
2. Συναλλακτική ηγεσία	2,25	0,62
2.1 Ενδεχόμενη ανταμοιβή	2,76	0,46
2.2 Διαχείριση κατ’ εξαίρεση - Ενεργή	2,31	0,56
2.3 Διαχείριση κατ’ εξαίρεση - Παθητική	1,69	0,83
3. Αδιάφορη ηγεσία	1,39	0,99

την εμπνευσμένη παρώθηση (M.T=2,94) και πνευματική διέγερση (M.T=2,94). Αντίστοιχα, η μέση τιμή για το στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας διαμορφώνεται χαμηλότερα (M.T=2,25), με υψηλότερη (M.T=2,76) για την ενδεχόμενη ανταμοιβή και χαμηλότερες μέσες τιμές για

Πίνακας 2. Στατιστικοί δείκτες της συνεργατικής κουλτούρας

Συνεργατική κουλτούρα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συνεργατική ηγεσία	3,58	0,40
Συνεργασία δασκάλων	3,35	0,42
Επαγγελματική ανάπτυξη	3,50	0,42
Ενότητα στόχου	3,71	0,47
Συλλογική υποστήριξη	3,59	0,49
Εκπαιδευτική σύμπραξη	3,58	0,47

την ενεργή (M.T=2,31) και τη παθητική διαχείριση (M.T=1,69). Τέλος, διαπιστώνεται η αποστασιοποίηση των ερωτηθέντων από την αδιάφορη ηγεσία (M.T=1,39) (Πίνακας 1).

Η συνολική (M.T=3,55) της συνεργατικής κουλτούρας είναι σχετικά ικανοποιητική κάτι που υποδηλώνει ότι υιοθετείται το συγκεκριμένο μοντέλο οργανωσιακής συμπεριφοράς. Η μέση τιμή για τις έξι διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας κυμαίνεται από (M.T=3,35) για την συνεργασία δασκάλων έως (M.T=3,71) για την ενότητα στόχου. Για τη συνεργατική ηγεσία (M.T=3,58), για την επαγγελματική ανάπτυξη (M.T=3,50), για τη συλλογική υποστήριξη (M.T=3,59) και για την εκπαιδευτική σύμπραξη (M.T=3,58) (Πίνακα 2).

Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής συσχέτισης

Σύμφωνα με το (πίνακα 3) ως προς τη συσχέτιση μεταξύ της διάστασης συνεργατική ηγεσία και εξειδικευμένη επιρροή ή χάρισμα και συμπεριφορά και πνευματική διέγερση

της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι συντελεστές Pearson (r) είναι στατιστικά σημαντικοί ($r=0,500$, $r=0,430$ και $r=0,460$, αντίστοιχα σε επίπεδο σημαντικότητας $p<0,01$) που υποδηλώνει μέτρια θετική συσχέτιση. Όσον αφορά την εμπνευσμένη παρώθηση και εξατομικευμένη μέριμνα υπάρχει στατιστικά σημαντική ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών υποπαραγόντων ($r=0,391$ και $r=0,388$, $p<0,01$), αντίστοιχα και της συνεργατικής ηγεσίας. Ως προς τη συσχέτιση μεταξύ συνεργατικής ηγεσίας και των υποπαραγόντων ενδεχόμενη ανταμοιβή, διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή και διαχείριση κατ' εξαίρεση παθητική της συναλλακτικής ηγεσίας, οι συντελεστές (r) ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά μέτριας θετικής, σχεδόν μηδενικής και ασθενούς αρνητικής συσχέτισης ($r=0,414$, $r=0,135$ και $r=-0,270$, $p<0,01$), αντίστοιχα. Η σχέση μεταξύ συνεργατικής ηγεσίας και αδιάφορης ηγεσίας ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά ασθενούς αρνητικής συσχέτισης ($r=-0,328$, $p<0,01$).

Πίνακας 3. Συντελεστής (r) και σημαντικότητα συνεργατικής ηγεσίας και στυλ ηγεσίας

Συνεργατική ηγεσία	Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
1. Μετασχηματιστική ηγεσία		
1.1 Εξιδανικευμένη επιρροή ή Χάρισμα	0,500*	0,000
1.2 Εξιδανικευμένη επιρροή - συμπεριφορά	0,430*	0,000
1.3 Εμπνευσμένη παρώθηση	0,391*	0,000
1.4 Πνευματική διέγερση	0,460*	0,000
1.5 Εξατομικευμένη μέριμνα	0,388*	0,000
2. Συναλλακτική ηγεσία		
2.1 Ενδεχόμενη ανταμοιβή	0,414*	0,000
2.2 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Ενεργή	0,135*	0,000
2.3 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Παθητική	-0,270*	0,000
3. Αδιάφορη ηγεσία	-0,328*	0,000

* Correlation is significant at the 0.01 level

Πίνακας 4. Συντελεστής (r) και σημαντικότητα συνεργασίας δασκάλων και στυλ ηγεσίας

Συνεργασία δασκάλων	Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
1. Μετασχηματιστική ηγεσία		
1.1 Εξιδανικευμένη επιρροή ή Χάρισμα	0,062	0,085
1.2 Εξιδανικευμένη επιρροή - συμπεριφορά	-0,021	0,556
1.3 Εμπνευσμένη παρώθηση	0,128*	0,000
1.4 Πνευματική διέγερση	0,049	0,172
1.5 Εξατομικευμένη μέριμνα	0,059	0,990
2. Συναλλακτική ηγεσία		
2.1 Ενδεχόμενη ανταμοιβή	0,237*	0,000
2.2 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Ενεργή	0,192*	0,000
2.3 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Παθητική	0,234*	0,000
3. Αδιάφορη ηγεσία	0,224*	0,000

* Correlation is significant at the 0.01 level

Ακολουθώντας το (Πίνακα 4) ο συντελεστής (r) μεταξύ συνεργασίας δασκάλων και του υποπαραγόντα εμπνευσμένης παρώθησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας υποδηλώνει την ύπαρξη στατιστικά σχεδόν μηδενικής συσχέτισης ($r=0,128$, $p<0,01$). Σε αντίθεση με τους συντελεστές (r) για τους υπόλοιπους τέσσερις υποπαραγόντες οι οποίοι δεν είναι στατιστικά σημαντικοί ($p>0,05$). Ως προς την συσχέτιση ανάμεσα στη συνεργασία δασκάλων και τους υποπαραγόντες ενδεχόμενη ανταμοιβή, διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή και παθητική της συναλλακτικής ηγεσίας, οι συντελεστές (r) αποκάλυψαν την ύπαρξη ασθενούς θετικής, σχεδόν μηδενικής και ασθενούς θετικής συσχέτισης ($r=0,237$, $r=0,192$ και $r=0,234$, $p<0,01$),

αντίστοιχα. Τέλος, στατιστικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,224$, $p<0,01$) διαπιστώθηκε μεταξύ συνεργασίας δασκάλων και αδιάφορης ηγεσίας.

Σύμφωνα με το (Πίνακα 5) οι συντελεστές (r) μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και των πέντε κατά σειρά υποπαραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας υποδηλώνουν την ύπαρξη στατιστικά ασθενούς θετικής συσχέτισης ($r=0,312$, $r=0,238$, $r=0,206$, $r=0,236$ και $r=0,267$, αντίστοιχα) με επίπεδο σημαντικότητας $p=0,01$. Ως προς την συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και των υποπαραγόντων ενδεχόμενη ανταμοιβή, διαχείριση κατ' εξαίρεση-παθητική και διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή της συναλλακτικής ηγεσίας, οι συντελεστές (r) ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά ασθενούς θετικής, σχεδόν μηδενικής και μη ύπαρξη συσχέτισης ($r=0,260$ με $p<0,01$, $r=-0,092$ με $p<0,05$ και $r=0,038$, $p>0,05$), αντίστοιχα. Τέλος, η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και αδιάφορης ηγεσίας υποδηλώνει την ύπαρξη στατιστικά μηδενικής συσχέτισης ($r=-0,083$, $p<0,05$).

Πίνακας 5. Συντελεστής (r) και σημαντικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης και στυλ ηγεσίας

Επαγγελματική ανάπτυξη	Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
1. Μετασχηματιστική ηγεσία		
1.1 Εξιδανικευμένη επιρροή ή Χάρισμα	0,312*	0,000
1.2 Εξιδανικευμένη επιρροή - συμπεριφορά	0,238*	0,000
1.3 Εμπνευσμένη παρώθηση	0,206*	0,000
1.4 Πνευματική διέγερση	0,236*	0,000
1.5 Εξατομικευμένη μέριμνα	0,267*	0,000
2. Συναλλακτική ηγεσία		
2.1 Ενδεχόμενη ανταμοιβή	0,260*	0,000
2.2 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Ενεργή	0,038	0,283
2.3 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Παθητική	-0,092**	0,010
3. Αδιάφορη ηγεσία	-0,083**	0,020

* Correlation is significant at the 0.01 level

** Correlation is significant at the 0.05 level

Παρατηρώντας το (Πίνακα 6) οι συντελεστές (r) μεταξύ ενότητας στόχου και των πέντε κατά σειρά υποπαραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ($r=0,437$, $r=0,408$, $r=0,357$, $r=0,358$ και $r=0,362$, $p<0,01$), αντίστοιχα που υποδηλώνει την ύπαρξη στατιστικά μέτριας θετικής συσχέτισης για τους δύο πρώτους υποπαραγόντες και ασθενούς θετικής συσχέτισης μεταξύ των άλλων υποπαραγόντων και της ενότητας στόχου. Ως προς την συσχέτιση μεταξύ ενότητας στόχου και των υποπαραγόντων ενδεχόμενη ανταμοιβή, διαχείριση κατ' εξαίρεση-παθητική και διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή της συναλλακτικής ηγεσίας, οι συντελεστές (r) ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά ασθενούς θετικής, ασθενούς αρνητικής και μη ύπαρξη συσχέτισης ($r=0,235$ με $p<0,01$, $r=-0,342$ με $p<0,01$ και $r=0,026$, $p>0,05$),

Πίνακας 6. Συντελεστής (r) και σημαντικότητα ενότητας στόχου και στυλ ηγεσίας

Ενότητα στόχου	Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
1. Μετασχηματιστική ηγεσία		
1.1 Εξιδανικευμένη επιρροή ή Χάρισμα	0,437*	0,000
1.2 Εξιδανικευμένη επιρροή - συμπεριφορά	0,408*	0,000
1.3 Εμπνευσμένη παρώθηση	0,357*	0,000
1.4 Πνευματική διέγερση	0,358*	0,000
1.5 Εξατομικευμένη μέριμνα	0,362*	0,000
2. Συναλλακτική ηγεσία		
2.1 Ενδεχόμενη ανταμοιβή	0,235*	0,000
2.2 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Ενεργή	0,026	0,473
2.3 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Παθητική	-0,342*	0,000

3. Αδιάφορη ηγεσία	-0,312*	0,000
--------------------	---------	-------

* Correlation is significant at the 0.01 level

αντίστοιχα. Ομοίως, η σχέση μεταξύ ενότητας στόχου και της αδιάφορης ηγεσίας ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά ασθενούς αρνητικής συσχέτισης ($r=-0,312$, $p<0,01$).

Σύμφωνα με τον (Πίνακα 7) διαπιστώνουμε ότι οι συντελεστές (r) μεταξύ συλλογικής υποστήριξης και των πέντε κατά σειρά υποπαράγοντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($r=0,497$, $r=0,369$, $r=0,296$, $r=0,377$ και $r=0,368$, $p<0,01$), αντίστοιχα υποδηλώνουν την ύπαρξη στατιστικά μέτριας θετικής για τον πρώτο υποπαράγοντα και ασθενούς θετικής συσχέτισης για τους υπόλοιπους. Ως προς την συσχέτιση μεταξύ συλλογικής υποστήριξης και των υποπαράγοντων ενδεχόμενη ανταμοιβή, διαχείριση κατ' εξαίρεση-παθητική της συναλλακτικής ηγεσίας, οι συντελεστές (r) αποκάλυψαν την ύπαρξη στατιστικά σχεδόν μηδενικής, ασθενούς αρνητικής και μη ύπαρξη συσχέτισης ($r=0,196$ με $p<0,01$, $r=-0,359$ με $p<0,01$ και $r=-0,023$ $p>0,05$), αντίστοιχα. Ομοίως, ο έλεγχος μεταξύ συλλογικής υποστήριξης και αδιάφορης ηγεσίας ανέδειξε την ύπαρξη ασθενούς αρνητικής συσχέτισης ($r=-0,296$, $p<0,01$).

Πίνακας 7. Συντελεστής (r) και σημαντικότητα συλλογικής υποστήριξης και στυλ ηγεσίας

Συλλογική υποστήριξη	Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
1. Μετασχηματιστική ηγεσία		
1.1 Εξιδανικευμένη επιρροή ή Χάρισμα	0,497*	0,000
1.2 Εξιδανικευμένη επιρροή - συμπεριφορά	0,369*	0,000
1.3 Εμπνευσμένη παρώθηση	0,296*	0,000
1.4 Πνευματική διέγερση	0,377*	0,000
1.5 Εξατομικευμένη μέριμνα	0,368*	0,000
2. Συναλλακτική ηγεσία		
2.1 Ενδεχόμενη ανταμοιβή	0,196*	0,000
2.2 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Ενεργή	-0,023	0,526
2.3 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Παθητική	-0,359*	0,000
3. Αδιάφορη ηγεσία	-0,296*	0,000

* Correlation is significant at the 0.01 level

Παρατηρώντας το (Πίνακα 8) οι συντελεστές (r) μεταξύ εκπαιδευτικής σύμπραξης και των πέντε κατά σειρά υποπαράγοντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι $r=0,335$, $r=0,277$, $r=0,214$, $r=0,299$ και $r=0,225$, $p<0,01$, αντίστοιχα υποδηλώνουν την ύπαρξη στατιστικά ασθενούς θετικής συσχέτισης. Ως προς τη συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαιδευτική σύμπραξη και στους υποπαράγοντες ενδεχόμενη ανταμοιβή, διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή και παθητική της συναλλακτικής ηγεσίας οι συντελεστές (r) είναι στατιστικά σημαντικοί ($r=0,202$, $r=0,094$ και $r=-0,200$, $p<0,01$, αντίστοιχα) που υποδηλώνουν

Πίνακας 8. Συντελεστής (r) και σημαντικότητα εκπαιδευτικής σύμπραξης και στυλ ηγεσίας

Συνεργατική ηγεσία	Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
1. Μετασχηματιστική ηγεσία		
1.1 Εξιδανικευμένη επιρροή ή Χάρισμα	0,335*	0,000
1.2 Εξιδανικευμένη επιρροή - συμπεριφορά	0,277*	0,000
1.3 Εμπνευσμένη παρώθηση	0,214*	0,000
1.4 Πνευματική διέγερση	0,299*	0,000
1.5 Εξατομικευμένη μέριμνα	0,225*	0,000
2. Συναλλακτική ηγεσία		
2.1 Ενδεχόμενη ανταμοιβή	0,202*	0,000
2.2 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Ενεργή	0,094*	0,009
2.3 Διαχείριση κατ' εξαίρεση - Παθητική	-0,200*	0,000

3. Αδιάφορη ηγεσία	-0,164*	0,000
--------------------	---------	-------

* Correlation is significant at the 0.01 level

την ύπαρξη στατιστικά ασθενούς θετικής για τον πρώτο υποπαράγοντα και σχεδόν μηδενικής συσχέτισης για τους δύο άλλους υποπαράγοντες, αντίστοιχα. Ομοίως, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής σύμπραξης και αδιάφορης ηγεσίας ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σχεδόν μηδενικής συσχέτισης ($r=-0,164$) και $p<0,01$).

Συζήτηση

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα (ΔΕ1) οι ερωτηθέντες προκρίνουν με σκεπτικισμό τη μετασχηματιστική ηγεσία ως κυρίαρχο στυλ την αποτελεσματικότερη μορφή ηγεσίας (Day & Antonakis 2011· Menon-Eliphotou, 2011). Το στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας αν και υιοθετείται σε χαμηλότερο βαθμό αξιοσημείωτη είναι η προτίμησή τους για την ενδεχόμενη ανταμοιβή. Αυτό φανερώνει την διάθεσή τους να βοηθούν τους συνεργάτες τους (υφιστάμενους, ομοιόβαθμους στην ιεραρχία, με ή χωρίς σχετική εκπαιδευτική εμπειρία συναδέλφους/σες) να επιτυγχάνουν κοινά αποδεκτές συμφωνίες, να διαπραγματεύονται πόρους όταν τους βλέπουν να προσπαθούν. Να σημειωθεί ότι οι ανταμοιβές στο ελληνική εκπαίδευση περιορίζονται σε κάποιες μορφές επιβράβευση ή διευκόλυνση.

Τα αποτελέσματα μας συμπίπτουν με εκείνα άλλων έρευνών που ανέδειξαν από μέτριο έως ικανοποιητικό βαθμό την εφαρμογή μετασχηματιστικών πρακτικών από μέλη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γκόλια κ.α., 2013· Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014· Γιουμούκη, 2017· Δουγαλή 2017· Πατσατζάκη, 2017· Αντωνίου κ.α., 2018· Κουρκούτα, 2018). Η επικρατούσα αντίληψη για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας πιθανότατα μπορεί να αποδοθεί στην οικονομικό-κοινωνική κρίση που βίωσε η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, όπου η εμφάνιση των μετασχηματιστών ηγετών είναι περισσότερο πιθανή, καθότι προβάλλουν την αισιοδοξία και ένα όραμα για το μέλλον (Bass, 1990· 1998).

Επίσης, μια λιγότερη πιθανή ερμηνεία είναι η υιοθέτηση μετασχηματιστικών πρακτικών από μερίδας διευθυντών και εκπαιδευτικών σε συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά συστήματα, όπως και το ελληνικό που έχουν ή προωθούν ένα εκπαιδευτικό όραμα για τη σχολική τους μονάδα και δεν συμβιβάζονται με την άποψη ότι η όποια αλλαγή μπορεί θα έρθει από έξω (Antonakis, 2001). Ωστόσο, οι ερωτηθέντες δεν έχουν υιοθετήσει σε μεγάλο βαθμό συμπεριφορές ιδιαίτερα για τους υποπαράγοντες εμπνευσμένη παρώθηση, πνευματική διέγερση και εξατομικευμένη μέριμνα, διαπιστώσεις που συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Γκόλια κ.α., 2013).

Αντίθετα, η υιοθέτηση κάποιων πρακτικών συναλλακτικής ηγεσίας μπορεί να αποδοθεί στο έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό πρότυπο που εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα με την τυπολογία κατάταξης του Bush (2011). Αυτή η τακτική αντιστοιχίζεται με τη συναλλακτική ηγεσία, παρά τις εξαγγελίες περί μεγαλύτερης αυτονομίας του σχολείου και αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Τέλος, η αποστασιοποίηση των ερωτηθέντων από το στυλ της αδιάφορης ηγεσίας είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική και πιθανότατα να οφείλεται στη διαδικασία επιλογής των ηγετικών στελεχών τα τελευταία χρόνια, όπου οι επιλογές του 2011 εδράζονταν σε μεγαλύτερο βαθμό στα πρόσθετα προσόντα από αυτές του 2015 (ψηφοφορία συλλόγου διδασκόντων) και του 2017 και όχι την αρχαιότητα.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα (ΔΕ2) οι ερωτηθέντες προκρίνουν την συνεργατική κουλτούρα ως κύρια φιλοσοφία τους, αναζητώντας συνεχώς αποτελεσματικότερους τρόπους για τη σχολική βελτίωση, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Ngang, 2011· Menon-Eliphotou & Athanasaoula-Reppa, 2011· Karachtsi & Kanaka, 2014· Γιουμούκη, 2017· Πατσατζάκη 2017). Τα ερευνητικά δεδομένα βρίσκονται σε αντιστοιχία με τη θεωρητική και εμπειρική ανάλυση πολλών μελετητών (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2006· Waldron & Mcleskey, 2010· Teasley, 2016· Γιατρά, 2019) που κατέδειξαν τη συνεργατική κουλτούρα ως την ενδεδειγμένη οργανωσιακή συμπεριφορά και αντικρούουν τα πορίσματα ερευνών που

ανέδειξαν φαινόμενα απομόνωσης και υποβάθμισης της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον (Μπιινιάρη, 2012· Αντωνίου, 2015· Τεντζεράκης, 2018).

Οι ερωτηθέντες διακρίνονται από τη σχετικά θετική αντίληψή τους για την συνεργατική ηγεσία, αποτελέσματα που συμφωνούν με πρόσφατες έρευνες (Spinalle, 2006· Harris, 2008· Χρονοπούλου, 2012· Veeriah et al., 2017· Γκανιάτσος, 2019). Η επίσης σχετικά θετική αντίληψη τους για τις υπόλοιπες διαστάσεις ταυτίζεται με την συνεργατική πρακτική (Reeves, 2006) και εναρμονίζεται με εκείνη του Gabriel (2005) που αναφέρει ότι "μία δήλωση αποστολής πρέπει να επικεντρώνεται σε στόχους, παρά σε θεωρίες". Επιπλέον, φανερώνουν την επιθυμία τους να δουλεύουν συλλογικά, να εξελίσσονται σε μαθησιακούς εταίρους επενδύοντας ο ένας στον άλλο (Gabriel, 2005· Pedder et al., 2005) και να συμβάλλουν την επίτευξη της οργανωτικής αλλαγής και της μάθησης (Kythreotis et al., 2010· Bland, 2012· Narayan, 2016). Ωστόσο, εξαίρεση αποτελεί η μέτρια εκτίμησή τους για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, όπου καταγράφεται η απουσία πιο πρακτικών μορφών συνεργασίας, όπως οι παρακολούθησεις διδασκαλίας και η συν-διδασκαλία.

Ως αναφορά το ερευνητικό ερώτημα (ΔΕ3) διαπιστώνεται ότι όταν αυξάνονται τα συνεργατικά χαρακτηριστικά του ηγέτη ή/και εν δυνάμει ηγέτη της σχολικής μονάδας, αυξάνονται στο βαθμό που δηλώνουν οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης τα μετασχηματιστικά, συναλλακτικά χαρακτηριστικά του και αντίστοιχα μειώνονται για τη διαχείριση κατ' εξαίρεση-παθητική της συναλλακτικής και για την αδιάφορη ηγεσία.

Συγκεντρωτικά και γενικά, διαπιστώνεται η ύπαρξη σχεδόν μηδενικής έως μέτριας θετικής συσχέτισης της μετασχηματιστικής ηγεσίας ανάλογα με τους υποπαράγοντες που την διαμορφώνουν με όλες τις διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας. Παρομοίως, διαπιστώνεται η ύπαρξη ποικίλης έντασης θετική συσχέτιση για τους υποπαράγοντες ενδεχόμενη ανταμοιβή, διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή και ποικίλης έντασης αρνητική συσχέτιση για τη διαχείριση κατ' εξαίρεση-παθητική με όλες σχεδόν τις διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας. Τέλος, η ύπαρξη σχεδόν μηδενικής έως ασθενούς αρνητική συσχέτιση χαρακτηρίζει την αδιάφορη ηγεσία με όλες σχεδόν τις διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας εκτός της συνεργασίας δασκάλων.

Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με αρκετές έρευνες που ανέδειξαν τη σημαντικότητα του ρόλου του μετασχηματιστικού ηγέτη στη διαμόρφωση ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας που αυξάνει την απόδοση των μελών της σχολικής κοινότητας (Kythreotis et al., 2010· Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012· Αντωνίου, 2015· Αντωνίου κ.α., 2018· Κούρτη, 2022). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η Arokiasamy (2017) αναδεικνύοντας την υψηλή συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το θετικό σχολικό κλίμα (κυρίως όμως των διαστάσεων: όραμα, πνευματική διέγερση και υψηλές προσδοκίες απόδοσης), καθώς και η Γιατρά (2018) που πρόβαλλε τη σημαντική επίδραση της εξιδανικευμένης υποστήριξης στη συμμετοχική οργανωσιακή κουλτούρα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Μλεκάνης (2005) και Γιουμούκη (2017) οι οποίοι υποστήριξαν ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση συναδελφικών σχέσεων, σε αντίθεση με την άποψη που διαπιστώνει αδιαφορία για την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και συμμετοχής από σχολικούς διευθυντές που εφαρμόζουν μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Αξιόλογο είναι το εύρημα των υψηλότερων συντελεστών (r) που παρατηρήθηκαν μεταξύ συνεργατικής ηγεσίας με όλους τους υποπαράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και με τον υποπαράγοντα ενδεχόμενη ανταμοιβή της συναλλακτικής ηγεσίας. Η σημαντική αυτή διαπίστωση φαίνεται να εναρμονίζεται με τις σύγχρονες τάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας που προτείνουν τη διαμόρφωση υβριδικών ηγετικών μοντέλων που ενσωματώνουν πρακτικές από περισσότερες από μία ηγετικές προσεγγίσεις να εφαρμόζονται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε συγκεκριμένου-περίστασης (Mulford & Silins, 2011) διότι καμία ηγεσία δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη για όλα τα σχολεία και όλες τις συνθήκες (Bush & Glover, 2003).

Πράγματι, οι μετασχηματιστικές πρωτοβουλίες-πρακτικές σε ένα περιβάλλον συνεργατικής κουλτούρας καθιστά τους εκπαιδευτικούς "ισότιμους ηγέτες", συνυπεύθυνους, ικανούς να συνεργάζονται και να συνταυτίζουν τους εαυτούς τους με την αποστολή του σχολείου έχει συνδεθεί με την σχολική αποτελεσματικότητα (Leithwood et al., 1999· Bush & Glover, 2003· Menon-Eliophotou & Athanasoula-Rerra, 2011). Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών όταν διακρίνουν το δέλεαρ ενός άμεσου οφέλους (Bush, 2007). Γι' αυτό η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει θετικά, όταν δρα συμπληρωματικά ενός άλλου μοντέλου, όπως της μετασχηματιστικής (Judge & Piccolo, 2004· Robbins & Judge, 2011).

Συμπεράσματα

Από την διερεύνηση των ηγετικών χαρακτηριστικών στα ολόημερα δημοτικά σχολεία γενική διαπίστωση είναι ότι η διαμόρφωση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας κερδίζει συνεχώς έδαφος ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, τα ευρήματα φανερώνουν ότι είναι εφικτή η διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας και η ανάπτυξη πιο ουσιαστικών συνεργασιών. Επίσης, διαπιστώνεται γενικά συσχέτιση της συνεργατικής κουλτούρας στο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς όπως φαίνεται από την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μετασχηματιστικής ηγεσίας και συνεργατικής κουλτούρας με εξαίρεση τη συνεργασία δασκάλων, την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης για την αδιάφορη ηγεσία με όλες σχεδόν τις διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας, θετικής συσχέτισης συναλλακτικής ηγεσίας για την ενδεχόμενη ανταμοιβή και αρνητικής για τη διαχείριση κατ'εξαίρεση-παθητική. Τέλος, η καλλιέργεια της μετασχηματιστικής και συνεργατικής ηγεσίας υποδηλώνει πιθανώς, μια στροφή προς το σύγχρονο μοντέλο της ολοκληρωμένης ηγεσίας που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο συνδυασμό της μετασχηματιστικής, της συνεργατικής-καταναεμημένης και της παιδαγωγικής ηγεσίας (Krüger & Scheerens, 2012).

Προτάσεις για πιθανή μελλοντική έρευνα

Η έρευνα μπορεί να επεκταθεί ώστε να συμπεριλάβει εκπαιδευτικούς και από άλλους τύπους δημόσιων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων, ώστε να διερευνηθούν πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις τους. Ένα στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να διερευνηθεί είναι οι απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που τα τελευταία έτη ο αριθμός τους έχει αυξηθεί στη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων. Επιπλέον, ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με βάση την οργανικότητα των δημοτικών σχολείων. Παράλληλα στην έρευνα μπορούν να συμπεριληφθούν και τα σύγχρονα μοντέλα υβριδικών μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως της ολοκληρωμένης ηγεσίας.

Αναφορές

- Antonakis, J. (2001). The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X). Walden University Scholar Works. Dissertation thesis. Retrieved from: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=dilley>
- Arokiasamy, R.A.A. (2017). The influence of transformational leadership and school culture on organizational health of secondary school teachers in Malaysia: An empirical study.
- Avolio, B.J., & Bass, B.M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Sampler set. Manual, forms and scoring key*. New York: Mind Garden.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership: industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bland, K.D. (2012). *Relationship of collaborative school culture and school achievement. Electronic Theses and Dissertations*. Retrieved from: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/785>.

Brinton M.C. (2007). *Comparing perceptions about collaborative culture from certified and non-certified staff members through the adaptation of the school culture survey teacher form*. A. Dissertation for the Degree Doctor of University of Missouri-Columbia. Retrieved from: <https://doi.org/10.32469/10355/4843>

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th Ed.). London: Sage Publications.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London & New York: Routledge.

Day, D.V., & Antonakis, J. (2011). *The nature of leadership*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

effectiveness. *Saudi Journal Humanities and Social Sciences*, 1(2), 36-42.

Gabriel, J.G. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: Critical teacher development in the postmodern age. In J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (pp. 149-179). London: Cassell.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2008). *Educational administration. Theory, research, and practice*. New York: McCraw-Hill.

Judge, T.A., & Piccolo, R.F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755.

Kapachtsi, V., & Kanaka, D-M. (2014). Traditional classrooms transformed into modern school environments through collaborative action research. *International Journal of Elementary Education*, 3(3), 58-64.

Krüger, M., & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. In J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited: review and meta-analysis of empirical studies* (pp. 1-30). (Springer briefs in education).

Kythreotis, A., Pashardis P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.

Menon-Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus. Retrieved from: <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf>

Menon-Eliophotou, M., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership and Management*, 31(5), 435-450.

Mulford, B., & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualization of successful school principalship for improved student outcomes. *I. J. of Educational Management*, 25(1), 61-82.

Narayan, A.N. (2016). Culture of school improvement: Exploring its existence and

Ngnag, T.K. (2011). The effect of transformational leadership on school culture in male'

Pedder, D., James, M., & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practice professional learning. *Research Papers in Education*, 29(3), 209-243.

primary schools Maldives. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 30, 2575-2580.

Reeves, D.B. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές και σύγχρονες προσεγγίσεις*, (Α. Πλατάκη μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Saudi Journal of Business and Management Studies, 2, 600-613.

Spector, P.E. (1992). *Sage university papers series: Quantitative applications in the social sciences, No.82. Summated rating scale construction: An introduction*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications. Available at: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412986038>

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Teasley L.M. (2017). Organizational culture and schools: A call for Leadership and collaboration. *Children & Schools*, 39(1), 3-6.

Veeriah J., Piaw C.Y., & Li Y.S. (2017). The impact of school culture on teachers' organizational commitment in primary cluster schools in Selangor. *Educational Leader (Pemimpin Pendidikan)*, 5, 1-18.

Waldron, L.N., & Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *J. of Educational and Psychological Consultation*, 2, 58-74.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αναστασιάδου, Σ. (2013). *Στατιστική και μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Α.Ε.

Αντωνίου, Α., Γιουμούκη, Μ., & Μπάμπλης, Θ. (2018). Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα : Συγκριτική μελέτη μεταξύ γενικών και ειδικών δημοτικών σχολείων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 117-139.

Αντωνίου, Δ. (2015). *Διερεύνηση της συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://arpothesis.eap.gr> από: <https://www.lib.uom.gr/index.php/el/>

Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση - Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.

Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η Συνεργατική Κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών. *12^ο Συνέδριο Κύπρου 8-9 Ιουνίου 2012* (σσ. 475- 483). Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.

Γιατρά, Α. (2019). *Διερεύνηση της επιρροής των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη συνεργασία της σχολικής μονάδας: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://arpothesis.eap.gr/handle/repo/42682>

Γιουμούκη, Μ. (2017). *Ηγεσία και σχολική κουλτούρα γενικών και ειδικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη*. . (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://www.lib.uoa.gr/sylloges/psifiakes-sylloges/>

Γκανάτσος, Χ. (2019). *Μορφές και διαστάσεις της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και συσχετίσεις με το στυλ σχολικής ηγεσίας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://library.uowm.gr/>

Γκόλια, Α., Μπελιάς, Δ., Τσιώλη, Σ., & Κουστέλιος, Α. (2013). Οργανωσιακή κουλτούρα και ηγεσία. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 15-31.

Δουγαλή, Ε. (2017). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα). Ανακτήθηκε *Εμπειρική μελέτη*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://estia.hua.gr/search.html>.

Θεριανός, Κ. (2006). Κουλτούρα του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ενός πρακτικού και υπαρκτού προβληματισμού. *Περίληψεις εισηγήσεων στο σεμινάριο βελτίωση της μάθησης στο σχολείο: Διεύθυνση, συνεργασία, μεθόδευση, 19-20 Μαΐου, 2006*. Αθήνα.

Κουρκούτα, Β. (2018). *Ηγεσία στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων του Νομού Αχαΐας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/>

Κούρτη, Ι. (2022). *Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση των στυλ ηγεσίας στη σχολική κουλτούρα για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://dione.lib.unipi.gr>

Κυθραιώτης, Α., & Πασιαρδής, Π. (2006). Η επίδραση του ηγετικού στυλ και της κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. *9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, (σσ. 413-422). Λευκωσία.

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., & Αντωνίου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου*. Ανακτήθηκε από: www.moec.gov.cy/dde/anaptychi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/anapt.

Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. (Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr>

Πασιαρδή, Γ. (2008). *Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή*. Ανακτήθηκε από: www.ree.gr/wrcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/g.pasiardi

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία-Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιων.

Πατσατζάκη, Ε. (2017). *Το δημοτικό σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και η άσκηση ηγεσίας στο πλαίσιο αυτό*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://library.uowm.gr/>

Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τεντζεράκης, Σ. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/>

Τσιπά, Σ. (2021). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα και το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν στα ολιγοθέσια-πολυθέσια δημοτικά σχολεία*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου σε Συνεπίβλεψη με Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/55941>

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2013). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οδηγός επιμόρφωσης ΥΠ.Ε.Π.Θ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-*

Βιωματική Μέθοδος Διδασκαλίας του Μαθήματος της Στατιστικής Γ Λυκείου, ως προς τους Στόχους του Εκπαιδευτικού Συστήματος

<https://doi.org/10.69685/XOPC4369>

Συριγωνάκης Εμμανουήλ

Εκπαιδευτικός ΠΕ03 Β/θμιας Εκπ/σης, ΥΠΑΙΘ

sirigon.m@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της Στατιστικής στη Γ Λυκείου, θεωρήθηκε χρήσιμη η ενασχόληση των μαθητών με τη διεξαγωγή μιας έρευνας με στόχο, την κατανόηση και εμπέδωση των εννοιών του μαθήματος, αλλά και τη διερεύνηση του τρόπου που γίνεται η σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου του μαθήματος με ένα πραγματικό πρόβλημα. Στο πλαίσιο της εργασίας και με βασική μέθοδο τη στατιστική, στόχος μας ήταν να παρατηρήσουμε και να καταλήξουμε σε ανάλογα συμπεράσματα σχετικά με το αν η σημερινή εκπαίδευση υλοποιεί μια σειρά στόχων, από αυτούς που η πολιτεία νομοθετεί για τον εκπαιδευτικό φορέα και η κοινωνία προσδοκεί την πραγμάτωσή τους, αφού μέσα στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης φοιτούν και διαπαιδαγωγούνται τα παιδιά της. Στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο τρόπος που εργάστηκαν οι μαθητές καθώς και τα αποτελέσματα που πρόέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2021-2022 σε Λύκειο του Νομού Ηρακλείου.

Λέξεις κλειδιά: Στόχοι, πολιτεία, κοινωνία, διδασκαλία, μαθητής

Εισαγωγή

Το κράτος θεσπίζει τον εκπαιδευτικό θεσμό με σκοπό να προετοιμαστεί ο νέος για την αγορά εργασίας προσαρμοσμένης στις νέες τεχνολογικές απαιτήσεις, να εξοικειωθεί με τις νέες τεχνολογίες αποφεύγοντας το λειτουργικό αναλφαβητισμό και παράλληλα να συμβάλει στην ισόρροπη συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Είναι, λοιπόν, επόμενο, η κοινωνία, δηλαδή γονείς και λοιποί άνθρωποι, να έχουν προσδοκίες από το σχολικό φορέα και να τροφοδοτούν την πεποίθηση ότι το κάθε παιδί έχει το περιθώριο να κατακτήσει όλους τους παραπάνω στόχους στην διάρκεια της μαθητικής του θητείας ή τουλάχιστον ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς, εναποθέτοντας ελπίδες στον δάσκαλο, ότι θα καταφέρει να φέρει σε πέρας όσα η πολιτεία πρόβλεψε. Σκοπός αυτού του εγχειρήματος στο οποίο έγινε η μελέτη, ήταν να εξαχθούν συμπεράσματα μέσω στατιστικών τεκμηρίων, αν το σχολείο στην καθημερινή πράξη έχει τη δυνατότητα, με τις υπάρχουσες συνθήκες, να κάνει πράξη όλους αυτούς τους στόχους που η πολιτεία θέσπισε ή ότι υπάρχει περίπτωση η σχολική πράξη να «διαψεύδει» εν μέρει. Κατά τη διαδικασία της εργασίας ακολουθήθηκε συνεργατική μέθοδος και βιωματικός τρόπος προσέγγισης του θέματος. Η βιωματική εμπειρία προκαλεί το ενδιαφέρον ενός ατόμου και την άμεση ενεργοποίησή του, δημιουργώντας κίνητρα για συγκεκριμένους στόχους γνώσεων και δεξιοτήτων (Μπακιρτζής, 2000). Εξάλλου οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η συνεργατική διδασκαλία, εφαρμογή της θεωρίας στη πράξη, δύνανται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου (Naz & Murad, 2017; Forghani-Arani, Cerna & Bannou, 2019). Επίσης η συνεργατική διδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης και των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών κάθε βαθμίδας (Tran & Lewis, 2012).

Στόχοι του εκπαιδευτικού Συστήματος

Το σχολείο είναι ένας από τους κυριότερους θεσμούς που αναπαραγάγουν τα κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά πρότυπα της κοινωνίας (Μπουρίτσας, 2003). Βασισμένο σε αυτή τη λογική το κράτος επιχειρεί μέσω της κεντρικής εξουσίας να θέσει υπό την εποπτεία του, την ανάπτυξη κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων οι οποίες επηρεάζονται από τον τρόπο

που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα (Bowles & Gintis, 2011). Ακόμη, το καθιστά ως το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος (Ξωχέλης, 2007). Βέβαια όσα σχολεία έχουν κάποιο βαθμό αυτονομίας και μπορούν και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε ζωτικά θέματα λειτουργίας, έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε όλους τους τομείς. Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και τη μετατροπή του, τις περισσότερες φορές σε απλό διεκπεραιωτή εντολών. Με αυτό το τρόπο η ανάληψη κάθε πρωτοβουλίας γίνεται δυσκολότερη και μάλιστα σε μια περίοδο που ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία σε ένα διευρυμένο ρόλο, τόσο στο γνωστικό, όσο και στο συναισθηματικό, κοινωνικό κ.τ.λ. τομέα.

Οι σημαντικότεροι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να θεωρηθούν:

Ανάπτυξη γνωστικού τομέα

Κάθε χώρα αποσκοπεί να εντάξει με διάφορους τρόπους τους νέους στην κοινωνία. Ένας από τους τρόπους που μπορεί να το πετύχει είναι μέσω της μετάδοσης γνώσεων σε κάθε τομέα που θεωρεί σημαντικό. Απώτερος στόχος είναι να αποκτήσουν οι νέοι το ελάχιστο γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις μελλοντικές τους ανάγκες.

Οι περισσότερες έρευνες που αφορούν την απόκτηση των γνώσεων πραγματεύονται ένα από τα τρία βασικά συστατικά της στοιχεία που είναι ο τρόπος διδασκαλίας, το κίνητρο και το συναίσθημα. Ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης, οι επιθυμίες και τα συναισθήματα των μαθητών αποτελούν σημαντικές μεταβλητές για την επίτευξη αυτού του στόχου (Roesken, Hannula & Pehkonen, 2011).

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο και διδάσκει στην ουσία, επικεντρώνοντας τη διδασκαλία του στο μαθητή, υπολογίζει τις διανοητικές ικανότητες των μαθητών και προσαρμόζει τις μαθησιακές θεωρίες και τα εγχειρίδια στη μαθησιακή κατάσταση, δίνοντας νόημα και συνοχή στις προσπάθειές τους με τη συνεχή ανατροφοδότηση. Προσανατολίζει τους μαθητές, ώστε να αποφύγουν τη σπατάλη χρόνου, μαθαίνει στους μαθητές να επωμίζονται ένα μεγάλο τμήμα της εκμάθησής τους. Δηλαδή διαμορφώνει τις απαιτήσεις του σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ικανότητες των μαθητών. Όπως επισημαίνει ο Ανδρουλάκης (1999,α:114), «το συναίσθημα κινητοποιεί τη γνώση». Κάποιοι άλλοι παράγοντες που κινητοποιούν τη γνώση είναι:

- η γοητεία που ασκεί το μάθημα στους μαθητές
- το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται
- η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η επιστημονική του κατάρτιση
- οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Βέβαια με δεδομένη τη βαρύτητα των Πανελλαδικών εξετάσεων το Λύκειο αντιμετωπίζεται πλέον ως το μέσο για να εισαχθούν οι μαθητές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον περιστρέφεται γύρω από τα μαθήματα κυρίως που θα εξεταστούν στην Γ Λυκείου. Με βάση την έλλειψη δυνατοτήτων επαγγελματικής αποκατάστασης, η επιτυχία στις Πανελλαδικές θεωρείται για την ελληνική οικογένεια μέσο κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου και όχι ευκαιρία πνευματικής καλλιέργειας. Οπότε το σχολείο χάνει τη δυνατότητα να μεταδώσει ουσιαστικές γνώσεις και αξίες και στη πράξη επιβραβεύονται οι μαθητές που μπορούν να αποστηθίσουν τα σχολικά εγχειρίδια.

Ένα ισχυρό στοιχείο της αναποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι οι μαθητές επιλέγουν στην πλειοψηφία τους να παρακολουθούν ιδιωτικά μαθήματα (OECD 2009: 123, 141). Το φροντιστήριο έχει αποκτήσει θεσμικό κύρος, ενώ απεναντίας ο θεσμός του σχολείου έχει απαξιωθεί. Με το δεδομένο ότι δεν διαφαίνονται δυνάμεις που να μπορούν να αντιστρέψουν αυτή τη κατάσταση, έχει πλέον παγιωθεί η αντίληψη στην ελληνική κοινωνία, η λειτουργική σημασία του φροντιστηρίου ως οδού για την εισαγωγή στη τριτοβάθμια

εκπαίδευση. Είναι εμφανές όταν μία δομή δεν υφίσταται κριτικές και γίνεται γενικότερα αποδεκτή σημαίνει ότι ικανοποιεί μια κοινωνική ανάγκη, η οποία δεν καλύπτεται από τις θεσμοθετημένες δομές της πολιτείας, η οποία βέβαια λειτουργία έπρεπε να παρέχεται, όπως συμβαίνει σε όλες τις οργανωμένες κοινωνίες.

Δηλαδή είναι γενικά αποδεκτό σε όλους τους εμπλεκόμενους ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και μειώνει τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου, ενθαρρύνει την απομνημόνευση και δεν αναπτύσσει την κριτική σκέψη. Όλες οι μεταρρυθμίσεις που γίνονται στο παρελθόν αποσκοπούν κυρίως στη αλλαγή παραμέτρων που σχετίζονται με τις εθνικές εξετάσεις. Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2005), έπειτα από κάθε μη επιτυχημένη μεταρρύθμιση, παρατηρούνται τα εξής: ενίσχυση της παραπαιδείας με άμεση συνέπεια στους μαθητές και τις οικογένειες τους, η γενική παιδεία απαξιώνεται και υπάρχει διαμαρτυρία των ΑΕΙ για το γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών.

Ανάπτυξη ψυχοκοινωνικού τομέα

Οι Πανελλήνιες Εξετάσεις αποτελούν σταθμό για την επαγγελματική πορεία του μαθητή (Giannakopoulos, & Karpinis, 2010). Επίσης αποτελούν σημαντικό γεγονός τόσο για την οικογένεια όσο και το κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίοι προσπαθούν με όλα τα μέσα οικονομικά και συναισθηματικά να βοηθήσουν τους μαθητές. Αυτό το βάρος δημιουργεί μεγαλύτερο άγχος για το μαθητή και ενισχύεται με τη σκέψη μιας ενδεχόμενης αποτυχίας. Σύμφωνα με τον Γιωτάκο (2016), οι μαθητές « ταυτίζουν την επιτυχία στις Πανελλήνιες με την αξία τους ως άτομα». Πολλές φορές ο μαθητής επηρεάζεται από το άγχος φοβούμενος για τη σχολική του επίδοση και έχει μειωμένη απόδοση.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η συνεχής επιμόρφωση τους σε θέματα διαχείρισης του άγχους αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Γκρίσιος, 2006). Προτεραιότητα του εκπαιδευτικού είναι να λαμβάνει υπόψη την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών, να συμβουλεύει, να καθοδηγεί και να δημιουργεί θετικό κλίμα στην τάξη (Γιαννοπούλου, 2019). Σε έρευνα οι Jennings και Greenberg (2009), αναφέρουν ότι η αλληλεπίδραση καθηγητών και μαθητών είναι καθοριστική στη διαχείριση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών.

Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα του σχολείου, διότι με αυτό το τρόπο επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η δημιουργία ελεύθερων και ενεργών πολιτών (Papastephanou, 2006). Είναι απαραίτητο να εφοδιάσουμε τους μαθητές με εργαλεία σκέψης που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα, να αξιολογούν, να έχουν επιχειρήματα και να μπορούν να επιλέγουν. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι η επιλογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η βιωματική μάθηση, η μάθηση σε ομάδες, η μέθοδος project, ειδικά σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που η διαφορετικότητα συνεχώς εμφανίζεται ποιο έντονη (Naz & Murad, 2017; Bannou et al., 2019). Σύμφωνα με τον (Ματσαγγούρα, 1986) για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης οι μαθητές πρέπει να αιτιολογούν, να λύνουν προβλήματα, να ενθαρρυνθούν να κάνουν ερωτήσεις, να κάνουν διερεύνηση στις λύσεις των προβλημάτων, να συζητούν και να αμφισβητούν την υπάρχουσα γνώση. Οι Paul και Elder (2002), υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης απαιτεί από τους μαθητές να αναλύουν, να αξιολογούν και να συνθέτουν πληροφορίες.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών στην αγορά εργασίας

Πολλές μελέτες, αναδεικνύουν το φαινόμενο της αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι νέοι στη διάρκεια της σχολικής τους πορείας, με τις δεξιότητες που

ζητούν οι εργοδότες στην αγορά εργασίας (Brunello, & Wruuck, 2019). Στο διεθνή ανταγωνισμό δεξιότητες, όπως επικοινωνία και επίλυση προβλημάτων είναι τα κυριότερα προσόντα που πρέπει να έχει ένας εργαζόμενος (Heckman, & Kautz, 2012).

Οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η στείρα αποστήθιση, χαμηλό επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, έλλειψη σχεδιασμού, έλλειψη διδασκαλίας μαθημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού, έλλειψη δημιουργικότητας, ασυμβατότητα γνώσεων και αναγκών της αγοράς εργασίας, οδηγούν στην ανεπαρκή καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως την ομαδικότητα, επικοινωνία, κριτική σκέψη, ικανότητα οργάνωσης, συνεργασία με άλλους, επίλυση προβλημάτων κ.λ.π.

Οι δράσεις που θα μπορούσαν να υλοποιούνται στο σχολείο, είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της επικοινωνίας των μαθητών, στην ανάδειξη των κλίσεων τους και στην προώθηση της ομαδικότητας, καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Επίσης οι σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας, ιδιαίτερα με την συμβολή των νέων τεχνολογιών μπορούν να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών.

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί εκτός από το γνωστικό τομέα και σε άλλους τομείς που αφορούν συναισθηματικές, ηθικές και κοινωνικές πλευρές των μαθητών. Οι επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες αλλάζουν τη σχολική πραγματικότητα και κατά συνέπεια και το ρόλο του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2005). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο σχολείο είναι να καθοδηγεί τα παιδιά «πώς να μαθαίνουν», να βοηθάει στη σύνθεση και ανάλυση της γνώσης, να επιδιώκει την ανάπτυξη ικανοτήτων που σχετίζονται με την επικοινωνία, καθώς και την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων (Φιλιππάκη, 2012). Ο κάθε εκπαιδευτικός επομένως οφείλει να μεριμνά για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Για το σκοπό αυτό κρίνεται απαραίτητη η διαρκή εμπλοκή του σε διαδικασίες επιμόρφωσης, αυτομόρφωσης και δια βίου μάθησης (Μακρυγιάννης, 2012).

Στη χώρα μας διαπιστώνεται έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που έχουν υλοποιηθεί έως σήμερα χαρακτηρίζονται από ελλείψεις και αδυναμίες (Saiti, & Paradoroulos, 2015). Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν έχει επιμορφωθεί επαρκώς και μάλιστα οι γνώσεις όσων έχουν επιμορφωθεί, είναι δύσκολα εφαρμόσιμες ή ξεπερασμένες από τις νέες τεχνολογίες (European Commission, 2013). Σε σχετικές μελέτες είναι εμφανής η θετική στάση από πλευράς των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και παράλληλα αμφισβητούν τις προθέσεις της πολιτείας για πραγματική επιμόρφωση (Παυλίδου, 2010). Οι τομείς που θεωρούν ότι χρήζουν μεγαλύτερης επιμορφωτικής στήριξης σύμφωνα με τους Koutsoukos, et al., (2015), είναι:

- Αποτελεσματικότερη διαχείριση της καθημερινότητας
- Σύνδεση θεωρίας και πράξης
- Αντιμετώπιση πολυμορφίας μαθητικού δυναμικού
- Συνεχή στήριξη ως προς την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.
- Συνεχή επιμόρφωση για θέματα ψυχικής υγείας

Μέθοδος της Έρευνας

Αναγκαιότητα σκοπός και επιμέρους στόχοι - Δείγμα

Ο σκοπός της εργασίας ήταν κατά κύριο λόγο η ενασχόληση των μαθητών και η εφαρμογή των γνώσεων που έχουν αποκομίσει από το μάθημα της Στατιστικής, καθώς και η κατανόηση της διαδικασίας των σταδίων μιας έρευνας. Στους επιμέρους στόχους συγκαταλέγονται η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών γύρω από τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και κατά πόσο αυτοί υλοποιούνται. Το δείγμα των συμμετεχόντων στην έρευνα

αποτελείτο από το πλήθος των μαθητών που παρευρίσκονταν στο σχολείο την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας και συγκεκριμένα συμμετείχαν 440 μαθητές από το σύνολο των 476.

Μεθοδολογία – Σχεδιασμός

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Η ποσοτική έρευνα είναι μια ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί στατιστικές τεχνικές για τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων με στόχο την επαλήθευση υποθέσεων και την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου συνδέεται με την ευκολία συλλογής των πληροφοριών, το μεγάλο δείγμα, την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και με την άμεση σχέση που έχει η καταγραφή και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, με τις έννοιες του μαθήματος που έπρεπε να διδαχτεί τη συγκεκριμένη σχολική περίοδο.

Οι δυσκολίες που συναντήσαμε στην αρχή είχαν σχέση με τη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Αλλάξαμε πολλές φορές τις ερωτήσεις μέχρι να καταλήξουμε ποιες ήταν οι καταλληλότερες, μέσω των οποίων μπορούσαμε να αντλήσουμε τις πληροφορίες που στοχεύαμε. Υπήρξε πολύωρη συζήτηση με τους μαθητές γύρω από το στόχο κάθε ερώτησης. Επίσης η σειρά με την οποία τοποθετήθηκαν οι ερωτήσεις τέθηκε ως γόνιμο θέμα συζήτησης, ώστε να κατευθύνουμε τον συμμετέχοντα κατάλληλα να απαντήσει αυτό που πραγματικά θεωρούσε ότι ανταποκρίνεται στις απόψεις του. Το επόμενο βήμα συζήτησης ήταν γύρω από την κλίμακα Lickert πέντε βαθμών που θα συνόδευε κάθε απάντηση. Πριν καταλήξουμε στην τελική μορφή του εργαλείου της έρευνας, επιλέξαμε σε ένα από τα τμήματα του σχολείου να δοθούν τα ερωτηματολόγια, ώστε να καταγράψουμε τυχόν αστοχίες και να ενισχύσουμε την αξιοπιστία και εγκυρότητα της διαδικασίας. Ένα άλλο θέμα που προέκυψε στη πορεία ήταν η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Χρειάστηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μερικών άλλων ερευνών σε παρόμοια θέματα, ώστε να διαμορφώσουν άποψη ως προς το τι πρέπει κάθε φορά να τονίζουμε και πως πρέπει να παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σε μια έρευνα.

Ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος επέδρασε καταλυτικά στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν η επιθυμία των μαθητών να κάνουν πράξη τη γνώση που είχαν αποκομίσει από το μάθημα της Στατιστικής. Οι μαθητές σκεπτόμενοι ότι το συγκεκριμένο μάθημα θα το συναντήσουν στην πορεία των σπουδών τους ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερο ζήλο σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Αν και οι περισσότεροι έχουν επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση λόγω της κλίσης που έχουν στα θεωρητικά μαθήματα, εντούτοις η Στατιστική τους τράβηξε το ενδιαφέρον διότι σε κάθε μάθημα γινόταν αναφορά σε πρακτικά προβλήματα. Έτσι αποφάσισαν να ακολουθήσουμε τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας θεωρώντας ότι θα έχουν πολλαπλά οφέλη και το μάθημα θα αποκτούσε άλλο ενδιαφέρον. Επίσης πρέπει να αναφερθεί η σημαντική βοήθεια των συναδέλφων του σχολείου με την προθυμία που δέχτηκαν τους μαθητές στη διαδικασία της συλλογής των ερωτηματολογίων και τις κατάλληλες εξηγήσεις που έδωσαν στη τάξη. Πρέπει επίσης να αναφερθεί και το ενδιαφέρον της τοπικής εφημερίδας να προβάλλει την εργασία των μαθητών και να τονίσει τους προβληματισμούς τους πέρα από τα μαθήματα.

Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις με βάση τους στόχους της έρευνας. Η διαδικασία της έρευνας διήρκεσε περίπου 4 μήνες, με έναρξη το τέλος Νοεμβρίου, όπου οι μαθητές πλέον είχαν διδαχτεί ένα μεγάλο μέρος των εννοιών που έπρεπε να εφαρμόσουν στη πράξη.

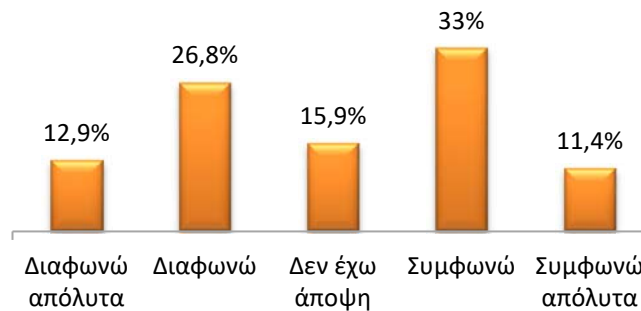
Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε από τους μαθητές στάλθηκαν στους συναδέλφους στο σχολείο καθώς και στο σχολικό σύμβουλο των Μαθηματικών του Νομού. Ο απώτερος στόχος αυτής της ενέργειας ήταν να ενημερωθούν οι συνάδελφοι για τους προβληματισμούς των μαθητών σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία των μαθημάτων, καθώς και ποια μέθοδο προσέγγισης θεωρούν ως καταλληλότερη, για την επίλυση των

προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σήμερα. Ιδιαίτερα έπρεπε να γίνει κατανοητό το γεγονός ότι πρέπει το σχολείο να αλλάξει κατεύθυνση στο τομέα της διδασκαλίας καθώς και να πλησιάσει περισσότερο τους μαθητές ψυχικά και συναισθηματικά. Ο ρόλος του σχολείου στο τομέα της παροχής κατάλληλων εφοδίων που θα πρέπει να έχουν οι μαθητές στις μελλοντικές τους ανάγκες είναι σημαντικός. Όπως και η αλλαγή του τρόπου που παρέχεται η γνώση στους μαθητές θεωρείται ότι χρήζει επανεξέτασης. Κάθε αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση δεν είναι εύκολη, όμως οι μαθητές έθεσαν τον προβληματισμό στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι μαθητές στη παρούσα έρευνα έθεσαν υπό διερεύνηση συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν κατόπιν προβληματισμού ως προς τις λειτουργίες των σχολικών μονάδων.

Πίνακας 1 (Ερώτημα: Πιστεύετε ότι ο μοναδικός στόχος του σχολείου είναι η εισαγωγή των μαθητών στα Α.Ε.Ι.)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	57	12,9
Διαφωνώ	118	26,8
Δεν έχω άποψη	70	15,9
Συμφωνώ	145	33
Συμφωνώ απόλυτα	50	11,4
Σύνολο	440	100.0

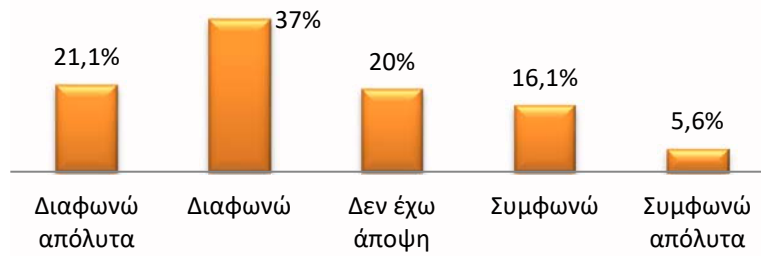


Σχήμα 1. (Απαντήσεις 1^{ου} Ερωτήματος)

Οι απόψεις για το ρόλο της σχολικής μονάδας στην εισαγωγή των μαθητών στα Α.Ε.Ι. είναι μοιρασμένες. Οι διαφορετικές απόψεις υποδεικνύουν την ανάγκη για μια βαθύτερη ανάλυση και κατανόηση των προσδοκιών και των απαιτήσεων των μαθητών από τα σχολεία τους. Οι μαθητές έχουν διαφορετικές προτεραιότητες και στόχους. Κάποιοι ενδιαφέρονται για την εισαγωγή τους στα Α.Ε.Ι. και επιζητούν μεγαλύτερη βοήθεια από το σχολείο, ενώ άλλοι ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Υπάρχει βέβαια και ένα σημαντικό ποσοστό που συνδέει τη παρουσία του στο σχολείο με την απόκτηση μόνο του απολυτηρίου.

Πίνακας 2 (Ερώτημα: Θεωρείτε ότι το σχολείο παρέχει τα κατάλληλα εφόδια για να ανταπεξέλθουμε στις μελλοντικές μας ανάγκες;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	93	21,1
Διαφωνώ	163	37
Δεν έχω άποψη	88	20
Συμφωνώ	71	16,1
Συμφωνώ απόλυτα	25	5,6
Σύνολο	440	100.0

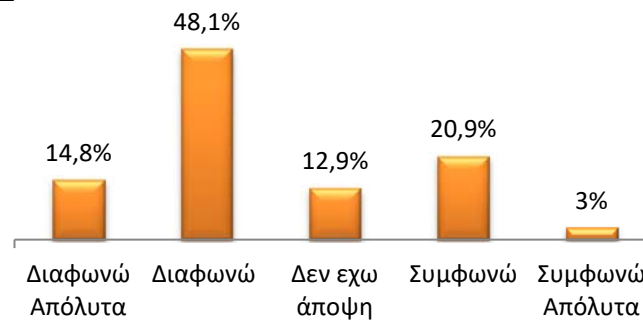


Σχήμα 2. (Απαντήσεις 2^{ου} Ερωτήματος)

Ένα μεγάλο μειονέκτημα που πιστεύουν οι μαθητές ότι έχει το σημερινό σχολείο είναι η δυνατότητα να εφοδιάσει τους νέους κατάλληλα για τις μελλοντικές τους ανάγκες. Ο παραπάνω προβληματισμός τίθεται πολλές φορές από τους μαθητές στη τάξη. Οι μαθητές αμφισβητούν το περιεχόμενο κάποιων μαθημάτων ως προς την χρησιμότητα τους στην επαγγελματική τους πορεία. Με αυτό το τρόπο αναδεικνύεται μια σημαντική αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος και απαιτεί προσεκτική ανάλυση και τις απαραίτητες παρεμβάσεις για την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Πίνακας 3 (Ερώτημα: Πιστεύετε ότι στο σχολείο καλλιεργείται η κριτική σκέψη;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	65	14,8
Διαφωνώ	212	48,1
Δεν έχω άποψη	57	12,9
Συμφωνώ	92	20,9
Συμφωνώ απόλυτα	14	3,2
Σύνολο	440	100.0



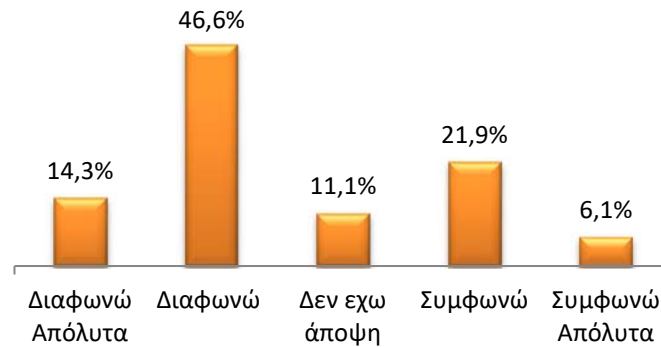
Σχήμα 3. (Απαντήσεις 3^{ου} Ερωτήματος)

Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών πιστεύει ότι η κριτική σκέψη δεν καλλιεργείται στο σχολείο. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν αρνητική άποψη σε ένα τέτοιο κρίσιμο θέμα, εγείρει ερωτήματα ως τις πρακτικές που ακολουθούνται στη σχολική μονάδα. Η κριτική σκέψη είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη των μαθητών, πρέπει οι μαθητές να ενθαρρύνονται να εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις, να εμπλέκονται σε συζητήσεις, να αμφισβητούν παραδοχές και να ασκούνται στην αιτιολόγηση των απόψεων τους. Με αυτό το τρόπο αναπτύσσεται η αυτόνομη και ανεξάρτητη σκέψη, προϋποθέσεις απαραίτητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Απεναντίας η εκπαίδευση εξακολουθεί να βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην απομνημόνευση και την επανάληψη των πληροφοριών, αντί να ενθαρρύνει την ανάλυση, την αξιολόγηση και τη δημιουργική σκέψη.

Πίνακας 4 (Ερώτημα: Ο τρόπος με τον οποίο προσφέρεται η γνώση είναι ο καταλληλότερος για την κατανόηση και εμπέδωση αυτής;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	63	14,3
Διαφωνώ	205	46,6

Δεν έχω άποψη	49	11,1
Συμφωνώ	96	21,9
Συμφωνώ απόλυτα	27	6,1
Σύνολο	440	100.0

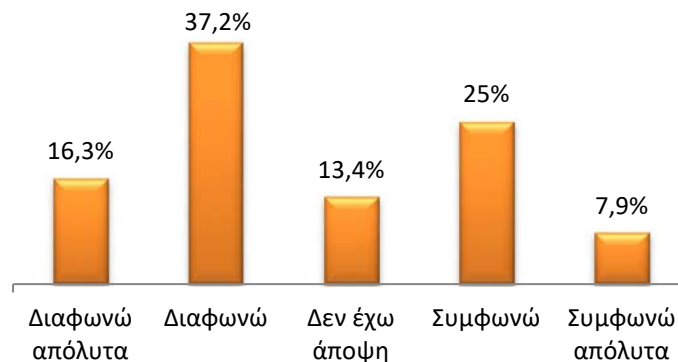


Σχήμα 4. (Απαντήσεις 4^{ου} Ερωτήματος)

Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό (περίπου 70%) των μαθητών πιστεύει ότι ο τρόπος που παρέχεται η γνώση στους μαθητές δεν είναι ο καταλληλότερος. Έμμεσα αμφισβητούνται οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη διδακτική διαδικασία. Αυτή η αντίληψη αναδεικνύει την ανάγκη για επανεξέταση και βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Η αμφισβήτηση των μεθόδων διδασκαλίας από τους μαθητές αναδεικνύει τη χρήση και άλλων μεθόδων διδασκαλίας με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πίνακας 5 (Ερώτημα: Πιστεύετε ότι το σχολείο τονώνει ψυχικά και συναισθηματικά τους μαθητές για την δοκιμασία των εξετάσεων;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	72	16,3
Διαφωνώ	164	37,2
Δεν έχω άποψη	59	13,4
Συμφωνώ	110	25
Συμφωνώ απόλυτα	35	7,9
Σύνολο	440	100.0

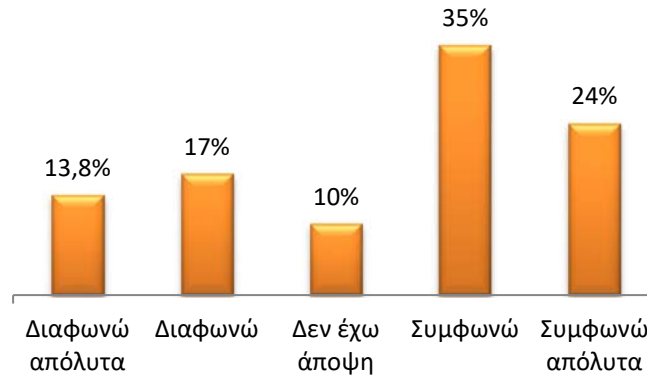


Σχήμα 5. (Απαντήσεις 5^{ου} Ερωτήματος)

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω η συναισθηματική και ψυχική στήριξη που παρέχεται στους μαθητές σε θέματα εξετάσεων δεν είναι ικανοποιητική. Το άγχος των εξετάσεων, μπορεί να προκαλέσει ευρύτερες επιπτώσεις τόσο στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του νέου, όσο και στην εικόνα που έχει για το εαυτό του. Αυτό το ζήτημα αναδεικνύει την ανάγκη για βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και υποστήριξης στον τομέα της ψυχικής υγείας και της διαχείρισης του άγχους των εξετάσεων.

Πίνακας 6 (Ερώτημα: Θεωρείτε ότι το βάρος δίνεται περισσότερο στον γνωστικό τομέα από ότι στον ψυχικό και συναισθηματικό τομέα;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	61	13,8
Διαφωνώ	75	17
Δεν έχω άποψη	44	10
Συμφωνώ	154	35
Συμφωνώ απόλυτα	106	24
Σύνολο	440	100.0

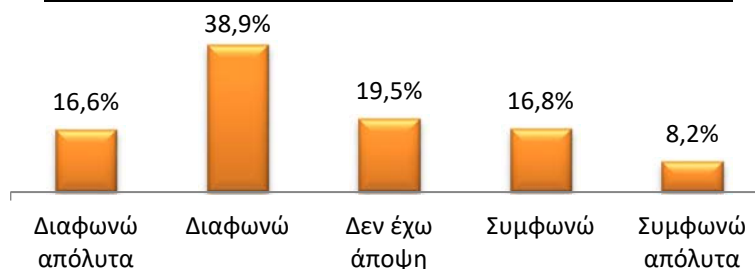


Σχήμα 6. (Απαντήσεις 6^{ου} Ερωτήματος)

Ως προς τη στήριξη στον ψυχικό και συναισθηματικό τομέα η πλειονότητα θεωρεί αρνητική τη στάση του σχολείου. Η αρνητική αντίληψη των μαθητών σε αυτό το τομέα για το σχολείο αναδεικνύει την ανάγκη για βελτιώσεις σε διάφορους τομείς. Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν δεχτεί την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται ψυχικές και συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές γίνονται αποδέκτες θετικών και αρνητικών συναισθημάτων και ο τρόπος ανταπόκρισης τους καθορίζει τη σχέση ψυχικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με τους μαθητές.

Πίνακας 7 (Ερώτημα: Πιστεύετε ότι η προετοιμασία που παρέχεται από το σχολείο είναι η καταλληλότερη για να διαμορφώσει υπεύθυνους πολίτες;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	73	16,6
Διαφωνώ	171	38,9
Δεν έχω άποψη	86	19,5
Συμφωνώ	74	16,8
Συμφωνώ απόλυτα	36	8,2
Σύνολο	440	100.0

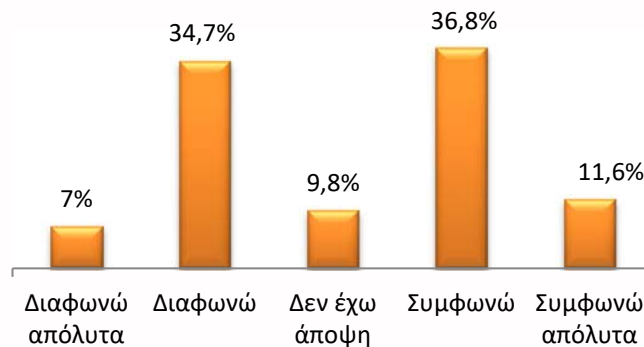


Σχήμα 7. (Απαντήσεις 7^{ου} Ερωτήματος)

Ένας άλλος τομέας που προβληματίζει τους μαθητές είναι η προετοιμασία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Περίπου το 80% των μαθητών διαφωνεί για την προετοιμασία που παρέχεται στους μαθητές από το σημερινό σχολείο. Η αρνητική αντίληψη των μαθητών, στην διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών υπογραμμίζει την ανάγκη για σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσω της ενεργού συμμετοχής, της βιωματικής μάθησης, της συνεργασίας με την κοινότητα και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, τα σχολεία μπορούν να προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη και ουσιαστική προετοιμασία στους μαθητές για να γίνουν υπεύθυνοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες.

Πίνακας 8 (Ερώτημα: Πιστεύετε ότι το σχολείο συμβάλει (επαρκώς) στην κοινωνικοποίηση των μαθητών;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	31	7
Διαφωνώ	153	34,7
Δεν έχω άποψη	43	9,8
Συμφωνώ	162	36,8
Συμφωνώ απόλυτα	51	11,6
Σύνολο	440	100.0



Σχήμα 8. (Απαντήσεις 8^{ου} Ερωτήματος)

Ένας από τους κύριους στόχους που έχει αναθέσει η πολιτεία στις σχολικές μονάδες είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Οι απόψεις σε αυτή την ερώτηση είναι μοιρασμένες, δηλαδή οι μισοί μαθητές θεωρούν ότι παράγεται θετικό έργο σε αυτό τον τομέα στα πλαίσια λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Αυτό το ζήτημα αναδεικνύει τις διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής και της επίδρασής της στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η διαφορετικές απόψεις των μαθητών για το ρόλο της σχολικής μονάδας στην κοινωνικοποίησή τους αναδεικνύει την ανάγκη επανεξέταση των πρακτικών που ακολουθούνται και τη συνεχή βελτίωση τους

Συμπεράσματα

Η δράση η οποία υλοποιήθηκε στη διάρκεια του σχολικού έτους λειτούργησε θετικά για τους μαθητές, υπό την έννοια ότι μπόρεσαν να συνεργαστούν στο μάθημα της Στατιστικής μέσω της βιωματικής διαδικασίας. Οι μαθητές έδειχναν όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ευχαριστημένοι με το αντικείμενο ενασχόλησης, διότι θεωρούσαν ότι βίωναν μια πραγματική διαδικασία από την οποία ανέμεναν κάποιο αποτέλεσμα που αφορούσε το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Στη διδακτική διαδικασία ήταν εμφανές ότι κάποιες έννοιες του μαθήματος ήταν πλέον περισσότερο οικείες.

Ως προς τα ερωτήματα που έθεσαν οι μαθητές προέκυψε προβληματισμός ως προς τις λειτουργίες των σχολικών μονάδων. Οι απόψεις για το ρόλο της σχολικής μονάδας στην εισαγωγή των μαθητών στα Α.Ε.Ι. είναι μοιρασμένες. Πρέπει να αναθεωρηθεί ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων, επίσης πρέπει να επανεξεταστεί ο τρόπος πληροφόρησης των μαθητών σε θέματα που αφορούν την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Η

ενημέρωση για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές που έχουν στη διάθεση τους καθώς και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων, είναι ζωτικής σημασίας. Η σημασία του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι καθοριστική στη λήψη της απόφασης των μαθητών, διότι τους βοηθά να αναγνωρίσουν τα ενδιαφέροντα τους καθώς και να έχουν γνώση για τις τάσεις στην αγορά εργασίας.

Ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται καθημερινά η γνώση στους μαθητές φαίνεται να μην έχει αποδοχή στους περισσότερους. Ίσως οι νέες τεχνολογίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη τεχνικών που είναι πιο προσφιλείς στους νέους. Επίσης πρέπει να αξιοποιηθούν οι ψυχολόγοι που υπάρχουν στα σχολεία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι σε θέματα ψυχικής και συναισθηματικής στήριξης των μαθητών.

Ένας άλλος τομέας που προβληματίζει τους μαθητές είναι η απόσταση που έχει από την πραγματικότητα, το περιεχόμενο των γνώσεων που τους μεταδίδει το σχολείο. Φαίνεται το σχολείο να παρουσιάζονται πολλά θέματα που δεν έχουν πρακτική αξία, οπότε αυτό το γεγονός επηρεάζει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα.

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους που έχει αναθέσει η πολιτεία στις σχολικές μονάδες είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Οι απόψεις σε αυτή την ερώτηση είναι μοιρασμένες, δηλαδή οι μισοί μαθητές συμφωνούν με τις πρακτικές που ακολουθούνται σε αυτό τον τομέα. Για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των μαθητών είναι απαραίτητο να αξιολογούνται σε τακτικά διαστήματα οι εκδηλώσεις που υλοποιούνται στο χώρο του σχολείου, με κριτήριο τη συμμετοχή των μαθητών καθώς και την παρακολούθηση της βελτίωσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Αναφορές

Bannon, M., Cerna, L., Forghani-Arani, N., (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms*. OECD Education Working Papers, No. 198. Paris: OECD Publishing.

Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Haymarket Books.

Brunello, G., & Wruuck, P. (2019). "Skill shortages and skill mismatch in Europe: A review of the literature". European Commission, JRC Working Papers.

European Commission (2013). "Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes"

Giannakopoulos, G., & Kaprinis, S. (2010). "High-Stakes Testing in Greece: The Case of the National Examinations". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 317-335

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). "Hard Evidence on Soft Skills". *Labour Economics*, 19(4), 451-464.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.

Koutsoukos, M., Fragoulis, I., & Valkanos, E. (2015). "In-Service Teachers' Training: The Case of School Advisors in Greece". *International Education Studies*, 8(3), 183-191.

Naz, F., & Murad, H. (2017). *Innovative Teaching Has a Positive Impact on the Performance of Diverse Students*. *SAGE Open*, 7(4).

OECD (2009). *Economic Surveys – Greece*. Paris: OECD. OECD (2011). *Economic Surveys – Greece*. Paris: OECD 23

Papastephanou, M. (2006). "Educating for Reflective Citizenship". *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 447- 468.

Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*

Roesken, B., Hannula, M. S. & Pehkonen, E. (2011). *Dimensions of students' views of themselves as learners of mathematics*. *Mathematics Education*, 497–506. (Διαθέσιμο: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11858-011-0315-8.pdf>)

Saiti, A. & Papadopoulou, Y. (2015). "School Teachers' Continuous Professional Development in Greece: Practices, Needs and Challenges". *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 30-50.

Tran, V. D., & Lewis, R. (2012). *The effects of Jigsaw Learning on Students' Attitudes in a Vietnamese Higher Education Classroom*. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 1-13.α (Διαθέσιμο: <http://youth-health.gr/anakoynoseis/to-agxos-ton-panelladikon-eksetaseon/#.YC4sy2gzbIV> προσπελάστηκε στις 12/01/2024)

Ανδρουλάκης, Γ., 1999, *Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues, a (Unité 2)*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γιαννοπούλου, Ι., (2019). Το Σχολείο: Τόπος Δοκιμασίας και Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των Μαθητών. *Εγκέφαλος*, 56, 1-7

Γιωτάκος Ο. (2016) Το Άγχος των Πανελλαδικών Εξετάσεων

Γκρίτζιος, Β. (2006) Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*. 6(1), 154-156.

Μακρυγιάννης, Π. (2012). «Τα προγράμματα σπουδών του Νέου Σχολείου: στόχοι, φιλοσοφία και ένταξη των ψηφιακών μέσων διδασκαλίας και μάθησης στις παιδαγωγικές πρακτικές» Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (2005) Το Λύκειο ως πρόδρομος του πανεπιστημίου ή οπισθόδρομος της γενικής παιδείας; Ζητήματα εκπαιδευτικής αρχιτεκτονικής σε παρατεταμένη εκκρεμότητα. Συνέδριο «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας & Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Εκδόσεις ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη 2005, σ. 40-45.

Ματσαγγούρας, Η. (1986) *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Μπακιρτζής, Κ. (2000). *Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης*. Παιδαγωγική αεπιθεώρηση, αΤεύχος 30. (Διαθέσιμο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/6804/6833α> προσπελάστηκε στις 10/01/2024)

Μπουρίτσας, Ι. (2003) « Προγραμματισμός και Διαδικασίες λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση», 1^η εργασία Θεματικής Ενότητας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» UNESCO (1999) αΕκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της (Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors). ΑΘΗΝΑ: Εκδόσεις Gutenberg, σελ.α236.

Ντούσκας, Ν.Θ., (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση

Ξωχέλης, Π. (2007) Εκπαίδευση. Σε Λεξικό της Παιδαγωγικής (701-702), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παυλίδου, Ε. (2010). "Οι στάσεις των Εκπαιδευτικών απέναντι στην Επιμόρφωση". *Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 13(2), 45-60.

Φιλιππάκη, Ν. (2012). «Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και η προβληματική της διά βίου μάθησης» από το πρόγραμμα επιμόρφωσης του Πάντειου Πανεπιστημίου, Τμήματος Ψυχολογίας «Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο». Αθήνα

Αντιλήψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών για τη Φύση της Επιστήμης

<https://doi.org/10.69685/YWHD5032>

Μαρμαγκάς Αθανάσιος

Βιολόγος MSc, Δ/ντής Σχολικής Μονάδας Δ.Ε.
thanasismar@gmail.com

Κόρακας Δημήτρης

Χημικός PhD, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φυσικών Επιστημών
dnkath@gmail.com

Περίληψη

Στις Φυσικές Επιστήμες περιλαμβάνονται σημαντικά μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως Φυσική, Χημεία, Βιολογία και Γεωλογία – Γεωγραφία. Η κατανόηση της Φύσης της Επιστήμης έχει καθιερωθεί ως ένα από τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του επιστημονικού εγγραμμιατισμού εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίοι γενικά πρέπει να κατανοήσουν τις έννοιες, τις αρχές, τις θεωρίες και τις διαδικασίες της επιστήμης και να συνειδητοποιήσουν τις πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ επιστήμης, τεχνολογίας και κοινωνίας. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις 58 Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την επιστημονική γνώση, την επιστημονική μέθοδο, το έργο των επιστημόνων και το έργο, με τη μορφή επιχείρησης, που βασίζεται στην επιστήμη, χρησιμοποιώντας τροποποιημένο το Ερωτηματολόγιο “Μύθοι στις Φυσικές Επιστήμες”. Τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και δείχνουν ένα πολύ καλό έμφυχο δυναμικό στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί Φυσικών Επιστημών, Φύση της Επιστήμης, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών αναφορικά με τη Φύση της Επιστήμης, σε τέσσερις άξονες: επιστημονική γνώση, επιστημονική μέθοδος, τις εργασίες των επιστημόνων και την επιστημονική επιχείρηση.

Επιστημονική γνώση

Στην προσπάθεια απόκτησης γνώσης, πρέπει να δημιουργηθεί στον ψυχικό κόσμο του ατόμου μια δομή συνείδησης, ώστε να δέχεται και να αξιολογεί την επιστημονική γνώση με ενιαίο τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι η φυσική, χημική, βιολογική και γεωλογική οπτική γωνία των αντικειμενικών νόμων πρέπει να αναγνωρίζεται από το άτομο το οποίο πρέπει να είναι σε θέση να τις αναγνωρίσει και σε επίπεδο δεξιοτήτων (Molnár et al., 2023). Για την απόκτηση επιστημονικής γνώσης προϋπόθεση είναι η σκέψη. Απαιτούνται πολύπλοκες δεξιότητες σκέψης για την αξιολόγηση των πληροφοριών που δέχεται το άτομο, όπως η επίλυση προβλημάτων, η ανάλυση, η σύνθεση κλπ. (Heong et al., 2012). Οι δείκτες που προβλέπουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνουν παράγοντες όπως, η πιστοποίηση, οι τίτλοι σπουδών, τα έτη εμπειρίας και οι παιδαγωγικές γνώσεις (Guerriero, 2014). Σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της ποιότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί η απόκτηση της επιστημονικής γνώσης.

Επιστημονική μέθοδος

Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί για την επιστημονική μέθοδο. Ο Francis Bacon το 1620 στο έργο του "Novum Organum", προτείνει μια μέθοδο επιστημονικής έρευνας, την οποία ονόμασε "ινδουκτιοβισμός". Ο ινδουκτιοβισμός που στηριζόταν στην παρατήρηση και τον πειραματισμό, επιδιώκει τη διατύπωση νόμων χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα. Σύμφωνα με τον Karl Popper η επιστημονική μέθοδος είναι ένας επαναλαμβανόμενος κύκλος αναζήτησης, δοκιμής και αντικρουόμενων απόψεων, με σκοπό την απόρριψη ανεπαρκών θεωριών μέσω της αξιολόγησης των δεδομένων (Popper, 2005). Σύμφωνα με τον Μανωλάκη (2010), η επιστημονική μέθοδος είναι "ένα σύστημα κανόνων και διαδικασιών που ακολουθούνται στην ανάπτυξη επιστημονικής έρευνας, συμπεριλαμβανομένης της συλλογής δεδομένων, της ανάλυσης, της ερμηνείας και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων".

Ανεξάρτητα από τον ορισμό της επιστημονικής μεθόδου που αποδέχεται ο φυσικός επιστήμονας, για την σωστή εφαρμογή της πρέπει να οικοδομηθούν ορισμένες δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές διακρίνονται σε δυο κατηγορίες: τις βασικές και τις σύνθετες. Οι βασικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την παρατήρηση, την επικοινωνία, την ταξινόμηση, τη χρήση χωροχρονικών σχέσεων, τη μέτρηση και την πρόβλεψη. Οι σύνθετες δεξιότητες περιλαμβάνουν τη διατύπωση λειτουργικών ορισμών, την ερμηνεία δεδομένων, την αναγνώριση και τον έλεγχο μεταβλητών, την υπόθεση, τον πειραματισμό, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την κατασκευή μοντέλων (Muhsinah et al., 2017).

Βασικές δεξιότητες:

A) Παρατήρηση

Η αντιληπτική διαδικασία αποτελεί, έναν από τους πλέον αποδεκτούς τρόπους για να «εμβολιαστεί» με την εμπειρία η επιστημονική μέθοδος. Η παρατήρηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το πεδίο ειδίκευσης, ενώ οι παρατηρητές γνωρίζουν «ποια δεδομένα να παρατηρήσουν», καθώς και να «αναζητήσουν για αναγνωριστικά στοιχεία» (Eberbach & Crowley, 2009).

B) Επικοινωνία

Η δεξιότητα της επικοινωνίας καταγράφεται ως τη διαδικασία στην οποία γραπτά και προφορικά δεδομένα αξιοποιούνται ώστε να γίνει ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ ατόμων (Miles, 2010). Δεν μπορεί να αξιοποιηθεί η παρατήρηση χωρίς ορθή επικοινωνία.

Γ) Ταξινόμηση

Με τη διαδικασία αυτή, δεδομένα (αντικείμενα ή γεγονότα) κατηγοριοποιούνται (ταξινομούνται) με βάση τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (Miles, 2010).

Δ) Η χρήση χωροχρονικών σχέσεων

Περιλαμβάνει την αντίληψη της τρισδιάστατης εικόνας ενός αντικείμενου σε σχέση με το χρόνο, τη μελέτη της κίνησης, σχημάτων, της επιτάχυνσης καθώς και όποιων εννοιών σκιαγραφούνται από χρονικές μεταβολές (Σπυροπούλου – Κατσάνη, 2005) .

Ε) Η μέτρηση

Η ποσοτική καταγραφή (μέτρηση) είναι απαραίτητη για την κατανόηση της έντασης του φαινομένου (Σπυροπούλου – Κατσάνη, 2005).

ΣΤ) Πρόβλεψη

Η πρόβλεψη βασίζεται σε γεγονότα και «μαντεύει» (προβλέπει) ένα ζητούμενο που δύναται να συμβεί (ή συμβαίνει χωρίς να το γνωρίζουμε) (Πλακίτση, 2008).

Σύνθετες δεξιότητες:

A) Η διατύπωση λειτουργικών ορισμών

Η διατύπωση λειτουργικών ορισμών αποτελεί μία σημαντική δεξιότητα της επιστημονικής μεθόδου. Απαντούν στις ερωτήσεις «Τι κάνει αυτό;» ή «Πώς λειτουργεί;» και «Πώς είναι;» (Πλακίτση, 2008).

Β) Η ερμηνεία της παρατήρησης

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι υποστηρικτικός στην ερμηνεία των δεδομένων από τους μαθητές. Η ερμηνεία των δεδομένων καταγράφεται ως μέγιστη δεξιότητα για τις Φυσικές Επιστήμες (Χαλκιά, 2012).

Γ) Η αναγνώριση και ο έλεγχος μεταβλητών

Οι μεταβλητές διακρίνονται σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες. Ο ερευνητής μεταβάλλει τις ανεξάρτητες, ενώ οι εξαρτημένες είναι εκείνες που μεταβάλλονται αυτόματα όταν μεταβάλλονται οι ανεξάρτητες (Χαλκιά, 2012).

Δ) Η υπόθεση

Είναι η διατύπωση μιας πρότασης, που πρέπει να ελεγχθεί επιστημονικά, ώστε να διαψευστεί ή να επαληθευτεί (Πλακίτση, 2008).

Ε) Πειραματισμός

Ο πειραματισμός αποφαίνεται για την αλήθεια μιας υπόθεσης ή μιας θεωρίας, αναζητεί νέα φαινόμενα και δημιουργεί νέα υλικά ή αντικείμενα (Harlen & Elstgeest, 1992).

ΣΤ) Εξαγωγή συμπερασμάτων

Πρόκειται για εξηγήσεις των παρατηρήσεων και αποτελούν το αποτέλεσμα της επεξεργασίας τους (Harlen & Elstgeest, 1992).

Ζ) Κατασκευή μοντέλων

Η σύζευξη παλαιότερων και νέων συμπερασμάτων οδηγούν στη διατύπωση μοντέλων – προτύπων. Τα μοντέλα βοηθούν στην επικοινωνία μεταξύ των επιστημόνων και χαράσσουν τα αποτελέσματα και τις μεθόδους των Φυσικών Επιστημών (Χαλκιά, 2012).

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, είναι πολύ σημαντικό η ίδια η επιστημονική μέθοδος ή τουλάχιστον οι βασικότερες δεξιότητές της να αποτελέσουν τμήμα (μικρό ή μεγάλο) στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Μία από τις πιο σημαντικές μεθόδους διδασκαλίας, που έχει δείξει πρακτικά αποτελέσματα, είναι αυτή που έχει το όνομα «Πείραμα εκκίνησης». Η διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης στην επιστήμη πρέπει να έχει εκκίνηση την παρατήρηση φαινομένων, είτε αυτά προέρχονται από το περιβάλλον είτε από ένα πείραμα. Έτσι οι μαθητές ενώ είναι γεμάτοι με ερωτηματικά, κατασκευάζουν υποθέσεις, προσπαθούν να ερμηνεύσουν δεδομένα και να καταλήγουν σε συμπεράσματα (Syla et al., 2022). Ο Καλκάνης το 2021 καταγράφει τον μετασχηματισμό της μεθοδολογίας της επιστημονικής έρευνας (και) σε μεθοδολογία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως «επιστημονική - εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση». Περιγράφει στη έρευνά του εφαρμογές με θετικά αποτελέσματα και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η μέθοδος, καθώς και οι προτεινόμενες υποστηρικτικές «καλές πρακτικές», αποδεικνύονται λειτουργικές και αποτελεσματικές στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και στην ανάπτυξη ορθολογικού τρόπου σκέψης από τους εκπαιδευόμενους.

Εργασία Επιστημόνων

Οι Sisman et al., (2024) με έρευνα που διεξήγαγαν απέδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην διδακτική διαδικασία είναι ανάλογη της δημιουργικότητάς του. Οι Patan και Kucuk το 2022 διερεύνησαν το ρόλο της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών του γυμνασίου σε σχέση με το διδακτικό τους υλικό. Δεν είναι εύκολο για τους μαθητές να δεχθούν ότι η επιστημονική γνώση περιλαμβάνει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Dogan, 2010), γιατί οι μαθητές γενικά πιστεύουν ότι η φαντασία και η δημιουργικότητα δε εναρμονίζονται με την παραγωγή επιστημονικής γνώσης. Καθοριστικός και παράλληλα ανατρεπτικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αποδόμηση αυτών των αντιλήψεων. Η ένταξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αποτελεί πρώτο μέλημα για τον εκπαιδευτικό.

Επιστημονική επιχείρηση

Στην έννοια της επιστημονικής επιχείρησης καταγράφονται όλες οι πρακτικές που προωθούν την επιστήμη. Ο πολιτισμός ορίζει τη σχέση μεταξύ ατομικής και συλλογικής γνώσης. Έτσι καθορίζεται ποιος έχει γνώσεις που πρέπει να μεταφερθούν και σε ποιον (Mao & Li, 2010). Οι Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) έχουν μετασχηματίσει τη διαδικασία της μάθησης. Η εκπαιδευτική τεχνολογία οδηγεί στο σχεδιασμό νέων περιβαλλόντων μάθησης. Έτσι οι φυσικοί επιστήμονες εκμεταλλεύονται τις τεχνολογίες ώστε να βελτιωθεί η μαθησιακή διαδικασία (Γιαλούρη, 2020). Η τεχνολογία έχει εργαλειοποιηθεί στην ανάπτυξη και στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Η παραγωγή επιστημονικής γνώσης είναι συλλογική υπόθεση. Ακόμη και στην περίπτωση που ένας μόνο ερευνητής παράγει γνώση, αυτός χρησιμοποιεί υπάρχουσα ή την ανατρέπει. Στο άρθρο 16 του συντάγματος καταγράφεται: «η διδασκαλία τελεί σε στενή σχέση με την επιστήμη (αποσκοπεί στη μετάδοση της επιστημονικής γνώσης)» (Βλαχόπουλος, 2023).

Η κατανόηση της φύσης της επιστήμης χρησιμεύει ως ένα από τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών των Φυσικών Επιστημών. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για την επιστημονική γνώση, την επιστημονική μέθοδο, το έργο των επιστημόνων και την επιστημονική επιχείρηση, χρησιμοποιώντας το Ερωτηματολόγιο Myths of Science (Buaraphan, 2009). Έναν από τους άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί και η διερεύνηση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών. Είναι λοιπόν αναγκαιότητα η διερεύνηση αν οι εκπαιδευτικοί τους έχουν οι ίδιοι εναλλακτικές ιδέες, γεγονός που πρεσβεύει η παρούσα μελέτη.

Ερευνητικό ερώτημα

Η ερευνητική μελέτη που έλαβε χώρα καθοδηγήθηκε από το ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ04 για τη Φύση της Επιστήμης, ιδιαίτερα την επιστημονική γνώση, την επιστημονική μέθοδο, το έργο των επιστημόνων και την επιστημονική επιχείρηση;

Μέθοδος

Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών σχετικά με τη Φύση της Επιστήμης, χρησιμοποιήθηκε τροποποιημένο το Ερωτηματολόγιο “Μύθοι στις Φυσικές Επιστήμες” το οποίο αποτελείται από 14 ερωτήσεις και εξετάζει τέσσερις πτυχές της: (1) επιστημονική γνώση (έξι ερωτήσεις: 1, 2, 3, 4, 8 και 9), (2) επιστημονική μέθοδος (τρεις ερωτήσεις: 5, 6 και 7), (3) εργασίες επιστημόνων (δύο ερωτήσεις: 10 και 11) και (4) επιστημονική επιχείρηση (τρεις ερωτήσεις: 12, 13 και 14). Το ερωτηματολόγιο είναι αναρτημένο στο Google drive (https://drive.google.com/file/d/1Im_8CL1XbhzTn3KvxdFMtp-qKBuC_UVx/view?usp=drive_link). Οι ερωτηθέντες έπρεπε να επιλέξουν μία από τις τρεις απαντήσεις, δηλαδή συμφωνώ, αβέβαιος/η ή διαφωνώ, που να ταιριάζει καλύτερα με την άποψή τους (Buaraphan, 2009).

Συλλογή δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν ανώνυμα, μέσω Google form, από τον Ιανουάριο έως τον Φεβρουάριο του 2024, από 58 μόνιμους εκπαιδευτικούς Φυσικών Επιστημών από πολλές περιοχές της Ελλάδας. Χρησιμοποιήθηκε η τυχαία δειγματοληψία κατά στρώματα, κατά την οποία το συνολικό δείγμα κατανεμήθηκε σε φύλο, συνολική προϋπηρεσία και την ειδικότητα των Φυσικών Επιστημών, με σκοπό να αντιπροσωπευθούν κατάλληλα όλοι οι υποπληθυσμοί στο δείγμα.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας βρίσκονται στο σύνδεσμο του google drive (<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ATQenIjzCBK7Ut8y8egOcstErpB0PpAmozc2zs6FEsDU/edit?usp=sharing>).

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Αρχικά, σε σχέση με το προφίλ των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, το 58,6% ήταν άντρες και το 41,4% γυναίκες. Σε σχέση με τον κλάδο ΠΕ04 που υπηρετούν, η πλειονότητα προέρχεται από τον κλάδο των Φυσικών (ΠΕ04.01) με ποσοστό 56,9%, στη συνέχεια είναι οι Χημικοί (ΠΕ04.02) με ποσοστό 24,1% και ακολουθούν οι Βιολόγοι (ΠΕ04.04) με 13,8% και οι Γεωλόγοι (ΠΕ04.05) με ποσοστό 5,2%. Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας στην τάξη, το 13,8% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας, ενώ το 43,1% δήλωσε ότι έχει από 10 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας και το ίδιο ποσοστό (43,1%) δήλωσε ότι έχει περισσότερα από 20 χρόνια που εργάζεται στην σχολική τάξη.

Ανάλυση δεδομένων

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών των Φυσικών Επιστημών (των τεσσάρων ειδικοτήτων που συμμετέχουν στην έρευνα) αναφορικά με τις αντιλήψεις που έχουν για τέσσερις βασικές ενότητες των ερωτημάτων σχετικά με τους «Μύθους για τις Επιστήμες».

Επιστημονική Γνώση (ερωτήσεις 1,2,3,4,8 και 9)

Σε ό,τι αφορά την «Επιστημονική Γνώση», οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αντιλήψεις των καθηγητών Φυσικών Επιστημών για τους Μύθους της Επιστήμης: Επιστημονική Γνώση

	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ
1. Οι υποθέσεις αναπτύσσονται για να γίνουν μόνο θεωρίες.	8,6%	22,4%	69%
2. Οι επιστημονικές θεωρίες είναι λιγότερο ασφαλείς από τους νόμους.	53,4%	24,1%	22,4%
3. Οι επιστημονικές θεωρίες μπορούν να αναπτυχθούν για να γίνουν νόμοι.	82,8%	12,1%	5,2%
4. Η επιστημονική γνώση δεν μπορεί να αλλάξει.	0%	6,9%	93,1%
8. Η συσσώρευση αποδεικτικών στοιχείων καθιστά πιο σταθερή την επιστημονική γνώση.	91,4%	1,7%	6,9%
9. Ένα επιστημονικό μοντέλο (π.χ. το ατομικό μοντέλο) εκφράζει ένα αντίγραφο της πραγματικότητας.	43,1%	25,9%	31%

Από τον Πίνακα 1 μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί των φυσικών επιστημών σε πολύ μεγάλο ποσοστό διαφωνούν με την άποψη ότι οι επιστημονικές υποθέσεις αναπτύσσονται, για να γίνουν μόνο θεωρίες. Αντίθετα, ένα μικρό ποσοστό (8,6%) συμφωνεί με τη συγκεκριμένη άποψη. Σχετικά με το αν οι επιστημονικές θεωρίες είναι λιγότερο ασφαλείς από τους νόμους, το 53,4%, δηλαδή περίπου οι μισοί ερωτώμενοι συμφωνούν, κυρίως γιατί πιστεύουν ότι οι επιστημονικές θεωρίες μπορούν να αλλάξουν, ενώ οι νόμοι δεν αλλάζουν. Υπάρχει όμως ένα σημαντικό ποσοστό (22,4%) το οποίο δηλώνει ότι διαφωνεί με τη συγκεκριμένη άποψη.

Επιστημονική Μέθοδος (ερωτήσεις 5, 6 και 7)
Σχετικά με την «Επιστημονική Μέθοδο» οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών των φυσικών επιστημών παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Αντιλήψεις των καθηγητών Φυσικών Επιστημών για τους Μύθους της Επιστήμης: Επιστημονική Μέθοδος

	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ
5. Η επιστημονική μέθοδος είναι μία σταθερή διαδικασία βήμα προς βήμα.	60,3%	15,5%	24,1%
6. Οι Φυσικές Επιστήμες και η επιστημονική μέθοδος μπορούν να απαντήσουν σε όλα τα ερωτήματα.	10,3%	37,9%	51,7%
7. Η επιστημονική γνώση προέρχεται μόνο από τα πειράματα.	13,8%	19%	67,2%

Από τον Πίνακα 2 φαίνεται ότι το 60,3% των ερωτώμενων πιστεύει ότι η επιστημονική μέθοδος είναι μία βήμα προς βήμα σταθερή διαδικασία, ενώ υπάρχει και ένα 24,1% που διαφωνεί με αυτήν την άποψη, κυρίως γιατί θεωρεί ότι κάποια από τα βήματα μπορεί και να παραλειφθούν ή ότι κάποιες μέθοδοι δεν μπορούν πάντα να ενταχθούν σε ένα συγκεκριμένο αριθμό βημάτων.

Εργασία Επιστημόνων (ερωτήσεις 10 και 11)
Σχετικά με την «Εργασία των Επιστημόνων» οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών των φυσικών επιστημών παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Αντιλήψεις των καθηγητών Φυσικών Επιστημών για τους Μύθους της Επιστήμης: Εργασία Επιστημόνων

	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ
10. Οι επιστήμονες δεν χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης.	5,2%	10,3%	84,5%
11. Οι επιστήμονες είναι ανοιχτόμυαλοι χωρίς προκαταλήψεις.	24,1%	50%	25,9%

Από τον Πίνακα 3 φαίνεται ότι η πολύ μεγάλη πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (84,5%) διαφωνεί με την άποψη ότι οι επιστήμονες δεν χρησιμοποιούν τη φαντασία στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης. Όμως, σχετικά με τις προκαταλήψεις, το 50% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν μπορεί να είναι βέβαιο ότι οι επιστήμονες είναι ανοιχτόμυαλοι, και επίσης σχεδόν στο ίδιο ποσοστό (περίπου 25%) δηλώνουν ότι συμφωνούν και διαφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη.

Επιστημονική Επιχείρηση (ερωτήσεις 12, 13 και 14)
Τέλος, σχετικά με την «Επιστημονική Επιχείρηση» οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών των φυσικών επιστημών παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

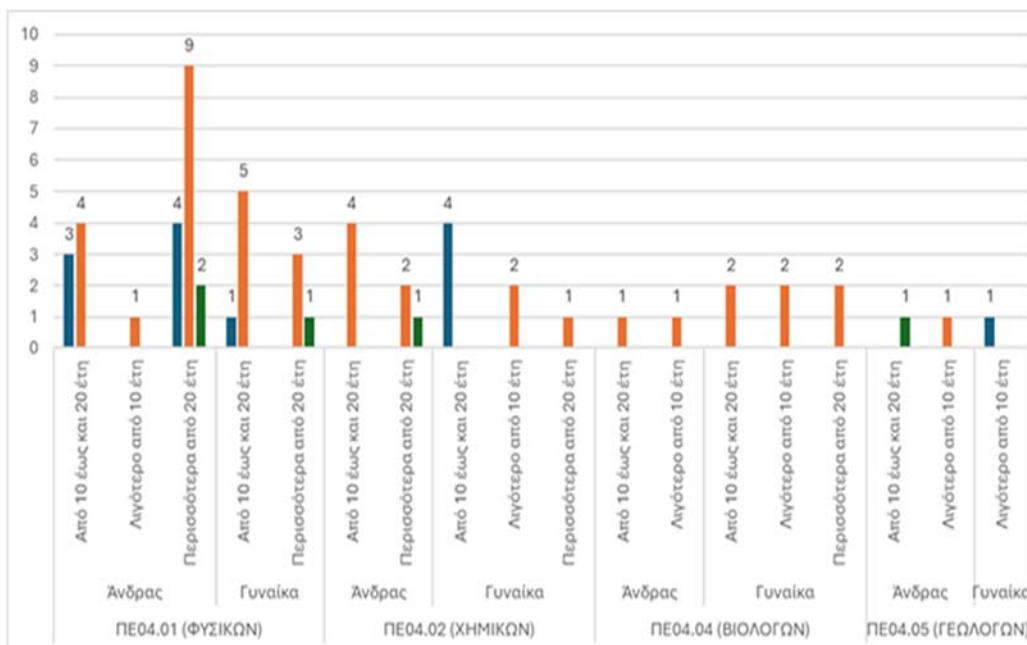
Πίνακας 4. Αντιλήψεις των καθηγητών Φυσικών Επιστημών για τους Μύθους της Επιστήμης: Επιστημονική Επιχείρηση

	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ
12. Οι φυσικές επιστήμες και η τεχνολογία είναι πανομοιότυπες.	6,9%	24,1%	69%
13. Η επιστημονική επιχείρηση (έργο που βασίζεται στην επιστήμη) είναι μία ατομική επιχείρηση.	1,7%	13,8%	84,5%
14. Η κοινωνία, η πολιτική και ο πολιτισμός δεν επηρεάζουν την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης.	3,4%	6,9%	89,7%

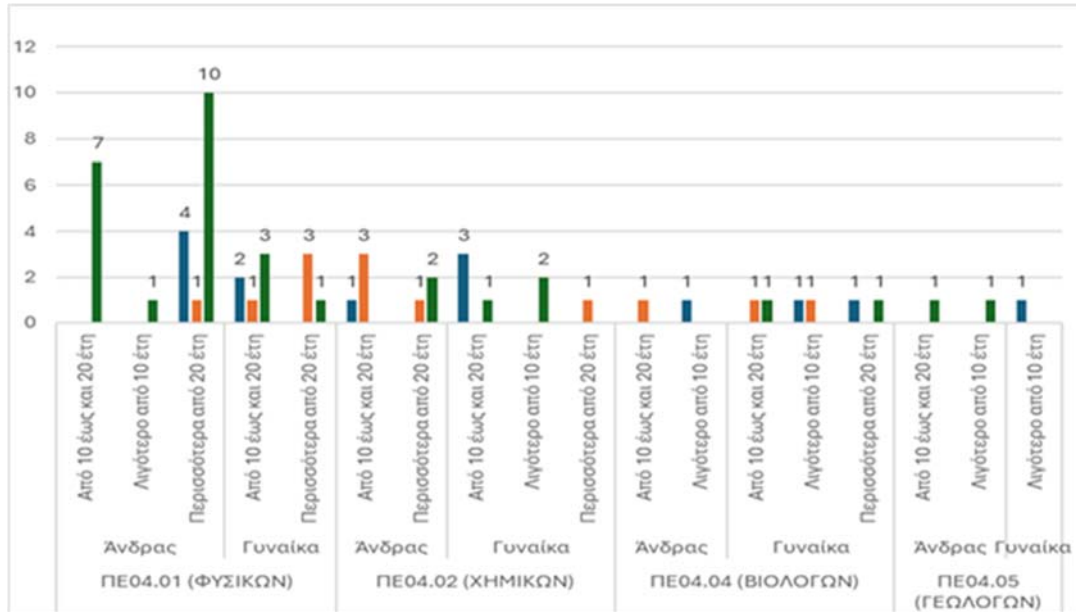
Από τον Πίνακα 4 παρατηρούμε ότι το 69% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι δεν υπάρχει κάποια ομοιότητα ανάμεσα στις φυσικές επιστήμες και στην τεχνολογία, ενώ υπάρχει ένα 24,1% που δεν μπορεί να απαντήσει με βεβαιότητα σε αυτή την ερώτηση. Επίσης, σχετικά με το αν η επιστημονική επιχείρηση μπορεί να θεωρηθεί ως μία ατομική επιχείρηση, το 84,5% διαφωνεί με αυτήν την άποψη, καθώς η σύγχρονη επιστημονική γνώση είναι σχεδόν πάντα το αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας και συνεργασίας επιστημόνων από περισσότερες από μία χώρες τις περισσότερες φορές.

Αποτελέσματα ανά Κλάδο Εκπαιδευτικών

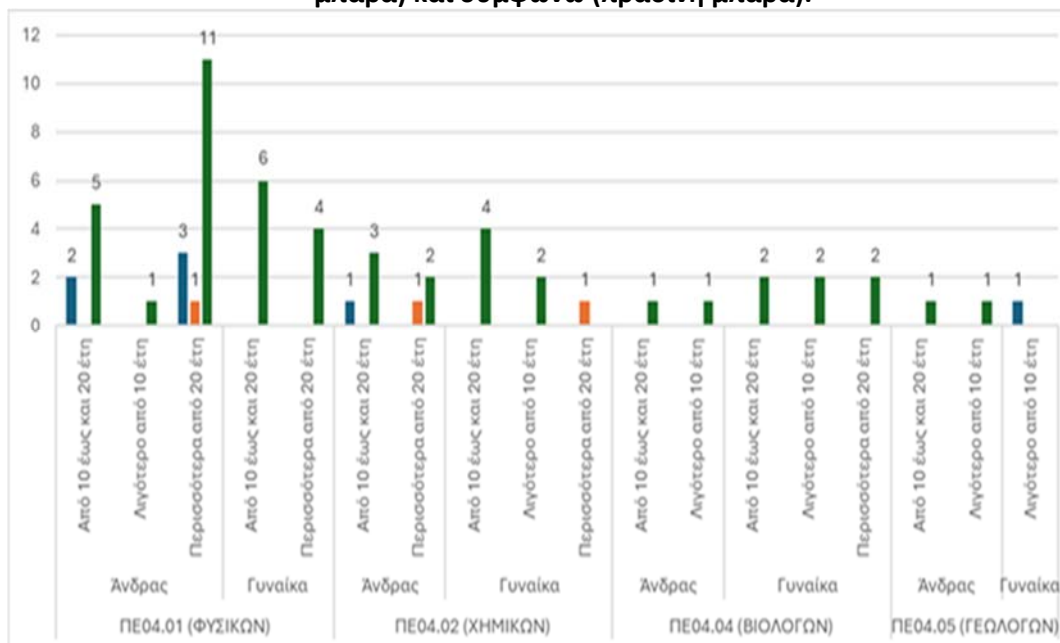
Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συσχετίστηκαν με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Τα διαγράμματα που ακολουθούν καταγράφουν τις κατηγοριοποιήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ειδικότητες ενδεικτικά για ορισμένες ερωτήσεις, όπως προσδιορίστηκαν πιο πριν. Από τα διαγράμματα προκύπτει ότι δεν φαίνεται να υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών των φυσικών επιστημών διαφορετικών ειδικοτήτων.



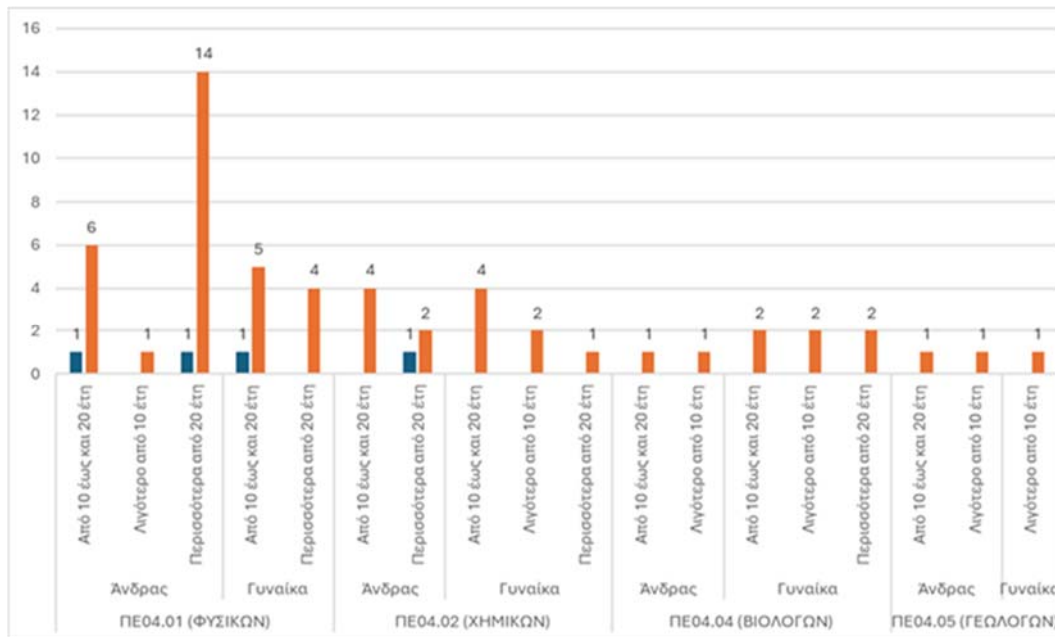
Σχήμα 1. Οι απαντήσεις στην ερώτηση: «Οι υποθέσεις αναπτύσσονται για να γίνουν μόνο θεωρίες». Δεν είναι βέβαιος/η (μπλέ μπάρα), διαφωνώ (πορτοκαλί μπάρα) και συμφωνώ (πράσινη μπάρα).



Σχήμα 2. Οι απαντήσεις στην ερώτηση: «Οι επιστημονικές θεωρίες είναι λιγότερο ασφαλείς από τους νόμους». Δεν είναι βέβαιος/η (μπλέ μπάρα), διαφωνώ (πορτοκαλί μπάρα) και συμφωνώ (πράσινη μπάρα).



Σχήμα 3. Οι απαντήσεις στην ερώτηση: «Οι επιστημονικές θεωρίες μπορούν να αναπτυχθούν για να γίνουν νόμοι». Δεν είναι βέβαιος/η (μπλέ μπάρα), διαφωνώ (πορτοκαλί μπάρα) και συμφωνώ (πράσινη μπάρα).



Σχήμα 4. Οι απαντήσεις στην ερώτηση «Η επιστημονική γνώση δεν μπορεί να αλλάξει». ». Δεν είναι βέβαιος/η (μπλέ μπάρα) και διαφωνώ (πορτοκαλί μπάρα).

Αποτελέσματα ανά κατηγορία ετών προϋπηρεσίας

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις απόψεις τους για τις ερωτήσεις σχετικά με τους «Μύθους των Φυσικών Επιστημών», ανά κατηγορία ετών προϋπηρεσίας. Όπως αναφέρθηκε, υπάρχουν τρεις κατηγορίες ετών προϋπηρεσίας: Λιγότερο από 10 έτη, από 10 έως 20 έτη και περισσότερα από 20 έτη. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Απαντήσεις ερωτώμενων ανά κατηγορία ετών προϋπηρεσίας

Ερωτήσεις	Λιγότερο από 10 έτη			Από 10 έως 20 έτη			Περισσότερα από 20 έτη		
	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ
1	0%	1,7%	12,1%	1,7%	13,8%	27,6%	6,9%	6,9%	29,3%
2	6,9%	5,2%	1,7%	22,4%	10,3%	10,3%	24,1%	8,6%	10,3%
3	12,1%	1,7%	0%	37,9%	5,2%	0%	32,8%	5,2%	5,2%
4	0%	0%	13,8%	0%	3,4%	39,7%	0%	3,4%	39,7%
8	13,8%	0%	0%	37,9%	1,7%	3,4%	39,7%	0%	3,4%
9	8,6%	1,7%	3,4%	15,5%	12,1%	15,5%	19,1%	12,1%	12,1%
5	10,3%	0%	3,4%	24,1%	8,6%	10,3%	25,9%	6,9%	10,3%
6	0%	6,9%	6,9%	8,6%	15,5%	19%	1,7%	15,5%	25,9%
7	5,2%	5,2%	3,4%	6,9%	6,9%	29,3%	1,7%	6,9%	34,5%
10	1,7%	0%	12,1%	0%	6,9%	36,2%	3,4%	3,4%	36,2%
11	5,2%	6,9%	1,7%	8,6%	24,1%	10,3%	12,1%	19%	12,1%
12	5,2%	3,4%	5,2%	0%	10,3%	32,8%	1,7%	10,3%	31%
13	1,7%	3,4%	8,6%	0%	3,4%	39,7%	0%	6,9%	36,2%
14	0%	0%	13,8%	3,4%	3,4%	36,2%	0%	3,4%	39,7%

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι δεν υπάρχουν, σε γενικές γραμμές, σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώνονται μικρές τροποποιήσεις, όπως για παράδειγμα στην Ερώτηση 9 η οποία αναφέρεται στο αν «ένα επιστημονικό μοντέλο εκφράζει ένα αντίγραφο της πραγματικότητας». Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 10 έτη προϋπηρεσία, όπως και αυτοί με πάνω από 20 έτη, φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με

τη συγκεκριμένη άποψη, ενώ ένα ποσοστό 15,5% των εκπαιδευτικών με 10 έως 20 έτη προϋπηρεσίας δηλώνει ότι συμφωνεί και το ίδιο ποσοστό δηλώνει ότι διαφωνεί. Μία διαφοροποίηση υπάρχει και σχετικά με το αν «η επιστημονική γνώση προέρχεται από τα πειράματα» (Ερώτηση 7). Σε αυτήν την περίπτωση όσοι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς έχουν λιγότερο από 10 έτη προϋπηρεσία φαίνεται να συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη, σε αντίθεση με όσους έχουν 10 έως 20 χρόνια προϋπηρεσία, ή πάνω από 20 έτη, όπου οι περισσότεροι δείχνουν να διαφωνούν. Τέλος, μία παρόμοια συμπεριφορά απαντήσεων καταγράφεται και για την Ερώτηση 12 «Οι φυσικές επιστήμες και η τεχνολογία είναι πανομοιότυπες», όπου όσοι έχουν κάτω από 10 έτη προϋπηρεσίας φαίνεται να μην έχουν συγκεκριμένη άποψη, ενώ όσοι έχουν πάνω από 10 έτη προϋπηρεσίας φαίνεται να διαφωνούν με τη πρόταση αυτή.

Συμπεράσματα

Σε ό,τι αφορά τις ορθές απαντήσεις του ερωτηματολογίου: «Οι υποθέσεις δεν αναπτύσσονται μόνο για να γίνουν μόνο θεωρίες. Οι επιστημονικές θεωρίες είναι λιγότερο ασφαλείς από τους νόμους. Οι επιστημονικές θεωρίες μπορούν να αναπτυχθούν, για να γίνουν νόμοι. Η επιστημονική γνώση μπορεί να αλλάξει. Η επιστημονική μέθοδος είναι μια σταθερή διαδικασία βήμα προς βήμα. Οι Φυσικές Επιστήμες και η επιστημονική μέθοδος δεν μπορούν να απαντήσουν σε όλα τα ερωτήματα. Η επιστημονική γνώση δεν προέρχεται μόνο από τα πειράματα. Η συσσώρευση αποδεικτικών στοιχείων καθιστά πιο σταθερή την επιστημονική γνώση. Δεν είμαστε βέβαιοι αν ένα επιστημονικό μοντέλο (π.χ. το ατομικό μοντέλο) εκφράζει ένα αντίγραφο της. Οι επιστήμονες χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης. Ορισμένοι επιστήμονες ενδέχεται να έχουν προκαταλήψεις. Οι Φυσικές Επιστήμες και η τεχνολογία δεν είναι πανομοιότυπες. Η επιστημονική επιχείρηση (έργο που εδράζεται στην επιστήμη) δεν είναι μια ατομική επιχείρηση. Η κοινωνία, η πολιτική και ο πολιτισμός επηρεάζουν την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης». Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών (82,8%) συμφωνεί με την άποψη ότι ο σκοπός των θεωριών που αναπτύσσονται είναι να μετατραπούν σε νόμους και επίσης σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων (93,1%) πιστεύει ότι η επιστημονική γνώση μπορεί να αλλάξει, κυρίως λόγω πιθανών νέων ανακαλύψεων και καινούργιας γνώσης. Επίσης, πάλι το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (91,4%) πιστεύει ότι η συσσώρευση αποδεικτικών στοιχείων είναι αυτή που σταθεροποιεί και ενισχύει την επιστημονική γνώση. Τέλος, σχετικά με το αν ένα επιστημονικό μοντέλο εκφράζει ή περιγράφει την πραγματικότητα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχεδόν διίστανται. Ένα 43,1% συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ ένα 31% δηλώνει ότι διαφωνεί.

Σχετικά με το αν οι Φυσικές Επιστήμες και γενικά η επιστημονική μέθοδος μπορούν να απαντήσουν στο σύνολο των ερωτημάτων, το 51,7% διαφωνεί, θεωρώντας ότι δεν μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο σε όλα τα ερωτήματα. Ένα 37,9% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει ή ότι δεν είναι βέβαιο για αυτό και μόλις το 10,3% των ερωτώμενων πιστεύει ότι όλα τα ερωτήματα που θέτονται μπορούν να απαντηθούν από τις Φυσικές Επιστήμες και την επιστημονική γνώση. Επίσης, το 67,2% των ερωτώμενων πιστεύουν ότι η επιστημονική γνώση δεν προέρχεται μόνο από τα πειράματα, κυρίως γιατί δηλώνουν ότι μπορεί η επιστημονική γνώση να προέρχεται από παρατηρήσεις του φυσικού κόσμου, αλλά και από την έρευνα.

Πολύ μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων (89,7%) διαφωνεί με την άποψη ότι η κοινωνία, η πολιτική και ο πολιτισμός δεν επηρεάζουν την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης. Ένα ισχυρό επιχείρημα πάνω σε αυτήν την άποψη είναι η χρηματοδότηση που παρέχεται από την πολιτεία για την έρευνα και συνεπώς για την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ04.01 (Φυσικών) και ΠΕ04.02 (Χημικών) φαίνεται να ταυτίζονται ως προς τη συμφωνία ή τη διαφωνία με τις προτάσεις των ερωτήσεων, σχεδόν, σε όλες τις περιπτώσεις. Βέβαια, τα ποσοστά διαφέρουν, αλλά αυτό οφείλεται στο διαφορετικό μέγεθος του δείγματος των δύο κατηγοριών. Για τους κλάδους

ΠΕ04.04 (Βιολόγοι) και ΠΕ04.05 (Γεωλόγοι) το μικρό μέγεθος των δειγμάτων, δεν μπορεί να οδηγήσει σε κάποιο ασφαλές συμπέρασμα. Παρ' όλ' αυτά, και σε αυτούς τους δύο κλάδους φαίνεται να υπάρχει η ίδια τάση, δηλαδή συμφωνία με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των φυσικών επιστημών των κλάδων Φυσικών και Χημικών.

Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται εφαρμογή του συνδυασμού της επιστημονικής γνώσης, της παιδαγωγικής γνώσης - κατάρτισης και των τεχνολογικών γνώσεων. Το επάγγελμα είναι πολυσύνθετο και αρκετές φορές οι παιδαγωγικές πρακτικές αντλούν το μεγαλύτερο ποσοστό της ενέργειας του εκπαιδευτικού. Έτσι, παρόλο που το σύνολο των συναδέλφων των Φυσικών Επιστημών διακατέχονται από αγάπη για το έργο που επιτελούν, πρέπει, πιστεύουμε, να διερευνηθεί περαιτέρω κατά πόσο η εξάντληση στο παιδαγωγικό τμήμα λειτουργεί ως φραγμός στην επιστημονική ενημέρωση. Στην παρούσα μελέτη τεκμηριώνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών κατέχουν την επιστημονική γνώση, την επιστημονική μέθοδο, αντιλαμβάνονται το έργο των επιστημόνων και την επιστημονική επιχείρηση.

Σε βιβλιογραφική ανασκόπηση των Αποστολάκη και Τσιχουρίδη το 2023 σχετικά με αντιλήψεις εκπαιδευτικών για έννοιες της Βιολογίας και τη φύση της επιστήμης καταγράφηκε ότι στην κατηγορία της φύσης της επιστήμης επαναλαμβάνεται η λανθασμένη άποψη πως υπάρχει ιεραρχική σχέση νόμου – θεωρίας και ότι μία θεωρία γίνεται νόμος μόνο εάν αποδειχθεί (Cook, & Buck, 2013). Επιπροσθέτως, στην έρευνα του Cakmakci (2017) υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φυσικών επιστημών ανέφεραν απόψεις όπως η νέα γνώση προστίθεται στην παλιά, ενώ η παλιά γνώση δεν αλλάζει, οι επιστημονικές παρατηρήσεις συνήθως θα είναι διαφορετικές εάν οι επιστήμονες πιστεύουν σε διαφορετικές θεωρίες, καθώς και ότι οι επιστήμονες που πειραματίζονται με διαφορετικούς τρόπους, αντιλαμβάνονται διαφορετικά τα πράγματα και ότι υπάρχει ιεραρχική σχέση μεταξύ των υποθέσεων, των επιστημονικών θεωριών και των νόμων. Στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάστηκαν οι παραπάνω παρανοήσεις.

Αναφορές

Bouarapkan, K. (2009). Thai In-service Science Teachers' Conceptions of the Nature of Science. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia* 32(2), 188-217.

Cakmakci, G., (2017). Using Video Vignettes of Historical Episodes for Promoting Pre-service Teachers' Ideas about the Nature of Science. *Science Education International*. 28, 7-29.

Cook, K.-L., & Buck, G.-A., (2013). Pre-service Teachers' Understanding Nature of Science through Socio-scientific Inquiry. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 17.

Dogan, M. (2010). *Bilim ve teknoloji tarihi [History of science and technology]* (3. ed.) Ankara: Ani Publicati.

Eberbach, C., & Crowley, K. (2009). From everyday to scientific observation: How children learn to observe the biologist's world. *Review of Educational Research*, 79(1), 39-68.

Guerriero, S. (2014). Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. *American Education Research Journal*, 47(1), 133-180.

Harlen, W., & Elstgeest, J. (1992). *Unesco sourcebook for science in the primary school: A workshop approach to teacher education*. Paris: Unesco Pub.

Heong, Y. M., Yunos, J., Othman, W., Hassan, R., Kiong, T. Z., & Mohamad, M. M. (2012). The needs analysis of learning higher order thinking skills for generating ideas. *Procedia - Social & Behavioral Sciences*, 59, 197-203.

Mao, X., & Li, Z. (2010). Agent based affective tutoring systems: A pilot study. *Computers & Education*, 55, 202-208.

Miles, E. (2010). *In-service elementary teachers' familiarity, interest, conceptual knowledge, and performance on science process skills*. Southern Illinois University Carbondale.

Molnár Z., Gyuris A., Radács M., Nemes P., Bátori I. and Gálfi M. (2023). Complex natural science and the challenges of its education in the 21st century. *Cogent Education*, 10, 1-14.

Muhsinah, A. & Ratna, Y., & Sucahyo Mas'an Al Wahid (2017). The Analysis of Science Process Skills on Natural Science Questions at Elementary Schools in Tarakan. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 100, 298-301.

Naim Syla, N. & Schonherr, J., Malkic E., & Aliaj, F. (2022). A Teaching Method for the Natural Sciences. *International Journal of Computational and Experimental Science and Engineering*, 8(2), 56-58.

Patan, A., & Kucuk, M. (2022). The Influence of Imagination and Creativity-Based Science Teaching on Turkish Middle School Students' Nature of Science Views. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 707-719.

Popper, K. (2005). *The Logic of Scientific Discovery*. London and New York: Routledge.

Sisman, H.E., Aydogan, N., & Cankaya, O. (2024). A scientific creativity scale development process for science teacher candidates. *International Journal on Social and Education Sciences*, 6(1), 37-63.

Αποστολάκη, Δ. & Τσιχουρίδης, Χ. (2023). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για έννοιες της Βιολογίας και τη φύση της επιστήμης: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. <https://epublishing.ekt.gr>. e-Εκδότης: EKT. Πρόσβαση: 24/07/2024 15:08:20

Βλαχόπουλος, Σ. (2023). Σύνταγμα – Ερμηνεία κατ' άρθρο. Άρθρο 16. ΚΕΣΔ, σελ. 22.

Γιαλούρη, Ε. Γ., (2020). Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες με την χρήση προηγμένων τεχνολογικών εφαρμογών. Κεντρική Βιβλιοθήκη Ε.Μ.Π., Διδακτορική Διατριβή, URI: <http://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/handle/123456789/5937>

Καλκάνης Γ. Θ. (2021). Η Επιστημονική – Εκπαιδευτική Μέθοδος με Διερεύνηση και Καλές Πρακτικές. Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, 1(1), 21–38.

Μανωλάκης, Χ. (2010). Η σύγχρονη επιστημονική έρευνα: Αναλυτική προσέγγιση. *Πανεπιστημιακά Προσκλητήρια*, 14(2), 243-260.

Πλακίτση, Κ. (2008). Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Σπυροπούλου-Κατσάνη, Δ. (2005). Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χαλκιά, Κ. (2012). Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες: θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Οι Αδυναμίες και οι Προκλήσεις της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας την Εποχή του COVID-19

<https://doi.org/10.69685/WZSE9431>

Ζαχαράτου Παναγιώτα

Μεταπτυχιακή Εκπαιδευτικός-Οικονομολόγος, Δ.Ε. Ηλείας,
pzacharatou@gmail.com

Τζαβάρας Παναγιώτης

ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Λέκτορας Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ptzavaras@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του μοντέλου της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας (ΕΑΔ) που εφαρμόστηκε στη σχολική εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Για την υλοποίηση της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου και το δείγμα ευκολίας αποτέλεσαν 104 εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τον βαθμό κατάρτισης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και εκπαιδευτικών πλατφορμών έδειξαν πως η πλειονότητα αυτών δε θεωρεί επαρκή την επιμόρφωσή του. Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στην εφαρμογή της ΕΑΔ σχετίζονται με τη σύνδεση, τη δυσκολία στην προετοιμασία των τηλεμαθημάτων και στη χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας, ενώ έκριναν τα μαθήματα ως μονότονα και ανιαρά. Σχετικά με την προτίμησή τους μεταξύ των δύο μορφών μάθησης, τα ευρήματα ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα της εκ του σύνεγγυς εκπαίδευσης σε σχέση με την εξ αποστάσεως.

Λέξεις-κλειδιά: Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία, Δια Ζώσης Εκπαίδευση, Πανδημία, Έλληνες Εκπαιδευτικοί, Ποσοτική Έρευνα.

Εισαγωγή

Την περίοδο της πανδημίας, η εκπαίδευση δοκιμάστηκε σε μεγάλο βαθμό. Για πρώτη φορά σε καιρό ειρήνης τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων παρέμειναν κλειστά, αναστέλλοντας τη λειτουργία τους με κρατική εντολή.

Η εφαρμογή του μοντέλου της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας (εφεξής ΕΑΔ) πραγματοποιήθηκε, άμεσα, χωρίς ωστόσο την ύπαρξη ενός χρονικού διαστήματος προσαρμογής αλλά ούτε και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση της πλατφόρμας. Το έγγραφο «Οδηγίες και πληροφορίες για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» με αρ. πρωτ.: 155692/ΓΔ4, του Υπουργείου Παιδείας ρητά διατυπώνει τον τρόπο πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως εξής «η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω κατάλληλης ψηφιακής πλατφόρμας, η οποία καθιστά δυνατή την απευθείας μετάδοση (ήχου ή/και εικόνας) του μαθήματος προς τους μαθητές/τριες. Προς τον σκοπό αυτό, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θέτει στη διάθεση των διδασκόντων/ουσών και των μαθητών/τριών όλων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας την υπηρεσία σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης με τη χρήση του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) και της ψηφιακής πλατφόρμας Webex Meetings ...».

Σταδιακά, η ΕΑΔ άρχισε να εφαρμόζεται ως αποκλειστικός τρόπος σύγχρονης διδασκαλίας. Ως μία νεοπαγή συνιστώσα για τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα, η οποία εγκαθιδρύθηκε αιφνιδίως, χωρίς προηγούμενη προεργασία και ετοιμότητα, αντιμετώπισε

προβλήματα που συνέβαλαν στη μείωση της αποτελεσματικότητάς της. Αυτός είναι ακριβώς και ο σκοπός της παρούσας μελέτης να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου σχολικής εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού η έρευνα διαρθρώνεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο περιλαμβάνεται το θεωρητικό πλαίσιο, ενώ στο δεύτερο η μεθοδολογία της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων και η μελέτη αυτή ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Στην ενότητα αυτή, δηλαδή στη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ο όρος Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) και ΕΑΔ, καθώς η ΕΑΔ αποτελεί εναλλακτικό όρο της ΕΞΑΕ που εφαρμόστηκε τη χρονική περίοδο της πανδημίας και δεν έχει μελετηθεί εκτενώς, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερευνητικά δεδομένα.

Η ΕΞΑΕ δεν έμελλε να απασχολήσει την ανθρωπότητα περισσότερο απ' ό,τι στην περίοδο της πανδημίας του Covid-19, παρά το γεγονός πως οι ρίζες της εντοπίζονται στη Βοστώνη των ΗΠΑ τον 18ο αιώνα.

Η εννοιολογική προσέγγιση της ΕΞΑΕ που την ορίζει ως την εκπαίδευση με το χαρακτηριστικό της απόστασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης μέσω διαφορετικών τύπων τεχνολογίας (Simonson et al., 2012) μάλλον φαντάζει υπεραπλουστευμένη. Η προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας με τη συνακόλουθη πληθώρα ορισμών της αποκαλύπτουν και την πολυπλοκότητά της. Η αδυναμία απόδοσης της έννοιας μέσω ενός μοναδιάστατου ορισμού οδήγησε στον προσδιορισμό κριτηρίων-παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών-τα οποία στοιχειοθετούν την πολυμορφικότητα της, ώστε να λειτουργεί ευέλικτα. Έτσι σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2005), ορίζεται ως «η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πως να μαθαίνει μόνος του και πως να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία μάθησης». Η αποτελεσματική διαδικασία μάθησης από απόσταση συνδέεται με μια σειρά παραγόντων που ερευνητικά στην Ελλάδα δεν μελετήθηκαν ή μελετήθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο εφόσον ποτέ προηγουμένως δεν είχε εφαρμοστεί, επίσημα, η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Το αυξημένο κόστος και οι αμφιβολίες απέναντι στη νέα αυτή διδακτική προσέγγιση (Καντερές, 2021) ήταν οι λόγοι που εμπόδισαν την εφαρμογή της. Επιπλέον, η επιτυχημένη ενσωμάτωσή της στο εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, σωστού σχεδιασμού και την πλήρωση συγκεκριμένων προϋποθέσεων. Ειδικότερα, απαιτείται η ύπαρξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και της πρόσβασης σ' αυτό από τους μαθητές, η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, η στήριξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με υλικοτεχνικά μέσα και επιμόρφωση και, τέλος, η εύρεση οικονομικών και τεχνολογικών πόρων για τη διασφάλιση της μετάβασης (Καντερές, 2021).

Η περίοδος της πανδημίας μπορεί να δώσει το έναυσμα για μια εις βάθος μελέτη θεμάτων που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής ΕΞΑΕ μέσω των εμπειριών των συμμετεχόντων. Ακριβώς επειδή κάτω από την πίεση της περιθωριοποίησης περισσότερων από 1.6 δις παιδιών και εφήβων λόγω αδυναμίας παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος με φυσική παρουσία εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων του Covid-19 (Unesco, 2021), υιοθετήθηκε το μοντέλο της ΕΑΔ, που αποτέλεσε το νέο καθεστώς στην εκπαίδευση (Bojonić et al., 2020), αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς εν μια νυκτί να προσαρμόσουν τα δια ζώσης μαθήματά τους χρησιμοποιώντας τόσο τη σύγχρονη όσο και την ασύγχρονη μορφή της ΕΞΑΕ (Niemi & Kousa, 2020). Το απαιτητικό αυτό εγχείρημα συνάντησε δυσκολίες, όπως έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, απουσία επιμόρφωσης, ελλείψεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό, και ανεπάρκεια τεχνογνωσίας (Αναστασιάδης κ.α., 2021).

Επιπροσθέτως, δεν είναι λίγες οι φωνές που θεωρούν ότι φέρει το στίγμα μιας χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης, αν και οι έρευνες φαίνεται να συνηγορούν για το αντίθετο. Την αποτελεσματικότητα της ΕΞΑΕ υποστηρίζουν αρκετές μελέτες (Larson & Vontz, 2018; Delen & Liew, 2016), αφού θεωρούν πως αυτή μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών

αυτορρυθμισής των μαθητών. Ωστόσο, αν και η διαδικτυακή μάθηση μοιράζεται ορισμένα στοιχεία με τα παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα κοινά στοιχεία συχνά παίρνουν πολύ διαφορετικές μορφές και κάθε τύπος μαθησιακού περιβάλλοντος υπόκειται σε ξεχωριστούς περιορισμούς και δυνατότητες. Το σημείο που φαίνεται να προβληματίζει την επιστημονική κοινότητα είναι το θέμα της αλληλεπίδρασης η οποία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί στη διάρκεια ενός διαδικτυακού μαθήματος (Childers & Berner, 2000).

Οι μαθητές στη δια ζώσης εκπαίδευση έχουν καλύτερες επιδόσεις γεγονός που υποδηλώνει ότι αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και όχι μόνο γνώσεων (Miliszewska, 2007). Η έρευνα του Eames και των συνεργατών του (2010) έδειξε ότι η μέση τιμή της ημερήσιας κοινωνικής συναναστροφής όταν τα σχολεία είναι κλειστά, είναι σχεδόν η μισή από εκείνη όταν τα σχολεία είναι ανοικτά. Από την άλλη πλευρά, παρατηρείται αύξηση των επαφών μεταξύ των μαθητών και των γονέων και άλλων ενηλίκων, όταν τα σχολεία είναι κλειστά. Υπό αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται η κοινωνική υπόσταση της δια ζώσης εκπαίδευσης, κάτι που φαίνεται να στερείται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η έρευνα του Gurung (2021) στην οποία συμμετείχαν 430 Ινδοί εκπαιδευτικοί αναφέρει πως μία από τις δυσκολίες της ΕΞΑΕ την περίοδο της πανδημίας υπήρξε η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών, γεγονός που το συνέδεσε με τα χαμηλότερα επίπεδα επίδοσης τους. Μάλιστα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη αντιξοότητα άγγιζε το 61,5% αποδίδοντας την, στην ελάχιστη πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αδυνατεί να κατανοήσει τα προβλήματα τους. Επιπλέον, ο ερευνητής επισήμανε προκλήσεις στη διαδικτυακή διδασκαλία, αφενός στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών σε ποσοστό 61,3% και αφετέρου στην έλλειψη τεχνικών γνώσεων και γνώσεων λογισμικού σε ποσοστό 63,94%. Η επίγνωση της ΕΞΑΕ ωστόσο, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας ήταν ευχάριστη, αφού το 43,8% του δείγματος εκφράστηκε θετικά ως προς τη μεθοδολογία της κυρίως εξαιτίας της ευελιξίας που αυτή προσφέρει.

Παρόμοια προβλήματα και δυσανεμία από τα διαδικτυακά μαθήματα επισήμαναν και ο Fauzi και Khusuma (2020) στην ποιοτική έρευνα που υλοποίησαν. Χρησιμοποιώντας δείγμα με 45 εκπαιδευτικούς από την Ινδονησία κατέληξαν πως το 73,9% αυτών θεωρεί ότι η διαδικτυακή μάθηση δεν είναι αποτελεσματική εξαιτίας της έλλειψης του απαραίτητου εξοπλισμού, της χρήσης του διαδικτύου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης της μάθησης και τέλος της συνεργασίας με τους γονείς.

Συμπερασματικά, η εκ του σύνεγγυς μάθηση αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα που συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών μέσω προσωπικών σχέσεων, μοντελοποίησης και ανταλλαγής πληροφοριών. Πέρα από αυτό προάγει τη διαμόρφωση μιας βαθιάς αίσθησης κοινότητας και όχι του ατομικισμού και αποκαθιστά το αίσθημα απομόνωσης που συνήθως παρατηρείται μεταξύ των μαθητών που συμμετέχουν στην ΕΞΑΕ (ChalkyPapers, 2023). Και άλλοι ερευνητές εκφράζουν τις ανησυχίες τους για τα προβλήματα της διαδικτυακής μάθησης, όπως η κοινωνική απομόνωση, η έλλειψη διαδραστικότητας και συμμετοχής, η καθυστερημένη ή μη ουσιαστική ποσότητα ανατροφοδότησης (Khurana, 2016). Η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζεται στο περιεχόμενο του διαλόγου μεταξύ καθηγητή και σπουδαστή και στην αποτελεσματικότητα του συστήματος επικοινωνίας σε μια εκπαιδευτική διαδικασία (Moore, 1990).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της ΕΞΑΕ, έτσι όπως τη βίωσαν μέσα από την εμπειρία τους την περίοδο της πανδημίας.

Με βάση το σκοπό της έρευνας τέθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι και εξοικειωμένοι με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων της ΕΑΔ και ποια ψηφιακά εργαλεία επιλέγουν να χρησιμοποιούν;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίσαν κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια από τις δύο μορφές εκπαίδευσης-ΕΑΔ ή δια ζώσης-είναι περισσότερο αποτελεσματική σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

Ερευνητική στρατηγική

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην πρωτογενή ποσοτική ερευνητική στρατηγική. Η επιλογή της δεδομένης στρατηγικής δεν ήταν καθόλου τυχαία αλλά αποτελεί την περισσότερο κατάλληλη μέθοδο, όταν ο ερευνητής επιθυμεί να εξηγήσει τις αιτίες ενός φαινομένου και όχι απλά να το περιγράψει (Bryman, 2017).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας σε σχέση με την ποιοτική, είναι πως δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ερευνητή, όταν το μέγεθος του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό (Παπαγεωργίου, 2014) μέσω της ποσοτικοποίησης στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Bryman, 2017).

Συλλογή δεδομένων-Ερευνητικό εργαλείο

Στις ποσοτικές έρευνες το συχνότερα χρησιμοποιούμενο μέσο μέτρησης των ποσοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2016). Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο κατασκευάστηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα, στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφενός αναφορικά με τα προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίσαν κατά τη διάρκεια της ΕΞΑΕ, αφετέρου στον προσδιορισμό του βαθμού κατάρτισης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη χρήση εργαλείων που είναι απαραίτητα για την επιτυχή τους μετάβαση στην ψηφιακή εποχή της εκπαίδευσης και τέλος, στον καθορισμό της περισσότερο αποτελεσματικής μορφής εκπαίδευσης μεταξύ της ΕΞΑΕ και της δια ζώσης.

Αρχικά το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας και ταυτόχρονα τους διαβεβαίωνε για την τήρηση της ανωνυμίας τους, όπως και για τη χρησιμοποίηση των απαντήσεων μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Τα θέματα αυτά είναι βασικό να επισημαίνονται, εφόσον η ηθική και η δεοντολογία αποτελούν προϋποθέσεις κάθε έρευνας (Cohen et al., 2008).

Το παρόν αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη και συνολικά από 18 κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Το Α' μέρος περιλάμβανε 5 ερωτήσεις που ανίχνευαν τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα: το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη προϋπηρεσίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται.

Το Β' μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τέσσερις ερωτήσεις οι οποίες επιχειρούσαν να ανιχνεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό κατάρτισης και εξοικείωσης ως προς τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και το είδος των ψηφιακών εργαλείων που επιλέγουν να χρησιμοποιούν. Μερικές διατυπώσεις που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι: «Ποια από τα εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιείτε;» ή «Γνωρίζετε τις επιπλέον δυνατότητες που έχουν οι πλατφόρμες της εκπαιδευτικής διαδικασίας;». Οι επόμενες πέντε ερωτήσεις αφορούσαν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της ΕΞΑΕ. Ενδεικτικά, ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι: «Πόσο συχνά είχατε προβλήματα με τη σύνδεση σας στις πλατφόρμες διδασκαλίας;» ή «Πόσο δύσκολη ήταν για σας η προετοιμασία των μαθημάτων της τηλεεκπαίδευσης;». Οι τελευταίες τέσσερις ερωτήσεις αφορούσαν στον προσδιορισμό της πιο αποτελεσματικής εκπαίδευσης μεταξύ της ΕΞΑΕ και της δια ζώσης. Για παράδειγμα, μερικές από τις διατυπώσεις που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι:

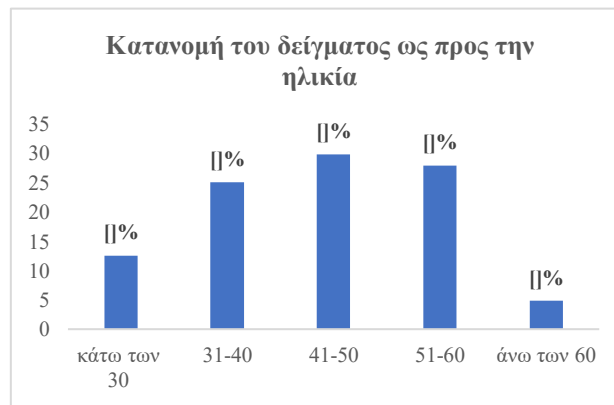
«Πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με τη δια ζώσης» ή «Ποια θεωρείτε τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;».

Για τις απαντήσεις των ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1: καθόλου, 5: πολύ) (1: ποτέ, 5: συνέχεια).

Περιγραφή του δείγματος

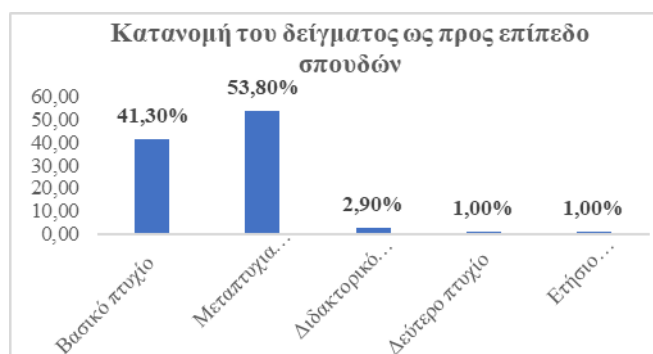
Το δείγμα της έρευνας είναι μη πιθανοτικό δείγμα ευκολίας, το οποίο δεν δύναται να οδηγήσει σε γενίκευση των ευρημάτων αλλά ωστόσο μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα (Bryman, 2017). Τα υποκείμενα της έρευνας δηλαδή οι 104 εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, προσεγγίστηκαν μέσω ομάδων εκπαιδευτικών στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Από το σύνολο των συμμετεχόντων το 27,9% (29 στους 104) ήταν άνδρες και το 72,1% γυναίκες (75 στους 104).

Όσον αφορά την ηλικία των ερωτώμενων, η πλειονότητα του δείγματος που αντιστοιχούσε στο 29,8% (31 στους 104) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών και ακολουθούσε η ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών που αντιστοιχούσε στο 27,9% (29 στους 104). Το 25% (26 στους 104) κατέλαβε η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών και το 12,5% (13 στους 104) οι συμμετέχοντες που είχαν ηλικία μέχρι 30 ετών. Το μικρότερο ποσοστό του 4,8% (5 στους 104) ανήκε στους ερωτώμενους με ηλικία από 61 ετών και άνω (βλ. Σχήμα 1).



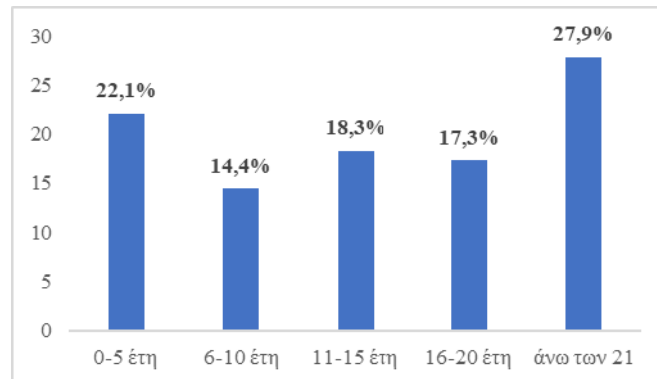
Σχήμα 1. Ραβδόγραμμα κατανομής του δείγματος ως προς την ηλικία

Αναφορικά με το επίπεδο των σπουδών των ερωτώμενων, η πλειονότητα φαίνεται να διαθέτει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, εφόσον το 53,8% (56 στους 104) διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα και το 41,3% (43 στους 104) κατέχει βασικό πτυχίο σπουδών. Το 2,9% (3 στους 104) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος σπουδών και το 2% ισομερίστηκε ανάμεσα σε αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο (1 στους 104) και σ' αυτούς που έχουν παρακολουθήσει ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης (1 στους 104) (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Ραβδόγραμμα κατανομής του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, παρατηρείται πως οι συμμετέχοντες συγκεντρώθηκαν στα άκρα, δηλαδή πρόκειται για έμπειρους εκπαιδευτικούς εφόσον το 27,9% (29 στους 104) διαθέτει πάνω από 21 χρόνια προϋπηρεσίας και το 22,1% (23 στους 104) των εκπαιδευτικών διαθέτουν εμπειρία από 0-5 έτη. Ενδιάμεσα κινήθηκε το 18,3% (19 στους 104) με εμπειρία από 11-15 έτη, το 17,3% (18 στους 104) από 16-20 έτη και το 14,4% (15 στους 104) από 6-10 έτη (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Ραβδόγραμμα κατανομής του δείγματος ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

Τέλος, το 70,2% (73 στους 104) των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα ανήκει στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ το 29,8% (31 στους 104) στην δευτεροβάθμια.

Ανάλυση δεδομένων-αποτελέσματα

Στην πρώτη ερώτηση αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους φορείς στη χρήση των εκπαιδευτικών πλατφορμών είναι επαρκής, αξιοσημείωτο είναι το 46,2% (48 στους 104) που τη χαρακτήρισαν ως ανεπαρκή, ενώ παράλληλα πολύ χαμηλό ήταν το ποσοστό του 1% (1 στους 104) που την αξιολόγησαν ως «πολύ» κατάλληλη. Το 43,3% θεωρεί πως διαθέτει «λίγη» (22,1%) και «μέτρια» επάρκεια (21,2%) ενώ «αρκετή» κάτω από τους μισούς (9,6%) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Ήταν επαρκής η επιμόρφωση σας στη χρήση και στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών πλατφορμών;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	48	46,2
Λίγο	23	22,1
Μέτρια	22	21,2
Αρκετά	10	9,6
Πολύ	1	1

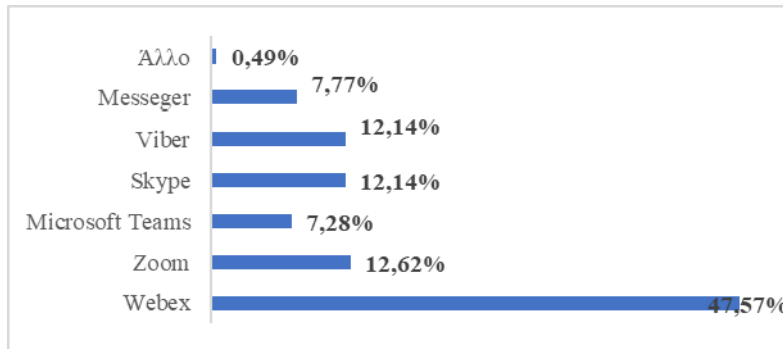
Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τη γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών στα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, η πλειονότητα του δείγματος δηλαδή το 35,6% (37 στους 104) σύγκλινε στο «αρκετά». Το 29,8% (31 στους 104) του δείγματος θεωρεί πως τις γνωρίζει «μέτρια», το 19,2% (20 στους 104) «λίγο», ενώ το 10,6% (11 στους 104) των ερωτηθέντων δεν τις γνωρίζει «καθόλου» και τέλος, μόνο το 4,8% (5 στους 104) τις γνωρίζει «πολύ» καλά (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Γνωρίζετε τις επιπλέον δυνατότητες που έχουν οι πλατφόρμες της εκπαιδευτικής διαδικασίας;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	11	10,6
Λίγο	20	19,2

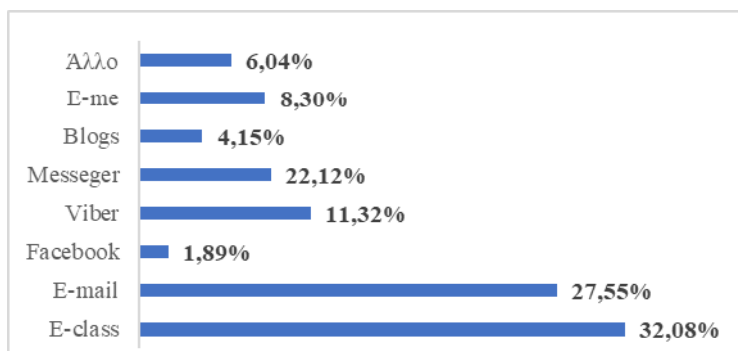
Μέτρια	31	29,8
Αρκετά	37	35,6
Πολύ	5	4,8

Αναφορικά με τα εργαλεία της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το 47,57% χρησιμοποιούν την πλατφόρμα της Webex. Το 12,62% χρησιμοποιεί το Zoom, ενώ 24,28% των εκπαιδευτικών φαίνεται να ισομερίζεται στη χρήση του Viber και του Skype (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων (%) στην ερώτηση: «Ποια από τα εργαλεία σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιείτε;»

Σχετικά με τα εκπαιδευτικά εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερα από ένα. Σε ποσοστό 32,08% και 27,55% ξεχωρίζουν η πλατφόρμα E-class και το E-mail, ενώ επιπλέον αξιοποιούνται το Messenger (22,12%), το Viber (11,32%), η πλατφόρμα E-me (8,30%) και λιγότερο το Facebook (1,89%) (βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων (%) στην ερώτηση: «Ποια από τα εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιείτε;»

Σχετικά με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν προβλήματα με τη σύνδεσή τους στις πλατφόρμες η πλειονότητα αυτών, το 45,2% (47 στους 104), ανέφεραν πως συμβαίνει «αρκετές φορές», το 39,4% (41 στους 104) «λίγες φορές», το 14,4% (N=15) «πολλές φορές», ενώ μόλις το 1% (1 στους 104) είχαν συνέχεια προβλήματα σύνδεσης (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Πόσο συχνά αντιμετωπίζατε προβλήματα σύνδεσης στις πλατφόρμες διδασκαλίας;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Ποτέ	0	0
Λίγες Φορές	41	39,4
Αρκετές Φορές	47	45,2
Πολλές Φορές	15	14,4
Συνέχεια	1	1

Τον βαθμό δυσκολίας των εκπαιδευτικών στη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων ανίχνευε η έβδομη ερώτηση. Είναι εντυπωσιακό πως μόνο το 2,8% (3 στους 104) των ερωτώμενων διατύπωσε την άποψη πως δυσκολεύτηκαν «πολύ». Το 36,5% (38 στους 104) αντιμετώπισε μικρού βαθμού δυσκολία, το 27,9% (29 στους 104) μέτριου, το 18,3% (19 στους 104) αρκετού και τέλος το 14,4% (15 στους 104) δε δυσκολεύτηκε καθόλου (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Σας δυσκόλεψε η χρήση των εκπαιδευτικών πλατφορμών;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	15	14,4
Λίγο	38	36,5
Μέτρια	29	27,9
Αρκετά	19	18,3
Πολύ	3	2,8

Η επόμενη ερώτηση διερευνούσε τη δυσκολία της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών των μαθημάτων της τηλεκπαίδευσης. Εντύπωση προκαλεί το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό που ανέρχεται στο 5,8% (6 στους 104) των εκπαιδευτικών που τη θεωρεί ως «καθόλου» δύσκολη διαδικασία, ενώ η πλειονότητα του δείγματος δηλαδή το 36,5% (38 στους 104) την έκρινε ως μέτριας δυσκολίας. Το 32,7% (34 στους 104) την χαρακτήρισε ως «αρκετά» δύσκολη, το 16,3% (17 στους 104) ως «λίγο», ενώ μόλις το 8,7% (9 στους 104) την εκτίμησε ως «πολύ» απαιτητική (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Πόσο δύσκολη ήταν για σας η προετοιμασία των μαθημάτων της τηλεκπαίδευσης;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	6	5,8
Λίγο	34	32,7
Μέτρια	38	36,5
Αρκετά	17	16,3
Πολύ	9	8,7

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η απόδοση των μαθητών επηρεάστηκε αρνητικά από την ΕΞΑΕ, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που αντιστοιχούσε στο 46,2% (48 στους 104) συσπειρώθηκε γύρω από την κλίμακα του «μέτρια». Το 26,9% (28 στους 104) των συμμετεχόντων θεωρεί πως «λίγο» επηρεάστηκε η απόδοσή τους, «αρκετά» το 14,4% (15 στους 104) ενώ, «καθόλου» το 9,6% (10 στους 104). Ιδιαίτερα χαμηλό φαίνεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αντιστοιχεί στο 2,9% (3 στους 104) που έκριναν πως η επίδοση των μαθητών μειώθηκε εξαιτίας της ΕΞΑΕ (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Θεωρείτε πως η απόδοση των μαθητών σας μειώθηκε στην διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	10	9,6
Λίγο	28	26,9
Μέτρια	48	46,2
Αρκετά	15	14,4
Πολύ	3	2,9

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 14,4% (15 στους 104) αισθάνονται ότι «ποτέ» και «σπάνια» τα τηλεμαθήματα είναι μονότονα και ανιαρά, ενώ στο ήμισυ σχεδόν κινήθηκε το ποσοστό

αυτών που τα θεωρούν «πάντα» μονότονα και ανιαρά. «Μερικές» και «πολλές» φορές οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 78,9% (82 στους 104) φαίνεται να τα βιώνουν με αυτόν τον τρόπο (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Αισθάνεστε ότι τα μαθήματα μέσω τηλεεκπαίδευσης είναι μονότονα και ανιαρά;»

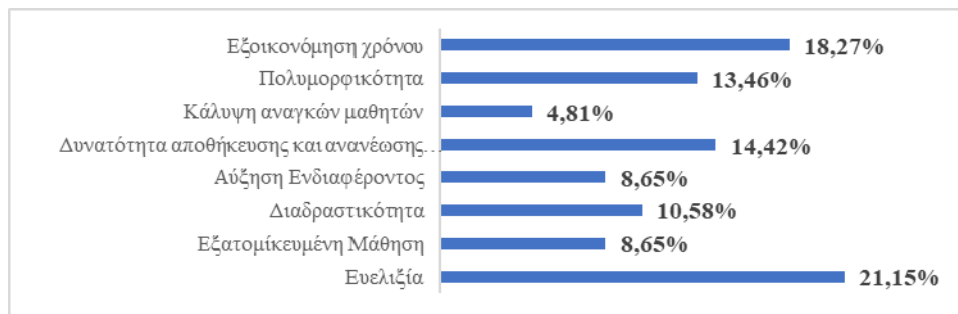
	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Ποτέ	10	9,6
Σπάνια	5	4,8
Μερικές Φορές	47	45,2
Πολλές Φορές	35	33,7
Πάντα	7	6,7

Στην κρίσιμη ερώτηση που ανίχνευε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως σε σχέση με τη δια ζώσης, το 56,7% (59 στους 104) αυτών τάχθηκε υπέρ της δια ζώσης εκπαίδευσης. «Λίγο» αποδοτική τη θεωρεί το 27,9% (29 στους 104), «μέτρια» το 8,7% (9 στους 104) και «πολύ» το 6,7% (N=7) των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με τη δια ζώσης;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Καθόλου	59	56,7
Λίγο	29	27,9
Μέτρια	9	8,7
Αρκετά	0	0
Πολύ	7	6,7

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της ΕΞΑΕ διέκριναν την ευελιξία το 21,15% (22 στους 104) των εκπαιδευτικών, την εξοικονόμηση του χρόνου μετακίνησης το 18,27% (19 στους 104), τη δυνατότητα αποθήκευσης και ανανέωσης του εκπαιδευτικού υλικού το 14,42% (15 στους 104). Το 13,46% (14 στους 104) επισήμανε την πολυμορφικότητα και το 10,58% (11 στους 104) τη διαδραστικότητα ενώ το 17,3% ισομεριζόταν μεταξύ αύξησης του ενδιαφέροντος (9 στους 104) και εξατομικευμένης μάθησης (βλ. Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων (%) στην ερώτηση: « Ποια θεωρείτε τα πλεονεκτήματα της ΕΑΔ;»

Η επόμενη ερώτηση επιχειρούσε να ανιχνεύσει τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με το 23,08% (24 στους 104) να αναφέρεται στη δυσκολία διατήρησης κινήτρων, το 22,12% (23 στους 104) στις τεχνικές δυσκολίες και το 21,15% (22 στους 104) στην έλλειψη αλληλεπίδρασης. Η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους και υποστήριξη (19,23%) και η απομόνωση (14,42%) φαίνεται να κατέλαβαν τις χαμηλότερες θέσεις (βλ. Σχήμα 7)



Σχήμα 7. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων (%) στην ερώτηση: «Ποια θεωρείτε τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;»

Στα βασικότερα πλεονεκτήματα της διά ζώσης εκπαίδευσης οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 28,85% (30 στους 104) ταύτιστηκαν ως προς την κοινωνικοποίηση και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, το 24,04% (25 στους 104) στην συνεργατικότητα, το 20,19% (21 στους 104) στην ενεργό συμμετοχή. Το 17,31% (18 στους 104) θεωρεί ως πλεονέκτημα την ανατροφοδότηση, ενώ τις χαμηλότερες θέσεις κατέλαβαν το χαμηλό κόστος (4,81%), ο λιγότερος χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος (3,85%) και το βιωματικό μάθημα (1%) (βλ. Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων (%) στην ερώτηση: «Ποια θεωρείτε τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης εκπαίδευσης;»

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΔ έτσι όπως τη βίωσαν μέσα από την εμπειρία τους την περίοδο της πανδημίας.

Όσον αφορά το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι και εξοικειωμένοι με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία αυτών θεωρεί «καθόλου» και «λίγο» επαρκή την επιμόρφωσή του. Τα αποτελέσματα αυτά, ενδεχομένως, να οφείλονται στο ότι το 1/3 του εκπαιδευτικού προσωπικού της έρευνας είναι μέσης ηλικίας και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί γερασμένο, εύρημα το οποίο επισημαίνεται και στη μελέτη των Σαχτέα και Σαχτέα (2020). Χαρακτηριστικό είναι πως στη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει το αίτημα ειδικής επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του παιδαγωγικού σχεδιασμού των μαθημάτων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την χωρίς αποκλεισμούς και την ισότιμη παροχή υψηλής ποιότητας ΕΞΑΕ, είναι ζωτικής σημασίας. Αναμένεται να διαθέτουν γνώσεις, δεξιότητες και δεοντολογία για τη διεξαγωγή της διαδικτυακής διδασκαλίας, και αυτό απαιτεί πιο ευέλικτη και δυναμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Zhu, 2020). Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί, την περίοδο της πανδημίας, όφειλαν να συνεχίσουν την ψηφιακή εκπαίδευση και να υιοθετήσουν διδακτικές μεθόδους χωρίς επαρκή καθοδήγηση, εκπαίδευση και πόρους (United Nations, 2020) με σοβαρές συνέπειες στην αποτελεσματικότητά της.

Ως προς τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν την πλατφόρμα Webex και την E-class και αυτό φαίνεται να συνδέεται με την κρατική οδηγία περί χρήσης της συγκεκριμένης πλατφόρμας. Τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης πλατφόρμας επικεντρώνονται στη δυνατότητα ενσωμάτωσης με LMS που διευκολύνει τη χρήση της εικονικής τάξης και της διαδικτυακής μάθησης (Dhika et al., 2021).

Ως προς τα προβλήματα που καταγράφουν οι 104 Έλληνες εκπαιδευτικοί αυτά φαίνεται να σχετίζονται με τη σύνδεση. Τα προβλήματα συνδεσιμότητας έχουν επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες (Fauzi & Khusuma, 2020; Gherhes et al., 2021; Santos et al., 2021) και θεωρούνται υπεύθυνα για τη διεύρυνση του ψηφιακού χάσματος και της άνισης πρόσβασης στη διαδικτυακή μάθηση (Dawadi et al., 2020).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ως πρόβλημα της ΕΞΑΕ τη «μέτρια» ως «πολύ» μεγάλη δυσκολία της χρήσης των εκπαιδευτικών πλατφορμών. Ωστόσο, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας ή επιμόρφωσης στις πλατφόρμες, ενδεχομένως, να αποτελεί τη βασική αιτία των αντιξοτήτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Αλλά ακόμη και η επάρκεια των τεχνολογικών δεξιοτήτων (Σαχτέας & Σαχτέας, 2020), δε συνεπάγεται την επιτυχία της ΕΑΔ εφόσον οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν σε τεράστιο φόρτο εργασίας (Γεωργουλάκου & Κώστας, 2022) με αποτέλεσμα την εξάντλησή τους (Shambour & Abu-Hashem, 2021).

Η εξάντληση φαίνεται να συνδέεται με τη δυσκολία της προετοιμασίας των μαθημάτων της τηλεκπαίδευσης εξαιτίας του απαιτούμενου χρόνου προετοιμασίας και της ολοένα και μεγαλύτερης ενασχόλησης τους με το σχεδιασμό των τηλεμαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, κάνουν λόγο για μείωση της απόδοσης των μαθητών. Πλήθος ερευνών έχουν καταδείξει πως η επίδοση των μαθητών βρίσκεται σ' ευθυγράμμιση με τα κίνητρα μάθησης (Ζησιμόπουλος, 2006), τα οποία συνεχίζουν να αποτελούν σημαντικό παράγοντα ικανοποίησης των συμμετεχόντων και στη διαδικτυακή τάξη. Μάλιστα οι μαθητές με υψηλά κίνητρα φαίνεται να είναι πιο επιτυχημένοι στο διαδικτυακό περιβάλλον από τους μαθητές με χαμηλά, γεγονός που υπονοεί μια αντίστροφη σχέση των κινήτρων των μαθητών με τη διαδικτυακή διδασκαλία (Bolliger et al., 2010). Τη σχέση αυτή επιβεβαιώνουν και ο Χυ και Jaggars (2014) που επισημαίνουν πως οι φοιτητές που ήδη υπέφεραν ακαδημαϊκά στη δια ζώσης διδασκαλία είναι περισσότερο πιθανό να λάβουν χαμηλότερους βαθμούς στην ΕΞΑΕ. Άλλες ποιοτικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές σε διαδικτυακά μαθήματα βιώνουν υψηλότερα επίπεδα δυσαρέσκειας, διαπροσωπικής απομόνωσης, αίσθημα ασαφούς κατεύθυνσης και αβεβαιότητας και έλλειψη εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (Jaggars, 2014) και έτσι δεν πρέπει να μας προκαλεί εντύπωση που οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 85,6% χαρακτηρίζουν τα μαθήματα ανιαρά και μονότονα.

Συνεπώς με βάση τις προαναφερθέντες δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ΕΞΑΕ η πλειονότητα αυτών τάχθηκε υπέρ της δια ζώσης εκπαίδευσης. Ακριβώς όπως και στη μελέτη του Almanar (2020) το 67,4 % του δείγματος «διαφωνεί» και «διαφωνεί πολύ» με τη χρήση της εξ αποστάσεως μάθησης. Ο Radha και οι συνεργάτες του (2020) ανακάλυψαν ότι παρά την αυξανόμενη δημοτικότητα της διαδικτυακής μάθησης, η παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί την επιλογή της πλειοψηφίας των φοιτητών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα των Λιόντος, Ανδρέου και Τζαβάρας (2022) που το 60,5% φοιτητών και εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι προτιμούν τη δια ζώσης εκπαίδευση λόγω της αμεσότητας και της κοινωνικής επαφής. Η δια ζώσης εκπαίδευση κατατάσσεται ως καλύτερη σε σύγκριση με την εξ αποστάσεως, λόγω της άμεσης επαφής, καλύτερου ελέγχου και προγραμματισμού αλλά και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή.

Στην παρούσα μελέτη ως σημαντικότερο πλεονέκτημα της ΕΞΑΕ αναδείχτηκε η ευελιξία του χρόνου, του τόπου και του ρυθμού. Με το χαρακτηριστικό αυτό φαίνεται να συμφωνούν κι άλλες έρευνες (Gurung, 2021; Foo et al., 2021; Mitra et al., 2023; Zheng et al., 2021). Επιπροσθέτως, η έρευνα διέκρινε την εξοικονόμηση χρόνου μετακίνησης, χωρίς το εύρημα

αυτό να διαφύγει της προσοχής κι άλλων ερευνητών (Verma & Priyamvada, 2020; Zheng et al., 2021).

Μεταξύ των μειονεκτημάτων της ΕΞΑΕ, αναφέρθηκε η δυσκολία διατήρησης κινήτρων, οι τεχνικές δυσκολίες και η έλλειψη αλληλεπίδρασης. Εκτός από τα μειωμένα κίνητρα παρακολούθησης, ανάμεσα στις αρνητικές πτυχές της ΕΞΑΕ και άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν το εύρημα της μειωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Nenakhova, 2021; Verma & Priyamvada, 2020).

Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετώπισαν δυσκολίες συνδεσιμότητας, στη χρήση των εκπαιδευτικών πλατφορμών, στον σχεδιασμό των μαθημάτων τηλεεκπαίδευσης, στην επίδοση των μαθητών τους και στον τρόπο που βίωσαν τα μαθήματα, με αποτέλεσμα να κατατάσσουν τη δια ζώσης εκπαίδευση ως καλύτερη μεταξύ των δύο μορφών εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω συμπεράσματα θα πρέπει να γίνουν δεκτά με επιφύλαξη, καθώς το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό γεγονός που αποτελεί σοβαρό περιορισμό της έρευνας. Μερικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα περιλαμβάνουν ένα μεγαλύτερο δείγμα ή και τη χρησιμοποίηση ενός διαφορετικού μεθοδολογικού εργαλείου του οποίου ο σχεδιασμός μπορεί να βασιστεί στα ευρήματα των πραγματοποιούμενων σύγχρονων ερευνών.

Αναφορές

Almanar, M. A. (2020). The shifting of face to face learning to distance learning during the pandemic Covid-19. *Globish (An English-Indonesian Journal for English, Education and Culture)*, 9(2), 76-83.

Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467-1489.

Bolliger, D. U., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55(2), 714-722.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.

ChalkyPapers. (2023, June 16). *Online Learning vs. Face-To-Face Learning*. Retrieved, 2023, August, 2, from <https://chalkypapers.com/online-learning-vs-face-to-face-learning/>

Childers, J. L. & Berner, R. T. (2000). General education issues, distance education practices: Building community and classroom interaction through the integration of curriculum, instructional design, and technology. *The Journal of General Education*, 49(1), 53-65.

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

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης, μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Delen, E. & Liew, J. (2016). The use of interactive environments to promote self-regulation in online learning: A Literature Review. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 24-33.

Dhika, H., Destiwati, F., Surajiyo, S., & Jaya, M. (2021, January). Distance learning during the pandemic period of COVID-19 with Zoom and Webex comparison. In *Proceedings of the 1st International Conference on Social Science, Humanities, Education and Society Development, ICONS 2020*, 30 November, Tegal, Indonesia.

Eames, K. T. D., Tilston, N. L., White, P. J., Adams, E., & Edmunds, W. J. (2010). The impact of illness and the impact of school closure on social contact patterns. *Health Technology Assessment (Winchester, England)*, 14(34), 267-312.

Fauzi, I. & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra' Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.

Foo, C. C., Cheung, B., & Chu, K. M. (2021). A comparative study regarding distance learning and the conventional face-to-face approach conducted problem-based learning tutorial during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 21, 1-6.

Gherheș, V., Stoian, C. E., Fărcașiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability*, 13(8), 4381.

Gurung, S. (2021). Challenges faced by teachers in online teaching during Covid-19 pandemic. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 9(1), 8-18.

Jaggars, S. S. (2014). Choosing between online and face-to-face courses: community college student voices. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 27-38.

Khurana, C. (2016). *Exploring the role of multimedia in enhancing social presence in an asynchronous online course*. (Doctoral Dissertation). The State University of New Jersey, Rutgers, U.S. Larson, L.

Miliszewska, I. (2007). Is it fully 'on' or partly 'off'? The case of fully-online provision of transnational education. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 499-514.

Mitra, S. N., Sutisna, E., & Hilman, C. (2023). Online and Distance Education in the Modern Era. *At- Tasyrih: Jurnal Pendidikan dan Hukum Islam*, 9(2), 107-116.

Moore, M. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. In M. Moore (Ed.) *Contemporary issues in American distance education*. New York: Pergamon.

Nenakhova, E. (2021). Distance Learning Practices on the Example of Second Language Learning during Coronavirus Epidemic in Russia. *International Journal of Instruction*, 14(3), 807-826.

Niemi, H. M. & Kousa, P. (2020). A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352-369.

Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S., & Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective. *International Journal of Control and Automation*, 13(4), 1088-1099.

Santos, L. M., Grisales, D., & Rico, J. S. (2021). Perception and technological accessibility of university students in southwest of the Dominican Republic during Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 145-165

Shambour, M.K.Y., & Abu-Hashem, M. (2021). Analysing lecturers' perceptions on traditional vs. distance learning: A conceptual study of emergency transferring to distance learning during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 1-21

Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2012). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23, 124-142.

Simonson, M., Smaldino, S. E., Albright, M. ve Zvacek, S. (2011). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Boston: Pearson Education, Inc.

Unesco (2021, June). What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. Retrieved [2023, August 17] from: https://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2021/07/National-Education-Responses-to-COVID-19-Report2_v3.pdf

Verma, G. & Priyamvada (2020). COVID-19 and Teaching: Perception of School Teachers on Usage of Online Teaching Tools. *MuktShabd Journal*, IX(VI), 2492-2503.

Xu, D. & Jaggars, S. S. (2014). Performance gaps between online and face-to-face courses: Differences across types of students and academic subject areas. *The Journal of Higher Education*, 85(5), 633-659.

Zheng, M., Bender, D., & Lyon, C. (2021). Online learning during COVID-19 produced equivalent or better student course performance as compared with pre-pandemic: empirical evidence from a school-wide comparative study. *BMC Medical Education*, 21, 1-11.

Zhu, X. (2020). Building up National Online Teacher Education System. *Research in Education Development*, 40(2), 3.

Αναστασιάδης, Π., Κωτσιδης, Κ. & Συννεφάκης, Χ. (2021). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης με θέμα: «Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ-elearning» από το Πανεπιστήμιο Κρήτης [Ε.Δι.Β.Ε.Α]. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 0, 566-574.

Γεωργουλάκου, Ι. & Κώστας, Α. (2022). Εμπόδια στην εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την περίοδο της Πανδημίας-Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο Γυμνάσιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 129-150.

Ζησιμόπουλος, Δ. (2006). *Εσωτερικά κίνητρα μάθησης και σχολική επίδοση μαθητών σχολικής ηλικίας*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Καντερές, Α. (2021). *Η αποτίμηση της εφαρμογής της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-38). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Λιόντος, Π., Ανδρέου, Λ. & Τζαβάρας, Π. (2022). Συγκριτική Ανάλυση Δια Ζώσης και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 10(2), 236-256

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Η ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε, 12 Αυγούστου, 2023, από: https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH.pdf

Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 173-194.

Οι στάσεις μαθητών γυμνασίου για την συνεκπαίδευση συνομηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

<https://doi.org/10.69685/DHZU4662>

Γκλίνος Γεώργιος

Σύμβ. Εκπαίδευσης Κοινωνικών Λειτουργιών Πελοποννήσου, Ζακύνθου, Δυτ. Αττικής, ΠΕ30
geoglinos@yahoo.gr

Γκουτζιούλη Μαρία

Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής, ΠΕ02.50, Διευθύντρια Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Μαντινείας
j.marieli@hotmail.com

Ατσόγλου Κανέλλα

Σχολική Ψυχολόγος, ΠΕ23, ΣΔΕΥ ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ελευσίνας
nellyats@windowslive.com

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εξετάσει τους παράγοντες που σχετίζονται με τη στάση των μαθητών Γυμνασίου τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στους συνομηλίκους με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στα γενικά σχολεία της Ελλάδας. Στη μελέτη συμμετείχαν 138 μαθητές και τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο που περιείχε μια κοινωνικοδημογραφική ενότητα και μια ενότητα μέτρησης στάσεων. Διερευνήθηκε αν οι στάσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο, η εξοικείωση με τα παιδιά με Ε.Ε.Α., ο τόπος κατοικίας, η βαθμολογία, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Τα κύρια αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές γυμνασίου έχουν θετικές στάσεις απέναντι σε συνομηλίκους με Ε.Ε.Α. Η σημασία των ευρημάτων της έρευνας συζητείται αναλυτικά. Προσδοκάται ότι η έρευνα θα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τους επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και θα συμβάλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών στην ένταξη και την παροχή ίσων ευκαιριών για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, στάσεις, τυπική εκπαίδευση, ειδική αγωγή

Εισαγωγή

Στο διεθνές συνέδριο της UNESCO για την ειδική αγωγή (1994), με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, 95 χώρες συμφώνησαν να αρθούν οι αποκλεισμοί ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τους νοητικούς, σωματικούς, συναισθηματικούς ή άλλους περιορισμούς τους, να έχουν ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ανάμεσα στις χώρες που επικύρωσαν την διακήρυξη ήταν και η Ελλάδα, η οποία ειδικά μετά το νόμο 3699/2008 έχει θέσει ως στόχο την σταδιακή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά τις σταδιακά αυξανόμενες φωνές των διεθνών κινημάτων που επισημαίνουν την ανάγκη υιοθέτησης μοντέλων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, στην πράξη η προσπάθεια συνεκπαίδευσης έχει αποδειχθεί ένα εγχείρημα το οποίο συναντά αρκετές προκλήσεις (Lindner et al, 2022). Όλες οι χώρες έχουν δυσκολευτεί με τις πρακτικές λεπτομέρειες της εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου και μόνο μεμονωμένα παραδείγματα επιτυχόντων πρακτικών οι οποίες έχουν καταφέρει να ελαχιστοποιήσουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια έχουν αναφερθεί σε σχετικές έρευνες (EADSNE, 2001; Janice et al. 2017).

Με την παγκόσμια πολιτική στροφή προς τη συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί της τάξης έχουν αναδειχθεί ως οι βασικοί πυλώνες για την επιτυχία των κυβερνητικών δεσμεύσεων για ένταξη. Η έρευνα έχει ακολουθήσει αυτή την τάση και έχει επικεντρωθεί περισσότερο στις

στάσεις και τις πεποιθήσεις τους για τη συμπερίληψη (Hastings & Oakford, 2003; Garner, 2000). Ωστόσο εκτός των εκπαιδευτικών, ο παράγοντας που είναι κοινός και η σημασία του διαφαίνεται σε όλες τις πτυχές του εγχειρήματος είναι οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης. Η κύρια ουσία της ένταξης περιλαμβάνει την ταυτόχρονη συνύπαρξη όλων των μαθητών με την κοινή παρουσία τους στη τάξη (εκπαιδεύονται στο ίδιο περιβάλλον), την κοινή συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες (συνεργάζονται σε ομαδικές εργασίες), την κοινωνική αλληλεπίδραση (συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται εντός και εκτός τάξης) (Booth & Ainscow, 2000, Farrell, 2010). Άρα, αν θέλουμε να μιλάμε για συνεκπαίδευση, οι στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης αποτελούν θεμελιώδη παράγοντα, διότι προβλέπουν τις θετικές ή μη προθέσεις τους για αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εν τούτοις, στο ερευνητικό πεδίο οι στάσεις των μαθητών τυπικής μάθησης απέναντι σε συνομηλικούς με Ε.Ε.Α. και η σχέση αυτών των στάσεων με την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, είναι τομείς που έχουν καλυφθεί ελάχιστα μέχρι σήμερα.

Τα δεδομένα από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί ως τώρα, δείχνουν ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομηλικούς τους (DeVries et al., 2018; Mamas et al., 2019; Petry, 2018; Schwab, 2017). Έχουν λιγότερους φίλους, αλληλεπιδρούν λιγότερο συχνά με τους συμμαθητές τους και αναφέρουν περισσότερα συναισθήματα μοναξιάς (Bossaert et al, 2013; Koster et al., 2008; Schwab et al., 2015). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι το είδος της αναπηρίας τους παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική τους συμμετοχή, με τους μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς να παρουσιάζουν τη χαμηλότερη κοινωνική συμμετοχή σε σύγκριση με τους μαθητές με άλλους τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Επίσης, οι στάσεις απέναντι στα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι πιο αρνητικές από τις στάσεις απέναντι σε μαθητές με σωματικές ή μαθησιακές δυσκολίες (Schwab, 2015b; Siperstein, Norins, & Mohler, 2007).

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του ρόλου των στάσεων των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με Ε.Ε.Α. στην κοινωνική συμμετοχή των δευτέρων στις τάξεις συνεκπαίδευσης. Οι μέχρι τώρα σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης τείνουν να έχουν αρνητική ή ουδέτερη στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση (de Boer et al., 2012; Nowicki & Sandieson, 2002). Η ερευνητική διερεύνηση του ρόλου της τακτικής επαφής των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με μαθητές Ε.Ε.Α., έχει εξάγει αποτελέσματα που ποικίλλουν και είναι αντιφατικά (Gash et al, 2000). Ορισμένες μελέτες αναφέρουν πιο θετική στάση μαθητών που συνεκπαιδεύονται σε τάξεις με συνομηλικούς με αναπηρίες (Vignes et al., 2009; Nowicki & Sandieson, 2002), ενώ άλλες δεν βρήκαν κάποια διαφορά (Schwab, 2015b; Schwab, Huber & Gebhardt, 2016). Πάντως, το σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η απλή τοποθέτηση μαθητών με ή/και χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη δεν οδηγεί αυτόματα σε πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συνομηλικούς με αναπηρίες (Schwab, 2017).

Η παρούσα έρευνα καλείται να ρίξει φως στα αντιφατικά έως σήμερα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση. Η σημαντικότητα της έγκειται στη συνεισφορά της ώστε να καλυφθεί το κενό στο ήδη περιορισμένο πεδίο έρευνας στο χώρο, ώστε να καθοριστεί το σημερινό επίπεδο αποδοχής των ατόμων με Ε.Ε.Α. και των στάσεων απέναντί τους, καθώς και στερεότυπων συμπεριφορών και αντιλήψεων που υπάρχουν. Επιπλέον ερευνητικό ενδιαφέρον της συγκεκριμένης μελέτης παρουσιάζει το γεγονός ότι θα μελετηθούν και θα εκφραστούν οι απόψεις και οι στάσεις των ίδιων των μαθητών για θέματα συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης, ώστε να καταγραφούν παράγοντες, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, ελλείψεις, παραλείψεις, αδυναμίες που οι ίδιοι θα αναδείξουν και που ενδεχομένως συνδέονται και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις στάσεις τους απέναντι στην συνεκπαίδευση.

Ειδικότερα, η μελέτη αποβλέπει στην καταγραφή και διερεύνηση συμπεριφορών, απόψεων και στάσεων μαθητών τυπικής ανάπτυξης βαθμίδας γυμνασίου προς συνομήλικους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, ενδιαφέρεται για την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού που μελετάται και διερευνά το κατά πόσο οι στάσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται από σχετικούς παράγοντες. Επιδιώκοντας την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας, έχουν αναδυθεί τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα: (1) Ποιες είναι οι στάσεις των σημερινών μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην συνεκπαίδευση με μαθητές με Ε.Ε.Α.; (2) Οι στάσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται σε σχέση με το φύλο τους; (3) Η εξοικείωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με παιδιά με Ε.Ε.Α. επηρεάζει την στάση τους απέναντι στην συνεκπαίδευση με μαθητές με Ε.Ε.Α.; (4) Ο τόπος κατοικίας επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους μαθητές με Ε.Ε.Α. και την συνεκπαίδευση μαζί τους; (5) Οι στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης επηρεάζονται από τον βαθμό επίδοσης τους στα μαθήματα; (6) Το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης σχετίζεται με τις στάσεις των τελευταίων προς τους μαθητές με Ε.Ε.Α. και την συνεκπαίδευση μαζί τους;

Βασική επιδίωξη είναι η κριτική ανάλυση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας για τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων που θα αφορούν στην αναθεώρηση, στην ποιοτική αναβάθμιση και στον εκσυγχρονισμό του υφιστάμενου εκπαιδευτικού πλαισίου της συνεκπαίδευσης των μαθητών τυπικής και μη εκπαίδευσης. Προσδοκάται ότι η έρευνα θα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τους επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και θα συμβάλει εποικοδομητικά στη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών στην επιδίωξη της ένταξης και της ισότητας των ευκαιριών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από το φύλο, την αναπηρία και το κοινωνικό τους υπόβαθρο.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 138 μαθητές γυμνασίου, οι οποίοι προέρχονται από οκτώ σχολεία του Νομού Αρκαδίας. Τα τέσσερα από τα σχολεία βρίσκονται στην πρωτεύουσα του νομού και τα υπόλοιπα τέσσερα σε χωριά. Το δείγμα αποτελείται κατά 49.3% από αγόρια και κατά 50.7% από κορίτσια. Το 55.1% των υποκειμένων της έρευνας φοιτά σε σχολεία αστικής περιοχής (Πρωτεύουσα Νομού) και το 44.9% σε σχολεία που βρίσκονται σε χωριά. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα το 10.1% δήλωσε ότι στο συγγενικό του περιβάλλον υπάρχουν άτομα με ειδικές ανάγκες και το 61.8% στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Ο πίνακας 1 δείχνει την κατανομή των μαθητών ως προς το φύλο και τον τόπο διαμονής. Στο πίνακα 2 φαίνεται η κατανομή του δείγματος ως προς το κοινωνικό - μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Πίνακας 1: Μαθητές ως προς το φύλο και τον τόπο διαμονής

		Πόλεις	Χωριά	Σύνολο
Αγόρια	N	39	29	68
	% επί του φύλου	57.4%	42.6%	100.0%
	% επί του τόπου	51.3%	46.8%	49.3%
Κορίτσια	N	37	33	70
	% επί του φύλου	52.9%	47.1%	100.0%
	% επί του τόπου	48.7%	53.2%	50.7%
Σύνολο	N	76	62	138
	% επί του	55.1%	44.9%	100.0%

φύλου
% επί του 100.0% 100.0% 100.0%
τόπου

Πίνακας 2. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας

Μορφωτικό επίπεδο	Πατέρα		Μητέρας	
	N	%	N	%
Δημοτικό	23	16.7	11	8.0
Γυμνάσιο	38	27.5	35	25.4
Λύκειο	45	32.6	46	33.3
Ανώτερη σχολή	19	13.8	24	17.4
Πανεπιστήμιο	13	9.4	22	15.9

Το 28.1% των πατέρων των υποκειμένων του δείγματος είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το 12.6% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες και έμποροι. Το 34.8% ασχολείται με τεχνικά επαγγέλματα (π.χ. ηλεκτρολόγος εγκαταστάσεων, μηχανικός αυτοκινήτων κ.α.), ενώ μόνο το 3% ασχολείται με επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. γιατρός). Το υπόλοιπο 21.5% ασχολείται με την κτηνοτροφία και τη γεωργία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μητέρων των υποκειμένων του δείγματος (46.4%) ασχολείται με τα οικιακά. Επιπλέον, το 26.1% είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το 13% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες και έμποροι. Τέλος, το 14.5% ασχολείται με επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. γιατρός).

Μέσα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της αναφερόμενης έρευνας. Οι ερωτήσεις αντλήθηκαν από εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί προηγουμένως και έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους, τα οποία είχαν κατασκευαστεί για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ή/και των γονέων ως προς την συνεκπαίδευση. Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν και τροποποιήθηκαν έτσι ώστε να ταιριάζουν στον ερευνητικό πληθυσμό-στόχο των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αρχικές κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για την τελική μορφή του ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης περιλαμβάνουν την κλίμακα Attitude Towards Inclusive Education Scale (ATIES) (Wilczenski, 1995), την κλίμακα Perceptions to Inclusive Education (PIES) (Bender, Vail and Scott, 1995) και την κλίμακα Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE) (Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006).

Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο περιείχε δημογραφικά στοιχεία (φύλο, επάγγελμα γονέων, μορφωτικό επίπεδο γονέων), τη σχολική βαθμολογία επίδοσης του μαθητή και ερωτήσεις σχετικά με την ύπαρξη ατόμου με ειδικές ανάγκες στο συγγενικό ή/και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Επίσης, περιείχε οκτώ (8) ερωτήσεις δυωνυμικού τύπου (NAI/OXI) για τη στάση του μαθητή απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (όπως π.χ. "θα καλούσες στα γενέθλια σου ένα άτομο με ειδικές ανάγκες;") και δύο (2) ερωτήσεις ιεράρχησης σχετικά με τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών (νοητική στέρηση, τύφλωση, κώφωση, σωματική αναπηρία, αυτισμός, ψυχική ασθένεια), που θα προτιμούσαν α) για φίλο και β) να μην φοιτούσε στην τάξη τους. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και μία ερώτηση δυωνυμικού τύπου (NAI/OXI) σχετικά με το αν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου παρέχει ευκαιρίες για ενημέρωση σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ως προς την διαδικασία συλλογής των δεδομένων, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα σχολεία των μαθητών και τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από μαθητές μετά από

σχετική άδεια και γραπτή συγκατάθεση των γονιών τους. Οι ερευνητές ενημέρωσαν τους μαθητές για το σκοπό της έρευνας, τους επισήμαναν την ανωνυμία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και επέστησαν την προσοχή τους στην απουσία ορθών ή λανθασμένων απαντήσεων. Κατά τη συμπλήρωση του ήταν διαθέσιμοι για να παραθέτουν διευκρινήσεις σε τυχόν απορίες των μαθητών χωρίς όμως να παρεμβαίνουν στις απαντήσεις αυτών. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 λεπτά.

Αποτελέσματα

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών στις διωνυμικού τύπου ερωτήσεις στο σύνολό τους και ως προς το φύλο.

Πίνακας 3: Απαντήσεις των μαθητών ως προς το φύλο

	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο			
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι		Όχι	
					N	%	N	%
<i>E1. Αν είχες στην οικογένεια σου ένα άτομο με ειδικές ανάγκες θα δυσκολευόσουν να το εκφράσεις στο περιβάλλον σου;</i>	25.4	74.6	14.5	85.5	27	19.9	109	80.1
<i>E2. Νιώθεις άνετα να πας για καφέ/ φαγητό/ ψυχαγωγία με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στην παρέα σου;</i>	54.4	45.6	77.1	22.9	91	65.9	47	34.1
<i>E3. Θα καλούσες ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στα γενέθλια σου;</i>	83.8	16.2	97.1	2.9	125	90.6	13	9.4
<i>E4. Θα είχες πρόβλημα να καθίσεις στο ίδιο θρανίο με ένα συμμαθητή σου, που είναι άτομο με ειδικές ανάγκες;</i>	23.5	76.5	14.3	85.7	26	18.8	112	81.2
<i>E5. Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση;</i>	91.2	8.8	92.9	7.1	127	92	11	8
<i>E6. Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να εντάσσονται στην αγορά εργασίας;</i>	80.9	19.1	84.3	15.7	114	82.6	24	17.4
<i>E7. Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ασχολούνται με την πολιτική;</i>	72.1	27.9	72.9	27.1	100	72.5	38	27.5
<i>E8. Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να κάνουν οικογένεια;</i>	79.4	20.6	87.1	12.9	115	83.3	23	16.7
<i>E9. Πιστεύεις ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου σου, παρέχει ευκαιρίες ώστε να ενημερωθείς σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και τα άτομα με ειδικές ανάγκες;</i>	55.2	44.8	44.3	55.7	68	49.6	69	50.4

Ακολουθούν οι στατιστικές αναλύσεις για κάθε μία ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές:

E1. Αν είχες στην οικογένεια σου ένα άτομο με ειδικές ανάγκες θα δυσκολευόσουν να το εκφράσεις στο περιβάλλον σου;

Η πλειοψηφία των μαθητών (80.1%) δήλωσε ότι δε θα δυσκολευόταν να εκφράσει στο περιβάλλον του την ύπαρξη ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες στην οικογένειά του. Δυσκολία

ανέφερε ότι θα συναντούσε μόνο το 19.9% των μαθητών. Δεν βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση των παραγόντων (π.χ. φύλο, τόπος διαμονής, κλπ) στις απαντήσεις των μαθητών.

E2. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Νιώθεις άνετα να πας για καφέ/ φαγητό/ ψυχαγωγία με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στην παρέα σου;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (65.9%) δήλωσε ότι θα ένιωθε άνετα να πάει για καφέ, φαγητό ή ψυχαγωγία με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στην παρέα. Δυσκολία ανέφερε ότι θα αισθανόταν μόνο το 34.1% των μαθητών. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και απαντήσεων των μαθητών ($\chi^2 = 7.94$, $df = 1$, $p < .01$). Το 54.4% των αγοριών ανέφερε ότι θα ένιωθε άνετα να πάει για καφέ με άτομα με ειδικές ανάγκες στην παρέα τους. Το ποσοστό των κοριτσιών που ανέφερε ότι θα αισθανόταν άνετα είναι 77.1%.

E3. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θα καλούσες ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στα γενέθλια σου;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (90.6%) δήλωσε ότι θα καλούσε άτομα με ειδικές ανάγκες σε μια γιορτή που θα διοργάνωνε για τα γενέθλια τους. Βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και απαντήσεων των μαθητών ($\chi^2 = 7.17$, $df = 1$, $p < .01$). Το 83.8% των αγοριών ανέφερε ότι θα προσκαλούσε στα γενέθλια του άτομα με ειδικές ανάγκες. Το ποσοστό των κοριτσιών που ανέφερε ότι θα τα προσκαλούσε είναι 97.1%. Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής βαθμολογίας επίδοσης των μαθητών και των απαντήσεων τους ($\chi^2 = 6.55$, $df = 2$, $p < .05$). Οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία (11-14) είναι απρόθυμοι να καλέσουν στα γενέθλια τους άτομα με ειδικές ανάγκες σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους συμμαθητές τους με μεγαλύτερη βαθμολογία.

E4. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θα είχες πρόβλημα να καθίσεις στο ίδιο θρανίο με ένα συμμαθητή σου, που είναι άτομο με ειδικές ανάγκες;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (81.2%) δήλωσε ότι δε θα είχε πρόβλημα να καθίσει στο ίδιο θρανίο με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες. Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής βαθμολογίας των μαθητών και των απαντήσεων τους ($\chi^2 = 6.12$, $df = 2$, $p < .05$). Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία επίδοσης (11-14) είναι απρόθυμοι να καθίσουν στο ίδιο θρανίο με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τους συμμαθητές τους με υψηλότερη βαθμολογία.

E5. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (92%) δήλωσε ότι πιστεύει πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στη Ανώτατη Εκπαίδευση. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής βαθμολογίας επίδοσης των μαθητών και των απαντήσεων τους ($\chi^2 = 15.69$, $df = 2$, $p < .001$). Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία (11-14) πιστεύουν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση σε μικρότερο ποσοστό από ότι οι συμμαθητές τους με υψηλότερη βαθμολογία.

E6. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να εντάσσονται στην αγορά εργασίας;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (82.6%) δήλωσε ότι πιστεύει πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να εντάσσονται στην αγορά εργασίας. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και απαντήσεων των μαθητών ($\chi^2 = 13.19$, $df = 4$, $p < .01$). Επιπλέον, υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος που ασκεί η μητέρα των μαθητών και των απαντήσεων τους ($\chi^2 = 8.76$, $df = 3$, $p < .05$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι: α) οι μαθητές με μητέρες που ασχολούνται με τα οικιακά πιστεύουν σε μικρότερο ποσοστό από τους μαθητές με μητέρες που ασκούν κάποια άλλη εργασία ότι πρέπει να εντάσσονται

στην αγορά εργασίας τα άτομα με ειδικές ανάγκες και β) οι μαθητές με μητέρες που ασκούν κάποιο επιστημονικό επάγγελμα πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μαθητές με μητέρες που ασκούν κάποια άλλη εργασία ότι πρέπει να εντάσσονται στην αγορά εργασίας τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής βαθμολογίας επίδοσης των μαθητών και των απαντήσεων τους ($\chi^2 = 17.82$, $df = 2$, $p < .001$). Οι μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία πιστεύουν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι οι συμμαθητές τους με χαμηλότερη βαθμολογία.

E7. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ασχολούνται με την πολιτική;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (72.5%) δήλωσε ότι πιστεύει ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ασχολούνται με την πολιτική. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και απαντήσεων των μαθητών ($\chi^2 = 10.95$, $df = 4$, $p < .05$). Όσο αυξάνει το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας οι μαθητές πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ασχοληθούν με την πολιτική.

E8. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να κάνουν οικογένεια;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (83.3%) δήλωσε ότι πιστεύει πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να κάνουν οικογένεια. Δεν βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση των παραγόντων (π.χ. φύλο, τόπος διαμονής, κλπ.) στις απαντήσεις των μαθητών.

E9. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου σου, παρέχει ευκαιρίες ώστε να ενημερωθείς σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και στα άτομα με ειδικές ανάγκες;»

Το 50.4% των μαθητών δήλωσε ότι δεν πιστεύει πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου παρέχει ευκαιρίες για ενημέρωση σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου διαμονής και απαντήσεων των μαθητών ($\chi^2 = 7.05$, $df = 1$, $p < .01$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές που διαμένουν σε χωριά πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (62.3%) από τους μαθητές που διαμένουν σε πόλη (39.5%) ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου παρέχει ευκαιρίες για ενημέρωση σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Τοποθετήσεις των μαθητών για το είδος της αναπηρίας που θα προτιμούσαν να έχει ένας φίλος τους με ειδικές ανάγκες.

Οι πιθανές απαντήσεις που δίνονταν στην ερώτηση ήταν: νοητική στέρηση, τύφλωση, κώφωση, σωματική αναπηρία, αυτισμός, ψυχική πάθηση και καμία. Ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν σειρά προτίμησης από το ένα έως το επτά. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν 98 μαθητές. Φαίνεται ότι, αν ένας φίλος τους είχε κάποια αναπηρία, προτιμούν περισσότερο να είναι καμία αναπηρία, τύφλωση ή κώφωση. Ακολουθούν στις προτιμήσεις τους αρχικά η σωματική αναπηρία, έπειτα η νοητική υστέρηση και στη συνέχεια ο αυτισμός. Τελευταία τους προτίμηση είναι η ψυχική πάθηση. Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις διαμέσους των απαντήσεων των μαθητών για κάθε επιλογή.

Πίνακας 4. Διάμεσοι των απαντήσεων στην ερώτηση «Αν επέλεγες για φίλο σου ένα άτομο με ειδικές ανάγκες σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες θα ήθελες να ανήκει;»

	Νοητική στέρηση	Τύφλωση	Κώφωση	Σωματική αναπηρία	Αυτισμός	Ψυχική πάθηση	Καμία
N	98	98	98	98	98	98	96

Md	4.0000	3.0000	3.0000	3.5000	5.0000	5.5000	3.0000
Min	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Max	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00

Για να βρεθεί η επίδραση του φύλου των μαθητών στις προτιμήσεις τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U. Το φύλο δε βρέθηκε να επηρεάζει τις προτιμήσεις των μαθητών. Για να βρεθεί η επίδραση του τόπου διαμονής των μαθητών στις προτιμήσεις τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U. Φάνηκε ότι οι μαθητές που μένουν σε πόλη δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση να έχουν φίλο άτομο με σωματική αναπηρία σε σχέση με τους μαθητές που μένουν σε χωριό (Mann-Whitney U= 900, $p < .05$). Για να βρεθεί η σχέση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με τις προτιμήσεις τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis H. Φάνηκε ότι οι μαθητές με βαθμολογία 15-17 δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση να έχουν φίλο άτομο με ψυχική πάθηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη ή υψηλότερη βαθμολογία ($\chi^2=7.52$, $df=2$, $p < .05$).

Απαντήσεις των μαθητών για ποιο είδος της αναπηρίας αν είχε ένας μαθητής θα προτιμούσαν να μην είναι στην τάξη τους.

Οι πιθανές απαντήσεις που δίνονταν στην ερώτηση ήταν: *νοητική υστέρηση, τύφλωση, κώφωση, σωματική αναπηρία, αυτισμός, ψυχική πάθηση και καμία*. Ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν σειρά προτίμησης από το ένα έως το επτά. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν 97 μαθητές. Φαίνεται ότι δε θα ήθελαν να είναι στην τάξη τους ένας μαθητής με *νοητική υστέρηση, αυτισμό ή ψυχική πάθηση*. Ακολουθούν η *τύφλωση, η κώφωση* και στη συνέχεια η *σωματική αναπηρία*. Τελευταία στις προτιμήσεις τους είναι η *«καμία αναπηρία»*. Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τις διαμέσους των απαντήσεων των μαθητών για κάθε επιλογή.

Πίνακας 5. Διάμεσοι των απαντήσεων στην ερώτηση «Θα προτιμούσες να μην είναι καθόλου στην τάξη σου ένας μαθητής από τις παρακάτω κατηγορίες:»

	Νοητική υστέρηση	Τύφλωση	Κώφωση	Σωματική αναπηρία	Αυτισμός	Ψυχική πάθηση	Καμία
N	97	97	97	97	97	97	92
Md	3.0000	4.0000	4.0000	5.0000	3.0000	3.0000	6.5000
Min	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Max	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00

Για να βρεθεί η επίδραση των επιμέρους παραγόντων (π.χ φύλο, τόπος διαμονής, κλπ.) στις προτιμήσεις των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U και για την σχέση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με τις προτιμήσεις τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis H. Σε όλες τις αναλύσεις δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική επίδραση.

Συμπεράσματα

Πρωταρχικά πιο ενθαρρυντικό εύρημα αυτής της μελέτης ήταν οι ιδιαίτερα θετικές στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης προς τους συνομηλίκους με Ε.Ε.Α. και προς την συνεκπαίδευση τους στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Φαίνεται πως οι σημερινοί νέοι μέσα από τα ερεθίσματα και τις προσλαμβάνουσες από το διαδίκτυο, την οικογένεια, την ενημέρωση από τα Μ.Μ.Ε., τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, κλπ. έχουν εξοικειωθεί και ευαισθητοποιηθεί πάνω στο θέμα αυτό. Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών, είναι ότι δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες ενημέρωσης για θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη και τη συνεκπαίδευση μέσα στο χώρο του σχολείου. Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί επίσης η επίδραση του φύλου στις στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών Ε.Ε.Α. Η θετικότερη στάση των

κοριτσιών εναρμονίζεται με συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί από άλλες σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τα οποία οι στάσεις αυτές ενδέχεται να είναι απόρροια κοινωνικών πεποιθήσεων που αναμένουν την γυναίκα πιο συναισθηματική, με περισσότερες ευαισθησίες και προστατευτικές συμπεριφορές (Verderber, Rizzo και Sherrill, 2003). Η επίδραση του μορφωτικού επίπεδο των γονέων στις στάσεις των παιδιών τους ήταν αναμενόμενη και αποδίδεται στο γεγονός πως όσο περισσότερες γνώσεις αποκτά ένα άτομο, τόσο πιο δεκτικό και ευαισθητοποιημένο είναι σε θέματα διαφορετικότητας. Επίσης, το επάγγελμα της μητέρας φάνηκε να επιδρά στις στάσεις των μαθητών, αφού εκείνοι που οι μητέρες τους ασχολούνται με τα οικιακά πιστεύουν σε μικρότερο ποσοστό ότι τα άτομα με Ε.Ε.Α. μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, σε σχέση με εκείνους που οι μητέρες τους είναι εργαζόμενες, κάτι που μπορεί να συνδέεται με τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Παρόμοια εξήγηση προτείνεται για το εύρημα ότι η βαθμολογία επίδοσης των μαθητών σχετίζεται με τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με Ε.Ε.Α., αφού όσο υψηλότερη είναι τόσο πιο πρόθυμος είναι ο μαθητής να σχετιστεί με ένα άτομο με Ε.Ε.Α. Επιπλέον, οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία φαίνεται να είναι απρόθυμοι να καθίσουν στο ίδιο θρανίο με ένα μαθητή με Ε.Ε.Α., ενώ αντίθετα αυτοί με υψηλότερη βαθμολογία είναι περισσότερο πρόθυμοι και δεκτικοί. Οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία πιστεύουν ότι τα ΑμΕΑ δεν πρέπει να έχουν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ όσο αυξάνει η βαθμολογία τους αυτή η στάση αλλάζει προς την αντίθετη κατεύθυνση. Ο τόπος φοίτησης αναδείχθηκε ως άλλος ένας καθοριστικός παράγοντας καθώς βρέθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία χωριών πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι έχουν ευκαιρίες ενημέρωσης για τα ΑμΕΑ από τους μαθητές των σχολείων της πόλης. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην ύπαρξη νεότερων σε ηλικία εκπαιδευτικών στα μικρά σχολεία των χωριών, οι οποίοι είναι πιο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα που αφορούν στην αναπηρία και υλοποιούν προγράμματα ευαισθητοποίησης των μαθητών. Προτιμότερη μορφή αναπηρίας είναι η κώφωση, η τύφλωση, ακολουθεί η σωματική αναπηρία, η νοητική υστέρηση, ο αυτισμός και τέλος η ψυχική πάθηση. Παρόμοια ήταν η σειρά επιλογής των μαθητών σχετικά με το αν υπήρχε στην τάξη τους ένας μαθητής με αναπηρία τί είδος δυσκολιών δεν θα προτιμούσαν να έχει. Η σειρά που τοποθέτησαν τις απαντήσεις τους δείχνουν ότι προτιμούν τη συνεκπαίδευση με μαθητές που έχουν κάποια σωματική αναπηρία, μετά τύφλωση ή κώφωση και μετέπειτα με τη σειρά ψυχική πάθηση, αυτισμό, νοητική υστέρηση. Αυτά τα ευρήματα συντάσσονται με εκείνα προηγούμενων ερευνών (Schwab, 2015b; Siperstein, Norins, & Mohler, 2007) και καταδεικνύουν ότι οι στάσεις μαθητών απέναντι στα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι πιο αρνητικές από τις στάσεις απέναντι σε μαθητές με σωματικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Πιθανή αιτιολογία είναι ότι οι μαθητές προτιμούν συνομήλικους που είναι ικανοί να επικοινωνήσουν και να συνδιαλλαχτούν μαζί τους. Δηλαδή, σε αυτήν την ηλικιακή φάση βρίσκουν μεγαλύτερο νόημα στη συζήτηση με ένα συνομήλικο, παρά σε κάποιο κοινό παιχνίδι που μπορεί να απαιτεί κινητικές ικανότητες.

Σε αρκετές μελέτες, η άμεση επαφή με συνομηλικούς με Ε.Ε.Α. αποδείχθηκε ότι έχει θετική επίδραση στη στάση των παιδιών. Στη μελέτη μας, δεν βρέθηκε σχετική συσχέτιση, κάτι που ίσως χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, καθώς έχει αποδειχθεί πως τα παιδιά που έχουν κάποιου είδους επαφή (στην οικογένεια τους ή στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον) με συνομηλικούς με Ε.Ε.Α. έχουν αναπτύξει μεγαλύτερη κατανόηση και ευαισθησία απέναντι τους και ως εκ τούτου, τους αντιλαμβάνονται πιο θετικά.

Όπως προέκυψε μέσα από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, από την πλευρά τους οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό φάνηκαν θετικοί απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης με μαθητές Ε.Ε.Α., παρά την ελλιπή ενημέρωσή τους από το σχολείο. Προκειμένου το ποσοστό αυτό να αυξηθεί σημαντική προτεραιότητα αποτελεί η επαφή των παιδιών από το στάδιο προσχολικής ηλικίας, με ερεθίσματα, εμπειρίες, πληροφορίες σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους. Επιπλέον, είναι αναγκαία η εκπαίδευση των μαθητών μέσα στο σχολικό χώρο, η οποία πρέπει να

περιλαμβάνει συνεχή ανανέωση των γνώσεων τους και παροχή πληροφοριών με σκοπό την άρση των λανθασμένων πληροφοριών που ενδέχεται να έχουν λάβει. Επίσης, η συνεκπαίδευση για να έχει νόημα σημαίνει κοινή και κυρίως ίση συμμετοχή των μαθητών με Ε.Ε.Α. σε όλες τις μαθησιακές και μη δραστηριότητες, σε κοινωνικές ομάδες συνομηλίκων, σε σχολικά δρώμενα και εμπειρίες με τους υπόλοιπους μαθητές. Η δημιουργία κοινών εκπαιδευτικών δράσεων των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με μαθητές με Ε.Ε.Α. θα δώσει τη δυνατότητα και την ευκαιρία και στις δύο πλευρές να κατανοήσουν με βιωματικό τρόπο και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση ως προς τις δυσκολίες και αδυναμίες αμφότερων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι εξίσου καταλυτικός στην προσπάθεια συνεκπαίδευσης των μαθητών. Η διαρκής επιμόρφωση τους σε θέματα ένταξης θα τους βοηθήσει πρωτίστως να διαμορφώσουν οι ίδιοι θετικότερες στάσεις προς την συνεκπαίδευση και μετέπειτα να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν τεχνικές, οι οποίες θα αφορούν στη διαχείριση της διαφορετικότητας και θα συμβάλλουν στην αρμονική, λειτουργική και δημιουργική συνύπαρξη των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης και μαθητών με Ε.Ε.Α. μέσα στην τάξη τους.

Ο διαχωρισμός των σχολείων σε ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης αποτελούσε ανέκαθεν πηγή αντιπαράθεσεων, οι οποίες φαίνεται ότι εξακολουθούν να είναι ισχυρές στις αποφάσεις των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι δεν είναι ακόμη έτοιμοι να επιχειρήσουν τη συνένωση των σχολικών μονάδων. Παραμένει ο προβληματισμός αν μια τέτοια προσπάθεια, δηλαδή αυτή της ένταξης όλων των μαθητών της ειδικής αγωγής στο κοινό σχολείο, είναι εφικτή. Το βέβαιο είναι πως έχει πιθανότητες επιτυχούς εφαρμογής σ' ένα σχολείο που θα διδάσκει στους μαθητές κυρίως δεξιότητες ζωής και θα τους εμψύσσει το πνεύμα αλληλεγγύης στο συνάνθρωπο και αποδοχής της διαφορετικότητας εν γένει.

Αναφορές

Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes to increased mainstreaming: Implementing effective instruction for pupils with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 87-94.

Booth, T. and Ainscow, M. (2002). Index for INCLUSION: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.

Bossaert, G., 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. DOI: 10.1080/13603116.2011.580464

De Boer, A. A., Timmerman, M. E., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 573-589.

De Vries, Y.A., Roest, A.M., De Jonge, P., Cuijpers, P., Munafò, M.R., Bastiaansen, J.A. (2018). The cumulative effect of reporting and citation biases on the apparent efficacy of treatments: the case of depression. *Psychological Medicine, 48* (15). <https://doi.org/10.1017/S0033291718001873>

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2001). Inclusive and effective classroom practices (Edited by C. J. W. Meijer). Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice_IECP-Literature-Review.pdf

Farrell, M. (2010). *Debating special education* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852453>

Garner, P. (2000). Pretzel only policy? Inclusion and the real world of initial teacher education. *British Journal of Special Education, 27* (3), 111-116.

Gash, H., Guardia Gonzales, S., Pires, M. and Rault, C. (2000). Attitudes towards Down Syndrome: a national comparative study in France, Ireland, Portugal, and Spain. *Irish Journal of Psychology 21* (3-4), 203-14.

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>

Janice, K., Lee, J. K., Joseph, J., Strain, P., and Dunlap, G. (2017). Social inclusion in the early years, in *Supporting social inclusion for students with autism spectrum disorder*, ed. Little, C. (57–70), London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641348>

Koster, M., Han Nakken, Sip Jan Pijl, Els J. van Houten & Henk C. Lutje Spelberg (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: the construction of a teacher questionnaire, *Educational Research and Evaluation, 14*:5, 395-409. DOI: 10.1080/13803610802337657

Lindner, K-T., Hassani, S., Schwab, S., Gerdenitsch, C., Kopp-Sixt, S. and Holzinger, A. (2022). Promoting factors of social inclusion of students with special educational needs: Perspectives of parents, teachers, and students. *Front. Educ. 7*:773230. <http://doi.org/10.3389/feduc.2022.773230>

Mamas, C. & Daly, A. & Hartmann Schaelli, G. (2019). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning Culture and Social Interaction. 23*. 10.1016/j.lcsi.2019.100334.

Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes

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. DOI: 10.1080/08856257.2018.1424782

Schwab, S. (2015b). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43–44*, 72–9. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Res. Dev. Disabil. 62*, 160–165.

Schwab, S., Hessels, M. G. P., Polanig, M. C., Obendrauf, T., & Wölflingseder, L. (2015). Assessing special educational needs in Austria: Description of labeling practices and their evolution from 1996 to 2013. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 14*(3), 329-342.

Schwab, S., Huber, C. & Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology. 36*, 1501-1515. <http://doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Preservice teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice preservice teacher. *International Journal of Special Education, 21*, 80-93.

Siperstein, G. N., Norins, J., & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (133–154). New York City: Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/0-387-32931-5_7

towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 49*(3), 243–265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental medicine and child neurology, 51*(6), 473–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>

Wilczenski, L.F. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement, 55*, 291–299.

Απόψεις εκπαιδευτικών για τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης και τη σύνδεσή τους με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

<https://doi.org/10.69685/HZWU2511>

Λιθοξοΐδου Λουκία

Εκπαιδευτικός, Κ.Ε.Π.Ε.Α. Θέρμης
loukialithoxoidou@gmail.com

Περίληψη

Η Ατζέντα 2030 και η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Ε.Π.Α.) θέτουν τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης (ΣΒΑ) ως κύρια εκπαιδευτική προτεραιότητα. Τι συμβαίνει πραγματικά στην Ελλάδα; Στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθεί αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν υιοθετήσει αυτή τη γραμμή σκέψης κι αν τη λαμβάνουν υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν εξήντα (65) άτομα. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την κατηγορία των κοινωνικο – οικονομικών στόχων, στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) που υλοποιούν δίνουν προτεραιότητα στην ομάδα των περιβαλλοντικών στόχων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί αποκλίνουν από τις κατευθυντήριες οδηγίες της Π.Ε. ή της μετεξέλιξής της, της Ε.Π.Α.. Κοινωνικές αξίες, όπως ισότητα, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, και οικονομικοί στόχοι θα πρέπει να εντάσσονται στα εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά προγράμματα. Σ' αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλλει μία στοχευμένη επιμόρφωση.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτικά προγράμματα, 17 στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την αειφορία

Εισαγωγή

Η ιδέα για μία εκπαίδευση σχετική με το περιβάλλον κυοφορήθηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του '60 στους κόλπους της γενικότερης οικολογικής προβληματικής και ανησυχίας. Μία τέτοιου είδους εκπαίδευση θεωρήθηκε ένα από τα δραστικότερα μέτρα, τα οποία έπρεπε να ληφθούν προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Φλογαΐτη, 1993). Η επίσημη γένεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) τοποθετείται στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972, κατά την οποία ορίζεται: «*Η Π.Ε. είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία επιδιώκει να διαμορφώσει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησία, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέει με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν στη λήψη και στην εκτέλεση αποφάσεων*». Αποτέλεσμα των εργασιών της Διάσκεψης ήταν η «*Διακήρυξη για το Περιβάλλον του Ανθρώπου*». Στην αρχή 19 της Διακήρυξης διατυπώνεται σαφώς ότι «*Η εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα, τόσο της νέας γενιάς όσο και των ενήλικων είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μιας νέας άποψης και υπεύθυνης συμπεριφοράς από τα άτομα, τις επιχειρήσεις και τις κοινωνίες, στα πλαίσια της προστασίας και της βελτίωσης του περιβάλλοντος σε ολόκληρη την ανθρώπινη έκταση*». Στα πλαίσια, επίσης, της Συνδιάσκεψης της Στοκχόλμης θεσμοθετήθηκε, έξι μήνες μετά, και το διεθνές πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον, γνωστό ως UNEP (United Nations for Environmental Education) με κύριους στόχους τον συντονισμό, σχεδιασμό και εφαρμογή δραστηριοτήτων ενός διεθνούς προγράμματος Π.Ε., τη διευκόλυνση της διεθνούς συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών, πληροφοριών και εμπειριών σε θέματα σχετικά με την Π.Ε.

Το 1980 η συνεργασία ανάμεσα στο WWF, την UNEP και την IUCN καταλήγει στην έκδοση της «*Στρατηγικής για την Προστασία του Πλανήτη*» (World Conservation Strategy). Πρόκειται για ένα σημαντικό κείμενο, στο οποίο η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης προβάλλεται ως η μοναδική λύση για το περιβαλλοντικό πρόβλημα, καθώς οι υπάρχουσες έννοιες της

«προόδου» και της «ανάπτυξης» αμφισβητήθηκαν ως δυνατή λύση για τις παγκόσμιες ανισότητες. Αυτή η συνειδητοποίηση απαιτούσε μια αλλαγή παραδείγματος στην έννοια της ανάπτυξης (Du Pisani, 2006). Το ίδιο κείμενο τονίζει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης.

Το 1987 εκδόθηκε «*Το κοινό μας μέλλον*» (*Our common future*), γνωστό και ως “Brundtland report”, από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (World Commission on Environment and Development, WCED). Σ’ αυτό τονίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στη συμφιλίωση περιβάλλοντος και ανάπτυξης. Σε αυτή την αναφορά, ορίζεται προτρεπτικά ως «βιώσιμη» η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του σήμερα χωρίς να θυσιάζει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες. Αυτή η ανάπτυξη εδράζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης εντός της ίδιας γενιάς (intra-generational equity), της διασυνοριακής ευθύνης (transfrontier responsibility), καθώς και της διαγενεακής ισότητας (inter-generational equity). Η έκθεση Brundtland οδήγησε στην αναγνώριση της ανάγκης μιας νέας προσέγγισης της ανάπτυξης, η οποία καλείται να λάβει υπόψη της τρεις αλληλένδετους πυλώνες βιωσιμότητας: τον κοινωνικό, τον οικονομικό και τον περιβαλλοντικό, αφού για να επέλθει η αειφόρος ανάπτυξη απαιτείται συμπόρευση της κοινωνικής συνοχής, της οικονομικής ανάπτυξης και της περιβαλλοντικής προστασίας.

Έκτοτε γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της Π.Ε. με την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Education for Sustainable Development). Από το 1995 η UNESCO μετατόπισε το ενδιαφέρον της προς τη δεύτερη. Χαρακτηριστικό της τάσης αυτής είναι το γεγονός ότι η Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης το 1997 ήταν αφιερωμένη στην Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Τον Σεπτέμβριο του 2015 193 κράτη υπογράφουν τους 17 Παγκόσμιους Στόχους για τη βιώσιμη ανάπτυξη (ΣΒΑ) στη Νέα Υόρκη θέτοντας ως προθεσμία υλοποίησής τους το 2030. Στόχος της Ατζέντας 2030 είναι η δημιουργία ενός βιώσιμου κόσμου χωρίς ανισότητες (UN, 2015). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αντόνιο Γκουντέρες, Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ, «οι στόχοι για τη βιώσιμη ανάπτυξη είναι το μονοπάτι που μας οδηγεί σε έναν κόσμο δικαιότερο, πιο ειρηνικό, με ευημερία, σε έναν πλανήτη Γη, με αλληλεγγύη μεταξύ των γενεών». Το πρόγραμμα εκπαίδευσης της UNESCO (2017) για την αειφόρο ανάπτυξη έως το 2030 στοχεύει να επιφέρει τον προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό, που είναι απαραίτητος για την αλλαγή πορείας των κοινωνιών προς τη βιώσιμη ανάπτυξη (United Nations, 2022) και περιλαμβάνει τρεις ευρείες κατηγορίες στόχων σύμφωνα με τον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ομαδοποίηση 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ
<ul style="list-style-type: none">Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξηΒιομηχανία, καινοτομία, υποδομέςΛιγότερες ανισότητεςΥπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή	<ul style="list-style-type: none">Μηδενική φτώχειαΜηδενική πείναΚαλή υγεία - ευημερίαΠοιοτική εκπαίδευσηΙσότητα των φύλωνΦθηνή και καθαρή ενέργειαΒιώσιμες πόλεις και κοινότητεςΕιρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοίΣυνεργασία για τους στόχους	<ul style="list-style-type: none">Καθαρό νερό και αποχέτευσηΔράση για το κλίμαΖωή στο νερόΖωή στη στεριά

Θεωρητικό υπόβαθρο

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει αν οι εκπαιδευτικοί, που υλοποιούν περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ακολουθούν τις κατευθυντήριες οδηγίες της Unesco.

Στόχοι εργασίας

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- Να διερευνήσει τη θεματολογία των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας βαθμίδας.
- Να σκιαγραφήσει τον βαθμό αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς των 17 στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς και την ιεράρχησή τους από αυτούς.
- Να διαπιστώσει αν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούν με τις σχολικές ομάδες τους τους 17 στόχους για τη βιώσιμη ανάπτυξη.
- Να συσχετίσει την αρχικά δηλούμενη θεματολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη θεματολογία που οριοθετούν οι 17 στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης.

Μεθοδολογία

Η έρευνα έχει πιλοτικό χαρακτήρα και δεν επιχειρεί να γενικεύσει τα αποτελέσματά της στον γενικότερο πληθυσμό (Cohen & Manion, 1997). Η προσέγγισή της είναι θετικιστική. Δείγμα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν επιμορφωτικές συναντήσεις για την Π.Ε. κατά τη διάρκεια του 2022 και ως εκ τούτου η Π.Ε. εντάσσεται στα εκπαιδευτικά τους ενδιαφέροντα.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο. Οι περισσότερες ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου: εννέα πολλαπλής επιλογής και τρεις διαβάθμισης σε κλίμακα τύπου Likert. Υπάρχουν, όμως, και τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου (θεματολογία προγραμμάτων, ιεράρχηση ΣΒΑ).

Πέρα από τα βασικά δημογραφικά στοιχεία, οι ερωτήσεις εστιάζουν στη θεματολογία των υλοποιούμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στους 17 στόχους για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου το ανέδειξε ως ένα έγκυρο εργαλείο μέτρησης των απόψεων των ενεργών εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά σε 180 εκπαιδευτικούς. Από αυτούς συγκεντρώθηκαν συμπληρωμένα 65 ερωτηματολόγια.

Για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου έγινε ποσοτική ανάλυση. Για κάθε μία ανοικτή ερώτηση δημιουργήθηκαν κατηγορίες απαντήσεων (Bell, 2001). Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου. Οι απαντήσεις μετακωδικοποιήθηκαν, καθώς οι κατηγορίες ανάλυσης δημιουργήθηκαν με βάση τις συγκεκριμένες τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η επανάληψη της διαδικασίας κατηγοριοποίησης από την ίδια την ερευνήτρια, καθώς και η υλοποίηση κωδικοποίησης από δύο κριτές με βάση συγκεκριμένους κανόνες συντελούν στην αξιοπιστία της έρευνας.

Αποτελέσματα

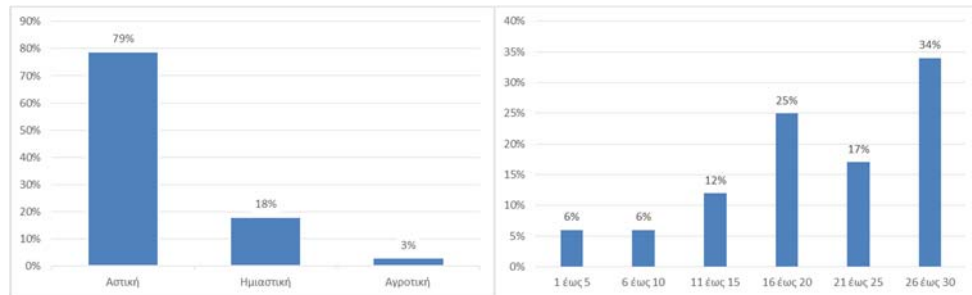
Δημογραφικά στοιχεία

Το δείγμα της έρευνας, 65 εκπαιδευτικοί, είναι 85% γυναίκες (55) και 15% άνδρες (10). Αυτό συμφωνεί με την εμπειρία μας στις επιμορφώσεις Π.Ε., καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτές είναι, επίσης, γυναίκες.

Το 65% (42 εκπαιδευτικοί) υπηρετεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το 35% (23) στην Πρωτοβάθμια. Αντίστοιχης αναλογίας είναι και η προσέλευση των σχολικών μονάδων στο Κ.Ε.Π.Ε.Α., δηλαδή τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, Ειδικά) που συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Κέντρου είναι διπλάσια από τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προέρχεται από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, ειδικά της Ανατολικής Θεσσαλονίκης κατά 77% (50 εκπαιδευτικοί), και λιγότερο της Δυτικής Θεσσαλονίκης 17% (11 εκπαιδευτικοί). Δύο εκπαιδευτικοί (3%) υπηρετούν στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Χαλκιδικής, ένας εκπαιδευτικός (2%) υπηρετεί στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Πιερίας κι άλλος ένας (2%) στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας.

Από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς το 79% εργάζονται σε αστική περιοχή (οι 51), το 18% σε ημιαστική (12 εκπαιδευτικοί), ενώ μόλις 3% εργάζονται σε αγροτική περιοχή (3 εκπαιδευτικοί).



Σχήμα 1. Περιοχή εργασίας

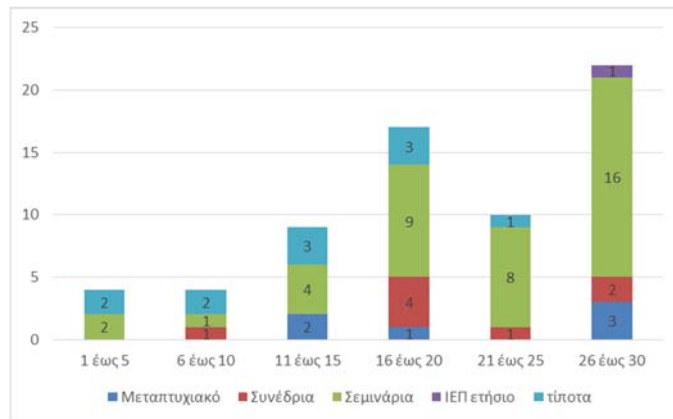
Σχήμα 2. Χρόνια υπηρεσίας

Σύμφωνα με το Σχήμα 2 η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει πολλά χρόνια υπηρεσίας. Το 34% (22 εκπαιδευτικοί) έχουν 26 – 30 χρόνια προϋπηρεσίας. Το 25% (16 εκπαιδευτικοί) έχουν 16 – 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Το 17% (11) έχουν 21 – 25 χρόνια προϋπηρεσίας. Το 12% (8 εκπαιδευτικοί) έχουν 11 -15 χρόνια υπηρεσίας, ενώ 6% (4 εκπαιδευτικοί) έχουν 1- 5 και 6- 10 χρόνια υπηρεσίας.

Επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Το 82% (53 εκπαιδευτικοί) δηλώνουν ότι έχουν επιμορφωθεί στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ενώ αντίθετα το 18% (12) δεν έχουν σχετική επιμόρφωση. Πιο αναλυτικά, από τους 53 εκπαιδευτικούς το 11%, 6 εκπαιδευτικοί, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ένας εκπαιδευτικός (2%) έχει παρακολουθήσει ετήσια επιμόρφωση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Περιβάλλον και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Οι περισσότεροι, το 73% (40 εκπαιδευτικοί) έχουν συμμετέχει σε σεμινάρια για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πολλοί λιγότεροι (το 14%, 8 εκπαιδευτικοί) έχουν παρακολουθήσει σχετικά συνέδρια.

Όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας, τόσο αυξάνεται και η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις και ειδικότερα σε σεμινάρια. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, το 70% περίπου των εκπαιδευτικών με 26 έως 30 χρόνια υπηρεσίας έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ενώ το 12% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο. Όλη η παραπάνω ηλικιακή ομάδα έχει παρακολουθήσει κάποιο είδος επιμόρφωσης.



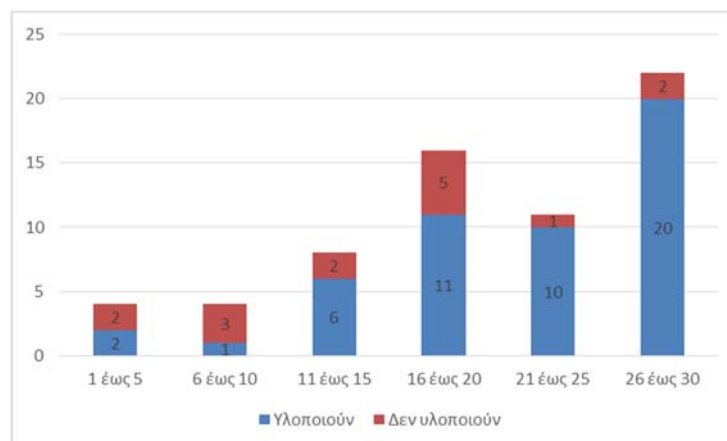
Σχήμα 3. Χρόνια υπηρεσίας και επιμόρφωση

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με έως 10 χρόνια υπηρεσίας δεν κατέχουν κανέναν τίτλο ειδικής επιμόρφωσης σε επίπεδο μεταπτυχιακού και σε υψηλό ποσοστό δεν έχουν καμία σχετική επιμόρφωση. Το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής (80%) σε σεμινάρια έχει η ομάδα 21 έως 25 χρόνια υπηρεσίας, ενώ σε μεταπτυχιακό τίτλο η ομάδα 16 έως 20 έτη υπηρεσίας έχει το υψηλότερο ποσοστό (24%). Η παρακολούθηση συνεδρίων και ετήσιων σεμιναρίων είναι χαμηλή σε όλες τις ομάδες.

Το 77% (50 εκπαιδευτικοί) δηλώνουν ότι έχουν υλοποιήσει προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από αυτούς το 65% (42) ακολουθούν την τυπική διαδικασία δήλωσης του προγράμματός τους στις Υπεύθυνες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσής τους, ενώ το 12% (8) υλοποιούν τα προγράμματα άτυπα. Τα άτομα αυτά κατανέμονται σχεδόν εξίσου ως προς την προϋπηρεσία τους και στη συντριπτική πλειοψηφία τους (7 στα 8) έχουν επιμορφωθεί στην Π.Ε. Ενδεχομένως, αποφεύγουν τη γραφειοκρατική διαδικασία τυπικής υποβολής ενός προγράμματος.

Το 23% του δείγματος (15 εκπαιδευτικοί) δεν έχουν υλοποιήσει κανένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το 1/3 από αυτούς έχουν 16 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ τα υπόλοιπα 2/3 κατανέμονται σχεδόν εξίσου ως προς την διδακτική τους εμπειρία. Από αυτούς το 60% (9 άτομα) δεν έχουν επιμορφωθεί καθόλου στην Π.Ε. Η απουσία επιμόρφωσης, δηλαδή, συσχετίζεται με τη μη υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

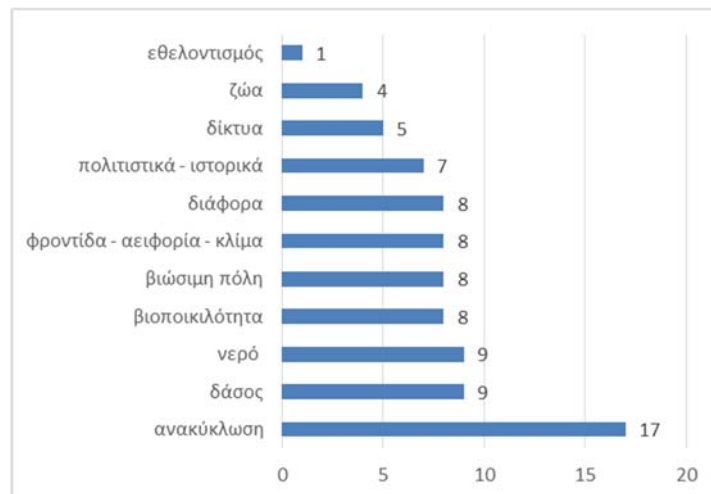
Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να υλοποιήσουν πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 4, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι πολύ υψηλότερα όσο ανεβαίνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας: 90% του δείγματος πάνω από 21 χρόνια υλοποιούν πρόγραμμα σε αντίθεση με 50% και 25% στους συναδέλφους με υπηρεσία χαμηλότερη των 10 χρόνων.



Σχήμα 4. Αναλογία χρόνων υπηρεσίας και υλοποίησης προγράμματος Π.Ε.

Θεματολογία προγραμμάτων

Τα προγράμματα που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται σε θεματικές κατηγορίες. Η πιο συχνά εμφανιζόμενη θεματική ενότητα είναι η ανακύκλωση υλικών με δεκαέξι (16) αναφορές. Η ανακύκλωση συνδέεται με τις έννοιες της εξοικονόμησης ενέργειας, της διαχείρισης των απορριμμάτων, αλλά και της δημιουργικότητας μέσω της επαναχρησιμοποίησης. Ακολουθούν το δάσος και το νερό με εννέα (9) αναφορές το καθένα. Χλωρίδα, πανίδα, διαχείριση, προστασία, περιβαλλοντικά μονοπάτια περιγράφονται ως υποενότητες του δάσους. Ως προς το νερό, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θέματα σχετικά τόσο με τη διαχείρισή του όσο και με τους διάφορους υδροβιότοπους, όπως τα ποτάμια, οι λίμνες και οι θάλασσες. Ζώα, όπως τα πουλιά, οι μέλισσες και τα απειλούμενα είδη ενδιαφέρουν λιγότερο τους εκπαιδευτικούς, καθώς υπάρχουν τέσσερις (4) αναφορές. Οκτώ (8) εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη βιοποικιλότητα (τους καρπούς της γης), που περιλαμβάνει τα βότανα, τ' αρωματικά φυτά, την ελιά, το κρασί και τ' αγριολούλουδα. Σχετική θεματική κατηγορία είναι η διατροφή με τέσσερις (4) αναφορές. Μία (1) μόνο αναφορά γίνεται για τα φυτοφάρμακα στις καλλιέργειες. Το αντικείμενο της βιώσιμης πόλης υλοποιείται αρκετά συχνά – οκτώ (8) αναφορές – και περιλαμβάνει τη βιοκλιματική δόμηση, τις μετακινήσεις, τη βιομηχανία και τις γειτονιές. Το σχολείο ως θεματική ενότητα αναφέρεται από επτά (7) εκπαιδευτικούς, που εστιάζουν μεταξύ άλλων σε φυτεύσεις διαφόρων ειδών και στο ηχοτόπιο. Οκτώ (8) αναφορές γίνονται, επίσης, σε ευρείες θεματικές ενότητες, όπως η φροντίδα του περιβάλλοντος, η πρόληψη, η αειφορία, η κλιματική αλλαγή και η καθαριότητα. Πολιτιστικά και ιστορικά θέματα ενδιαφέρουν, επίσης, τους εκπαιδευτικούς, αφού εμφανίζονται με συχνότητα οκτώ (8) αναφορών και περιλαμβάνουν μνημεία, κάστρα, πετρογέφυρα, οχυρά, ιστορίες, μύθους και εναλλακτικές τουριστικές διαδρομές. Οκτώ (8) αναφορές γίνονται και σε προγράμματα ποικίλης θεματολογίας που αναφέρονται περισσότερο σε θέματα φυσικού περιβάλλοντος, όπως η μετεωρολογία, οι σεισμοί, τα σπήλαια, ο θερμαλισμός, η παλαιοντολογία. Μία (1) αναφορά γίνεται για πρόγραμμα εθελοντισμού. Τέλος, πέντε (5) αναφορές αφορούν σε δίκτυα Π.Ε., όπως είναι το «Κλικ, προστάτευσέ το!» και το «Μαθαίνω για τα δάση».



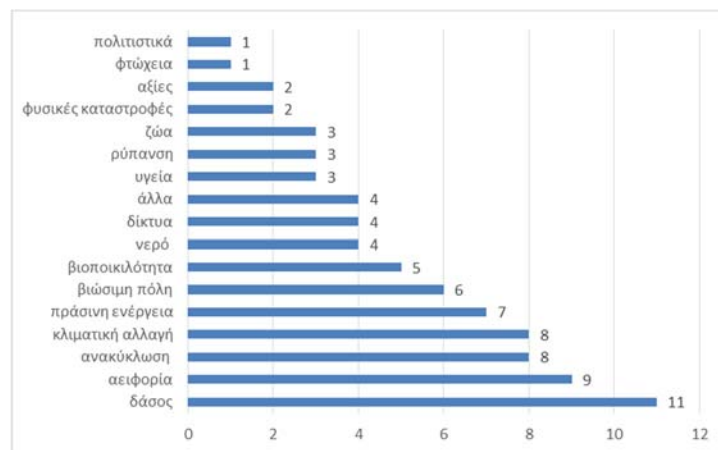
Σχήμα 5. Θεματολογία υλοποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Δεν προκύπτουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην περιοχή εργασίας (αστική, ημιαστική, αγροτική) και τη θεματολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στις αστικές περιοχές επιλέγονται θέματα σχετικά με την πόλη, τη δόμηση, τα σχολικά κτίρια, την ανακύκλωση. Εντούτοις, ευρύτερα θέματα προστασίας του πλανήτη, του δάσους, του νερού και των υδάτινων οικοσυστημάτων, η διατροφή και τα βότανα, η αειφορία, η ενέργεια, η κλιματική αλλαγή αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Αντίστοιχα στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ασχολούνται με τοπικά θέματα, όπως η

βιοποικιλότητα (φυτά, λαχανόκηπο, δέντρα, ζώα, πουλιά, δάσος), όμως επιλέγουν και ευρύτερα θέματα σχετικά με την ενέργεια, την ανακύκλωση, τη μετεωρολογία, την αλληλεγγύη, τον εθελοντισμό.

Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος, 89% (58 εκπαιδευτικοί) είναι πρόθυμοι να υλοποιήσουν προγράμματα Π.Ε. στο μέλλον. Μόνο το 11% (7 εκπαιδευτικοί) δεν έχουν αντίστοιχη πρόθεση. Οι τρεις (3) από αυτούς (περίπου 40%) έχουν 26 – 30 χρόνια προϋπηρεσίας και βρίσκονται λίγο πριν τη συνταξιοδότηση. Οι υπόλοιποι τέσσερις (4) έχουν από 6 έως 20 χρόνια εμπειρίας. Οι πέντε (5) (περίπου 70%) από αυτούς έχουν δεχτεί σχετική επιμόρφωση. Δύο (2) από τους εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας (περίπου 30%) δεν έχουν καμία σχετική επιμόρφωση ούτε προηγούμενη εμπειρία σε υλοποίηση προγραμμάτων.

Στην πρόθεση μελλοντικής υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε. επανεμφανίζεται η ίδια θεματολογία με μικρές διαφοροποιήσεις, εκδηλώνεται, όμως, ενδιαφέρον και για νέες ενότητες. Η διατροφή, τα φυτοφάρμακα, το σχολείο, τα ιστορικά θέματα δεν επανεμφανίζονται. Η ρύπανση, η καλή υγεία, η μηδενική φτώχεια και κάποιες πολιτισμικές αξίες αναφέρονται για πρώτη φορά. Αειφορία, οικολογικό αποτύπωμα και πράσινη ενέργεια παρουσιάζονται πιο εμπλουτισμένα και με μεγαλύτερη συχνότητα. Στο ίδιο επίπεδο σταθερή είναι η πρόθεση υλοποίησης προγράμματος για την ανακύκλωση και την κλιματική αλλαγή. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζεται για το δάσος. Οι βιώσιμες πόλεις και η βιοποικιλότητα έχουν μέτρια απήχηση στους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, έντεκα (11) εκπαιδευτικοί προτίθενται να σχεδιάσουν πρόγραμμα για το δάσος με έμφαση στις πεζοπορικές διαδρομές και την προστασία τους. Εννέα (9) εκπαιδευτικοί επιθυμούν να σχεδιάσουν πρόγραμμα για την αειφορία, με υποενότητες για τα καταναλωτικά πρότυπα, την κυκλική οικονομία, τα μηδενικά απορρίμματα και το οικολογικό αποτύπωμα. Οκτώ (8) εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ανακύκλωση. Η πρόθεση σχεδιασμού προγράμματος για την κλιματική αλλαγή εκφράζεται μέσα από άλλους οκτώ (8) εκπαιδευτικούς, ενώ οι εναλλακτικές μορφές πράσινης ενέργειας συγκεντρώνουν επτά (7) προθέσεις υλοποίησης. Θέματα βιώσιμης πόλης, όπως το οικολογικό σπίτι, οι χώροι πρασίνου και η χρήση ποδηλάτου συγκεντρώνουν έξι (6) αναφορές και ακολουθεί η βιοποικιλότητα (οι καρποί της γης) με πέντε (5) αναφορές πρόθεσης.

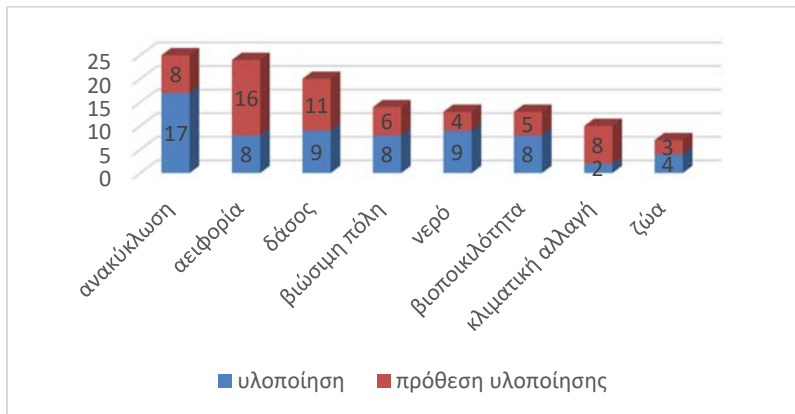


Σχήμα 6. Θεματολογία πιθανών μελλοντικών προγραμμάτων

Πολύ λιγότερες είναι οι αναφορές σε θέματα όπως το νερό, τα ζώα, η ρύπανση και η καλή υγεία. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για το νερό και το δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Κλικ, προστάτευσέ το!». Η θεματική ενότητα για τα ζώα παραμένει χαμηλά στις προθέσεις των εκπαιδευτικών (3) και περιλαμβάνει θέματα φιλοζωίας. Στο ίδιο επίπεδο είναι οι διαφορετικές μορφές ρύπανσης (οπτική ρύπανση, χημικές ουσίες) και η καλή υγεία και ευημερία. Οι φυσικές καταστροφές, αλλά και η

αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση ως αξίες απασχολούν δύο (2) εκπαιδευτικούς. Πολλή χαμηλή απήχηση έχουν οι παραδοσιακοί οικισμοί (1) και η μηδενική φτώχεια (1). Τέλος, τέσσερις (4) αναφορές γίνονται σε διάφορα θέματα.

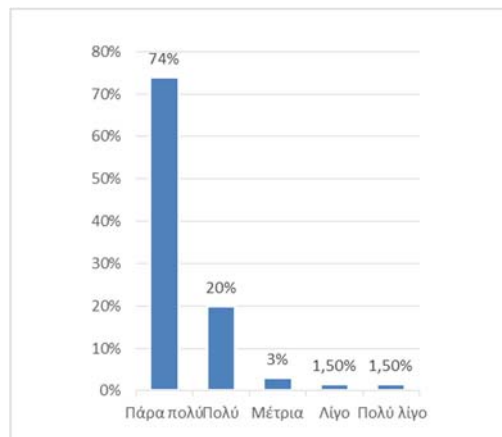
Από την ανάλυση περιεχομένου στις ερωτήσεις που αφορούν στη θεματολογία των υλοποιημένων και των προς σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκύπτει ότι τα πιο δημοφιλή θέματα σχετίζονται με την ανακύκλωση, την αειφορία, το δάσος, και ακολουθούν η βιώσιμη πόλη, το νερό, η βιοποικιλότητα, η κλιματική αλλαγή και τα ζώα. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 7 η ίδια η διαδικασία απάντησης στο ερωτηματολόγιο επέφερε διαφοροποιήσεις στην επιθυμητή θεματολογία. Ειδικά το ενδιαφέρον για τις έννοιες της «αειφορίας» και της «κλιματικής αλλαγής» πολλαπλασιάζεται.



Σχήμα 7. Περισσότερο δημοφιλείς θεματικές ενότητες

Οι 17 στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης

Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης είναι πολύ υψηλός. Στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert το 74% (48 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ και το 20% (13 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πολύ. Μόλις 6% (4 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια, λίγο και πολύ λίγο, όπως φαίνεται στο Σχήμα 8.



Σχήμα 8. Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών με τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης

Απόψεις εκπαιδευτικών για τον συσχετισμό των 17 στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την άποψή τους για το συσχετισμό καθενός από τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης με τους στόχους της Π.Ε. σε μία τετράβαθμη κλίμακα Likert.

Πίνακας 2. Βαθμός συσχέτισης 17 στόχων με Π.Ε.

Υψηλότερη συσχέτιση	Μέτρια συσχέτιση	Χαμηλότερη συσχέτιση
Φθινή και καθαρή ενέργεια	Συνεργασία για τους	Ισότητα των φύλων
Δράση για το κλίμα	στόχους	Λιγότερες ανισότητες
Ζωή στο νερό	Βιομηχανία, καινοτομία,	Ειρήνη, δικαιοσύνη, ισχυροί
Ζωή στη στεριά	υποδομές	θεσμοί
Καθαρό νερό και αποχέτευση	Μηδενική πείνα	Μηδενική φτώχεια
Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες	Καλή υγεία και ευημερία	Αξιοπρεπής εργασία και
Υπεύθυνη κατανάλωση και	Ποιοτική εκπαίδευση	οικονομική ανάπτυξη
παραγωγή		

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν υψηλή συσχέτιση για όλους τους περιβαλλοντικούς στόχους, δύο μόνο από τους εννιά κοινωνικούς στόχους (φθινή και καθαρή ενέργεια – βιώσιμες πόλεις και κοινότητες) και έναν μόνο οικονομικό στόχο (υπεύθυνη παραγωγή και κατανάλωση). Αντίθετα κατέδειξαν χαμηλή συσχέτιση για τους υπόλοιπους κοινωνικούς και οικονομικούς στόχους, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2. Μέτρια συσχέτιση με την Π.Ε. αποδίδουν στη Βιομηχανία, καινοτομία, υποδομές (οικονομικός στόχος), στην Καλή υγεία – ευημερία και στη Συνεργασία για τους στόχους (κοινωνικοί στόχοι). Πιο αναλυτικά, ο συσχετισμός των 17 ΣΒΑ με την Π.Ε. διαγράφεται στο Σχήμα 9:



Σχήμα 9. Βαθμός συσχετισμού 17 στόχων με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ιεράρχηση των 17 στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τους ΣΒΑ ανεξάρτητα από τον συσχετισμό τους με την Π.Ε. και έκριναν ως πιο σημαντικούς στόχους έναν από κάθε ομάδα: την Καλή υγεία – ευημερία (κοινωνικός στόχος), τη Δράση για το κλίμα (περιβαλλοντικός στόχος) και την Υπεύθυνη παραγωγή και κατανάλωση (οικονομικός στόχος). Ως λιγότερο σημαντικούς στόχους θεωρούν τους οικονομικούς στόχους, όπως την Αξιοπρεπή εργασία και οικονομική ανάπτυξη, τις Λιγότερες Ανισότητες και τη Βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές, τους κοινωνικούς στόχους, όπως την Ισότητα των φύλων. Οι περισσότεροι περιβαλλοντικοί στόχοι με εξαίρεση τη Δράση για το κλίμα τοποθετούνται αρκετά χαμηλά σε σπουδαιότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Πίνακας 3. Ιεράρχηση 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΑΣΗΜΑΝΤΟΙ ΣΤΟΧΟΙ
<ul style="list-style-type: none"> • Καλή υγεία - ευημερία • Ποιοτική εκπαίδευση • Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες • Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή • Δράση για το κλίμα 	<ul style="list-style-type: none"> • Φθηνή και καθαρή ενέργεια • Μηδενική πείνα • Μηδενική φτώχεια • Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί • Συνεργασία για τους στόχους • Καθαρό νερό και αποχέτευση 	<ul style="list-style-type: none"> • Βιομηχανία, καινοτομία, υποδομές • Ισότητα των φύλων • Λιγότερες ανισότητες • Ζωή στη στεριά • Ζωή στο νερό • Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη

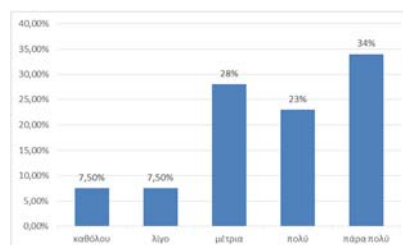
Πιο αναλυτικά η ιεράρχηση των 17 ΣΒΑ απεικονίζεται στο Σχήμα 10:



Σχήμα 10. Ιεράρχηση 17 στόχων

Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος σύμφωνα με τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (22) δηλώνουν ότι λαμβάνουν υπόψη τους πάρα πολύ τους 17 ΣΒΑ στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους. Οι δεκαπέντε (15) τους συνυπολογίζουν πολύ και άλλοι δέκα οχτώ (18) μέτρια. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υπόψη τους λίγο (5) ή καθόλου (5) τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους αποτελούν μειοψηφία σύμφωνα με το Σχήμα 11.



Σχήμα 11. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος σύμφωνα με τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης

Συζήτηση

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ασχολείται με την Π.Ε. είναι γυναίκες. Είναι γεγονός ότι στο δυναμικό του εκπαιδευτικού κλάδου υπερτερεί το γυναικείο φύλο. Παρόλα αυτά είναι τόσο μεγάλη η διαφορά ενασχόλησης των γυναικών και των ανδρών με την Π.Ε. που θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι πιο ενεργή στις περιβαλλοντικές δράσεις από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί στα Γυμνάσια δραστηριοποιούνται περισσότερο. Σ' αυτή τη βαθμίδα δεν υπάρχει η πίεση των εξετάσεων, όπως στο Λύκειο, και τα παιδιά αναπτυξιακά είναι σε κατάλληλο επίπεδο για να προσεγγίσουν σύνθετα ζητήματα. Εντούτοις, η διαφοροποίηση που παρατηρείται μπορεί να οφείλεται και σε θεσμικά ζητήματα, όπως είναι η απουσία Υπεύθυνου/ ης Π.Ε. στη Διεύθυνση Α'/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, στην οποία εργάζεται η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας, με αποτέλεσμα την έλλειψη παρότρυνσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσο μεγαλύτερη η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερες οι πιθανότητες να έχουν επιμορφωθεί και να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα. Υπάρχει θετικός συσχετισμός ανάμεσα στη συμμετοχή σε επιμόρφωση και την εφαρμογή προγραμμάτων με τη σχολική ομάδα. Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος, 89% (58 εκπαιδευτικοί) είναι πρόθυμοι να υλοποιήσουν προγράμματα Π.Ε. στο μέλλον. Τα αποτελέσματα αυτά είναι αναμενόμενα, γιατί πρώτον το δείγμα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την Π.Ε. και δεύτερον επειδή αυτοί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε μία Περιφέρεια Εκπαίδευσης με υψηλή ηλικιακή κατανομή. Πέρα από το δείγμα της παρούσας έρευνας, όμως, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στον γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών το ποσοστό που αναλαμβάνει την εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε. είναι πολύ χαμηλότερο.

Θέματα τόσο τοπικού, όσο και παγκόσμιου ενδιαφέροντος επιλέγονται ανεξάρτητα από τον τύπο της περιοχής του σχολείου. Η επίδραση του τοπικού περιβάλλοντος δεν είναι καθοριστική. Ευρύτερα περιβαλλοντικά ζητήματα απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην ιεράρχηση των 17 ΣΒΑ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους κοινωνικούς και οικονομικούς στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης πολύ σημαντικούς. Ο εστιασμός τους στους οικονομικούς στόχους επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Τσολάκη, 2024). Εντούτοις στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δίνουν έμφαση στους περιβαλλοντικούς στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης. Αυτό διαφαίνεται τόσο στη δημοφιλή θεματολογία των προγραμμάτων (Σχήματα 5, 6, 7), όσο και στον συσχετισμό των 17 ΣΒΑ με την Π.Ε. (Πίνακας 2, Σχήμα 9).

Είναι φανερό ότι οι περισσότεροι από τους κοινωνικούς και οικονομικούς στόχους, όσο σημαντικοί κι αν αξιολογούνται, δε λαμβάνονται υπόψη κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Πίνακας 4, δεξιά στήλη). Αντίστοιχη τάση είχε παρουσιαστεί στην ελληνική βιβλιογραφία για την Π.Ε. μέχρι το 1990, όταν οι συγγραφείς έδιναν βαρύτητα στην κατανόηση βασικών περιβαλλοντικών εννοιών, απέφευγαν, όμως, να εσιάζουν στις κοινωνικο-οικονομικές προεκτάσεις των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Καμαρινού, 2005). Αντίθετα, άλλες έρευνες μαρτυρούν ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνουν περισσότερο σε κοινωνικούς και οικονομικούς στόχους (Παπαβασιλείου, 2024).

Πίνακας 4. Προτεραιότητα στόχων κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό

ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ	ΔΕΝ ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ
Περιβαλλοντικοί στόχοι	
6. Καθαρό νερό και αποχέτευση	
13. Δράση για το κλίμα	
14. Ζωή στο νερό (ποτάμια, θάλασσες, λίμνες)	
15. Ζωή στη στεριά (δάση, βιοποικιλότητα)	

Οικονομικοί στόχοι	
12. Υπεύθυνη παραγωγή και κατανάλωση (ανακύκλωση, αειφορία)	8. Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη 9. Βιομηχανία, καινοτομία, υποδομές 10. Λιγότερες ανισότητες
Κοινωνικοί στόχοι	
1. Μηδενική φτώχεια 3. Καλή υγεία και ευημερία 7. Φτηνή και καθαρή ενέργεια 11. Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες	2. Μηδενική πείνα 4. Ποιοτική εκπαίδευση 5. Ισότητα φύλων 16. Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί 17. Συνεργασία για τους στόχους

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην περιβαλλοντική θεματολογία, αλλά δυσκολεύονται να προσεγγίσουν τις κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους, καθώς η επιμόρφωσή τους είναι ελλιπής (Σκαναβή κ.ά., 2005). Τα ιδρυτικά κείμενα της Π.Ε., όπως είναι η «Διακήρυξη για το Περιβάλλον του Ανθρώπου» στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972 και η «Διακήρυξη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», η οποία ήταν ο καρπός της Διάσκεψης της Τυφλίδας το 1977, ορίζουν ότι η εκπαίδευση, για να είναι περιβαλλοντική, πρέπει να δρα στο επίπεδο της διαμόρφωσης νέου ήθους, νέων αξιών, νέων κοινωνικών στόχων και στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης για τα σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, μεταξύ των λαών, μεταξύ του ανθρώπου και της φύσης (Φλογαΐτη, 1993). Τριάντα περίπου χρόνια μετά γίνεται λόγος για την κοινωνική δικαιοσύνη και τα δικαιώματα των επόμενων γενεών και άλλα δέκα χρόνια μετά η παγκόσμια κοινότητα εστιάζει στην άρση των ανισοτήτων. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι από την ίδρυση της Π.Ε. υπάρχει σαφής στοχοθέτηση για τις κοινωνικές αξίες, οι οποίες στο πέρασμα των χρόνων επαναδιατυπώνονται με επικαιροποιημένο λεξιλόγιο σε μία προσπάθεια επανεστίασης του ενδιαφέροντος. Ταυτόχρονα, η Π.Ε. διευρύνεται και μετεξελίσσεται σε Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Ε.Π.Α.). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, όμως, θεωρεί ότι η Π.Ε. καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος της στρατηγικής για την Αειφορία (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, Φράγκου, 2017) και δεν συνειδητοποιεί την διεθνή τάση για ολιστική θεώρηση των περιβαλλοντικών και των κοινωνικών και οικονομικών στόχων.

Εντούτοις, καθώς η Ατζέντα 2030 εγείρει σημαντικές προκλήσεις σε επίπεδο κοινωνίας, οικονομίας και περιβάλλοντος σε άλλες χώρες στρατεύεται η Ε.Π.Α. (Laurie et al., 2016), που οδηγεί σε αλλαγές στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Οι μαθητές εκπαιδεύονται στη βιωσιμότητα, ενώ παράλληλα το σχολείο προβαίνει στην κατάλληλη διαχείριση των φυσικών εγκαταστάσεων, αλλά και την αλλαγή του ήθους και της δομής διακυβέρνησής του (Müller et al., 2020). Σ' αυτή τη γραμμή σκέψης στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε το Πρόγραμμα Σπουδών «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (ΦΕΚ 2820/ 6.6.2022 τ. Β'). Το κέντρο βάρους στρέφεται στη δομή και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, ώστε να υπηρετούνται οι αρχές της βιωσιμότητας. Αυτό που προέχει είναι η ενδυνάμωση των μαθητών/ τριών μέσα από την εμπλοκή τους σε συνεργατικές δράσεις και σε λήψη αποφάσεων, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι καινοτόμα και μετασχηματιστική (Κορφιάτης, 2024). Ο κεντρικός στόχος της Ε.Π.Α. είναι να προετοιμάσει τους εκπαιδευόμενους, ώστε να γίνουν μελλοντικοί υπεύθυνοι πολίτες. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να συμμετέχουν σε μια δημοκρατική κοινωνία, να βοηθούν στην αειφορική διαχείρισή της, να αναλαμβάνουν την ευθύνη τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για την κοινωνία τους σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο ορίζοντα (Mogensen & Schnack, 2010; Burmeister & Eilks, 2013).

Συμπεράσματα

Θεωρώντας συνολικά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα κυριότερα συμπεράσματα που εξάγονται είναι τα ακόλουθα:

1. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι στον σχεδιασμό των προγραμμάτων Π.Ε. λαμβάνει υπόψη της τους 17 ΣΒΑ.
2. Τα πιο δημοφιλή θέματα σχετίζονται με την ανακύκλωση, την αειφορία, το δάσος, και ακολουθούν η βιώσιμη πόλη, το νερό, η βιοποικιλότητα, η κλιματική αλλαγή και τα ζώα.
3. Όταν οι 17 ΣΒΑ θεωρούνται ανεξάρτητα από την Π.Ε., τότε οι κοινωνικοί και οικονομικοί στόχοι ιεραρχούνται διαφορετικά, πιο υψηλά από τους περιβαλλοντικούς.
4. Όταν οι 17 ΣΒΑ συσχετίζονται με τους στόχους της Π.Ε. τότε αναδεικνύεται υψηλή συσχέτιση για όλους τους περιβαλλοντικούς στόχους. Οι περισσότεροι από τους κοινωνικούς και οικονομικούς στόχους, όσο σημαντικοί κι αν αξιολογούνται, δε λαμβάνονται υπόψη κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Παρότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό δηλώνουν ότι λαμβάνουν υπόψη τους τους 17 ΣΒΑ στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων, φαίνεται ότι εστιάζουν στους περιβαλλοντικούς στόχους και αντίθετα με το διεθνές πρόγραμμα της Unesco (2017) αποφεύγουν την κοινωνικο – οικονομική συνιστώσα. Η αδυναμία αυτή μπορεί να ξεπεραστεί με μία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα επικεντρώνει στη συστημική και ολιστική προσέγγιση της Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι πολλά οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα αλληλεπιδρούν άμεσα με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να τα εντάξουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους, προκειμένου να προσεγγίσουν τη θεματολογία τους αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητά της. Σε σχέση με τις αναδυόμενες κοινωνικές αξίες ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος προσέγγισής τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα Π.Ε. ή Ε.Π.Α.; Ένα ωραίο θέμα διερεύνησης θα ήταν η επιλογή ανάμεσα στην υλοποίηση ενός προγράμματος εστιασμένου σε αξίες ή η διάχυση των αξιών σε διάφορα προγράμματα. Επίσης, μία επόμενη έρευνα θα ήταν καλό να μελετήσει τις μεθοδολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τάξη με έμφαση στις δημοκρατικές διαδικασίες και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Αναφορές

Bell, J., (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Burmeister, M., & Eilks, I. (2013). An Understanding of Sustainability and Education for Sustainable Development Among German Student Teachers and Trainee Teachers of Chemistry. *Science Education International*, 24(2), 167-194.

Cohen, L. & Manion, L., (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Du Pisani, J. A. (2006). Sustainable development – historical roots of the concept. *Environmental Sciences*, 3(2), 83-96.

IUCN, UNEP, WWF, (1980). *World Conservation Strategy*. (Διαθέσιμο: <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/wcs-004.pdf>, προσπελάστηκε στις 04.07.2024)

Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., McKeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) to Quality Education: A Synthesis of Research. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 226-242

Mogensen F., & Schnack K., (2010). The Action Competence Approach and the 'New' Discourse of Education for Sustainable Development, Competence and Quality Criteria. *Environmental Education Research*, 16, 59–76.

Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. R. (2020). Leading Schools towards Sustainability. Fields of Action and Management Strategies for Principals. *Sustainability*, 12 (7), 3031. (Διαθέσιμο: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/7/3031>, προσπελάστηκε στις 04.07.2024)

Report of the World Commission on Environment and Development, (1987). *Our Common Future*, (Διαθέσιμο: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> , προσπελάστηκε στις 04.07.2024)

UNESCO, (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. (Διαθέσιμο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444E.pdf>, προσπελάστηκε στις 04.07.2024)

United Nations, (1972). *Report of the United Nations Conference on the Human Environment* (Stockholm, 5-16 June 1972), New York 1973, A/CONF 48/14/Rev. 1.

United Nations, (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. (Διαθέσιμο: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>, προσπελάστηκε στις 04.07.2024).

United Nations, (2021). *The Sustainable Development Goals Report*. (Διαθέσιμο: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/>, προσπελάστηκε στις 04.07.2024)

United Nations, (2022). Sustainability. <https://www.un.org/en/academic-impact/sustainability>

World Economic Forum, (2020). *Unlocking Technology for the Global Goals*.

Καμαρινού, Δ. (2005). Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για πιο αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg, 231-252.

Κορφιάτης, Κ. (2024). Αναζητώντας βιώσιμο μέλλον σε εποχές μεγάλης επικινδυνότητας: Η συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Στο Μ. Γρηγορίου, Κ. Θ. Μαρδίρη & Θ. Μαρδίρης (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης στην Εκπαίδευση», Διδασκαλία, Διά Βίου Μάθηση, Συμπερίληψη και Καινοτομία για την Πράσινη και Ψηφιακή Μετάβαση*, 17. Καστοριά 29.09 έως 1.10.2023

Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε., (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

Παπαβασιλείου, Α. (2024). Αποτύπωση της προόδου εφαρμογής των 17 στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης (ΣΒΑ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Π.Ε. Κοζάνης. Στο Μ. Γρηγορίου, Κ. Θ. Μαρδίρη & Θ. Μαρδίρης (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης στην Εκπαίδευση», Διδασκαλία, Διά Βίου Μάθηση, Συμπερίληψη και Καινοτομία για την Πράσινη και Ψηφιακή Μετάβαση*, 498-505. Καστοριά 29.09 έως 1.10.2023

Σκαναβή, Κ., Πετρενίτη, Β. & Γιαννοπούλου, Κ., (2005). Αφοσίωση εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Heleco '05, *5η Διεθνής Έκθεση και Συνέδριο για την Τεχνολογία του Περιβάλλοντος*. Αθήνα 03.02 έως 06.02.2005 (Διαθέσιμο: https://utopia.duth.gr/~xsakonid/index_htm_files/7_3_18_keim_mel_1.pdf, προσπελάστηκε στις 22.08.2024)

Τσολάκη, Ε. (2024). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αειφόρο/ βιώσιμη ανάπτυξη και την εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγορίου, Κ. Θ. Μαρδίρη & Θ. Μαρδίρης (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης στην Εκπαίδευση», Διδασκαλία, Διά Βίου Μάθηση, Συμπερίληψη και Καινοτομία για την Πράσινη και Ψηφιακή Μετάβαση*, 261-268. Καστοριά 29.09 έως 1.10.2023

ΦΕΚ 2820/ 6.6.2022 τ. Β'. *Πρόγραμμα Σπουδών «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο*.

Φλογαΐτη, Ε., (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Φράγκου, Ε., (2017). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία: Εννοιολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις από τους εκπαιδευτικούς*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, ΑΠΘ, Ελλάδα). (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3ttYRSV>, προσπελάστηκε στις 04.07.2024)

Εκπαίδευση ενηλίκων ευπαθών ομάδων: Η περίπτωση κρατουμένων σε σωφρονιστικά ιδρύματα

<https://doi.org/10.69685/FOEY4541>

Κατσινίκας Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτής ενηλίκων, Εντεταλμένος Διδάσκων, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Katsinikas@aua.gr

Λαζαρίδης Γεώργιος

Διδάκτορας Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, Εκπαιδευτής ενηλίκων, Υποδιευθ. ΣΑΕΚ Κηφισιάς
glazari@sch.gr

Λαζαρίδου Βασιλική

Νομικός, Εκπαιδύτρια ενηλίκων, Υπ. Διδάκτωρ Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
vlazaridou@aua.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την εκπαίδευση των κρατουμένων σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Οι κρατούμενοι αποτελούν μια ευπαθή ομάδα με κάποια όμως ιδιαίτερα επιπρόσθετα χαρακτηριστικά. Ενώ το υπάρχον νομικό πλαίσιο προβλέπει αλλά και ενισχύει προγράμματα εκπαίδευσης, δυστυχώς πολλές τέτοιες προσπάθειες συναντούν σοβαρές δυσκολίες. Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να ξεπεράσει μια σειρά εμποδίων και να αναπτύξει ιδιαίτερες τεχνικές ώστε να μπορέσει να προσφέρει σε αυτούς τους ανθρώπους το αναφαίρετο αγαθό της εκπαίδευσης, είτε με τη μορφή βασικών γνώσεων, είτε με τη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης. Τονίζεται η ουσιαστική αξία της εκπαίδευσης μέσα στη φυλακή ως ίσως το βασικό εφόδιο που μπορεί να απεμπλέξει τους κρατούμενους από τον φαύλο κύκλο του εγκλεισμού αλλά και να προσφέρει μια εναλλακτική απέναντι στα προβλήματα που βιώνουν καθημερινά αυτοί οι άνθρωποι.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, σωφρονιστικό ίδρυμα, κρατούμενος, ευπαθής ομάδα.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Σύνταγμα (άρθρο 16 παρ. 4): *«Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους»*. Ένας κρατούμενος παραμένει υποκείμενο δικαιωμάτων και θεσμικά διατηρεί το ίδιο δικαίωμα στην εκπαίδευση με έναν ελεύθερο πολίτη. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης παραμένει το ίδιο και αυτό που αλλάζει είναι ο τρόπος άσκησης κυρίως ρυθμιστικά και κανονιστικά.

Σύμφωνα με τον Σωφρονιστικό Κώδικα (Ν. 2776/1999), το άρθρο 35 διασφαλίζει ότι οι κρατούμενοι έχουν πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε δομές επαγγελματικής κατάρτισης. Επιπλέον, προκρίνει την υποχρεωτικότητα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους νεαρούς κρατούμενους και προτρέπει τους αναλφάβητους ενήλικες να συμμετέχουν σε μαθήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμα προβλέπει, σε αυτούς που έχουν συμπληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη δυνατότητα συνέχισης με χρήση εκπαιδευτικών αδειών μέχρι και την ανώτατη εκπαίδευση. Οι τίτλοι σπουδών που απονέμονται είναι ισότιμοι, χωρίς να αναφέρεται στο κείμενό τους ότι αποκτήθηκαν σε σωφρονιστικό ίδρυμα. Ο νομοθέτης δίνει έμφαση στους αλλοδαπούς κρατούμενους, για τους οποίους πρέπει να λαμβάνονται ειδικά μέτρα εκπαίδευσης. Οι κρατούμενοι ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται να συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης και να εγγράφονται σε Ανοικτά Πανεπιστήμια, είτε στην Ελλάδα είτε σε άλλες χώρες. Επίσης, προβλέπονται προγράμματα δια βίου μάθησης ή εξειδικευμένης κατάρτισης, όπως οι Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Α.Ε.Κ.). Επιπλέον, οι κρατούμενοι ενθαρρύνονται και διευκολύνονται να συμμετέχουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), που προσφέρουν εκπαίδευση ενηλίκων με πλήρη διετή κύκλο σπουδών. Αξιοσημείωτο είναι ότι, για να δοθούν κίνητρα παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η εκπαίδευση εξομοιώθηκε με την εργασία των κρατουμένων όσον αφορά τον ευεργετικό υπολογισμό της ποινής. Συγκεκριμένα, αν ένας κρατούμενος ολοκληρώσει επιτυχώς έναν ολοκληρωμένο κύκλο σπουδών τουλάχιστον τριμήνης διάρκειας, δικαιούται ευεργετικό υπολογισμό της ποινής του και απολαμβάνει τα ίδια οφέλη με αυτούς που εργάζονται κατά τον εγκλεισμό τους.

Τα παραπάνω υποστηρίζονται και σε διεθνές επίπεδο από τις Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης R (89) 12 (Νόμος 2776/1999) σχετικά με την Εκπαίδευση στις φυλακές, οι οποίες περιλαμβάνουν τα εξής:

- Η προτεραιότητα δίνεται στον αλφαριθμητισμό και τη βασική εκπαίδευση.
- Όλοι οι κρατούμενοι έχουν ισότιμη πρόσβαση σε εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, δημιουργικές δραστηριότητες, κοινωνική εκπαίδευση, φυσική αγωγή, αθλητισμό και χρήση της βιβλιοθήκης.
- Οι κρατούμενοι έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός φυλακής.
- Η εκπαίδευση εντός φυλακής πρέπει να προσεγγίζει όσο το δυνατόν περισσότερο την εκπαίδευση που παρέχεται στην κοινότητα.
- Η εκπαίδευση εστιάζει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του κρατουμένου.
- Η συμμετοχή των κρατουμένων έχει εθελοντικό χαρακτήρα.
- Η εκπαίδευση ετοιμάζει τους κρατούμενους για τη ζωή μετά την αποφυλάκισή τους.

Ωστόσο, παρά τις σημαντικές προσπάθειες των τελευταίων ετών, η πραγματικότητα παραμένει αρκετά διαφορετική. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τις ιδιαίτερες πτυχές της εκπαίδευσης των κρατουμένων σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Επιπρόσθετα, γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των ιδιαίτερων αναγκών, των κινήτρων αλλά και των προσδοκιών των κρατουμένων από την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, δίνεται έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και στην αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους κρατούμενους.

Υλικά και μέθοδοι

Για να εξετάσουμε τον τρόπο εκπαίδευσης των κρατουμένων σε σωφρονιστικά ιδρύματα, επιλέξαμε να ακολουθήσουμε τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, εστιάζοντας κυρίως σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Αυτή η μέθοδος βοηθά στη σύνταξη, την επανόρθωση και την υποστήριξη των ερευνητικών υποθέσεων και ερμηνεύει τις σχέσεις που αναδύονται από αυτές (Βάμβουκας, 1998).

Χρησιμοποιώντας ως λέξεις-κλειδιά τους όρους "adult education", "correctional institution", "inmate", "vulnerable group", πραγματοποιήσαμε αναζήτηση και συλλογή υλικού από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, με κύριες τις ScienceDirect, Microsoft Academic, ERIC, PLOS ONE, Google Scholar και ResearchGate. Στη συνέχεια, ταξινομήσαμε το βιβλιογραφικό υλικό σε θεματικές ομάδες-κατηγορίες.

Τα κριτήρια που ακολουθήσαμε για την επιλογή του υλικού ήταν: α) Η γλώσσα δημοσίευσης, προτιμώντας άρθρα και βιβλία στα αγγλικά και τα ελληνικά. β) Η προέλευση των άρθρων/βιβλίων από διεθνή επιστημονικά περιοδικά και βιβλία αναγνωρισμένης σημασίας. γ) Αποκλείσαμε τα κείμενα που απαιτούν οικονομική συνδρομή για πρόσβαση. Ως αποτέλεσμα, η έρευνά μας περιορίζεται σε αυτό το σημείο.

Η εκπαιδευτική διαδικασία σε μια φυλακή

Η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα σωφρονιστικό ίδρυμα συναντά εξ' ορισμού δυσκολίες εφόσον αναφερόμαστε σε έναν χώρο ολοκληρωτικού χαρακτήρα (Goffman, 1961). Οι έννοιες παιδεία και στέρηση ελευθερίας δεν συμβαδίζουν. Βέβαια θα πρέπει να γίνει σαφές ότι οι συγκεκριμένοι άνθρωποι παραβαίνοντας τον νόμο οδηγήθηκαν σε αυτή την κατάσταση και κρίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε τρόπους διαχείρισης των εμποδίων της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Αναφερόμαστε σε μια ευπαθή ομάδα με όλα τα χαρακτηριστικά που την ορίζουν ως τέτοια: τα άτομα που την αποτελούν βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτική θέση, αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό (Παπασταμάτης, 2010) και επιπλέον επιβαρύνονται με τα προβλήματα που προκύπτουν από τον εγκλεισμό. Ο Toch (1975) πρώτος εντόπισε ότι τα «δεινά του εγκλεισμού» αποτελούν τροχοπέδη σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο περιβάλλον της φυλακής. Επιγραμματικά θα αναφερθούμε στην υποकुουλτούρα που κυριαρχεί στους χώρους της φυλακής, στο πρόβλημα του υπερπληθυσμού, στην αποκοπή των κρατούμενων από το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον, στα υψηλά ποσοστά ψυχικών ασθενειών συμπεριλαμβανομένων και της χρήσεως εξαρτησιογόνων ουσιών, σε συναισθηματικές δυσκολίες λόγω άγχους, φόβου, απόσυρσης, «νεκρού χρόνου», ανασφάλειας, ιδρυματισμού κλπ. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι πάνω από τους μισούς κρατούμενους σε φυλακές 13 Ευρωπαϊκών χωρών είναι εξαρτημένοι από τοξικές ουσίες και περισσότερο από το ένα τρίτο αντιμετωπίζει ψυχικές ασθένειες (Blaauw, Ronald & Kerckhof, 2000).

Ο Winters (1997) εντοπίζει τις αρνητικές εμπειρίες και την επιφυλακτική στάση που έχουν οι κρατούμενοι απέναντι στον θεσμό της εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους μαθητές του γενικού πληθυσμού οι οποίοι έχουν σαφώς περισσότερες θετικές εμπειρίες από το σύστημα εκπαίδευσης, τις οποίες δύναται να αξιοποιήσουν για να θέσουν στόχους, να αντιμετωπίσουν καθημερινά προβλήματα και να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους. Στους κρατούμενους κυριαρχεί το άγχος της επιβίωσης και της αποφυλάκισης με όρους ελευθερίας, ανεξαρτησίας, ασφάλειας και αποδοχής (LoPitno, 2006).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των κρατούμενων είναι το ιδιαίτερα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό (Gallagher, MacKenzie & Wilson, 2000). Ο Harlow (2003) διαπίστωσε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των κρατούμενων έχει εγκαταλείψει το σχολείο νωρίς λόγω της πρώιμης εμπλοκής σε αξιόποινες πράξεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Vacca, 2004), με ποσοστά που φτάνουν το 79% (Stephens, 1992). Οι μαθησιακές τους δυσκολίες και η ελλιπής διάγνωση κατά τη διάρκεια της φοίτησης χαρακτηρίζουν την πλειοψηφία των κρατούμενων (Mears & Aron, 2003). Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι υπάρχει σαφής συσχέτιση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών, αποτυχίας στο σχολείο και παραβατικής συμπεριφοράς (Leone, Christle & Nelson, 2003; Linares-Orama, 2005; Zabel & Nigro, 1999).

Κίνητρα και προσδοκίες συμμετοχής των κρατούμενων σε προγράμματα εκπαίδευσης-κατάρτισης

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self determination theory), τα κίνητρα μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά (Ryan & Deci, 2000). Εσωτερικά κίνητρα υπάρχουν όταν κάποιος ενεργεί για να ικανοποιήσει μια εσωτερική ανάγκη, ενώ εξωτερικά κίνητρα προκύπτουν όταν κάποιος δρα με την ελπίδα να επιτύχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, που συνδέεται άμεσα με την ενέργειά του.

Μια σειρά από παράγοντες, όπως η ηλικία, η καταγωγή, η διάρκεια της κράτησης και το μορφωτικό επίπεδο, επηρεάζουν τα κίνητρα των κρατούμενων και τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης στη φυλακή (Manger et al., 2010; Vergidis et al., 2007). Παρ' όλα αυτά, οι κρατούμενοι με μικρότερες ποινές δεν είχαν τόσο ισχυρό κίνητρο να συμμετάσχουν σε τέτοια προγράμματα όσο εκείνοι με μεγαλύτερες

ποινές. Ανεξάρτητα από αυτούς τους παράγοντες, υπάρχουν επίσης κοινά κίνητρα για όλους τους κρατούμενους (Manger et al., 2010), όπως η επιθυμία να περάσουν τον χρόνο στη φυλακή όσο το δυνατόν πιο ευχάριστα, να απαλλαγούν από κουραστικές δουλειές, να επικοινωνήσουν με άλλους και να νιώσουν ότι κάνουν κάτι δημιουργικό.

Στην έρευνα των Παραϊοαννου et al. (2016) διερευνήθηκαν τα κίνητρα και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών Κορυδαλλού. Το "μπόνους" μείωσης της ποινής συναντάται ως κυρίαρχο κίνητρο για σχεδόν όλους τους εκπαιδευόμενους, χωρίς ωστόσο να είναι το μοναδικό κίνητρο. Αναφέρθηκαν από τους κρατούμενους σε μεγάλο ποσοστό δύο ακόμη κίνητρα ωφελμιστικού χαρακτήρα, όπως η αποφυγή της μεταφοράς από τη φυλακή του Κορυδαλλού, κυρίως για να βρίσκονται κοντά στην οικογένειά τους, και η ευνοϊκότερη μεταχείριση στο δικαστήριο, αφού μπορούν να προσκομίσουν αποδεικτικά στοιχεία για την καλή τους διαγωγή από το σχολείο.

Εξίσου σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή ήταν η διαφυγή από τα βάσανα του εγκλεισμού, όπως η αποφυγή της πλήξης και η δημιουργική αξιοποίηση του "νεκρού" χρόνου, η ανάγκη για αλλαγή των συνθηκών, η καλλιέργεια του νου και η διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με κατάλληλα άτομα βρέθηκε να αποτελεί κίνητρο για αρκετούς εκπαιδευόμενους, οι οποίοι συνειδητοποίησαν ότι η συναναστροφή με άλλα παραβατικά άτομα συνέβαλε στον εγκλωβισμό τους στην παραβατικότητα. Έτσι, η αναζήτηση υγιών προτύπων είναι σημαντική γι' αυτούς, καθώς λειτουργεί ως αντίδοτο στην επαφή με την υποκουλτούρα της φυλακής.

Πολλοί ανέφεραν το απολυτήριο (το οποίο θεωρείται ισότιμο με του Γυμνασίου), ελπίζοντας ότι η απόκτησή του θα τους προσφέρει καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης, κοινωνική αναγνώριση και τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Η απόκτηση γνώσεων αποτελεί ένα θετικό κίνητρο και αναδεικνύει την ανάγκη των κρατούμενων για προσωπική βελτίωση, η οποία μετά την αποφυλάκιση μπορεί να εξειδικευτεί στη βελτίωση των σχέσεων και τη βοήθεια προς την οικογένεια, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να ακολουθήσουν έναν περισσότερο δημιουργικό δρόμο, σπάζοντας τον φαύλο κύκλο της αποτυχίας.

Γενικά, τα κίνητρα των κρατούμενων, είτε έχουν ωφελμιστικό χαρακτήρα είτε είναι εντελώς προσωπικά, είναι στοχευμένα και σαφή, γεγονός που βοηθά ουσιαστικά στην απόφασή τους να παρακολουθήσουν το σχολείο και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Επιπλέον, η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο (Manger et al., 2010) εάν δεν υπάρχουν και άλλα κίνητρα. Οι προσδοκίες που εκφράζουν οι κρατούμενοι σχετίζονται κυρίως με τον τομέα της εκπαίδευσης, με τους περισσότερους να επιθυμούν να συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία και μετά την αποφοίτησή τους από το ΣΔΕ. Ακολουθεί η ελπίδα για βελτίωση στον τομέα εργασίας και η εύρεση καλύτερης εργασίας ή βελτίωση της υπάρχουσας. Άλλες προσδοκίες περιλαμβάνουν τη βελτίωση σε προσωπικό επίπεδο, αναζήτηση ψυχικής ηρεμίας, αλλαγή του τρόπου σκέψης, καλύτερη προσωπική ζωή, καλύτερο μέλλον, δυνατότητα επικοινωνίας, τερματισμό της παρανομίας και την ελπίδα ότι η κοινωνία θα τους δεχτεί. Γενικά, αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή στο πρόγραμμα ως μια ευκαιρία επανένταξης. Ενδιαφέρουσα είναι η μετατροπή των προσδοκιών μετά τη φοίτηση στο σχολείο σε σχέση με εκείνες κατά την έναρξη. Ενώ κατά την εγγραφή τους στο ΣΔΕ ήλπιζαν κυρίως σε προσωπική βελτίωση, στη συνέχεια προκρίνεται η επιθυμία τους να μορφωθούν και να συνεχίσουν τις σπουδές τους, καθώς και η κοινωνική τους αποδοχή.

Η σημασία της εκπαίδευσης των κρατούμενων

Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης των κρατούμενων σε ένα σωφρονιστικό ίδρυμα είναι η βελτίωση των συνθηκών κράτησης και η μείωση των «δεινών του εγκλεισμού». Το αρχικό όφελος που αποβλέπεται είναι οι κρατούμενοι να αρχίσουν να αποδέχονται τις συνθήκες της νέας τους ζωής και να αντιμετωπίσουν την ποινή τους με διαφορετικό τρόπο (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2006).

Είναι γεγονός ότι ένας κρατούμενος καλείται να διαχειριστεί το αίσθημα της απραξίας το οποίο σπάνια είναι καλός σύμβουλος και συνήθως οδηγεί σε εμπλοκή με μη εποικοδομητικές πράξεις. Η εκπαίδευση είτε στην παραδοσιακή της μορφή είτε με την μορφή κατάρτισης ή εργασίας δίνει διέξοδο, κίνητρο και ελπίδα σε αυτούς τους ανθρώπους, οι οποίοι περνούν δυσανάλογα πολύ «νεκρό» χρόνο αρκετές φορές μέσα σε περιορισμένο χώρο, χωρίς κάποια μορφή παροχής ή πρόσβασης σε δραστηριότητες, ίσως και χωρίς τη δυνατότητα προαυλισμού (Batcelder & Rippert, 2002). Οι ίδιοι οι κρατούμενοι αναφέρουν ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες τους δίνει κίνητρο να συνεχίσουν τη ζωή τους και δημιουργεί μια αίσθηση κανονικότητας στην καθημερινότητά τους, προκαλώντας μια φυσική κόπωση παρόμοια με αυτή που βίωναν εκτός φυλακής (Gallagher, MacKenzie & Wilson, 2000).

Επιπλέον, η εκπαίδευση των κρατουμένων στοχεύει κυρίως στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, η οποία πιστοποιείται με σχετική βεβαίωση ή δίπλωμα. Σε πρακτικό επίπεδο, παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε το άτομο να μπορεί να αναζητήσει εργασία (Pettersilia, 2001). Άλλωστε, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η εμπλοκή σε εγκληματικές δραστηριότητες συνδέεται συχνά με την ανεργία και την έλλειψη ικανοτήτων για εργασία, που εξαρτώνται από το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου. Δηλαδή, προγράμματα που βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές δεξιότητες συμβάλλουν στον σωφρονισμό και την επανένταξη (Γαλανοπούλου, 2010).

Ο Caweron (2001) αναφέρει ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, στην υιοθέτηση εναλλακτικών μη παραβατικών συμπεριφορών και στην ουσιαστική αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με την αυτοεικόνα και την κοινωνία γενικότερα. Η συμμετοχή στα μαθήματα και η ανάληψη ευθυνών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνει στους κρατούμενους μια αίσθηση αυτοελέγχου, αυτονομίας, μερικής ανεξαρτησίας, αυτοσεβασμού, αυτοεκπλήρωσης και αυτοδιαχείρισης, παρόμοια με αυτή που θα ένιωθαν ως ελεύθερα μέλη της κοινωνίας. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι αυτές οι δεξιότητες δεν περιορίζονται από το ιδιαίτερο κοινωνικό πλαίσιο της φυλακής, αλλά βελτιώνονται μέσω της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτές, τους συγκρατούμενους, τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους και όσους ζουν ή εργάζονται στο χώρο της φυλακής (Hrabowski & Robbi, 2002).

Σύμφωνα με τον Parker (1990), η ενεργή συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα βελτιώνει σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες των κρατουμένων. Οι κρατούμενοι αισθάνονται μεγάλη ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες, καθώς αυτές τους προσφέρουν μια νέα ευκαιρία για την ανάπτυξη και ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Kett, 1995). Η υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών στάσεων βοηθά στην επίλυση προβλημάτων τόσο εντός των φυλακών όσο και μετά την αποφυλάκισή τους, όταν επανεντάσσονται στην κοινωνία. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική αν δίνει τα εφόδια ώστε ο κρατούμενος να εξελιχθεί σε έναν άνθρωπο επαρκή, παραγωγικό και με αντιστάσεις απέναντι σε μελλοντικές παραβατικές ενέργειες οι οποίες θα διαιωνίζουν το φαύλο κύκλο της φυλάκισης (Gordon & Weldon, 2003).

Εκπαίδευση ή Κατάρτιση;

Ένα κρίσιμο ερώτημα που προκύπτει είναι εάν θα πρέπει να προκρίνονται προγράμματα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) ή προγράμματα κατάρτισης (Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης) μέσα σε ένα σωφρονιστικό ίδρυμα.

Καταρχήν, η σωφρονιστική εκπαίδευση έχει ως στόχο την επανένταξη των ατόμων στην κοινωνία με τη μείωση της επανάπτυξης του εγκληματικού συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να επιτευχθεί πρακτικά μέσω της απασχόλησης (Γαλανοπούλου, 2010). Με τη διάκριση ανάμεσα στις δύο έννοιες, η εκπαίδευση περιλαμβάνει τη συνολική εκπαιδευτική διαμόρφωση σε διάφορα γνωστικά πεδία, ενώ η κατάρτιση επικεντρώνεται στην εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο που μπορεί να γίνει επάγγελμα στο μέλλον. Με αυτήν την

προσέγγιση, η επαγγελματική κατάρτιση των κρατουμένων μπορεί να είναι χρήσιμη στο βραχυπρόθεσμο ως προς την επαγγελματική τους επανένταξη μετά την αποφυλάκιση, προσφέροντάς τους μια ομαλή κοινωνική επανένταξη. Ωστόσο, αν αξιολογήσουμε το όφελος μακροπρόθεσμα και με βάση μη χρηστικά κριτήρια, η γενική εκπαίδευση προσφέρει πολύ μεγαλύτερα οφέλη καθώς οδηγεί στη δημιουργία σφαιρικά μορφωμένων ανθρώπων οι οποίοι είναι ικανοί να κατανοήσουν και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Παπαθανασίου, 2010).

Επίσης, η επαγγελματική κατάρτιση δεν μπορεί να αντικαταστήσει την εκπαίδευση, αλλά αποτελεί το επόμενο βήμα μετά την ολοκλήρωση ενός βασικού κύκλου σπουδών. Δεν μπορούμε να μιλάμε για επαγγελματική κατάρτιση σε άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει ούτε το Γυμνάσιο. Κρίνεται ότι οι κρατούμενοι που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση πρέπει αρχικά να ενθαρρύνονται να επικεντρωθούν σε αυτό.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων – κρατουμένων

Είναι εμφανές ότι η διδασκαλία στην συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων παρουσιάζει πολλές δυσκολίες. Καταρχήν ο εκπαιδευτής πρέπει να ξεπεράσει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που λογικό είναι να έχει στο μυαλό του. Σε αντίθετη περίπτωση είναι πολύ πιθανό ο χώρος της φυλακής να του προκαλέσει φόβο. Δεν είναι παράλογο κάποιος να αισθάνεται δυσφορία με την εικόνα των κελιών, των φυλάκων, των ψηλών τοίχων, με τα συρματοπλέγματα και ακόμα περισσότερο με την σκέψη μιας συμπλοκής, μιας επίθεσης, μιας εξέγερσης. Επίσης είναι πιθανή και η αίσθηση της κλειστοφοβίας, που προκαλείται από τις καγκελόπορτες που θα ανοιγοκλείσουν μέχρι την αίθουσα διδασκαλίας αλλά και της ανασφάλειας λόγω της κακής υγιεινής χώρων και κρατουμένων. Δεν είναι σπάνιο και το αίσθημα θλίψης ακόμα και του οίκτου που νιώθουμε όταν συναναστρεφόμαστε με άτομα καταδικασμένα να περάσουν ένα κομμάτι της ζωής τους σε έναν τέτοιο χώρο. Όλα αυτά βέβαια είναι επόμενο να αποπροσανατολίσουν τον εκπαιδευτή από τον σκοπό του (Βρεττός Ι., et al, 2014). Μάλιστα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό διότι τα άτομα αυτά χρειάζεται να αντιμετωπίζονται θετικά. Διαφορετικά ισχύει το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, όπου οι αρνητικές προσδοκίες του εκπαιδευτή επαληθεύονται. Η προκατάληψη που υιοθετούμε απέναντι στους κρατούμενους μόνο και μόνο επειδή έχουν αυτή την ιδιότητα οδηγεί σε ομογενοποίηση, που με τη σειρά της επιφέρει μεροληψία, παγίωση αμετάβλητων στάσεων, αρνητική έως και εχθρική αξιολόγηση και αντιμετώπιση (Βρεττός Ι., et al., 2014).

Ίσως ένας εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να δει το πέρασμα του από έναν τέτοιο χώρο ως μια ευκαιρία για να εφαρμόσει διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας με στοχασμό και θετικές προσδοκίες (Παπασταμάτης, 2010). Ένα σημαντικό βήμα που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτής των κρατουμένων είναι να υιοθετήσει την προοπτική, ότι αυτά τα άτομα ίσως να μπορέσουν να βελτιώσουν το ακαδημαϊκό τους επίπεδο, αν τους παρασχεθεί κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επιπλέον, πρέπει να αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους, που θα τον βοηθήσει να τους κατανοήσει ως μοναδικές προσωπικότητες. Είναι απαραίτητο να τους αποδεχθεί όπως είναι, χωρίς να επιβάλλει ιδιαίτερες προσδοκίες (Rogers, 1961). Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του για να ανταποκριθεί στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες. Ωστόσο, πρέπει να είναι προσεκτικός, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις οι κρατούμενοι μπορεί να εκμεταλλευτούν αυτήν την ανθρώπινη προσέγγιση και να εμπλέξουν τον εκπαιδευτή σε πράξεις που δεν συμφωνούν με την επαγγελματική του ιδιότητα.

Εξίσου σημαντικό είναι ο εκπαιδευτής να πείσει ότι θα μπορέσει μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα να προσφέρει ελπίδα για μια καλύτερη ζωή. Αυτό αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο μάθησης για αυτούς τους ανθρώπους (Παπασταμάτης, 2010). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα σωφρονιστικά ιδρύματα είναι ευαισθητοποιημένοι και

προσπαθούν να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, προκειμένου να αποκτήσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται με πιο αποτελεσματικό και ενδεδειγμένο τρόπο τη διαφορετικότητα και τις ιδιαιτερότητες των ενήλικων που εκπαιδεύουν. Απαιτούνται λοιπόν από μέρους του εκπαιδευτή ιδιαίτερα αποθέματα επαγγελματισμού αλλά και συστηματική μελέτη και προβληματισμός, ώστε να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια στην εκπαίδευση κρατουμένων.

Σε πρόσφατη έρευνα των Tzatsis et al. (2019), στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών Χανίων, έγινε προσπάθεια διερεύνησης και κατηγοριοποίησης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων. Αρχικά, αναφέρθηκε το περιοριστικό περιβάλλον της φυλακής σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή κυρίως τα εξωτερικά εμπόδια, όπως για παράδειγμα οι περιορισμοί στη χρήση υλικών, η απαγόρευση της χρήσης του διαδικτύου και η έλλειψη υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και το περιοριστικό περιβάλλον της φυλακής σε ψυχολογικό επίπεδο. Η συμπεριφορά της ομάδας των κρατουμένων-εκπαιδευομένων επηρεάζεται άμεσα από τις πρότερες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες της, τις εσωτερικές προδιαθέσεις, την απουσία κινήτρων, αλλά και τη μη τήρηση των ορίων, την ετερογένεια, τη στάση απέναντι στο σχολείο και τις συγκρούσεις. Τέλος, αναφέρθηκαν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην έλλειψη εμπειρίας, βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων κατάρτισης και τις μαθησιακές δυσκολίες.

Ιδιαίτερη αξία στην προσπάθεια του εκπαιδευτή μπορεί να έχει η αξιοποίηση των θεωριών του Freire και του Mezirow, οι οποίες εστιάζουν στον κριτικό στοχασμό και τον διάλογο ως εργαλεία απελευθέρωσης από καταπιεστικά πρότυπα και δυσλειτουργικές αντιλήψεις. Στόχος των θεωριών αυτών είναι η προσωπική αλλαγή και αναμόρφωση του εκπαιδευόμενου μέσω της αποδόμησης παρωχημένων στερεοτύπων και της υιοθέτησης νέων στάσεων ζωής. Στη σωφρονιστική εκπαίδευση, αυτές οι αρχές βρίσκουν εφαρμογή με στόχο την κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων (Κατσαμώρη, 2020).

Η χρήση του διαλόγου, η ισότητα, η ελευθερία και η αμοιβαία αποδοχή έχουν καθοριστική σημασία στην εκπαίδευση κρατουμένων, καθώς ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή και την ελεύθερη έκφραση σε ένα καταπιεστικό περιβάλλον. Ο κριτικός στοχασμός, βασικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (2018), βοηθά τους κρατούμενους να αποκτήσουν πνευματική και συναισθηματική ωριμότητα, επανεξετάζοντας προηγούμενες αντιλήψεις που τους οδήγησαν στη φυλακή. Αυτό συμβάλλει στην ομαλή κοινωνική επανένταξη, μειώνοντας την πιθανότητα επαναλαμβανόμενης παραβατικότητας. Κατά τον εγκλεισμό, ο κρατούμενος καλείται να αναλογιστεί τις πράξεις του, να διερευνήσει τα αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς του και, μέσω του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης, να απελευθερωθεί από προβληματικές αντιλήψεις και στάσεις ζωής. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει, πέρα από την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, να προωθούν τον διάλογο και τον κριτικό στοχασμό, ενθαρρύνοντας τη θετική αναμόρφωση της προσωπικότητας.

Παράλληλα, η θεωρία του Paulo Freire, γνωστή για την προσέγγιση της "απελευθερωτικής εκπαίδευσης", μπορεί να αξιοποιηθεί στη σωφρονιστική εκπαίδευση για να ενισχύσει τη διαδικασία της κοινωνικής επανένταξης των κρατουμένων. Ο Freire (2020) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον διάλογο, ο οποίος ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αμοιβαία ανταλλαγή ιδεών. Στη σωφρονιστική εκπαίδευση, ο διάλογος επιτρέπει στους κρατούμενους να συμμετέχουν ενεργά, να εκφράζουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, και να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Αυτό ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, οι κρατούμενοι ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις καταπιεστικές δομές που επηρεάζουν τη ζωή τους. Μέσω του αναστοχασμού, μπορούν να διερευνήσουν τις αιτίες της παραβατικής τους συμπεριφοράς, να αποδεσμευτούν από λανθασμένες αντιλήψεις και να προετοιμαστούν για μια διαφορετική, πιο συνειδητή προσέγγιση στη ζωή. Η κριτική σκέψη, ως εργαλείο αναγνώρισης των προσωπικών και

κοινωνικών περιορισμών, οδηγεί στη μετασχηματιστική αλλαγή. Ο στόχος της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, μέσα από την προσέγγιση του Freire, είναι η "απελευθέρωση" των κρατουμένων από τις καταστροφικές αντιλήψεις και συμπεριφορές που τους οδήγησαν στη φυλακή. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της υιοθέτησης νέων στάσεων ζωής που προάγουν τη συμμετοχή στην κοινωνία και τη δημιουργία υγιών, θετικών σχέσεων.

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι η εκπαίδευση κρατουμένων είναι μια πρόκληση τόσο για την κοινωνία όσο και για τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Προτείνεται οι κρατούμενοι, που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα να συμμετέχουν παράλληλα και σε ομάδες συμβουλευτικής. Μέσω αυτών των ομάδων αναδεικνύονται σημαντικά προβλήματα-εμπόδια και γίνεται προσπάθεια να επιλυθούν, προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να επιμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες εκπαίδευσης των κρατουμένων και τις συνθήκες στις οποίες πραγματοποιείται η όλη διαδικασία.

Δίνεται η ευκαιρία να σπάσουμε το φαύλο κύκλο της αποτυχίας των ανθρώπων που μπαίνουν στη φυλακή όπου δυστυχώς – σύμφωνα με τις στατιστικές - στην συντριπτική τους πλειοψηφία θα επανέλθουν εκεί. Άλλωστε η λέξη φυλακή έχει αντικατασταθεί από τη λέξη σωφρονιστικό ίδρυμα και μάλιστα στην βιβλιογραφία χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «correctional education» δίνοντας το βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αναμόρφωσης της προσωπικότητας μέσα σε έναν χώρο παρανομίας, πόνου και απελπισίας. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η εκπαίδευση σε σωφρονιστικό ίδρυμα πρέπει να είναι αποτελεσματική, δηλαδή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα κίνητρα των κρατουμένων και να εξασφαλίζει τη συνεχή πρόοδο της μάθησης, καθώς και τη δυνατότητα συμμετοχής του συνόλου των κρατουμένων που το επιθυμούν.

Σίγουρα η εργασία σε έναν τέτοιο χώρο αποτελεί μια σημαντική εμπειρία για τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον πως άνθρωποι που έχουν προσφέρει εκπαιδευτικό έργο μέσα σε φυλακές έχουν να περιγράψουν ιδιαίτερες καταστάσεις θεωρώντας τις περισσότερες φορές το πέρασμα τους αυτό ως μια πολύ σημαντική στιγμή στην καριέρα τους. Πρόταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί η διεξαγωγή πρωτογενούς έρευνας, όπου θα συλλεχθούν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα τόσο από εκπαιδευτές όσο και από κρατούμενους, όσον αφορά τον ρόλο και τις ιδιαίτερες πτυχές της εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα στα σωφρονιστικά ιδρύματα.

Αναφορές

Batchelder, J. S. & Pippert, J. M. (2002). *Hard time or idle time: Factors affect inmate choices between participation in prison work and education programs*. The Prison Journal; vol.82 (2); pp: 269-280.

Blaauw, E., Ronald R., and Kerkhof, A. (2000). Mental Disorder in European Countries. *International Journal of Law and Psychiatry*, 23(5-6): 649-663.

Caweron, M. (2001). *Women prisoners and correctional programs*. Australian Institute of Criminology; Trends & issues in crime and criminal justice.

Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.

Gallagher, C. A., MacKenzie, D. L. & Wilson, D. B. (2000). A meta-analysis of corrections-based education, vocation and work programs for adult offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency*; vol. 37; pp: 347.

Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor.

Gordon, H.R. D. & Weldon, B. (2003). The impact of career and technical education programs on adult offenders: Learning behind bars. *Journal of Correctional Education*; vol. 54 (4).

- Harlow, C.W. (2003). *Education and Correctional Population*, US Department of Justice. Bureau of Justice Statistics (Washington, DC: 2003), NCJ 195670.
- Hrabowski, F. A. & Robbi, J. (2002). The benefits of correctional education. *Journal of Correctional Education*; vol. 53 (3).
- Kett, M. (1995). *Survey of prisoners' attitudes to education*. Wheatfield Place of Detention. Unpublished report.
- Leone, P. Christle, C. and Nelson, M. (2003). *Scholl failure, race and disability: Promoting positive outcomes, decreasing vulnerability for involvement with the juvenile delinquency system*. EDJJ: The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice.
- Linares-Orama, N. (2005), Language –learning disorders and youth incarceration. *Journal of Communication Disorders*, 38: 311-319.
- LoPitno, B. (2006). «How Schools in Prisons Help Inmates and Society», In http://adulted.about.com/cs/prisoneducation/a/prison_ed_3.htm
- Manger, T., Eikeland, O-J., Diseth, A., Hetland, H., & Asbjørnsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535-547.
- Mears, D. and Aron, L. (2003). *Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Juvenile Justice System: The Current State of Knowledge*. Washington, DC: Urban Institute.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning (pp. 114-128)*. Routledge.
- Papaioannou, V., Anagnou, E., & Vergidis, D. (2016). Inmates' Adult Education in Greece-- A Case Study. *International Education Studies*, 9(10), 70-82.
- Parker, E.A. (1990). The Social-Psychological Impact of a College Education on the Prison Inmate. *Journal of Correctional Education*, 41(3): 140-146.
- Petterson, J. (2001). Prisoner reentry: public safety and reintegration challenges. *The Prison Journal*; vol. 81.
- Rogers, C.A. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ryan, M., & Deci, L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Stephens, R. (1992). *To What Extent and Why Do Inmates Attend School in Prison*.
- Toch, H. (1975). *Men in crisis: Human Breakdowns in Prison*. Aldine: New York.
- Tzatsis, P., Anagnou, E., Valkanos, E., & Fragkoulis, I. (2019). The Challenges of the Inmates' Adult Educator. A Greek Case Study. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 377-385.
- Vacca, J. S. (2004). Educated Prisoners are less likely to Return to Prison. *The Journal of Correctional Education*, 55(4): 297-305.
- Vergidis, D., Asimaki, A., & Tzintzidis, A. (2007). Correctional education. The Second Chance School of Korydallos Prison. *Arethas Scientific Yearbook*, 4(1), 61-93.
- Winters, C. (1997). *Learning Disabilities, Crime Delinquency and Special Education Placement*. *Adolescence* (32): 451- 462.
- Zabel, R. H. and Nigro, F.A. (1999). *Juvenile offenders with behavioural disorders, learning and no disabilities: Self-reports of personal, family, and school characteristics*. *Behavioral Disorders*, 25: 22-40.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βρεττός Ι., Βεργίδης, Δ., Δαγδιλέλης Β., Κόκκος Α., Δημόπουλος Κ. (2014). *Τράπεζα θεμάτων «Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης»*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Γαλανοπούλου, Κ. (2010). Εκπαίδευση στις φυλακές. *Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών-Τμήμα Ψυχολογίας*.
- Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο., Ρηγουότσου, Ε. (2006). «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας». *Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού*

Συνεδρίου «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή», Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σελ. 85-93. Βόλος.

Κατσαμώρη, Θ. (2020). *Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και κοινωνικά ευπαθείς ομάδες: η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερη Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στις φυλακές*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Νόμος 2776/1999 (Κωδικοποιημένος) - ΦΕΚ Α 291/24.12.1999. (n.d.). <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/190801/nomos-2776-1999>

Παπαθανασίου, Ν. (2010). *Η Εκπαίδευση των Κρατουμένων – Το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Διαβατών Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Τμήμα Νομικής

Παπασαμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα : Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Σύνταγμα (άρθρο 16 παρ. 4). (n.d.). <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-16/>

Σωφρονιστικός Κώδικας (Ν. 2776/1999),. (n.d.). <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/190801/nomos-2776-1999>

Η σημασία της τεχνητής νοημοσύνης στο ΑΠΣ του γνωστικού αντικειμένου της πληροφορικής λυκείου, όπως αυτή αξιολογείται από καθηγητές πληροφορικής της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας

<https://doi.org/10.69685/NRJM3891>

Αθανασιάδης Αλέξανδρος
Καθηγητής Πληροφορικής ΠΕ86
csst9604@yahoo.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την Τεχνητή Νοημοσύνη (AI), εξαιτίας της γρήγορης διεξόδου της στην κοινωνία. Ωστόσο, το υφιστάμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) δεν παρέχει σε επαρκή βαθμό το απαιτούμενο σύνολο αντίστοιχων δεξιοτήτων. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο) ως προς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σχετικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη και τις στρατηγικές διδασκαλίας της. Η έρευνα διεξήχθη μέσω ενός ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα 129 εκπαιδευτικών πληροφορικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο) στην πόλη της Πτολεμαΐδας και των γύρω περιοχών κατά το διάστημα 01.01.24 – 30.03.24. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από το υφιστάμενο ΑΠΣ όσον αφορά στο περιεχόμενο διδασκαλίας της AI, καθώς δεν ενισχύει καθόλου τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό των μαθητών όσον αφορά στην AI, δεδομένου ότι δεν είναι επαρκές ως προς τις θεματικές του αναφορικά με τη διδασκαλία της AI. Συνεπώς το ΑΠΣ θα πρέπει να εμπλουτιστεί με αρκετές θεματικές που σχετίζονται με την AI, οι οποίες είναι σκόπιμο να διδάσκονται με την παιχνιδιοποίηση, τη συνεργατική μάθηση με βάση το έργο, τον κοστροκτιβισμό και σε μεγαλύτερο βαθμό τη βιωματική μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιεχόμενο Προγράμματος Σπουδών, στρατηγικές διδασκαλίας

Εισαγωγή

Οι τεχνολογικές εξελίξεις στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού αποτελούν τη βάση για ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI). Αν και η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν είναι καινούρια στην Επιστήμη των Υπολογιστών, οι πρόσφατες εξελίξεις και η σημασία της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) έχουν τεράστιο αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή και την κοινωνία. Κατά συνέπεια, οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες χρειάζονται δεξιότητες για να είναι σε θέση να αναλύουν, να συζητούν και να κατανοούν τις συνέπειες, τις ευκαιρίες και τα όρια της AI στην προσωπική τους ζωή και στην κοινωνία. Ως αποτέλεσμα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών θα πρέπει να επεκταθούν για να συμπεριλάβουν ζητήματα σχετικά με την AI (Michaeli, Romeike & Seegerer, 2023). Η ευρύτερη κατανόηση της AI και ενός συνόλου δεξιοτήτων που σχετίζονται με την AI κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία των νέων στον 21ο αιώνα όπως αυτός διαμορφώνεται (Wong et al., 2020).

Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Β' τάξης του Γενικού Λυκείου, το οποίο εμπεριέχει την AI ως ενότητα στο μάθημα "Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Υπολογιστών". Ωστόσο, κρίνεται πως αυτή η ενότητα δεν είναι πλέον επαρκής, δεδομένου του μεγάλου αντίκτυπου της AI στην κοινωνία, την οικονομία και συνολικά την καθημερινή ζωή των πολιτών. Επίσης, η AI αναγνωρίζεται διεθνώς ως αποτελεσματικό εργαλείο διαχείρισης μάθησης παρά ως σχολικό μάθημα (Levchenko et al., 2023). Συνεπώς, θα πρέπει να διευκρινιστεί τι μπορούν και πρέπει να μάθουν οι μαθητές στο πλαίσιο της AI στον 21^ο αιώνα, αλλά και πώς θα διδαχθούν τα συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα (Wong et al., 2020; Michaeli et al., 2023).

Όμως, σύμφωνα με τους Michaeli et al. (2023), αυτό έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολο, λαμβάνοντας υπόψη ότι μέχρι στιγμής η σχετική έρευνα για τις κεντρικές έννοιες και αρχές της AI που θα πρέπει να διδάσκονται δεν έχει προσφέρει επαρκή δεδομένα. Οι Yim και Su (2024) επισημαίνουν ότι δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα για τον τρόπο διδασκαλίας της AI και το τι ακριβώς θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όπως υπογραμμίζουν οι Levchenko et al. (2023), η αποτελεσματικότητα της εισαγωγής της AI στα σχολικά προγράμματα σπουδών εξαρτάται από τέσσερις παράγοντες: α) τον καθορισμό μεθοδολογικών εργαλείων για τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιεχομένου, β) την επιλογή και δόμηση κατάλληλου μαθησιακού περιεχομένου, γ) την προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, δ) την ενσωμάτωση του περιεχομένου στα σχολικά προγράμματα.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η απόκτηση κατάλληλων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Η AI στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Για να ανταποκριθούν τα σχολεία στην εκπαιδευτική τους αποστολή θα πρέπει αρχικά να εξετάσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες: α) την τεχνολογική προοπτική (πώς λειτουργούν τα ψηφιακά συστήματα, αρχές λειτουργίας τους και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων), β) την κοινωνικο-πολιτισμική προοπτική (αλληλεπιδράσεις με τα άτομα και την κοινωνία), γ) την προσανατολισμένη στον χρήστη οπτική (αποτελεσματική και αποδοτική χρήση της τεχνολογίας). Οι οπτικές αυτές θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στη διδασκαλία της AI, ώστε να διασφαλιστεί ότι η μάθηση συντελείται με κατανόηση σε βάθος της τεχνολογίας, ενισχύοντας τη δυνατότητα εφαρμογής αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικό αντίκτυπο που έχει η AI στην κοινωνία. Συνεπώς, θα πρέπει να υποστηριχτεί η ενσωμάτωση της AI στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών επιστήμης της πληροφορικής, με μαθησιακούς στόχους που συνδέονται με συστήματα AI, ενώ παράλληλα θα πρέπει να υποστηριχτεί η σημασία της εκπαίδευσης στα ψηφιακά συστήματα ως βάση για τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό (Michaeli et al., 2023).

Με ειδική αναφορά στην AI, ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός διακρίνεται σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη αναφέρεται στις έννοιες της AI, δηλαδή στην κατανόηση των βασικών εννοιών και της προέλευσής τους, συμπεριλαμβανομένης της μηχανικής μάθησης, της βαθιάς μάθησης και των νευρωνικών δικτύων. Η δεύτερη αφορά στις εφαρμογές AI, όπου οι μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις πραγματικές εφαρμογές των εννοιών της AI, σε τομείς όπως η αναγνώριση ομιλίας, η ρομποτική και οι «έξυπνες» μηχανές. Η τελευταία αφορά στη δεοντολογία της AI, καθώς είναι σημαντικό οι μαθητές να κατανοήσουν τις ηθικές προκλήσεις και τα ζητήματα ασφάλειας που σχετίζονται με την εφαρμογή τεχνολογιών AI σε εφαρμογές του πραγματικού κόσμου (Wong et al., 2020).

Περαιτέρω, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν προσδιοριστεί πέντε βασικές ιδέες για την AI, που απηχούν τις τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις: α) Αντίληψη (οι υπολογιστές αντιλαμβάνονται τον κόσμο χρησιμοποιώντας ψηφιακούς αισθητήρες), β) Αναπαράσταση και συλλογισμός (αναπαραστάσεις και μοντέλα του κόσμου που χρησιμοποιούνται για τη διαδικασία του συλλογισμού), γ) Μηχανική μάθηση (οι υπολογιστές μπορούν να μάθουν από δεδομένα και να λάβουν κατάλληλες αποφάσεις για να ανταποκριθούν στο περιβάλλον), δ) Φυσική αλληλεπίδραση (οι προγραμματιστές AI στοχεύουν στην ανάπτυξη συστημάτων που αλληλεπιδρούν φυσικά και απρόσκοπτα με τους ανθρώπους) ε) Κοινωνικός αντίκτυπος (η AI μπορεί να έχει θετικό και αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνία) (Wong et al., 2020).

Οι Martins και Gresse Von Wangenheim (2023) διεξήγαγαν μία συστηματική έρευνα σχετικά με το περιεχόμενο διδασκαλίας της μηχανικής μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θέματα όπως αλγόριθμοι και νευρωνικά δίκτυα είναι απαραίτητα και μπορούν

να κατανοηθούν από τους μαθητές. Τόσο οι εποπτευόμενοι όσο και οι μη εποπτευόμενοι αλγόριθμοι μάθησης αναφέρθηκαν ότι είναι κατανοητοί από τους μαθητές, εφαρμόζοντάς τους κυρίως σε εργασίες ταξινόμησης εικόνων και/ή επεξεργασίας φυσικής γλώσσας. Οι μαθητές φαίνεται επίσης να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τη διαδικασία μηχανικής μάθησης από τη διαχείριση δεδομένων έως την αξιολόγηση της απόδοσης του μοντέλου και σε ορισμένα μαθήματα ακόμη και να δημιουργήσουν τα δικά τους μοντέλα μηχανικής μάθησης. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα θέματα μπορεί να είναι πιο δύσκολο να κατανοήσουν οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των στατιστικών AI, όπως οι αρχιτεκτονικές πρακτόρων (agents). Ωστόσο, η διδασκαλία εννοιών μηχανικής μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών να ακολουθήσουν επαγγέλματα που σχετίζονται με την τεχνητή νοημοσύνη και την επιστήμη υπολογιστών το οποίο αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο.

Τέλος, οι Levchenko et al. (2023) αναφέρουν διάφορες προσεγγίσεις για τη διαμόρφωση του περιεχομένου στην εκπαίδευση AI (συστημική δραστηριότητα, θεμελιώδης και διεπιστημονική), λαμβάνοντας υπόψη τις διαθεματικές συνδέσεις του μαθήματος AI με ένα τυπικό μάθημα επιστήμης υπολογιστών. Κατανοούν επίσης ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών συχνά εξαρτώνται από την ποιότητα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί και την αντίστοιχη εξοικείωση με εργαλεία εκμάθησης AI. Για το σκοπό αυτό, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα σύνολο εκπαιδευτικού υλικού για την τεχνολογία AI, που θα απευθύνεται τόσο σε μαθητές, όσο και σε καθηγητές πληροφορικής.

Στρατηγικές διδασκαλίας της AI

Επειδή οι έννοιες που συνδέονται με την AI είναι δύσκολο να κατανοηθούν, έχει προταθεί η χρήση στρατηγικών που καθιστούν το μάθημα ενδιαφέρον, διασκεδαστικό και ελκυστικό, όπως η παιχνιδιοποίηση (gamification), με βάση παραδείγματα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Alonso, 2020; Wong et al., 2020). Η εφαρμογή ενός διασκεδαστικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω παιχνιδιών και ρομπότ διατηρεί το ενδιαφέρον και τα επίπεδα δέσμευσης των μαθητών σε υψηλά επίπεδα καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Chen & Liang, 2022; Kaya & Ergag, 2023; García-López, Acosta-Gonzaga & Ruiz-Ledesma, 2023).

Για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο Berkeley της Καλιφόρνια, σχεδιάστηκε ένα εισαγωγικό μάθημα AI για να διδάξει έννοιες τεχνητής νοημοσύνης χρησιμοποιώντας το κλασικό παιχνίδι Pac-Man. Η επιτυχία αυτού του προγράμματος φάνηκε από την αύξηση των εγγραφών στο μάθημα 69% μετά το πρώτο έτος προσθήκης του Pac-Man στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ παράλληλα βρέθηκε ότι ενισχύθηκε ο ενθουσιασμός των μαθητών. Οι βασικές στρατηγικές διδασκαλίας AI περιλαμβάνουν έναν «σκελετό», όπου παρέχεται επαρκής ποσότητα κώδικα, γραφικών και άλλων τεχνητών στοιχείων για να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να προχωρούν στον χειρισμό ή την προσθήκη νέων ιδιοτήτων στο αρχικό σκελετό. Η ιδέα πίσω από αυτό είναι ότι επιτρέπει στους μαθητές να επικεντρωθούν περισσότερο στις πραγματικές έννοιες της AI. Υπάρχουν τέσσερα πιθανά θέματα ασκήσεων έργου: αναζήτηση χώρου κατάστασης, αναζήτηση πολλαπλών παραγόντων, πιθανολογικό συμπέρασμα και ενισχυτική μάθηση. Κάθε άσκηση απαιτεί από τους μαθητές να εφαρμόσουν αλγόριθμους τεχνητής νοημοσύνης γενικού σκοπού και στη συνέχεια να εισάγουν γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον Pac-Man χρησιμοποιώντας ευρετικούς αλγόριθμους αναζήτησης, συναρτήσεις αξιολόγησης και συναρτήσεις χαρακτηριστικών. Επίσης, οι επεκτάσεις είναι διαθέσιμες στους μαθητές μόλις ολοκληρώσουν ορισμένες από τις βασικές εργασίες που απαιτούνται (DeNero & Klein, 2010).

Οι Geramani et al. (2022) εκκινούν από το ότι η Τεχνολογική Ενισχυμένη Μάθηση και η AI μπορούν να μεγιστοποιήσουν τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών και να υποστηρίξουν τους μαθητές αποκτώντας τόσο τεχνικές όσο και δεξιότητες ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο οι συγγραφείς εξέτασαν τη μεθοδολογία που τίθεται στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού

χρηματοδοτούμενου έργου Edu4AI «Artificial Intelligence and Machine Learning to Foster 21st Century Skills in Secondary Education» για την εισαγωγή της AI στα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τη διεπιστημονική συνεργασία εκπαιδευτικών και τεχνικών εταίρων από τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες. Στο πλαίσιο του έργου Edu4AI αναπτύχθηκε ένα σύνολο εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της AI για την υποστήριξη ενός στοχευμένου αναλυτικού προγράμματος και σχετικές δραστηριότητες. Το πρότυπο καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν σενάρια πραγματικής ζωής, να καθορίζουν σαφείς μαθησιακούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις), να ελέγχουν αν πληρούνται οι προϋποθέσεις από μέρος των μαθητών (γνώσεις και δεξιότητες), να διαμορφώνουν και να αξιοποιούν ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους, να υποστηρίζουν τους μαθητές στην εκτέλεση εργασιών, να διασφαλίζουν την εξοικείωση των μαθητών με τα απαιτούμενα εργαλεία (λογισμικό, υλικό) και να ακολουθούν μια παιδαγωγική μεθοδολογία προσέγγισης μάθησης βάσει έργου.

Οι Yim και Su (2024) επισημαίνουν ότι η συνεργατική μάθηση με βάση το έργο, η συνεργατική μάθηση ανθρώπου-υπολογιστή και οι προσεγγίσεις παιχνιδιών, με κοστρουκτιβιστικές μεθοδολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση του αλφαριθμητισμού AI. Μέσω των τεχνικών αυτών έχουν πραγματοποιηθεί γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά μαθησιακά αποτελέσματα και απόκτηση ήπιων τεχνολογικών δεξιοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, η παιχνιδοποίηση διαμέσου εφαρμογών όπως το Scratch και η Python έχει επίσης υποστηριχθεί πως μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης των αλγορίθμων AI στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο Πανεπιστήμιο της Νότιας Καλιφόρνια έχει εφαρμοστεί η χρήση παιχνιδιών για τη διδασκαλία της επιστήμης των υπολογιστών και των τυπικών εννοιών της AI, ενώ ενσωματώνεται ένα έργο, το Computer Games in the Classroom Project, το οποίο αναπτύσσει αυτόνομα έργα σε τυπικά θέματα AI που χρησιμοποιούν τεχνολογία βιντεοπαιχνιδιών για να παρακινήσουν τους μαθητές, αλλά δεν απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιούν μηχανές παιχνιδιών. Το δεύτερο, το Pinball Project, αναπτύσσει το απαραίτητο υλικό και λογισμικό για να επιτρέψει στους μαθητές να μάθουν έννοιες από τη ρομποτική αναπτύσσοντας παιχνίδια σε πραγματικές μηχανές φλίπερ (Wong, Zink & Koenig, 2010).

Οι Hsu, Abelson και Van Brummelen (2022) σχεδίασαν και εφάρμοσαν για έξι βδομάδες και εν συνεχεία αξιολόγησαν ένα πρόγραμμα σπουδών εφαρμογής AI για σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο μαθησιακός στόχος του προγράμματος σπουδών ήταν να επιτρέψει στους μαθητές να μάθουν την εφαρμογή συνομιλίας AI σε μια πλατφόρμα προγραμματισμού που βασίζεται σε μπλοκ. Η μελέτη αξιολόγησε τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών που διδάσκονταν με τον κύκλο της βιωματικής μάθησης σε μια τάξη, ενώ επίσης αξιολόγησε τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών που διδάσκονταν με τη συμβατική διδασκαλία (κύκλος εκτέλεσης έργων). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η μαθησιακή αποτελεσματικότητα των κοριτσιών ήταν σημαντικά καλύτερη από αυτή των αγοριών, ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποίησαν τη βιωματική μάθηση ή την προσέγγιση των συμβατικών έργων. Τα περισσότερα αγόρια έτειναν να αποσπώνται από το πρόγραμμα σπουδών της συνομιλητικής AI επειδή συμπεριφέρθηκαν άσχημα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της συνομιλίας. Διαπιστώθηκε ακόμα μια σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου και της μαθησιακής προσέγγισης στις έννοιες της υπολογιστικής σκέψης. Τα κορίτσια με τη συμβατική μαθησιακή προσέγγιση της εκτέλεσης έργων είχαν τις καλύτερες έννοιες υπολογιστικής σκέψης σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες.

Οι Martins και Gresse Von Wangenheim (2023) εξέτασαν διαμέσου μίας συστηματικής ανασκόπησης στρατηγικές διδασκαλίας της μηχανικής μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τις διάφορες μελέτες που εξετάστηκαν διαπιστώθηκε ότι οι παιδαγωγικές στρατηγικές που εστιάζουν σε ενεργές πρακτικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε προβλήματα/έργα είναι επιτυχείς όσον αφορά στη συμμετοχή των μαθητών και μπορούν να οδηγήσουν σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Μεθοδολογία

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, σε ένα δείγμα 129 εκπαιδευτικών πληροφορικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο) από την περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας κατά το διάστημα 01.01.24 – 30.03.24. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε καθώς παρέχει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από έναν μεγάλο αριθμό ερωτηθέντων ανεξαρτήτως χωροχρονικών περιορισμών. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε δια ζώσης από τον ερευνητή στη βάση της βολικής δειγματοληψίας στην περιοχή διαμονής και εργασίας του. Σχεδιάστηκε από τον ίδιο τον ερευνητή στη βάση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας. Το ερωτηματολόγιο εξετάστηκε ως προς την εσωτερική του αξιοπιστία με τον δείκτη Cronbach's α , η οποία βρέθηκε ίση με 0.867.

Η πρώτη ενότητα είχε ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και η δεύτερη ενότητα αφορούσε τις απόψεις τους για την τεχνητή νοημοσύνη (Artificial Intelligence / AI) και συγκεκριμένα:

1. Σε ποιο βαθμό το υφιστάμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών διδάσκει συγκεκριμένες ενότητες στους μαθητές Λυκείου όσον αφορά στην AI.

Έννοια της AI
Συστήματα της AI
Αρχές λειτουργίας της AI
Τεχνικές / Εργαλεία της AI
Εφαρμογές της AI
Αλληλεπιδράσεις με τα άτομα και την κοινωνία
Αποτελεσματική και αποδοτική χρήση της AI
Ηθικές προκλήσεις / Δεοντολογία

2. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το υφιστάμενο ΑΠΣ όσον αφορά στο περιεχόμενο διδασκαλίας της AI;
3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το υφιστάμενο ΑΠΣ ενισχύει τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό των μαθητών όσον αφορά στην AI;
4. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι μαθητές Λυκείου θα πρέπει να διδάσκονται τα κάτωθι όσον αφορά στην AI προκειμένου να ενισχυθεί ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός τους στο πλαίσιο των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.
5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι κάτωθι στρατηγικές διδασκαλίας είναι αποτελεσματικές για τη διδασκαλία της AI σε μαθητές Λυκείου.

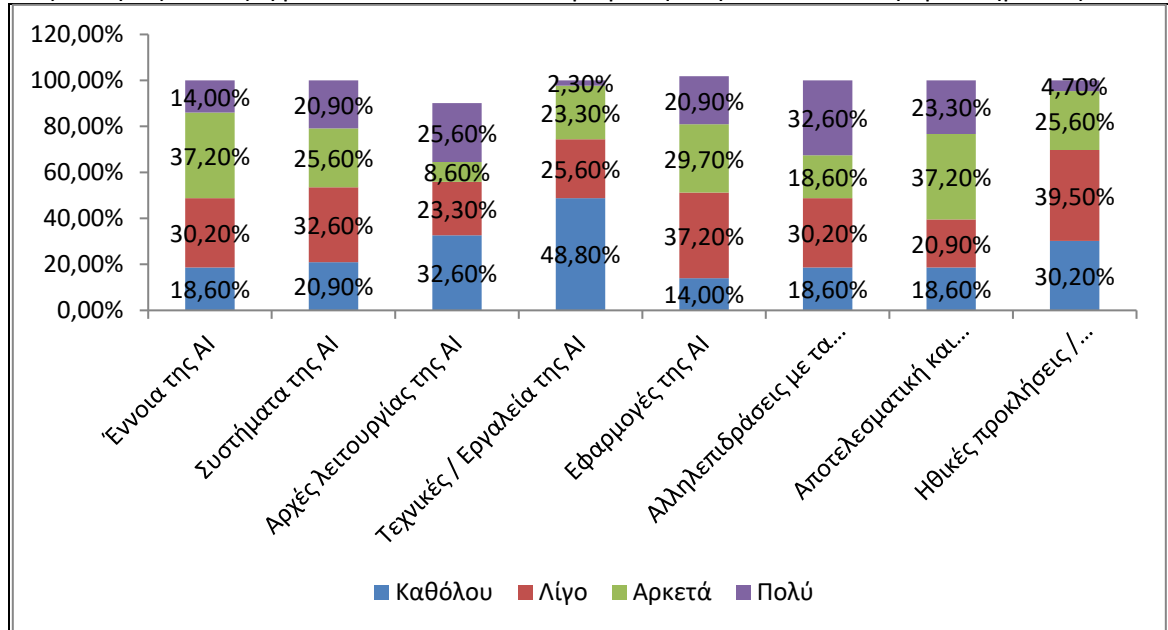
Παιχνιδοποίηση (gamification)
Συνεργατική μάθηση με βάση το έργο
Κοινωνικοδομητισμός
Βιωματική μάθηση

Αποτελέσματα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν άντρες (72,1%), με 11-15 έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (34,9%). Από τους ερωτηθέντες δεν απάντησαν όλοι σε όλες τις απαντήσεις, δεν τέθηκε ως προαπαιτούμενο από τον ερευνητή να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις γιατί ήταν επιθυμητό οι απαντήσεις να ανταποκρίνονται στις αληθινές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στα γραφήματα παρουσιάζονται μόνο οι

απαντήσεις καθώς το ποσοστό των μη απαντημένων ερωτήσεων δεν ήταν πάνω από το 10%.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το υφιστάμενο ΑΠΣ δε διδάσκει καθόλου τους μαθητές τεχνικές / εργαλεία της ΑΙ (48,8%), αρχές λειτουργίας της ΑΙ (32,6%). Επίσης, πιστεύουν πως σε μικρό βαθμό τους διδάσκει εφαρμογές της ΑΙ (37,2%), συστήματα της ΑΙ (32,6%), την έννοια της ΑΙ (30,6%), Αλληλεπιδράσεις με τα άτομα και την κοινωνία (30,2%) και ηθικές προκλήσεις / δεοντολογία (39,5%). Όμως, σε αρκετό βαθμό διδάσκει αποτελεσματική και αποδοτική χρήση της ΑΙ (37,2%). Δε διαπιστώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί με βάση το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας.



Γράφημα 1. Περιεχόμενο του ΑΠΣ

Το 41,9% των ερωτηθέντων είναι σε μικρό βαθμό ικανοποιημένο από το υφιστάμενο ΑΠΣ όσον αφορά στο περιεχόμενο διδασκαλίας της ΑΙ, ενώ το 39,5% δε θεωρεί καθόλου ότι το υφιστάμενο ΑΠΣ ενισχύει τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό των μαθητών όσον αφορά στην ΑΙ. Δε διαπιστώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί με βάση το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας.

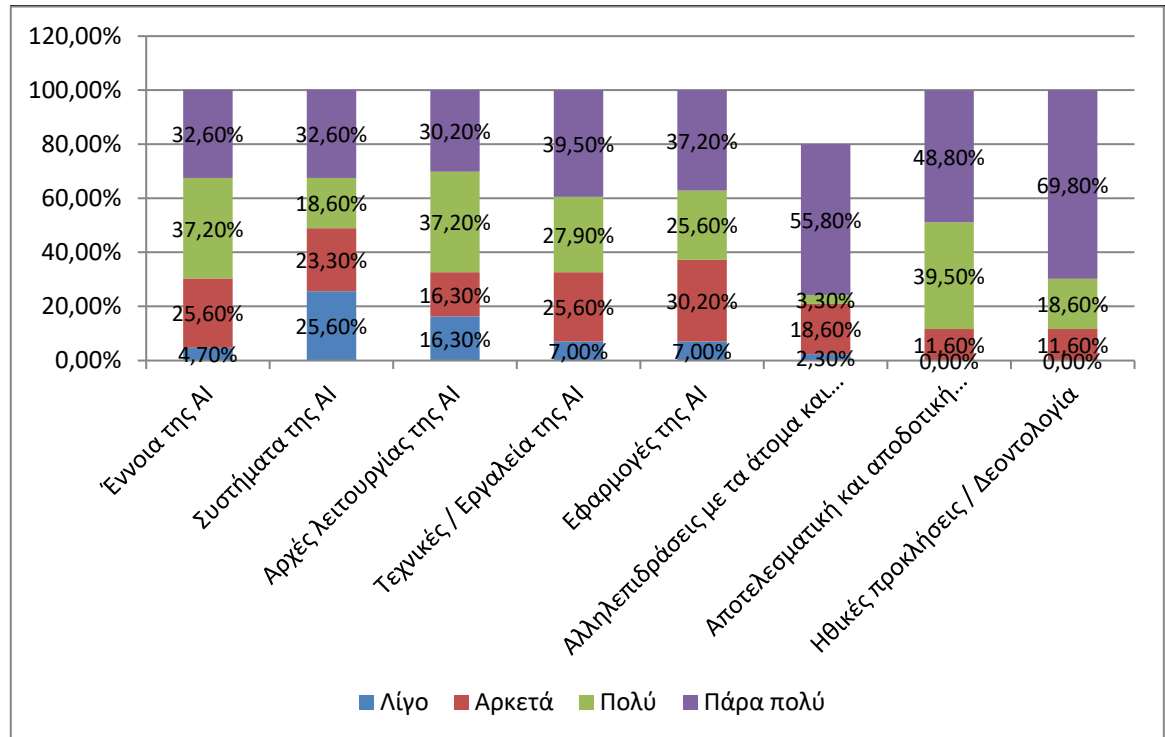
Πίνακας 1. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από το υφιστάμενο ΑΠΣ όσον αφορά στο περιεχόμενο διδασκαλίας της ΑΙ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	33	25.6
Λίγο	54	41.9
Αρκετά	42	32.6
Σύνολο	129	100.0

Πίνακας 2. Το υφιστάμενο ΑΠΣ ενισχύει τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό των μαθητών όσον αφορά στην ΑΙ

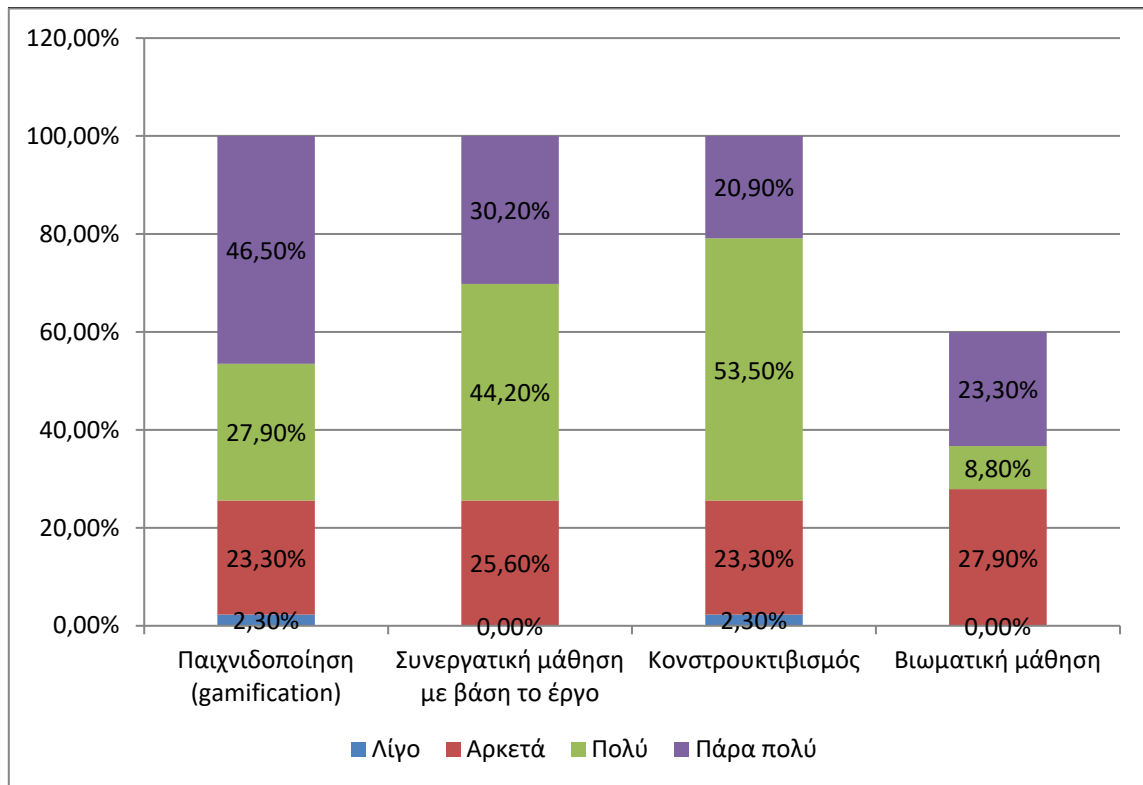
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	51	39.5
Λίγο	33	25.6
Αρκετά	42	32.6
Πολύ	3	2.3
Total	129	100.0

Προκειμένου να ενισχυθεί ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός των μαθητών Λυκείου στο πλαίσιο των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το ΑΠΣ θα πρέπει να εμπλουτιστεί και συγκεκριμένα πιστεύουν ότι θα πρέπει να περιέχει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τις εξής θεματικές: Ηθικές προκλήσεις / Δεοντολογία (69,8%), Αλληλεπιδράσεις με τα άτομα και την κοινωνία (55,8%), Αποτελεσματική και αποδοτική χρήση της ΑΙ (48,8%), Τεχνικές / Εργαλεία της ΑΙ (39,5%), Εφαρμογές της ΑΙ (37,2%), Συστήματα της ΑΙ (32,6%). Επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό θεωρούν ότι το ΑΠΣ θα πρέπει να περιέχει τις εξής θεματικές: Έννοια της ΑΙ (37,2%), Αρχές λειτουργίας της ΑΙ (37,2%). Δε διαπιστώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί με βάση το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας.



Γράφημα 2. Θεματικές που θα πρέπει να περιέχει το ΑΠΣ σχετικά με την ΑΙ

Τέλος, όσον αφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικές για τη διδασκαλία της ΑΙ σε μαθητές Λυκείου, οι περισσότεροι σε ποσοστό 46,5% δήλωσαν την παιχνιδοποίηση (gamification) σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό ανέφεραν τον Κονστрукτιβισμό (53,5%), τη Συνεργατική μάθηση με βάση το έργο (44,2%), ενώ σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη Βιωματική μάθηση (27,9%). Δε διαπιστώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί με βάση το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας, με μοναδική εξαίρεση τη στρατηγική της βιωματικής μάθησης, όπου εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία ($p < 0.05$), υποδηλώνοντας πως τη θεωρούν πιο αποτελεσματική από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.



Γράφημα 3. Στρατηγικές για την αποτελεσματική διδασκαλία της AI

Συμπεράσματα

Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής στο Λύκειο στην υπό μελέτη περιοχή είναι μόνο σε πολύ μικρό βαθμό ικανοποιημένοι από το υφιστάμενο ΑΠΣ όσον αφορά στο περιεχόμενο διδασκαλίας της AI, ενώ παράλληλα πιστεύουν πως αυτό το ΑΠΣ δεν ενισχύει καθόλου τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό των μαθητών, όσον αφορά στην AI. Αυτό οφείλεται στο ότι, το υφιστάμενο ΑΠΣ δεν είναι επαρκές ως προς τις θεματικές του ενότητες αναφορικά με τη διδασκαλία της AI. Αρκετοί μελετητές έχουν επίσης επισημάνει πως στο πλαίσιο δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα και της ραγδαίας ανάπτυξης της AI και της διείσδυσης αυτής στην καθημερινή ζωή των ατόμων, το ΑΠΣ θα πρέπει να αναθεωρηθεί και να εμπλουτιστεί ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ένα επαρκές σύνολο προσόντων (Wong et al., 2020; Michaeli et al., 2023; Levchenko et al., 2023). Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της AI είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της AI στο ΑΠΣ (Levchenko et al., 2023).

Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι για να ενισχυθεί ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός των μαθητών Λυκείου στο πλαίσιο των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα το ΑΠΣ θα πρέπει να εμπλουτιστεί με αρκετές θεματικές που σχετίζονται με την AI και πρωτίστως με τις εξής: Ηθικές προκλήσεις / Δεοντολογία, Αλληλεπιδράσεις με τα άτομα και την κοινωνία, Αποτελεσματική και αποδοτική χρήση της AI, Τεχνικές / Εργαλεία της AI, Εφαρμογές της AI, Συστήματα της AI. Οι θεματικές αυτές κρίνονται απαραίτητες, σύμφωνα και με τα όσα έχουν αναφερθεί από προηγούμενες μελέτες (Wong et al., 2020; Michaeli et al., 2023; Martins & Gresse Von Wangenheim, 2023).

Όσον αφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας που κρίνουν αποτελεσματικές για τη διδασκαλία των διαφόρων θεματικών της AI, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό την παιχνιδοποίηση. Πράγματι, η παιχνιδοποίηση έχει ήδη χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της AI με θετικά αποτελέσματα (Wong et al., 2010; DeNero & Klein, 2010; Wong et al., 2020; Alonso, 2020), εξαιτίας του θετικού αντίκτυπου που έχει στη μαθησιακή διαδικασία (Chen & Liang, 2022; Kaya & Ercag, 2023; García-López et al., 2023). Άλλες στρατηγικές που κρίθηκαν ως αποτελεσματικές είναι ο κοινοσκευασμός και η συνεργατική

μάθηση με βάση το έργο, ενώ σε μικρότερο βαθμό η βιωματική μάθηση, που επίσης έχουν αναφερθεί από ορισμένους μελετητές (Hsu et al., 2022; Geramani et al., 2022; Martins & Gresse Von Wangenheim, 2023; Yim & Su, 2024).

Αυτές οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι εκπαιδευτική πληροφορικής του γενικού Λυκείου χρησιμοποιούν εργαλεία και μεθόδους προς την κατεύθυνση της τεχνητής νοημοσύνης παρουσιάζοντας ένα βαθμό αυτενέργειας στις προσπάθειες ένταξης της τεχνητής νοημοσύνης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική πρακτική ανεξάρτητα από την ένταξη της ή όχι στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή δεν αρκούνται στο ότι το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να εμπλουτιστεί με αρκετές θεματικές που σχετίζονται με την AI, αλλά προσπαθούν μέχρι να δοθεί μια κεντρική κατεύθυνση από το Υπουργείο Παιδείας να προετοιμάσουν τους μαθητές τους με τα εργαλεία και τις μεθόδους που έχουν στη διάθεση τους, ώστε να εξοικιωθούν με την έννοια και τις πρακτικές της AI.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά απορρέουν από τις απόψεις ενός αριθμού εκπαιδευτικών από μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο, προκειμένου σχεδιαστές των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί ακαδημαϊκών ιδρυμάτων να συνεργαστούν για την αναθεώρηση και τον εκσυγχρονισμό του ΑΠΣ όσον αφορά στη διδασκαλία της τεχνητής νοημοσύνης (AI) τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορές

Alonso, J. M. (2020). Teaching Explainable Artificial Intelligence to High School Students. *International Journal of Computational Intelligence Systems*, 13(1), 974-87.

Chen, J., & Liang, M. (2022). Play hard, study hard? The influence of gamification on students' study engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994700>.

DeNero, J., & Klein, D. (2010). Teaching Introductory Artificial Intelligence with Pac-Man. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 24(3), 1885-1889.

García-López, I. M., Acosta-Gonzaga, E., & Ruiz-Ledesma, E. F. (2023). Investigating the Impact of Gamification on Student Motivation, Engagement, and Performance. *Education Sciences*, 13, 813. <https://doi.org/10.3390/educsci13080813>.

Geramani, K., Mazzucato, A., Gaudiello, I., & Iannidis, G. (2022). Artificial Intelligence in the secondary education: the paradigm of Edu4AI. *CEUR Workshop Proceedings 2020*.

Hsu, T-C., Abelson, H., & Van Brummelen, J. (2022). The Effects on Secondary School Students of Applying Experiential Learning to the Conversational AI Learning Curriculum. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(1), 82-103.

Kaya, O. S., & Ercag, E. (2023). The impact of applying challenge-based gamification program on students' learning outcomes: Academic achievement, motivation and flow. *Education and Information Technologies*, 28, 10053–10078.

Levchenko, I. V., Sadykova, A. R., Kartashova, L. I., & Merenkova, P. A. (2023). Teaching artificial intelligence in secondary school: from development to practice. *RUDN Journal of Information in Education*, 20(3), 265-280.

Martins, R. M., & Gresse Von Wangenheim, C. (2023). Findings on Teaching Machine Learning in High School: A Ten-Year Systematic Literature Review. *Informatics in Education*, 22(3), 421-440.

Michaeli, T., Romeike, R. and Seegerer, S. (2023). What students can learn about artificial intelligence - recommendations for K-12 computing education. In: *Proceedings of IFIP WCCE 2022: World Conference on Computers in Education*, Hiroshima.

Wong, D., Zink, R., & Koenig, S. (2010). Teaching Artificial Intelligence and Robotics Via Games. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 24(3), 1917-1918.

Wong, G. K. W., Ma, X., Dillenbourg, P., & Huan, J. (2020). Broadening artificial intelligence (AI) education in K-12: Where to start?. *ACM Inroads*, 11(1), 20-29.

Yim, I. H. Y., & Su, J. (2024). Artificial intelligence (AI) learning tools in K-12 education: A scoping review. *Journal of Computers in Education*, <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00304-9>.

**Έρευνα για τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης Λάρισας για την Οργανωσιακή Δικαιοσύνη στη σχολική
μονάδα και τη συμβολή της στην Οργανωσιακή Δέσμευσή τους**

<https://doi.org/10.69685/IJCC5912>

Κανταρτζής Ευάγγελος

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86, Μ.Σc., ΔΠΕ Λάρισας
vkadartzis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα, της Οργανωσιακής δέσμευσης που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και του ρόλου της ηγεσίας σε αυτή. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=100) της Λάρισας μέσω ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Διανεμητική και η Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη φάνηκε να ενισχύουν συνολικά την Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ενισχύει και τις τρεις διαστάσεις της Οργανωσιακής δέσμευσης. Επίσης, προέκυψε ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός Οργανωσιακής Δικαιοσύνης στο σχολείο, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Τέλος, όση περισσότερη Διαδικαστική Δικαιοσύνη υπάρχει στο σχολείο τόσο περισσότερο οι Διευθυντές/ριες δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα πρωτοβουλιών και συμμετοχής στις αποφάσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., έτσι ώστε να υιοθετηθεί μια νοοτροπία διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού που θα εδράζεται στην έννοια της Δικαιοσύνης.

Λέξεις κλειδιά : Οργανωσιακή Δικαιοσύνη, Οργανωσιακή δέσμευση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Σχολική Ηγεσία

Εισαγωγή

Οι σύγχρονοι οργανισμοί καλούνται να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον και να επιδείξουν μεγάλο βαθμό ευελιξίας και προσαρμοστικότητας. Η αλματώδης τεχνολογική πρόοδος καθώς και παράγοντες όπως η οικονομική κρίση και οι περιορισμοί και οι αλλαγές που επέφερε η εποχή της Πανδημίας του Covid-19, οδήγησαν σε νέα, αχαρτογράφητα νερά το σύνολο σχεδόν των οργανισμών. Μέσα σε αυτό πλαίσιο, οι οργανισμοί οφείλουν να αντιμετωπίσουν προκλήσεις όπως η διατήρηση της υψηλής απόδοσης των εργαζομένων τους, η ενίσχυση της κινητροποίησής τους, καθώς και η συνολική λειτουργία του οργανισμού εντός ενός δίκαιου και ηθικού περιβάλλοντος (Cronzanano κ.ά., 2002; Greenberg, 1990). Έχει διαπιστωθεί από πλήθος ερευνητών ότι μία από τις παραμέτρους που μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα, τις επιδόσεις αλλά και τη δέσμευση των εργαζομένων απέναντι στον οργανισμό είναι η ύπαρξη Οργανωσιακής Δικαιοσύνης σε αυτόν (Colquitt, 2012; Galavandi κ.ά., 2015; Hoy & Tarter, 2004). Αντίστοιχα, όταν διαπιστώνεται έλλειψη αυτής στον οργανισμό, μεταβάλλεται η συμπεριφορά των εργαζομένων και η στάση τους προς την εργασία, μειώνεται η απόδοσή τους και ο βαθμός της Οργανωσιακής τους δέσμευσης και αυξάνεται η τάση απουσίας από την εργασία (Choi, 2011; Hubbell & Chory-Assad, 2005). Η σύνδεση μεταξύ της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης και της Οργανωσιακής δέσμευσης γίνεται ακόμα πιο ισχυρή καθώς εάν ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται ότι ο βαθμός της Δικαιοσύνης μέσα στον οργανισμό είναι μεγάλος, τότε ο βαθμός δέσμευσής του σε αυτόν αυξάνεται με άμεση συνέπεια την αύξηση και της αποδοτικότητάς του (Galavandi κ.ά., 2015).

Μέσα στο ίδιο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο λειτουργεί και η δημόσια πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η Εκπαίδευση ως εργασιακός χώρος παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες αφού σε αυτόν καλούνται να συνεργαστούν επικοινωνιακά πολλές και διαφορετικές ομάδες ανθρώπων -εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, τοπική κοινωνία- όπου η καθεμία καλείται να επιτελέσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ρόλο της. Οι σχέσεις αυτών των ομάδων έχουν ως θεμέλιο λίθο τους την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τη συνεργατικότητα, το σεβασμό και το αίσθημα του δικαίου έτσι ώστε να ευδοκιμήσουν και να έχουν τα αναμενόμενα οφέλη και αποτελέσματα. Κι αυτά τα στοιχεία καθίστανται απαραίτητα για την ομαλή πραγμάτωση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού και της παροχής γνώσης και παιδείας προς τους μαθητές του. Η ύπαρξη Οργανωσιακής Δικαιοσύνης στη σχολική μονάδα οδηγεί προς την ορθή αυτή κατεύθυνση λειτουργίας της και βοηθά το έργο όλων των εμπλεκόμενων μερών, συμβάλλοντας όχι μόνο στην ενδυνάμωση της Οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών αλλά και στη δημιουργία μιας γενικότερης οργανωσιακής κουλτούρας που ενισχύει την αποτελεσματικότητα της ίδιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Hoy & Tarter, 2004).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα, της Οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών καθώς και του ρόλου της Ηγεσίας που υπάρχει σε αυτή. Στην υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία έχουν διερευνηθεί μερικώς αυτές οι παράμετροι, όμως στην ελληνική δεν υπάρχει άλλη έρευνα που να μελετά αυτές τις παραμέτρους συνδυαστικά για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - και δη της Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας - κι αυτό την καθιστά μοναδική.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οργανωσιακή Δικαιοσύνη και Οργανωσιακή Δέσμευση

Η έννοια της Δικαιοσύνης στους εργασιακούς χώρους και στους οργανισμούς έχει πολύ μεγάλη βαρύτητα. Η αντίληψη της απουσίας της Δικαιοσύνης από την πλευρά των εργαζομένων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους κατά την εργασία με άμεσο αποτέλεσμα τη μείωση της απόδοσής τους (Greenberg, 1987) αλλά και εμφάνιση φαινομένων όπως το αίσθημα παραίτησης, η αύξηση του αριθμού των απουσιών από την εργασία, η μειωμένη αποτελεσματικότητα καθώς και ο κλονισμός της εμπιστοσύνης στην διεύθυνση και η μείωση του βαθμού της εργασιακής δέσμευσης (Choi, 2011; Hubbell & Chory-Assad, 2005).

Όπως αναφέρουν οι Βακόλα και Νικολάου (2012) μέσα στον εργασιακό χώρο το άτομο συγκρίνει τη δική του προσφορά και τις δικές του απολαβές με τις αντίστοιχες των συναδέλφων του που βρίσκονται σε ιεραρχική θέση παρόμοια με τη δική του, έχοντας ως απώτερη βλέψη του τη δίκαιη μεταχείρισή του. Αν δηλαδή ο εργαζόμενος αντιληφθεί ότι αδικείται και ότι τα δικά του προσφερόμενα στον οργανισμό είναι περισσότερα από αυτά που λαμβάνει από αυτόν τότε η απόδοσή του μειώνεται. Άρα η ύπαρξη ή μη της αδικίας έχει άμεσο αντίκτυπο στη συμπεριφορά των εργαζομένων μέσα στον οργανισμό (Μπακιρτζή, 2018).

Η ανάγκη ύπαρξης Δικαιοσύνης θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ μιας και οι εργοδότες, εφόσον επιθυμούν τη συνεχή βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού τους, οφείλουν να ενισχύσουν και να καθιερώσουν την αντίληψη της ύπαρξης Δικαιοσύνης μεταξύ του προσωπικού μέσα στον οργανισμό (Galavandi κ.ά., 2015). Η έννοια της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης (Organizational Justice) εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία από τον Greenberg το 1987 και αναφέρεται στην αντίληψη των εργαζομένων για τη δικαιοσύνη που υπάρχει εντός των οργανισμών όπου απασχολούνται.

Στη παρούσα έρευνα αναφερόμαστε στις τρεις βασικές διαστάσεις της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης, τη Διανεμητική Δικαιοσύνη (Distributive Justice), τη Διαδικαστική Δικαιοσύνη

(Procedural Justice) και τη Αλληλεπιδραστική (ή Διαδραστική) Δικαιοσύνη (Interactional Justice) (Σταμόπουλος, 2022; Greenberg, 1987).

Ένα από εκείνα τα στοιχεία που οδηγούν στην επιτυχία, την ευμάρεια και, εν τέλει, την ολική ανάπτυξη ενός οργανισμού είναι ο βαθμός δέσμευσης των εργαζομένων του σε αυτόν. Η δέσμευση αυτή είναι κάτι πολύ περισσότερο από μια τυπική υποχρέωση του εργαζόμενου. Η Οργανωσιακή Δέσμευση αναφέρεται στον βαθμό ταύτισης των προσωπικών αξιών των εργαζομένων με τις αξίες και του στόχους του οργανισμού στον οποίο εργάζεται, στον βαθμό εμπλοκής του, στην προσωπική παρακίνησή του για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού καθώς και στον βαθμό δέσμευσης και προσκόλλησης σε αυτόν (Galavandi κ.ά., 2015).

Διαστάσεις Οργανωσιακής Δικαιοσύνης

Διανεμητική Δικαιοσύνη

Η Διανεμητική Δικαιοσύνη εστιάζει στην αντιλαμβανόμενη Δικαιοσύνη των αποτελεσμάτων (Choi, 2011) για αυτό και άλλωστε η θεωρία της εδράζεται στη θεωρία της Ισότητας του Adams (1963). Αναφέρεται ουσιαστικά στο δίκαιο των αποτελεσμάτων στον τομέα της εργασίας, στοιχείων που αφορούν τις πληρωμές, τις επιβραβεύσεις αλλά και τις προαγωγές. Τα άτομα τείνουν να αξιολογούν τη Διανεμητική Δικαιοσύνη σε έναν οργανισμό συγκρίνοντας τη προσωπική τους αναλογία Προσφοράς/Ανταπόδοσης με την αντίστοιχη των άλλων (Adams, 1963; Colquitt κ.ά., 2001). Αυτή η συμπεριφορά κρίνεται ως απόλυτα λογική και αναμενόμενη, αφού μέσα στον οργανισμό δημιουργούνται αμοιβαίες προσδοκίες, τόσο από τη πλευρά του οργανισμού που αφορούν την απόδοση των εργαζομένων του, όσο και από την πλευρά των εργαζομένων για τα προσδοκώμενα οφέλη που θα αποκομίσουν από τον οργανισμό.

Σε αυτά τα πλαίσια λειτουργίας επιδιώκεται σαφώς να υπάρχει ισορροπία και δίκαιη ανταλλαγή οικονομικών αλλά και ηθικών αξιών. Όταν αυτή η επιθυμητή ισορροπία διαταράσσεται τότε ο εργαζόμενος αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι στον οργανισμό (Μπακιριτζή, 2018).

Διαδικαστική Δικαιοσύνη

Η Διαδικαστική Δικαιοσύνη αναφέρεται στον τρόπο επίτευξης των αποτελεσμάτων και της ίδιας της διαδικασίας της λήψης των αποφάσεων, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη νομιμότητα αμεροληψία αυτής της διαδικασίας. Η έννοια της Διαδικαστικής Δικαιοσύνης βασίζεται στον προσωπικό ηθικό κώδικα του κάθε εργαζόμενου και στο πώς αυτός ο ηθικός κώδικας διαμορφώνει την αντίληψή του για το αν μια διαδικασία ή μια μέθοδος διοίκησης του οργανισμού που αφορά στη λήψη αποφάσεων είναι σωστή ή λανθασμένη. Αυτές οι διαδικασίες της διοίκησης μπορεί να περιλαμβάνουν προαγωγές, αξιολογήσεις απόδοσης και ανταμοιβές (Yilmaz & Tasdan, 2009).

Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 οι Bies και Moag (1986) αναφέρθηκαν για πρώτη φορά στον τρόπο με τον οποίο η Διοίκηση ενός οργανισμού συμπεριφέρεται προς τους εργαζόμενους της και στο ποιες πτυχές καθορίζουν αυτή τη συμπεριφορά. Στοιχεία όπως η ευγένεια, η ειλικρίνεια, ο σεβασμός και η αιτιολόγηση έρχονται πια στο προσκήνιο και γίνονται αντικείμενο μελέτης (Tyler & Bies, 2015), καθώς συνδέονται πια με τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις του άμεσου προϊσταμένου του εργαζόμενου (Bies & Moag, 1986 ; Harvey & Haires, 2005). Έτσι, όταν ένας εργαζόμενος αισθανθεί αδικημένος σε αυτούς τους τομείς που εξετάζει η Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη, θα αντιδράσει αρνητικά προς τον προϊστάμενό του μόνο, αντί να αντιδράσει αρνητικά προς το σύνολο του οργανισμού, όπως προβλέπει το μοντέλο της Διαδικαστικής Δικαιοσύνης ή ως προς το συγκεκριμένο αποτέλεσμα όπως προβλέπει η θεωρία της Διανεμητικής Δικαιοσύνης (Cohen-Charash & Spector, 2001). Επιπρόσθετα, θα είναι λιγότερο αφοσιωμένος στον

προϊστάμενό του και θα αναπτύξει αρνητικές σχέσεις απέναντί του και όχι απέναντι στον οργανισμό ως σύνολο (Cropanzano κ.ά., 2002; Masterson κ.ά., 2000).

Διαστάσεις Οργανωσιακής Δέσμευσης

Οι Meyer και Allen (1991) κατέληξαν στο μοντέλο τριών διαστάσεων της Οργανωσιακής Δέσμευσης που έγινε ευρύτερα αποδεκτό από το σύνολο των ερευνητών και χρησιμοποιείται έως τις μέρες μας. Οι τρεις αυτές διαστάσεις είναι η Συναισθηματική Δέσμευση, η Συνεχής Δέσμευση και η Κανονιστική Δέσμευση.

Α) Η Συναισθηματική Δέσμευση εκπορεύεται από την ευχαρίστηση που αντλεί ο εργαζόμενος από τον οργανισμό όπου εργάζεται και εκφράζεται με τη μεγάλη επιθυμία του να παραμείνει σε αυτόν. Αφορά στις συναισθηματικές συνδέσεις που δημιουργούν οι εργαζόμενοι με τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι που έχουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής δέσμευσης είναι πιο πιθανό να νιώθουν ότι ανήκουν στον οργανισμό, να εκφράζουν πάθος για την εργασία τους και να είναι πιο πρόθυμοι να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό. Βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι εργαζόμενος και οργανισμός έχουν το ίδιο επίπεδο αξιών και στόχων (Βακαδάρης, 2020).

Β) Η Συνεχής Δέσμευση αναφέρεται στο αίσθημα λογικής του εργαζόμενου, ο οποίος κατανοεί το γεγονός ότι το να αποχωρήσει από τον οργανισμό είναι κάτι που κοστίζει περισσότερο από ότι εάν παραμείνει σε αυτόν και έτσι δεν αναλαμβάνει το ρίσκο μιας τέτοιας απόφασης. Ο εργαζόμενος παραμένει γιατί θεωρεί ότι έτσι πρέπει ή διότι έχει λάβει συγκεκριμένα οφέλη. Εδώ, η δέσμευση είναι περισσότερο λόγω των αμοιβών, των προνομίων ή της αναγνώρισης που προσφέρει ο οργανισμός (Meyer & Allen, 1991).

Γ) Η Κανονιστική Δέσμευση αναφέρεται στην ηθική πλευρά της δέσμευσης και στην πεποίθηση ότι ο εργαζόμενος παραμένει στον οργανισμό επειδή γνωρίζει ότι αυτό είναι το ηθικά σωστό να κάνει. Εκτιμά το γεγονός ότι ο οργανισμός έχει «επενδύσει» σε αυτόν, είτε μέσω εκπαίδευσης είτε μέσω προαγωγών, και έτσι δεν το θεωρεί ηθικά σωστό να εγκαταλείψει τον οργανισμό. Παραμένει κυρίως επειδή αισθάνεται μια αίσθηση υποχρέωσης, ανεξάρτητα από τη συναισθηματική του προσκόλληση ή τις διαθέσιμες ευκαιρίες. Ο εργαζόμενος με υψηλή Κανονιστική δέσμευση μπορεί να παραμείνει στον οργανισμό ακόμη και όταν δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένος από τη δουλειά του ή όταν προκύπτουν καλύτερες ευκαιρίες αλλού. Οι οργανισμοί συχνά προσπαθούν να καλλιεργήσουν αυτό το είδος δέσμευσης δίνοντας έμφαση στις κοινές αξίες, την ηθική συμπεριφορά και δημιουργώντας μια κουλτούρα που ενθαρρύνει την αίσθηση καθήκοντος ή ηθικής ευθύνης μεταξύ των εργαζομένων τους (Galavandi κ.ά., 2015).

Οργανωσιακή Δικαιοσύνη & Οργανωσιακή Δέσμευση στην Εκπαίδευση

Οι έρευνες των Jameel κ.ά. (2019), των Hoy και Tarter (2004) και των Zhou και Ma (2022) αναδεικνύουν τη Διαδικαστική Δικαιοσύνη ως τον σημαντικότερο παράγοντα πρόβλεψης της Οργανωσιακής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Ο Demir (2016) αναφέρει πως, τόσο η Διανεμητική όσο και η Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη συσχετίζονται θετικά με την Οργανωσιακή Δέσμευση των εκπαιδευτικών και τονίζει το γεγονός πως η συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη Δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα σχετίζεται θετικά και συμβάλλει στην αύξηση της Οργανωσιακής τους δέσμευσης. Οι παραπάνω έρευνες κατέδειξαν πως η ύπαρξη Οργανωσιακής Δικαιοσύνης στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης δημιουργίας Οργανωσιακής δέσμευσης από πλευράς εκπαιδευτικών.

Έρευνα

Κύριες Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι κύριες ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι κάτωθι :

1^η Η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη ενισχύει την Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών

1α Η Διαδικαστική Δικαιοσύνη ενισχύει την Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

1β Η Διανεμητική Δικαιοσύνη ενισχύει την Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

1γ Η Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη ενισχύει την Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

1δ Η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη ενισχύει τη Συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

1ε Η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη ενισχύει τη Συνεχή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

1στ Η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη ενισχύει την Κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

2^η Η ύπαρξη Οργανωσιακής Δικαιοσύνης στη Σχολική μονάδα μπορεί να προβλέψει τον βαθμό της Οργανωσιακής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

3^η Η ύπαρξη Διαδικαστικής και Αλληλεπιδραστικής Δικαιοσύνης στη σχολική μονάδα επηρεάζει τη σχέση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας με την Ηγεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

3α Η ύπαρξη Διαδικαστικής Δικαιοσύνης στη σχολική μονάδα επηρεάζει τη σχέση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας με την Ηγεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, ως προς τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.

3β Η ύπαρξη Αλληλεπιδραστικής Δικαιοσύνης στη σχολική μονάδα επηρεάζει τη σχέση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας με την Ηγεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, ως προς τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.

3γ Η ύπαρξη Διαδικαστικής Δικαιοσύνης στη σχολική μονάδα επηρεάζει τη σχέση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας με την Ηγεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις.

3δ Η ύπαρξη Αλληλεπιδραστικής Δικαιοσύνης στη σχολική μονάδα επηρεάζει τη σχέση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας με την Ηγεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις.

Μεθοδολογία Έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου και η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βολική δειγματοληψία σε 241 Σχολικές μονάδες της ΔΠΕ Λάρισας, μέσω δομημένου ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (Google Forms) 39 ερωτήσεων κλειστού τύπου. Η αποστολή έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (από 6 έως 30/11/2023) κι επεστράφησαν συμπληρωμένα 100 ερωτηματολόγια (N=100). Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες *Organizational Justice Questionnaire – OJQ* (Niehoff και Moorman,1993) & *Organizational Commitment Questionnaire – OCQ* (Allen και Meyer,1990).

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Η επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS v.29 της IBM.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται ο αριθμός των ερωτήσεων και οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha ανά κλίμακα και υποκλίμακα του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας. Όλοι οι συντελεστές Cronbach's alpha υποδεικνύουν αποδεκτή (>0.60) ως πολύ καλή αξιοπιστία (>0.70).

Πίνακας 1. Αριθμός ερωτήσεων και συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha ανά κλίμακα και υποκλίμακα

Κλίμακα/Υποκλίμακα	Αριθμός ερωτήσεων/στοιχείων	Cronbach's alpha
Οργανωσιακή δικαιοσύνη	10/21	0.901
1. Διαδικαστική δικαιοσύνη	7/7	0.646
2. Διανεμητική δικαιοσύνη	2/5	0.839
3. Αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη	1/9	0.968
Οργανωσιακή δέσμευση	14/14	0.894
1. Συναισθηματική δέσμευση	6/6	0.939
2. Συνεχής δέσμευση	3/3	0.732
3. Κανονιστική δέσμευση	5/5	0.802
Εκπαιδευτική ηγεσία	4/12	0.696

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 100 εκπαιδευτικούς (70% γυναίκες, 30% άνδρες), ειδικότητας ΠΕ70 κατά 41%, με μόνιμη σχέση εργασίας (79%), μεταπτυχιακές σπουδές (46%). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται κυρίως σε 6^θσεις ή μεγαλύτερες σχολικές μονάδες (89%) που εδρεύουν στους Δήμους Λαρισαίων (48%), Τυρνάβου (26%) και Ελασσόνας (16%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι ηλικίας 41-50 ετών (38%) ή 51 ετών και άνω (34%) και το 74% του δείγματος έχει συνολική προϋπηρεσία 11-30 έτη. Το 58% έχει προϋπηρεσία λιγότερη από 5 έτη στο σχολείο που εργάζονται τώρα. Μόνο το 6% κατέχει Θέση Υποδιευθυντή/ριας ενώ το 52% εργάζονται σε σχολεία με γυναίκα Διευθύντρια.

Έλεγχος 1^{ος} ερευνητικής υπόθεσης

Με σκοπό τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων 1α, 1β και 1γ διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές την Διαδικαστική Δικαιοσύνη, την Διανεμητική Δικαιοσύνη, την Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη και εξαρτημένη μεταβλητή την Οργανωσιακή δέσμευση. Οι μεταβλητές συνολική προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών, σχέση εργασίας και ειδικότητα εισήχθησαν στην ανάλυση ως μεταβλητές ελέγχου, καθώς βρέθηκε ότι παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική σχέση με την Οργανωσιακή Δικαιοσύνη είτε την Οργανωσιακή δέσμευση.

Το μοντέλο παλινδρόμησης, όπως προκύπτει στον Πίνακα 2, ήταν στατιστικά σημαντικό ($F(7, 92)=9.00, p<.001$) και ερμήνευε το 40,7% της μεταβλητότητας της Οργανωσιακής δέσμευσης ($R^2=0.407, Adj R^2=0.361$). Η Διανεμητική Δικαιοσύνη ($\beta=.175, p<.05$) και η Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη ($\beta=.265, p<.05$) ενισχύουν την Οργανωσιακή δέσμευση ενώ η Διαδικαστική Δικαιοσύνη δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην Οργανωσιακή δέσμευση ($\beta=.131, p>.05$). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κατέχοντες μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών παρουσίασαν χαμηλότερη Οργανωσιακή δέσμευση συγκριτικά με τους κατέχοντες μόνο το βασικό πτυχίο ή δεύτερο πτυχίο ($\beta=-.192, p<.05$).

Πίνακας 2. Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Οργανωσιακής δέσμευσης μέσω των διαστάσεων της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης

	B	SE	β	t	p
(Constant)	.810	.454		1.784	.078
Διανεμητική δικαιοσύνη	.200	.100	.175	1.992	.049
Διαδικαστική δικαιοσύνη	.125	.121	.131	1.036	.303
Αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη	.225	.105	.265	2.144	.035
ΠΕ70 vs Άλλη ειδικότητα	.034	.162	.018	.209	.835

Μόνιμος/η vs Αναπληρωτής/ρια ή Αποσπασμένος/η	.307	.232	.137	1.322	.190
Μεταπτυχιακό vs Βασικό ή Δεύτερο πτυχίο	-.352	.160	-.192	-2.197	.031
Συνολική προϋπηρεσία (σε έτη)	.176	.114	.168	1.549	.125

Στη συνέχεια, για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης 1δ διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή την Οργανωσιακή Δικαιοσύνη και εξαρτημένη μεταβλητή τη Συναισθηματική δέσμευση. Οι μεταβλητές συνολική προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών, σχέση εργασίας και ειδικότητα εισήχθησαν στην ανάλυση ως μεταβλητές ελέγχου. Το μοντέλο παλινδρόμησης του Πίνακα 3 ήταν στατιστικά σημαντικό ($F(5, 94)=15,91, p<.001$) και ερμήνευε το 45,8% της μεταβλητότητας της Συναισθηματικής δέσμευσης ($R^2=0.458, Adj R^2=0.430$). Η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη ($\beta=.580, p<.05$) βρέθηκε ότι ενισχύει τη Συναισθηματική δέσμευση.

Πίνακας 3. Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Συναισθηματικής δέσμευσης μέσω της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης

	B	SE	β	t	p
(Constant)	.073	.497		.146	.884
Οργανωσιακή δικαιοσύνη	.812	.110	.580	7.413	<.001
ΠΕ70 vs Άλλη ειδικότητα	-.186	.191	-.080	-.975	.332
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτής/ρια ή Αποσπασμένος/η	.323	.275	.115	1.176	.243
Μεταπτυχιακό vs Βασικό ή Δεύτερο πτυχίο	-.359	.189	-.156	-1.898	.061
Συνολική προϋπηρεσία (σε έτη)	.217	.134	.164	1.619	.109

Ομοίως, για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης 1ε διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή την Οργανωσιακή Δικαιοσύνη και εξαρτημένη μεταβλητή τη Συνεχή δέσμευση. Το μοντέλο παλινδρόμησης του Πίνακα 4 ήταν στατιστικά σημαντικό ($F(5, 94)=5,65, p<.001$) και ερμήνευε το 23,1% της μεταβλητότητας της Συνεχούς δέσμευσης ($R^2=0.231, Adj R^2=0.190$). Η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη ($\beta=.250, p<.05$) βρέθηκε ότι ενισχύει τη Συνεχή δέσμευση, ενώ το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (μεταπτυχιακός τίτλος) βρέθηκε ότι μειώνει την Συνεχή ($\beta=-.210, p<.05$).

Πίνακας 4. Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Συνεχούς δέσμευσης μέσω της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης

	B	SE	β	t	p
(Constant)	1.616	.551		2.932	.004
Οργανωσιακή δικαιοσύνη	.326	.122	.250	2.681	.009
ΠΕ70 vs Άλλη ειδικότητα	.205	.212	.095	.969	.335
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτής/ρια ή Αποσπασμένος/η	.501	.305	.192	1.644	.103
Μεταπτυχιακό vs Βασικό ή Δεύτερο πτυχίο	-.448	.210	-.210	-2.138	.035
Συνολική προϋπηρεσία (σε έτη)	.038	.149	.031	.254	.800

Τέλος, για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης 1στ διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή την Οργανωσιακή Δικαιοσύνη και εξαρτημένη μεταβλητή την Κανονιστική δέσμευση. Το μοντέλο παλινδρόμησης του Πίνακα 5 ήταν στατιστικά σημαντικό ($F(5, 94)=3,88, p<.001$) και ερμήνευε το 23,2% της μεταβλητότητας της Κανονιστικής δέσμευσης ($R^2=0.232, \text{Adj } R^2=0.192$). Η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη ($\beta=.234, p<.05$) βρέθηκε ότι ενισχύει την Κανονιστική δέσμευση.

Πίνακας 5. Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Κανονιστικής δέσμευσης μέσω της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης

	B	SE	β	t	p
(Constant)	1.612	.473		3.412	<.001
Οργανωσιακή δικαιοσύνη	.262	.104	.234	2.511	.014
ΠΕ70 vs Άλλη ειδικότητα	.228	.182	.123	1.254	.213
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτής/ρια ή Αποσπασμένος/η	.131	.261	.059	.503	.616
Μεταπτυχιακό vs Βασικό ή Δεύτερο πτυχίο	-.256	.180	-.139	-1.423	.158
Συνολική προϋπηρεσία (σε έτη).	.226	.127	.214	1.772	.080

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων, μπορεί να υποστηριχθεί η ερευνητική υπόθεση ότι «Η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη ενισχύει την Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών». Συγκεκριμένα, η Διανεμητική και η Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη φάνηκε να ενισχύουν συνολικά την Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει για την Διαδικαστική δικαιοσύνη. Επιπρόσθετα, η συνολική Οργανωσιακή Δικαιοσύνη που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι ενισχύει και τις τρεις διαστάσεις της Οργανωσιακής δέσμευσης (Συναισθηματική, Συνεχή και Κανονιστική δέσμευση). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές ήταν αρνητικός προγνωστικός παράγοντας της Οργανωσιακής δέσμευσης, και συγκεκριμένα της διάστασης της Συνεχούς δέσμευσης.

Έλεγχος 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Με σκοπό τον έλεγχο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης, διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή την Οργανωσιακή Δικαιοσύνη, και εξαρτημένη μεταβλητή την Οργανωσιακή δέσμευση (μεταβλητές ελέγχου: συνολική προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών, σχέση εργασίας και ειδικότητα). Το μοντέλο παλινδρόμησης, όπως προκύπτει στον Πίνακα 6, ήταν στατιστικά σημαντικό ($F(4, 95)=12,65, p<.001$) ερμηνεύοντας το 40,2% της μεταβλητότητας της Οργανωσιακής δέσμευσης ($R^2=0.402, \text{Adj } R^2=0.370$). Η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη προέβλεψε στατιστικά σημαντικά την Οργανωσιακή δέσμευση ($\beta=.459, p<.05$) με αποτέλεσμα να επιβεβαιωθεί και η δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Ο βαθμός στον οποίο η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη προέβλεψε την Οργανωσιακή δέσμευση χαρακτηρίζεται ως μέτριος προς ισχυρός ($\beta=.459$), ενώ αρνητικά σημαντική αλλά ασθενή συμβολή στην πρόβλεψη της Οργανωσιακής δέσμευσης είχε και το επίπεδο σπουδών ($\beta=-.187$).

Πίνακας 6. Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Οργανωσιακής δέσμευσης μέσω της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης

	B	SE	β	t	p
(Constant)	.953	.416		2.294	.024
Οργανωσιακή δικαιοσύνη	.511	.092	.459	5.582	<.001
ΠΕ70 vs Άλλη ειδικότητα	.045	.160	.025	.285	.776

Μόνιμος/η vs Αναπληρωτής/ρια ή Αποσπασμένος/η	.293	.230	.131	1.275	.206
Μεταπτυχιακό vs Βασικό ή Δεύτερο πτυχίο	-.341	.158	-.187	-2.159	.033
Συνολική προϋπηρεσία (σε έτη)	.182	.112	.173	1.622	.108

Προέκυψε ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός Οργανωσιακής Δικαιοσύνης σε μια σχολική μονάδα, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα μια αύξηση στην Οργανωσιακή Δικαιοσύνη της σχολικής μονάδας μπορεί να προβλέψει μια μέτρια προς ισχυρή αύξηση της Οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Έλεγχος 3^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Με σκοπό τον έλεγχο της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης, «*Σε ποιο βαθμό η ύπαρξη Διαδικαστικής και Αλληλεπιδραστικής Δικαιοσύνης στη σχολική μονάδα επηρεάζει τη σχέση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας με την Ηγεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν*», διενεργήθηκαν δύο αναλύσεις πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, μία για κάθε μεταβλητή που αντιπροσωπεύει τη σχέση των εκπαιδευτικών με την Ηγεσία. Συγκεκριμένα, η πρώτη ανάλυση (Πίνακας 7) είχε ως εξαρτημένη μεταβλητή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δήλωση «*Ο/Η Διευθυντής/τρια δίνει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών*» και ανεξάρτητες μεταβλητές τη Διαδικαστική Δικαιοσύνη, τη Διανεμητική Δικαιοσύνη και την Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη. Το μοντέλο παλινδρόμησης ήταν στατιστικά σημαντικό ($F(7, 92)=9.90, p<.001$) και ερμήνευε το 43% της μεταβλητότητας της δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών ($R^2=0.430, Adj R^2=0.386$). Βάσει των αποτελεσμάτων, η Διαδικαστική Δικαιοσύνη ($\beta=.338, p<.05$) ενισχύει τη σχέση του εκπαιδευτικού με την Ηγεσία ως προς τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Δεν βρέθηκε σημαντική επίδραση της Αλληλεπιδραστικής Δικαιοσύνης ($p>.05$). Αξίζει να σημειωθεί ότι όσο περισσότερα έτη συνολικής προϋπηρεσίας διαθέτει ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο η ηγεσία της σχολικής μονάδας του δίνει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών ($\beta=.212, p<.05$).

Πίνακας 7. Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών μέσω των διαστάσεων της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης

	B	SE	β	t	p
(Constant)	.326	.527		.619	.538
Διανεμητική δικαιοσύνη	.231	.117	.171	1.978	.051
Διαδικαστική δικαιοσύνη	.383	.140	.338	2.735	.007
Αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη	.212	.122	.212	1.747	.084
ΠΕ70 vs Άλλη ειδικότητα	-.074	.188	-.034	-.393	.695
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτής/ρια ή Αποσπασμένος/η	-.122	.269	-.046	-.454	.651
Μεταπτυχιακό vs Βασικό ή Δεύτερο πτυχίο	-.193	.186	-.089	-1.040	.301
Συνολική προϋπηρεσία (σε έτη)	.264	.132	.212	1.993	.049

Η δεύτερη ανάλυση (Πίνακας 8) είχε ως εξαρτημένη μεταβλητή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δήλωση «*Ο/Η Διευθυντής/τρια δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις*» και ανεξάρτητες μεταβλητές τη Διαδικαστική Δικαιοσύνη, τη Διανεμητική

Δικαιοσύνη και την Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη. Το μοντέλο παλινδρόμησης ήταν στατιστικά σημαντικό ($F(7, 92)=10,44, p<.001$) και ερμήνευε το 44,3% της μεταβλητότητας της δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών ($R^2=0.443, Adj R^2=0.400$). Βάσει των αποτελεσμάτων, η Διαδικαστική Δικαιοσύνη ($\beta=.378, p<.05$) ενισχύει τη σχέση του εκπαιδευτικού με την Ηγεσία ως προς τη συμμετοχή στις αποφάσεις. Δεν βρέθηκε σημαντική επίδραση της Αλληλεπιδραστικής Δικαιοσύνης ($p>.05$).

Πίνακας 8. Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Δυνατότητας συμμετοχής στις αποφάσεις μέσω των διαστάσεων της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης

	B	SE	β	t	p
(Constant)	.335	.540		.620	.537
Διανεμητική δικαιοσύνη	.248	.119	.177	2.075	.041
Διαδικαστική δικαιοσύνη	.443	.143	.378	3.090	.003
Αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη	.188	.125	.181	1.510	.134
ΠΕ70 vs Άλλη ειδικότητα	-.365	.192	-.161	-1.898	.061
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτής/ρια ή Αποσπασμένος/η	.042	.276	.015	.153	.879
Μεταπτυχιακό vs Βασικό ή Δεύτερο πτυχίο	-.357	.190	-.159	-1.878	.064
Συνολική προϋπηρεσία (σε έτη)	.207	.135	.161	1.528	.130

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα των αναλύσεων παλινδρόμησης, η ύπαρξη Διαδικαστικής Δικαιοσύνης στη σχολική μονάδα φάνηκε να επηρεάζει τη σχέση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας με την Ηγεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, τόσο ως προς τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών όσο και ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις (ως εκ τούτου οι υποθέσεις 3α και 3γ γίνονται αποδεκτές). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερη Διαδικαστική Δικαιοσύνη υπάρχει στη σχολική μονάδα τόσο περισσότερο οι διευθυντές/ριες δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα πρωτοβουλιών και συμμετοχής στις αποφάσεις. Αντίθετα, δεν βρέθηκε καμία σημαντική επίδραση της Αλληλεπιδραστικής Δικαιοσύνης με τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών ή τη δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις (ως εκ τούτου οι υποθέσεις 3β και 3δ απορρίπτονται).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που αφορούσαν στις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν έδειξαν ότι η Οργανωσιακή Δικαιοσύνη που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ενισχύει και τις τρεις διαστάσεις της Οργανωσιακής δέσμευσης και συγκεκριμένα η Διανεμητική και η Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη ενισχύουν την Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ενώ η Διαδικαστική Δικαιοσύνη όχι. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των ερευνών των Galavandi κ.ά. (2015) και Jameel κ.ά. (2019). Επίσης, ο βαθμός ύπαρξης Οργανωσιακής Δικαιοσύνης σε μια σχολική μονάδα μπορεί να προβλέψει το βαθμό της Οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε αυτή και συγκεκριμένα μια αύξηση της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης στο σχολείο μπορεί να προβλέψει μια μέτρια προς ισχυρή αύξηση Οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Καταλήγει επίσης στο ενδιαφέρον συμπέρασμα ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές αποτελούν αρνητικό προγνωστικό παράγοντα της Συνεχούς δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο έχει λογική ερμηνεία αφού, όπως αναφέρουν οι Meyer και Allen (1991), στη περίπτωση της Συνεχούς δέσμευσης ο εργαζόμενος βασίζεται στη λογική του και παραμένει στην εργασία του λόγω των αμοιβών ή των προνομίων που του προσφέρει ο οργανισμός. Στη συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου

θεωρούν ότι δεν τους αρκεί η αμοιβή ή τα προνόμια που τους παρέχει η δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και για αυτό και παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό Συνεχούς δέσμευσης.

Ένα πρόσθετο στοιχείο που έδειξε η παρούσα έρευνα είναι ότι όσο περισσότερο αυξάνεται ο βαθμός της Διαδικαστικής Δικαιοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα τόσο περισσότερο οι Διευθυντές/ριες δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών αλλά και συμμετοχής στις αποφάσεις, ειδικά αν οι τελευταίοι έχουν και πολλά χρόνια υπηρεσίας. Αντίθετα, η Αλληλεπιδραστική Δικαιοσύνη δε φάνηκε να επηρεάζει ούτε τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών ούτε τη συμμετοχή στις αποφάσεις.

Τέλος, σύμφωνα με τους ελέγχους διαφορών και των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών και των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών του δείγματος που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της μέτρησης της επίδρασης τους, αποτυπώθηκαν και τα εξής ενδιαφέροντα ευρήματα :

- Οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Οργανωσιακής δέσμευσης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους των υπόλοιπων ειδικοτήτων.
- Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα Οργανωσιακής δέσμευσης συγκριτικά με τους/τις αναπληρωτές/τριες και αποσπασμένους/ες συναδέλφους τους.
- Οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας αλλά και αυτοί με τη μεγαλύτερη ηλικία, παρουσίασαν το υψηλότερο επίπεδο δέσμευσης με τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται.

Τα παραπάνω ευρήματα αποτυπώνουν ενδιαφέρουσες, αν μη τι άλλο, πτυχές της πραγματικότητας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής μελέτης.

Συνεισφορά της έρευνας

Το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας έχει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί και να αξιοποιηθεί τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό. Επιβεβαιώθηκε ότι η ύπαρξη Οργανωσιακής Δικαιοσύνης συνολικά ενισχύει την Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναδείχθηκε επίσης ο ρυθμιστικός ρόλος της ύπαρξης εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα αλλά και του τύπου Ηγεσίας μέσα σε αυτή. Ο τελευταίος αυτός παράγοντας έδειξε να επηρεάζει και τη σχέση μεταξύ της Διαδικαστικής Δικαιοσύνης στη σχολική μονάδα με το γεγονός της ανάληψης πρωτοβουλιών από πλευράς εκπαιδευτικών και της συμμετοχής τους στις αποφάσεις που τους αφορούν.

Περιορισμοί & Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα υπόκειται, όπως είναι αναμενόμενο, σε ορισμένους περιορισμούς. Τα αποτελέσματα της δεν μπορεί να θεωρηθούν γενικεύσιμα αφού αφενός αφορούν μόνο εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας, αφετέρου αφορούν ένα μικρό μέρος αυτών οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά και είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο αλλά και άνεση με τη χρήση της εφαρμογής που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Αυτοί οι παράγοντες ενδεχομένως να επηρεάσουν το αποτέλεσμα αυξάνοντας το βαθμό μεροληψίας (Emerson, 2021). Ένας επιπλέον περιορισμός που είχε η παρούσα έρευνα και ο οποίος ήταν αποτέλεσμα του μικρού σχετικά δείγματος, ήταν ότι δεν υπήρξαν επαρκή δεδομένα έτσι ώστε κάποια δημογραφικά στοιχεία, όπως ο Δήμος στον οποίο ανήκει η σχολική μονάδα ή το μέγεθος οργανικότητας αυτής, να μπορέσουν να συμπεριληφθούν στη στατιστική ανάλυση και να εξαχθούν τυχόν ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Αυτό που θα μπορούσε υλοποιηθεί σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν να εισαχθούν και ποιοτικά χαρακτηριστικά -προσωπικές συνεντεύξεις για παράδειγμα- στην έρευνα, έτσι ώστε να διερευνηθούν περαιτέρω οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών/ριών πάνω στα ζητήματα που πραγματεύτηκε η έρευνα. Επιπλέον, θα μπορούσε η παρούσα έρευνα να αφορά και εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας και με αυτό τον τρόπο

να εξαχθούν συγκριτικά συμπεράσματα για τις δύο βαθμίδες Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Τέλος, θα μπορούσε να επεκταθεί σε επίπεδο Περιφέρειας Θεσσαλίας ή ακόμη και πανελλαδικά, έτσι ώστε τα αποτελέσματά της να μπορούν να γενικευτούν σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού εκπαιδευτικών.

Αναφορές

Adams, J.S. (1963). *Toward an Understanding of Inequity*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040968>

Bies, R.J., & Moag, J.F. (1986). *Interactional Justice: Communication Criteria of Fairness*. In: Lewicki, R.J., Sheppard, B.H. and Bazerman, M.H., Eds., *Research on Negotiations in Organizations*, 1, 43-55. Greenwich: JAI Press.

Choi, S. (2011). Organizational Justice and Employee Work Attitudes: The Federal Case. *The American Review of Public Administration*, 41(2), 185–204. <https://doi.org/10.1177/0275074010373275>

Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278–321. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2958>

Colquitt, J. A. (2012). Organizational justice. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology*, Vol. 1, pp. 526–547). Oxford University Press.

Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>

Cropanzano, R., Prehar, C. A., & Chen, P. Y. (2002). Using Social Exchange Theory to Distinguish Procedural from Interactional Justice. *Group & Organization Management*, 27(3), 324–351. <https://doi.org/10.1177/1059601102027003002>

Demir, K. (2016). Relations between teachers' organizational justice perceptions and organizational commitment and job satisfaction in the school: A meta-analysis. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1408. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3396>

Emerson, R. W. (2021). Convenience Sampling Revisited: Embracing Its Limitations Through Thoughtful Study Design. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(1), 76–77. <https://doi.org/10.1177/0145482X20987707>

Galavandi, H., Alizadeh, M., Ebrahim, M., & Naghipour, K. (2015). The relationship between perceived organizational justice and organizational commitment: A case study of female teachers. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2), 80. <https://doi.org/10.4103/2395-2296.152219>

Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9–22. <https://doi.org/10.2307/257990>

Greenberg, J. (1990). Looking Fair Being Fair: Managing Impressions of Organizational Justice. *Research in Organizational Behaviour*, 12, 57-111. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.412005>

Harvey, S., & Haines, V. Y. (2005). Employer treatment of employees during a community crisis: The role of procedural and distributive justice. *Journal of Business and Psychology*, 20(1), 53-68.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250–259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>

Hubbell, A. P., & Chory-Assad, R. M. (2005). Motivating factors: Perceptions of justice and their relationship with managerial and organizational trust. *Communication Studies*, 56(1), 47–70. <https://doi.org/10.1080/0008957042000332241>

Jameel, A. S., Mahmood, Y. N., & Jwmaa, S. J. (2019). Organizational Justice and Organizational Commitment among Secondary School Teachers.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1990). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89. [http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)

Niehoff, B.P. and Moorman, R.H. (1993) Justice as a Mediator of the Relationship between Methods of Monitoring and Organizational Citizenship Behavior. *Academy of Management Journal*, 36, 527-556.

Tyler, T. & Bies, R. (2015). Beyond Formal Procedures: The Interpersonal Context of Procedural Justice.

Yilmaz, K., & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108–126. <https://doi.org/10.1108/09578230910928106>

Zhou, H., & Ma, J. (2022). Organizational Justice and Teachers' Turnover Intention in Primary and Secondary Schools: The Importance of Sustainable Salary Management. *Sustainability*, 14(20), 13314. <https://doi.org/10.3390/su142013314>

Βακαδάρης, Ι. (2020). *Οργανωσιακή Δέσμευση και Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : Απόψεις εκπαιδευτικών Δήμου Εορδαίας Κοζάνης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1685>

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Μπακιρτζή, Ζ. (2018). *Οι επιπτώσεις της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης στην απόδοση των εργαζομένων στο Δημόσιο τομέα* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21848>

**Συνεργατική Μάθηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία:
Προσαρμογή στις Ατομικές Ανάγκες Μαθητών με Διαφορετικά
Μαθησιακά Στυλ και Ικανότητες**

<https://doi.org/10.69685/ZSPY5176>

Βιδάκης Χρήστος

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

christosvidakis@gmail.com

Περίληψη

Η συνεργατική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούν σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στην εξατομικευμένη μάθηση, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας τη μοναδικότητα κάθε μαθητή (Tomlinson, 2019). Αυτή η μελέτη εξετάζει πώς η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον διδασκαλίας για να καλύψει τις ανάγκες μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ικανότητες. Συμμετείχαν 120 μαθητές/τριες, οργανωμένοι σε ομάδες βάσει των μαθησιακών τους προτιμήσεων (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συνεργατική μάθηση βελτιώνει την κατανόηση και την αφομοίωση του υλικού, ενισχύοντας παράλληλα τις δεξιότητες επικοινωνίας και την αυτοπεποίθηση (Johnson & Johnson, 2019). Οι μαθητές/τριες επωφελούνται ιδιαίτερα από την αλληλεπίδραση με συμμαθητές/τριες με διαφορετικές επιδόσεις, ενώ η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις μαθησιακές τους ανάγκες. Η μελέτη καταλήγει ότι η ενσωμάτωση συνεργατικών και διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στη διδασκαλία ενισχύει τη συμμετοχή και προάγει ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: συνεργατική μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθησιακά στυλ, ατομικές ανάγκες

Εισαγωγή

Η σύγχρονη τάξη χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Οι μαθητές/τριες διαφέρουν όχι μόνο ως προς τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, αλλά και ως προς τα μαθησιακά στυλ, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και τα πολιτισμικά τους υπόβαθρα (Florian, 2018). Αυτή η ποικιλομορφία αποτελεί πρόκληση, αλλά και ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς. Η πρόκληση έγκειται στην ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή (Hattie, 2018). Η ευκαιρία έγκειται στη δυνατότητα δημιουργίας ενός πλούσιου και δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου όλοι οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι ανήκουν και μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (Μάρκογλου, 2023, Κουτσελίνη, 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο, η συνεργατική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναδεικνύονται ως δύο σημαντικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η συνεργατική μάθηση, βασισμένη στην ιδέα ότι η μάθηση ενισχύεται μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, δίνει έμφαση στην ομαδική εργασία και στην αλληλοϋποστήριξη (Johnson & Johnson, 2019). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζει και αξιοποιεί τις διαφορές των μαθητών, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν της μάθησης στις ατομικές ανάγκες (Tomlinson, 2019).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον συνδυασμό αυτών των δύο προσεγγίσεων, εξετάζοντας πώς η συνεργατική μάθηση, όταν εφαρμόζεται σε ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον, μπορεί να ενισχύσει την αφομοίωση του εκπαιδευτικού υλικού και να βελτιώσει τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ικανότητες.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η συνεργατική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν τις ρίζες τους σε σημαντικές θεωρίες μάθησης και ψυχολογίας. Η κατανόηση αυτών των θεωριών είναι απαραίτητη για την εφαρμογή των δύο προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη.

Συνεργατική Μάθηση

Η συνεργατική μάθηση βασίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978), ο οποίος υπογράμμισε την σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους, ιδιαίτερα με άτομα που έχουν υψηλότερες γνώσεις ή δεξιότητες. Η έννοια της "Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης" (Zone of Proximal Development - ZPD) περιγράφει την περιοχή όπου η μάθηση είναι δυνατή με την υποστήριξη ενός πιο έμπειρου ατόμου.

Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες για να επιτύχουν κοινούς στόχους. Αυτή η συνεργασία τους βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων (Gillies, 2018). Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση ενισχύει την αυτοπεποίθηση και το αίσθημα ανήκειν στους μαθητές/τριες (Johnson & Johnson, 2019, Σιδηροπούλου, et.al, 2023).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει ότι κάθε μαθητής είναι μοναδικός και έχει διαφορετικές ανάγκες. Βασίζεται στις θεωρίες των πολλαπλών νοημοσυνών του Gardner (2021) και των μαθησιακών στυλ του Kolb (Kolb & Kolb, 2018).

Ο Gardner (2021) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλαπλές μορφές νοημοσύνης, όπως η λεκτική-γλωσσική, η λογικο-μαθηματική, η οπτικο-χωρική, η μουσική, η κιναισθητική, η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική. Κάθε μαθητής έχει ένα μοναδικό προφίλ νοημοσύνης που επηρεάζει τον τρόπο που μαθαίνει.

Ο Kolb (Kolb & Kolb, 2018) περιγράφει τέσσερα μαθησιακά στυλ: συγκεντρωτικό, αποκλίνων, αφομοιωτικό και συγκλίνων. Κάθε στυλ αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τη μάθηση.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα επίπεδα:

- Διαφοροποίηση του Περιεχομένου: Το περιεχόμενο της διδασκαλίας προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 2019). Για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά κείμενα, εικόνες, βίντεο ή multimedia για να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ.
- Διαφοροποίηση της Διαδικασίας: Οι διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών (Anderson, 2020). Για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ομαδικές εργασίες, ατομικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων ή project-based learning.
- Διαφοροποίηση του Προϊόντος: Οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να δείξουν τι έμαθαν με διαφορετικούς τρόπους (Tomlinson, 2019). Για παράδειγμα, μπορούν να γράψουν ένα δοκίμιο, να κάνουν μια παρουσίαση, να δημιουργήσουν ένα βίντεο ή να σχεδιάσουν μια αφίσα.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Επιπλέον, ενισχύει το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και τους βοηθά να αισθάνονται περισσότερο ενεργοί στην τάξη (Subban, 2020, Ρόσσιου, 2018).

Σύνθεση των Προσεγγίσεων

Ο συνδυασμός της συνεργατικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να δημιουργήσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον. Η συνεργατική μάθηση προσφέρει στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να μάθουν ο ένας από τον άλλο και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εξασφαλίζει ότι κάθε

μαθητής θα έχει την ευκαιρία να μάθει με τον τρόπο που του ταιριάζει καλύτερα (Βαλιάντη, Σ., & Νεοφύτου, Λ., 2017).

Όταν οι δύο προσεγγίσεις συνδυάζονται, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες με συμμαθητές/τριες που έχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ικανότητες. Αυτή η αλληλεπίδραση τους βοηθά να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ικανότητα συνεργασίας (Thousand et al., 2019, Αργυρόπουλος, 2013, Δημητροπούλου, 2013). Επιπλέον, η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές/τριες θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και να αισθάνονται ότι η συμβολή τους είναι σημαντική.

Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης σε ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον διδασκαλίας. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε μια μικτή μεθοδολογία που συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η επίδραση της συνεργατικής μάθησης, σε συνδυασμό με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στην κατανόηση, την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ικανότητες.

Στόχοι της Έρευνας

Οι κύριοι στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής:

- Να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης στην προώθηση της μάθησης σε ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον διδασκαλίας.
- Να εξεταστεί πώς οι μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά στυλ ανταποκρίνονται σε συνεργατικές δραστηριότητες που είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους.
- Να αναλυθεί πώς η αλληλεπίδραση με συμμαθητές/τριες διαφορετικών επιπέδων γνώσεων επηρεάζει τις επιδόσεις και την αυτοπεποίθηση των μαθητών.
- Να εντοπιστούν οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή συνεργατικών και διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

- Πώς η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην αφομοίωση του εκπαιδευτικού υλικού από μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά στυλ;
- Ποια είναι η επίδραση της συνεργατικής μάθησης στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της συμμετοχής των μαθητών;
- Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε διαφοροποιημένο περιβάλλον διδασκαλίας;

Σχεδιασμός της Έρευνας

Η έρευνα ακολούθησε τα εξής στάδια:

- Προκαταρκτική Φάση: Πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς για να εντοπιστούν οι ανάγκες και οι προκλήσεις στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Σχεδιασμός και Πιλοτική Εφαρμογή Εργαλείων: Σχεδιάστηκαν ερωτηματολόγια, οδηγοί συνέντευξης και πρωτόκολλα παρατήρησης. Τα εργαλεία εφαρμόστηκαν

πιλοτικά σε μια μικρή ομάδα μαθητών και εκπαιδευτικών για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητά τους.

- Συλλογή Δεδομένων: Τα εργαλεία εφαρμόστηκαν στο δείγμα της έρευνας.
- Ανάλυση Δεδομένων: Τα δεδομένα αναλύθηκαν με χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων.
- Ερμηνεία Αποτελεσμάτων και Συγγραφή Έκθεσης: Τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν και συντάχθηκε η έκθεση της έρευνας.

Δειγματοληπτική Στρατηγική της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 120 μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού από τρία σχολικά στην περιοχή του Ηρακλείου Κρήτης.

Οι μαθητές/τριες κατανεμήθηκαν σε ομάδες με βάση το μαθησιακό τους στυλ, όπως αυτό προσδιορίστηκε από ερωτηματολόγια προτίμησης (Reid, 2018). Η δειγματοληψία αυτή επιλέχθηκε με σκοπό να καλυφθεί μια ευρεία ποικιλία μαθησιακών προφίλ, καθώς και να συμπεριληφθούν μαθητές/τριες διαφορετικών ακαδημαϊκών επιπέδων και κοινωνικών υποβάθρων.

Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι εξής τεχνικές:

- Ερωτηματολόγια: Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια για να καταγραφούν οι μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών, η αυτοπεποίθησή τους και οι απόψεις τους για τη συνεργατική μάθηση (Cohen et al., 2018).
- Συνεντεύξεις: Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς για να συλλεχθούν οι απόψεις τους για τη συνεργατική μάθηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και για να εντοπιστούν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν (Kvale & Brinkmann, 2019).
- Παρατήρηση: Πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις των συνεργατικών δραστηριοτήτων για να καταγραφεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους η συνεργατική μάθηση επηρέασε τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή τους.

Για να εξασφαλιστεί ότι η ανάλυση δεδομένων σχετιζόταν άμεσα με την έρευνα για τη συνεργατική μάθηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, εστιάστηκε σε συγκεκριμένες μεθόδους που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα και στις μεταβλητές που εξετάστηκαν (π.χ. επίδοση μαθητών, συμμετοχή, αυτοπεποίθηση) σε σχέση με τα μαθησιακά τους στυλ.

Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων στοχεύει στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συνεργατικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Οι μέθοδοι ανάλυσης που επιλέχθηκαν επικεντρώνονται σε δύο βασικούς τομείς: (1) την επίδοση των μαθητών πριν και μετά τη συνεργατική μάθηση και (2) την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή τους. Οι μέθοδοι αυτές συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις, ώστε να απαντηθούν συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας.

Ποσοτική Ανάλυση Δεδομένων

Η ποσοτική ανάλυση επικεντρώνεται στη μέτρηση της αλλαγής που επέφερε η συνεργατική μάθηση σε μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά στυλ (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό) και εξετάζει τις επιδόσεις και τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία.

Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA): Χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες μαθησιακών στυλ. Μέσω της ανάλυσης ANOVA,

μπορούμε να ελέγξουμε αν η συνεργατική μάθηση επιδρά διαφορετικά στους οπτικούς, ακουστικούς και κιναισθητικούς μαθητές/τριες. Η μέθοδος αυτή εξασφαλίζει ότι τυχόν διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των μαθησιακών ομάδων δεν είναι τυχαίες, αλλά συνδέονται με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης και συνεργατικής διδασκαλίας.

Ανάλυση Συσχετίσεων: Η ανάλυση αυτή χρησιμοποιείται για να εξεταστεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής και της αυτοπεποίθησης των μαθητών και του μαθησιακού τους στυλ. Για παράδειγμα, ερευνά αν οι μαθητές/τριες με ακουστικό στυλ συμμετέχουν περισσότερο ή αν αυτοί με κιναισθητικό στυλ δείχνουν μεγαλύτερη βελτίωση στην αυτοπεποίθηση μετά τις συνεργατικές δραστηριότητες.

Ποιοτική Ανάλυση Δεδομένων

Η ποιοτική ανάλυση εστιάζει στις εμπειρίες και στις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργατική μάθηση και τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

Θεματική Ανάλυση: Χρησιμοποιείται για την ερμηνεία των εμπειριών των μαθητών, όπως αυτές καταγράφονται μέσω συνεντεύξεων και παρατηρήσεων στην τάξη. Η θεματική ανάλυση επιτρέπει την αναγνώριση θεμάτων που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των μαθητών και τις δυσκολίες ή επιτυχίες που παρατηρήθηκαν ανά μαθησιακό στυλ. Τα θέματα αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες με κιναισθητικό στυλ σε δραστηριότητες που δεν ήταν πρακτικές ή την αυξημένη αυτοπεποίθηση των οπτικών μαθητών σε δραστηριότητες με διαγράμματα και εικόνες.

Ανάλυση Περιεχομένου: Χρησιμοποιείται για την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της συνεργατικής μάθησης. Η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική καταγραφή της ποιότητας της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ, καταγράφοντας τις αντιλήψεις τους για το πώς η διαφοροποιημένη συνεργατική μάθηση επηρέασε την κατανόηση και αφομοίωση του υλικού.

Σύνδεση με τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Η εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων εξυπηρετεί άμεσα τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς επηρεάζει η συνεργατική μάθηση την επίδοση των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ; – Η ανάλυση ANOVA και οι συσχετίσεις αποκαλύπτουν αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην επίδοση ανά μαθησιακό στυλ και πώς αυτές οι διαφορές συνδέονται με τη συνεργατική μάθηση.
- Μπορεί η συνεργατική μάθηση, σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση, να βελτιώσει τη συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση των μαθητών; – Η θεματική ανάλυση και οι συσχετίσεις εξετάζουν την επίδραση της διαφοροποιημένης συνεργασίας στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και στη βελτίωση της εμπλοκής των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά.
- Ποιες είναι οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες που προκύπτουν από την ενσωμάτωση συνεργατικών και διαφοροποιημένων πρακτικών; – Η ανάλυση περιεχομένου καταγράφει τις προκλήσεις που εντοπίζουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τις ευκαιρίες για την προσαρμογή των δραστηριοτήτων, όπως προκύπτουν από τα ποιοτικά δεδομένα.

Με αυτόν τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, η ανάλυση των δεδομένων είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα ερευνητικά ερωτήματα και προσφέρει λεπτομερή και τεκμηριωμένη εικόνα της επίδρασης της συνεργατικής μάθησης σε διαφοροποιημένα περιβάλλοντα διδασκαλίας.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η συνεργατική μάθηση, σε συνδυασμό με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, είχε θετική επίδραση στην κατανόηση, την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των μαθητών.

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

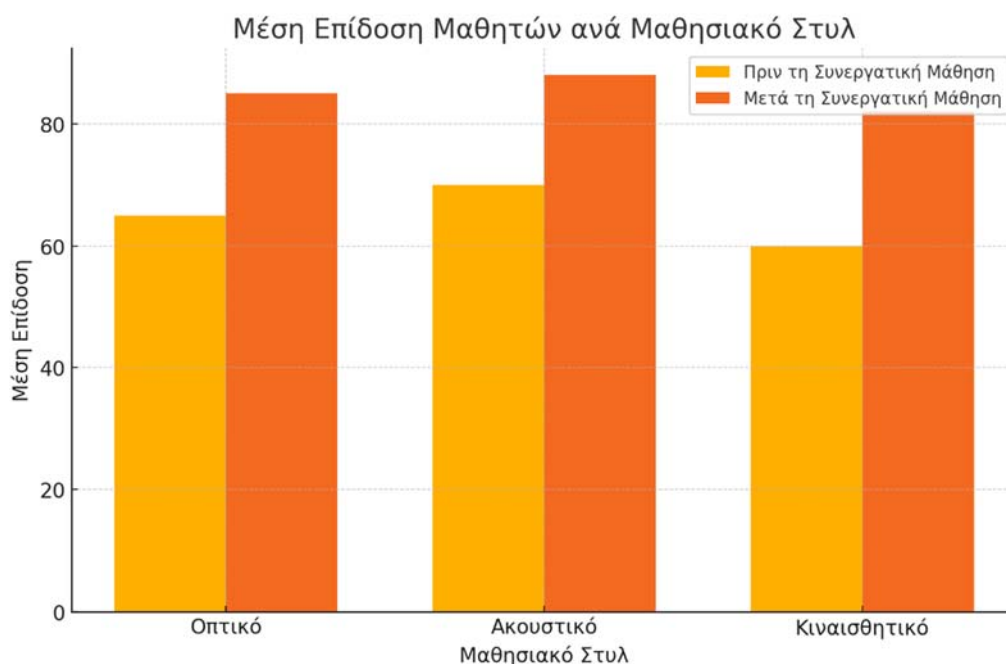
- Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε συνεργατικές δραστηριότητες που ήταν προσαρμοσμένες στο μαθησιακό τους στυλ είχαν καλύτερη κατανόηση του υλικού από τους μαθητές/τριες που δεν συμμετείχαν σε τέτοιες δραστηριότητες.
- Η συνεργατική μάθηση ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ιδιαίτερα των μαθητών με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.
- Η συνεργατική μάθηση προώθησε τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους στυλ ή τις ικανότητές τους.

Παρακάτω, το κείμενο του κεφαλαίου "Αποτελέσματα" έχει διαμορφωθεί με τα διαγράμματα ενσωματωμένα, ώστε να απεικονίζονται και οπτικά οι στατιστικές αναλύσεις της έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατέδειξε τη σημαντική θετική επίδραση της συνεργατικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην απόδοση, την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στα παρακάτω διαγράμματα:

Μέση επίδοση μαθητών ανά μαθησιακό στυλ

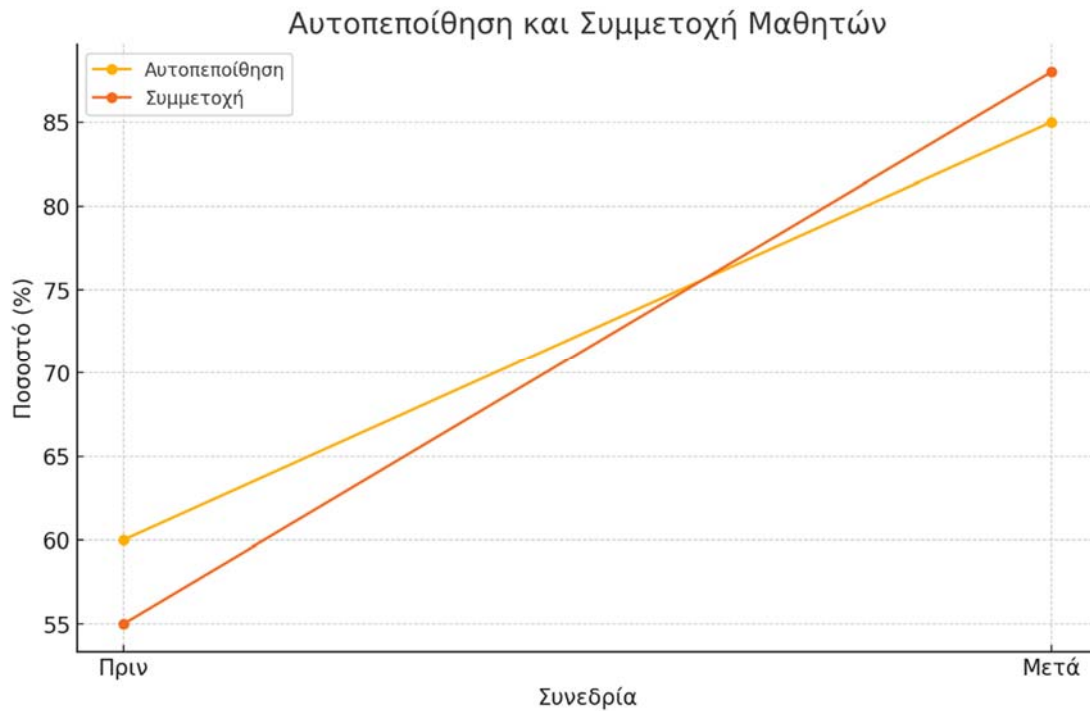
Το παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζει τη μέση επίδοση των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό) πριν και μετά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Παρατηρούμε βελτίωση στις επιδόσεις όλων των μαθητών ανεξαρτήτως στυλ, με τη μεγαλύτερη αύξηση να καταγράφεται στους ακουστικούς μαθητές/τριες, ακολουθούμενη από τους οπτικούς και τους κιναισθητικούς. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συνεργατική μάθηση, προσαρμοσμένη στα μαθησιακά προφίλ των μαθητών, υποστηρίζει σημαντικά την κατανόηση και αφομοίωση του διδακτικού υλικού.



Σχήμα 1. Μέση επίδοση μαθητών ανά μαθησιακό στυλ

Αυτοπεποίθηση και συμμετοχή μαθητών

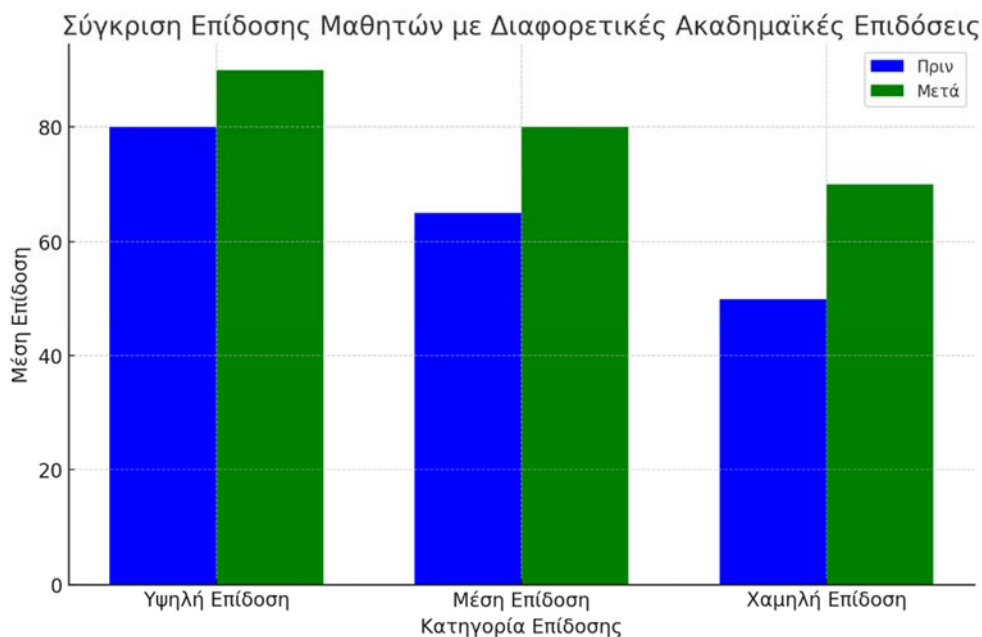
Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται η διακύμανση της αυτοπεποίθησης και της συμμετοχής των μαθητών πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές δραστηριότητες. Τα δεδομένα δείχνουν μια αύξηση κατά 25% στην αυτοπεποίθηση των μαθητών και 33% στη συμμετοχή τους, γεγονός που υποδηλώνει την αξία των συνεργατικών δραστηριοτήτων όχι μόνο ως μέσων απόκτησης γνώσης, αλλά και ως εργαλείων που ενισχύουν την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.



Σχήμα 2. Αυτοπεποίθηση και συμμετοχή μαθητών

Σύγκριση Επίδοσης Μαθητών με Διαφορετικές Ακαδημαϊκές Επιδόσεις

Το παρακάτω διάγραμμα συγκρίνει την απόδοση μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης (υψηλή, μέση, χαμηλή) πριν και μετά τη συνεργατική μάθηση. Το διάγραμμα δείχνει ότι οι μαθητές/τριες με χαμηλότερη επίδοση (50 μονάδες πριν την παρέμβαση) παρουσίασαν αξιοσημείωτη βελτίωση (70 μονάδες μετά την παρέμβαση), ενώ και οι μαθητές/τριες με μεσαίες και υψηλές επιδόσεις σημείωσαν σημαντική βελτίωση. Αυτά τα δεδομένα υπογραμμίζουν την ευεργετική επίδραση της συνεργατικής μάθησης στις μαθησιακές επιδόσεις όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως επιπέδου.



Σχήμα 3. Σύγκριση επίδοσης μαθητών με διαφορετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις

Ανάλυση Διαγραμμάτων

Διάγραμμα Μέσης Επίδοσης Μαθητών ανά Μαθησιακό Στυλ

Το πρώτο διάγραμμα παρουσιάζει τη μέση επίδοση μαθητών, κατηγοριοποιημένων ανάλογα με τα μαθησιακά τους στυλ (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό), πριν και μετά την εφαρμογή συνεργατικής μάθησης.

Ερμηνεία Δεδομένων

Η αύξηση των επιδόσεων για κάθε μαθησιακό στυλ αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης στην ενίσχυση της κατανόησης και της επίδοσης, ανεξάρτητα από τις ατομικές προτιμήσεις των μαθητών. Ειδικότερα, το διάγραμμα καταγράφει μια αξιοσημείωτη βελτίωση στους ακουστικούς μαθητές/τριες, οι οποίοι επωφελήθηκαν περισσότερο από την αλληλεπίδραση και τη συζήτηση με τους συμμαθητές/τριες τους, σύμφωνα με τις αρχές του Vygotsky (1978). Ο Vygotsky προτείνει ότι η γνώση αναπτύσσεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και υποστηρίζεται από την υποβοήθηση άλλων, κάτι που φαίνεται ξεκάθαρα σε αυτό το εύρημα.

Θεωρητικό Πλαίσιο και Παιδαγωγική Εφαρμογή

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με το μαθησιακό στυλ των μαθητών, όπως υποστηρίζει η Tomlinson (2019), βελτιώνει την αφομοίωση της γνώσης. Το συγκεκριμένο διάγραμμα επιβεβαιώνει ότι η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια διαφοροποιημένη προσέγγιση που υποστηρίζει την επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των ατομικών τους μαθησιακών στυλ. Για τους ακουστικούς μαθητές/τριες, οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις προσφέρουν πρόσθετες ευκαιρίες αφομοίωσης, ενώ για τους οπτικούς και κιναισθητικούς μαθητές/τριες η ομαδική εργασία προσφέρει ευκαιρίες παρατήρησης και πρακτικής εξάσκησης, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία.

Διάγραμμα Αυτοπεποίθησης και Συμμετοχής Μαθητών

Το δεύτερο διάγραμμα καταγράφει τις αλλαγές στην αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των μαθητών πριν και μετά την εμπλοκή τους σε συνεργατικές δραστηριότητες. Τα ποσοστά δείχνουν αύξηση της αυτοπεποίθησης κατά 25% και της συμμετοχής κατά 33%.

Ερμηνεία Δεδομένων

Η βελτίωση στην αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή αποδεικνύει ότι η συνεργατική μάθηση υποστηρίζει όχι μόνο την ακαδημαϊκή απόδοση αλλά και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν πιο ενεργά, αποκτούν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και αισθάνονται υποστήριξη από τους συνομηλίκους τους, αυξάνοντας την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η κοινωνική υποστήριξη που προσφέρουν οι συνεργατικές ομάδες, όπως υποστηρίζει ο Hattie (2018), ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, δημιουργώντας μια ασφαλή μαθησιακή ατμόσφαιρα όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να δοκιμάζουν νέες γνώσεις χωρίς τον φόβο της αποτυχίας.

Θεωρητικό Πλαίσιο και Παιδαγωγική Εφαρμογή

Η συναισθηματική ανάπτυξη που ενισχύεται μέσω της συνεργατικής μάθησης επιβεβαιώνεται από τις θεωρίες των Johnson και Johnson (2019), που υποστηρίζουν ότι η συνεργατική μάθηση προάγει την αίσθηση του «ανήκειν» και την εμπιστοσύνη, κάτι που είναι κρίσιμο για την πλήρη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Το αυξημένο αίσθημα αυτοπεποίθησης και συμμετοχής που δείχνει το διάγραμμα υποδηλώνει ότι οι συνεργατικές πρακτικές είναι ιδανικές για να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση, να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μάθησή τους και να αλληλεπιδράσουν με συμμαθητές/τριες, επιτυγχάνοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Διάγραμμα Σύγκρισης Επίδοσης Μαθητών με Διαφορετικές Ακαδημαϊκές Επιδόσεις

Το τρίτο διάγραμμα συγκρίνει την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλή, μέση και υψηλή επίδοση, καταγράφοντας τη βελτίωση πριν και μετά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης.

Ερμηνεία Δεδομένων

Το διάγραμμα αποκαλύπτει ότι όλοι οι μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως αρχικού επιπέδου, βελτίωσαν την επίδοσή τους, με τους μαθητές/τριες χαμηλότερης επίδοσης να δείχνουν τη μεγαλύτερη πρόοδο. Η έντονη αυτή βελτίωση ενισχύει την πεποίθηση ότι η συνεργατική μάθηση είναι ιδιαίτερα ευεργετική για τους μαθητές/τριες με χαμηλότερες επιδόσεις, καθώς τους παρέχει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να στηριχτούν από πιο προχωρημένους συμμαθητές/τριες, ενισχύοντας την κατανόηση και την αυτοεκτίμησή τους (Slavin, 2020).

Θεωρητικό Πλαίσιο και Παιδαγωγική Εφαρμογή

Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» του Vygotsky (1978), η οποία τονίζει ότι η μάθηση ενισχύεται όταν οι μαθητές/τριες εργάζονται μαζί με πιο έμπειρους συνομηλίκους ή δασκάλους, οι οποίοι μπορούν να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν νέες ιδέες και να ξεπεράσουν δυσκολίες. Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές/τριες με υψηλότερες επιδόσεις αναλαμβάνουν συχνά ρόλο καθοδηγητή, ενώ οι μαθητές/τριες χαμηλότερης επίδοσης αποκτούν τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε μια δυναμική μάθησης που ενισχύει την κατανόησή τους και προάγει την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Johnson και τον Johnson (2019), η συνεργατική μάθηση προάγει τη συμπερίληψη, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν.

Συνολική Εκτίμηση των Διαγραμμάτων

Η συνολική ανάλυση των τριών διαγραμμάτων επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση της συνεργατικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διαφορετικές διαστάσεις της μάθησης, από την ακαδημαϊκή επίδοση έως τη συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών. Τα δεδομένα αυτά ενισχύουν τη θεωρία ότι η συνεργατική μάθηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική για να ενισχυθεί η επίδοση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως επιπέδου και μαθησιακού στυλ, και να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Ειδικά οι μαθητές/τριες με χαμηλότερες επιδόσεις φαίνεται να επωφελούνται σημαντικά, επιβεβαιώνοντας ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργατική υποστήριξη παίζουν κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη.

Συζήτηση

Η αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους πιο ισχυρούς τρόπους βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και, κατ' επέκταση, των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Darling-Hammond et al., 2017). Ωστόσο, για να είναι αποδοτική, η επιμόρφωση απαιτεί στρατηγική προσέγγιση και συνεχή προσαρμοστικότητα. Η συζήτηση που ακολουθεί εστιάζει σε βασικά σημεία της εισήγησης και αναδεικνύει πώς αυτά μπορούν να διαμορφώσουν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Καθορισμός Σαφών Στόχων και Αναγκών

Ο καθορισμός σαφών και μετρήσιμων στόχων είναι θεμελιώδης για την επιτυχή επιμόρφωση. Ένα σαφές πλαίσιο στόχων βοηθά τους εισηγητές να σχεδιάσουν την ύλη με συγκεκριμένο σκοπό, ενισχύοντας τη στοχευμένη μάθηση. Όπως υποστηρίζει ο Avalos (2011), η κατανόηση των συγκεκριμένων αναγκών των εκπαιδευτικών και η προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες αυτές ενισχύει την πρακτική αξία του προγράμματος και αυξάνει την πιθανότητα εφαρμογής των νέων γνώσεων στην τάξη.

Ενεργητική Συμμετοχή και Πρακτική Εφαρμογή

Η μάθηση είναι πιο αποδοτική όταν οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ενεργά (Desimone & Garet, 2015). Με την εφαρμογή πρακτικών δραστηριοτήτων, όπως εργαστήρια, προσομοιώσεις και ομαδικές ασκήσεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να βιώσουν τη μάθηση και να δοκιμάσουν νέες μεθόδους σε ελεγχόμενες συνθήκες. Αυτή η πρακτική εφαρμογή υποστηρίζει τη μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων από την επιμόρφωση στην τάξη, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και επιτρέποντας τους να δουν άμεσα την αποτελεσματικότητα των νέων τεχνικών.

Ποικιλία Διδακτικών Μέσων

Η ενσωμάτωση διαφορετικών μέσων, όπως παρουσιάσεις, βίντεο και διαδραστικά εργαλεία, κάνει την επιμόρφωση πιο ελκυστική και προσαρμόσιμη σε διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους. Ο Boroko (2004) επισημαίνει τη σημασία της ποικιλίας των διδακτικών μέσων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων και την υποστήριξη της βαθιάς κατανόησης. Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων διευκολύνει επίσης τη συμμετοχή σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως μάθησης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο και μεταξύ τους σε πραγματικό χρόνο.

Ενίσχυση Συνεργατικότητας και Δικτύωσης

Η συνεργασία και η ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι βασικοί παράγοντες που ενισχύουν τη βιωσιμότητα της επιμόρφωσης και τη διάδοση επιτυχημένων πρακτικών (Knight, 2007). Η δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνση της ανταλλαγής ιδεών βοηθούν τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν επαγγελματικές σχέσεις και να βρουν υποστήριξη σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους εργασία. Η συνεργατική μάθηση προάγει, επίσης, τη συνεχή εξέλιξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν και προσαρμόζουν τις πρακτικές τους με βάση την αλληλεπίδραση με συναδέλφους.

Ευελξία και Υποστηρικτικό Κλίμα

Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος, όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράζουν απορίες και να αναζητούν βοήθεια, είναι εξίσου σημαντική. Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία, δημιουργώντας συνθήκες για ουσιαστική μάθηση (Shulman & Shulman, 2004). Η ευελξία των εισηγητών να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας, επιτρέποντας την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών σε πραγματικό χρόνο.

Διαχείριση Χρόνου και Ανατροφοδότηση

Η σωστή διαχείριση χρόνου, που περιλαμβάνει διαλείμματα και χρόνο για ερωτήσεις, συμβάλλει σε μια ευχάριστη και εποικοδομητική εμπειρία για τους συμμετέχοντες (Hattie & Timperley, 2007). Η ανατροφοδότηση, τόσο από τους εισηγητές όσο και από τους

εκπαιδευτικούς, επιτρέπει τη συνεχή βελτίωση του επιμορφωτικού κύκλου και βοηθά τους εισηγητές να προσαρμόζουν το περιεχόμενο σε τυχόν αναδυόμενες ανάγκες των συμμετεχόντων.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι εμφανές ότι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού κύκλου εξαρτώνται από πολλούς αλληλοσυνδεόμενους παράγοντες. Η προσεκτική ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη σαφών και πρακτικών στόχων, η προώθηση της συνεργασίας και η χρήση ποικιλίας διδακτικών μέσων δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη επιμόρφωση. Οι προτάσεις που ακολουθούν αποσκοπούν στην ενίσχυση αυτών των αρχών και την προαγωγή της βιώσιμης μάθησης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Προτάσεις για βελτίωση της επιμόρφωσης

Συστηματική Αξιολόγηση Αναγκών πριν την Επιμόρφωση

Η εφαρμογή εργαλείων αξιολόγησης πριν από την έναρξη του επιμορφωτικού κύκλου θα επιτρέψει στους εισηγητές να εντοπίσουν τις ακριβείς ανάγκες και να σχεδιάσουν το πρόγραμμα με βάση αυτές. Με αυτόν τον τρόπο, η επιμόρφωση θα είναι περισσότερο στοχευμένη και ουσιαστική (Timperley et al., 2007).

Διαρκής Επιμόρφωση των Εισηγητών

Για να επιτυγχάνουν οι εισηγητές συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, προτείνεται η συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Η συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα μπορεί να τους εξοπλίσει με νέες μεθόδους διδασκαλίας και τεχνολογίες, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα και τον επαγγελματισμό τους (Avalos, 2011).

Προώθηση της συνεργατικότητας και της Δικτύωσης

Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω μόνιμων δικτύων υποστήριξης, επιτρέπει τη διαρκή ανταλλαγή εμπειριών και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Η δημιουργία και η υποστήριξη τέτοιων δικτύων παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο για να αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα και να βρίσκουν υποστήριξη (Knight, 2007).

Χρήση Ψηφιακών Πλατφορμών για Συνεχή Πρόσβαση στο Υλικό

Η παροχή πρόσβασης σε ψηφιακό υλικό, σημειώσεις και οδηγούς μέσω πλατφορμών μάθησης είναι σημαντική για τη συνεχιζόμενη υποστήριξη των συμμετεχόντων. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανατρέχουν στο υλικό ακόμα και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους με τον δικό τους ρυθμό (Desimone & Garet, 2015).

Εισαγωγή Διαδραστικών Τεχνολογικών Εργαλείων

Η χρήση διαδραστικών εργαλείων, όπως διαδικτυακές πλατφόρμες, κουίζ και προσομοιώσεις, θα μπορούσε να βελτιώσει τη συμμετοχή και την αφομοίωση γνώσεων από τους συμμετέχοντες. Οι τεχνολογικές εφαρμογές υποστηρίζουν τη διαδραστικότητα και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες (Borko, 2004).

Αξιοποίηση Συνεχούς Ανατροφοδότησης για Βελτίωση του Προγράμματος

Η συνεχής ανατροφοδότηση επιτρέπει στους εισηγητές να αναλύουν και να προσαρμόζουν την επιμόρφωση στις ανάγκες των συμμετεχόντων, αυξάνοντας την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Hattie & Timperley, 2007). Οι εισηγητές μπορούν να ζητούν ανατροφοδότηση όχι μόνο στο τέλος αλλά και κατά τη διάρκεια του κύκλου, ώστε να εντοπίζουν άμεσα προβλήματα και να κάνουν βελτιώσεις σε πραγματικό χρόνο.

Τελική Εκτίμηση

Η επιτυχία των επιμορφωτικών κύκλων εξαρτάται από τη συνέπεια, τη συνεργασία και την προσαρμοστικότητα των εισηγητών και των εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας τις παραπάνω

πρακτικές και προτάσεις, οι εισηγητές μπορούν να παρέχουν ουσιαστική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική, ενισχύοντας τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης.

Αναφορές

- Anderson, K. M. (2020). *Differentiated instruction: A research basis*. ASCD.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252-263. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.519>
- Florian, L. (2018). *Special education needs and inclusive education: An evolving agenda*. Routledge.
- Gillies, R. M. (2018). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Routledge.
- Hattie, J. (2018). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Pearson Education.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2018). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*. Pearson Education.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Reid, G. (2018). *Learning styles and inclusion*. Sage Publications.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Slavin, R. E. (2020). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Pearson Education.
- Subban, P. (2020). *Differentiated instruction: A guide for teachers*. ASCD.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2019). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Tomlinson, C. A. (2019). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*
- Αργυρόπουλος, Ι. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Ειδικός Παιδαγωγός.
- Βαλιάντη, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Δημητροπούλου, Α. (2013). Βασικές παραδοχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. ResearchGate.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάρκογλου, Α. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη. Ελληνικό Περιοδικό της Εκπαίδευσης, 1(1), 20-35.

Ρόσσιου, Ε. Ν. (2018). Αξιοποίηση του συστήματος διαχείρισης μάθησης LAMS για την εφαρμογή συνεργατικών δραστηριοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 14(1), 85-100.

Σιδηροπούλου, Ζ., Μπότσογλου, Κ., & Πολίτη, Β. (2023). Fliperentiation: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. Ελληνικό Περιοδικό Εκπαιδευτικής Έρευνας, 1(1), 45-60

Έφηβοι μαθητές και η σχέση τους με τα ζώα

<https://doi.org/10.69685/IDAA8366>

Νάσκου Θωμαή

Εκπαιδευτικός-Φιλολόγος ΠΕ02, συγγραφέας σχολικών βοηθημάτων
naskouth@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών απέναντι στα ζώα, τόσο στα ζώα συντροφιάς όσο και στα αδέσποτα. Παράλληλα επιχειρεί να εξετάσει και τις στάσεις τους στην κακοποίηση των ζώων. Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετική με το θέμα. Τα ερωτήματα στάλθηκαν με ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε μέσω Google Form. Το δείγμα το αποτέλεσαν 75 αγόρια και κορίτσια Λυκείου. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στηρίχτηκαν στα προσωπικά τους βιώματα και τις εμπειρίες από την καθημερινότητά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως κάποια παιδιά έχουν αναπτύξει συναισθηματικές σχέσεις με τα ζώα, είναι πρόθυμα να τα προστατεύσουν και να τα φροντίσουν. Ένα σημαντικό δείγμα φάνηκε πως δεν είναι ευαισθητοποιημένο πάνω στο θέμα.

Λέξεις κλειδιά: ζώα συντροφιάς, αδέσποτα, κακοποίηση, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Χιλιάδες χρόνια πριν ανάγεται η σχέση του ανθρώπου με τα ζώα, με τον άνθρωπο να είναι πάντα κυρίαρχος (Wenden et al., 2021). Δυστυχώς, στις μέρες μας και σχεδόν καθημερινά, εγκαταλείπονται στους δρόμους πολλά ζώα συντροφιάς με κατάληξη να γίνουν αδέσποτα. Οι επιθυμίες των ανθρώπων για διασκέδαση, ένδυση, τροφή, καταστρατηγούν τα δικαιώματα των ζώων. Μόλις τις τελευταίες δεκαετίες οι κοινωνίες θίγουν το θέμα αυτό και εντάσσουν στις προτεραιότητές τους να μάθουν στα παιδιά να σέβονται κάθε μορφή ζωής.

Η καθιέρωση της παγκόσμιας ημέρας αδέσποτων ζώων στις 4 Απριλίου δεν αποτελεί απλώς μια ευκαιρία για να αγκαλιάσουν οι άνθρωποι τα αδέσποτα ζώα που συναντούν στους δρόμους, αλλά και μια αφορμή να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να προστατεύσουν και να βελτιώσουν την ευημερία τους. Πρέπει να είναι ημέρα προβληματισμού για 'ολους Άλλωστε, ο σεβασμός στα ζώα σχετίζεται άμεσα και με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, αφού αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης (Καραγεωργάκης & Γεωργόπουλος, 2005).

Η συμβίωση των παιδιών με τα κατοικίδια είναι πολύ σημαντική γιατί καλλιεργεί σε αυτά την αξία της ανθρωπιάς, της ενσυναίσθησης, της ηθικής ευθύνης, του αλτρουισμού. Όταν συνυπάρχουν τα παιδιά με τα κατοικίδια, γίνονται υπεύθυνα και βάζουν την άσκηση στην καθημερινότητά τους (Μπλαβάκη, 2021). Τα οφέλη για την ψυχική υγεία των παιδιών είναι πολλά, καθώς ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους (Παπαγεωργίου, 2019), συμβάλλουν στην ομαλή τους ανάπτυξη, προάγουν την ηρεμία και τα ανακουφίζουν από το άγχος (Born, 2018). Τα κατοικίδια προσφέρουν αγάπη και ασφάλεια και μπορούν να λειτουργήσουν ως υποκατάστατα, όταν οι γονείς απουσιάζουν προσωρινά από το σπίτι (Γιαννακοπούλου, 2015). Σύμφωνα και με το νόμο ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4830/2021 άρθρο 1 όλα τα ζώα συντροφιάς πρέπει να προστατεύονται (Regan & Singer, 1989), να ενισχύεται η υπεύθυνη ιδιοκτησία και να τηρούνται οι κανόνες ευζωίας τους. Χρειάζονται την προστασία του ανθρώπου, γιατί έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: δυσκολεύονται να προστατευτούν και απειλούνται (Wetter, 2006).

Τα αδέσποτα ζώα αποτελούν μία από τις πλέον σοβαρές προκλήσεις για την ευημερία των ζώων σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι λόγοι που οδηγούν στην εμφάνισή τους είναι ποικίλοι, περιλαμβάνοντας την ανεύθυνη αναπαραγωγή, καθώς και την εγκατάλειψη από τους ιδιοκτήτες τους. Μεγάλος πληθυσμός αδέσποτων ζώων αγωνίζεται καθημερινά για επιβίωση

στους δρόμους, εκτεθειμένος σε πολλαπλούς κινδύνους όπως η πείνα, οι ασθένειες και η βίαιη μεταχείριση. Είναι ζώα τα οποία διαβιούν σε άσχημες καιρικές συνθήκες, χωρίς τροφή και νερό. Και, ενώ αυξάνονται αριθμητικά, ο μέσος όρος ζωής τους είναι μόλις 1,5 με 2 χρόνια. Το ζώο πάλι που έχει ιδιοκτήτη ζει κατά μέσο όρο 17-18 χρόνια (Χαρτερού, 2017). Είναι πολλά τα παραδείγματα βασανισμού ενός ζώου με σκοπό το οικονομικό όφελος και την ψυχαγωγία των θεατών όπως τα άλογα στον ιππόδρομο με τα στοιχήματα, οι κυνομαχίες, η θανάτωση του ζώου για γούνα ή δέρμα, η λαθροθηρία, τα πειραματόζωα, τα ζώα στο τσίρκο και σε ζωολογικούς κήπους. Όλα τα παραπάνω λαμβάνουν χώρα με πλήρη αδιαφορία για την κατάσταση του ζώου (Lockwood, 2006.)

Τα ζώα έχουν γίνει καταναλωτικά προϊόντα, παιχνίδια, τα οποία μπορεί κάποιος να τα παραγγείλει, να τα αγοράσει, να παίξει μαζί τους και όταν τα βαρεθεί να τα εγκαταλείψει. Οι δράστες βίαιων πράξεων ενάντια στα ζώα είναι κυρίως παιδιά στην εφηβεία, τα οποία πολλές φορές τα ίδια είναι θύματα κακοποίησης μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Το οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχεί η ενδοοικογενειακή βία, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εκδήλωση βίαιης και κακοποιητικής συμπεριφοράς του παιδιού απέναντι στα ζώα (Ascione, 1998). Η σκληρότητα απέναντι στα ζώα συνδέεται με τη σκληρότητα απέναντι στους ανθρώπους. Είναι σύμπτωμα διαταραγμένης προσωπικότητας και αποτελεί προάγγελο και άλλης προβληματικής ή εγκληματικής συμπεριφοράς. Έρευνες έχουν δείξει πως ένας κακοποιητής ξεκινά από τα ζώα. Από την επιβολή της δύναμης σε αυτό. Η κακοποίηση ενός ζώου μπορεί να είναι η αρχή του κύκλου της βίας (Γιαννάρου, 2024). Ερευνητικά αποδεικνύεται πως οι δολοφόνοι και γενικότερα άνθρωποι με εγκληματική συμπεριφορά έχουν ιστορικό βασανισμού κάποιου ζώου είτε στην παιδική-εφηβική ηλικία τους είτε ως ενήλικες (Ressler et al., 1998). Ανάλογες απόψεις υποστηρίζουν οι Becker & French (1998), οι οποίοι τονίζουν πως η κακοποίηση των ζώων εκδηλώνεται ταυτόχρονα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο βίας, με κυρίαρχες τη βία στις διαπροσωπικές σχέσεις και την ενδοοικογενειακή βία.

Η κακοποίηση περιλαμβάνει συμπεριφορές οι οποίες προκαλούν βλάβες σε ένα ζώο, όχι μόνο σωματικά, αλλά και συναισθηματικά (Doukas et al., 2018) και μπορεί να λάβει δύο μορφές: την παθητική και την ενεργητική. Η παθητική, έχει να κάνει με τις συνθήκες διαβίωσης του ζώου, όπως ένα ζώο που είναι διαρκώς αλυσοδεμένο, χωρίς να έχει τη δυνατότητα να κινηθεί φυσικά, ένα ζώο χωρίς καθαρό νερό και τροφή λόγω αδιαφορίας ή παραμέλησης του ιδιοκτήτη, ενώ η ενεργητική κακοποίηση περιλαμβάνει την άσκηση βίας στο ζώο, την πρόκληση πόνου ή βλάβης για άλλους σκοπούς εκτός της αυτοάμυνας, όπως τη θανάτωσή του με επίπονες διαδικασίες για προσωπική ευχαρίστηση, την εγκατάλειψή του από τους ιδιοκτήτες, την έλλειψη κτηνιατρικής φροντίδας, τον ακρωτηριασμό, το κρέμασμα (Singer, 1990). Οι σκύλοι και οι γάτες συνήθως είναι τα θύματα της ενεργητικής κακοποίησης, δηλαδή της σκόπιμης πρόκλησης βλάβης σε ένα ζώο με χτυπήματα, δηλητηριάσεις και άλλους βίαιους τρόπους (Arkow, 2015). Οι Munro & Munro (2008), διακρίνουν την κακοποίηση των ζώων σε σωματική και συναισθηματική. Υποστηρίζουν πως αυτή η διάκριση είναι πολλές φορές δύσκολη, γιατί οι πράξεις της σωματικής κακοποίησης, όταν γίνονται κατ'εξακολούθηση, έχουν επίδραση και στη συναισθηματική ζωή των ζώων.

Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα, που σχετίζεται με το ζήτημα των δικαιωμάτων των ζώων και της κακοποίησής τους, είναι αυτό της χρήσης πειραματόζωων σε πειράματα διαφόρων επιστημών, όπως της ψυχολογίας, της ιατρικής αλλά και σε άλλους τομείς, όπως είναι οι δοκιμές προϊόντων. Δεν παρέχουν όλες οι χώρες στοιχεία για τη χρήση πειραματόζωων. Για το λόγο αυτό, μόνο υποθέσεις μπορούμε να κάνουμε για τον πραγματικό αριθμό αυτών που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως. Το αφήγημα θέλει να αιτιολογεί τη χρήση των ζώων σε πειραματικές διαδικασίες, με βάση τα οφέλη που αποκομίζονται υπέρ του ανθρώπου, ωστόσο, μόνο το 8% των φαρμάκων που δοκιμάζονται σε ζώα κρίνονται ασφαλή και αποτελεσματικά. Το ποσοστό αυτό θέτει υπό αμφισβήτηση την προσφορότητα, καταλληλότητα και αναγκαιότητα της χρήσης πειραματισμού σε ζώα. Η δραστηριότητα αυτή,

καλυπτόμενη από το μανδύα της επιστήμης, δημιουργεί πολλά ερωτηματικά σε κάθε σκεπτόμενο άνθρωπο (Singer, 1990).

Η ιδέα των δικαιωμάτων των ζώων προέκυψε κυρίως από τη φιλοσοφική παράδοση που γεννήθηκε μέσα από την περιβαλλοντική ηθική (Γεωργόπουλος, 2006). Η φιλοζωία δεν αφορά μόνο την αγάπη για τα ζώα, αλλά επίσης την πράξη της βοήθειας και προστασίας τους. Περιλαμβάνει την υιοθεσία αδέσποτων ζώων, την παροχή ιατρικής φροντίδας, την προώθηση προγραμμάτων αποπαρασίτωσης και την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης του κοινού σχετικά με τα ζητήματα της φροντίδας τους. Η ευημερία τους αποτελεί ένα θεμελιώδες μέρος της συνολικής ευημερίας μίας κοινωνίας (Best, 2010). Ανεξάρτητα από το εάν είναι κατοικίδια ή αδέσποτα, τα ζώα είναι πλάσματα με ανάγκες και συναισθήματα, τα οποία πρέπει να γίνονται σεβαστά.

Η πραγματική ηθική δοκιμασία της ανθρωπότητας (η πιο ριζική, που είναι τοποθετημένη τόσο βαθιά για να ξεφεύγει απ' το βλέμμα μας), είναι οι σχέσεις μας με αυτούς που είναι στο έλεός μας: τα ζώα. Κι εδώ είναι που εδράζεται η μεγαλύτερη αποτυχία του ανθρώπου, μια καταστροφή βασική, από την οποία απορρέουν όλες οι υπόλοιπες (Kundera, 2016). Απαιτείται λοιπόν, επαναπροσδιορισμός των ηθικών υποχρεώσεων που οφείλουν να αναλάβουν οι άνθρωποι απέναντι στα μη ανθρώπινα όντα του πλανήτη. Πολλοί είναι οι φιλόσοφοι του 21^{ου} αιώνα που ασχολήθηκαν με την ηθική θεώρηση του ανθρώπου απέναντι στα ζώα και υποστήριξαν ότι δεν πρέπει να τα μεταχειριζόμαστε άσκοπα, με τρόπο που τα ταλαιπωρεί, αναφερόμενοι σε πρακτικές που χρησιμοποιούνται όπως είναι η μαζική εκτροφή ζώων σε εργοστάσια ή η χρήση τους σε πειράματα (Regan, 2009). Τα ζώα είναι ικανά να υποφέρουν και αυτός είναι ο λόγος που θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, όμοια με αυτή που θα δινόταν σε ανάλογη περίπτωση στον άνθρωπο, ο οποίος οφείλει να συμπεριφέρεται με φροντίδα απέναντι σε αυτά, δίχως να τα βασανίζει ή να τα θανατώνει. Το ερώτημα επομένως δεν είναι αν τα ζώα μπορούν να συλλογίζονται, μπορούν να μιλήσουν, αλλά αν υποφέρουν (Bentham, 1907).

Οι σχέσεις με τα ζώα, εξημερωμένα ή άγρια, είναι σημαντική για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Melson, 2001). Τα παιδιά, όπως και όλοι οι άνθρωποι, έχουν μια φυσική έλξη προς τα ζώα, βασισμένη στη θεωρία της βιοφιλίας (Wilson, 1984), η οποία θεωρεί ότι η ανθρώπινη εξέλιξη συνδέεται με τη σχέση μας με άλλα ζώα, καθώς η επιβίωσή μας ως είδος εξαρτάται από αυτά. Μολονότι στην ευρύτερη κοινωνία, η ευαισθητοποίηση για την καλή διαβίωση και τα δικαιώματα τους έχει αυξηθεί σημαντικά, την τελευταία δεκαετία, στα σχολεία δεν περιλαμβάνονται μαθήματα και προγράμματα που συμβάλλουν σε κάτι τέτοιο. Απαιτείται η επανεξέταση του ρόλου της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ανθρώπινων στάσεων και συμπεριφοράς απέναντι στα ζώα για να πετύχουμε την απελευθέρωση τους, είτε αυτά βρίσκονται σε φάρμες είτε σε εργαστήρια είτε σε τσίρκο και ζωολογικούς κήπους (Καραγεωργάκης, 2019).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η σχέση των μαθητών με τα ζώα, η φιλοζωική τους συνείδηση, η ευαισθητοποίησή τους για τα δικαιώματα και τις ανάγκες των ζώων με στόχο να μάθουν να τα φροντίζουν, να τα σέβονται και να συνηθίζουν να υιοθετούν κατάλληλες συμπεριφορές προστασίας τους. Η εργασία αυτή είναι μια ερευνητική μελέτη, η οποία διερευνά κατά πόσο καλλιεργείται το φιλοζωικό υπόβαθρο στο σχολείο. Στοχεύει ακόμη στη δημιουργία μιας φιλοζωικής ομάδας μαθητών-τριών, η οποία θα αναλάβει δράσεις για την φροντίδα των αδέσποτων εντός και εκτός σχολικού χώρου (αφίσες, ενημερωτικά φυλλάδια, ειδικοί προσκεκλημένοι). Τα ερωτήματα βασίζονται σε έρευνες, όπως του (Milson, 1990), στην οποία διερευνήθηκε η στάση των παιδιών αναφορικά με τη χρήση των ζώων στην ψυχαγωγία (ζωολογικά πάρκα και τσίρκο). Οι Wells & Hepper(1995), μελέτησαν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στα ζώα με βάση το φύλο, την ηλικία και τον τόπο κατοικίας τους, όπως και την κατοχή ζώων συντροφιάς. Σε έρευνες που πραγματοποίησαν ο Thompson (1997) και ο Rowan (1995), εξήχθησαν συμπεράσματα

σχετικά με τη θετική ή αρνητική θέση της χρήσης των ζώων στη διατροφή και στην ερευνητική διαδικασία.

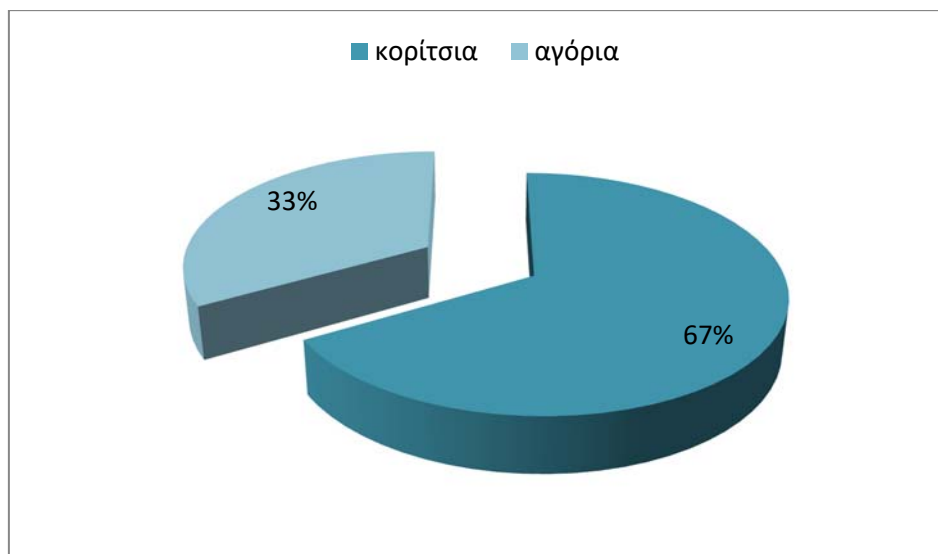
Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έχουν περιορισμένο εύρος και δεν είναι γενικεύσιμα, λόγω του μικρού δείγματος συμμετεχόντων. Η διαχείριση ενός τόσο σημαντικού ζητήματος απαιτεί ένα ευρύ φάσμα δράσεων και πρωτοβουλιών, προσεκτικό σχεδιασμό, επίμονες και συστηματικές προσπάθειες γιατί η συμπεριφορά απέναντι στα ζώα είναι δείκτης πολιτισμού και η προστασία τους αποτελεί υπόθεση όλων .

Δείγμα-μεθοδολογία

Στην έρευνα, που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβρη του 2024 στο Γενικό Λύκειο Λιμεναρίων Θάσου, συμμετείχαν 75 μαθητές/τριες από το σύνολο των μαθητών/τριών του σχολείου, με σκοπό να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι στα ζώα. Κύρια εστίαση τα ζώα συντροφιάς, τα αδέσποτα ζώα και τα κακοποιημένα ζώα. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε για συμπλήρωση στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω excel. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν σε τρεις άξονες και είχαν ως εξής: ερωτήματα που αφορούσαν στα ζώα συντροφιάς-κατοικίδια, ερωτήματα που αφορούσαν στα αδέσποτα ζώα και τέλος ερωτήματα που αφορούσαν στην κακοποίηση των ζώων. Η περιγραφική στατιστική και η ανάλυση των αφηγηματικών απαντήσεων συνέθεσαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

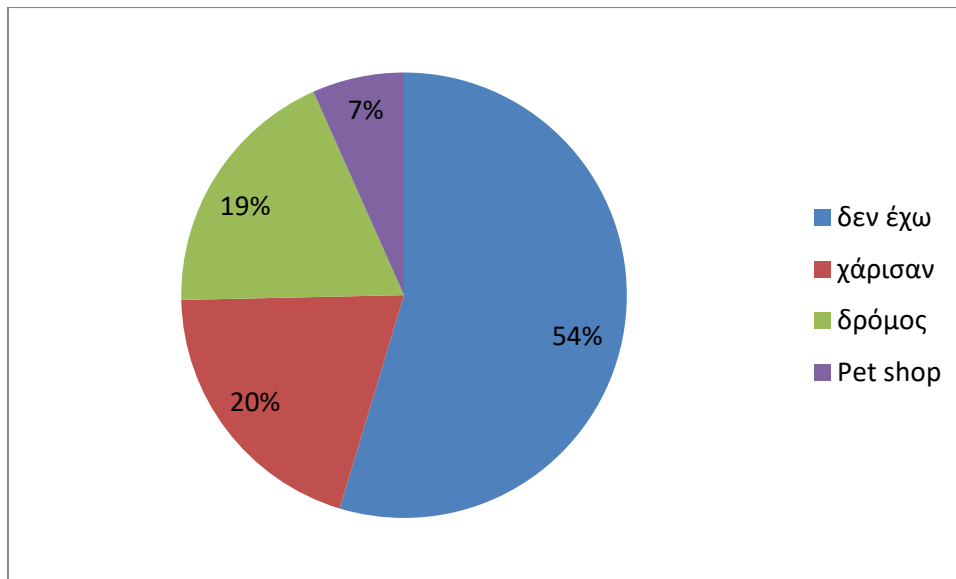
Αποτελέσματα έρευνας

Οι μαθήτριες ήταν 50 σε αριθμό (67%) και οι μαθητές 25 (33%) (σχήμα 1).



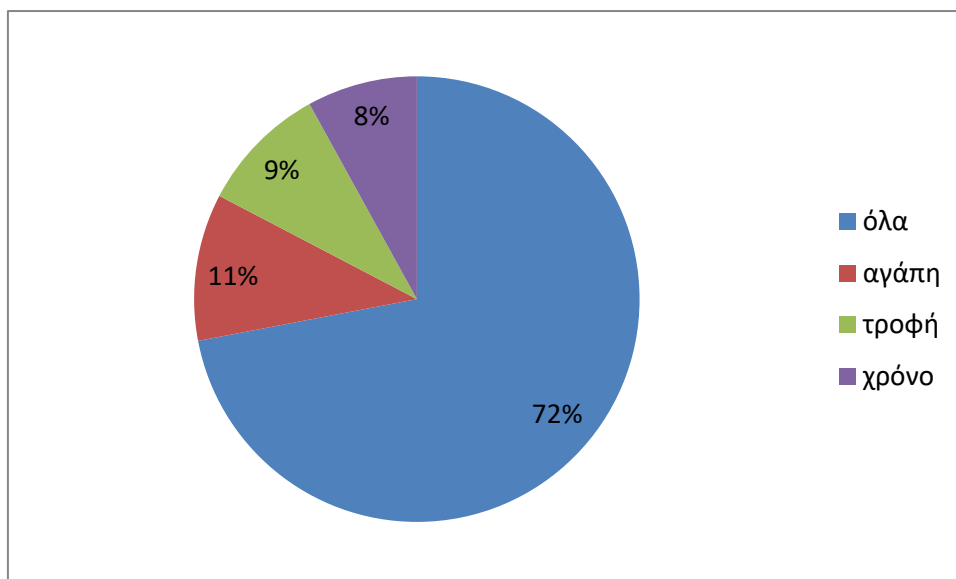
Σχήμα 1. Φύλο

Σε ερώτηση, πόσοι μαθητές/τριες έχουν κατοικίδιο, οι 41 (54%) απάντησαν ότι δεν έχουν. Από τους μαθητές/τριες που αναφέρουν την ύπαρξη κατοικιδίου, 15 αναφέρουν ότι τους το χάρισαν / δώρισαν (20,%), 14 το υιοθέτησαν (19%), ενώ 5 (7%) το αγόρασαν από κατάστημα πώλησης ζώων (pet shop) (σχήμα 2). Το γεγονός αυτό δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στα ζώα, τα οποία είναι αδέσποτα. Τα παιδιά, συνήθως περισυλλέγουν από το δρόμο τα κατοικίδια τους, σε ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό.



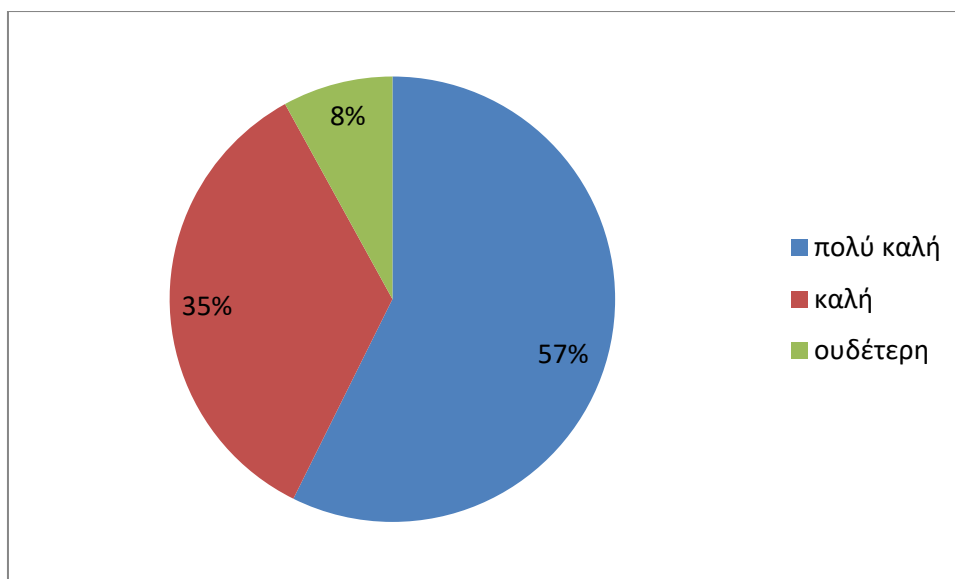
Σχήμα 2. Έχετε κατοικίδιο;-Πώς το αποκτήσατε;

54 μαθητές/τριες (72%) αναφέρουν πως τα ζώα έχουν ανάγκη όχι μόνο από τροφή αλλά και από αγάπη και χρόνο ενασχόλησης μαζί τους, 8 μαθητές/τριες (11%) απαντούν πως τα ζώα έχουν ανάγκη από αγάπη, 7 μαθητές/τριες (9%) πως έχουν ανάγκη από τροφή και 6 μαθητές/τριες (8%) πως έχουν ανάγκη από χρόνο. (Σχήμα 3). Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τις ανάγκες ενός ζώου.



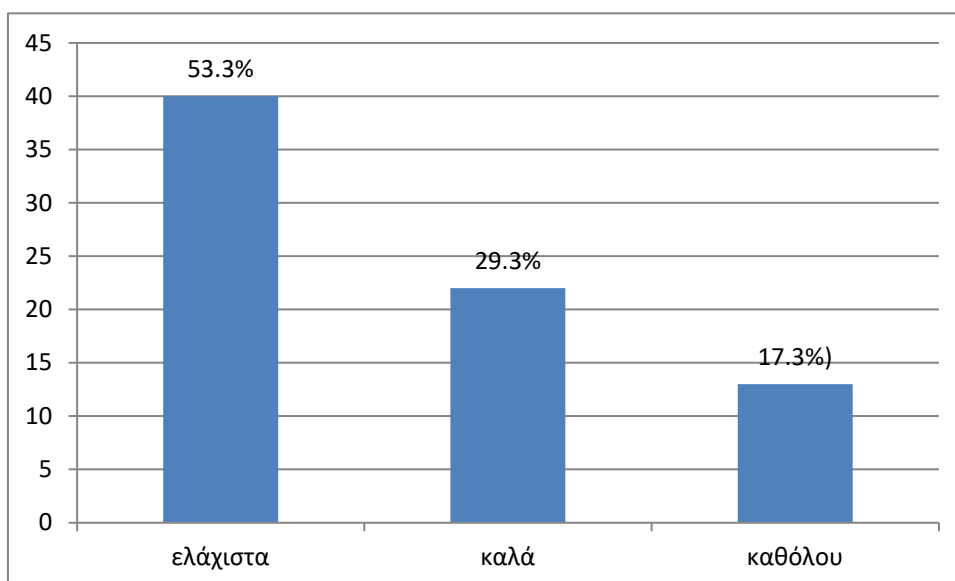
Σχήμα 3. Ανάγκες ζώων

Στο ερώτημα πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τα ζώα 43 μαθητές/τριες (57%) αναφέρουν ότι η σχέση τους με τα ζώα είναι πολύ καλή, 26 μαθητές/τριες (35%) ως καλή, και 6 μαθητές/τριες (8%) αναφέρουν ουδέτερη σχέση (σχήμα 4). Υπάρχουν παιδιά που δεν τρέφουν ιδιαίτερα αισθήματα για τα ζώα. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός πως κανένας μαθητής/τρια δεν απάντησε πως η σχέση του με τα ζώα είναι κακή.



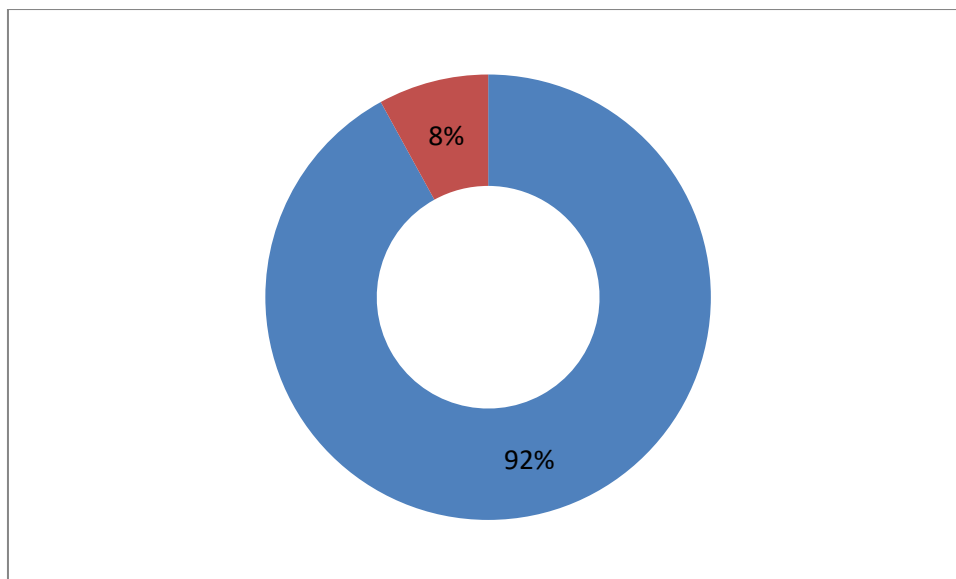
Σχήμα 4. Η σχέση σας με τα ζώα

Σχετικά με τη νομοθεσία που προστατεύει τα δικαιώματα των ζώων το 53.3% (40 μαθητές/τριες) γνωρίζει ελάχιστα πράγματα, ενώ το 17.3% (13 μαθητές/τριες) δε γνωρίζει κάτι. Μόνο το 29.3% (22 μαθητές/τριες) είναι καλά ενημερωμένο (σχήμα 5).



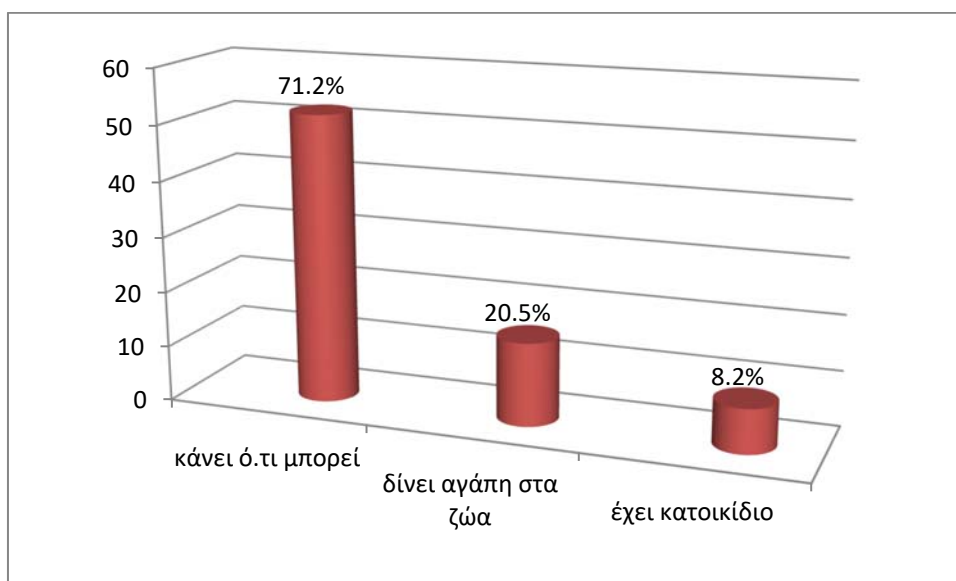
Σχήμα 5. Τι γνωρίζετε σχετικά με τη νομοθεσία που αφορά την προστασία ζώων;

Σημαντικά συμπεράσματα εξάγουμε και από την απάντηση των μαθητών-τριών στο ερώτημα τι θα κάνετε, όταν συναντήσετε ένα αδέσποτο και πεινασμένο ζώο. 69 μαθητές/τριες (92%) αναφέρουν πως θα το ταΐσουν. Λίγα παιδιά (8%) αδιαφορούν παντελώς απέναντι στο πρόβλημα, δείχνοντας ότι δεν έχουν ευαισθητοποιηθεί (σχήμα 6). Η παρουσία φιλοζωικής παιδείας για αυτά τα παιδιά είναι σχεδόν ανύπαρκτη.



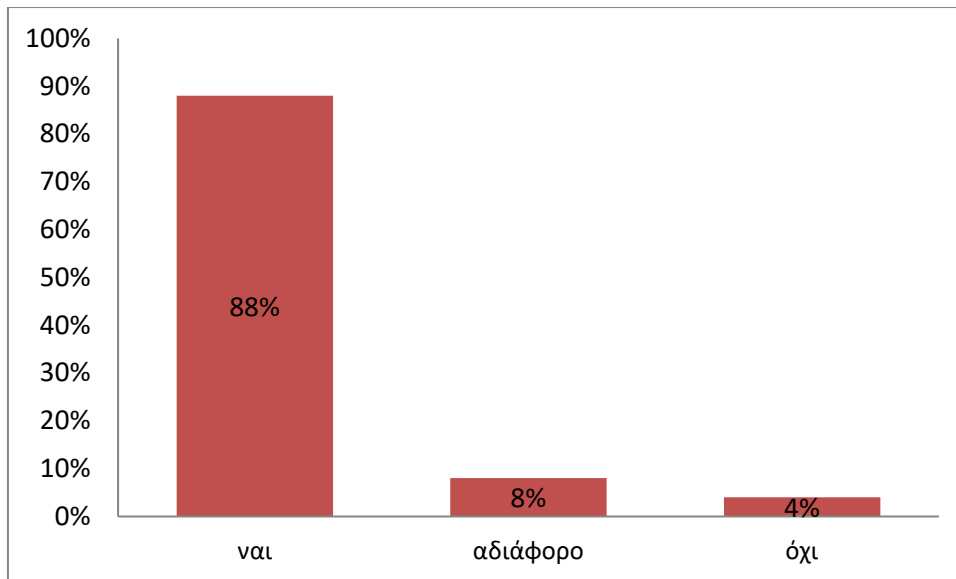
Σχήμα 6. Συνάντηση με αδέσποτο

Στο ερώτημα «ποιον θεωρείτε φιλόζωο», 52 μαθητές/τριες (71.2%) απαντούν ότι φιλόζωος είναι αυτός που κάνει ό,τι μπορεί για να προστατεύσει τα ζώα. 15 μαθητές/τριες (20.5%) αναφέρουν πως φιλόζωος είναι όποιος δίνει αγάπη στα ζώα και λίγοι μαθητές/τριες (8.2%) θεωρούν φιλόζωο αυτόν που έχει κατοικίδιο (σχήμα 7). Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν πολύ καλά την έννοια του όρου φιλόζωου



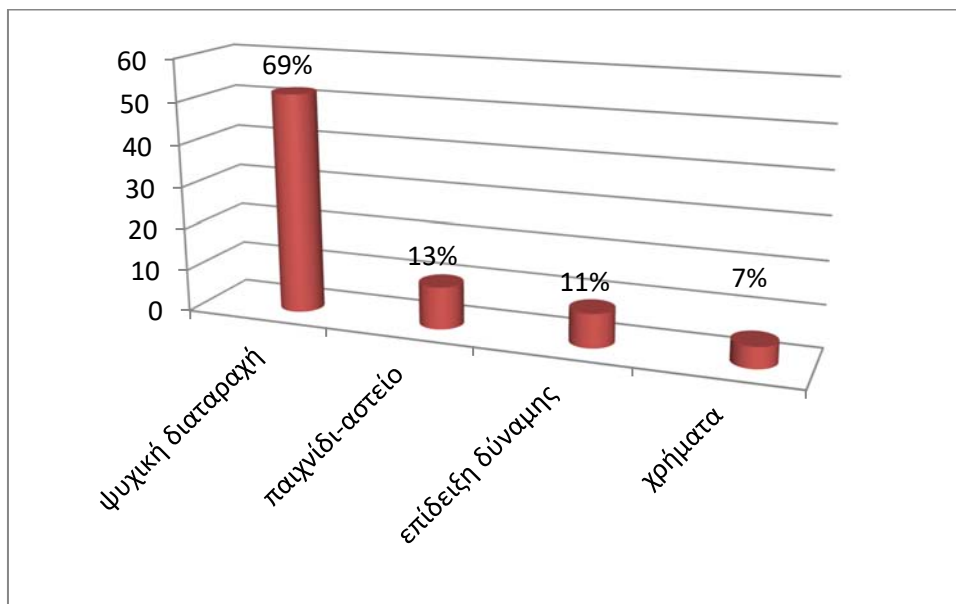
Σχήμα 7. Ποιον θεωρείτε φιλόζωο;

Στο ερώτημα αναφορικά με το αν επιθυμούν να υλοποιούνται δράσεις στη σχολική μονάδα, 66 μαθητές/τριες (88%) απάντησαν θετικά, 6 μαθητές/τριες (8%) απάντησαν ότι τους είναι αδιάφορες τέτοιου τύπου δράσεις, ενώ 3 μαθητές/τριες (4%) απάντησαν αρνητικά (σχήμα 8). Υπάρχουν μαθητές/τριες που όχι μόνο αδιαφορούν ως προς την ενημέρωσή τους για τα δικαιώματα των ζώων, αλλά είναι και αρνητικοί σε οποιαδήποτε προσπάθεια που θα καταβάλλονταν μέσα στο σχολικό πλαίσιο για την ευαισθητοποίησή τους.



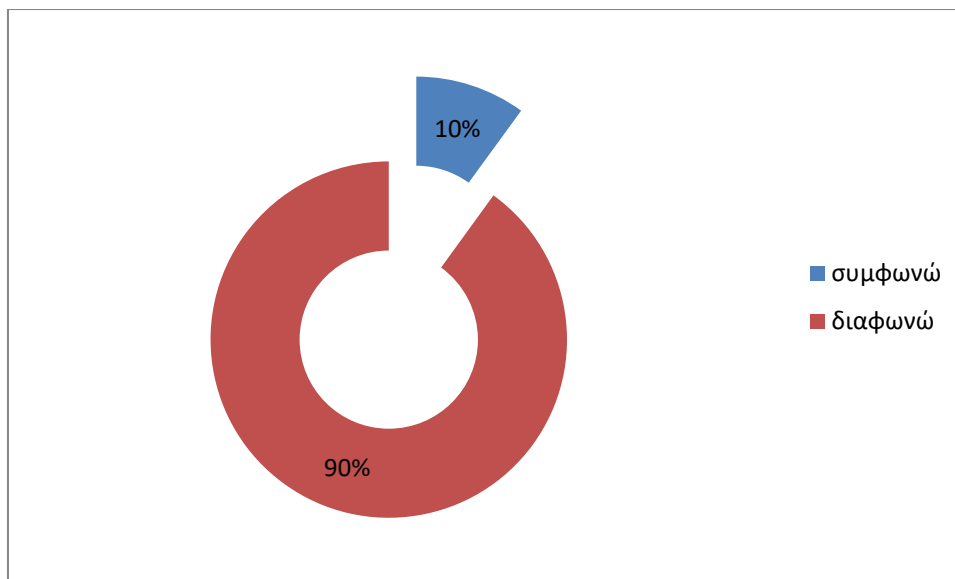
Σχήμα 8. Θέλετε να γίνονται δράσεις για τα δικαιώματα των ζώων στο σχολείο;

Ως προς την κακοποίηση των ζώων, 52 μαθητές/τριες (69%) την αποδίδουν σε ψυχική διαταραχή του δράστη, 10 μαθητές/τριες (13%) αναφέρουν πως η κακοποίηση ενός ζώου γίνεται στο πλαίσιο αστεϊσμού-παιχνιδιού, 8 μαθητές/τριες (11%) την αποδίδουν σε επίδειξη δύναμης και μόνο 5 μαθητές/τριες (7%) πιστεύουν ότι η οικονομική εκμετάλλευση του ζώου αποτελεί βασικό λόγο της κακοποίησής του (σχήμα 9).



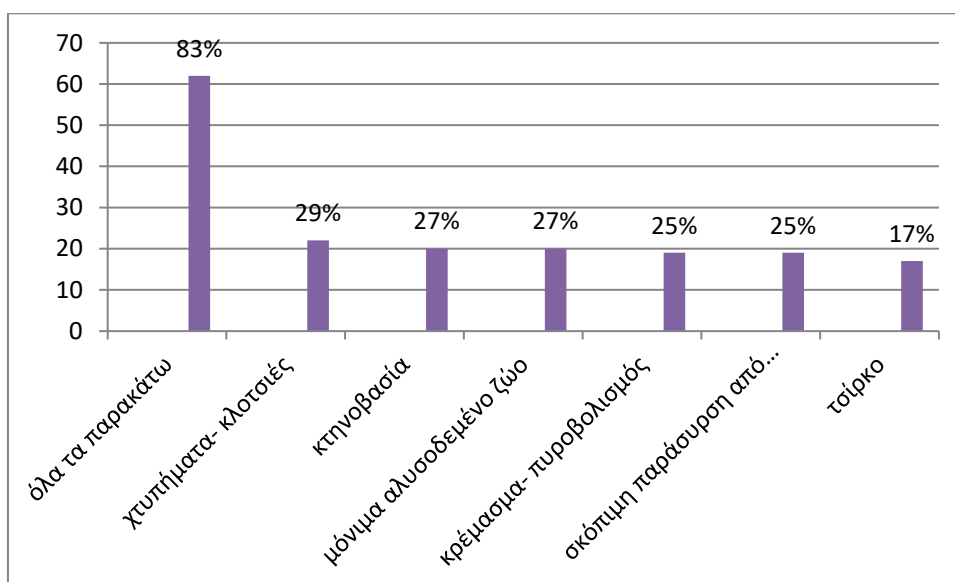
Σχήμα 9. Λόγοι κακοποίησης ζώου

Το 90% του δείγματος (68 μαθητές/τριες) διατυπώνουν αρνητική γνώμη για το κυνήγι και μόνο το 10% (7 μαθητές) συμφωνούν με αυτή την κακοποιητική συμπεριφορά του κυνηγού ανθρώπου, εφόσον το κυνήγι γίνεται σε νόμιμα πλαίσια (σχήμα 10).



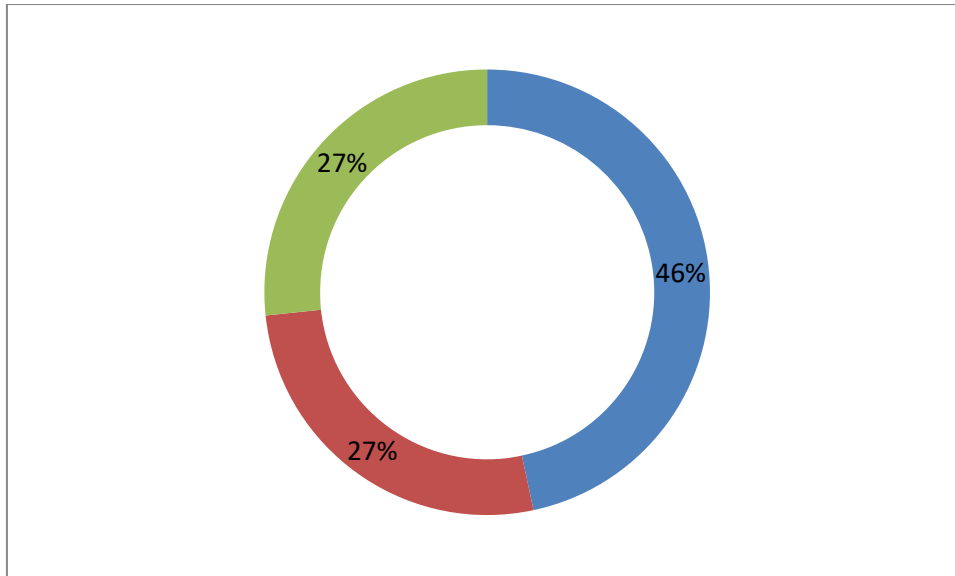
Σχήμα 10. Η άποψή σας για το κυνήγι

22 μαθητές/τριες (29%) θεωρούν ως χειρότερη μορφή κακοποίησης τις κλοτσιές και τα χτυπήματα στα ζώα, 20 μαθητές/τριες (27%) την κτηνοβασία και το μόνιμα αλυσοδεμένο ζώο, 19 μαθητές/τριες (25%) το κρέμασμα και τον πυροβολισμό, 19 μαθητές/τριες τη σκόπιμη παράσυρση από αυτοκίνητο. 62 μαθητές/τριες (83%) θεωρούν τα χτυπήματα-κλοτσιές, την κτηνοβασία, το μόνιμα αλυσοδεμένο ζώο, το κρέμασμα-πυροβολισμό, τη σκόπιμη παράσυρση του ζώου από διερχόμενο αυτοκίνητο ως τις χειρότερες μορφές κακοποίησης. Μόνο 13 μαθητές/τριες (17%) πιστεύουν πως τα ζώα σε θεάματα ψυχαγωγικά, όπως το Τσίρκο, κακοποιούνται (σχήμα 11).



Σχήμα 11. Μορφές κακοποίησης)

35 μαθητές/τριες (46%) δεν αντιλήφθηκαν ποτέ στη ζωή τους κάποια μορφή κακοποίησης, 20 αντιλήφθηκαν πολλές φορές (27%) και αντίστοιχα 20 μαθητές/τριες (27%) δεν αντιλήφθηκαν ποτέ. (σχήμα 12) Αυτό δείχνει πως φαινόμενα κακοποιητικής συμπεριφοράς συναντώνται συχνά και γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά.



Σχήμα 12. Αντιληφθήκατε ποτέ κάποια μορφή κακοποίησης;

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν ότι πολλοί μαθητές-τριες δείχνουν ευαισθησία απέναντι στα ζώα, θέλουν κάποια στιγμή στο μέλλον να ασχοληθούν περισσότερο μαζί τους, εντούτοις δεν είναι πολύ καλά ενημερωμένοι για τη νομοθεσία η οποία προστατεύει τα δικαιώματα των ζώων. Αναφορικά με την κακοποίηση των ζώων, οι μαθητές την αποδίδουν ως επί το πλείστον σε ψυχικές διαταραχές, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν και σε μετέπειτα βίαιες ενέργειες όπως επισημαίνουν οι Sinclair et al., (2006). Σε αντίστοιχες βιβλιογραφικές έρευνες τα παιδιά τα οποία έχουν κατοικίδια ζώα, είναι πιο ευαισθητοποιημένα απέναντι στα αδέσποτα και είναι πρόθυμα να καταγγείλουν κάποια κακοποιητική συμπεριφορά του ανθρώπου απέναντί τους (Bailey, 1987). Οι μαθητές και οι μαθήτριες που αποτελούν το δείγμα στην παρούσα μελέτη-έρευνα, διαφωνούν κατά ένα μεγάλο ποσοστό με το κυνήγι, σε αντίθεση με τις απόψεις πολλών ενηλίκων, οι οποίοι αρέσκονται στην εικόνα του κόκκινου αίματος και τη διαδικασία του σκοτωμού ενός ζώου (Tuau, 1984). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Cole et al., (2001) << αν επιθυμούμε να αλλάξουμε τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι άνθρωποι στα ζώα, πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε τις καταβολές αυτής της συμπεριφοράς στα παιδικά χρόνια>>. Τα συμπεράσματα της μελέτης αυτής αναδεικνύουν την ανάγκη επιμορφώσεων σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα πρέπει να είναι ικανοί να καλλιεργούν ενσυναίσθηση και φιλοζωία στους/ στις μαθητές/τριες.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Καθώς η μελέτη αυτή έχει περιορισμένο εύρος και σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων, είναι αναγκαίο να γίνει μια περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος σε ένα μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα μαθητών, το οποίο θα περιλαμβάνει τους μαθητές που φοιτούν σε όλα τα Λύκεια του νησιού, τους μαθητές και τις μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλου του νομού Καβάλας. Θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια τέτοια έρευνα και σε μαθητές των μεγάλων αστικών κέντρων, η οποία πιθανόν θα αναδείξει τις διαφορές στη στάση και στις αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στα ζώα, συγκριτικά με τους μαθητές της επαρχίας που ζουν στη φύση και είναι πιο κοντά τους. Πολύ σημαντικά στοιχεία θα αποφέρει μία έρευνα με συμμετέχοντες τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των σχολικών βαθμίδων για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι δάσκαλοι έχουν αναπτυγμένα φιλοζωικά αισθήματα και κατά πόσο μπορούν αυτά να τα εμφυσήσουν στους μαθητές τους. Είναι ανάγκη να καλλιεργηθούν οι φιλοζωικές αξίες και η ενσυναίσθηση στα παιδιά. Και σε αυτό ο ρόλος του δασκάλου οφείλει να είναι ενεργός. Η

φιλοζωική εκπαίδευση στα σχολεία κρίνεται πλέον απαραίτητη. Δράσεις με συλλογή ποιημάτων και λογοτεχνικών έργων για τα ζώα στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής λογοτεχνίας και Γλώσσας θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών. Ο μαθητής οφείλει να συνειδητοποιήσει πως όταν γίνει μάρτυρας κάποιου περιστατικού με θύμα κάποιο ζώο, δεν πρέπει να διστάσει να το καταγγείλει για να υποστούν οι δράστες τις κυρώσεις που προβλέπονται από το νόμο.

Αναφορές

Arkow, P. (2015). Recognizing and responding to cases of suspected animal cruelty, abuse, and neglect: What the veterinarian needs to know. *Veterinary Medicine: Research and Reports*, 6, 349–359. <https://doi.org/10.2147/VMRR.S87198>

Ascione, F. R. (1998). Battered women's reports of their partners' and their children's cruelty to animals. *Journal of Emotional Abuse*, 1, 119-133. https://doi.org/10.1300/J135v01n01_06

Bailey, C. (1987). *Exposure of Preschool Children to Companion Animals: Impact on Role-Taking Skills* (Unpublished master's thesis). Oregon State University, Oregon

Becker, F., & French, L. (1998). Making the links: child abuse, animal cruelty and domestic violence, *Child Abuse Review*, 6(13), 399–414, <https://doi.org/10.1002/car.878>

Bentham, J. (1907). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Oxford: Clarendon Press

Best, S. (2010). "Total Liberation: Revolution for the 21st Century", στο Έλενα Παπανικολάου (επ.), *Περιβάλλον, Κοινωνία, Ηθική* (Τόμος Πρακτικών 2ης Διεθνούς Ημερίδας Περιβαλλοντικής Ηθικής), Αειφορία, Αθήνα, 2010, σ. 49-72.

Born, P. (2018). Regarding animals: A perspective on the importance of animals in early childhood environmental education International. *Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 45-53.

Cole, S., Cole, M., & Lightfoot, C. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*, τόμος 2. Αθήνα: Gutenberg.

Doukas, D., Vassiliadou, M., Tontis, D., & Douzenis, A. (2018). *Animal abuse and mental health*. *Archives of Hellenic Medicine*, 35, 439–445.

Kundera, M. (2016). *Η Αβάσταχτη Ελαφρότητα Της Υπαρξης*. Αθήνα: Εστία.

Lockwood, R. (2006). Animal Cruelty Prosecution: Opportunities for Early Response to Crime and Interpersonal Violence. *American Prosecutor Research Institute*, 39, 110-121

Melson, G. F. (2001). *Why the wild things are: Animals in the lives of children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Milson, J. L. (1990). Museums, Zoos and Aquariums Partners in Teaching and Learning, *Education* 110(4), σ. 521-5.

Munro, R., & Munro, H. M. (2008). *Animal abuse and unlawful killing: Forensic veterinary pathology*. Saunders Ltd, Philadelphia.

Regan, T. & Singer, P. (1989). *Animal Rights and Human Obligations*. New Jersey: Prentice Hall.

Regan, T. (2009). Άδεια Κλουβιά: Μια Εισαγωγή στα Δικαιώματα των Ζώων, στο Συλλογικό, Άνθρωποι-Ζώα-Φύση, Από τον Ανθρωποκεντρισμό στον Οικοβιοκεντρισμό, Για τα Δικαιώματα της Φύσης και της Ζωής, Πρακτικά 1 ης Ημερίδας Περιβαλλοντικής Ηθικής στην Ελλάδα, εκδόσεις Αειφορία, Αθήνα, 2009, σ. 83-103.

Ressler, R. K., Burgess, A. W., Hartman, C. R., Douglas, J. E., & McCormack, A. (1998). Murderers who rape and mutilate. In R. Lockwood & F. A. Ascione (Eds.), *Cruelty to animals and interpersonal violence* (pp. 179-193). West Lafayette, IN: Purdue University Press.

Rowan, A. N. (1995). Scientists and Animal Research: Dr Jekyll or Mr Hyde? *Social Research* 62(3), σ.787-800.

Sinclair, L., Merck, M., & Lockwood, R. (2006). Forensic investigation of animal cruelty: A guide for veterinary and law enforcement professionals. Humane Society Press, Washington, DC.

Singer, P., (1990). *Animal liberation*. New York, N.Y.: New York Review of Books.

Thompson, P. B. (1997). Ethics and the Genetic Engineering of Food Animals, *Journal of Agricultural and Environmental Ethics* 10, σ. 101-23

Tuan, Yi-Fu. (1984). *Dominance and Affection, The making of Pets*, Yale University Press.

Wells, D. L. & Hepper, P. G. (1995). Attitudes to Animal Use in Children. *Anthrozoos*, 8(3)σ. 159-170

Wenden, E.J., Lester, L., Zubrick, S.R., Michelle, Ng., & Christian, E. H. (2021). The relationship between dog ownership, dog play, family dog walking, and pre-schooler social-emotional development: findings from the PLAYCE observational study. *Pediatric Research*, 89, 1013–1019. <https://doi.org/10.1038/s41390-020-1007-2>

Wetter, B. (2006). *Ζώα που χρειάζονται την προστασία μας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Wilson, E. O. (1984). *Βιοφιλία: Ο δεσμός του ανθρώπου με άλλα είδη*. Cambridge, MA: Harvard University Press
Ανάκτηση Οκτώβριος 2024 από <https://www.artemisblatsi.com/Article/4/biofilia-kai-syndesh-me-th-fysh>

Γεωργόπουλος, Α. (2006). *Περιβαλλοντική ηθική*. Αθήνα: Gutenberg .

Γιαννακοπούλου, Α. (2015). *Συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Άγχους σε μαθητές δημοτικού*. Ανάκτηση Ιουλίου 2024 από [file:///C:/Users/sabot/Downloads/194-325-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/sabot/Downloads/194-325-1-SM%20(3).pdf)

Γιάνναρου, Λ. (2024). *Η κακοποίηση ζώων μπορεί να είναι η αρχή του «κύκλου της βίας»*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2024 από <https://www.kathimerini.gr/society/563015917/i-kakoroioisi-zoon-mporei-na-einai-i-archi-toy-kykloy-tis-vias/>

Καραγεωργάκης, Σ. (2019). *Στα πλοκάμια της ανθρώπινης ηθικής*. Αθήνα: Ευτοπία

Καραγεωργάκης, Σ., & Γεωργόπουλος, Α. (2005). “Όταν η Περιβαλλοντική Ηθική συναντά την Πολιτική Οικολογία”, Στο Αλέξανδρος Γεωργόπουλος (επ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται*, σ. 819-839. Αθήνα: Gutenberg.

Μπλαβάκη, Ο. Κ. (2021). Η σχέση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα κατοικίδια ζώα. *Επιστήμες Αγωγής*, (2). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2024 από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1526/1416>

Νόμος 4830/2021, άρθρο1. Νέο πλαίσιο για την ευζωία των ζώων συντροφιάς. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (ΦΕΚ 169/Α/18-9-2021)

Παπαγεωργίου, Κ.(2019). *Παιδιά και ζώα... σχέση αγάπης αλλά και ζωής*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2024 από [psychologynow https://www.psychologynow.gr/artheta-psyxikis-ygeias/proagogi-psyxikis-ygeias/eftyxia/paidia-kai-zoa-sxesi-agapis-alla-kai-zois/](https://www.psychologynow.gr/artheta-psyxikis-ygeias/proagogi-psyxikis-ygeias/eftyxia/paidia-kai-zoa-sxesi-agapis-alla-kai-zois/)

Ρόδος. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2024 από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17236>

Χαρτερού, Ε. (2017). *Η παρουσία των αδέσποτων στην ελληνική παιδική λογοτεχνία*.