



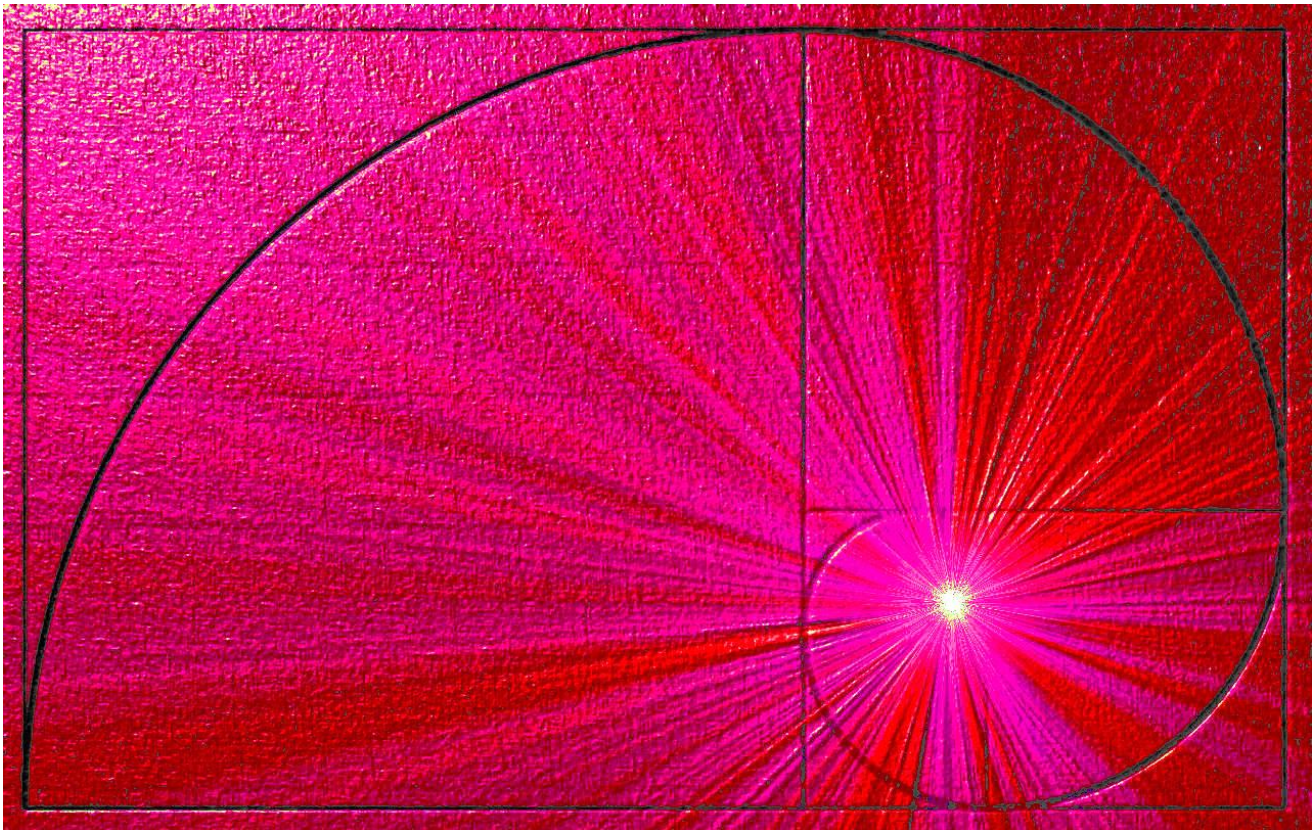
**ΕΕΠΕΚ**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 2, Issue 7 (2020)

ISSN: 2654-0002

# INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



## Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

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

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

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

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

## ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Αρχισυντάκτης:** Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

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

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

### Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος, ΠατσαλάΠασχαλία, Υπεύθ. Θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαγγόπουλος Γεώργιος, Υπεύθ. Θεμάτων Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οικονόμου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Θεμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Υπεύθ. Θεμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Επιστημών

Πέτρου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Πετρωτός Νικόλαος, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Τριαντάρη Φωτεινή, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Χαρταλάμη Μαριέττα, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης



Περιεχόμενα - Contents

|   |     |
|---|-----|
| <b>ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL</b> .....  | 5   |
| <b>Η διδακτική προσέγγιση της Διδασκαλίας Βάσει Περιεχομένου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Τυπική Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης</b> ..... | 7   |
| Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα .....  | 7   |
| Γιαννοπούλου Βασιλική .....   | 7   |
| <b>Σεισμοί: μία διασχολική και ερευνητική διαδικτυακή εξ αποστάσεως παρέμβαση για το Γυμνάσιο</b> .....   | 19  |
| Γαλάνης Νικόλαος .....  | 19  |
| Μανταλιά Παναγιώτα .....  | 19  |
| Αναστασιάδου Όλγα.....  | 19  |
| <b>Πηγές συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Καβάλας</b> .....  | 32  |
| Καραμούτας Ανέστης .....  | 32  |
| Καραμούτα Αναστασία.....  | 32  |
| <b>Έρευνα μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</b> .....  | 42  |
| Αλεξούδα Γεωργία.....   | 42  |
| <b>Το δάσος μέσα από τις νοητικές παραστάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας</b> .....   | 54  |
| Δαγκλή Βασιλική.....  | 54  |
| Καραμέρης Αθανάσιος .....   | 54  |
| <b>Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19. Ποιοτική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b> .....                  | 63  |
| Αμοργιανιώτη Ειρήνη .....   | 63  |
| <b>Αντιλήψεις ενηλίκων εκπαιδευομένων για την καθημερινή αξία των μαθηματικών ...</b>   | 74  |
| Κιτσάκης Βασίλειος .....  | 74  |
| <b>Attitudes of Secondary School Students to Genetic Diagnosis</b> .....  | 86  |
| Papadeli Eleftheria.....  | 86  |
| Tsakiridou Eleni.....   | 86  |
| Mavrikaki Evangelia .....   | 86  |
| <b>Οι Παρεμποδιστικοί Παράγοντες Εφαρμογής του Διαπολιτισμικού Μοντέλου Εκπαίδευσης στην Ελληνική Εκπαίδευση</b> .....  | 96  |
| Παντελίδου Ανδρονίκη .....  | 96  |
| <b>Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη φοίτηση παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο Δημοτικό σχολείο</b> .....                                    | 107 |
| Σουσαμίδου Αικατερίνη .....   | 107 |
| Ραπτοπούλου Άννα-Μαρκέλλα.....  | 107 |



|  |            |
|--|------------|
| <b>Η ικανοποίηση εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα της Ελλάδας.....</b>        | <b>119</b> |
| Φρούντα Μαρία .....  | 119        |
| Πίτσου Χαρίκλεια .....   | 119        |
| Κατσαντώνης Ιωάννης.....   | 119        |
| <b>Αυτοαποτελεσματικότητα και Στρατηγικές Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης κατά την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από ενήλικους ακούοντες .....</b> | <b>131</b> |
| Γούσια Κατερίνα .....  | 131        |
| <b>Πρόγραμμα παρέμβασης στρατηγικών για κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου σε δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες .....</b>                        | <b>143</b> |
| Στράτος Σπυρίδων .....   | 143        |
| <b>Οι απόψεις εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της Βιοηθικής ως διδακτικού αντικειμένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό Σχολείο).....</b>            | <b>155</b> |
| Μπαλατσού Μαρία .....  | 155        |
| Θεολόγου Κωνσταντίνος .....  | 155        |
| <b>Εκπαίδευση ατόμων με οπτική αναπηρία: κίνητρα, προσδοκίες και οφέλη .....</b>   | <b>167</b> |
| Θεοδωράκου Ελβίρα .....  | 167        |
| Μαγγόπουλος Γεώργιος.....  | 167        |
| <b>Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για μαθητές με δυσλεξία: παράδειγμα εφαρμογής στα μαθηματικά Α΄ Γυμνασίου .....</b>                                   | <b>177</b> |
| Ηλιοπούλου Μάρθα .....   | 177        |
| Γκιώκας Παναγιώτης .....   | 177        |



## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το έβδομο 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 2020 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 γίνι 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 seventh issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2020 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 Θεσσαλίας, Αρχισυντάκτης*  
Dr. Charilaos Tsichouridis, Chief Editor, University of Thessaly  
*Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης*  
Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director



## **Η διδακτική προσέγγιση της Διδασκαλίας Βάσει Περιεχομένου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Τυπική Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης**

**Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα**

ΕΔΙΠ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ  
kilioroulou@edlit.auth.gr

**Γιαννοπούλου Βασιλική**

Φιλολόγος, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ  
vasiligi@edlit.auth.gr

### **Περίληψη**

Το παρόν άρθρο στοχεύει στην παρουσίαση της διδακτικής μεθόδου της Διδασκαλίας με Βάση το Περιεχόμενο για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μία αλλοπολιτισμική σχολική τάξη. Εστιάζει δε στη διερεύνηση της καταλληλότητας της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης για την αποτελεσματική γλωσσική εκμάθηση. Υπό το πρίσμα αυτό παρουσιάζεται η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Η ερευνητική διαδικασία λαμβάνει χώρα στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ενώ για τη διεξαγωγή της ακολουθείται η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων που παρουσιάζονται αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές του ημερολογίου, της παρατήρησης και της ημι-δομημένης συνέντευξης.

**Λέξεις κλειδιά:** Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, Διδασκαλία Βάσει περιεχομένου, Ιστορία

### **Εισαγωγή**

Η διδασκαλία των ελληνικών ως Γ2 αποτέλεσε μια διδακτική πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που οδήγησε στην υιοθέτηση και εξέλιξη ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων. Όλες οι διδακτικές προσεγγίσεις – με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες που ενδεχομένως παρουσιάζουν – έχουν ως στόχο να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να καλύψουν στον μέγιστο βαθμό τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διδακτική μέθοδο της ΔΒΠ (Content Based Instruction).

Η ΔΒΠ αποτελεί μια εναλλακτική διδασκαλία της Γ2 που εδράζεται σε καθορισμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο λόγος γίνεται για μια επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία γλωσσών, η οποία περιλαμβάνει ποικίλους τρόπους αξιοποίησης των γνωστικών αντικειμένων με άξονα γλωσσικούς στόχους. Σύμφωνα, βέβαια, με τους Richards και Rodgers (2001: 204) ο όρος ΔΒΠ παραπέμπει σε μια διδακτική πρακτική της Γ2 κατά την οποία η διδασκαλία οργανώνεται με άξονα όχι ένα αυστηρά γλωσσικό πρόγραμμα, αλλά με βάση το «περιεχόμενο» (γνώση, πληροφορία) που οι μαθητές θα αποκομίσουν. Η ιδιαιτερότητα δηλαδή της συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι η γλωσσική διδασκαλία επιτυγχάνεται μέσα από το επιστημονικό περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των μαθημάτων που διδάσκονται στη σχολική τάξη όπως η Ιστορία, η Φυσική, τα Μαθηματικά (Hernández, 2005). Σύμφωνα με την εν λόγω διδακτική πρακτική το κατανοητό εισαγόμενο (input) δεν είναι αρκετό για να κατακτήσει ο μαθητής τη γλώσσα στόχο ικανοποιητικά (Brinton, 2003).

Υπό το πρίσμα αυτό η γλώσσα και το περιεχόμενο δεν θεωρούνται αυτόνομα και ξεχωριστά αντικείμενα διδασκαλίας, αντίθετα αντιμετωπίζονται ολιστικά ως ενιαίο σύνολο. Το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων λειτουργεί ως «όχημα» για τη διδασκαλία των γλωσσικών στοιχείων και ιδιαιτεροτήτων της Γ2 (Met, 1991). Στόχο, συνεπώς, της εν λόγω μεθόδου αποτελεί η καλλιέργεια τόσο των βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών



δεξιοτήτων' (Basic Interpersonal Communicative Skills), όσο και της 'ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας' (Cognitive Academic Language Proficiency). Οι μαθητές δηλαδή αφενός αποκτούν ευχέρεια στην καθημερινή τους επικοινωνία και αφετέρου μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι (Cummins, 1984).

Η ΔΒΠ εφαρμόζεται κατά βάσει σε σχολικές τάξεις όπου η διδασκαλία της Γ2 και του περιεχομένου των σχολικών μαθημάτων γίνεται ταυτόχρονα. Η εν λόγω μέθοδος διδασκαλίας είναι δυνατό να εφαρμοστεί τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Brinton, 2003; Spanos, 1993). Βέβαια, ο σχεδιασμός και εν πολλοίς η υλοποίησή της προϋποθέτει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού που διδάσκει το γλωσσικό μάθημα και του εκπαιδευτικού που έχει αναλάβει τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου (Vilalobos, 2014). Κοινή αρμοδιότητα των δύο παιδαγωγών αποτελεί ο καθορισμός των γλωσσικών και γνωστικών στόχων κατά σειρά προτεραιότητας. Οι στόχοι κάθε διδακτικής διαδικασίας προκύπτουν από το Πρόγραμμα Σπουδών της Γ2, καθώς και από το Πρόγραμμα Σπουδών του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου (π.χ. Ιστορία). Επιπλέον, για την οριοθέτηση των στόχων είναι συνετό να εκτιμάται το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών καθώς και οι γνωστικές και επικοινωνιακές τους ανάγκες (Vollmer, 2013).

Μια από τις αρχές γλωσσικής διδασκαλίας, στην οποία οφείλει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο από τους δίγλωσσους μαθητές, είναι αρχικά η απλοποίηση της εισερχόμενης πληροφορίας. Στο πλαίσιο αυτό σημαντική για την κατανόησή του αποτελεί η ύπαρξη «πλαισιακής στήριξης» της γλώσσας. Ο παραπάνω όρος αφορά στον εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού από εικόνες, χάρτες, οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο) και άλλο παρόμοιο υλικό που δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον στο οποίο προάγεται η επικοινωνία και ο γόνιμος διάλογος κατά τη διδακτική διαδικασία (Cummins, 2011). Βέβαια, για την κατανόηση του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου απαιτείται πολλές φορές η γνώση ειδικού λεξιλογίου (αφηρημένες έννοιες, τεχνικοί όροι κ.ά.) Το ειδικό αυτό λεξιλόγιο προσιδιάζει στα επιστημονικά πεδία, υλικό των οποίων μελετάται στη σχολική τάξη. Ο διδάσκων, λοιπόν, οφείλει να επαναδιατυπώνει τους εκάστοτε επιστημονικούς όρους σε άλλα επικοινωνιακά συμφραζόμενα με στόχο την βωματική κατανόησή τους από τους μαθητές. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν ότι το γλωσσικό και το γνωστικό αντικείμενο αναπτύσσονται παράλληλα, γεγονός που καθιστά τη μεταξύ τους σχέση αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική (Ζάγκα, 2014).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι σε ορισμένους κλάδους που δεν περιλαμβάνουν αυστηρή και συγκεκριμένη λεκτική ορολογία, το περιεχόμενο μπορεί να διδαχθεί επιτυχώς και στην περίπτωση που οι διδασκόμενοι δεν είναι πλήρως εξοικειωμένοι με το λεξιλόγιο και τα γραμματικά φαινόμενα που συναντούν στο γλωσσικό εγχειρίδιο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, στο οποίο είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικοί, οικείοι όροι στους μαθητές, για να περιγραφεί ένα σύνθετο κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο. Σε αυτήν την περίπτωση κάνουμε λόγο, για «*μία γλώσσα που είναι συμβατή με το περιεχόμενο*» (Snow, Met & Genesee, 1989: 21).

Συνεπώς, η ΔΒΠ επικεντρώνεται στα ακόλουθα τρία επίπεδα γλώσσας (Cummins, 1979):

- Ειδικό λεξιλόγιο του μαθήματος για το θέμα που μαθαίνουν
- Γλώσσα εκτέλεσης των ασκήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Γλώσσα επικουρική οργάνωσης των σκέψεων και επίλυσης προβλημάτων

Η ΔΒΠ επηρεάστηκε καθοριστικά από την «*υπόθεση της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας*» (Comprehensible Input Hypothesis) σύμφωνα με την οποία η γλώσσα κατακτάται ευκολότερα όταν εντάσσεται σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο (Krashen, 1985). Κατ' ουσίαν, γίνεται λόγος για μία επικοινωνιοκεντρική διδασκαλία στο πλαίσιο της οποίας ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην «*ενεργητική ανάμειξη της γλώσσας με το περιεχόμενο της επικοινωνιακής περίπτωσης*» (Ζάγκα, 2014). Με αυτόν, λοιπόν, τον τρόπο, η απόκτηση





γλωσσών δεν προϋποθέτει εκτεταμένη εκμάθηση γραμματικών κανόνων και πρωτίστως δεν απαιτεί κουραστική άσκηση.

Μία επιπλέον υπόθεση που διαμόρφωσε το θεωρητικό πλαίσιο της διδασκαλίας βάσει περιεχομένου είναι η θεωρία του Cummins σχετικά με την *Κοινή Βασική Ικανότητα*. Η θεωρία αυτή, υποστηρίζει την ύπαρξη κοινών γλωσσικών μηχανισμών ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2. Συχνά μάλιστα, αποδίδεται σχηματικά με τη μορφή δύο παγόβουνων η κορυφή των οποίων αντικατοπτρίζει τα διάφορα επιφανειακά γλωσσικά χαρακτηριστικά της κάθε γλώσσας, τα οποία φαίνεται να μην εμφανίζουν κανένα κοινό σημείο. Ωστόσο, κάτω από την επιφάνεια τα δύο παγόβουνα παρουσιάζονται ενωμένα και αποδεικνύεται τελικά πως αποτελούσαν εξαρχής κομμάτια του ίδιου όλου. Το τμήμα του παγόβουνου που βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια είναι οι γλωσσικοί μηχανισμοί που είναι κοινοί ανάμεσα στις γλώσσες. Οι επιφανειακές πτυχές του παγόβουνου, οι οποίες καλύπτουν το μικρότερο μέρος του, μπορεί να θεωρηθεί ότι εμπεριέχει γλωσσικά στοιχεία όπως η προφορά και η ευχέρεια. Με αυτόν τον τρόπο, καταδεικνύονται οι κοινοί τρόποι κατάκτησης της Γ1 και Γ2 καθώς και το γεγονός ότι οι γνώσεις, οι οποίες έχουν κατακτηθεί στη Γ1, μεταφέρονται στη Γ2 (Cummins, 1980). Εύλογα, λοιπόν, κρίνεται σημαντικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και ο καθηγητής να προσφέρει ένα πλούσιο σε συμπραζόμενα περιβάλλον (Cummins, 2011).

Τέλος, αξιόλογες επιστημονικές προσεγγίσεις σε θεωρητικό επίπεδο της ΔΒΠ αποτέλεσαν και οι θεωρίες των «Μοντέλων Επεξεργασίας της Πληροφορίας». Ένα εξ αυτών είναι το “Adaptive Control of Thought” (ACT), το οποίο υπέδειξε ο Anderson (Anderson, 1983). Σύμφωνα με την υπόθεσή του, η διαδικασία επεξεργασίας της γνώσης από τον διδασκόμενο χωρίζεται σε στάδια, από τα οποία αυτός περνά, ώστε να οδηγηθεί στην κατάκτηση της γνώσης. Τα στάδια είναι τα εξής:

- Γνωστικό στάδιο: παρουσιάζεται η λήψη και αποθήκευση της πληροφορίας στην εργαζόμενη μνήμη
- Συσχετιστικό στάδιο: η σημαντική γνώση γίνεται κομμάτι της διαδικασίας
- Αυτόνομο στάδιο: επιδεικνύεται η αυτόνομη διεκπεραίωση της δραστηριότητας

Για το τελευταίο στάδιο της επεξεργασίας της γνώσης, απαιτείται ελάχιστη νοητική προσπάθεια από τον μαθητή. Οι τρόποι δε με τους οποίους επιτυγχάνεται είναι εξαιρετικής σημασίας για τη μετάβαση από τη δηλωτική γνώση (ελεγχόμενο στάδιο) στη διαδικαστική γνώση (αυτόματο στάδιο). Σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός κατέχει βοηθητικό ρόλο, καθώς καθοδηγεί τους μαθητές προκειμένου να καταφέρουν να φτάσουν στο επίπεδο όπου η διδασκόμενη δεξιότητα θα πραγματοποιείται γρήγορα και αυτόματα.

Εν συνεχεία μεταβαίνοντας στην αποτελεσματικότητα της ΔΒΠ, κρίνεται θετικά από τους ερευνητές, καθώς οι τελευταίοι καταδεικνύουν μέσα από έρευνές τους πως συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών ικανοτήτων των διδασκόμενων όσο και στην επιτυχημένη σχολική τους επίδοση. Προτιμάται δε και από τους ίδιους τους διδάσκοντες, αφού ενδυναμώνει τα κίνητρα των μαθητών, κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και τους βοηθά να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των επιστημονικών αντικειμένων που διδάσκονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα (Snow, 2001: 303). Οι μαθητές εκτίθενται σε αυθεντικά επιστημονικά κείμενα, που περιέχουν χρήσιμες πληροφορίες, στα οποία εστιάζουν την προσοχή τους και χωρίς αρχικά να το αντιλαμβάνονται καταλήγουν να επεξεργάζονται τα γλωσσικά στοιχεία που συναντούν σε αυτά. Με αυτό τον τρόπο, παρουσιάζουν αυξημένα κίνητρα για την καλύτερη δυνατή εκμάθηση της Γ2, καθώς, για να καταφέρουν να κατανοήσουν το περιεχόμενο, είναι απαραίτητο να αποκωδικοποιήσουν και να καταλάβουν τη γλώσσα. Τέλος, ένα ακόμα πλεονέκτημα της εφαρμογής της ΔΒΠ σε ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί το γεγονός ότι προετοιμάζει τους μαθητές για την ένταξή τους σε κανονική τάξη (Sheppard, 1997).



### **Αντικείμενο και στοχοθεσία της έρευνας**

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με βάση τη ΔΒΠ σε μαθητές χαμηλού επιπέδου ελληνομάθειας. Με σημείο αναφοράς τις θεωρητικές αρχές του εν λόγω διδακτικού μοντέλου, ειδικοί στόχοι συνιστούν:

- Η διερεύνηση της καταλληλότητας της ΔΒΠ για τη διδασκαλία της Γ2 σε μία σχολική τάξη αλλόγλωσσων μαθητών
- Η διερεύνηση του βαθμού αποτελεσματικότητας της αξιοποίησης ενός γνωστικού αντικείμενου για τη διδασκαλία της γλώσσας (εν προκειμένω της Ιστορίας), όπως αυτή προκύπτει από το μαθησιακό αποτέλεσμα και τις επιδόσεις των διδασκόμενων στη διαδικασία αξιολόγησης.

Απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ανήλικους/ες μαθητές και μαθήτριες στην τυπική εκπαίδευση. Αποπειράται η σε βάθος διερεύνηση της διδασκαλίας των ελληνικών, υπό τη μορφή της ΔΒΠ.

### **Ερευνητική μέθοδος**

Για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας έχει επιλεγεί η μελέτη περίπτωσης (case study). Η συγκεκριμένη μέθοδος περιγράφει ένα στιγμιότυπο ενός προβλήματος - μία περίπτωση - και επιτρέπει τη μελέτη ενός ρεαλιστικού παραδείγματος σε πραγματικό τόπο και χρόνο (Bell, 2001). Η επεξήγηση μιας πραγματικής κατάστασης – που προσφέρει η μελέτη περίπτωσης – γεφυρώνει κατ' ουσίαν το κενό που εντοπίζεται συχνά ανάμεσα στη επιστημονική θεωρία και την πράξη (Robson, 2007).

Αναλυτικότερα, ο λόγος που επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης ως η καταλληλότερη μεθοδολογία για την παρούσα εργασία είναι ότι επιδιώκεται η παρατήρηση και εξερεύνηση ενός φαινομένου σε ρεαλιστικό χωροχρονικό πλαίσιο. Υπό το πρίσμα αυτό μελετάται η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε σχολική τάξη του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, το μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ των μαθητών, καθώς και οι συνθήκες που σχετίζονται και επηρεάζουν το διδακτικό περιβάλλον που μελετάται με άξονα τη ΔΒΠ (Yin, 2009). Κρίθηκε, λοιπόν, ότι με την αξιοποίηση της συγκεκριμένης ποιοτικής μεθόδου θα καταστεί δυνατή η διερεύνηση των παραγόντων και των υποκειμένων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και εν τέλει η διοργάνωση μιας σειράς διδασκαλιών με βάση τη ΔΒΠ, η οποία θα ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκόμενων. Σαφώς δεν επιχειρείται η γενίκευση των συμπεράσματος της έρευνας που διεξήχθη, αλλά αποκλειστικός στόχος είναι η «απεικόνιση» και λεπτομερής περιγραφή του συγκεκριμένου φαινομένου. Συνεπώς τα ανακλύπτοντα συμπεράσματα αφορούν αποκλειστικά στην ορισμένη ομάδα μαθητών και καθορίζονται από τις συνθήκες που συναντώνται μέσα στη συγκεκριμένη σχολική τάξη. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Μαγγόπουλο (2014), η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί δημοσκοπική ή δειγματολογική έρευνα και, συνεπώς, δεν συμβάλλει στην κατανόηση παρόμοιων περιπτώσεων. Ωστόσο, τα όποια συμπεράσματα δύναται να λειτουργήσουν επικουρικά σε προγενέστερες έρευνες.

Με δεδομένο ότι η χρήση παραπάνω από μίας μεθόδου σε μία έρευνα αποσκοπεί στη βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου, ενώ, παράλληλα, η παρατήρηση και παρουσίαση των δεδομένων του ίδιου ζητήματος από διαφορετικές σκοπιές προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία στα αποτελέσματα, που προκύπτουν από μία ποιοτική μελέτη (Maycut & Morehouse, 1994), κύρια έθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσε η τριγωνοποίηση. Η εν λόγω επιλογή εδράζεται στο γεγονός ότι η τεχνική της τριγωνοποίησης μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμη σε μία ερευνητική μελέτη, αφού στην ουσία μπορεί να συνδυάσει τα πλεονεκτήματα κάθε διαφορετικής μεθόδου που θα αξιοποιηθεί (Olsen, 2001). Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση δεδομένων (Robson, 2007) με τη χρήση πολλαπλών ερευνητικών μεθόδων, με στόχο την πληρέστερη εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας του τμήματος. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν:



- α) ημερολόγιο στο οποίο οι ερευνήτριες κατέγραψαν τις εντυπώσεις τους κατά την εφαρμογή της ΔΒΠ στο μάθημα της ιστορίας στο υπο μελέτη τμήμα (Μάγος, 2005)
- β) η μέθοδος της παρατήρησης, που επέτρεψε την κατανόηση του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών του υπό μελέτη τμήματος και πρωτίστως τις δυνατότητες και/ή δυσκολίες που ανέκυπταν κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας από τη διδάσκουσα του ίδιου τμήματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008)
- γ) η ποιοτική μέθοδο συνέντευξης, κατά την οποία είχαμε τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε από τη διδάσκουσα του τμήματος σχετικά με τις μεθόδους που η ίδια χρησιμοποιεί για να προσεγγίσει σύνθετες ιστορικές έννοιες (Mason, 2009). Ο τύπος δε της συνέντευξης που επιλέξαμε είναι αυτός της ημιδομημένης συνέντευξης. Η επιλογή μας εδράζεται στο γεγονός ότι η ημιδομημένη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον συνεντευκτή: 1) να αλλάξει τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις, 2) να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις ανάλογα με τον τρόπο που εξελίσσεται η συζήτηση, 3) να αναδιατυπώσει και να τροποποιήσει το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και 4) να τις εμπλουτίσει και να εμβαθύνει σε κάποια θέματα με τον συνεντευξιαζόμενο που κρίνεται κατάλληλος (Ιωσηφίδης, 2008). Στόχος μας ήταν να ενισχύσουμε την αξιοπιστία των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις ερευνητικές μεθόδους της παρατήρησης και του ημερολογίου και να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τα αποτελέσματα των διδακτικών μεθόδων αφενός της διδάσκουσας και αφετέρου των ερευνητριών. Τέλος, η πορεία της συνέντευξης ήταν παραγωγική (Robson, 2007).

#### *Συμβατότητα διδασκαλίας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*

Για την υλοποίηση της διδασκαλίας, λάβαμε υπόψη μας τους διδακτικούς σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας, όπως υπαγορεύονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως το Πρόγραμμα Σπουδών των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν διαφέρει από εκείνο των Γενικών Σχολείων της χώρας σύμφωνα με νόμο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βέβαια, οι διδάσκοντες σε συνεργασία με τον Συντονιστή εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τις τροποποιήσεις που θεωρούν απαραίτητες, έτσι ώστε η διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων να ανταποκρίνεται στο γλωσσικό επίπεδο των διδασκόμενων.

#### **Διεξαγωγή έρευνας**

##### *Τάξη αναφοράς – «Προφίλ» μαθητών*

Οι μαθητές στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία, προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Πιο συγκεκριμένα, το τμήμα απαρτίζεται από 7 μαθητές και μαθήτριες:

1. Τον Γκόγα, μαθητή από τη Γεωργία
2. Τη Μάριαμ, μαθήτρια από τη Γεωργία
3. Την Άνι, μαθήτρια από τη Γεωργία
4. Τον Χονγκ-Κανγκ, μαθητή από την Κίνα
5. Τον Αλί-Σαν, μαθητή από το Πακιστάν
6. Τον Αλί, μαθητή από το Αφγανιστάν
7. Τον Γιαζν, μαθητή από το Αφγανιστάν

Πρόκειται, επομένως, για ένα ολιγομελές τμήμα με διδασκόμενους από διαφορετικές χώρες καταγωγής και, συνεπώς, διαφορετική μητρική γλώσσα. Οι παραπάνω μαθητές φοιτούν στη Γ' Γυμνασίου και το τμήμα στο οποίο ανήκουν είναι το Γ2. Βρίσκονται στην Ελλάδα μικρό χρονικό διάστημα και η γνώση τους σχετικά με τις γλωσσολογικές δομές που χαρακτηρίζουν την ελληνική γλώσσα είναι περιορισμένη. Το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο θα μπορούσαμε, σύμφωνα και με τα τεστ γλωσσικής κατάταξης του σχολείου, να κατατάξουμε τα μέλη του συγκεκριμένου τμήματος είναι το Α1+. Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (χ.χ) οι μαθητές του εν λόγω επιπέδου μαθαίνουν να χρησιμοποιούν καθημερινές εκφράσεις και



στοιχειώδεις φράσεις που συναντάμε στον απλό, ανεπίσημο λόγο. Διδάσκονται τα βασικά στοιχεία του λόγου στη Γ2 (άρθρα κ.ά.) και λεξιλόγιο που αποσκοπεί στην ικανοποίηση απτών και συγκεκριμένων αναγκών (μέρη του σώματος, χρώματα, φαγητά κ.ά.). Έτσι, οι διδασκόμενοι είναι σε θέση να συστηθούν και να συστήσουν κάποιον τρίτο, να απευθύνουν ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις για προσωπικές πληροφορίες («Από που είσαι;», «Πόσο χρονών είσαι;» κ.ά.)

Το γεγονός, λοιπόν, ότι κάνουμε λόγο για ένα τμήμα το οποίο έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική γλώσσα (τουλάχιστον σε ακαδημαϊκό επίπεδο), αποτέλεσε σημαντική παράμετρο την οποία λάβαμε υπόψη μας κατά την σχεδίαση της διδασκαλίας. Ειδικότερα, το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών καθόρισε τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος και της προσέγγισης των παρεχόμενων ιστορικών πληροφοριών. Μάλιστα, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε πως, λόγω του χαμηλού επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών, η υπεύθυνη για το μάθημα της ιστορίας φιλόλογος έκρινε ορθό σε συνεννόηση με τον Συντονιστή Εκπαίδευσης να διδάσκει Γλώσσα, έτσι ώστε, αφού οι μαθητές κατακτήσουν τις βασικές επικοινωνιακές και ακαδημαϊκές ικανότητες στη Γ2 με εστίαση σε βασικές έννοιες Ιστορίας (π.χ. αιτία, συνέπεια, αφορμή, επανάσταση), να προσεγγίσουν στη συνέχεια το μάθημα της Ιστορίας, που απαιτεί κατανόηση αφηρημένων κοινωνικοπολιτικών εννοιών. Για αυτόν τον λόγο, παρά το γεγονός ότι η τάξη βρισκόταν στη μέση της σχολικής χρονιάς, το μάθημα που διδάχθηκε ήταν η πρώτη ενότητα του πρώτου κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου («Η εποχή του Διαφωτισμού»).

#### *Ημερολόγιο*

Από τις επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης συλλέχθηκαν πολύτιμες πληροφορίες για τη διεξαγωγή και την πορεία της επιστημονικής έρευνας μέσα από ημερολογιακές καταγραφές των ερευνητριών.

Με σημείο αναφοράς τις σχέσεις των μαθητών αυτές είναι καλές και δεν υπάρχουν διαφορές εξαιτίας της καταγωγής τους. Μάλιστα, όπως πληροφορηθήκαμε από τους διδάσκοντες του σχολείου, οι μαθητές αποδέχονται την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των συμμαθητών τους ενδεχομένως επειδή όλοι είναι αλλογενείς. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν στο εν λόγω Γυμνάσιο γνωρίζουν αγγλικά και τα χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Τέλος, αναφορικά με την επίδοσή τους τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην τάξη της χώρας καταγωγής τους, κατά την επαφή μαζί τους και με όχημα την αγγλική γλώσσα διαπιστώθηκε ότι κατέχουν αρκετές γνώσεις σε ποικίλα επιστημονικά αντικείμενα, όπως διαφάνηκε και από την ορθότητα και ευστοχία των απαντήσεων στα φύλλα εργασίας που τους διανεμήθηκαν.

#### *Παρατήρηση*

Προκειμένου να υπάρξει μια πιο έγκυρη και αξιόπιστη παρατήρηση κρίθηκε ορθό η παρατήρηση να περιλαμβάνει εκτός από το μάθημα της Ιστορίας και άλλα δύο μαθήματα: Αυτό της Γυμναστικής στο οποίο οι μαθητές δεν κρίνονται με βάση τη γλωσσική και γνωστική επίδοσή τους στο εν λόγω μάθημα, και αυτό των Μαθηματικών, στο οποίο δεν απαιτείται τόσο η γνώση της ελληνικής γλώσσας όσο η γνώση των μαθηματικών εννοιών και συμβόλων. Υπό το πρίσμα αυτό η παρατήρηση της διδακτικής διαδικασίας τόσο του μαθήματος της Ιστορίας (2 διδακτικές ώρες) – το οποίο κληθήκαμε να διδάξουμε – όσο και των μαθημάτων των Μαθηματικών (1 διδακτική ώρα) και της Γυμναστικής (1 διδακτική ώρα) μας οδήγησε σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Είχαμε τη δυνατότητα να κατανοήσουμε το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, καθώς και τις γνώσεις τους σχετικά με τις λεξιλογικές και συντακτικές δομές που ήδη κατέχουν από την κατάκτηση της Γ1. Γενικότερα, πρόκειται για ένα τμήμα δυναμικό που συμμετείχε στο μάθημα.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές ανταποκρίνονταν στα κελεύσματα του γυμναστή. Μπορούμε να υποθέσουμε πως το γεγονός ότι δεν αναφερόταν σε έννοιες με αφηρημένο χαρακτήρα (όπως συμβαίνει για παράδειγμα στο μάθημα της Ιστορίας) αλλά με πρακτικό περιεχόμενο



καθιστούσε ευκολότερη την κατανόηση και κατ' επέκταση τη συμμετοχή των παιδιών. Βοηθητικός παράγοντας αποτέλεσε και η δυνατότητα που δίνεται εν γένει στους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου μαθήματος να αξιοποιήσουν τη γλώσσα του σώματος για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές. Παράλληλα, αξίζει να σημειώσουμε ότι, την ώρα της γυμναστικής, ο καθηγητής με φράσεις όπως «τρέξτε», «πέταξε την μπάλα», «πιάσε την μπάλα», κ.ά., βοηθούσε, ασύνειδα, βέβαια, τους μαθητές να αντιληφθούν και να εμπεδώσουν την προστακτική έγκλιση. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκαν οι μαθητές και στα μαθηματικά, καθώς τα μαθηματικά σύμβολα είναι διεθνή και, συνεπώς, η γλώσσα δρα επικουρικά. Ειδικότερα, όπως διαπιστώθηκε από τις παρατηρήσεις και το ημερολόγιο των ερευνητριών οι διδασκόμενοι – παρά το χαμηλό γλωσσικό τους επίπεδο – μπορούσαν να ανταποκριθούν με ευκολία στο μάθημα των Μαθηματικών, καθώς κατείχαν ήδη στη Γ1 βασικές μαθηματικές έννοιες και σύμβολα (+, - ; κ.ά.). Το παραπάνω μπορεί να εξηγηθεί με βάση τη θεωρία του παγόβουνου (Cummins, 1980) που παραθέσαμε προηγουμένως. Την ίδια στιγμή, παρόλο που η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιούνταν ως *lingua franca*, ο καθηγητής των Μαθηματικών με φράσεις όπως «ισούται με», βοηθούσε, μολοντί όχι ρητά και/ή συνειδητά τους διδασκόμενους να αντιληφθούν στοιχειώδεις συντακτικές δομές, ενώ με λέξεις όπως «διαιρέτης, πολλαπλάσιο κ.ά.» δίδασκε στους μαθητές ειδικό λεξιλόγιο. Έτσι, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των Μαθηματικών, γινόταν και μια προσπάθεια διδασκαλίας των ελληνικών. Διευκρινίζεται εκ νέου, ωστόσο, ότι η προσπάθεια αυτή δεν ήταν συνειδητή, ούτε πραγματοποιήθηκε με μεθοδικό τρόπο.

Επιπλέον, πληροφορηθήκαμε σχετικά με τη χώρα καταγωγής τους και, συνεπώς, τις γνώσεις αλλά και τις 'επιρροές' όσον αφορά την οπτική της ιστορίας που είχαν δεχθεί. Όπως αποδείχθηκε, οι μαθητές από τη Γεωργία γνώριζαν περισσότερες πληροφορίες για την Ευρωπαϊκή Ιστορία. Δυστυχώς, το γλωσσικό επίπεδό τους δεν μας επέτρεψε να γνωρίσουμε το γενικότερο γνωστικό υπόβαθρό τους, αλλά όπως επισημάνθηκε στο ημερολόγιο, ήταν διαφορετικού επιπέδου. Συνεπώς, οι γνώσεις τους στην ιστορία συνδεόταν κατά πάσα πιθανότητα με την προσέγγιση του εν λόγω μαθήματος στη χώρα τους. Δεν διαπιστώθηκε 'χρωματισμός' των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων κυρίως επειδή η περιορισμένη ελληνομάθεια των μαθητών δεν επέτρεπε την εκτενή παραγωγή λόγου από αυτούς.

Παράλληλα, παρακολουθήσαμε τη συμπεριφορά των παιδιών, με σκοπό να ανιχνεύσουμε τις σχέσεις που είχαν αναπτύξει μεταξύ τους αλλά και τη σχέση τους με την υπεύθυνη φιλόλογο. Προσπαθήσαμε να αντιληφθούμε τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρακολουθήσεων. Έτσι, προβληματιστήκαμε σχετικά με τα μέσα που θα έπρεπε να αξιοποιηθούν έτσι ώστε να καταστεί ενδιαφέρουσα η διδασκαλία. Αναλυτικά παρουσιάζονται οι παρατηρήσεις στο παρακάτω σχήμα.

#### Παρατήρηση Μαθηματικών

- 8 Νοεμβρίου 2019 (3η διδακτική ώρα)

#### Παρατήρηση Γυμναστικής

- 9 Νοεμβρίου 2019 (4η διδακτική ώρα)

#### Παρατήρηση Ιστορίας

- 14 Νοεμβρίου 2019 (4η διδακτική ώρα)

#### Παρατήρηση Ιστορίας

- 17 Νοεμβρίου 2019 (5η διδακτική ώρα)

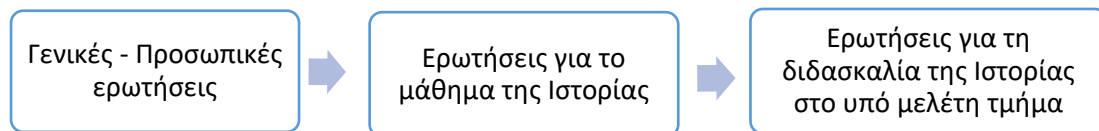
**Σχήμα 1:** Παρατηρήσεις διδακτικής διαδικασίας στο Γ2



### Συνέντευξη

Πριν τη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τη φιλόλογο που είχε αναλάβει τη διδασκαλία της Ιστορίας. Έτσι, πληροφορηθήκαμε σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που η ίδια αξιοποιεί κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας σε αλλόγλωσσους μαθητές. Επιπλέον, κατανοήσαμε τους λόγους για τους οποίους η διδασκαλία της Ιστορίας διαφοροποιείται από τον τρόπο διδασκαλίας των λοιπών σχολικών μαθημάτων όταν γίνεται λόγος για ένα δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον. Προβληματιστήκαμε σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να διαρθρωθεί η διδασκαλία μας, έτσι ώστε να αποβεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη. Ακόμα, συγκεντρώσαμε πληροφορίες σχετικά με τη στάση των μαθητών του σχολείου απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, αν δηλαδή και κατά πόσο αυτή είναι θετική ή αρνητική λόγω της δυσκολίας του για τους μη φυσικούς ομιλητές.

Η πορεία που ακολουθήθηκε κατά τη συνέντευξη είναι η εξής:



**Σχήμα 2: Πορεία των ερωτήσεων της συνέντευξης**

Αναφορικά με το προφίλ της εν λόγω εκπαιδευτικού η ίδια τόνισε ότι εργάζεται 18 χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όλα από αυτά είναι σε διαπολιτισμικά σχολεία. Παράλληλα, ανέφερε ότι παρακολούθησε πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια εστιασμένα στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 και γενικότερα στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις συνεπώς, διαθέτει αρκετή εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Εστιάζοντας στο μάθημα της ιστορίας υπογράμμισε πως απαιτείται ιδιαίτερη προσέγγιση, καθώς πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των ιστορικών κειμένων. Εξήγησε πως η ίδια βασίζεται αρκετά στις γνώσεις που κατέχουν ήδη οι μαθητές από τη χώρα τους όσον αφορά διάφορα ιστορικά γεγονότα. Τέλος, σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας στο υπό μελέτη τμήμα, σε ένα τμήμα δηλαδή αρχαρίων, υπογράμμισε πως οι μαθητές είναι σε θέση, εφόσον έχουν ολοκληρώσει την αντίστοιχη φοίτηση σε σχολείο σε πλαίσια τυπικής και συνεχούς εκπαίδευσης, να κατανοήσουν σύνθετες ιστορικές έννοιες που συναντώνται στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου, με την προϋπόθεση ότι έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες στη νέα ελληνική γλώσσα.

### Σχεδιασμός και διενέργεια σεναρίων διδασκαλίας

Λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των μαθητών, όπως αυτό καταγράφηκε στο ημερολόγιο, στα δεδομένα της παρατήρησης και στη συνέντευξη της φιλόλογο σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν 4 δίωρα σεναρία διδασκαλίας:

1. Διαφωτισμός,
2. Ελληνική Επανάσταση,
3. Α' Παγκόσμιο Πόλεμος,
4. Μικρασιατική καταστροφή

Κάθε σενάριο ήταν διάρκειας 2 διδακτικών ωρών διάρκειας και εφαρμοζόταν ένα ανά μην από τον Νοέμβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020, έτσι ώστε να υπάρχει συνεχής διάδραση με τους μαθητές και πληρέστερη τεκμηρίωση της αρχικής ερευνητικής μας στόχευσης, ότι η ΔΒΠ εμπλουτίζει στοχευμένα τη γλωσσική και γνωστική φαρέτρα των μαθητών. Ενδεικτικά παρουσιάζεται το πρώτο δίωρο.



*Διδακτικοί στόχοι για την ενότητα που θα διδαχθεί*

Οι στόχοι για τη διδακτική ενότητα «Η εποχή του Διαφωτισμού», είναι οι εξής:

- Να αντιληφθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι η αγροτική επανάσταση και ανάπτυξη του εμπορίου οδήγησαν την Ευρώπη στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης.
- Να γνωρίσουν τις κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές που προκλήθηκαν από την βιομηχανική επανάσταση.
- Να κατανοήσουν τον όρο «*Διαφωτισμός*» και τις ιδέες που πρέσβευαν οι εκπρόσωποί του.

Οι στόχοι αυτοί αποτέλεσαν τα βασικά σημεία σχεδιασμού του μαθήματος που σχεδιάστηκαν και διδάχθηκαν από την ερευνήτρια.

### **Κεφ. 1, ενότ. 1: Η εποχή του Διαφωτισμού**

*Αφόρμηση (διάρκεια 10')*

Ως αφόρμηση παρουσιάστηκε στους μαθητές έργο τέχνης, πίνακας, όπου απεικονίζονται Διαφωτιστές να συζητούν γύρω από φιλοσοφικά ζητήματα στη Γαλλία ως μέσο ενεργοποίησης των αισθήσεων και ένταξης των μαθητών στον χωροχρόνο. Αφού τους διευκρινίστηκαν οι όροι *Διαφωτισμός* και *διαφωτιστές*, στη συνέχεια έγινε αναφορά στις συνθήκες που οδήγησαν στο κίνημα του Διαφωτισμού (αίτια). Ακολούθησαν εικόνες με τους σημαντικότερους διαφωτιστές του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, ενώ, παράλληλα, περιορίζοντας τη μετωπική διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε χρονοδιάγραμμα ως προκαταβολικός οργανωτής (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008: 22), καθώς συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών και ενεργοποιεί τον προβληματισμό τους με την παροχή σύντομων και απαραίτητων πληροφοριών (Λούβη και Ξιφαράς, χ.χ.).

*Παρουσίαση- Διδασκαλία λεξιλογίου (20')*

Δόθηκε στους μαθητές κατάλογος λέξεων τις οποίες επρόκειτο να διδαχθούν (για όλο το κεφάλαιο) καθώς και αναγκαίοι όροι. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες [ομαδοσυνεργατική στρατηγική]. Ανατέθηκαν σε κάθε ομάδα οι ίδιες λέξεις και τους ζητήθηκε: α) να βρουν τη σημασία τους ή συνώνυμα και β) να την γράψουν μαζί με μια πρόταση-παράδειγμα για κάθε λέξη σε μία σελίδα ([https://drive.google.com/file/d/1N\\_MNwVfWRy2RVZi5NhCLBppoVrh21-L1/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1N_MNwVfWRy2RVZi5NhCLBppoVrh21-L1/view?usp=sharing)). Ενθαρρύνθηκαν από τις ερευνήτριες (έστω και για έλεγχο απαντήσεων, οπωσδήποτε για τις λέξεις που δεν γνώριζαν) να χρησιμοποιήσουν το ηλεκτρονικό λεξικό του Τριανταφυλλίδη και επιπλέον τα δίγλωσσα λεξικά που υπήρχαν στο σχολείο [στρατηγική λεξικού]. Ακολούθησε ο έλεγχος των απαντήσεων στην ολομέλεια.

*Παρουσίαση της διδακτέας ενότητας (διάρκεια 15')*

Ως μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν η αφήγηση και ο κατευθυνόμενος διάλογος, στον βαθμό που το επέτρεψε ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος. Διανεμήθηκε στους μαθητές φωτοτυπία με τη διαγραμματική απεικόνιση της ενότητας που εμπεριείχε τις λέξεις-κλειδιά του κεφαλαίου που μόλις είχαν εξετάσει οι μαθητές ([https://drive.google.com/file/d/1YWG8VYcCuNoWozKlylfu2zbp7N\\_g\\_lce/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1YWG8VYcCuNoWozKlylfu2zbp7N_g_lce/view?usp=sharing)). Για την παρουσίαση του περιεχομένου της ενότητας αξιοποιήθηκε το διάγραμμα, οι εικόνες του σχολικού εγχειρίδιου ενώ έγινε χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) με την παρουσίαση Power Point, στο οποίο υπήρχαν επιπλέον εικόνες σχετικά με την εποχή του Διαφωτισμού ([https://docs.google.com/presentation/d/10gdkSBiSzaMg4nqE-ada5segf7q0pHoU9Z3BXkc82\\_E/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/presentation/d/10gdkSBiSzaMg4nqE-ada5segf7q0pHoU9Z3BXkc82_E/edit?usp=sharing)).



2<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Έλεγχος/ σύνδεση με τα προηγούμενα ( 5' )*

Παρουσιάστηκαν χάρτες (ενεργοποίηση χωρικής νοημοσύνης) και τα βασικά σημεία του κινήματος του Διαφωτισμού ως συνδυαστικός κρίκος με το προηγούμενο μάθημα.

*Εστίαση στη γλώσσα (15')*

Ακολούθησε η παρουσίαση του υπό διδασκαλία γραμματικού φαινομένου (Οριστική Αορίστου) χωρίς τη χρήση μεταγλώσσας. Ειδικότερα, μέσα από επιλεγμένους ρηματικούς τύπους του διδασκόμενου κεφαλαίου οι μαθητές αναγνώρισαν εμπλαισιωμένα τη δομή του εν λόγω χρόνου (η λειτουργικότητά του ήταν ήδη κατακτημένη γνώση στη Γ1 των μαθητών).

*Εξάσκηση – εμπέδωση (διάρκεια 20')*

Διανεμήθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας (<https://drive.google.com/file/d/1tgvKxG595cfs1AQet4JtEJB2xOZzna8P/view?usp=sharing>) και τους ζητήθηκε να απαντήσουν ατομικά σε μικρές, απλά διατυπωμένες ασκήσεις που δεν απαιτούσαν παραγωγή γραπτού λόγου. Στόχος ήταν οι μαθητές να εξασκηθούν στην ακαδημαϊκή γλώσσα της ενότητας και να κατανοήσουν τα βασικά σημεία του μαθήματος αξιοποιώντας τον Αόριστο μέσα από επιλογή του σωστού τύπου, καθώς κρίθηκε ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν ακόμη να προβούν στην παραγωγή του. Ακολούθως τους διανεμήθηκαν οι απαντήσεις, με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός ορθότητας των απαντήσεών τους.

*Άσκηση δημιουργικής γραφής για το σπίτι (διάρκεια 5')*

Στο τέλος δόθηκε ως άσκηση για το σπίτι η ακόλουθη: *‘Χρησιμοποιώντας τις λέξεις που μάθατε από το σημερινό μάθημα να γράψετε μια ιστορία με ήρωα έναν Διαφωτιστή’*. Η εν λόγω άσκηση αφενός απέβλεπε στην αξιοποίηση του νέου ακαδημαϊκού λεξιλογίου που είχαν διδαχτεί οι μαθητές και αφετέρου υπαγορευμένη από τις αρχές της δημιουργικής γραφής απενοχοποιούσε τους μαθητές από γραμματικοσυντακτικά και/ή λεξιλογικά λάθη.

### **Συμπεράσματα**

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να κατανοηθεί αν και κατά πόσο η διδακτική προσέγγιση της ΔΒΠ μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής και γλωσσικής επάρκειας των αλλόγλωσσων μαθητών της ελληνικής. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας οι ερευνήτριες επισκέφθηκαν το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, συνέλλεξαν χρήσιμες πληροφορίες μέσα από προσωπική παρατήρηση και συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και πραγματοποίησαν σχετικές διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο να επιβεβαιώσουν όσα μελετήθηκαν και καταγράφηκαν στο πρώτο μέρος της συγκεκριμένης μελέτης με άξονα τη ΔΒΠ.

Η ανταλλαγή εμπειριών που προκλήθηκε μεταξύ μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης ενεργοποίησε την προηγούμενη γνώση τους, τους ώθησε να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο και να αναπτύξουν μια ισχυρότερη αίσθηση ταυτότητας που καθιστά τη διδασκαλία αποτελεσματικότερη (Cummins, 1999: 122). Οι στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου που χρησιμοποιήθηκαν είναι: η χρήση λεξικού, τα συνώνυμα, οι προτάσεις με λέξεις, ενώ η αργή ανάγνωση, τα δίγλωσσα λεξικά, η μεταφορά στην άλλη γλώσσα, η ενθάρρυνση για ενεργή συμμετοχή, η αναγραφή στον πίνακα λέξεων-κλειδιά αποτυπώνουν την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, έγινε φανερό πως οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κατανόηση του λεξιλογίου που διδάχθηκε, καθώς αυτό ήταν απαραίτητο για να κατανοηθεί το περιεχόμενο του ιστορικού κειμένου. Παράλληλα, μέσα από τη διαδοχική ανά σενάριο συμπλήρωση των φύλλων εργασίας και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα διαφάνηκε ότι ανέπτυξαν:





1. το ειδικό λεξιλόγιο του μαθήματος για το θέμα που έμαθαν
2. τη γλώσσα εκτέλεσης των ασκήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος
3. την επικουρική της οργάνωσης των σκέψεων και της επίλυσης προβλημάτων γλώσσα.

Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους, λοιπόν, υπήρξε πολύπλευρος τόσο σε επίπεδο επικοινωνιακής όσο και σε επίπεδο ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας. Οι μαθητές ανέπτυξαν σύνθετες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο, με σκοπό να τη χρησιμοποιούν ως «εργαλείο μάθησης». Άλλωστε, έχει επιβεβαιωθεί από προγενέστερες έρευνες ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στη Γ2 – ελληνική εν προκειμένω – με άξονα τη ΔΒΠ δεν μεταθέτει χρονικά τη λειτουργική και αυθεντική χρήση της γλώσσας, αλλά, αντίθετα, επιφέρει την ικανοποίηση των μαθητών που διαπιστώνουν ότι οι γνώσεις τους είναι χρήσιμες και άμεσα εφαρμόσιμες.

Μία ακόμη επιστημονική θεωρία για τη διδακτική μέθοδο της ΔΒΠ που επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα είναι ότι συνδράμει στην επιτυχημένη σχολική επίδοση. Παρατηρήθηκε πως κανένας μαθητής δεν απάντησε λανθασμένα σε κάποια ερώτηση του φύλλου εργασίας, ενώ, όταν χρειάστηκε να απαντήσουν σε μία ερώτηση κρίσεως, ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά, βασισμένοι στις πληροφορίες που είχαν προηγουμένως παρουσιαστεί και συζητηθεί και στο επικουρικό πολύγλωσσο γλωσσάρι.

Συνοψίζοντας, η στάση αυτή των διδασκόμενων σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους σε όλες τις δραστηριότητες επιβεβαιώνει τη θεωρητική άποψη πως η επιθυμία κατάκτησης του επιστημονικού αντικειμένου ενθαρρύνει την κατανόηση του σχετικού λεξιλογίου και των γραμματικών δομών που απαιτούνται για το σκοπό αυτό.

Αναμφίβολα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς αφορούν συγκεκριμένο δείγμα αλλόγλωσσων μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Ας μην αμελούμε όμως το γεγονός ότι εμπλουτίζουν τον ευρύτερο εισημονικό χώρο δημιουργώντας περιθώρια για προβληματισμό τόσο για την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 στην τυπική εκπαίδευση όσο και για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε πολυπολιτισμικές τάξεις εν γένει.

### **Αναφορές**

Αβδελά, Ε. (2003). *Διδακτική Μεθοδολογία: Διδάσκοντας ιστορία*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών (<https://www.kleidiakiaantikleidia.net/book17/book17.pdf>)

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*, Cambridge: Harvard University Press

Bell, J. (2001). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=027124/\(100](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=027124/(100)

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). *The Methodology of Educational Research*.

Cummins, J. (2011). *Literacy engagement: Fueling academic growth for English learners. The Reading Teacher*.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. College Hill San Diego

Cummins, J. (1980). *The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue*. Inc. (TESOL)

Cummins, J. (1979). *Age on arrival and immigrant second language learning: A reanalysis of the Ramsey and Wright data*. O.I.S.E.

ΔΕΠΠΣ –ΑΠΣ Ιστορίας (<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)

Ιωσηφίδης, Β. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική



- ΚΕΠΑ (Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς) [http://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/Common-Levelmatching\\_0.pdf](http://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/Common-Levelmatching_0.pdf)
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Λούβη, Ε., και Ξιφαράς, Δ. Χ. (χ.χ.). Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου-Βιβλίο εκπαιδευτικού. ΥΠΕΘ.ΙΕΠ ([http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5104/21-0152-01\\_Neoteri-k-Sygchroni-Istoria\\_C-Gymnasiou\\_Vivlio-Ekpaideutikou/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5104/21-0152-01_Neoteri-k-Sygchroni-Istoria_C-Gymnasiou_Vivlio-Ekpaideutikou/))
- Hernández, A. (2005). Content-Based Instruction in an English Oral Communication Course at the University of Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5 (2). Retrieved from <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/content-based-instruction-in-an-english-oral-communication-course-at-the-university-of-costa-rica.html>
- Brinton, D. (2003). Content-Based Instruction. In Nunan, D. (Ed.), *Practical English Language Teaching*. McGraw-Hill Contemporary.
- Μάγος, Κ. (2005). *Ο καφές του παρατηρητή: αξιοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Ντουντούμης
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί*.
- Mason, J. (2009), *Qualitative Researching*, Sage
- Maycut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer Press
- Met, M. (1991). *Learning Language through Content: Learning Content through Language*.
- Olsen, W. (2001). *Qualitative and Quantitative Data Analysis, Module 4, The Graduate school*. University of Bradford.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου Φ., *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2007). *How to do a research project: A guide for undergraduate students*. Oxford UK: Blackwell Publishing.
- Sheppard, K. (1997). Integrating content-ESL: A report from the front. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom. Perspectives on integrating language and content* (pp. 22 – 34) Longman.
- Snow, M. A. (2001). Content Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching. In Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. Boston, MA: Heinle & Heinle Thompson Learning.
- Snow, M. A., Met, M. & Genesee, F. (1989). *A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction*.
- Spanos, W. V. (1993). *The end of education*, Minnesota: University of Minnesota Press
- Villalobos, B. (2014). Content-Based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching. *INNOVACIONES EDUCATIVAS · Año XV · 20(2-14)*
- Vollmer, B. A. (2013). *Ukraine, migration, early 20<sup>th</sup> century to present*, in I. Ness (ed.), *The Encyclopedia of Global Human Migration*. New York: Wiley-Blackwell.
- Ζάγκκα, Ε. Γ. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: από τη θεωρία στην πράξη*.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications



## **Σεισμοί: μία διασχολική και ερευνητική διαδικτυακή εξ αποστάσεως παρέμβαση για το Γυμνάσιο**

**Γαλάνης Νικόλαος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ80, 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Περαιάς Θεσσαλονίκης,  
nikolashua@hotmail.com

**Μανταλιά Παναγιώτα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ80, Γυμνάσιο Μουζακίου Καρδίτσας  
pmantalia1977@gmail.com

**Αναστασιάδου Όλγα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ80, 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μίκρας Θεσσαλονίκης  
olgianasta@gmail.com

### **Περίληψη**

Οι φυσικές καταστροφές παρουσιάζουν αυξητική τάση με ποικίλες συνέπειες στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Οι σεισμοί αποτελούν μία από τις συχνότερες φυσικές καταστροφές στην Ελλάδα, γεγονός που απαιτεί αυξημένο βαθμό ετοιμότητας από τις σχολικές μονάδες, αφού αποτελούν χώρους δραστηριοποίησης των μαθητών. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας που γίνεται λόγος και για τις φυσικές καταστροφές, πραγματοποιήθηκε μία δίωρη διασχολική, ερευνητική εξ αποστάσεως παρέμβαση την εβδομάδα 06/04 με 10/04/2020. Διασχολική διότι συμμετείχαν τέσσερις σχολικές μονάδες της Θεσσαλονίκης και Καρδίτσας, ερευνητική διότι πραγματοποιήθηκε έρευνα μέσω ερωτηματολογίου και εξ αποστάσεως διότι χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης Webex για όσο παρέμειναν κλειστά τα σχολεία λόγω του COVID-19. Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο μιας προσπάθειας διερεύνησης και αποτύπωσης του βαθμού ετοιμότητας των μαθητών για την αντιμετώπιση του σεισμικού κινδύνου και εξετάζει την περίπτωση τεσσάρων σχολείων του Δήμου Θεσσαλονίκης και του Δήμου Μουζακίου, μέσω ερωτηματολογίου «google form».

**Λέξεις κλειδιά:** φυσικές καταστροφές, αντισεισμική προστασία, εξ αποστάσεως, έρευνα, διδακτική παρέμβαση

### **Εισαγωγή**

Η έλλειψη δυνατότητας δια ζώσης μαθημάτων λόγω του Covid-19 και η αναγκαιότητα διενέργειας περισσότερων μαθημάτων περί μέτρων πρόληψης σεισμών, αποτελούν το πλαίσιο της παρούσας διασχολικής και ερευνητικής εξ αποστάσεως διδακτικής παρέμβασης. Η εργασία χωρίζεται στο θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό υπόβαθρο αποτελείται από τις έννοιες των φυσικών καταστροφών, των σεισμών και του σχολικού αντισεισμικού σχεδιασμού. Ακολουθεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, που περιλαμβάνουν τα βασικά στοιχεία της, τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία καθώς και τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Το ερευνητικό μέρος, το οποίο αποτελεί κομμάτι της διδακτικής παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε σε 201 μαθητές/τριες τεσσάρων σχολικών μονάδων μέσω ερωτηματολογίου, με την αντίστοιχη ανάλυση να ακολουθεί το θεωρητικό μέρος. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα και η βιβλιογραφία.



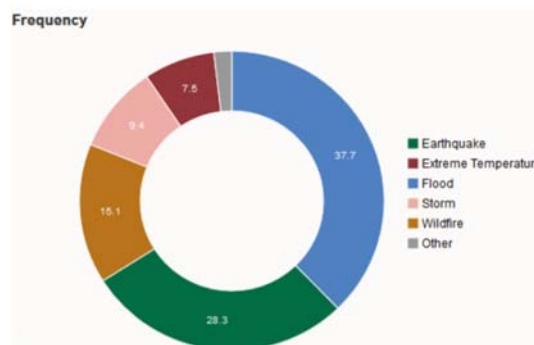
## **Θεωρητικό Υπόβαθρο**

### *Φυσικές καταστροφές*

Σύμφωνα με τον Fritz (1961) τα καταστροφικά γεγονότα είναι ανεξέλεγκτα συμβάντα που θέτουν την κοινωνία σε «κίνδυνο», διαταράσσοντας ζωτικής σημασίας λειτουργίες της. Είναι γεγονότα που συγκεντρώνονται στον χώρο και στον χρόνο και με τα οποία η κοινωνία, ή τουλάχιστον τμήμα αυτής, αντιμετωπίζει σοβαρούς κινδύνους. Τα μέλη αλλά και τα φυσικά της στοιχεία υφίστανται απώλειες μεγέθους που πλήττουν το κοινωνικό σύστημά της. Τέλος οι φυσικές καταστροφές συνιστούν κατά κύριο λόγο αιφνίδια «πλήγματα» για τα κοινωνικοοικονομικά και περιβαλλοντικά συστήματα (Turner, 1976).

Ο όρος «φυσική καταστροφή» ορίζεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους ως: α) τα στοιχεία εκείνα του φυσικού περιβάλλοντος που είναι βλαβερά για τον άνθρωπο και προκαλούνται από δυνάμεις ξένες και άγνωστες σε αυτόν, β) η πιθανότητα εμφάνισης ενός δυνητικά καταστροφικού γεγονότος μέσα σε μια συγκεκριμένη χρονική και γεωγραφική περίοδο και γ) μια φυσική ή ανθρωπογενής γεωλογική κατάσταση ή φαινόμενο κατά την οποία παρουσιάζεται πραγματικός ή δυνητικός κίνδυνος για την ανθρώπινη ζωή ή τις περιουσίες (Λέκκα, 2000).

Οι φυσικές καταστροφές χωρίζονται στους σεισμούς, τις πλημμύρες, τις πυρκαγιές και τους δυνατούς ανέμους- ανεμοστρόβιλους. Οι συνηθέστερες φυσικές καταστροφές στην Ελλάδα περιλαμβάνουν κυρίως τους σεισμούς, τις αυξημένες θερμοκρασίες και τις πλημμύρες (PreventionWeb, 2020)(Σχήμα 1), λόγω των κλιματικών συνθηκών, της γεωγραφικής θέσης και της ιδιόμορφης γεωμορφολογίας της. Ο συχνότερος φυσικός κίνδυνος είναι οι σεισμοί.



**Σχήμα 1. Συχνότητα εκδήλωσης φυσικών καταστροφών στην Ελλάδα**

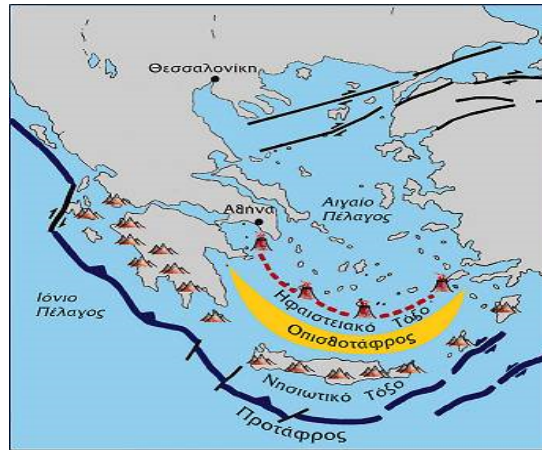
### *Σεισμοί*

Η σεισμικότητα ενός τόπου καθορίζεται από τη συχνότητα εμφάνισης και το μέγεθος των σεισμών του. Συνεπώς το κύριο στοιχείο που δείχνει ότι μία χώρα χαρακτηρίζεται από έντονη τεκτονική δράση είναι η γεωγραφική κατανομή και το πλήθος των σεισμών που συμβαίνουν σ' αυτόν. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του Οργανισμού Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ΟΑΣΠ), η Ελλάδα, από άποψη σεισμικότητας, κατέχει την πρώτη θέση στη Μεσόγειο και την Ευρώπη καθώς και την έκτη θέση σε παγκόσμιο επίπεδο (ΟΑΣΠ, 2020α).

Οι τεκτονικοί σεισμοί που εκδηλώνονται στην Ελλάδα είναι επιφανειακοί και ενδιάμεσου βάθους μέχρι τα 190 χμ. Τα περισσότερα επίκεντρα των επιφανειακών σεισμών διατάσσονται κατά μήκος μιας τοξοειδούς ζώνης στο εξωτερικό ιζηματογενές τόξο που περιλαμβάνει τη Δ. Αλβανία, το Ιόνιο πέλαγος, την Κρήτη, την Κάρπαθο, τη Ρόδο και τη Ν.Δ. Τουρκία. Αυξημένη σεισμική δραστηριότητα παρατηρείται στην περιοχή του Β. Αιγαίου η οποία σχετίζεται με την τάφρο που υπάρχει στο σημείο αυτό, καθώς και με την περιοχή της Β.Δ. Ανατολίας που σχετίζεται με το δεξιόστροφο ρήγμα της Β. Ανατολίας. Στην ηπειρωτική



Ελλάδα τα επίκεντρα των σεισμών συγκεντρώνονται κατά μήκος τεκτονικών βυθισμάτων, ενώ τα επίκεντρα των σεισμών ενδιάμεσου βάθους ( $60\text{χμ} \leq \text{εστιακό, βάθος} \leq 180\text{χμ}$ ) που γίνονται στην περιοχή του κεντρικού και νότιου Αιγαίου, διατάσσονται σε μία τοξοειδή ζώνη παράλληλη με το ελληνικό τόξο (Ασλανίδης κ.ά., 2012)(Σχήμα 2). Η ταχεία και έντονη παραμόρφωση χαρακτηρίζει την περιοχή του Αιγαίου, καθώς βρίσκεται μεταξύ των λιθοσφαιρικών πλακών της Αφρικής- Ευρώπης (Drakatos et al., 2005).



**Σχήμα 2: Ελληνικό σεισμικό τόξο**

Η έντονη σεισμική δραστηριότητα συχνά προκαλεί δευτερογενή καταστροφικά φαινόμενα, τα οποία σύμφωνα με τον Λέκκα (2002) είναι: 1. δράση ρηγμάτων- σεισμικές διαρρήξεις, 2. καταπτώσεις, κατολισθήσεις, καθιζήσεις, ρευστοποιήσεις, 3. ηφαιστειακή δραστηριότητα, 4. τσουνάμι- καταστροφές ακτών, 5. πυρκαγιές, 6. εκρήξεις και ατυχήματα, 7. μόλυνσεις υδάτων, μεταβολές στάθμης υπόγειων υδάτων και 8. πυρηνικά, βιομηχανικά, βιοτεχνικά ατυχήματα όπως και ατυχήματα σε λατομεία και μεταλλεία.

#### *Σχολικός Αντισεισμικός Σχεδιασμός*

Η αυξημένη επικινδυνότητα του σεισμικού κινδύνου απαιτεί ειδική μέριμνα ως προς την παρακολούθηση των φυσικών διεργασιών, ενίσχυση των συστημάτων έγκαιρης προειδοποίησης και κυρίως την επικαιροποίηση γνώσεων και την καλλιέργεια μιας γενικότερης αντισεισμικής κουλτούρας μέσω σαφών οδηγιών αντισεισμικής προφύλαξης.

Η ευθύνη για τη σύνταξη και υλοποίηση μελετών και σχεδίων περί προσεισμικού ελέγχου των σχολικών κτιρίων ανήκει στις Κτιριακές Υποδομές Α.Ε. Η ενίσχυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με θεματολογία τους σεισμούς στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα του ΟΑΣΠ (ΟΑΣΠ, 2014). Ο ΟΑΣΠ σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων το 2012 απέστειλε στις σχολικές μονάδες το πρώτο πρότυπο «Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου στις Σχολικές Μονάδες», το οποίο επικαιροποιήθηκε το 2014, 2015, 2018 και το 2019- 2020 (ΟΑΣΠ, 2020β). Το Μνημόνιο αυτό αποτελεί ένα πρότυπο σχέδιο πάνω στο οποίο μπορούν να βασιστούν οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων ώστε να συντάξουν και να επικαιροποιήσουν το Σχέδιο του σχολείου τους. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό υλικό του ΟΑΣΠ κρίθηκε ως παιδαγωγικά και διδακτικά κατάλληλο να αξιοποιηθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα ενώ αναρτήθηκε στη Διαδικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη του Υπουργείου Παιδείας. Επιπλέον, προτάθηκε από τον ΟΑΣΠ να πραγματοποιείται η πρώτη από τις τρεις προβλεπόμενες ασκήσεις ετοιμότητας την 13<sup>η</sup> Οκτωβρίου, Διεθνής Ημέρα Πρόληψης Επιπτώσεων Καταστροφών.

Σε κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να υπάρχει σε επίπεδο πρόληψης, μέριμνα ενεργειών που αφορούν στη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου στο σχολείο. Οι ενέργειες



περιλαμβάνουν τη σύνταξη ή επικαιροποίηση του ήδη υπάρχοντος Σχεδίου έκτακτης ανάγκης του σχολείου, την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και τη διοργάνωση ασκήσεων ετοιμότητας. Επίσης, απαιτείται να υπάρχουν στο χώρο του σχολείου: ενημερωμένο αρχείο καταγραφής ατυχημάτων, ειδικά διαμορφωμένος χώρος παροχής πρώτων βοηθειών, κουτί πρώτων βοηθειών, φαρμακείο κατάλληλα εξοπλισμένο, πινακίδες με αναρτημένα χρήσιμα τηλέφωνα έκτακτων αναγκών και σταθμοί συγκέντρωσης σχολικού πληθυσμού για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών όπως και ο σεισμός (ΟΑΣΠ, 2014). Τέλος, όσον αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών παρατηρείται έλλειψη μαθημάτων που θίγουν το θέμα των φυσικών καταστροφών ή σεισμών. Στη Γεωγραφία της Β΄ Γυμνασίου γίνεται αναφορά κυρίως στη γέννηση των σεισμών και όχι στην αντιμετώπιση τους. Ενώ στην Οικιακή Οικονομία της Α΄ Γυμνασίου γίνεται αναφορά στην έννοια και στα μέτρα πρόληψης για την αντιμετώπιση τόσο των φυσικών καταστροφών όσο και των σεισμών.

Ζητούμενο αποτελεί η ανάπτυξη αντισεισμικής συνείδησης και συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με τη διαρκή ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και εκπαίδευσή τους.

### **Σχεδιασμός και υλοποίηση**

Στο πλαίσιο της Οικιακής Οικονομίας της Α΄ Γυμνασίου, και στο κεφάλαιο 9 περί Αγωγής Υγείας, αναφέρονται οι φυσικές καταστροφές- σεισμοί (Ενότητα 9.3, σελ. 124-126, σχολικού βιβλίου). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η Αγωγή Υγείας περιλαμβάνει τις «συνειδητά οργανωμένες ευκαιρίες μάθησης που βελτιώνουν τα επίπεδα γνώσης για την υγεία και αναπτύσσουν ανάλογες δεξιότητες» (WHO, 1998). Στόχοι της είναι η ευαισθητοποίηση, παροχή γνώσεων, ιεράρχηση αξιών, αλλαγή αντιλήψεων, λήψη αποφάσεων (Πετρίδου- Γκούβρα, 2002). Επίσης, σχετίζεται με τις φυσικές καταστροφές-σεισμούς και των μέτρων πρόληψής τους και αποτελεί μία συγκροτημένη διαθεματική εκπαιδευτική δραστηριότητα του σχολείου ως αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, πραγματοποιήθηκε μία δίωρη διασχολική, ερευνητική εξ αποστάσεως παρέμβαση την εβδομάδα 06/04 με 10/04/2020. Ο σχεδιασμός της αφορά την οργάνωση παρεμβάσεων μέσω της χρήσης της διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης Webex, διάρκειας μιας διδακτικής ώρα η καθεμία, ως εξής: 1<sup>η</sup> ωριαία παρέμβαση: Παρουσιάζεται στους μαθητές και πραγματεύεται η θεματική ενότητα-αντικείμενο του μαθήματος με την χρήση διαφορετικών διδακτικών τεχνικών (25'), συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο μέσω google form (10') και έχει ανατεθεί δραστηριότητα- εργασία (ατομικό φύλλο εργασίας: Προτεινόμενα μέτρα πρόληψης των σεισμών), την οποία θα πρέπει οι μαθητές να υλοποιήσουν ασύγχρονα, μέχρι το επόμενο μάθημα (2<sup>η</sup> παρέμβαση). Ενώ λαμβάνουν χώρα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και Σωστού-Λάθους με την χρήση του PowerPoint για την ανακεφαλαίωση της θεματικής ενότητας (10'). 2<sup>η</sup> ωριαία παρέμβαση: Στην επόμενη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους (15') και γίνεται σχετική συζήτηση με όλους τους συμμετέχοντες (10'). Ακολουθεί η αξιολόγηση μέσω ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και Σωστού- Λάθους με την χρήση του powerpoint (10') και η ανακεφαλαίωση- επανάληψη της θεματικής ενότητας (10'). Οι φάσεις της δίωρης διδακτικής παρέμβασης για την κάθε ώρα ακολουθεί την εξής σειρά: 1<sup>η</sup> θεωρία, 2<sup>η</sup> εμπέδωση νέας γνώσης, 3<sup>η</sup> αξιολόγηση & ανακεφαλαίωση.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της διδακτικής παρέμβασης παρουσιάζονται στον πίνακα 1.



**Πίνακας 1: Βασικά στοιχεία διδακτικής παρέμβασης**

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| Τίτλος                      | Σεισμός & πρόληψη   |
| Γνωστικό αντικείμενο        | Κοινωνικές Επιστήμες  |
| Μάθημα                      | Οικιακή Οικονομία   |
| Ενότητα                     | 9. Αγωγή Υγείας, 9.3. Φυσικές καταστροφές-Σεισμοί (σελ. 124-126 σχολικού βιβλίου) |
| Τάξη στην οποία απευθύνεται | Α' Γυμνασίου  |
| Χρόνος υλοποίησης           | 2 διδακτικές ώρες (90')   |

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που αναφέρονται και στα τρία επίπεδα σύμφωνα με τους Bloom και Krathwohl (1991) (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων) είναι οι εξής:

- Γνώσεις: 1. Να ορίσουν την έννοια των φυσικών καταστροφών, των σεισμών και της πρόληψης και 2. Να κατατάξουν τις φυσικές καταστροφές στις αντίστοιχες κατηγορίες
- Δεξιότητες: Να σχεδιάζουν μία λίστα αντισεισμικών μέτρων πρόληψης τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο
- Στάσεις: Να εκτιμούν τη σημαντικότητα της πρόληψης στην καθημερινότητά τους

Τα εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η διαδικτυακή πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης Webex, το πρόγραμμα παρουσίασης PowerPoint, το ερωτηματολόγιο μέσω Google form και ένα φύλλο εργασίας. Κρίνεται απαραίτητη η χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης που είναι η διαδικασία κατά την οποία κάποιος μαθαίνει μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών είναι εξοικειωμένη με τη χρήση αυτή (Τζωρτζάκης, 2009). Συγκεκριμένα, έλαβε χώρα η χρήση εργαλείων Web 2.0, δηλαδή εφαρμογών ΤΠΕ ή αλλιώς πολυμέσων που συνδυάζουν πολλαπλά μέσα (δηλαδή τρόπους αναπαράστασης και εκφοράς της πληροφορίας) σε μια ενιαία εφαρμογή. Χρησιμοποιήθηκαν:

- Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης Webex της Cisco (η επίσημη και δωρεάν πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων)
- Πρόγραμμα παρουσίασης PowerPoint για την επεξήγηση των βασικών εννοιών του μαθήματος
- Ερωτηματολόγιο μέσω google Form

Οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι: η εισήγηση, ιδεοθύελλα, ερωτοαπαντήσεις και συζήτηση στην ολομέλεια. Η χρήση των διδακτικών αυτών τεχνικών ενέχει καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα (Ματσαγγούρας, 2004). Συγκεκριμένα, η ιδεοθύελλα πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης του chat του Webex, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να καταγράψουν οτιδήποτε τους έρχεται στο μυαλό σχετικά με τις έννοιες των φυσικών καταστροφών, των σεισμών και της πρόληψης. Μέσω της συζήτησης προσπάθησαν να σχεδιάσουν μία λίστα αντισεισμικών μέτρων πρόληψης για το σπίτι και το σχολείο και μέσω των ερωτοαπαντήσεων, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, συνειδητοποίησαν τη σημασία του να είναι κάποιος ενημερωμένος και προετοιμασμένος σε περίπτωση σεισμού. Ο χρόνος των διδακτικών τεχνικών κατανεμήθηκε με εναλλαγές κατά τη διάρκεια του δώρου, μη ξεπερνώντας η καθεμία το δεκάλεπτο. Κρίθηκε αρκετός για τους μαθητές, διότι δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### **Ανάλυση Ερωτηματολογίου**

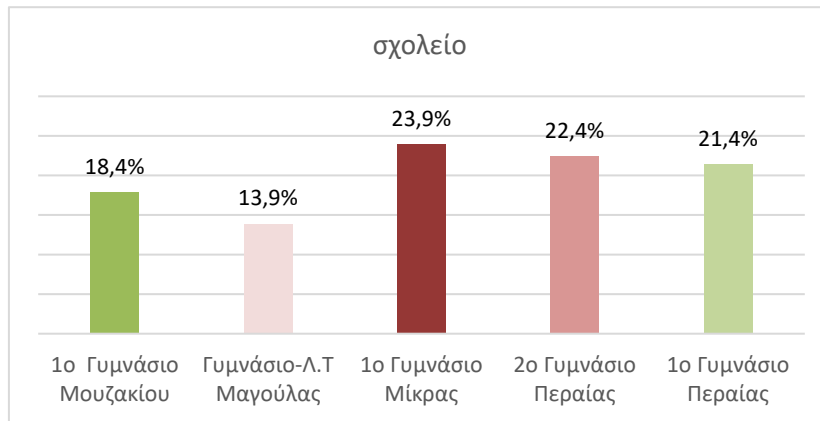
Στο πλαίσιο της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, λόγω της πανδημίας του Covid-19, χρησιμοποιήθηκαν οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) προκειμένου να πραγματοποιηθεί το μάθημα περί φυσικών καταστροφών. Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε



μέρος της δώρης διδακτικής παρέμβασης μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης Webex και του εργαλείου Web 2.0. google form. Για τη δημιουργία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα likert. Προηγήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε δείγμα 20 μαθητών ενός εκ των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα, προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερωτήσεων.

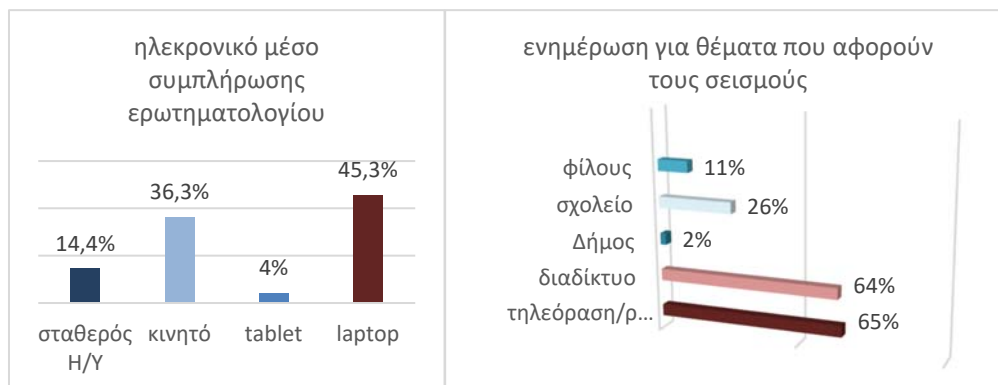
Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν άπαντες 201 μαθητές Γυμνασίου κατά τη διάρκεια της δώρης διδακτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε ανά σχολική μονάδα. Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συμμετείχαν 201 μαθητές Γυμνασίου. Το 20% φοιτούσε στην Α΄ Γυμνασίου και το 80% στη Γ΄ Γυμνασίου, ενώ το 54% ήταν αγόρια και το 46% κορίτσια. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη. Στα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά (ερ. 1-3), στις ερωτήσεις περί ΤΠΕ (ερ. 4-5), στις ερωτήσεις γνώσεων (ερ. 6-8) και στις ερωτήσεις περί στάσεων και αντιλήψεων των ερωτηθέντων μαθητών (ερ. 9-13).

Οι μαθητές προέρχονται από τρία σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης (1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μίκρας, 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Περαιάς) και δύο του Δήμου Μουζακίου (1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μουζακίου, Γυμνάσιο-Λ.Τ Μαγούλας) (Σχήμα 3).



**Σχήμα 3: Σχολείο φοίτησης ερωτώμενων μαθητών**

Το εγχείρημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποδεικνύεται έως ένα βαθμό επιτυχημένο. Παρά τις όποιες δυσκολίες και την αδυναμία απόκτησης φορητού ή μη υπολογιστή από τους μαθητές, εντούτοις καταγράφηκε ευρύτατη συμμετοχή. Η συμμετοχή των μαθητών στο διαδικτυακό μάθημα καθώς και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσω φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή (45,3%) και κινητού (36,3%) και πολύ λιγότερο μέσω σταθερού ηλεκτρονικού υπολογιστή και tablet (Σχήμα 4).



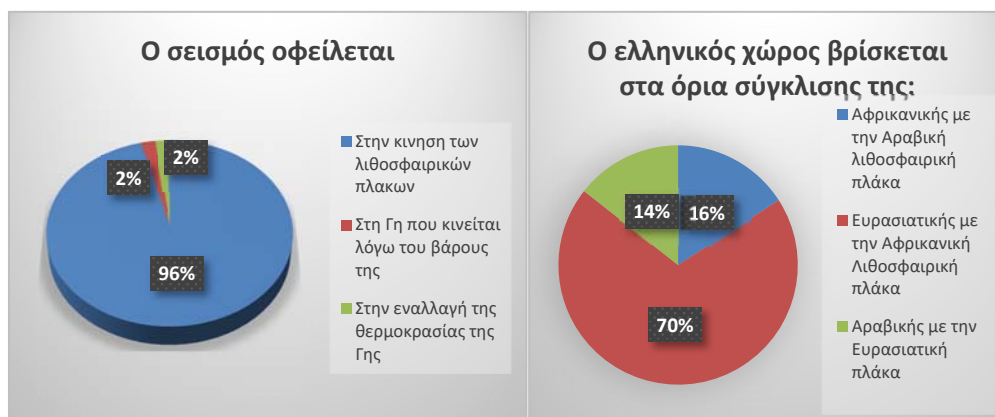
**Σχήμα 4 και 5: Ηλεκτρονικό μέσο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και ενημέρωση για θέματα που αφορούν τους σεισμούς**





Όσον αφορά την ενημέρωση των μαθητών για τους σεισμούς (δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων), το μεγαλύτερο ποσοστό ενημερώνεται από την τηλεόραση και το διαδίκτυο σε ποσοστά 65% και 64% αντίστοιχα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόλις το 26% δηλώνει ότι ενημερώνεται για θέματα που αφορούν τους σεισμούς από το σχολείο (Σχήμα 5). Πιθανοί λόγοι είναι η υποβάθμιση των μαθημάτων που ασχολούνται με τις φυσικές καταστροφές, δηλαδή της Γεωγραφίας και Οικιακής Οικονομίας (μείωση ωρών και στα δύο μαθήματα σύμφωνα με τα τελευταία δύο ΦΕΚ περί ωρολογίων προγραμμάτων Γυμνασίου του 2016 και 2020 σε τρεις και μία ώρα αντίστοιχα από τέσσερις και τρεις που προϋπήρχαν)(ΦΕΚ Β' 2449/2016, ΦΕΚ Β' 2265/2020). Επίσης, σε πρόσφατη ερευνητική μελέτη αποδεικνύεται ότι εκλείπει η ετοιμότητα για την αντιμετώπιση κρίσεων, διότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν έχουν λάβει κατάλληλη επιμόρφωση, δεν υπάρχουν σχέδια για όλα τα είδη κρίσεων παρά μόνο για τον σεισμό και την πυρκαγιά, υπάρχει έλλειψη εξοπλισμού και πρακτικής εξάσκησης αυτού προκειμένου το διδακτικό ή μη προσωπικό να γνωρίζει να το χρησιμοποιεί. (Μούλελης, 2015).

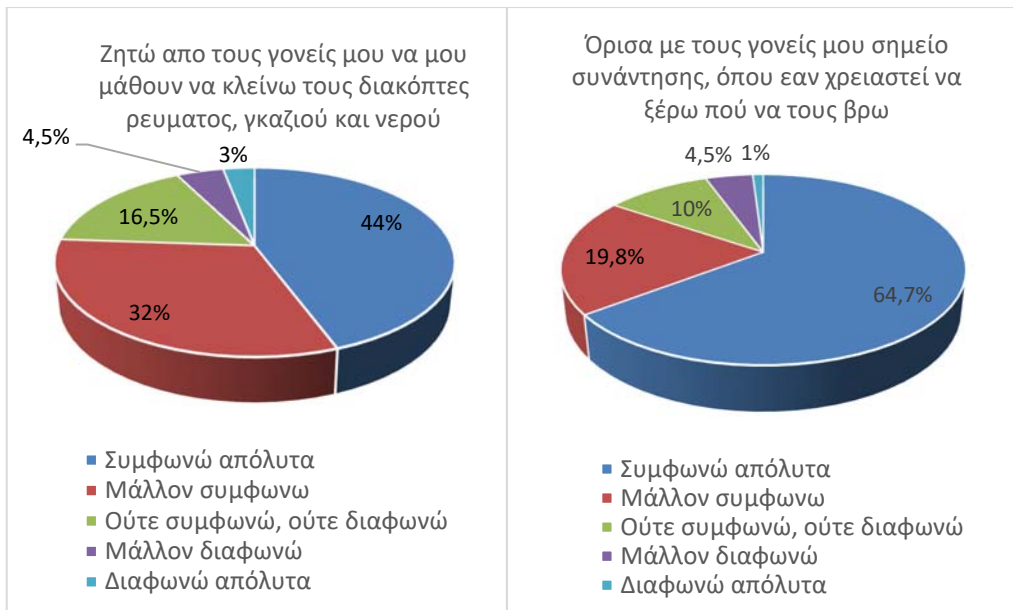
Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις γνώσεις, καταδεικνύουν ότι αυτές βρίσκονται σε καλό επίπεδο. Συγκεκριμένα, το 96% γνωρίζει ότι οι σειμοί οφείλονται στην κίνηση των λιθοσφαιρικών πλακών (Σχήμα 6), το 70% γνωρίζει ότι ο ελληνικός χώρος βρίσκεται στα όρια σύγκλισης της Ευρασιατικής με την Αφρικανική πλάκα (Σχήμα 7) και το 96% γνωρίζει ότι η μονάδα μέτρησης των σεισμών είναι η κλίμακα Ρίχτερ. Από μικρή ηλικία οι μαθητές εξοικειώνονται με την ιδέα του φαινομένου. Σε αυτό συμβάλουν πέρα από τα σχολικά βιβλία και η εμπειρία της οικογένειας του κάθε μαθητή, όπως αυτή μεταφέρεται μέσα από ιστορίες σχετικές με σεισμούς και ταυτοποίηση γεγονότων βάσει της χρονολογίας διαφόρων δονήσεων, ιδίως αν ζουν σε περιοχές με ιδιαίτερη αυξημένη σεισμικότητα.



**Σχήμα 6 και 7: Ερωτήσεις γνώσεων περί σεισμών**

Λόγω αυτής της εξοικείωσης που έχουν οι μαθητές, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών ζητούν να μάθουν από τους γονείς βασικά μέτρα προστασίας από τον σεισμό όπως πώς κλείνουν οι διακόπτες ρεύματος, γκαζιού και νερού σε περίπτωση σεισμού (76%) (Σχήμα 8). Επιπροσθέτως, το 64,7% των μαθητών έχει ορίσει σημείο συνάντησης με τους γονείς του σε περίπτωση σεισμού (Σχήμα 9).





**Σχήμα 8 και 9: Ερωτήσεις περί στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών**

Στην συνέχεια ακολουθεί η τελευταία κατηγορία ερωτήσεων περί στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών. Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά έχουν ιδιομορφίες, όσον αφορά στις αντιδράσεις, στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι σε φυσικές καταστροφές. Για έναν ενήλικα, μπορεί οι επιπτώσεις από μια φυσική καταστροφή να είναι βαθιές και μόνιμες, ωστόσο λαμβάνουν χώρα σε μια προσωπικότητα που έχει διαμορφωθεί και τελειοποιηθεί. Για τα παιδιά, οι αρνητικές επιπτώσεις ενισχύονται από το γεγονός ότι η προσωπικότητα του παιδιού είναι ακόμη υπό διαμόρφωση. Σύμφωνα με τον ερευνητή Ehrenreich (2001) υπάρχουν δύο γενικοί μύθοι σχετικά με την επίδραση των φυσικών καταστροφών στα παιδιά: α) ότι τα παιδιά είναι εγγενώς ανθεκτικά και ανακάμπτουν γρήγορα, ακόμη και από σοβαρό τραύμα και β) ότι τα παιδιά, ειδικά τα μικρά, δεν επηρεάζονται από την ίδια την καταστροφή αλλά από τις αντιδράσεις των γονιών τους. Και οι δύο αυτές πεποιθήσεις είναι ψευδείς. Πάρα πολλά στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά βιώνουν τις συνέπειες της καταστροφής πολύ πιο έντονα από ό,τι οι ενήλικες. Ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά πλήττονται άμεσα από τις εμπειρίες της καταστροφής, του θανάτου και του τρόμου, παράλληλα με τη βίωση της απώλειας ή της αδυναμίας των γονέων τους. Επίσης, επηρεάζονται έμμεσα μέσω του εντοπισμού των επιπτώσεων της καταστροφής στους γονείς τους και σε άλλους έμπιστους ενήλικες (όπως οι εκπαιδευτικοί) και από τις αντιδράσεις των ενηλίκων στην καταστροφή.

Στον Πίνακα 2 παρατηρείται ότι μόλις το 11% των μαθητών συζητά τι θα κάνει σε περίπτωση σεισμού στο σχολείο και το 21% σε περίπτωση σεισμού στο σπίτι (ερ. 1 και 2). Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (63%) δήλωσε ότι στο σχολείο εφαρμόζουν τον αντισεισμικό σχεδιασμό εκκένωσης του ΟΑΣΠ. Αποτελεί γενική παραδοχή ότι η ετοιμότητα ενός οργανισμού με ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων συντελεί στη μείωση των αντίστοιχων κινδύνων. Στη σχολική εκπαίδευση ο προγραμματισμός έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, αφού η ύπαρξη ετοιμότητας συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχημένη επίλυση της κρίσης. Από την άλλη μεριά στο σπίτι δεν υπάρχει ή τουλάχιστον δεν χρησιμοποιείται σχέδιο εκκένωσης σε ποσοστό 45% (ερ. 3 και 4). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τη διάθεση ενημέρωσης περί του θέματος με το 13% να επισκέπτεται ιστοσελίδες ή να βλέπει ντοκιμαντέρ με ανάλογο περιεχόμενο (ερ. 5 και 6).



**Πίνακας 2: Αποτελέσματα ανάλυσης σχετικά με τις στάσεις και τις συμπεριφορές**

|   | ΠΑΝΤΑ | ΠΟΛΥ | ΜΕΡΙΚΕΣ<br>ΦΟΡΕΣ | ΣΠΑΝΙΑ | ΠΟΤΕ |
|---|-------|------|------------------|--------|------|
| 1. Στο σχολείο συζητώ με τους συμμαθητές μου για το τι θα κάνουμε σε περίπτωση σεισμού                | 5%    | 6%   | 28%              | 45%    | 16%  |
| 2. Συζητώ με τους γονείς μου τι θα κάνουμε σε περίπτωση σεισμού στο σπίτι                             | 9%    | 12%  | 45%              | 26%    | 8%   |
| 3. Στο σχολείο εφαρμόζουμε το αντισεισμικό σχέδιο εκκένωσης του σχολείου                              | 37%   | 26%  | 17%              | 16%    | 4%   |
| 4. Στο σπίτι εφαρμόζουμε το αντισεισμικό σχέδιο εκκένωσης του σπιτιού μου που σχεδίασαν οι γονείς μου | 21%   | 17%  | 17%              | 23%    | 22%  |
| 5. Στο διαδίκτυο επισκέπτομαι ιστοσελίδες με περιεχόμενο συναφές με τους σεισμούς                     | 4%    | 9%   | 24%              | 37%    | 26%  |
| 6. Βλέπω με ενδιαφέρον ντοκιμαντέρ σχετικά με τους σεισμούς   | 4%    | 9%   | 27%              | 34%    | 26%  |

Βασική προϋπόθεση σωστής αντιμετώπισης ενός σεισμικού φαινομένου είναι ο τρόπος αντιμετώπισης κατά τη διάρκειά του. Σε χώρες με έντονα σεισμολογικά φαινόμενα αποτελεί αδήριτη ανάγκη η επαρκής εκπαίδευση των μαθητών πάνω στο τι πρέπει να κάνουν κατά τη διάρκεια του σεισμού. Έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί εάν οι μαθητές των σχολείων έχουν τη βασική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Πίνακα 3 μόνο οι μισοί μαθητές γνωρίζουν ότι η περιοχή τους είναι σεισμογενής (47%)(ερ. 1), ενώ μόλις το 30% γνωρίζει ότι η εκκένωση των αιθουσών του ορόφου δεν αρχίζει με αυτή που βρίσκεται πιο μακριά στη σκάλα (ερ. 5). Σχετικά με την μη κατανάλωση νερού από τις βρύσες και την εκκένωση του ισογείου να αρχίζει από τις αίθουσες που βρίσκονται πιο κοντά στην πόρτα που οδηγεί στο προαύλιο οι μαθητές απάντησαν σωστά, με περίπου 1 στους 4 να προβληματίζεται εάν είναι σωστό ή όχι (ερ. 6,8). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις (2,3,4,7) οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλά τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση σεισμού (κατά τη διάρκεια της σεισμικής δόνησης μπαίνω κάτω από τα θρανία και κρατώ ένα από τα πόδια του επίπλου για όσο χρονικό διάστημα διαρκεί ο σεισμός, ενώ μετά το πέρας της δεν πλησιάζω κοντά σε παράθυρα και δεν πηδώ έξω. Κατά την εκκένωση των αιθουσών διδασκαλίας δεν αποχωρώ τρέχοντας και φωνάζοντας και τους άλλους να με ακολουθήσουν και κάνω πάντα ότι μου λένε οι καθηγητές). Είναι σημαντική η συντεταγμένη έξοδος σε τέτοιες περιπτώσεις κρίσεως προκειμένου να αποφευχθούν ατυχήματα.



**Πίνακας 3: Αποτελέσματα ανάλυσης σχετικά με τις στάσεις και τις συμπεριφορές**

|   | ΠΑΝΤΑ | ΠΟΛΥ | ΜΕΡΙΚΕΣ<br>ΦΟΡΕΣ | ΣΠΑΝΙΑ | ΠΟΤΕ |
|---|-------|------|------------------|--------|------|
| 1. Γνωρίζετε εάν η περιοχή σας είναι σεισμογενής;   | 22%   | 25%  | 31%              | 16%    | 6%   |
| 2. Κατά τη διάρκεια του σεισμού μπαίνω κάτω από τα θρανία & κρατώ ένα από τα πόδια του επίπλου για όσο χρονικό διάστημα διαρκεί ο σεισμός | 72%   | 20%  | 7%               | 1%     | 0%   |
| 3. Μετά το πέρας της σεισμικής δόνησης πλησιάζω κοντά σε παράθυρα και πηδύ έξω  | 2%    | 4%   | 6%               | 13%    | 75%  |
| 4. Κατά την εκκένωση των αιθουσών διδασκαλίας τρέχω & φωνάζω τους άλλους να με ακολουθήσουν   | 4%    | 5%   | 12%              | 16%    | 63%  |
| 5. Η εκκένωση των αιθουσών του ορόφου αρχίζει με αυτή που βρίσκεται πιο μακριά στη σκάλα  | 9%    | 21%  | 32%              | 15%    | 23%  |
| 6. Μετά το τέλος του σεισμού καταναλώνω νερό από τις βρύσες   | 2%    | 4%   | 30%              | 24%    | 40%  |
| 7. Σε περίπτωση σεισμού κάνω πάντα ό,τι μου λένε οι καθηγητές μου   | 73%   | 21%  | 5%               | 1%     | 0%   |
| 8. Η εκκένωση του ισογείου αρχίζει από τις αίθουσες που βρίσκονται πιο κοντά στην πόρτα που οδηγεί στο προαύλιο                           | 41%   | 24%  | 22%              | 9%     | 4%   |

#### **Συμπεράσματα**

Ιδιαίτερες δυσκολίες και τεχνικά προβλήματα δεν παρουσιάστηκαν. Οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά στη διδακτική διαδικασία πλην μερικών που δεν είχαν μικρόφωνο και χρησιμοποιούσαν το chat του Webex. Οι περισσότεροι μαθητές ασχολήθηκαν με την εργασία που τους ανατέθηκε για το σπίτι. Ορισμένοι εξ' αυτών έστειλαν την εργασία ηλεκτρολογημένη σε word μέσω email. Οι υπόλοιποι κράτησαν σημειώσεις στο τετράδιό τους. Λίγοι μαθητές δεν συμμετείχαν στην 1<sup>η</sup> διδακτική παρέμβαση και δυσκολεύτηκαν στην



παρουσίαση της 2<sup>ης</sup> διδακτικής. Προσπάθησαν να συμμετέχουν όσο μπορούσαν, ενώ τους δόθηκαν περαιτέρω πληροφορίες για την 1<sup>η</sup> μέσω email (και παραπομπής στην ασύγχρονη πλατφόρμα e-me). Ενώ δεν υπήρχαν κενά ερωτηματολόγια και συμπληρώθηκαν όλα, κυρίως λόγω της χρήσης της google form που σου δίνει την δυνατότητα υποχρεωτικής απάντησης στα ερωτήματα, αποτελώντας και προϋπόθεση για την υποβολή του. Σημαντική παράμετρος που βοήθησε στην επιτυχημένη ολοκλήρωση του σεναρίου ήταν το δεκάλεπτο (09.00- 09.10) κατά το οποίο λύθηκαν τα τεχνικά προβλήματα (mikρόφωνα, παρεμβολές, κλπ) και πραγματοποιήθηκαν επεξηγήσεις περί της λειτουργίας της πλατφόρμας.

Το διδακτικό σενάριο προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών λόγω χρήσης πληθώρας διδακτικών μέσων- εργαλείων και τεχνικών, δίνοντάς ταυτόχρονα τη δυνατότητα υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η εισήγηση, η ιδεοθύελλα, οι ερωτοαπαντήσεις και η συζήτηση σε ολομέλεια. Η χρήση πολλών και διαφορετικών εργαλείων Τ.Π.Ε αφορούσε τη διαδικτυακή πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης Webex, ερωτηματολόγιο με google form, ένα PowerPoint και ένα φύλλο εργασίας.

Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου (γνώσεις, δεξιότητες) επιτεύχθηκαν κατά μεγάλο ποσοστό. Αυτό που δεν αποδεικνύεται αν επιτεύχθηκε είναι ο στόχος περί στάσεων (να εκτιμούν τη σημαντικότητα της πρόληψης στην καθημερινότητά τους). Οι μαθητές κατέκτησαν επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο αποδεικνύεται με την αξιολόγησή τους, μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης και εμβάθυνσης, μέσω φύλλου εργασίας (προτεινόμενα μέτρα πρόληψης των σεισμών) και μέσω ασκήσεων πολλαπλής επιλογής και Σωστού- Λάθους (χρήση PowerPoint). Ο προσεκτικός σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου οδήγησε στην επιτυχή και αποτελεσματική ολοκλήρωσή του στην εκπλήρωση των στόχων που τέθηκαν και στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσω google form που χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη (κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, ερωτήσεις περί ΤΠΕ, ερωτήσεις γνώσεων, ερωτήσεις περί στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών) συμμετείχαν 201 μαθητές του Γυμνασίου. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερωτηματολογίων είναι ότι μόλις το 11% των μαθητών συζητά για το τι θα κάνει σε περίπτωση σεισμού στο σχολείο και το 21% σε περίπτωση σεισμού στο σπίτι. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τη διάθεση ενημέρωσης περί του θέματος με το 13% να επισκέπτεται ιστοσελίδες ή να βλέπει ντοκιμαντέρ ανάλογου περιεχομένου. Μόνο οι μισοί μαθητές γνωρίζουν ότι η περιοχή τους είναι σεισμογενής, ενώ το 30% γνωρίζει ότι η εκκένωση των αιθουσών του ορόφου δεν αρχίζει με αυτή που βρίσκεται πιο μακριά στη σκάλα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 26% δηλώνει ότι ενημερώνεται για θέματα που αφορούν τους σεισμούς από το σχολείο, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα ένταξης περισσότερων μαθημάτων περί σεισμών στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν στο περιορισμένο δείγμα (μαθητές Γυμνασίου) και κυρίως στην επιλογή σχολικών μονάδων μόνο δύο Δήμων (Θεσσαλονίκης, Μουζακίου). Επίσης, δεν συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση για να είναι δυνατή η σύγκριση της πιθανής μεταβολής των απόψεων και στάσεων των μαθητών/τριών. Παρόλα αυτά, αποτελεί το έναυσμα για τη μελλοντική ενασχόληση και τη δημιουργία νέων ερευνών έτσι ώστε να διερευνηθούν περαιτέρω οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών γύρω από το ζήτημα αυτό, ώστε οι οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είτε στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, είτε εκτός αυτού να είναι στοχευμένες και αποτελεσματικές.

Η διαμόρφωση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί επιτακτική ανάγκη για μία σεισμογενή χώρα. Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση χρειάζονται ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον μάθησης με την ανάλογη ύπαρξη εξοπλισμού και εγκαταστάσεων που πληρούν τις απαραίτητες προδιαγραφές. Κατά την παρακολούθηση και ενεργή συμμετοχή στο



μάθημα, οι μαθητές ενημερώνονται, ευαισθητοποιούνται και γίνονται συμμετοχοί στη διαμόρφωση ασφαλών συνθηκών διδασκαλίας.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, οικογενειών και τοπικής κοινότητας και η ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και κινητοποίησή τους περί μέτρων πρόληψης από τους σεισμούς κρίνεται αναγκαία.

#### **Αναφορές**

- Bloom, B., Krathwohl, D. (1991). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Drakatos, G., Voulgaris, N., Pirli, M., Melis, N., Karakostas, B., (2005). 3-D Crustal Velocity Structure in Northwestern Greece, *Pure and Applied Geophysics*, 162, 37-51.
- Ehrenreich, J. H., (2001). *Coping with disasters, a guidebook to psychosocial intervention, (Revised Edition)*, New York: Center for Psychology and Society, State University of New York.
- Fritz, C. E., (1961). Disaster. In: R. K. Merton, R. A. Nisbet (Eds.), *Contemporary Social Problems Harcourt*, New York: Brace and World.
- PreventionWeb (2020). The Knowledge platform for disaster risk reduction. GreeceDisaster & Risk Profile. Basic Country Statistics and Indicators (2014) (ανακτήθηκε 18/07/2020 <https://www.preventionweb.net/countries/grc/data/?fbclid=IwAR1wTN4nxzea5wWL56VQ6WYGH5-ael1Lowmg1wAXPz6weLL8orapmhtcp0Y>).
- Turner, B.A., (1976). Development of disasters: a sequence model for the analysis of the origin of disasters, *Sociological Review*, 24 (4), 753-774.
- World Health Organization (WHO) (1998). *Health Promotion Glossary*. Switzerland. (ανακτήθηκε 18/07/2020 <https://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf?ua>).
- Ασλανίδης, Α., Ζαφειρακίδης, Γ., Καλαϊτζίδης, Δ. (2012). *Γεωλογία- Γεωγραφία Β΄ Γυμνασίου*, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΙΤΥΕ- ΟΕΔΒ.
- Λέκκας, Ε. Λ., Λόζιος Σ. Γ., (2002). *Βασικές αρχές και εφαρμογές του επιχειρησιακού σχεδιασμού για τη διαχείριση φυσικών καταστροφών και τεχνολογικών κινδύνων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών- Τμήμα Γεωλογίας- Τομέας δυναμικής, τεκτονικής και εφαρμοσμένης γεωλογίας.
- Λέκκας, Ε., (2000). *Φυσικές και τεχνολογικές καταστροφές*, Αθήνα: Access Pre- Press.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η., (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μούλελης, Η., (2015). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Νόμος (ΦΕΚ Β΄ 2265/12-06-2020). Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου.
- Νόμος (ΦΕΚ Β΄ 2449/09-08-2016). Τροποποίηση της αριθμ. 93381/Δ2/07-06-2016 υπουργικής απόφασης (Β΄ 1640) με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου».
- ΟΑΣΠ (2012). Έγγραφο ΟΑΣΠ 824/11-4-2012. Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου στις Σχολικές Μονάδες.
- ΟΑΣΠ (2014). Έγγραφο ΟΑΣΠ 1580/4-9-2014. Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου στις Σχολικές Μονάδες.
- ΟΑΣΠ (2020α). Σεισμοί και ελλαδικός χώρος. Ιστοσελίδα Οργανισμού Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ανακτήθηκε 18/07/2020 <https://www.oasp.gr/node/207>).
- ΟΑΣΠ (2020β). Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε σχολική μονάδα (ανακτήθηκε 18/07/2020 [https://www.oasp.gr/sites/default/files/OASP\\_SXEDIO\\_MNHMONIOU\\_ENERGEION\\_2019-2020.pdf](https://www.oasp.gr/sites/default/files/OASP_SXEDIO_MNHMONIOU_ENERGEION_2019-2020.pdf)).



Πετρίδου- Γκούβρα, Μ. (2002). *Αγωγή Υγείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.  
Στάππα- Μουρτζίνη, Μ., (2010). *Αγωγή Υγείας: Βασικές αρχές- Σχεδιασμός προγράμματος. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



## **Πηγές συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Καβάλας**

**Καραμούτας Ανέστης**

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70  
karamoutasanestis@gmail.com

**Καραμούτα Αναστασία**

Καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας  
natpot\_91@hotmail.com

### **Περίληψη**

Οι ανθρώπινες συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και ως εκ τούτου αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής, καθώς είναι αποτέλεσμα της καθημερινής επικοινωνίας των ατόμων, στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν και να λάβουν από κοινού αποφάσεις για διάφορα ζητήματα. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των πηγών των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο απαντήθηκε από 120 εκπαιδευτικούς του νομού, τον Φεβρουάριο του 2020. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η βασικότερη αιτία των υπηρεσιακών συγκρούσεων ήταν η κατανομή των τάξεων. Στις συχνότερες αιτίες των προσωπικών συγκρούσεων αναφέρθηκαν η μεταφορά σχολίων, ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα των συναδέλφων, που είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις-κλειδιά:** Συγκρούσεις, κατηγορίες συγκρούσεων, αιτίες συγκρούσεων.

### **Εισαγωγή**

Οι συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται σε κάθε κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο και επηρεάζει τις σχέσεις των ανθρώπων. Οι ανθρώπινες συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και ως εκ τούτου αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής, καθώς είναι αποτέλεσμα της καθημερινής επικοινωνίας των ατόμων, στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν και να λάβουν από κοινού αποφάσεις για διάφορα ζητήματα. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα (Καραγιάννη & Ρουσάκης, 2013). Οι συγκρούσεις που προκαλούνται στις εκπαιδευτικές μονάδες μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, προκύπτουν πολύ συχνά από αποφάσεις σχετικές με καθημερινά και βαρύνουσας σημασίας ζητήματα. Ζητήματα που αφορούν την τήρηση πρακτικών κανόνων και κάθε φάση και πτυχή λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Βασιλοπαναγού, 2016).

Οι έρευνες για τα αίτια, και τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία τις Ελλάδας είναι σχετικά περιορισμένες. Επίσης οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί για την σύγκρουση παραβλέπουν έως ένα βαθμό τα συναισθήματα που βιώνονται κατά την σύγκρουση και οι έρευνες γι' αυτά είναι απούσες (Νταβού, 2015).

Συγκεκριμένα, στον ελλαδικό χώρο οι έρευνες γύρω από τις αιτίες που βιώνουν οι δάσκαλοι από τις μεταξύ τους συγκρούσεις φαίνεται πως είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Γι' αυτό τον λόγο γίνεται αντιληπτή η ανάγκη να διερευνηθεί ο χώρος αυτός έτσι ώστε να εμπλουτιστεί με νέα δεδομένα. Για τον σκοπό αυτό η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις πηγές των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας.





## **1. Σύγκρουση**

Αν και βιβλιογραφικά υποστηρίζεται ότι, δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της σύγκρουσης, ορισμένοι ερευνητές συμφωνούν ότι η σύγκρουση είναι ένα δυαδικό, διαπροσωπικό συμβάν που περιλαμβάνει ανοικτή εναντίωση της συμπεριφοράς, όπως επίσης καβγάδες, διαφωνίες και επιχειρήματα (Kenneth & Goldsmith 2014).

Από τους διάφορους ορισμούς, που κατά καιρούς έχουν δοθεί παρατηρούμε ότι απουσιάζει η έννοια του συναισθήματος (Μπουραντάς, 2001; Κεραμιδά 2016; Πάσχου 2017; Wilmot & Hocker 2011). Οι πρώτοι ερευνητές που σύνδεσαν τη σύγκρουση με τα αρνητικά συναισθήματα ως αναγκαία συνθήκη στον ορισμό της σύγκρουσης είναι οι Hartwick και Barki (2002). Με βάση τον ορισμό τους, «...η διαπροσωπική σύγκρουση ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία που συμβαίνει μεταξύ αλληλοεξαρτώμενων μερών, καθώς βιώνουν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε ό,τι αισθάνονται ως διαφωνία και την αίσθηση ότι εμποδίζεται η επίτευξη των στόχων τους» (Hartwick & Barki, 2002 όπ. αναφ. Νταβού 2015: 31).

Με λίγα λόγια η σύγκρουση υφίσταται μόνο όταν υπάρχουν και τα τρία συστατικά: η διαφωνία, η παρεμβολή στην επίτευξη των στόχων (οι συγκρουσιακές συμπεριφορές) και τα αρνητικά συναισθήματα (Νταβού, 2015).

Οι συγκρούσεις όχι μόνο είναι αναπόφευκτες, αλλά πρέπει και να ενθαρρύνονται, εφόσον αυτές είναι που αποτελούν πηγή αναζωογόνησης, ανασύνταξης και παρακίνησης σε έναν οργανισμό (Κουτούζης 1999). Επομένως, οι συγκρούσεις ανάλογα με τις πηγές τους και τον τρόπο διαχείρισής τους, μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες ή να λειτουργήσουν ως μια θετική δύναμη εξέλιξης και προαγωγής, τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο (Kim et al, 2015).

## **2 Αίτια και πηγές συγκρούσεων**

Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες αναγνωρίζονται από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας ως ένα φαινόμενο που συμβαίνει μεταξύ των εκπαιδευτικών (Φασούλης, 2006). Ωστόσο, όταν γίνεται λόγος για τα αίτια των συγκρούσεων παρατηρείται διάσταση απόψεων. Διαφορετικές απόψεις εκφράζονται σχετικά με τις λειτουργίες που επιτελούν οι συγκρούσεις και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Σύγχυση επικρατεί και στην περίπτωση των εννοιολογικών όρων «αιτίες» ή «πηγές» της οργανωσιακής σύγκρουσης (Φασούλης, 2006). Σύμφωνα με την άποψη των Omisore και Abiodun (2014), η διαφορά μεταξύ αυτών των δύο εννοιών έγκειται στο γεγονός ότι η πηγή αφορά τη φύση και θέση με την οποία ή από την οποία προέρχεται η σύγκρουση (δηλαδή εξηγεί το λόγο για τον οποίο η σύγκρουση είναι ενδημική και αναπόφευκτη). Η αιτία εξηγεί τις συνθήκες εκείνες που προκαλούν την εξάπλωση της και την αναδεικνύουν ως ζήτημα μεγάλου ενδιαφέροντος ( Omisore & Abiodun, 2014)

Οι συγκρούσεις είναι πολύ πιθανό να συμβούν ύστερα από την εκδήλωση ποικίλων παραγόντων. Επομένως, γίνεται κατανοητό πως οι πηγές που τις προκαλούν είναι πολυάριθμες και συχνά έχουν κοινά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να αλληλοσυνδέονται (Saiti, 2015).

Συγκρούσεις προκαλούνται και από τη κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Saiti, 2015). Επιπρόσθετα, τα συγκρουόμενα συμφέροντα και οι προσωπικές διαφορές πολλές φορές γεννούν αρνητικά συναισθήματα στους δασκάλους, όπως ζήλια και ανταγωνισμό (Νταβού, 2015). Ακόμη, σύγκρουση μπορεί να προκληθεί όταν βιώνεται το αίσθημα της αδικίας από έναν εκπαιδευτικό (Fischer, 1997). Αιτία για συγκρούσεις αποτελεί και ο τρόπος με τον οποίο κάποιος διοικεί (Saiti, 2015).

Μια ακόμη αιτία σύγκρουσης μπορεί να υφίσταται, όταν ένας δάσκαλος υποστεί την πίεση μιας δραστηριότητας, η οποία βρίσκεται σε αντίθεση με τα προσωπικά του συμφέροντα και ενδιαφέροντα (Rahim, 2002).

Επιπλέον, οι Omisore και Abiodun (2014) ως προς τον διαχωρισμό των πηγών διακρίνουν δύο κατηγορίες:



- Προσωπικές πηγές. Πρόκειται για συγκρούσεις που έχουν να κάνουν περισσότερο με διάφορες πτυχές της προσωπικότητας ενός ατόμου και χαρακτηρίζονται από έντονες συναισθηματικές εκρήξεις και προβλήματα επικοινωνίας. Αυτές οι συγκρούσεις πηγάζουν συνήθως από την αντιπάθεια που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας.
- Υπηρεσιακές πηγές. Πρόκειται για συγκρούσεις που έχουν να κάνουν με θέματα που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων.

### **3. Στάδια εξέλιξης μιας σύγκρουσης**

Όπως σε κάθε οργανισμό που απαρτίζεται από μέλη, έτσι και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών, σύμφωνα με τους Μαρούδα και Χατζούλη (2009), συναντάται πολύ συχνά το φαινόμενο των συγκρούσεων, το οποίο συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση οργανισμών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει και μια μικρή αναφορά για την εξέλιξη της σύγκρουσης. Εάν αυτή γίνει αντιληπτή από τα αρχικά κίολας στάδια τότε είναι δυνατόν να προληφθούν και οι συνέπειες της. Σύμφωνα με τον Kernberg (1998), η εξέλιξη της σύγκρουσης αποτυπώνεται σε πέντε στάδια.

- Στο πρώτο στάδιο βρίσκεται η λανθάνουσα σύγκρουση που προκύπτει ως προϊόν κάποιας αλλαγής.
- Στο δεύτερο στάδιο η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή και τα άτομα αντιλαμβάνονται πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα, από το οποίο, ωστόσο, δεν αισθάνονται πως απειλείται το συμφέρον τους.
- Στο τρίτο στάδιο η σύγκρουση έχει λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις και εκδηλώνεται έντονα στον χώρο εργασίας από τα μέλη της ομάδας. Αντιλαμβάνονται την ύπαρξη της σύγκρουσης και αισθάνονται πως πλέον απειλείται η προσωπική τους θέση, την οποία για να την υπερασπιστούν θα κάνουν τα πάντα. Έτσι, επικρατεί ένα κλίμα έντασης στις μεταξύ τους σχέσεις.
- Στο τέταρτο στάδιο εκδηλώνονται και οι διαφωνίες, οι οποίες αρκετές φορές μπορεί να πάρουν μεγαλύτερες διαστάσεις και να εκφραστούν με πιο επιθετικό τρόπο.
- Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο έρχεται και το ανάλογο αποτέλεσμα, που μπορεί να είναι είτε θετικό είτε αρνητικό (Kernberg, 1998). Ανάλογα με τη μέθοδο που έχει επιλεγεί η σύγκρουση μπορεί να έχει τόσο βραχυχρόνιες όσο και μακροχρόνιες συνέπειες πάνω στα άτομα στις σχέσεις τους και στον οργανισμό.

### **4. Μεθοδολογία Έρευνας**

#### **4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καβάλας. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν οι πηγές των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Θα διερευνηθούν επίσης τα ατομικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και θα εξεταστεί, εάν αυτά επηρεάζουν τις απαντήσεις τους σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα.

#### **4.2 Συμμετέχοντες**

Το δείγμα μας αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας.

#### **4.3 Εργαλεία της έρευνας**

Για την υλοποίηση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου προτιμήθηκαν, διότι είναι πιο γρήγορες ως προς την απάντησή τους, κωδικοποιούνται, ερμηνεύονται και αναλύονται καλύτερα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, οι οποίες βασίζονται στην πεντάβαθμη κλίμακα *Likert*, η οποία θεωρείται αντικειμενική καθώς παρουσιάζει το θετικό χαρακτηριστικό ότι δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να τοποθετηθεί σε ουδέτερο-



μεσαίο σημείο ή να επιλέξει μια σαφή τοποθέτηση προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση της κλίμακας.

Η δημιουργία του βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία, αξιοποιώντας στοιχεία αντίστοιχων ερωτηματολογίων ως προς τα αίτια και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων (Τόζιου 2012; Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας 2012; Βολακάκη 2015) και σύμφωνα με τον διαχωρισμό των Elmagri και Eaton (2011). Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Στο δεύτερο μέρος καλούνται οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν σε ερωτήσεις, σχετικές με τις συγκρούσεις .

Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας που είναι ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια για την ποιότητα της, το ερωτηματολόγιο εστάλη αρχικά δοκιμαστικά σε ένα μικρό δείγμα, ώστε να αξιολογηθεί. Έπειτα, καταγράφηκαν τα σχόλια και οι υποδείξεις των συμμετεχόντων ώστε να γίνουν όλες οι απαραίτητες διορθώσεις και να καταλήξει εντέλει , στην τελική του μορφή.

#### **4.4 Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. 21 και ελέγχθηκαν οι μεταξύ τους συσχετίσεις μέσω διασταύρωσης (cross tabulation). Η διασταύρωση πινάκων είναι μια διαδικασία, η οποία συνοψίζει στατιστικά δεδομένα και τα αποδίδει σε έναν πίνακα, ο οποίος περιλαμβάνει τα στοιχεία των δυο αρχικών πινάκων. Τα γραφήματα πίτας που χρησιμοποιήθηκαν, μας προσφέρουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τις απαντήσεις του δείγματος.

#### **5. Ανάλυση Δεδομένων**

Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου αυτού, παρουσιάζονται τα ατομικά - δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, και πληροφορίες σχετικά με την συχνότητα των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στο εργασιακό τους περιβάλλον καθώς και τους λόγους αυτών. Στην συνέχεια διερευνούμε τους κυριότερους (υπηρεσιακούς και προσωπικούς) λόγους των συγκρούσεων.

#### **A: Ατομικά-Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.**

**Πίνακας 5.1 : Κατανομή του δείγματος ως προς το Φύλο.**

| <b>Φύλο</b>   | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|---------------|------------------|------------------|
| Άνδρας        | 37               | 30,8             |
| Γυναίκα       | 83               | 69,2             |
| <b>Σύνολο</b> | <b>120</b>       | <b>100,0</b>     |

Η ηλικιακή ομάδα των ερωτηθέντων, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 4.2 που ακολουθεί, βρίσκεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στην κατηγορία άνω των 50 ετών (44,2%) και αμέσως μετά ακολουθεί η κατηγορία 41-50 ετών (28,3%), ενώ στην κατηγορία έως 40 ετών βρίσκεται το (27,5%).

**Πίνακας 5.2 : Κατανομή του δείγματος ως προς την Ηλικία.**

| <b>Ηλικία</b>    | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό %</b> |
|------------------|------------------|------------------|
| Κάτω των 30 ετών | 15               | 12,5             |
| 31-40 ετών       | 18               | 15,0             |
| 41-50 ετών       | 34               | 28,3             |
| Άνω των 50 ετών  | 53               | 44,2             |
| <b>Σύνολο</b>    | <b>120</b>       | <b>100,0</b>     |



Αναφορικά με την σχέση εργασίας των ερωτηθέντων το 76,3% είναι μόνιμοι, ενώ το 23,7% είναι αναπληρωτές. Επιπλέον το 5% των ερωτηθέντων δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή.

**Πίνακας 5.3 : Κατανομή του δείγματος ως προς την σχέση εργασίας.**

| Σχέση εργασίας | Συχνότητα  | Ποσοστό %    |
|----------------|------------|--------------|
| Μόνιμος        | 87         | 72,5         |
| Αναπληρωτής    | 27         | 22,5         |
| Σύνολο         | 114        | 95,0         |
| Ελλείπουσες    | 6          | 5,0          |
| <b>Σύνολο</b>  | <b>120</b> | <b>100,0</b> |

Όσον αφορά την συχνότητα που παρατηρούνται εντάσεις και τριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, το 44,2% απάντησε μερικές φορές, το 34,2% απάντησε ποτέ και σπάνια, ενώ το 21,6% απάντησε συχνά και πολύ συχνά.

**Πίνακας 5.4: Συχνότητα συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.**

| Συγκρουσιακή συχνότητα | Συχνότητα  | Ποσοστό %    |
|------------------------|------------|--------------|
| Ποτέ                   | 2          | 1,7          |
| Σπάνια                 | 39         | 32,5         |
| Μερικές φορές          | 53         | 44,2         |
| Συχνά                  | 22         | 18,3         |
| Πολύ συχνά             | 4          | 3,3          |
| <b>Σύνολο</b>          | <b>120</b> | <b>100,0</b> |

Αναφορικά με τις πηγές των συγκρούσεων, το 28,3% των ερωτηθέντων πιστεύει πως οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί, το 5% πως είναι προσωπικοί ενώ το 66,7% πιστεύει πως είναι συνδυασμός και των δυο.

**Πίνακας 5.5: Κυριότερες πηγές συγκρούσεων.**

| Πηγές               | Συχνότητα  | Ποσοστό %    |
|---------------------|------------|--------------|
| Υπηρεσιακοί         | 34         | 28,3         |
| Προσωπικοί          | 6          | 5,0          |
| Συνδυασμός των πάνω | 80         | 66,7         |
| <b>Σύνολο</b>       | <b>120</b> | <b>100,0</b> |

## **B: Αιτίες συγκρούσεων**

### **Υπηρεσιακών πηγών.**

Παρακάτω παρουσιάζονται οι τρεις κυριότερες αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών:

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως η κατανομή τάξεων και τμημάτων προκαλεί συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, το 33,9% απάντησε πολύ, ενώ το 4,2% δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση. Σημειώνουμε πως το 45,2% απάντησε αθροιστικά πολύ και πάρα πολύ ενώ το 27% απάντησε αθροιστικά καθόλου και λίγο.



**Πίνακας 5.6: Σε ποιο βαθμό η κατανομή τάξεων/τμημάτων προκαλεί συγκρούσεις.**

| κατανομή τάξεων | Συχνότητα  | Ποσοστό% |
|-----------------|------------|----------|
| Καθόλου         | 3          | 2,6      |
| Λίγο            | 28         | 24,3     |
| Μέτρια          | 32         | 27,8     |
| Πολύ            | 39         | 33,9     |
| Πάρα πολύ       | 13         | 11,3     |
| Σύνολο          | 115        | 100,0    |
| Ελλείπουσες     | 5          |          |
| <b>Σύνολο</b>   | <b>120</b> |          |

Όσον αφορά στην ερώτηση, σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως η διαμόρφωση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος προκαλεί συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, όπως παρατηρούμε και στον Πίνακα 5.7 που ακολουθεί, το 32,5% απάντησε μέτρια, ενώ το 5% δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση. Σημειώνουμε πως το 42,1% απάντησε αθροιστικά πολύ και πάρα πολύ ενώ το 25,4% απάντησε αθροιστικά καθόλου και λίγο.

**Πίνακας 5.7: Σε ποιο βαθμό η διαμόρφωση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος προκαλεί συγκρούσεις.**

| Διαμόρφωση προγράμματος | Συχνότητα  | Ποσοστό% |
|-------------------------|------------|----------|
| Καθόλου                 | 6          | 5,3      |
| Λίγο                    | 23         | 20,2     |
| Μέτρια                  | 37         | 32,5     |
| Πολύ                    | 34         | 29,8     |
| Πάρα πολύ               | 14         | 12,3     |
| Σύνολο                  | 114        | 100,0    |
| Ελλείπουσες             | 6          |          |
| <b>Σύνολο</b>           | <b>120</b> |          |

Όσον αφορά την ερώτηση σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η απασχόληση των μαθητών λόγω απουσίας του εκπαιδευτικού προκαλεί συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, όπως παρατηρούμε και στον Πίνακα 5.13 που ακολουθεί, το 26,7% απάντησε πολύ, ενώ το 3,3% δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση. Σημειώνουμε πως το 42,2% απάντησε αθροιστικά πολύ και πάρα πολύ ενώ το 33,6% απάντησε αθροιστικά καθόλου και λίγο.

**Πίνακας 5.8: Σε ποιο βαθμό η απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού προκαλεί συγκρούσεις.**

| Απασχόληση μαθητών λόγω Απουσίας εκπαιδευτικού | Συχνότητα  | Ποσοστό% |
|--|------------|----------|
| Καθόλου  | 14         | 12,1     |
| Λίγο   | 25         | 21,6     |
| Μέτρια   | 28         | 24,1     |
| Πολύ   | 31         | 26,7     |
| Πάρα πολύ                                      | 18         | 15,5     |
| Σύνολο   | 116        | 100,0    |
| Ελλείπουσες                                    | 4          |          |
| <b>Σύνολο</b>                                  | <b>120</b> |          |



**Αιτίες συγκρούσεων**

**Προσωπικών πηγών**

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τις τρεις κυριότερες αιτίες των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις προσωπικές πηγές των συγκρούσεων:

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως τα σχόλια που ακούγονται και μεταφέρονται προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, το 36,3% απάντησε πολύ, ενώ το 15% δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση. Σημειώνουμε πως το 65,7% απάντησε αθροιστικά πολύ και πάρα πολύ ενώ το 14,7% απάντησε αθροιστικά καθόλου και λίγο.

**Πίνακας 5.9: Σε ποιο βαθμό τα σχόλια που ακούγονται και μεταφέρονται προκαλούν συγκρούσεις**

| Σχόλια που ακούγονται | Συχνότητα  | Ποσοστό% |
|-----------------------|------------|----------|
| Καθόλου               | 2          | 2,0      |
| Λίγο                  | 13         | 12,7     |
| Μέτρια                | 20         | 19,6     |
| Πολύ                  | 37         | 36,3     |
| Πάρα πολύ             | 30         | 29,4     |
| Σύνολο                | 102        | 100,0    |
| Ελλείπουσ<br>ες       | 18         |          |
| <b>Σύνολο</b>         | <b>120</b> |          |

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως οι επαναλαμβανόμενες απουσίες των εκπαιδευτικών προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, το 29,4% απάντησε πολύ, ενώ το 15% δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση. Σημειώνουμε πως το 46,1% απάντησε αθροιστικά πολύ και πάρα πολύ ενώ το 31,4% απάντησε αθροιστικά καθόλου και λίγο.

**Πίνακας 5.10: Σε ποιο βαθμό οι επαναλαμβανόμενες απουσίες των εκπαιδευτικών προκαλούν συγκρούσεις.**

| Επαναλαμβανόμενες απουσίες | Συχνότητα  | Ποσοστό% |
|----------------------------|------------|----------|
| Καθόλου                    | 11         | 10,8     |
| Λίγο                       | 21         | 20,6     |
| Μέτρια                     | 23         | 22,5     |
| Πολύ                       | 30         | 29,4     |
| Πάρα πολύ                  | 17         | 16,7     |
| Σύνολο                     | 102        | 100,0    |
| Ελλείπουσες                | 18         |          |
| <b>Σύνολο</b>              | <b>120</b> |          |

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα των συναδέλφων προκαλεί συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, το 38,2% απάντησε πολύ, ενώ το 15% δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση. Σημειώνουμε πως το 59,8% απάντησε αθροιστικά πολύ και πάρα πολύ ενώ μόλις το 9,8% απάντησε αθροιστικά καθόλου και λίγο.

**Πίνακας 5.11: Σε ποιο βαθμό ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα των συναδέλφων προκαλεί συγκρούσεις.**

| Ο χαρακτήρας | Συχνότητα | Ποσοστό% |
|--------------|-----------|----------|
|--------------|-----------|----------|



|               |            |       |
|---------------|------------|-------|
| Καθόλου       | 1          | 1,0   |
| Λίγο          | 9          | 8,8   |
| Μέτρια        | 31         | 30,4  |
| Πολύ          | 39         | 38,2  |
| Πάρα πολύ     | 22         | 21,6  |
| Σύνολο        | 102        | 100,0 |
| Ελλείπουσες   | 18         |       |
| <b>Σύνολο</b> | <b>120</b> |       |

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως οι συγκρούσεις είναι περισσότερες ανάμεσα σε γυναίκες, το 43,1% απάντησε πολύ ενώ το 9,2% δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση. Σημειώνουμε πως το 67% απάντησε αθροιστικά πολύ και πάρα πολύ ενώ το 10,1% απάντησε αθροιστικά καθόλου και λίγο.

**Πίνακας 5.12: Σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις είναι περισσότερες ανάμεσα σε γυναίκες.**

| Ανάμεσα σε γυναίκες. | Συχνότητα  | Ποσοστό% |
|----------------------|------------|----------|
| Καθόλου              | 4          | 3,7      |
| Λίγο                 | 7          | 6,4      |
| Μέτρια               | 24         | 22,0     |
| Πολύ                 | 47         | 43,1     |
| Πάρα πολύ            | 27         | 24,8     |
| Σύνολο               | 109        | 100,0    |
| Ελλείπουσες          | 11         |          |
| <b>Σύνολο</b>        | <b>120</b> |          |

### **Συμπεράσματα**

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καβάλας.

Η αξιοποίηση ενός δομημένου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου της πεντάβαθμης κλίμακας Likert, του οποίου η δημιουργία βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία (Τόζιου, 2012; Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012; Βολακάκη 2015; Elmagri & Eaton, 2011) συνέβαλε στη καταγραφή των πηγών των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τους λόγους πρόκλησης των συγκρούσεων, η παρούσα έρευνα κατέδειξε πως τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πιστεύουν πως οι συγκρούσεις οφείλονται σε συνδυασμό υπηρεσιακών και προσωπικών παραγόντων

Στους υπηρεσιακούς παράγοντες, ως βασικότερα αίτια πρόκλησης συγκρούσεων αναδείχθηκαν η κατανομή των τάξεων/τμημάτων, η απασχόληση των μαθητών λόγω απουσίας του εκπαιδευτικού και η διαμόρφωση του προγράμματος. Για έναν εκπαιδευτικό, το να χρειάζεται να εργάζεται περισσότερο ή να συμπληρώνει πιο συχνά από άλλους διδακτικά κενά αποτελεί αιτία συγκρούσεων, δυσχεραίνοντας το κλίμα και πολλές φορές αποτελεί αιτία απόσπασής του.

Στους προσωπικούς παράγοντες, ως βασικότερα αίτια πρόκλησης συγκρούσεων αναδείχθηκαν τα σχόλια που ακούγονται και μεταφέρονται, οι επαναλαμβανόμενες απουσίες των εκπαιδευτικών και ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα των συναδέλφων. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η αιτία η οποία αναφέρεται στη μεταφορά σχολίων από τους εκπαιδευτικούς, δεν εμφανίζεται σε καμία άλλη έρευνα, διότι δεν συμπεριλαμβανόταν στα ερωτηματολόγια τους.



Ένα αξιοσημείωτο εύρημα της παρούσας μελέτης αποτελεί η διαπίστωση ότι οι συγκρούσεις μεταξύ γυναικών είναι οι συχνότερες, ενώ σε μικρότερο βαθμό παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ αντρών - γυναικών και αντρών μεταξύ τους.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού, όσον αφορά τον καθορισμό από το Υπουργείο, ενός σαφή και όχι αόριστου πλαισίου κριτηρίων για την οργάνωση των σχολικών μονάδων. Επίσης έναν προβληματισμό ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επίλυσης συγκρούσεων, τρόπους διαχείρισής τους, καθώς και τρόπους διαχείρισης των συγκρουσιακών συναισθημάτων. Το τελευταίο βέβαια προϋποθέτει την διεξαγωγή ερευνών σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνονται στη διάρκεια μιας σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους κατά την διδασκαλία. Επίσης η διερεύνηση των συγκρούσεων μεταξύ των δύο φύλων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η διερεύνηση των συγκρούσεων σε σχέση με την ηλικία καθώς και οι θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα και τις διαπροσωπικές σχέσεις θα διευκολύνουν την δημιουργία ενός μεθοδολογικού πλαισίου διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους Kenneth και Goldsmith (2011), θα πρέπει να προσεγγίζουμε τη σύγκρουση, ως μια μοναδική ευκαιρία για μάθηση, που μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική βελτίωση.

Χρειαζόμαστε, τελικά, να μάθουμε να διενεργούμε «θετικές συγκρούσεις».

#### **Αναφορές**

- Elmagri M.I. & Eaton D. (2011). Identifying the Factors Causing Interpersonal Conflict, pp. 354-360. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2019 από: <http://hrmars.com/admin/pics/1847.pdf>
- Fisher, R., (1997). Interactive conflict resolution pp. 213-216. New York: Syracuse University Press: Syracuse.
- Kenneth, C., Goldsmith, J. (2014). *Επίλυση συγκρούσεων στο χώρο εργασίας: 10 στρατηγικές για όλους*. Μετάφραση Δήμητρα Γαβριήλ. Νομική βιβλιοθήκη
- Kernberg, O. (1998). *Ideology, Conflict and Leadership in groups and organizations*. London: Yale University Press.
- Kim, W., et al., (2015). Nurses' perceptions of conflict as constructive or destructive. *Journal of Advanced Nursing*. 2015, 71(9): 2073–2083. Ανακτήθηκε από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25892228>
- Omisore, B. O. (2014). Organizational Conflicts: Causes, Effects and Remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), pp. 118- 137.
- Pondy, L. R. (1992). Overview of Organizational conflict: Concepts and models. *Journal of Organizational Behavior*. Ανακτήθηκε στις 28 Απριλίου 2019 από: <http://www-personal.umich.edu/~lroot/ConflictMgtConceptMap/Pondy-Organizational-Conflict-1967.pdf>
- Rahim, M. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict pp. 207-212, 218, 232. *International Journal of Conflict Management*. Ανακτήθηκε στις 29 Φεβρουαρίου 2019 από: [https://www.researchgate.net/publication/228182312\\_Toward\\_a\\_Theory\\_of\\_Managing\\_Organizational\\_Conflict](https://www.researchgate.net/publication/228182312_Toward_a_Theory_of_Managing_Organizational_Conflict)
- Saiti, A. (2015). *Conflicts in schools, conflict management styles and the role of school leader: A study of Greek primary school educators*. Educational Management Administration & Leadership, 43(4), pp. 582-609. Doi: 10.1177/1741143214523007.
- Volakaki, M. (2015). *Attitudes and perceptions of teachers about conflict at primary and secondary schools in the prefecture of Attica* (Ph.D. dissertation, Harokopio University). (in Greek)





Βασιλοπαναγού, Κ. Α. (2016). *Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία) Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2019 από: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/16382/theFile>

Καραγιάννη, Ε., Ρουσσάκης, Ι., (2013). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. *Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών, Τόμ. 2015*, Αρ. 1. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2019 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/243>

Κεραμιδά, Λ. (2016). *Διαχείριση συγκρούσεων επαγγελματιών υγείας σε δομές Πρωτοβάθμιας Φροντίδας Υγείας του νομού Θεσσαλονίκης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λάρισα. Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου 2019 από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/46616/14936.pdf?sequence=1>

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2019 από: [https://www.eap.gr/images/stories/pdf/dte50a\\_F16503.PDF](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/dte50a_F16503.PDF)

Μαρούδα, Α. (2009). *Η Ανάγκη του Ανήκειν, Ομαδικότητα και Συγκρούσεις στις Ομάδες. Μια Ψυχοδυναμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα, Εκδόσεις: Μπένος

Νταβού, Μ. (2015). *Σύγκρουση και συγκίνηση στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα . Εκδόσεις Παπαζήση.

Σαϊτή, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Μπάκας, Θ. (2012). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου τους. *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας* : Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Ιωάννινα.

Τόζιου, Σ. (2012). Η συμβολή του διευθυντή/ριας σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης.

Φασούλης, Κ. (2006). Η αποτελεσματική επικοινωνία ως εργαλείο της διοίκησης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*. Στο Δ. Δ. Κριτική. Αθήνα: Ανάκτηση στις 8 Απριλίου 2019 από: [http://www.elliepek.gr/documents/3o\\_synedrio\\_eisigiseis/fasoulis.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf).



## Έρευνα μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

**Αλεξούδα Γεωργία**

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Πληροφορικής, 1<sup>ο</sup> ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας,  
alexouda@gmail.com

### Περίληψη

Για τις ανάγκες της εμπειρικής κατανόησης μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δημιουργήθηκε από την αρμόδια Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, υλοποιήθηκε έρευνα με ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των μελών της καθώς και των παραγόντων που ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή τους. Παρά τις θετικές απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας, η πλειοψηφία των μελών δεν έχει ενεργό συμμετοχή. Παρόλα αυτά, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί πιθανή τη μελλοντική ενεργό συμμετοχή του και το πλήθος των μελών που έχουν ήδη ενεργό συμμετοχή δεν είναι ευκαταφρόνητο. Η ενθάρρυνση της δημιουργού της ηλεκτρονικής κοινότητας καθώς και οι αναρτήσεις που γίνονται δείχνουν να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μελών. Βασικό εμπόδιο στην ενεργό συμμετοχή των μελών αναδεικνύεται η έλλειψη χρόνου.

**Λέξεις κλειδιά:** Ηλεκτρονική κοινότητα, εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, ερωτηματολόγιο, ενεργός συμμετοχή.

### Εισαγωγή

Εδώ και χρόνια συναντάμε κοινότητες εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται ως κοινότητες μάθησης ή κοινότητες πρακτικής ή κοινότητες πρακτικής και μάθησης ή δίκτυα εκπαιδευτικών, κ.α. Τα όρια ανάμεσα στα διαφορετικά είδη κοινοτήτων συχνά πλέον είναι δυσδιάκριτα (Vangrieken et al., 2017). Οι κοινότητες των εκπαιδευτικών αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις καλές πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών και μπορούν να έχουν σημαντική συμβολή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hudson et al., 2013; Vangrieken et al., 2017; Westheimer, 2008).

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) διευκολύνουν πολύ την ανάπτυξη των κοινοτήτων των εκπαιδευτικών και οδήγησαν στις ηλεκτρονικές κοινότητες, οι οποίες αποδεικνύονται μία από τις πλέον δημοφιλείς προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Greenhow & Askari, 2017). Οι ηλεκτρονικές κοινότητες εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε αλληλεπιδράσεις που τους βοηθούν σε ένα συλλογικό επίπεδο να κατανοήσουν καλύτερα διάφορα παιδαγωγικά ζητήματα, να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να ανακαλύψουν νέες τεχνολογίες που τους είναι χρήσιμες (Jones & Dexter, 2014; Popp & Goldman, 2016; Lantz-Andersson et al., 2018). Η τεχνολογία επεκτείνει και αναπλαισιώνει την οργάνωση των κοινοτήτων και με τον τρόπο αυτό αλλάζει η δυναμική της συμμετοχής (Wenger et al., 2009). Σύμφωνα με την εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση των Lantz-Andersson et al. (2018) παρότι οι ηλεκτρονικές κοινότητες των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς, η εμπειρική τους κατανόηση δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια έρευνα εμπειρικής κατανόησης της ηλεκτρονικής κοινότητας «Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής της Α/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής», η οποία δημιουργήθηκε τον Ιούνιο του 2019 από την αρμόδια Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) και είναι ενταγμένη στη συνολική προσπάθεια της για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ΣΕΕ δημιούργησε την ηλεκτρονική κοινότητα ως ιδιωτική ομάδα στην πλατφόρμα του Πανελληνίου Σχολικού



Δικτύου. Η δημιουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας καθώς και τα αποτελέσματα της παρατήρησης της λειτουργίας της μέχρι το τέλος του έτους 2019 παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη εργασία, στα συμπεράσματα της οποίας γίνεται αναφορά στη σημασία μιας εμπειρικής έρευνας της ηλεκτρονικής κοινότητας (Αλεξούδα, 2020). Μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας μπορούν να γίνουν οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής των Δημοτικών Σχολείων της συγκεκριμένης περιοχής και όσοι εκπαιδευτικοί συνέβαλαν ως επιμορφωτές σε δράσεις για τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής των Δημοτικών Σχολείων στην περιοχή αυτή. Οι εκπαιδευτικοί που έγιναν μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας και το επόμενο σχολικό έτος υπηρετούν σε άλλη βαθμίδα ή σε άλλη περιοχή μπορούν να παραμείνουν μέλη της.

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας καθώς και των παραγόντων που ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή τους.

Ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας:

1. Ποια είναι η στάση των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας σε σχέση με την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτή;
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας για τις δυνατότητές της;
4. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας;
5. Ποιες είναι οι προτάσεις των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας για τη βελτίωση της λειτουργίας της;

### **Μεθοδολογία**

Χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επειδή δε βρέθηκε κάποιο ερωτηματολόγιο άλλης έρευνας που καλύπτει τις ανάγκες της. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τη βοήθεια των φορμών google και στάλθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς που είναι μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση τους εξής άξονες: χρήση ηλεκτρονικής κοινότητας, στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα, παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας, απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονική κοινότητας, παράγοντες που εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή, προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας. Στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι πρόσφατες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις των Macía & García (2016) και των Lantz-Andersson et al. (2018). Επίσης λήφθηκαν υπόψη τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων 5 εκπαιδευτικών που εκδήλωσαν ενδιαφέρον να αναλάβουν ρόλο επιμορφωτή καθώς και τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές συναντήσεις καθώς και στις επισκέψεις στα σχολεία. Επιλέχτηκε η συγκεκριμένη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων, γιατί ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να μας δώσει τα δεδομένα που χρειαζόμαστε με οικονομικό τρόπο και σε μορφή κατάλληλη για τους σκοπούς της έρευνάς μας (Verma & Mallick, 2004).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 39 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 36 ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και οι 3 ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου. Όλες οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι υποχρεωτικές, ενώ οι 3 ερωτήσεις ανοικτού τύπου είναι προαιρετικές. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν το προφίλ του εκπαιδευτικού, 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν τον άξονα «Χρήση ηλεκτρονικής κοινότητας», 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν τον άξονα «Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα», 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοικτού τύπου που αφορούν τον άξονα «Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας», 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν τον άξονα «Απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονική κοινότητας», 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοικτού τύπου που αφορούν τον άξονα «Παράγοντες που



εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή» και μία ερώτηση ανοικτού τύπου που αφορά τον άξονα «Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας». Στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκαν 7 ενότητες, μία για καθέναν από τους 6 άξονες συν το προφίλ των συμμετεχόντων.

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής.

### **Αποτελέσματα**

Η έρευνα διεξήχθη τον Δεκέμβριο του 2019. Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή η ηλεκτρονική κοινότητα είχε 83 μέλη (χωρίς τη δημιουργό). Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 55 μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας, δηλαδή ο βαθμός ανταπόκρισης ήταν 66,27% (55/83). Σημειώνεται ότι 10 μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας δεν υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της συγκεκριμένης περιοχής. Πρόκειται για ποσοστό 12% (10/83) των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας. Από αυτά μόνο ένα άτομο απάντησε το ερωτηματολόγιο. Οπότε, ο βαθμός ανταπόκρισης των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας που υπηρετούσαν τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας σε Δημοτικά Σχολεία της συγκεκριμένης περιοχής είναι 73,97% (54/73). Ακολουθούν τα αποτελέσματα για το προφίλ των συμμετεχόντων και καθέναν από τους 6 άξονες του ερωτηματολογίου.

#### *Προφίλ συμμετεχόντων*

Το 52,73% (29/55) των συμμετεχόντων είναι άντρες και το 47,27% (26/55) είναι γυναίκες. Το 81,82% (45/55), δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, είναι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί που μετατάχθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 10,91% (6/55) είναι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί που το σχολικό έτος 2019-20 ήταν αποσπασμένοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μόνο το 5,45% (3/55) των συμμετεχόντων είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, μόνο ένας συμμετέχων (1,82%) είναι μόνιμα διορισμένος εκπαιδευτικός που σε προηγούμενο σχολικό έτος ήταν αποσπασμένος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το σχολικό έτος 2019-20 δεν υπηρετούσε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά παρέμενε μέλος της ηλεκτρονικής κοινότητας. Το 72,73% (40/55) των συμμετεχόντων είναι ηλικίας 41-50 έτη, το 16,36% (9/55) είναι ηλικίας 31-40 έτη και το 10,91% (6/55) είναι ηλικίας άνω των 51 ετών. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν έχει ηλικία μέχρι και 30 έτη. Το 34,55% (16/20) των συμμετεχόντων έχει 16-20 έτη διδακτικής εμπειρίας στη σχολική τάξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά, το 27,27% (15/55) έχει 11-15 έτη διδακτικής εμπειρίας, το 20% (11/55) έχει τουλάχιστον 21 έτη διδακτικής εμπειρίας και τέλος το 18,18% (10/55) έχει 6-10 έτη διδακτικής εμπειρίας. Το 92,73% (51/55) των συμμετεχόντων έχει τουλάχιστον 5 έτη διδακτικής εμπειρίας στη σχολική τάξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με βάση όλα τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για έμπειρους εκπαιδευτικούς που έχουν αρκετή διδακτική εμπειρία στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία τους ανήκει πλέον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

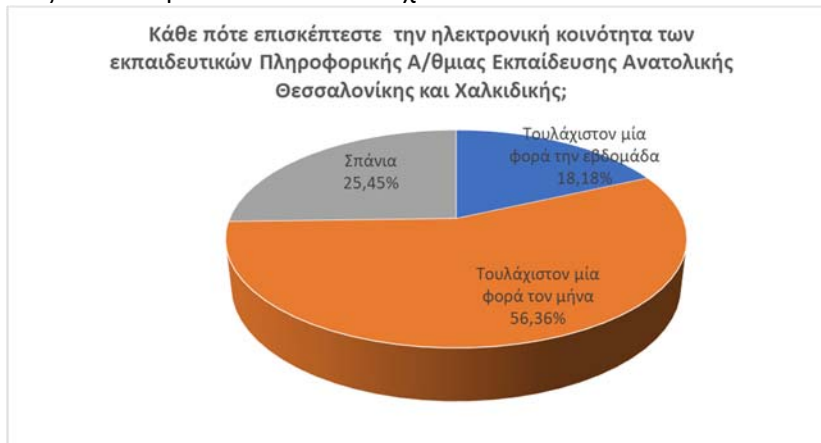
Το 50,91% (28/55) των συμμετεχόντων έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 41,82% (23/55) δεν έχει κάποιον πρόσθετο τίτλο σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο διορισμού, το 3,64% (2/55) έχει διδακτορικό δίπλωμα και το 3,64% (2/55) έχει δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη ερώτηση κλήθηκαν να επιλέξουν το ανώτερο από τα εξής επίπεδα σπουδών: βασικό πτυχίο διορισμού, δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεταπτυχιακό δίπλωμα, διδακτορικό δίπλωμα. Διαπιστώνουμε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων έχει πέρα από το βασικό πτυχίο διορισμού και άλλους τίτλους σπουδών.

Το 50,91% (28/55) των συμμετεχόντων δήλωσε πως είναι μέλος κάποιας άλλης ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει να συμφωνεί με τη διαπίστωση των Macía & García (2016) ότι πολλά μέλη μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών είναι και μέλη άλλων ηλεκτρονικών κοινοτήτων.



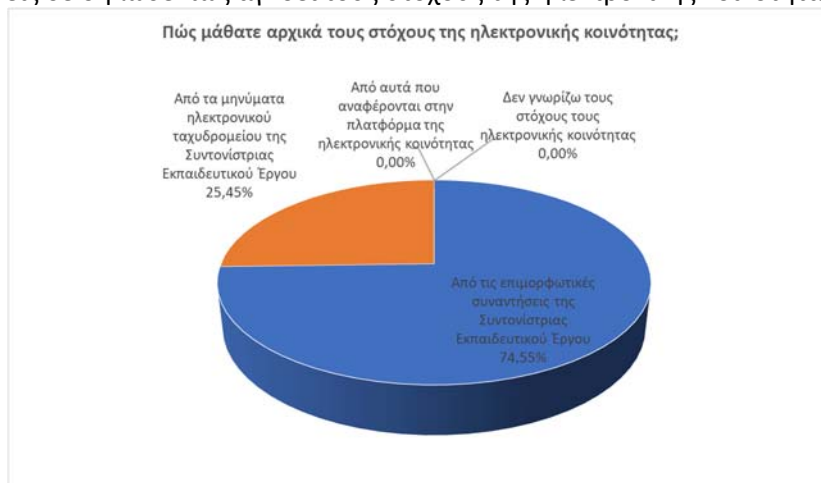
*Αποτελέσματα άξονα ερωτηματολογίου «Χρήση ηλεκτρονικής κοινότητας»*

Στα σχήματα 1 και 2 βλέπουμε τα γραφήματα για τα αποτελέσματα για τη χρήση της ηλεκτρονικής κοινότητας. Σύμφωνα με το γράφημα του σχήματος 1 η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επισκέπτονται την ηλεκτρονική κοινότητα τουλάχιστον μία φορά τον μήνα. Το 58,16% (32/55) των συμμετεχόντων δήλωσε πως έχει επιλέξει τη ρύθμιση να λαμβάνει e-mail για τις αλλαγές στην ηλεκτρονική κοινότητα. Όσοι επέλεξαν τη ρύθμιση αυτή έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για τις αναρτήσεις που έγιναν στην ηλεκτρονική κοινότητα χωρίς να χρειάζεται να την επισκέπτονται συχνά.



**Σχήμα 1: Γράφημα για τη συχνότητα της επίσκεψης της ηλεκτρονικής κοινότητας**

Σύμφωνα με το γράφημα του σχήματος 2 η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (74,55%, δηλαδή 41/55) δήλωσε πως αρχικά έμαθε τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας από τις επιμορφωτικές συναντήσεις της ΣΕΕ. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τη σχέση ανάμεσα στη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας και των λοιπών δράσεων της ΣΕΕ. Το 25,45% (14/55) δήλωσε ότι αρχικά έμαθε τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας από τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της ΣΕΕ. Κανείς δε δήλωσε πως έμαθε αρχικά τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας από αυτά που αναφέρονται στην πλατφόρμα της. Επίσης, κανείς δε δήλωσε πως αγνοεί τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας.



**Σχήμα 2: Γράφημα για τον τρόπο ενημέρωσης των για τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας**

*Αποτελέσματα άξονα ερωτηματολογίου «Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα»*

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, συγκεκριμένα το 70,91% (39/55) δήλωσε πως δεν έκανε κάποια ανάρτηση στην ηλεκτρονική κοινότητα. Αντίθετα, το 29,09% (16/55) δήλωσε πως έκανε τουλάχιστον μία ανάρτηση. Παρατηρούμε πως ένα σημαντικό ποσοστό δεν έχει



ενεργό συμμετοχή. Συγχρόνως παρατηρούμε ότι το ποσοστό που έχει ενεργό συμμετοχή δεν είναι ευκαταφρόνητο. Μόνο το 3,64% (2/55) των συμμετεχόντων δηλώνει πως αποκλείει το ενδεχόμενο να κάνει κάποια ανάρτηση στην ηλεκτρονική κοινότητα στο μέλλον. Αντίθετα, η συντριπτική πλειοψηφία, συγκεκριμένα το 96,36% (53/55) των συμμετεχόντων, δηλώνει πως στο μέλλον πιθανόν να κάνει κάποια ανάρτηση στην ηλεκτρονική κοινότητα. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας, παρότι δεν έχει μέχρι στιγμής ενεργή συμμετοχή, υπάρχει περίπτωση στο μέλλον να συμμετέχει ενεργά. Το αποτέλεσμα αυτό αφήνει περιθώρια αισιοδοξίας για τη μελλοντική εμπλοκή τους.

Στον πίνακα 1 βλέπουμε τις απαντήσεις των μελών στα ερωτήματα που αφορούν τη στάση τους απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα στην πενταβάθμια κλίμακα Likert. Όπως βλέπουμε το 92,73% (51/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί πως η ηλεκτρονική κοινότητα του δίνει το αίσθημα πως είναι μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας πρακτικής και μάθησης και ότι μπορεί να βοηθηθεί σημαντικά από τη συμμετοχή του σε αυτή. Το 83,64% (46/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί πως αν αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα ή αν έχει κάποια απορία που αφορά τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο, θα ζητήσει βοήθεια από την ηλεκτρονική κοινότητα.

Στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μελών δηλώνει πως συμφωνεί σε βαθμό ξεκάθαρα άνω του μετρίου. Αντίθετα, στην επόμενη ερώτηση που αφορά την πρόταση «Μου αρέσει να συμμετέχω ενεργά στην ηλεκτρονική κοινότητα κάνοντας τις δικές μου αναρτήσεις» βλέπουμε πιο συγκρατημένες απαντήσεις. Αν και το 61,82% δηλώνει ότι συμφωνεί με την πρόταση σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο, παρατηρούμε ότι το 41,82% (23/55) επιλέγει την απάντηση «Μέτρια». Μόνο το 20% (11/55) απαντά ότι συμφωνεί σε βαθμό τουλάχιστον «πολύ», δηλαδή ένα ποσοστό μικρότερο από τα ήδη ενεργά μέλη. Έχει ενδιαφέρον να μελετήσουμε το φαινόμενο αυτό σε σχέση με τις απαντήσεις των μελών στην επόμενη ερώτηση που αφορά την πρόταση «Μου αρέσει να διαβάσω τις αναρτήσεις των άλλων μελών». Το 23,64% (13/55) των συμμετεχόντων συμφωνεί πάρα πολύ, το 45,45% (25/55) συμφωνεί πολύ, το 27,27% (15/55) συμφωνεί μέτρια, το 3,64% (2/55) συμφωνεί λίγο και κανείς δεν επιλέγει την απάντηση «καθόλου». Δηλαδή, το 96,36% (53/55) δηλώνει ότι συμφωνεί με την πρόταση σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο. Παρατηρούμε ότι το ποσοστό αυτό είναι σαφώς μεγαλύτερο από το αντίστοιχο της προηγούμενης ερώτησης. Δηλαδή, ένα ποσοστό των συμμετεχόντων προτιμά περισσότερο να διαβάσει τις αναρτήσεις των άλλων μελών παρά να κάνει τις δικές του αναρτήσεις.

Το 94,55% (52/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Αν μπορώ να συμβάλω στην επίλυση κάποιας απορίας ή κάποιου προβλήματος που τέθηκαν στην ηλεκτρονική κοινότητα, θα κάνω κάποια ανάρτηση για να βοηθήσω.». Σε σχέση με τη διαμοίραση υλικού στην εκπαιδευτική κοινότητα έχουμε τα εξής αποτελέσματα. Το 92,73% (51/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Αν έχω κάποιο χρήσιμο υλικό (είτε δικό μου είτε από κάποια διαδικτυακή πηγή) θα το αναρτήσω στην ηλεκτρονική κοινότητα.». Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θα ενεργοποιούνταν προκειμένου να βοηθήσει κάποιον συνάδερφο εκπαιδευτικό και είναι πρόθυμη να μοιραστεί χρήσιμο υλικό. Μόνο το 25,45% (14/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Το να μην έχω κατοχυρωμένα πνευματικά δικαιώματα, με αποτρέπει από το να αναρτώ δικό μου υλικό στην κοινότητα». Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η μη κατοχύρωση πνευματικών δικαιωμάτων δεν αποτρέπει την πλειοψηφία από τη διαμοίραση υλικού. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η ΣΕΕ έχει εξηγήσει στους εκπαιδευτικούς πως είναι κατανοητό πως κάποιος που θέλει να δημοσιεύσει κάποια εργασία του σε ένα επιστημονικό συνέδριο ή σε ένα μαθητικό συνέδριο ή φεστιβάλ ή προετοιμάζεται για ένα μαθητικό διαγωνισμό κωλύεται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή να το αναρτήσει στην ηλεκτρονική κοινότητα. Αν όμως θέλει να μοιραστεί την εργασία του με τους συναδέλφους του, μπορεί να το κάνει μετά τη δημοσίευση της εργασίας ή την ολοκλήρωση του μαθητικού διαγωνισμού.



Το 47,27% (26/55) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Παρότι έχω δικό μου υλικό, δεν το αναρτώ στην ηλεκτρονική κοινότητα, επειδή δεν το θεωρώ αρκετά χρήσιμο.». Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι ένα μη ευκαταφρόνητο ποσοστό των ερωτώμενων δεν αναρτά το υλικό του στην ηλεκτρονική του κοινότητα, επειδή δεν το θεωρεί αρκετά χρήσιμο. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως και κάποια από τα μέλη που ανάρτησαν υλικό στην ηλεκτρονική κοινότητα, το έπραξαν μετά από προτροπή και ενθάρρυνση της ΣΕΕ, στην οποία είχαν εκφράσει τις ανησυχίες τους για τη χρησιμότητα του υλικού τους. Παρότι, κατά τη γνώμη της ΣΕΕ επρόκειτο για πολύ χρήσιμο και υψηλού επιπέδου υλικό, οι ίδιοι είχαν τις αμφιβολίες τους. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα της έρευνας των Preece et al. (2004).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι πρόθυμο να μοιραστεί το υλικό του με τα υπόλοιπα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας, περίπου το ¼ των μελών επηρεάζεται αρνητικά από τη μη κατοχύρωση των πνευματικών του δικαιωμάτων και περίπου οι μισοί συμμετέχοντες δεν θεωρούν αρκετά χρήσιμο το υλικό τους για να το αναρτήσουν.

Το 61,82% (34/55) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Θα ήθελα να βρω συνεργάτες μέσω της ηλεκτρονικής κοινότητας.». Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό (29,09%) δήλωσε ακριβώς «μέτριο» βαθμό. Παρατηρούμε δηλαδή ότι η πλειοψηφία έχει μια θετική στάση στην εύρεση συνεργατών μέσω της ηλεκτρονικής κοινότητας, αλλά ο βαθμός στον οποίο το επιθυμεί είναι για αρκετούς συγκρατημένος. Επιπλέον, το 93,36% (53/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο βλέπει θετικά την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας για ασύγχρονες δραστηριότητες στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων.

**Πίνακας 1: Αποτελέσματα για τον άξονα «Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα»**

| Ερώτηση  | Καθόλου      | Λίγο           | Μέτρια         | Πολύ           | Πάρα πολύ      |
|--|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>G3.</b> Η ηλεκτρονική κοινότητα μου δίνει το αίσθημα πως είμαι μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας πρακτικής και μάθησης και ότι μπορώ να βοηθηθώ σημαντικά από τη συμμετοχή μου σε αυτή. | 0<br>(0,00%) | 4<br>(7,27%)   | 9<br>(16,36%)  | 33<br>(60%)    | 9<br>(16,36%)  |
| <b>G4.</b> Αν αντιμετωπίσω κάποιο πρόβλημα ή αν έχω κάποια απορία που αφορά τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο, θα ζητήσω βοήθεια από την ηλεκτρονική κοινότητα.        | 1<br>(1,82%) | 8<br>(14,55%)  | 16<br>(29,09%) | 20<br>(36,36%) | 10<br>(18,18%) |
| <b>G5.</b> Μου αρέσει να συμμετέχω ενεργά στην ηλεκτρονική κοινότητα κάνοντας τις δικές μου αναρτήσεις.  | 5<br>(9,09%) | 16<br>(29,09%) | 23<br>(41,82%) | 7<br>(12,73%)  | 4<br>(7,27%)   |
| <b>G6.</b> Μου αρέσει να διαβάζω τις αναρτήσεις των άλλων μελών.   | 0<br>(0,00%) | 2<br>(3,64%)   | 15<br>(27,27%) | 25<br>(45,45%) | 13<br>(23,64%) |
| <b>G7.</b> Αν μπορώ να συμβάλω στην επίλυση κάποιας απορίας ή κάποιου προβλήματος που τέθηκαν στην ηλεκτρονική κοινότητα, θα κάνω κάποια ανάρτηση για να βοηθήσω.                        | 1<br>(1,82%) | 2<br>(3,64%)   | 13<br>(23,64%) | 26<br>(47,27%) | 13<br>(23,64%) |



|  |                |                |                |                |                |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>Γ8.</b> Αν έχω κάποιο χρήσιμο υλικό (είτε δικό μου είτε από κάποια διαδικτυακή πηγή) θα το αναρτήσω στην ηλεκτρονική κοινότητα.   | 1<br>(1,82%)   | 3<br>(5,45%)   | 15<br>(27,27%) | 24<br>(43,64%) | 12<br>(21,82%) |
| <b>Γ9.</b> Το να μην έχω κατοχυρωμένα πνευματικά δικαιώματα, με αποτρέπει από το να αναρτώ δικό μου υλικό στην κοινότητα             | 18<br>(32,73%) | 23<br>(41,82%) | 11<br>(20%)    | 2<br>(3,64%)   | 1<br>(1,82%)   |
| <b>Γ10.</b> Παρότι έχω δικό μου υλικό, δεν το αναρτώ στην ηλεκτρονική κοινότητα, επειδή δεν το θεωρώ αρκετά χρήσιμο.                 | 10<br>(18,18%) | 17<br>(30,91%) | 19<br>(34,55%) | 8<br>(14,55%)  | 1<br>(1,82%)   |
| <b>Γ11.</b> Θα ήθελα να βρω συνεργάτες μέσω της ηλεκτρονικής κοινότητας.   | 6<br>(10,91%)  | 15<br>(27,27%) | 16<br>(29,09%) | 13<br>(23,64%) | 5<br>(9,09%)   |
| <b>Γ12.</b> Βλέπω θετικά την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας για ασύγχρονες δραστηριότητες στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων. | 0<br>(0,00%)   | 2<br>(3,64%)   | 9<br>(16,36%)  | 29<br>(52,73%) | 15<br>(27,27%) |

*Αποτελέσματα άξονα ερωτηματολογίου «Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας»*

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας. Το 94,55% (52/55) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Η ενθάρρυνση της Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου στις δια ζώσης συναντήσεις επηρέασε θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα». Το 92,73% (51/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.». Το 94,55% (52/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Οι αναρτήσεις της Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.». Το 89,09% (49/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Οι αναρτήσεις των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.». Διαπιστώνουμε ότι και οι τέσσερις παράγοντες που διερευνήθηκαν επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή στην ηλεκτρονική κοινότητα ενός πολύ μεγάλου ποσοστού των ερωτώμενων και πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη στη διαχείρισή της. Τα αποτελέσματα για τη σημασία της ενθάρρυνσης συμφωνούν με τις διαπιστώσεις των ερευνών των Macia & García (2016) και των Lantz-Andersson et al. (2018). Επίσης τα αποτελέσματα σχετικά με την επιρροή των αναρτήσεων συμφωνούν με τις διαπιστώσεις της εργασίας των Macia & García (2016) για την επιρροή της ικανοποίησης των χρηστών από τη μέχρι στιγμής λειτουργία της κοινότητας στη μελλοντική τους συμμετοχή σε αυτή.





**Πίνακας 2: Αποτελέσματα για τον άξονα «Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας»**

| Ερώτηση   | Καθόλου      | Λίγο          | Μέτρια         | Πολύ           | Πάρα πολύ      |
|---|--------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>Δ1.</b> Η ενθάρρυνση της Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου στις δια ζώσης συναντήσεις επηρέασε θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα. | 0<br>(0,00%) | 3<br>(21,82%) | 12<br>(47,27%) | 26<br>(25,45%) | 14<br>(25,45%) |
| <b>Δ2.</b> Τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.  | 0<br>(0,00%) | 4<br>(7,27%)  | 12<br>(21,82%) | 27<br>(49,09%) | 12<br>(21,82%) |
| <b>Δ3.</b> Οι αναρτήσεις της Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.                          | 0<br>(0,00%) | 3<br>(21,82%) | 16<br>(29,09%) | 26<br>(47,27%) | 10<br>(18,18%) |
| <b>Δ4.</b> Οι αναρτήσεις των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.                          | 3<br>(5,45%) | 3<br>(5,45%)  | 13<br>(23,64%) | 27<br>(49,09%) | 9<br>(16,36%)  |

Στην ερώτηση ανοικτού τύπου «Τι άλλο θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην αύξηση της ενεργούς συμμετοχής σου στην ηλεκτρονική κοινότητα;» δόθηκαν 4 απαντήσεις, στις οποίες εκφράζεται κάποια δυσανεμία για τα χαρακτηριστικά της πλατφόρμας του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου που χρησιμοποιήθηκε. Επίσης, 4 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην έλλειψη χρόνου που αποτελεί βασικό τους εμπόδιο. Επιπλέον, σε 3 απαντήσεις εκφράζεται η επιθυμία και η ελπίδα να αυξηθούν οι αναρτήσεις. Τέλος, μία απάντηση αφορά την εκπόνηση συνεργατικών σχεδίων εργασίας, μία απάντηση αφορά την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας σε ασύγχρονες δραστηριότητες επιμορφώσεων και μία απάντηση αφορά τον συνδυασμό της ηλεκτρονικής κοινότητας με επιπλέον επιμορφωτικές δράσεις.

*Αποτελέσματα άξονα ερωτηματολογίου «Απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας»*

Στον πίνακα 3 βλέπουμε τα αποτελέσματα για τις απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας. Το 96,36% (53/55) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για θέματα που αφορούν τη διδασκαλία της Πληροφορικής.» με τη μεγάλη πλειοψηφία των απαντήσεων να συγκεντρώνονται στις επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ». Το 98,18% (54/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που



προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για διαμοιρασμό εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Πληροφορικής.» με τη μεγάλη πλειοψηφία των απαντήσεων να συγκεντρώνονται και πάλι στις επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ». Το 94,55% (51/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για τη δημιουργία συνεργασιών εκπαιδευτικών Πληροφορικής.». Το 87,27% (43/55) δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Θεωρώ εύχρηστο το περιβάλλον της ηλεκτρονικής κοινότητας.». Συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί σημαντικές τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας.

**Πίνακας 3: Αποτελέσματα για τον άξονα «Απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας»**

| Ερώτηση   | Καθόλου      | Λίγο         | Μέτρια         | Πολύ           | Πάρα πολύ      |
|---|--------------|--------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>E1.</b> Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για θέματα που αφορούν τη διδασκαλία της Πληροφορικής. | 0<br>(0,00%) | 2<br>(3,64%) | 7<br>(12,73%)  | 30<br>(54,55%) | 16<br>(29,09%) |
| <b>E2.</b> Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για διαμοιρασμό εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Πληροφορικής.                   | 0<br>(0,00%) | 1<br>(1,82%) | 5<br>(9,09%)   | 29<br>(52,73%) | 20<br>(36,36%) |
| <b>E3.</b> Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για τη δημιουργία συνεργασιών εκπαιδευτικών Πληροφορικής.                                  | 1<br>(1,82%) | 2<br>(3,64%) | 9<br>(16,36%)  | 31<br>(56,36%) | 12<br>(21,82)  |
| <b>E4.</b> Θεωρώ εύχρηστο το περιβάλλον της ηλεκτρονικής κοινότητας.  | 3<br>(5,45%) | 4<br>(7,27%) | 15<br>(27,27%) | 23<br>(41,82%) | 10<br>(18,18%) |

*Αποτελέσματα άξονα ερωτηματολογίου «Παράγοντες που εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή»*

Στον πίνακα 4 βλέπουμε τα αποτελέσματα για τους παράγοντες που εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή. Το 89,09% (49/55) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι σε βαθμό τουλάχιστον μέτριο συμφωνεί με την πρόταση «Η έλλειψη χρόνου εμποδίζει την ενεργό συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.» με τη μεγάλη πλειοψηφία των απαντήσεων να συγκεντρώνονται στις επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ». Διαπιστώνουμε ότι η έλλειψη χρόνου αναδεικνύεται σε κορυφαίο εμπόδιο για την ενεργό συμμετοχή στην ηλεκτρονική κοινότητα. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρόλο επιμορφωτή, τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές συναντήσεις και στις επισκέψεις της ΣΕΕ στα σχολεία, αλλά και με τα αποτελέσματα της παρατήρησης της λειτουργίας της κοινότητας όπου βλέπουμε ότι αρκετές αναρτήσεις γίνονται πολύ αργά το βράδυ. Υπενθυμίζουμε ότι 4 εκπαιδευτικοί εξέφρασαν το μεγάλο πρόβλημα έλλειψης χρόνου που αντιμετωπίζουν και



στην ερώτηση «Τι άλλο θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην αύξηση της ενεργούς συμμετοχής σου στην ηλεκτρονική κοινότητα;» που μελετήθηκε παραπάνω.

Το 38,18% (21/55) και το 29,09% (16/55) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συμφωνεί καθόλου ή λίγο αντίστοιχα με την πρόταση «Οι χαμηλές προσδοκίες μου από την ηλεκτρονική κοινότητα εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή μου σε αυτή.». Το 23,64% (13/55) συμφωνεί σε μέτριο βαθμό με την πρόταση αυτή και μόνο το 9,09% (5/55) δηλώνει ότι συμφωνεί πολύ. Διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει κάποιος παράγοντας χαμηλών προσδοκιών που εμποδίζει την ενεργό συμμετοχή της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων. Το 49,09% (27/55) δηλώνει ότι συμφωνεί σε τουλάχιστον μέτριο βαθμό με την πρόταση «Η ενεργός συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός πως είμαι συνεσταλμένος/η». Διαπιστώνουμε ότι τα στοιχεία του χαρακτήρα των μελών μπορούν να επηρεάσουν σε έναν βαθμό την ενεργό συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική κοινότητα.

Μόνο το 18,18% (10/55) των συμμετεχόντων συμφωνεί σε τουλάχιστον μέτριο βαθμό με την πρόταση «Δεν θεωρώ αρκετά αναγκαία την ενεργό συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα, επειδή διδάσκω αρκετά χρόνια στην Α/θμια εκπαίδευση και αισθάνομαι ότι έχω ήδη βρει τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές.». Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε ότι με βάση τα αποτελέσματα το 92,73% (51/55) των συμμετεχόντων έχει τουλάχιστον 5 έτη διδακτικής εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική κοινότητα μπορεί να είναι επωφελής για αυτούς. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσαμε να το δούμε και σε συνδυασμό με την άποψη που εκφράστηκε από έναν εκπαιδευτικό στη συνέντευξη πως ίσως η χρονική στιγμή να μη βοηθάει. Το σκεπτικό πως όταν τοποθετήθηκαν για πρώτη φορά εκπαιδευτικοί Πληροφορικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η ηλεκτρονική κοινότητα θα είχε πολύ μεγαλύτερη συμμετοχή, επειδή τότε όλοι είχαν έντονες απορίες, ήταν ανήσυχοι και ήθελαν καθοδήγηση, σαφώς και έχει λογική βάση. Παρόλα αυτά, διαπιστώνουμε ότι και την τρέχουσα χρονική στιγμή η συμμετοχή στην ηλεκτρονική κοινότητα κρίνεται επωφελής.

**Πίνακας 4: Αποτελέσματα για τον άξονα «Παράγοντες που εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή»**

| Ερώτηση   | Καθόλου        | Λίγο           | Μέτρια         | Πολύ           | Πάρα πολύ      |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>ΣΤ1.</b> Η έλλειψη χρόνου εμποδίζει την ενεργό συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.   | 3<br>(5,45%)   | 3<br>(5,45%)   | 6<br>(10,91%)  | 22<br>(40%)    | 21<br>(38,18%) |
| <b>ΣΤ2.</b> Οι χαμηλές προσδοκίες μου από την ηλεκτρονική κοινότητα εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή μου σε αυτή.                    | 21<br>(38,18%) | 16<br>(29,09%) | 13<br>(23,64%) | 5<br>(9,09%)   | 0<br>(0,00%)   |
| <b>ΣΤ3.</b> Η ενεργός συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός πως είμαι συνεσταλμένος/η.       | 15<br>(27,27%) | 13<br>(23,64%) | 13<br>(23,64%) | 11<br>(20,00%) | 3<br>(5,45%)   |
| <b>ΣΤ4.</b> Δεν θεωρώ αρκετά αναγκαία την ενεργό συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα, επειδή διδάσκω αρκετά χρόνια στην Α/θμια | 31<br>(56,36%) | 14<br>(25,45%) | 3<br>(5,45%)   | 6<br>(10,91%)  | 1<br>(1,82%)   |



εκπαίδευση και αισθάνομαι  
ότι έχω ήδη βρει τις  
κατάλληλες διδακτικές  
πρακτικές.

Στην ερώτηση ανοικτού τύπου «Ποιοι άλλοι πρόσθετοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά την ενεργό συμμετοχή σας στην ηλεκτρονική κοινότητα;» 5 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και πάλι στο σοβαρό πρόβλημα έλλειψης χρόνου που αντιμετωπίζουν, το οποίο αναδεικνύεται στο κορυφαίο εμπόδιο για την ενεργό συμμετοχή. Επιπλέον, μία απάντηση εκφράζει μια απογοήτευση από το ύψος της ενεργούς συμμετοχής μέχρι στιγμής, μία απάντηση αναφέρεται στον αναγκαίο χρόνο προσαρμογής και μία απάντηση εκφράζει δυσαρέσκεια για περιβάλλον της συγκεκριμένης πλατφόρμας.

#### *Αποτελέσματα άξονα ερωτηματολογίου «Προτάσεις»*

Στην ερώτηση ανοικτού τύπου «Τι προτείνεις για την καλύτερη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας;» μία απάντηση προτείνει την οργάνωση webinar, μία απάντηση προτείνει την παράλληλη αξιοποίηση κάποιου μέσου κοινωνικής δικτύωσης, μία απάντηση προτείνει η πλατφόρμα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου να γίνει περισσότερο εργονομική και μία άλλη προτείνει τη βελτίωση της ταχύτητάς της, μία απάντηση προτείνει τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας, μία απάντηση προτείνει την περαιτέρω διεύρυνση της θεματολογίας, μία απάντηση προτείνει την αξιοποίησή της σε ασύγχρονες επιμορφωτικές δραστηριότητες, μία απάντηση προτείνει την προώθηση της μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών και μία απάντηση τονίζει τον ρόλο της συμβολής όλων των μελών.

#### **Συμπεράσματα**

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί μεταταγμένοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν πλούσια διδακτική εμπειρία στη δευτεροβάθμια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και περίπου οι μισοί έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί σημαντικές τις δυνατότητες που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για θέματα που αφορούν τη διδασκαλία της Πληροφορικής, διαμοιρασμό εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Πληροφορικής καθώς και για τη δημιουργία συνεργασιών εκπαιδευτικών Πληροφορικής. Αν και η πλειοψηφία των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας, χαρακτηρίζουν το περιβάλλον της πλατφόρμας που χρησιμοποιήθηκε ως εύχρηστο, παρόλα αυτά πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρξαν μερικά αρνητικά σχόλια για το περιβάλλον της συγκεκριμένης πλατφόρμας.

Παρά τις θετικές απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας, η πλειοψηφία των μελών δεν έχει ενεργό συμμετοχή. Υπάρχει η προσδοκία πως τα μέλη που έχουν ενεργό συμμετοχή θα αυξηθούν, δεδομένου πως η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει πως στο μέλλον πιθανόν να κάνουν κάποια ανάρτηση στην ηλεκτρονική κοινότητα. Με βάση τις απαντήσεις ένα ποσοστό των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας προτιμά περισσότερο να διαβάζει τις αναρτήσεις των άλλων μελών παρά να κάνει τις δικές του αναρτήσεις. Πολύ σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει πως η ηλεκτρονική κοινότητα του δίνει το αίσθημα πως είναι μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας πρακτικής και μάθησης και ότι μπορεί να βοηθηθεί σημαντικά από τη συμμετοχή του σε αυτή. Επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει πρόθυμη να ζητήσει και να προσφέρει βοήθεια σε κάποιον συνάδερφο μέσω της ηλεκτρονικής κοινότητας. Επιπλέον, η πλειοψηφία δείχνει πρόθυμη να μοιραστεί χρήσιμο υλικό με τα άλλα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας. Η μη κατοχύρωση των πνευματικών δικαιωμάτων δείχνει να μη λειτουργεί αποτρεπτικά για τη διαμοίραση υλικού για την πλειοψηφία. Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες δηλώνουν πως παρότι έχουν



χρήσιμο υλικό, δεν το αναρτούν επειδή έχουν αμφιβολίες για τη χρησιμότητά του. Αξίζει να σημειωθεί πως ακόμη και κάποια από τα μέλη που ανάρτησαν ήδη υλικό, το οποίο μάλιστα είναι υψηλής ποιότητας, είχαν αρχικά αμφιβολίες για τη χρησιμότητά του και έκαναν την ανάρτηση μετά από την ενθάρρυνση της ΣΕΕ. Η πλειονότητα βλέπει θετικά την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας για ασύγχρονες δραστηριότητες στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων. Οπότε θα είχε ενδιαφέρον να επεκταθούν οι τρόποι αξιοποίησης της ηλεκτρονικής κοινότητας στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως η ενθάρρυνση της ΣΕΕ στις δια ζώσης συναντήσεις καθώς και τα μηνύματά της μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών. Επίσης, οι αναρτήσεις της ΣΕΕ και των λοιπών μελών επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή. Η έλλειψη χρόνου αναδειχτηκε ως ο βασικός παράγοντας που εμποδίζει την ενεργό συμμετοχή των μελών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές συναντήσεις και στις επισκέψεις στα σχολεία καθώς με την παρατήρηση της λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας. Δε διαπιστώθηκαν χαμηλές προσδοκίες από την ηλεκτρονική κοινότητα, οι οποίες θα μπορούσαν να διαδραματίσουν κάποιον αποθαρρυντικό ρόλο. Η ενεργός συμμετοχή των μελών δείχνει να επηρεάζεται σε έναν βαθμό από τα στοιχεία του χαρακτήρα τους. Επίσης, το γεγονός πως τα περισσότερα μέλη έχουν αρκετή διδακτική εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν τους κάνει να αμφισβητούν την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της ενεργού συμμετοχής τους στην ηλεκτρονική κοινότητα.

#### **Αναφορές**

Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645.

Hudson, P., Hudson, S., Gray, B., Bloxham, R. (2013). Learning About Being Effective Mentors: Professional Learning Communities and Mentoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1291-1300.

Jones, W. M., & Dexter, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Education Technology and Research Development*, 62(3), 367-384.

Lantz-Andersson, A., Lundin, M., Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75(1), 302-315.

Macia, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307.

Popp, J., & Goldman, S. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359.

Preece, J., Nonnecke, B., Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior*, 20(2), 201-223.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.

Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (επιμ. Α. Παπασταμάτης, μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Wenger, E., White, N., Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPsquare.

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre, (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 756-782). Lanham, MD: Rowman: Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Αλεξούδα, Γ. (2020). Ανάπτυξη ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 55, 31-55.



## **Το δάσος μέσα από τις νοητικές παραστάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας**

**Δαγκλή Βασιλική**

Υπ. Διδάκτωρ Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, M. Ed, Νηπιαγωγός,  
daglivasi@yahoo.gr

**Καραμέρης Αθανάσιος**

Ομότιμος Καθηγητής Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος ΑΠΘ,  
karameri@for.auth.gr

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των νοητικών παραστάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το φυσικό περιβάλλον και ειδικότερα για τη θεματική του δάσους. Παρουσιάζεται η ανάλυση των παιδικών ιχνογραφημάτων των νηπίων, τα οποία συλλέχθηκαν κατά την έναρξη της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο, χωρίς να έχει προηγηθεί καμία εκπαιδευτική παρέμβαση και στη συνέχεια γίνεται η εκ νέου καταγραφή των νοητικών αναπαραστάσεων των παιδιών μετά από την εφαρμογή μιας ολόπλευρης και συστηματικά οργανωμένης παρέμβασης που σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των σχεδίων των παιδιών με βάση τους άξονες στους οποίους κατηγοριοποιήθηκαν, από τα οποία προκύπτει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αποτυπώσουν σχεδιαστικά πολύπλοκες σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης των στοιχείων του φυσικού περιβάλλοντος, εφόσον προηγηθεί η αντίστοιχη εκπαιδευτική παρέμβαση. Παράλληλα αποτυπώνονται οι δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατά την εφαρμογή παρεμβάσεων περιβαλλοντικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Η έρευνα καταλήγει στην ανάδειξη σημαντικών ερευνητικών προοπτικών σε εμπειρικό και διδακτικό επίπεδο.

**Λέξεις κλειδιά:** νοητικές παραστάσεις, διερεύνηση, οργανωμένη παρέμβαση, φυσικό περιβάλλον

### **Εισαγωγή**

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εξελίχθηκε ως θεωρία και πρακτική με σκοπό την εξασφάλιση της ισορροπημένης συνύπαρξης του ανθρώπου με το περιβάλλον και την προστασία του από την αλόγιστη εξάντληση των φυσικών πόρων. Μπορεί να συμβάλει στη συνειδητοποίηση και την ηθική θεώρηση της άρρηκτα συνδεδεμένης ζωής του ανθρώπου με το περιβάλλον, καθώς και την ανάγκη της προστασίας του (Φλογαΐτη, 2005). Στην Ελλάδα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εμφανίζεται στα τέλη του 1976, ως υιοθέτηση των δραστηριοτήτων διεθνών προγραμμάτων της U.N.E.S.C.O και όχι ως αναθεώρηση εθνικών πρακτικών, καθώς στην χώρα δεν υπήρχαν ανάλογες περιβαλλοντικές εκπαιδευτικές μέθοδοι (Ταμουτσέλη, 2003).

Τα παιδιά ερχόμενα στο νηπιαγωγείο, μέσα από την καθημερινή τους σχέση και επαφή με πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις έχουν ήδη δημιουργήσει διάφορες «εικόνες» σε σχέση με το περιβάλλον τους, ανθρωπογενές ή φυσικό. Σε ορισμένα παιδιά αυτές οι εικόνες – αναπαραστάσεις είναι πιο πλούσιες, ενώ σε άλλα λιγότερο. Κατά το προσυμβατικό στάδιο ηθικής ανάπτυξης, περίοδο όπου τα παιδιά αναπτύσσουν την αποφυγή της πρόκλησης ζημιάς στους άλλους, είναι ένα διάστημα κατάλληλο για τη ενθάρρυνση του σεβασμού προς το φυσικό περιβάλλον (Χρυσάφιδης, 1995). Σύμφωνα με τον Piaget, όταν η γνώση που πρόκειται να αποκτήσουν τα παιδιά είναι κοινωνική, γνώση η οποία αποκτάται μέσω της



επαφή με τους ανθρώπους, ο παιδαγωγός θα πρέπει να είναι αυτός που θα προσφέρει τις πληροφορίες στα νήπια, αφού δεν υπάρχει τρόπος να οικοδομήσουν αυτή τη γνώση μόνα τους (Waite & Sturiansky, 1997; Ντολιοπούλου, 2000). Κατά τη μελέτη ενός περιβαλλοντικού θέματος μπορεί να γίνει η εφαρμογή μίας ή περισσότερων μεθόδων διδασκαλίας ή και ο συνδυασμός αυτών. Προκειμένου να γίνει η επιλογή τους λαμβάνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με διαφορετικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Hungerford, et al., 1994; Jacobson, 1985; Ματσάγγουρας & Χέλμης, 2003; UNESCO, 1978).

Σύμφωνα με τη θεωρία των κινήτρων, η μάθηση πρέπει να οργανώνεται με βάση τις εσωτερικές παρορμήσεις. Για το λόγο αυτό η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) θα πρέπει να απευθύνεται στις πρωτογενείς ανάγκες των παιδιών (Χρυσάφιδης, 1995). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να συνιστά μια διαδικασία που θα αρχίζει από την πολύ μικρή ηλικία των παιδιών και θα συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. (Γεωργόπουλος, Α. 2002). Απαραίτητα στοιχεία ώστε να δημιουργηθεί μια διάθεση για δράση από τη μεριά του παιδιού, με σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος αποτελούν η γνώση και η συναισθηματική σύνδεση. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την προσχολική εκπαίδευση και το νηπιαγωγείο, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μία ευέλικτη και πρακτική εκπαιδευτική διαδικασία ανακάλυψης, που μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του νηπίου και να το βοηθήσει να γνωρίσει τον εαυτό του, να επικοινωνήσει με τους άλλους και να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον στο οποίο ζει. Πρόκειται για μία παιδοκεντρική προσέγγιση της γνώσης, βασιζόμενη στις εμπειρίες που αποκτά ο άνθρωπος από τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Wilson, 1993).

Προκύπτει, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι η φιλοσοφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, βασίζεται σε δύο πρωταρχικές αρχές. Η πρώτη αρχή αφορά στην αναγκαιότητα να αναπτύξουν τα παιδιά αίσθημα σεβασμού και ενδιαφέροντος για το φυσικό περιβάλλον ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην αποκτήσουν κάποτε τέτοιες αξίες. Σχετικά με την δεύτερη αρχή, αυτή βασίζεται στο σκεπτικό ότι οι θετικές αλληλεπιδράσεις με το φυσικό περιβάλλον είναι εκείνες που προάγουν μια υγιή ανάπτυξη του παιδιού και παράλληλα ενισχύουν την μάθηση και την καλή ποιότητα ζωής (Chawla, 2007). Η Tilbury (1994), τονίζει το πόσο σημαντική είναι η μάθηση σε αυτά τα πρώτα χρόνια του παιδιού, καθώς μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα καθοριστικά σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση του.

Επιπλέον, η έννοια της αναπαράστασης είναι σημαντική στον τομέα της ψυχολογίας και της γνωστικής προσέγγισης της σκέψης, καθώς συμβάλλει στην ερμηνεία του τρόπου που οργανώνεται η σκέψη και η κατασκευή της γνώσης, αποτελώντας έτσι κομβικό στοιχείο για την ανθρώπινη ζωή. Ως αναπαραστάσεις, ορίζονται οι διαμεσολαβητικές καταστάσεις (mediating states), που διαμορφώνονται στο εσωτερικό γνωστικό σύστημα του παιδιού, οι οποίες χρησιμεύουν στην αποθήκευση και παροχή των απαραίτητων πληροφοριών που χρειάζονται για την επίτευξη ενός στόχου και την επιλογή μιας συμπεριφοράς. Περιλαμβάνουν αναλογίες, εικονογραφήσεις, παραδείγματα, επεξηγήσεις, δηλώσεις και γενικά κάθε τρόπο που μπορεί να απεικονιστεί ένα θέμα για να γίνει κατανοητό από όλους (Haggies et al., 2012). Κάποιες αναπαραστάσεις είναι συνδεδεμένες με συγκεκριμένα ατομικά αντιληπτικά συστήματα, ενώ άλλες δεν έχουν κάποιο πρότυπο ούτε είναι διαμορφωμένες σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο εκτελεστικό γνωστικό παράγοντα (Markman & Dietrich, 2000).

Μέσα από το παιδικό ιχνογράφημα και την αποτύπωση των αναπαραστάσεων των παιδιών, μπορούμε να εντοπίσουμε τη δημιουργικότητα και τις δυνάμεις της έξυπνης παρατήρησης, καθώς γνωρίζουμε ότι «στα παιδιά υπάρχει δημιουργικότητα, αλλά όχι τέχνη» (Molok, 1998, σ.55). Με βάση το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των νοητικών παραστάσεων παιδιών



προσχολικής ηλικίας, πώς ορίζουν την έννοια του «δάσους», καθώς και την ανάδειξη μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα οδηγήσει στον εμπλουτισμό των αναπαραστάσεων τους.

### **Ανάπτυξη Εκπαιδευτικής προσέγγισης**

Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται να οργανωθεί από την ερευνήτρια μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση που θα στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των νηπίων σχετικά με τη θεματική του δάσους, η οποία έχει διερευνηθεί προηγουμένως με τη χρήση παιδικών ιχνογραφημάτων. Έπειτα, αφού εφαρμοστεί στα νήπια, να γίνει μια εκ νέου αποτύπωση των αναπαραστάσεων των παιδιών για να διαπιστωθεί κατά πόσο και σε ποιους τομείς επηρεάστηκαν αυτές, σύμφωνα πάντα με τις αρχές και τους στόχους που θέτει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Έρευνες φανέρωσαν ότι ακόμη και παιδιά 8-9 ετών, μπορεί να έχουν μερική ή ελλιπή γνώση ως προς την αναπαράσταση του περιβάλλοντος (Nicolin & Pandolfi, 2013).

Στη συνέχεια η ίδια εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από την εκπαιδευτικό, δόθηκε αυτούσια για εφαρμογή ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων της σε άλλα (5) πέντε Νηπιαγωγεία στα οποία οι συνάδελφοι δέχτηκαν να την εφαρμόσουν, με σκοπό να γίνει διερεύνηση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής προσέγγισης της ερευνήτριας σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών.

Παράλληλα με την έρευνά μας, συνεργαστήκαμε με ακόμη 22 νηπιαγωγεία από όλη την Ελλάδα από τα οποία ζητήσαμε από τις συνάδελφους να ακολουθήσουν την ίδια διαδικασία ως προς τη συλλογή των παιδικών ιχνογραφημάτων πριν και μετά την δική τους αυτόνομη εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι συνάδελφοι έπρεπε να ζητήσουν μόνο από τα μεγάλα νήπια στην αρχή της σχολικής χρονιάς ελεύθερα να ζωγραφίσουν το δάσος, χωρίς να προηγηθεί καμία εκπαιδευτική παρέμβαση επί του θέματος, και στη συνέχεια αφού εφαρμόσουν μια σειρά από δραστηριότητες όπως οι ίδιες αντιλαμβάνονται τη θεματική του δάσους και έχοντας ως οδηγό τους το βιβλίο της Νηπιαγωγού, να ζητήσουν από τα παιδιά να το ξανά ζωγραφίσουν. Στις συναδέλφους αυτές δεν δόθηκε από την ερευνήτρια καμία ενδεικτική διδασκαλία ή σειρά δραστηριοτήτων που θα λειτουργούσε ως υπόδειγμα. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, θελήσαμε να διαπιστώσουμε ποιά θα ήταν τα αποτελέσματα ως προς την ενίσχυση των αναπαραστάσεων των παιδιών σχετικά με τη θεματική του δάσους, μετά την εφαρμογή δύο διαφορετικών τύπου εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Σε παρόμοιες έρευνες, (Οικονόμου, 2010; Χρηστίδου & Χατζηνικήτα, 2006; Roth & Bowen 2003; Britsch, 2001; Christidou & Koulaidis 1996; Boyes & Stanisstreet, 1993), όπου επιχειρήθηκε η διερεύνηση των γνώσεων μαθητών της προσχολικής, αλλά και πρώτης σχολικής ηλικίας με τη μέθοδο της ανάλυσης εικόνας και ζωγραφιάς, διαφαίνεται ότι η οπτική αναπαράσταση της πληροφορίας μπορεί να αναδείξει ή να αποσιωπήσει σημαντικά στοιχεία που αφορούν στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των παιδιών. Σε άλλες έρευνες πάλι, όπου χρησιμοποιήθηκε το παιδικό ιχνογράφημα ως μέσο συλλογής δεδομένων, στη συνέχεια δεν ακολουθήθηκε κάποια πορεία που θα επιχειρούσε οργανωμένα και συστηματικά να εμπλουτίσει τις αναπαραστάσεις των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη την προϋπάρχουσα γνώση τους, όπως αυτή αποτυπώθηκε μέσα στις ζωγραφιές τους, και με τον ίδιο τρόπο διερεύνησης (τη χρήση παιδικού ιχνογραφήματος) να αξιολογήσει την εξέλιξη της οργανωμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Υπάρχει η αντίληψη ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν μπορούν να αντιληφθούν εύκολα περιβαλλοντικές έννοιες. Το γεγονός αυτό διαφαίνεται και από την πληθώρα ερευνών που αφορούν σε μεγαλύτερες κυρίως ηλικίες παιδιών (Ζόγκζα & Οικονομοπούλου, 1999; Εργαζάκη κ.α., 2002). Επιπρόσθετα, οι μαθητές αν και μπορούν να αναπαραστήσουν έννοιες, φαίνεται ότι δυσκολεύονται να αναπαραστήσουν τις σχέσεις ανάμεσα τους (Cifuentes & Hsieh, 2004; Mathewson, 2005; Χρηστίδου, 2006).





### *Ερευνητικές υποθέσεις*

Οι ερευνητικές υποθέσεις που επιδιώκεται να διερευνηθούν είναι οι εξής: 1) Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση των αρχικών αναπαραστάσεων/ιδεών των παιδιών για το δάσος - φυσικό περιβάλλον, εφόσον υπάρξει μια οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση και προσέγγιση των εννοιών που θέλουμε να διδάξουμε, σε ένα περιβάλλον εποικοδομητικού τύπου προσέγγισης της γνώσης με βάση τους στόχους της Π.Ε. 2) Οι αρχικές αναπαραστάσεις των παιδιών για το δάσος δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά σε ένα περιβάλλον συμβατικής διδασκαλίας. 3) Οι αρχικές αναπαραστάσεις των παιδιών είναι ίδιες ή σχεδόν ίδιες, ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών. 4) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους στόχους και τους σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επιδρά θετικά στη διαμόρφωση μιας συστημικής – οργανωμένης εκπαιδευτικής διδασκαλίας για το περιβάλλον. Μιας παρέμβασης δηλαδή που θα προσεγγίζει την έννοια του περιβάλλοντος δίνοντας βαρύτητα στις σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης όλων των στοιχείων που το αποτελούν.

### **Μέθοδος**

Κατά τα σχολικά έτη 2011-2013 σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε αρχικά στο 1<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Αγίου Αθανασίου, μία σειρά από οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το «δάσος» οι οποίες προέκυψαν και εξελίχθηκαν έχοντας ως βάση την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών, σε σχέση με το αντικείμενο αυτό. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις σχέσεις αλληλεξάρτησης, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις που διέπουν το σύνολο των βιοτικών και αβιοτικών οργανισμών και παραγόντων και γενικότερα το φυσικό περιβάλλον. Το σύνολο των δραστηριοτήτων αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης, που μπορεί να διαρκέσει περίπου 15 ημέρες, δόθηκε στη συνέχεια αυτούσια για εφαρμογή ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων της σε άλλα πέντε Νηπιαγωγεία. Η θεματική ζητήσαμε να ολοκληρωθεί ως προς τη διαδικασία σε ένα σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, δύο με τριών εβδομάδων και στη συνέχεια να ξαναγίνει άμεσα, χρονικά μέσα στο διάστημα περίπου μιας εβδομάδας, η εκ νέου αποτύπωση των αναπαραστάσεων των παιδιών. Παράλληλα ζητήθηκε από όλες τις συναδέλφους που συμμετείχαν στην έρευνα, να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο από το οποίο προκύπτει ο βαθμός εξοικείωσης με την ανάπτυξη ενός προγράμματος περιβαλλοντικής αγωγής, την ευκολία ή δυσκολία με την οποία ανταποκρίθηκαν στην διεκπεραίωσή του, καθώς και την επιμόρφωση που έχουν σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

### *Δείγμα*

Τον στατιστικό πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν τα μεγάλα νήπια, 5-6 ετών, συνολικά 314 παιδιά, από 28 Νηπιαγωγεία της ηπειρωτικής και νησιωτικής Ελλάδας, κατά τη διάρκεια της τετραετίας 2011-2015. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία. Συνολικά συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν **628** παιδικά ιχνογραφήματα, αφού το κάθε παιδί σχεδίαζε το δάσος πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση και στη συνέχεια του ζητούνταν να ξαναζωγραφίσει το ίδιο θέμα μετά από την συνολική εκπαιδευτική παρέμβαση της κάθε παιδαγωγού. Για την εισαγωγή και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Science), έκδοση 21. Για τη σύνοψη, ταξινόμηση και παρουσίαση των δεδομένων μας, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική, δηλαδή οι πίνακες συχνοτήτων, οι γραφικές παραστάσεις και τα στατιστικά μέτρα. Για τον υπολογισμό των στατιστικών μέτρων των ποσοτικών μεταβλητών υπολογίστηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν συνολικά 28 μαζί με την ερευνήτρια.

### *Ερευνητική διαδικασία*

Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν ήταν όσες καταγράφηκαν μέσα από την αντίστοιχη αποτύπωσή τους στα ιχνογραφήματα των παιδιών. Οι μεταβλητές αυτές ταξινομήθηκαν και



κατηγοριοποιήθηκαν ως προς τρεις άξονες, έτσι ώστε να γίνει ευκολότερα η ποσοτική και ποιοτική τους ανάλυση. Τα σχολεία διαχωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, α) σε εκείνα που είχαν δούλεψι την οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση όπως σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια, συνολικά 6 σχολεία και στα υπόλοιπα 22, β) όπου οι νηπιαγωγοί με οδηγό τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, σχεδίασαν και εφάρμοσαν τις δραστηριότητές τους. Η οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση περιλαμβανομένων και των παιδιών του σχολείου της ερευνήτριας, εφαρμόστηκε συνολικά σε 71 παιδιά από 6 νηπιαγωγούς.

Αναφορικά με τις αναπαραστάσεις των παιδιών που σχετίζονται με το «**Δάσος**» οι μεταβλητές κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τους εξής 3 άξονες: ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τη «**Δομή**» του οικοσυστήματος, ο δεύτερος τη «**Λειτουργία**» του και ο τρίτος αφορά στην «**Ανθρώπινη παρέμβαση**», όπως καταγράφηκε μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών. Ως προς τη Δομή του οικοσυστήματος, υπήρξε κατηγοριοποίηση σε **βιοτικούς** και **αβιοτικούς** παράγοντες. Τους βιοτικούς παράγοντες περιελάμβανε η χλωρίδα και η πανίδα του δάσους. Στους **αβιοτικούς** παράγοντες καταγράφησαν: Έδαφος, ήλιος, αέρας, σύννεφα, βροχή, ουράνιο τόξο, χιόνι. Ως προς τη «**Λειτουργία**» καταγράφησαν οι εξής υπο-κατηγορίες: Τροφική αλυσίδα, φωλιά, καρποί (για τροφή), φωτοσύνθεση, αποικοδόμηση. Ως προς την «**Ανθρώπινη παρέμβαση**» τα παιδιά απεικόνισαν: οικιστικούς σκοπούς στο δάσος, αναψυχή (περίπατο, εκδρομή, πικ-νικ), και καταστροφές (φωτιά, σκουπίδια, υλοτομία).

Στις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία τους σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές καθώς και ποσοτικές μεταβλητές. Στην περίπτωση των ποσοτικών χρησιμοποιήθηκε για την μέτρησή τους η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, για απόλυτη συμφωνία έως απόλυτη διαφωνία ή για το πολύ θετικό μέχρι το πολύ αρνητικό για το θέμα που εξετάζεται.

Οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας ήταν α) η χρονική στιγμή κατά την οποία έπρεπε να συγκεντρωθούν οι πρώτες ζωγραφιές των παιδιών, στην αρχή δηλαδή της χρονιάς και χωρίς να έχει προηγηθεί καμία διδακτική παρέμβαση, καθώς και β) το δείγμα των συμμετεχόντων, αφού λαμβάναμε υπόψη μας μόνο τις ζωγραφιές των μεγάλων νηπίων.

### **Αποτελέσματα**

Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τη σύγκριση του πριν και του μετά μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες, οι οποίες μας βοήθησαν και στην απάντηση των ερωτημάτων που τέθηκαν σε αυτήν την έρευνα. Έτσι έχουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν: α) από την εφαρμογή στο σύνολο των σχολείων που δούλεψαν την συγκεκριμένη οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και β) των σχολείων που δούλεψαν ελεύθερα – χωρίς δηλαδή να υπάρχει υπόδειξη δραστηριοτήτων από την ερευνήτρια. Τα ευρήματα από την παρούσα έρευνα ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση τους άξονες της «**Δομής**» του οικοσυστήματος, της «**Λειτουργίας**» του και της «**Ανθρώπινης παρέμβασης**».

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των σχολείων που δούλεψαν με μια οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον άξονα της δομής του οικοσυστήματος του δάσους στον εντοπισμό μεγαλύτερης ποικιλίας βιοτικών παραγόντων της πανίδας αλλά και της χλωρίδας, αφού  $\text{sig} < 0,05$ . Συγκεκριμένα, τα παιδιά αποτύπωσαν στα ιχνογραφήματά τους μεγαλύτερο ποσοστό εντόμων, ερπετών, πτηνών αφού  $\text{sig} = 0,00 < 0,05$  αλλά και θηλαστικών. Αύξηση υπήρχε και στην αποτύπωση της χλωρίδας στα δέντρα αφού  $\text{sig} = 0,01 < 0,05$  αλλά και στα λουλούδια  $\text{sig} = 0,000 < 0,005$  και τους θάμνους  $\text{sig} = 0,015 < 0,05$ . Σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στο κομμάτι της **δομής** αλλά και **λειτουργίας** του δάσους, αφού ειδικά στο κομμάτι της λειτουργίας παρουσιάστηκαν μεταβλητές που δεν υπήρχαν στην αποτύπωση του «πριν». Συγκεκριμένα εμφανίστηκαν οι



έννοιες των «ριζών»  $\text{sig}=0,01<0,05$ , της τροφικής αλυσίδας  $\text{sig}=0,00<0,05$ , της φωλιάς  $\text{sig}=0,00<0,05$ , και των δέντρων  $\text{sig}=0,00<0,05$ . Επιπλέον στον άξονα της «Λειτουργίας» εμφανίστηκαν στις ζωγραφιές, «μετά» την οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, οι έννοιες της φωτοσύνθεσης σε ποσοστό 17,19%, της αποικοδόμησης σε ποσοστό 37,50% και του κύκλου του νερού σε ποσοστό 45,31% και των υπόγειων υδάτων 14,06%.

Στα σχολεία που δούλεψαν ελεύθερα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς την παρουσία περισσότερων δέντρων  $\text{sig}=0,014<0,05$ , την παρουσία τροφικής αλυσίδας  $\text{sig}=0,04<0,05$  και τη λειτουργία του δάσους ως φωλιά  $\text{sig}=0,00<0,05$ .

Η έννοια της «Αποικοδόμησης» εμφανίστηκε στις ζωγραφιές των παιδιών μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και μόνο σε σχολεία όπου δουλεύτηκε η οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Στα σχολεία που δούλεψαν μια οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, ελέγξαμε με τον έλεγχο  $\chi^2$  αν το είδος της περιοχής επηρεάζει την απόδοση σε κάποιον από τους εξής παράγοντες: φωτοσύνθεση, αποικοδόμηση, υπόγεια νερά, κύκλος νερού. Το p-value όλων των ελέγχων ήταν  $>0,005$ , που σημαίνει ότι η περιοχή δε σχετίζεται με αυτούς τους παράγοντες.

Αναφορικά με το κομμάτι της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση, για το αν έχουν διδαχθεί βασικές αρχές της Π.Ε. το 64% απάντησε θετικά, ενώ το 36% έδωσε αρνητική απάντηση. Από αυτό το 64% το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι αυτό έγινε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους, κάποιιοι κατά τη διάρκεια σεμιναρίων ΠΕΚ, Υπευθύνων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή σεμιναρίων ΚΠΕ. Ένα μικρό ποσοστό δήλωσε ότι επιμορφώθηκε κατά τη διάρκεια πανεπιστημιακών σεμιναρίων, συνεδρίων ή μεταπτυχιακών σπουδών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν εκπονήσει κατά μέσο όρο τουλάχιστον 2-3 προγράμματα Π.Ε.. Παρόλα αυτά στην ερώτηση σχετικά με το αν ο Οδηγός της Νηπιαγωγού αναπτύσσει με σαφήνεια τις βασικές θεωρητικές αρχές της Π.Ε., τους σκοπούς και στόχους, αλλά και τις μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις της Π.Ε. για το νηπιαγωγείο, τα ποσοστά που θεωρούν ότι υπάρχει σαφήνεια σε όλα τα παραπάνω κυμαίνονται ανάμεσα στο 20-24%. Αντίθετα στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (16-28%) οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η σαφήνεια είναι μικρή και σε ποσοστό 48- 64% τη χαρακτηρίζουν μέτρια, ειδικά σε ό,τι αφορά τους στόχους και τις μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Στην ερώτηση σχετικά με τα εφόδια που έχουν οι εκπαιδευτικοί, κατά πόσο νιώθουν επαρκείς να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, λίγο απάντησε το 8%, το 52% των συναδέλφων απάντησε μέτρια, το 32% αρκετά, και μόλις 8% απάντησαν πολύ. Όταν οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν σε ποιους τομείς της Π.Ε. νιώθουν την ανάγκη καλύτερης ενημέρωσης οι περισσότερες απάντησαν στη θεωρία της Π.Ε. και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και σε μικρότερο ποσοστό στην επιλογή σκοπών και στόχων αλλά και στην εκπόνηση και υλοποίηση προγραμμάτων. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από επιστημονικά περιοδικά ή συμμετέχουν σε συνέδρια για θέματα που σχετίζονται με περιβαλλοντικά ζητήματα, ενώ οι περισσότεροι αντλούν πληροφορίες κυρίως μέσω διαδικτύου.

### **Συμπεράσματα**

Μέσα από την εφαρμογή μιας οργανωμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης η οποία αναπτύχθηκε, αφού προηγήθηκε η αποτύπωση και μελέτη των πρότερων αναπαραστάσεων των παιδιών, καταφέραμε να οργανώσουμε και να εφαρμόσουμε μια οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία φάνηκε να εμπλουτίζει και να ενισχύει της νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών για το φυσικό περιβάλλον και ειδικότερα για τη θεματική του δάσους. Καθώς σε αυτή την ηλικία θέτονται οι βάσεις διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών, είναι μείζονος σημασίας να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με την επιστήμη και το περιβάλλον, να το γνωρίσουν και μέσα και από την καλλιέργεια στάσεων, να συμβάλλουν στην προστασία του (Χρυσάφιδης, 2005). Αντίθετα, οι αναπαραστάσεις των νηπίων, όπου



δεν είχε εφαρμοστεί μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση και δεν είχαν ληφθεί υπόψη οι πρότερες αναπαραστάσεις τους κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ήταν λιγότερο εμπνευσμένες. Το γεγονός, για παράδειγμα, ότι η έννοια της «**Αποικοδόμησης**» εμφανίστηκε στις ζωγραφιές των παιδιών μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και μόνο σε σχολεία όπου δουλεύτηκε η οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, φανερώνει ότι η παρέμβαση αυτή, οδήγησε σε μια πιο ολιστική οπτική του δάσους και των σχέσεων αλληλεξάρτησης όλων των φυσικών παραγόντων και διαδικασιών που υπάρχουν σε αυτό. Σε παρόμοια έρευνα ο Strommen (1995), αφού διερεύνησε τις γνώσεις παιδιών ηλικίας 7 ετών για το δάσος, διαπίστωσε ότι αν και η κατανόησή τους για τα δάση και τα ζώα φαινόταν να είναι πλούσια σε περιεχόμενο σε ό,τι αφορούσε τα διάφορα είδη ζώων και φυτών, υστερούσε σε δομή, από την άποψη ότι υπήρχε ελλιπής κατανόηση μεταξύ των σχέσεων των οργανισμών και του περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με παρόμοιες έρευνες, όπου φάνηκε ότι ακόμη και παιδιά 8-9 ετών, μπορεί να έχουν μερική ή ελλιπή γνώση ως προς την αναπαραστάση του περιβάλλοντος (Nicolin & Pandolfi, 2013). Επιπλέον, σε ένα πλήθος παρόμοιων ερευνών (Σπυροπούλου, 2001; Σκαναβή & Σακελάρη Μ, 2002), αναφέρεται ότι η εικόνα που παρουσιάζει η εφαρμογή της Π.Ε. στα σχολεία δεν είναι ικανοποιητική ως προς το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, καθώς, αν και υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις από το Υπουργείο Παιδείας, η εφαρμογή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων περιλαμβάνει θέματα πολιτιστικού ή αισθητικού ενδιαφέροντος και αποσπασματικές γνώσεις για το περιβάλλον. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων είναι σχετικά ακαθόριστο, οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά μεγαλεπήβολοι, δεν υπάρχει ιεράρχηση των διδακτικών παρεμβάσεων και στόχων κι επιπλέον ο διαθέσιμος χρόνος για την οργάνωση και τον ουσιαστικό προγραμματισμό είναι μικρός. Επίσης, υπάρχει δυσκολία και στην τήρηση συγκεκριμένης μεθοδολογίας ενώ το σημαντικότερο στοιχείο που αποτυπώνεται είναι ότι δεν λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς οι εναλλακτικές ιδέες και οι αντιλήψεις των μαθητών, έτσι ώστε με βάση την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών να εξελίξουν εποικοδομητικά και ουσιαστικά μια εκπαιδευτική παρέμβαση, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών.

Σημαντική ήταν και η αποτύπωση της άποψης των εκπαιδευτικών για τις μεθοδολογικές δυσκολίες που συναντούν κατά την οργάνωση και εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης για το περιβάλλον, αφού σε μεγάλο ποσοστό πιστεύουν ότι ο Οδηγός της Νηπιαγωγού και το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, θέτει αδρομερείς στόχους, τους οποίους δυσκολεύονται να πετύχουν μέσα από την αναζήτηση στοχευμένων κάθε φορά δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό οφείλει να προκαλέσει προβληματισμό, σχετικά με τη βαρύτητα που δίνεται στον τομέα της Π.Ε. και της ολόπλευρης διδασκαλίας της, αφού σχεδόν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (75%), έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικά τμήματα.

Λειτουργώντας συνδυαστικά με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, θα μπορούσε να γίνει μια πρόταση στους αρμόδιους φορείς, για να επιτευχθεί η ολόπλευρη - συστημική ανάπτυξη και ενημέρωση των νηπίων σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά και καλλιέργειας φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς και ηθικής.

Θα μπορούσε να προταθεί μια οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, που θα αφορά στον εμπλουτισμό των παραπάνω εγχειριδίων με σαφείς εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θα σχετίζονταν ολιστικά αλλά και ειδικά με το φυσικό περιβάλλον. Παρεμβάσεις που θα χαρακτηρίζονταν από ευελιξία, θα έχουν εκπονηθεί και δημιουργηθεί μέσα από την εμπειρική εφαρμογή τους στην τάξη, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις πρότερες αναπαραστάσεις των παιδιών. Θα ήταν χρήσιμο για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, να σχεδιαστούν αντίστοιχες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως αυτή που ανέπτυξε η ερευνήτρια για τη θεματική του δάσους, ώστε να διευκολυνθούν και οι εκπαιδευτικοί που έχουν δυσκολίες στην εκπόνηση και μεθοδολογική προσέγγιση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται ή δε διαθέτουν δεξιότητες, γνώσεις



ή τη διάθεση να εισάγουν την Π.Ε στον προγραμματισμό τους, είναι απίθανο να αποφοιτήσουν από τα σχολεία περιβαλλοντικά εγγράμματοι μαθητές (Wilke, 1983 αναφ. στο Mosothwane M. 2002).

#### **Αναφορές**

- Boyes, E. & Stanisstreet, M. (1993). The 'Greenhouse Effect': children's perceptions of causes, consequences and cures. *International Journal of Science Education*,
- Bredenkamp, S. & Copple, C., (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, Revised Edition. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children Youth and Environments*, 17(4): 144-170.
- Christidou, V. & Koulaidis, V. (1996). Children's models of the ozone layer and depletion. *Research in Science Education*, 4, 421-436.
- Hadzigeorgiou, Y., Savage, A., & Williams, J. (1999). *An Investigation on the Effect of Narrative on Children's Understanding of Science*. Unpublished research paper, University of the Aegean, Rhodes, Greece.
- Harries, T., Bolden, D., & Barmby, P. (2012). *The Importance of Using Representations to Help Primary Pupils Give Meaning to Numerical Concepts*. Durham University.
- Hungerford, H.R., & Volk T.L.& Ramsey, J. (1994). A Prototype environmental education curriculum for the middle school: a discussion guide for UNESCO training seminars on environmental education, (Revised). *Environmental Education Series 29*. Paris: UNESCO.
- Jacobson, W., (eds) (1985). Environmental education: module for in service training service of teachers and supervisors for primary schools. Unesco: Environmental Education Series 6.
- Markman, A. B. & Dietrich E. (2000). Extending the Classical View of Representation. *Trends in Cognitive Sciences – Vol. 4*, No. 12, December 2000.
- Molok, Y. (1998). *Discovering Child Art: Essays on Childhood, Primitivism, and Modernism*. Princeton: Princeton University Press
- Mosothwane, M. (2002). Pre-service Teachers' conceptions of environmental Education, *Research in Education*, No 68.
- Nicolini, P. & Pandolfi, S. (2013). Environment mental representation: a study with children 8-9 years old. *1st Global Conference on Environmental Studies 2013, Vol. 1*, (2013) pp. 794-800.
- Roth, W. - M. & Bowen, G. M. (2003). When are Graphs Worth Ten Thousand Words? An expert-expert study. *Cognition and Instruction*, 21, 429-473.
- Strommen, E., (1995). Lions and Tigers and Bears, Oh My- Children's Conceptions of Forests and Their Inhabitants. *Journal of Research in Science Teaching*, 32: 683-698.
- Tilbury, D. (1994). The Critical Learning Years for Environmental Education, in R.A. Wilson (Ed.), *Environmental Education at the Early Childhood Level*, Washington DC: North American Association for Environmental Education, 11-13.
- UNESCO (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*, Tbilisi, (USSR, 14-29 October 1977), Final Report, Paris: Unesco. Volume 15, 199, Issue 5.
- Waite - Stupiansky, S. (1997). *Building understanding together: A constructivist approach to early childhood education*. Albany, NY: Delmar.
- Wilson, R. A. (1993). *Fostering a Sense of Wonder during the Early Childhood Years*. Columbus, OH 43204-4885: Greyden Press.
- Γεωργόπουλος, Α., (2006). *Περιβαλλοντική ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Retrieved from: [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/31depps\\_Peribalontikis.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/31depps_Peribalontikis.pdf)



Εργαζάκη, Μ., Κόμης, Β., Ζόγκζα, Β. (2002). Διερεύνηση νοητικών μοντέλων για την ανάπτυξη - θρέψη των φυτών με εννοιολογική χαρτογράφηση και εκπαιδευτικό λογισμικό, *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και την Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ζόγκζα, Β., Οικονομοπούλου, Π. (1999). Οι νοητικές παραστάσεις παιδιών ηλικίας 10-14 ετών για τη θρέψη των φυτών και τη φωτοσύνθεση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 1999, 75-96.

Ματσαγγούρας, Η., & Χελμής, Σ. (2003). Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση: θεωρητικές παραδοχές και τεχνικές προδιαγραφές. Ψαλλίδας, Β. (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συμποσίου. Σχεδιασμός και παραγωγή υλικού για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση* (σελ. 63-106). Αθήνα: Λιβάνη.

Ντολιοπούλου, Ε., (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ντολιοπούλου, Ε., (2005). Η Βιωματική Προσέγγιση της Μάθησης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία. Στο Γεωργόπουλος, Α. Δ. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. 89-103. Αθήνα: Gutenberg.

Σκαναβή, Κ., & Σακελάρη, Μ. (2002). Η γένεση, η εξέλιξη και η δυναμική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Γέφυρες*, τ.4. σ.32-59

Σπυροπούλου, Δ., (2001). Αποτίμηση της Περ/κης Εκπ/σης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.4.: [www.pi-schools.gr/publications/teykos5/](http://www.pi-schools.gr/publications/teykos5/)

Ταμουτσέλη, Κ. (2003). *Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δ.Ε Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Χρυσ αφίδης, Κ., (1995). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο, 1<sup>ο</sup> μέρος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 71-78, Αθήνα.



## **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19. Ποιοτική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

**Αμοργιανιώτη Ειρήνη**

ΔΕ Εκπαιδευτικός, ΠΕ02, M.Ed.

eamorgiani@sch.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την εποχή της πανδημίας, την άνοιξη του 2020. Με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη έγινε έρευνα σε δέκα εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, οι οποίοι παράλληλα με τις τηλεδιασκέψεις χρησιμοποίησαν συμπληρωματικά την ασύγχρονη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της αναστολής της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η έρευνα έδειξε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα αλλάζει, ουσιαστικά αναβαθμίζεται, ωστόσο γίνεται πιο απαιτητικός. Ο εκπαιδευτικός στην εξ αποστάσεως προσφέρει ένα παιδαγωγικά κατάλληλο ηλεκτρονικό περιβάλλον μέσα στο οποίο προκαλεί τη μάθηση. Ουσιαστικά από τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι εργάζεται προς δύο κατευθύνσεις. Πρωτίστως ενεργοποιεί τον στοχασμό προωθώντας την ανακαλυπτική μάθηση και σε μικρότερο βαθμό καθοδηγεί τους μαθητές του σε διαδικασίες αυτορρύθμισης και αυτομάθησης. Ακόμη, καθόλη τη διάρκειά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενθαρρύνει, συμβουλεύει, παρακινεί, δίνει ανατροφοδότηση και βρίσκεται σε επικοινωνία με τους μαθητές του και τους γονείς τους.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικός, εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

### **Εισαγωγή**

Η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, ιδρυμάτων και κάθε είδους δομής εκπαίδευσης εξαιτίας του Covid-19, την άνοιξη του 2020, οδήγησε την εκπαιδευτική κοινότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας στη χώρα μας έθεσε στη διάθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού τρεις μορφές εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τη Σύγχρονη, την Ασύγχρονη και την Εκπαιδευτική τηλεόραση, με την τελευταία να απευθύνεται στα μικρότερα παιδιά του Δημοτικού από την συχνότητα της ΕΡΤ2.

Ειδικότερα, η αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτέλεσε επιβεβλημένη ανάγκη μέσα στις συνθήκες πανδημίας και τους περιορισμούς που αυτές εγείρουν. Οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν με τις μεθόδους και τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να κρατήσουν την επαφή των μαθητών-τριών τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ουσιαστικά ανέλαβαν σε ελάχιστο χρόνο, μόλις δύο εβδομάδων, ένα νέο ρόλο, αυτόν του εκπαιδευτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ωστόσο, το πρόβλημα στην χώρα μας εντοπίστηκε στο γεγονός ότι δεν υπήρχε ανάλογη εκπαιδευτική εμπειρία στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είχαν χρησιμοποιήσει παράλληλα με τη συμβατική τάξη τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2019)). Παράλληλα, δεν υπήρχε εκπαιδευτικός σχεδιασμός για σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά ούτε κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό. Αξιοσημείωτο ακόμη είναι ότι δεν υπήρχαν στις σχολικές μονάδες ανάλογες υλικοτεχνικές υποδομές και επαρκής δικτύωση, εξοπλισμός και, το κυριότερο, παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως.

Μέσα στις προαναφερθείσες συνθήκες, αρκετοί εκπαιδευτικοί επέλεξαν τη σύγχρονη εκπαίδευση μέσω της πλατφόρμας του Υπουργείου Cisco Webex και σχηματίζοντας ψηφιακές τάξεις ανέλαβαν ένα διαφορετικό ρόλο από εκείνο της συμβατικής τάξης. Αξίζει να



αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πάρα τις αρχικές δυσκολίες, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας, ανταποκρίθηκαν στηριζόμενοι κυρίως στη δική τους ευσυνειδησία, καθώς η όλη διαδικασία ήταν προαιρετική (<https://www.minedu.gov.gr/rss/44812-05-05-20-afksanomeni-i-antapokrisi-stin-eks-apostaseos-ekpaidefsi>).

Ακολούθως, η μελέτη των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την αξιοποίηση αυτής της εμπειρίας προς όφελος τόσο της παιδαγωγικής επιστήμης όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, η αποτύπωση του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών στις ψηφιακές τάξεις, αυτό το σύντομο διάστημα εφαρμογής της εξ αποστάσεως, θα μπορούσε να αναδείξει δυσκολίες και περιορισμούς που ξεπέρασαν, καλές πρακτικές που ακολούθησαν και προτάσεις βελτίωσης.

### **Το θεωρητικό πλαίσιο**

Ο εκπαιδευτικός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία αποτελεί βασικό παράγοντα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Αρμακόλας, 2018· Collis, 1996). Ακόμη, είναι γεγονός ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού από τη δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως αλλάζει, διαφοροποιείται, γίνεται πιο πολύπλοκος και πιο απαιτητικός (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015). Ο εκπαιδευτικός που στην δια ζώσης διδασκαλία παρέχει γνώσεις με διάφορες διδακτικές τεχνικές, στην εξ αποστάσεως καλείται να οργανώσει κατάλληλα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και μαθησιακές διαδικασίες με τις οποίες θα οικοδομεί τη γνώση ενισχύοντας την ενεργό μάθηση (Αρμακόλας, 2018).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός της εξ αποστάσεως υιοθετεί βασικές παραδοχές της συμβουλευτικής και της ψυχολογίας, προκειμένου να μπορέσει να στηρίξει τον μαθητή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016). Αναλαμβάνει δηλαδή, τους ρόλους του συντονιστή, του συμβούλου και του εμπυχωτή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εκτενέστερα, ο εκπαιδευτικός της εξ αποστάσεως καλείται να σχεδιάσει παιδαγωγικά μια διδασκαλία πιο σύνθετη, η προετοιμασία της οποίας είναι δαπανηρή σε χρόνο. Είναι το πρόσωπο που θα ενεργοποιήσει το στοχασμό και τη διαδικασία της μάθησης (Αρμακόλας, 2018). Ειδικότερα, θα καθοδηγήσει, θα διευκολύνει, θα δώσει κίνητρα και θα οδηγήσει μέσα από διδακτικές τεχνικές τον μαθητή στην αυτορύθμιση και στην αυτομάθηση. Κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως χρησιμοποιεί πλατφόρμες που στηρίζουν την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση και ενισχύουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση οικοδομώντας τη γνώση σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης (Κελενίδου, Αντωνίου, & Παπαδάκης, 2017). Με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ο εκπαιδευτικός οδηγεί το άτομο στην αυτονομία ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται τη γνώση, να αυτοαξιολογείται και να αποτιμά τις μαθησιακές διαδικασίες προς όφελος του (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος & Μασσαρά, 2015).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με διεθνή ερευνητικά δεδομένα, δαπανά πολύ χρόνο στην επικοινωνία και ανατροφοδότηση των μαθητών του (Κελενίδου κ.α. 2017) . Για να υποστηρίξει πιο αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία δημιουργεί ομαδικές επαφές ή forum σε πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο ενημερώνει τους μαθητές του για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους με σχετικές συζητήσεις. Ουσιαστικά, παράλληλα με τη διδακτική του παρέμβαση επιχειρεί να σχεδιάσει ένα σύστημα υποστήριξης και ενθάρρυνσης μέσα στο οποίο λειτουργεί ως σύμβουλος (Παπαδημητρίου κ.α. 2016).

Πριν την εφαρμογή της σχολικής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί και ενημερώνει γονείς και μαθητές για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όλη την περίοδο υλοποίησής του ενημερώνει τους γονείς για την





πρόοδο των μαθητών, καθώς ο ρόλος των γονέων κρίνεται ως υποστηρικτικός στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Κελενίδου κ.α. 2017) .

Συνοψίζοντας, με αυτό τον τρόπο σχηματίζει μια κοινότητα μάθησης που διδάσκεται και μαθαίνει μέσα σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και του διαδικτύου. Έτσι επιχειρεί την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με τη χρήση συνεργατικών εργαλείων. Παράλληλα, παρέχει υποστήριξη, παρακίνηση και βρίσκεται σε επικοινωνία συνεχώς με τον εκπαιδευόμενο δίνοντάς του ανατροφοδότηση με την αξιολόγηση .

Για την επιτυχή υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απαραίτητη προϋπόθεση είναι επιστημονική κατάρτιση και εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Αρμακόλας, 2018). Ακόμη αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητικές μελέτες έχουν επισημάνει ότι προκειμένου να διευκολυνθεί στο έργο του απαιτείται χρόνος, εκπαίδευση, έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό και στρατηγικός σχεδιασμός του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος (Αρμακόλας, 2018) .

### **Σκοπός ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συγκεκριμένα στις ψηφιακές τάξεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την εποχή του Covid, την άνοιξη του 2020.

Οι ερευνητικοί στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

- Να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά/δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Να εντοπιστούν καλές πρακτικές διαχείρισης της διδασκαλίας και της μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

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

- Ποιες ενέργειες αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στην σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- Σε ποιες διδακτικές παρεμβάσεις προβαίνουν για να στηρίξουν την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί το δικό τους ρόλο στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

### **Η Μεθοδολογία της Έρευνας**

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημιδομημένης προφορικής δια ζώσης συνέντευξης. Ειδικότερα, η επιλογή αυτής της προσέγγισης έγινε καθώς η ποιοτική έρευνα προσφέρεται για ερωτήματα που απαιτούν διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος (Greswell, 2011). Δείγμα της έρευνας αποτελέσαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί από το νομό Ιωαννίνων, εργαζόμενοι στη δημόσια εκπαίδευση (πέντε φιλόλογοι, πέντε μαθηματικοί) που χρησιμοποίησαν παράλληλα τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση, την εποχή του Covid-19, Άνοιξη 2020. Από τα υποκείμενα της έρευνας οι πέντε ήταν άντρες και οι πέντε γυναίκες, και η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης σχετικά με το ρόλο τους στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τον τρόπο που αυτοί εργάστηκαν. Οι συνεντεύξεις έγιναν μεταξύ της περιόδου 20 με 30 Ιουνίου 2020. Η έρευνα έγινε στο πλαίσιο των ερευνητικών μου ενδιαφερόντων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως αυτά προέκυψαν με αφορμή το μεταπτυχιακό μου στις Επιστήμες Αγωγής.

### **Μέσο Συλλογής Δεδομένων**

Για τον εντοπισμό και την καταγραφή των χαρακτηριστικών/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ακολουθήθηκε, μία ενιαία κλίμακα η οποία στηρίζεται στη βιβλιογραφία διότι ενσωματώνει τα προτεινόμενα χαρακτηριστικά στοιχεία και εξειδικεύει τις παρεμβάσεις (Αρμακόλας, 2018· Collis, 1995· Κελενίδου κ.α.



2017-Παπαδημητρίου κ.α. 2016). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τομείς στους οποίους εστίασαμε, προκειμένου να ανιχνεύσουμε τα χαρακτηριστικά/δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 1. Η κλίμακα αποτύπωσης των χαρακτηριστικών/δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση**

|   |                          |
|---|--------------------------|
| 1 | Θεωρίες μάθησης          |
| 2 | Μέθοδος διδασκαλίας      |
| 3 | Ψηφιακός γραμματισμός    |
| 4 | Υλικοτεχνική υποδομή     |
| 5 | Συνεργασία με οικογένεια |

### **Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων**

#### *Τηλεδιάσκεψη-Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης*

Όλα τα υποκείμενα της έρευνας στη ερώτηση γιατί επέλεξαν τη σύγχρονη εξ αποστάσεως, ανέφεραν ότι ενημερώθηκαν από τις Ομάδες Υποστήριξης των σχολείων για τη σύγχρονη μέσω τηλεδιάσκεψης και σε κάποιες περιπτώσεις παρακινήθηκαν από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου. Η ενημέρωση για τη σύγχρονη, καθώς εξήγησαν, ήρθε αργότερα και μάλιστα η εγγραφή εκπαιδευτικών και μαθητών καθυστερούσε μέχρι να ολοκληρωθούν οι σχετικές αναβαθμίσεις. Αργότερα, όπως οι ίδιοι δήλωσαν, χρησιμοποίησαν συμπληρωματικά την ασύγχρονη για να υποστηρίξουν πιο αποτελεσματικά την επικοινωνία και τη μαθησιακή διαδικασία.

Όπως προέκυψε από τη συνέντευξη, όλοι τους ακολουθούσαν μια συγκεκριμένη δομή την ώρα της τηλεδιάσκεψης, όπως έκαναν και στη δια ζώσης διδασκαλία, δαπανώντας αρκετό χρόνο για το σχεδιασμό της. Ακόμη όλοι τους χρησιμοποίησαν σε ικανοποιητικό βαθμό το διαδίκτυο και τα μέσα της τεχνολογίας για να στηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία εμπλέκοντας και τους μαθητές. Οι πέντε από τους δέκα χρησιμοποιούσαν συνήθως μια παρουσίαση, που πρόβαλλαν στους μαθητές, καθώς όπως αυτοί δήλωσαν αυτό τους βοηθούσε να διαχειριστούν την ύλη και το χρόνο.

Αρχικά, υποδεχόταν τους μαθητές και συζητούσαν μαζί τους πώς είναι, πώς νιώθουν και τους ενημέρωναν για τα τρέχοντα εκπαιδευτικά νέα και το θέμα εξέτασης της συνάντησης τους. Τους ρωτούσαν για απορίες ή συζητούσαν την ανατροφοδότηση της προηγούμενης εργασίας. Κατόπιν τους γνωστοποιούσαν τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος και αφορμόμενοι από μια προβολή ή εικόνα ή χάρτη ή διάγραμμα ή ιστοριογραμμή ή εννοιολογικό χάρτη ή λέξη ή απλά από ένα ερώτημα ή πρόβλημα εκκινούσαν τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Επεδίωκαν σταδιακά μέσα από ένα παράδειγμα ή μια μελέτη περίπτωση ή μια δραστηριότητα τα παιδιά να ανακαλέσουν τις γνώσεις ή και την εμπειρία τους και αναδιατυπώσουν όλοι μαζί ένα θεωρητικό πλαίσιο.

Ακόμη, οι επτά από τους δέκα δήλωσαν ότι ανέθεταν στους μαθητές εργασίες μικρής έκτασης μετά την ανάκληση της θεωρίας που τις περισσότερες φορές υλοποίησαν ατομικά και κάποιες φορές ομαδικά. Αυτό γινόταν είτε έχοντας παράλληλα ανοικτή την σελίδα της ασύγχρονης και δουλεύοντας σε κάποιο διαδικτυακό τοίχο, όπου όλοι μπορούσαν να γράψουν, είτε με κάποιο συνεργατικό έγγραφο πχ jamboard, padlet κ.α. Αντιπροσωπευτικά είναι τα εξής:

- “δεν υπήρχαν οδηγίες στην αρχή για το πώς θα κάνουμε το μάθημα, αργότερα μας καθοδήγησαν κάπως οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου...αφού πολύ σύντομα μας ενημέρωσε η Ομάδα Υποστήριξης του σχολείου μόνο για τη σύγχρονη και τις ψηφιακές τάξεις, μετά ενήργησα μόνος μου και κατάλαβα ότι όλο αυτό απαιτούσε οργάνωση, δηλαδή πώς θα κάνεις μια τηλεδιάσκεψη ώστε και το χρόνο να διαχειριστώ και μαθησιακό αποτέλεσμα να έχω...αποφάσιζα από πριν τι θα τους κάνω από την ύλη και πώς θα τους το αναλύσω, τι



εργαλεία θα χρησιμοποιήσω και πώς θα τους εμπλέξω, να μη είναι απλά μια ταινία που παρακολουθούν αλλά να συμμετέχουν με διάλογο, επιχειρήματα, αντιπαράθεση και να εργαστούν πάνω σε αυτό...είχα ξεφύγει από την εξέταση της τάξης με ενδιέφερε να τους μένει κάτι από τη συμμετοχή τους...”

- “ήταν η περίοδος που μέσω ενημέρωσης γινόμαστε δυνατοί, αρχικά με απασχόλησε η λειτουργία της πλατφόρμας και η πρόσβαση των μαθητών αλλά τελικά όλο το διάστημα ασχολήθηκα με το πώς θα κάνω το μάθημα, πώς θα αλληλεπιδράσουν τα παιδιά, πώς θα είμαι ωφέλιμος, πώς θα είμαστε τάξη όπως και στο σχολείο...κάποιοι συνάδελφοι με βοήθησαν, συνεργαστήκαμε και έπαιρνα εμπύχωση μέσα από αυτό...επικοινωνούσαμε και όπου μπορούσαμε βοηθούσαμε ο ένας τον άλλο...”

- “όλα ήταν από πριν οργανωμένα υλικό, τρόποι αλληλεπίδρασης, εκπαιδευτικοί μέθοδοι...τα πάντα...χρησιμοποίησα το διαδίκτυο και τα μέσα της τεχνολογίας προκειμένου να τους ενεργοποιήσω να μην είναι παθητικοί δέκτες...θα τους έχανα έτσι, άλλωστε μπορούσαν να κάθονται με κλειστή την κάμερα και να μην έχω ιδέα τι κάνουν την ώρα του μαθήματος...”

- “η Ομάδα Υποστήριξης μας έκανε μια σύντομη επίδειξη της πλατφόρμας της σύγχρονης και μετά υποστήριζε αν κάποιος είχε πρόβλημα...αυτό ήταν όλο, μετά ο καθένας ήταν μόνος, με υποστήριξη ίσως από τα παιδιά του στο σπίτι, όσοι έχουμε μεγάλα παιδιά ή το σύζυγος του...οι περισσότεροι είχαν βασικές γνώσεις στη χρήση υπολογιστή και σε συνεργασία με συναδέλφους βρήκαμε υλικό ψηφιοποιημένο και συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία...”

#### *Επικοινωνία εκπαιδευτικού με εκπαιδευόμενους*

Στην ερώτηση που αφορούσε την επικοινωνία, όλοι δήλωσαν ότι είχαν δημιουργήσει ομαδικές επαφές στο διαδίκτυο με τους μαθητές ώστε να επικοινωνούν πιο ευέλικτα. Με αυτό τον τρόπο τους ενημέρωναν για τη διαδικασία του μαθήματος, το πρόγραμμα, τις δραστηριότητες που έπρεπε να υλοποιήσουν και τους έστελναν το υλικό. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα ασύγχρονης για να παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές αλλά και γενικότερα να υπάρχει ανοικτή επικοινωνία, όποτε εκείνοι θελήσουν. Οι έξι από αυτούς παράλληλα είχαν δώσει το προσωπικό τους τηλέφωνο ώστε οι μαθητές να τους καλούν αν αντιμετωπίζουν πρόβλημα σύνδεσης ή έχουν απορίες σχετικά με δραστηριότητες. Αξιοσημείωτο είναι ότι πέντε από τους δέκα έστελναν στους μαθητές το υλικό της συνάντησης πριν από αυτή, σε περίπτωση που ήθελαν να το μελετήσουν και να είναι έτοιμοι για το υπό εξέταση θέμα. Ενδεικτικά παρατίθενται:

- “επικοινωνία μπορούσε για μένα να υπάρχει οποιαδήποτε ώρα και για οποιοδήποτε πρόβλημα τους απασχολούσε...αλλά λίγα παιδιά παρακολουθούσαν τα πάντα, ήταν κάποιοι μαθητές που εξ αρχής επέλεξαν να μη συμμετέχουν...είμαι ενήλικας, μου είπε κάποιος, έχω δουλειές...”

- “όλη μέρα είχα ανοικτό τον υπολογιστή και έμπαινα στην ασύγχρονη να δω ασκήσεις, συζητήσεις, να δώσω ανατροφοδότηση ...όταν έφτιαχνα το υλικό της επόμενης συνάντησης τους το ανέβαζα αμέσως...”

- “όποιος ήθελε να επικοινωνήσει μπορούσε, δεν ήταν δύσκολο, τους απαντούσα πάντα, αλλά μη νομίζεις πολλοί δεν παρακολουθούσαν, καθώς δεν υπήρχε βαθμολογική επίπτωση...αν και υπήρχαν άλλοι, όπως παρατηρήθηκε, που ενδιαφερόταν έστω και για το πώς θα περάσουν τη τάξη και τι βαθμό θα πάρουν, καθώς είχε ακουστεί ότι δε θα γίνουν προαγωγικές και έτσι έσπευδαν να συμμετέχουν και να δείξουν ενδιαφέρον...ή γιατί ο νέος τρόπος διδασκαλίας τους σε ηλεκτρονικό περιβάλλον ήταν πιο ελκυστικός”

#### *Υποστήριξη-Ανατροφοδότηση*

Η εξέταση που αφορούσε την υποστήριξη από την πλευρά του διδάσκοντα διακρίθηκε σε δύο μέρη, δηλαδή εξετάστηκε πώς γινόταν η υποστήριξη την ώρα της τηλεδιάσκεψης και πώς



υποστηρίχθηκαν οι μαθητές για την παρακολούθηση τους εξ αποστάσεως προγράμματος. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι την ώρα της τηλεδιάσκεψης προσπαθούσαν με ερωτήματα να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν και μάλιστα επεδίωκαν την εμπλοκή όλων, κάπως κυκλικά. Σημείωσαν ότι η διαδικασία ήταν προαιρετική και χωρίς βαθμολογική επίπτωση κάτι που δυσχέραινε το έργο τους. Ωστόσο, όπως παρατήρησαν, υπήρχαν μαθητές που παρακολουθούσαν και συμμετείχαν πιο πολύ από τη συμβατική τάξη, καθώς η τεχνολογία φαίνεται πιο ελκυστική στα παιδιά. Ακόμη πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο τρόπος συμμετοχής τώρα είχε αλλάξει, δεν τους ζητούσαν να αναπαράγουν γνώσεις αλλά η μάθηση ερχόταν μέσα από την παρατήρηση ή συλλογισμούς πάνω στο προς εξέταση θέμα, έτσι κάποιοι μαθητές συμμετείχαν πιο πολύ.

- “ κάποιοι μαθητές έμπαιναν νωρίτερα ή έμεναν μετά το τέλος για να συζητήσουμε πάνω σε γνωστικά θέματα”

- “τους ενθάρρυνα, τους καλούσα να απαντήσουν σε ερωτήματα, ακόμη και ονομαστικά, ή και κυκλικά έθετα ερωτήματα που μπορούσαν να απαντήσουν, εξατομικευμένα...αυτό χρειάστηκε χρόνο να εκπαιδευτώ εγώ πρώτα σε αυτή τη διδασκαλία και μετά να εξοικειώσω και τα παιδιά...μη φανταστείς ότι πάντα ανταποκρινόταν μερικοί ήταν βουβά πρόσωπα...”

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι με την συνεχή ενημέρωση για το πρόγραμμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, την ανοικτή επικοινωνία με τα παιδιά και τους γονείς και την ανατροφοδότηση μέσω της ασύγχρονης προσπάθισαν να υποστηρίξουν τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν.

#### *Αλληλεπίδραση*

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών χαρακτηρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς ως αρκετά ικανοποιητική καθώς, όπως εξήγησαν, βοήθησε το γεγονός ότι αποτελούσαν τάξη στη δια ζώσης διδασκαλία. Αυτό διευκόλυνε τη μεταξύ τους επικοινωνία, συνεργασία και τη δημιουργία θετικού κλίματος. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι γινόταν διάλογος, συζήτηση την ώρα της τηλεδιάσκεψης μεταξύ των μαθητών-τριών που συμμετείχαν. Τα παιδιά έπαιρναν το λόγο και αντάλλαζαν απόψεις και πληροφορίες ή έγραφαν στο κειμενογράφο.

Ωστόσο σε πολύ μικρό βαθμό συνεργάστηκαν κάνοντας ομαδικές εργασίες με συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία αλλά, όπως σημείωσαν, η συνεργασία αυτή έγινε με επιτυχία και χωρίς δυσκολίες. Ακόμη, οι πέντε εκπαιδευτικοί για να αυξήσουν την αλληλεπίδραση χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης θέτοντας ένα ερώτημα σε συζήτηση πάνω σε ένα διαδικτυακό τοίχο, όπου ο καθένας θα μπορούσε να γράψει την άποψή του και να λάβει ανατροφοδότηση. Ενδιαφέρον είναι ότι ανέφεραν ότι το πρόβλημα της αλληλεπίδρασης το συνάντησαν κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος αρκετό καιρό μετά και προσπάθησαν να εμπλέξουν τους μαθητές με απλές διδακτικές τεχνικές. Οι πέντε από αυτούς επεσήμαναν ότι το πρώτο διάστημα ασχολήθηκαν με τεχνικές δυσκολίες, με την πρόσβαση των μαθητών και με την εξοικείωση με την πλατφόρμα και αργότερα ανακαλύψανε το σημαντικό θέμα της αλληλεπίδρασης, καθώς διεξάγοντας την τηλεδιάσκεψη έλειπε η συναισθηματική έκφραση και η μη λεκτική επικοινωνία της δια ζώσης διδασκαλίας.

- “ήμασταν τάξη, γνωριζόμαστε, ήμασταν ομάδα...κάναμε αστεία με βάση προηγούμενα βιώματα και ας μη βλέπαμε τα πρόσωπα όλων”

- “για αυτό έκανα και την ασύγχρονη για να προκαλέσω συζητήσεις πάνω σε διάφορα θέματα, για αλληλεπίδραση, περισσότερη επικοινωνία...ανταποκρινόταν μόνο όσοι ήθελαν...αυτή ήταν η αλήθεια...όπως ότι υπήρχαν ερωτήματα που δεν απαντήθηκαν και ποτέ...αν δεν τους ανέθετα την ώρα της τηλεδιάσκεψης κάποιο ερώτημα να επιλυθεί εκείνη την ώρα στην ασύγχρονη πλατφόρμα, υπήρχε μεγάλη πιθανότητα να μη απαντήσουν ποτέ”



- “την ώρα της τηλεδιάσκεψης υπήρχε διάλογος, αντιπαράθεση επιχειρημάτων βέβαια εξαρτιόταν πάντα από το πόσοι μαθητές έμπαιναν και αν ήθελαν να συμμετέχουν, εγώ τους προκαλούσα για αυτό έβαζα και απλά θέματα...που ο καθένας θα μπορούσε να πει την άποψη του...για να φτάσω να ενισχύσω την αλληλεπίδραση μου πήρε πολύ χρόνο...δεν είχαμε καθοδήγηση...το σκέφτηκα μόνος μου, να μη κάθονται να κάνουν κάτι τα παιδιά, γιατί δε τους βλέπαμε, είχαν κλειστές κάμερες”

- “μας πήρε καιρό να δούμε το θέμα της αλληλεπίδρασης, χάθηκε πολύτιμος χρόνος γιατί δεν υπήρχε σχεδιασμός...από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου αρχίσαμε να υποστηριζόμαστε παιδαγωγικά και να σκεφτόμαστε πώς να προκαλέσουμε την ενεργό μάθηση και πώς να ενισχύσουμε την αλληλεπίδραση...”

#### Το εκπαιδευτικό υλικό

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, όπως αναφέρθηκε εισαγωγικά, δεν υπήρχε έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό, γεγονός που αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα αυτό, σύμφωνα με όλους τους εκπαιδευτικούς τους αύξησε το φόρτο εργασίας. Οι επτά από αυτούς ανέφεραν ότι αφιέρωναν πολύ χρόνο στην ψηφιοποίηση του υλικού, ώστε να είναι εύληπτο, απλό και πολυμορφικό. Οι τρεις από αυτούς πάλι χρησιμοποίησαν ψηφιοποιημένο υλικό δικό τους, που ήδη είχαν έτοιμο και έκαναν και ορισμένες προσθήκες. Χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- “είχα στο νου μου να είναι λίγα αυτά και κατανοητά, γιατί τα παιδιά θα το μελετούσαν μόνα τους μετά την τηλεδιάσκεψη...”

- “λίγα, παραστατικά και ωφέλιμα με σαφείς οδηγίες...”

- “απαιτούσε διπλή δουλειά όλο αυτό, μια λύση θα ήταν να υπήρχε έτοιμο υλικό ή να σχεδιάσουμε υλικό δουλεύοντας σε ομάδες συναδέλφων, ίδιας ειδικότητας...ανεβάζεις το υλικό σου και εκτίθεται...”

- “απαιτεί μεγάλη ενημέρωση μια διδασκαλία για να ανέβει...”

Ακόμη όλοι οι συνάδελφοι δέχθηκαν κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου διαδικτυακές πηγές και ψηφιακά σενάρια ωστόσο δήλωσαν ότι πολύ λίγο τους ήταν ωφέλιμα. Αντιπροσωπευτικά παρατίθενται τα εξής:

- “ναι μου έστειλαν πολύ υλικό, αλλά κάπου μπερδεύτηκα, τα σενάρια αυτά ήταν για δια ζώσης διδασκαλία με χρήση της Τεχνολογίας, δεν ανταποκρινόταν σε αυτό που ήταν στόχος μας, δηλαδή επανάληψη στη σχολική ύλη, δεν τα χρησιμοποίησα...δούλεψα με δικό μου υλικό”

- “επιλεκτικά θα μπορούσε κάποιος να χρησιμοποιήσει ορισμένες ασκήσεις, να πάρει ιδέες, βοηθούσαν αλλά έπρεπε να αφιερώσεις χρόνο και σε αυτό”.

Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί έστειλαν το υλικό αυτό στους μαθητές με ηλεκτρονικό μήνυμα ή επισύναψη στην ομαδική επαφή που είχαν και όλοι το ανέβαζαν παράλληλα στην πλατφόρμα ασύγχρονης. Όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δημιούργησαν μαθήματα και στην ασύγχρονη, εκτός της τηλεδιάσκεψης καθώς, όπως εξήγησαν, εκεί γινόταν η αξιολόγηση, οι συζητήσεις, ο διαμοιρασμός αρχείων και κρατούσαν επικοινωνία. Δύο εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου οργάνωσαν τηλεδιασκέψεις με θέμα το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως, γεγονός που τους βοήθησε πολύ.

#### Η επικοινωνία με τους γονείς-κηδεμόνες

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι με την έναρξη των εξ αποστάσεως μαθημάτων ήρθαν σε επικοινωνία με τους γονείς-κηδεμόνες προκειμένου να τους ενημερώσουν για το πρόγραμμα των μαθημάτων αλλά και τον τρόπο πρόσβασης των μαθητών-τριών. Για την πρώτη επικοινωνία με τους γονείς χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- “Μετά την πρώτη ενημέρωση από την Ομάδα Υποστήριξης του σχολείου, λάβαμε με ηλεκτρονικό μήνυμα τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των γονιών, τα τηλέφωνα τους και τον κωδικό χρήστη του μαθητή στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Με αυτό τον τρόπο ήρθαμε σε



τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς. Εγώ τους πήρα για να τους ενημερώσω για την εξ αποστάσεως και το μάθημα μου. Έπρεπε να τους εξηγήσω ότι όφειλαν να παρακολουθούν την ηλεκτρονική τους διεύθυνση ώστε να πάρουν την ειδοποίηση για το πρόγραμμα των μαθημάτων αλλά και την ηλεκτρονική διεύθυνση της ψηφιακής μου τάξης”.

Στην ερώτηση αν οι γονείς ανταποκρίθηκαν ή υπήρχαν δυσκολίες, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στην πρώτη επικοινωνία με τους γονείς βρήκαν άμεση ανταπόκριση και οι γονείς φάνηκαν να έχουν θετικές προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία που θα ακολουθούσε. Αντιπροσωπευτικά ως προς την ανταπόκριση των γονέων αναφέρθηκε

- “Ναι, ανταποκρίθηκαν, καμιά δυσκολία δε συνάντησα, μάλιστα κάποιοι γονείς μου ζήτησαν να στέλνω στην ηλεκτρονική διεύθυνση του μαθητή για να διευκολυνθεί η διαδικασία...”

- “...ναι οι γονείς στην αρχή μπορώ να μπω ανταποκρίθηκαν, φάνηκαν θετικοί και περίμεναν να δουν μαθησιακά αποτελέσματα, αυτό κατάλαβα, είχαν το ύφος ότι το σχολείο είναι εδώ και θα λειτουργήσει, να μαζευτούν τα παιδιά, να έχουν και πάλι πρόγραμμα, αυτό στην αρχή γιατί μετά ένιωθα ότι δεν παρακολουθούσαν τη διαδικασία και δε στήριζαν και αυτοί...”

Ωστόσο, πέντε εκπαιδευτικοί είχαν αντιληφθεί ότι οι γονείς των παιδιών παρακολουθούσαν τη διαδικασία της ώρα του μαθήματος αλλά δεν γνώριζαν το βαθμό που εμπλεκόταν για να στηρίξουν τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Δεν γνώριζαν αν παροτρύνουν τα παιδιά τους και αν τα υποστήριζαν και με ποιους τρόπους. Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε τα εξής:

- “ναι , οι γονείς πολλές φορές ήταν παρόντες στο μάθημα και μιλάμε για παιδιά Λυκείου...με χαιρετούσαν στην έναρξη κάποιοι ή ήταν εντός του χώρου, εντός του χώρου λήψης της εμβέλειας της κάμερας και τους έβλεπα... κάποιες φορές πάλι αν υπήρχε πρόβλημα σύνδεσης με καλούσαν στο τηλέφωνο και προσπαθούσαν με τα παιδιά τους να συνδεθούν”.

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί επικοινωνήσαν με τους γονείς κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως, οι επτά από τους δέκα απάντησαν ότι αρκετές φορές μίλησαν με τους γονείς τηλεφωνικά ή έστειλαν ηλεκτρονικό μήνυμα. Συγκεκριμένα, επικοινωνήσαν με τους γονείς για διάφορους λόγους, όπως είναι η αλλαγή του προγράμματος, η εθελοντική διεξαγωγή των μαθημάτων την περίοδο των εορτών του Πάσχα και η διακοπή τους για ορισμένο διάστημα, για την εγγραφή των μαθητών στην πλατφόρμα ασύγχρονης, για τις δυσκολίες πρόσβασης των μαθητών και γενικότερα για να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή των μαθητών. Αντιπροσωπευτικά είναι τα εξής:

- “Επαιρνα τηλέφωνα, έστελνα μηνύματα...ακόμη και στις 10 το βράδυ...αρκεί να πετύχαινα το γονιό...ήθελα να γνωρίζω γιατί οι μαθητές μου δεν έμπαιναν στην τηλεδιάσκεψη...το λόγο...αν είχαν δυσκολίες πρόσβασης, αν και δεν μπορούσα να κάνω τίποτα απλά θα το ανέφερα στη διεύθυνση του σχολείου μου, ήθελα να ξέρω όμως...ήταν χρέος μου...μια φορά ένας γονιός μου, επειδή επέμενα, ένιωσα ότι πήγε να παρεξηγηθεί και τότε του εξήγησα ότι το σχολείο έκλεισε αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε άδεια και κανένας μαθητής δε θέλω είναι μόνος του, είμαστε ομάδα...έτσι το παιδί με πήρε τηλέφωνο και μπήκε στα επόμενα μαθήματα και γράφτηκε και στην ασύγχρονη...και σε μένα και σε άλλους συναδέλφους, γιατί όλοι συνεργαστήκαμε ως εκπαιδευτικοί για την εξ αποστάσεως”.

### **Συζήτηση**

Από τα ερευνητικά ευρήματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν όλη την περίοδο της εξ αποστάσεως προκειμένου να προσδιορίσουν και να ανακαλύψουν το νέο ρόλο τους αντιμετωπίζοντας κάθε φορά τα προβλήματα που τους εμφανιζόταν. Αρχικά, παρά τον αιφνιδιασμό δημιούργησαν ψηφιακές τάξεις σύγχρονης εκπαίδευσης και εργάστηκαν προς δύο κατευθύνσεις: την εξοικείωση τους με τη πλατφόρμα και την ένταξη των μαθητών τους στις τηλεδιασκέψεις. Το τελευταίο ήταν που τους έφερε σε πρώτη επαφή, επικοινωνία με



τους γονείς προκειμένου να εξασφαλίσουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των μαθητών. Με αυτή τη διαδικασία αντιλήφθηκαν ότι στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση η επικοινωνία με το γονέα-κηδεμόνα είναι αναγκαία και επιβεβλημένη από τις συνθήκες.

Σε επόμενη φάση οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με την παιδαγωγική οργάνωση της τηλεδιάσκεψης και ασχολήθηκαν με τα εξής θέματα: τι θα διδάξω, πώς θα διδάξω, τι μαθησιακούς στόχους θα θέσω πλέον και πώς θα εμπλέξω τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας τους καθώς προχώρησαν στη ψηφιοποίηση υλικού και στην επιλογή ηλεκτρονικών πηγών, άλλαξαν τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης επιχειρώντας διερεύνηση και επίλυση προβλήματος. Παράλληλα, χρησιμοποίησαν το διάλογο, την αντιπαράθεση επιχειρημάτων, την ανταλλαγή απόψεων και μερικώς διάφορα συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία προκειμένου να εμπλέξουν τους μαθητές και να ενισχύσουν την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Και αυτό γιατί σταδιακά αντιλήφθηκαν ότι δεν μπορούν να κάνουν εισήγηση για 45 λεπτά με ένα κοινό που ούτε το έβλεπαν ούτε μη λεκτική επικοινωνία είχαν. Πολύτιμοι αρωγοί σε αυτό το εγχείρημα στάθηκαν, σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι ίδιοι οι συνάδελφοί τους με τους οποίους επικοινωνούσαν και συνεργαζόταν και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου που έδωσαν σαφείς οδηγίες μέσα από τηλεδιασκέψεις.

Συνολικά, χωρίς σχεδιασμό και χωρίς έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν πολύ περισσότερο από ότι στη συμβατική τάξη και μάλιστα χωρίς ωράριο, αφού χρησιμοποίησαν και την ασύγχρονη συμπληρωματικά.

Τέλος προβληματική κρίθηκε η συμμετοχή των μαθητών καθώς σε πολλές περιπτώσεις δεν συμμετείχαν όχι από αδυναμία πρόσβασης αλλά από αδιαφορία, κάτι που δυσχέραινε την διεξαγωγή της τηλεδιάσκεψης, εφόσον η συμμετοχή επηρέαζε και την αλληλεπίδραση. Στην προσπάθεια αυτή οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν σε πολλές περιπτώσεις τους μαθητές, ήρθαν σε επικοινωνία με τους γονείς και ενθάρρυναν τη συμμετοχή για όσους παρακολουθούσαν προκειμένου να στηρίξουν την ψηφιακή τους τάξη. Πρωτίστως φάνηκε ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτομάθησης και αυτορρύθμισης από την πλευρά των μαθητών απαιτεί περισσότερη εκπαίδευση και χρόνο αλλά πιθανόν αποτελεί την εγγύηση για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί είχαν το χρόνο να δουλέψουν προς αυτή την κατεύθυνση φάνηκαν να μένουν ικανοποιημένοι ότι οι μαθητές τους ανταποκρίθηκαν και τα μαθήματα ήταν εποικοδομητικά.

**Πίνακας 2. Αποτύπωση αποτελεσμάτων με βάση την εξέταση των παρακάτω κατηγοριών:**

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| 1. Θεωρίες μάθησης          | <ul style="list-style-type: none"><li>• η μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα (Problem-Based Learning)</li><li>• το διδακτικό μοντέλο του εποικοδομισμού του Vygotsky</li><li>• αποκαλυπτική μάθηση</li></ul>          |
| 2. Μέθοδος διδασκαλίας      | <ul style="list-style-type: none"><li>• κινητοποίηση για μάθηση</li><li>• κινητοποίηση με σκοπό την αυτοβελτίωση.- μαθησιακή εξέλιξη</li><li>• ενίσχυση δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης</li></ul> |
| 3. Ψηφιακός γραμματισμός    | <ul style="list-style-type: none"><li>• βασικές ψηφιακές δεξιότητες</li><li>• αναζήτηση ψηφιακών εργαλείων για την υποστήριξη της διδασκαλίας</li><li>• βελτίωση μέσω του εντοπισμού αδυναμιών</li></ul>         |
| 4. Υλικοτεχνική υποδομή     | <ul style="list-style-type: none"><li>• συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της επίδοσης</li></ul>  |
| 5. Συνεργασία με οικογένεια | <ul style="list-style-type: none"><li>• συνεχής επικοινωνία για ενημέρωση</li></ul>  |



|                              |   |
|------------------------------|---|
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• βασική συνδρομή στη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της επίδοσης</li> </ul>  |
| 6. Ανατροφοδότηση-Υποστήριξη | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ενισχύει τα κίνητρα του μαθητή για μάθηση</li> <li>• διευκολύνει τη μαθησιακή εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσης</li> <li>• ενθαρρύνει τον μαθητή</li> <li>• ενισχύει τις διαδικασίες ενεργητικής και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης</li> <li>• επισημαίνει στους μαθητές σε ποια σημεία του διδακτικού υλικού πρέπει να εστιάσουν</li> <li>• βοηθά τους μαθητές να αισθανθούν ότι εκπλήρωσαν ένα στόχο</li> </ul> |

### **Συμπεράσματα - Μελλοντικές Προτάσεις**

Συνολικά, αξίζει να ειπωθεί ότι η έρευνα κατέγραψε την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού από την συμβατική τάξη στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, επιβεβαιώνοντας την υπάρχουσα έρευνα και βιβλιογραφία (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015). Εκτενέστερα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως αναβαθμίζεται καθώς εκτός από δάσκαλος, είναι συντονιστής, σύμβουλος και εμπυχωτής. Ακόμη η έρευνα αποτύπωσε τον τρόπο που εργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί και την σταδιακή προσαρμογή τους σε αυτόν. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας την εξ αποστάσεως κατάφεραν να διατηρήσουν τους δεσμούς των μαθητών με το σχολείο. Ξεπέρασαν πολλά προβλήματα που αφορούσαν την τεχνολογία και την επιστημονική τους κατάρτιση στην εξ αποστάσεως μεθοδολογία καθώς στηρίχθηκαν στην παιδαγωγική τους εμπειρία ώστε να οργανώσουν την τηλεδιάσκεψη παιδαγωγικά. Τα δύο κυριότερα προβλήματα τους τελικά φάνηκαν να είναι έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού και ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο του Covid-19, Άνοιξη 2020 συνοψίζεται ως εξής:

- χρησιμοποιεί μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθόδους
- διδάσκει θέτοντας προβλήματα προς επίλυση, η μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα(Problem-Based Learning), το διδακτικό μοντέλο του εποικοδομισμού του Vygotsky και προωθώντας την αποκαλυπτική μάθηση
- διδάσκει μέσα από μελέτες περίπτωσης, δραστηριότητες ανακαλώντας γνώσεις
- εμπλέκει τους μαθητές στη γνωστική διερεύνηση
- ενθαρρύνει τη συμμετοχή
- δημιουργεί ένα σύστημα επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, υποστήριξης και ανατροφοδότησης προκειμένου να κινητοποιήσει τους μαθητές ώστε να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία
- είναι σε διαρκή επικοινωνία και συνεργασία με το γονέα-κηδεμόνα
- το κυριότερο, προωθώντας διαδικασίες αυτομάθησης και αυτορρύθμισης διασφαλίζει τη συμμετοχή
- δημιουργεί κοινότητα μάθησης με κοινούς στόχους και ανταλλαγή απόψεων, ιδεών
- αποτιμά ως απαιτητικό το νέο του ρόλο και θεωρεί ότι αναλαμβάνει μεγαλύτερο φόρτο εργασίας

Ακόμη η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έδειξε σε ικανοποιητικό βαθμό:

- ενίσχυση των διαδικασιών ενεργητικής μάθησης
- συνδρομή στη μελέτη του διδακτικού αντικειμένου
- ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης
- ενίσχυση της αίσθησης εκπλήρωσης στόχων
- ενίσχυση της ουσιαστικής επικοινωνίας Καθηγητή-Μαθητή





Ακολουθως, για να υποστηριχθεί ο εκπαιδευτικός στο έργο του απαιτείται από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στρατηγικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου κληθεί αυτή να υπηρετήσει έκτακτες ανάγκες και να δώσει ανοικτή και απρόσκοπτη πρόσβαση εκεί που δεν υπάρχει. Ο σχεδιασμός έχει τη δυνατότητα να περιλαμβάνει όλα όσα την αφορούν λ.χ. προγράμματα σπουδών, κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, ωρολόγιο πρόγραμμα εργασίας, υλικοτεχνικά μέσα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία και στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μεθοδολογίας και με τον τρόπο αυτό θα διασφαλιστεί ένα πλαίσιο εργασίας για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να επιτύχει το βέλτιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ωστόσο, για τη γενίκευση των συμπερασμάτων απαιτείται η εξέταση των απόψεων της Ομάδας Υποστήριξης των σχολείων, των Συντονιστών Εκπαιδευτικού έργου αλλά κυρίως των μαθητών και γονέων κηδεμόνων ώστε να υπάρξουν ασφαλή συμπεράσματα. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε η εξέταση των τρόπων ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης και των τεχνικών ανάπτυξης της αυτομάθησης και αυτορρύθμισης καθώς φάνηκε να λειτουργούν προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλο που το διάστημα ήταν μικρό ωστόσο η μελέτη των χαρακτηριστικών της σχολικής εξ αποστάσεως θα μπορούσε να συντελέσει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου μελλοντικά αυτή κληθεί από τις εκάστοτε συνθήκες να άρει τους περιορισμούς και να δώσει ανοικτή πρόσβαση.

#### **Αναφορές**

Collis, B. (1996). *Tele-learning in a Digital World The future of distance learning*. London International Thomson Computer Press.

Creswell, J. (2011). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην/Ίων

Αρμακόλας, Σ. (2018). *Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Μασσαρά, Χ. (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2A).

Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2A), 168-172 .

Κελενίδου Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2A), 168-184.

Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2016). Ο Ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2A), 38-55.

Τζήλου, Γ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2019). Η διδακτική των Μαθηματικών μέσω της Τέχνης με την Αξιοποίηση Ψηφιακών Τεχνολογιών: Μία Έρευνα-Δράση στο πεδίο της Συμπληρωματικής Σχολικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 136-159.



## **Αντιλήψεις ενηλίκων εκπαιδευομένων για την καθημερινή αξία των μαθηματικών**

**Κιτσάκης Βασίλειος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ03, Μ.Εδ

bkitsakis@gmail.com

### **Περίληψη**

Τα μαθηματικά ετυμολογικά ταυτίζονται με τη μάθηση και αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο ερμηνείας και κατανόησης του κόσμου. Για να μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τον βέλτιστο δυνατό τρόπο στο σχολικό περιβάλλον, κρίνεται σημαντική η ανίχνευση των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων για θέματα που άπτονται του πεδίου των μαθηματικών. Για τον λόγο αυτό, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εστιάσει και να μελετήσει τις αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και Εσπερινά Λύκεια, σχετικά με την αξία των μαθηματικών σε πεδία της καθημερινής ζωής. Στην έρευνα συμμετείχαν 114 ενήλικοι, που φοιτούν σε δομές εκπαίδευσης, όπως τα ΣΔΕ και τα Εσπερινά Λύκεια. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευομένων ανέδειξε την ισχυρή τους πεποίθηση για τον αντίκτυπο των μαθηματικών σε τομείς της καθημερινής πρακτικής, με τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ να δηλώνουν θετικότερες απόψεις σε σχέση με τους ομολόγους τους των Εσπερινών Λυκείων.

**Λέξεις κλειδιά:** ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, μαθηματικά, ΣΔΕ, Εσπερινά Λύκεια

### **Εισαγωγή**

Ζούμε σε μια εποχή με συχνές μεταβολές και έντονες ανακατατάξεις σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και υγειονομικό επίπεδο. Στις μέρες μας, η οικονομική και κοινωνική πρόοδος εξαρτώνται από την επένδυση στο κεφάλαιο της σκέψης, που αποτελεί τη βάση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας. Παράλληλα, η ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ανάλογων των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων που συντελούνται, επιβάλλουν τη διά βίου προσέγγιση της μάθησης με συστήματα ικανά να ανταποκρίνονται στις μελλοντικές προκλήσεις του κοινωνικού και επαγγελματικού χώρου (Βεργίδης, 2008). Συνεπώς, καθίσταται βασική προτεραιότητα του ατόμου ο εκσυγχρονισμός και η συνεχής επικαιροποίηση των γνώσεών του, σε γνωστικά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων και τα μαθηματικά, ώστε να διασφαλίσει προσωπική και κοινωνική εξέλιξη, επαγγελματική προοπτική, σταθερότητα στην εργασία.

Ο Πλάτωνας θεωρούσε τη μαθηματική γνώση καθοριστικό παράγοντα της εκπαίδευσης και ενδιαφέρον αντικείμενο την ενασχόληση με αυτή. Τα μαθηματικά αποτελούν την επιστήμη που μελετά θέματα που αφορούν την ποσότητα (αριθμούς), τη δομή (γεωμετρικά σχήματα), τον χώρο, τη μεταβολή, τις σχέσεις όλων των μετρήσιμων αντικειμένων της πραγματικότητας και της φαντασίας μας. Η λέξη μαθηματικά (mathematics), εξάλλου, προέρχεται διεθνώς από την ελληνική γλώσσα, και συγκεκριμένα από το επίθετο μαθηματικός < μάθημα < μανθάνω, μαθαίνω, αποκτώ (με μελέτη) γνώσεις, παιδεία, εμπειρία (πληθυντικός αριθμός, ουδετέρου γένους) (Μπαμπινιώτης, 2002).

Στις μέρες μας, που η ανάπτυξη της τεχνολογίας διαμορφώνει τις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες σε επίπεδο παραγωγής, διοίκησης, εργασίας και έρευνας, τα μαθηματικά αποτελούν καθοριστικό παράγοντα, που την στηρίζει. Η μαθηματική λογική κυριαρχεί και αποτελεί εργαλείο σε πολλούς τομείς, όπως είναι η φυσική, η μηχανική, η ιατρική, οι κοινωνικές επιστήμες (Davis & Hersh, 1981). Για τον λόγο αυτόν, η εκπαίδευση ενηλίκων στα μαθηματικά πρέπει να επιδείξει σεβασμό στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης του



ανθρώπου και στις ανάγκες του, όπως διαμορφώνονται στις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, εξετάζοντας προσεκτικά τη σχέση των ενηλίκων με τα μαθηματικά υπό την οπτική του ρόλου που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Η μαθηματική γνώση μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα πρώτο στάδιο ως εργαλείο κατανόησης του κόσμου και της κοινωνίας, αλλά πολύ περισσότερο για την αλλαγή και τον μετασχηματισμό τους σε πιο ανθρώπινες μορφές (Lerman, 1989).

Προς την κατεύθυνση αυτή, ουσιαστικά δύναται να συμβάλει η καταγραφή και μελέτη των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων για τα μαθηματικά, οι οποίοι αναζητούν μέσω της εκπαίδευσής τους μία δεύτερη ευκαιρία μάθησης, ώστε να αποκτήσουν μαθηματικές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές, που δεν απέκτησαν στο σχολείο, είτε γιατί αναγκάστηκαν πρόωρα να το εγκαταλείψουν, είτε γιατί δεν τους παρείχε γνώσεις με αντίκρισμα στην καθημερινή ζωή (Curry et al., 1996).

### **Ο στόχος της έρευνας**

Ο θεωρητικός προβληματισμός για το αντικείμενο των μαθηματικών, σε δομές εκπαίδευσης όπως τα ΣΔΕ και τα Εσπερινά Λύκεια, και η συνδρομή τους στο καθημερινό γίνεσθαι, αποτέλεσαν το έναυσμα ενασχόλησης με την οικεία θεματική. Επιπρόσθετα, η διαπίστωση ότι οι σύγχρονες κοινωνίες, όπως διαμορφώνονται τόσο στη χώρα μας όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο κάτω από την επίδραση των διαρκώς μεταβαλλόμενων, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και πολιτισμικών συνθηκών (Βεργίδης, 2008), κεντρίζουν με ταχείς, αλλά σταθερούς ρυθμούς το ενδιαφέρον και εγείρουν το αίτημα για αποτύπωση θέσεων που άπτονται της εκπαίδευσης ενηλίκων, προσβλέποντας, κυρίως, στην εξέλιξη και την ευημερία τους. Η αξία των μαθηματικών προς την κατεύθυνση αυτή κρίνεται αναπόδραστη.

Στόχος της δεδομένης έρευνας είναι η αποτύπωση των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε ΣΔΕ και Εσπερινά Λύκεια, σχετικά με την αξιοποίηση των μαθηματικών σε τομείς της καθημερινής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται οι απόψεις του δείγματος που αφορούν στην αντιληπτή, σφαιρική αξία που αποκομίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε συγκεκριμένες δομές εκπαίδευσης από τα μαθηματικά.

### **Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Ποιες είναι οι αναδυόμενες αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ και τα Εσπερινά Λύκεια για την αξία/χρησιμότητα των μαθηματικών;

Ποιος ο βαθμός πιθανής συνάφειας και διαφοροποίησης μεταξύ των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων και των δημογραφικών τους μεταβλητών;

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Το δεδομένο ερευνητικό εγχείρημα υπόκειται, αναμφισβήτητα, και σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, που χρήζουν ίσως προσοχής στην ερμηνεία.

Το μέγεθος και η αντιπροσωπευτικότητα του εδώ δείγματος, είναι στοιχεία για να εξάγουμε μόνο γενικές τάσεις σε επίπεδο δείγματος. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο πληθυσμού μπορεί να ορισθεί από μεγαλύτερες ομάδες συμμετεχόντων, κάτι που σωστό είναι να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικά εγχειρήματα. Επίσης, κρίνεται σημαντικό να τονιστεί και η απειλή της κοινωνικής επιθυμητότητας, που όρισε πιθανώς και εδώ τις αποκρίσεις της πλειονότητας των ερωτώμενων.

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

#### *Το δείγμα*

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας απαρτιζόταν από τους ενηλικούς εκπαιδευομένους σε Εσπερινά Λύκεια και ΣΔΕ. Το δείγμα της έρευνας συνέθεσε ένα επαρκές υποσύνολο 114 εκπαιδευομένων (N=114) στο Εσπερινό Λύκειο και το ΣΔΕ του Νομού Ιωαννίνων. Οι ενήλικοι



εκπαιδευόμενοι που αποκρίθηκαν στις υπό διερεύνηση θεματικές των σχετικών ερευνητικών εργαλείων ήταν  $N=114$ . Υπήρξε ισοδύναμη εκπροσώπηση, όσον αφορά τους άνδρες και τις γυναίκες, με 57 άνδρες και 57 γυναίκες (ποσοστό 50% και για τις δύο υποομάδες). Επίσης, περίπου ισοδύναμη ήταν η εκπροσώπηση ως προς τη σχολική μονάδα που φοιτούν, με 56 μαθητές (ποσοστό 49%) από το Εσπερινό Λύκειο και 58 μαθητές (ποσοστό 51%) από το ΣΔΕ. Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι η πλειονότητα των εν λόγω μαθητών πιθανώς επέδειξε αυξημένο ενδιαφέρον για άμεση παρακολούθηση των αναλυτικών προγραμμάτων των οικείων εκπαιδευτικών δομών μόλις ενηλικιώθηκαν, εφόσον,  $N=36$  εξ' αυτών (ποσοστό 31,6%) ήταν μεταξύ 18-29 ετών. Την τέταρτη δεκαετία ζωής διανύει ένα ποσοστό 24,6% ( $N=28$ ), όπως επίσης ένα αξιοσημείωτο 28,1% ( $N=32$ ) βρίσκεται σε μια ιδιαίτερα παραγωγική ηλικία, δηλαδή μεταξύ 40-49 ετών. Τέλος, συνολικά 18 εκπαιδευόμενοι (ποσοστό 15,7%) μπορεί να θεωρηθεί ότι συνθέτουν μια πιο "ώριμη" ηλικιακή ομάδα, από 50 ετών και άνω.

Τα μέλη του δείγματος είχε αποφασιστεί, εκ των προτέρων, ότι θα αποτελούνταν από εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ και του Εσπερινού Λυκείου του Νομού Ιωαννίνων, γι' αυτό χαρακτηρίζεται βολικό. Άρα, ακολουθείται δειγματοληψία μη-πιθανότητας και πιο συγκεκριμένα, ευκολίας ή περιστασιακή.

#### *Μέσα συλλογής δεδομένων*

Για την επαλήθευση των ερευνητικών ερωτημάτων και τον σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου, η μέθοδος που κρίθηκε πιο επαρκής και χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι η ποσοτική, επισκόπηση με αξιοποίηση και ποιοτικών στοιχείων (Cohen et al., 2008). Από τα ποσοτικά δεδομένα, με τη στατιστική ανάλυση, θα αναλύσουμε με αριθμούς και τάσεις την ποσοτική εμφάνιση του υπό εξέταση φαινομένου, δεδομένα που εξασφαλίζουν γενικευσιμότητα, ενώ από τα ποιοτικά δεδομένα, με ανάλυση περιεχομένου, το συγκεκριμένο χαρακτήρα του θέματος που ερευνάται, τις συγκεκριμένες λέξεις των συμμετεχόντων, δεδομένα που εξασφαλίζουν πληροφορίες για το πλαίσιο (Creswell, 2011. Kvale, 1996).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν δηλώσεις κλειστού τύπου από το «Attitudes Toward Mathematics Inventory –ATMI», καθώς και αυτοσχέδιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου, με αποτέλεσμα ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις μπορούν να απαντηθούν εύκολα και γρήγορα από τους συμμετέχοντες, αφού περιορίζονται οι επιλογές τους στις ήδη δοτές, και ο ερευνητής να συγκρίνει και να κωδικοποιήσει τα δεδομένα, με χρήση της κλίμακας Likert (Creswell, 2011). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήθηκε η διαβάθμιση καθόλου (Κ), λίγο (Λ), πολύ (Π). Από την άλλη, οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις «*επιτρέπουν να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους δίνονται οι κλειστές απαντήσεις και να προσδιορίσουμε τα όποια σχόλια μπορεί να κάνουν οι άνθρωποι*» (Creswell, 2011:258).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας σφαιρική αξία των μαθηματικών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Alpha του Cronbach, με συνάφεια  $\alpha=.77$ . Στη φάση του σχεδιασμού και της συλλογής των δεδομένων, για την ελαχιστοποίηση της μη εγκυρότητας της έρευνας, καταρτίσαμε το κατάλληλο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των σταδίων της έρευνας και εξασφάλισαμε τις πηγές και το δείγμα για την πραγματοποίησή της, καθώς και τις κατάλληλες μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων (Cohen et al., 2008). Επίσης, η προθυμία των ερωτώμενων για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η αγαστή συνεργασία που δημιουργήθηκε, συνέβαλαν στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της προσπάθειας.



**Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Έχοντας ολοκληρώσει την εικόνα του δείγματος στη βάση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μελών του, η ανάλυση προχώρησε στην ανίχνευση των θέσεών τους για την πιθανή αξία ή χρησιμότητα για το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών.

Οι προσωπικές εκτιμήσεις των ερωτηθέντων για τη σφαιρική αξία των μαθηματικών στην καθημερινή πρακτική, απεικονίζονται στον πίνακα 1, με βάση τις σχετικές συχνότητες και τα σύστοιχα ποσοστά (%), ξεχωριστά για εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ και Εσπερινά Λύκεια, αλλά και στο σύνολό τους.

Σύμφωνα με τις τιμές, καταγράφεται, αρχικώς, μια ιδιαίτερα υψηλή πεποίθηση για την σπουδαιότητα και αναγκαιότητα των μαθηματικών, τόσο ως γενικού πεδίου όσο και σε ποικίλες δραστηριότητες του καθημερινού βίου, από αμφότερες τις υποομάδες των ενηλίκων (συνολικό N=94, σε ποσοστό 82.5% και N=97, σε ποσοστό 85.1% στις αντίστοιχες δηλώσεις). Υπήρξαν, ωστόσο, και ορισμένα πρόσωπα με όχι τόσο ισχυρή θέση, που προέρχονταν κυρίως από Εσπερινά Λύκεια (N=15, 26.8% και N=14, 25% έναντι των N=4 με 6.9% και N=3, ποσοστό 5.2% εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ), ενώ μόλις N=1 δεν δίνει κάποια αξία στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Αντιθέτως, η αντιληπτή συνδρομή μιας πολύ καλής γνώσης του στον επαγγελματικό στίβο, εκφράστηκε επίσης από την πλειονότητα των συμμετεχόντων (N=35, και N=55 για τα Εσπερινά και ΣΔΕ αντίστοιχα, σε συνολικό ποσοστό 78.9%). Και πάλι, εδώ, αρκετοί μαθητές των Εσπερινών (N=18, ποσοστό 32.1%) μοιάζουν κάπως επιφυλακτικοί για τη σημαίνουσα συμβολή των μαθηματικών μελλοντικά, κάτι που οδηγεί στην πιθανή απαξίωσή τους για αυτά, ανεξαρτήτως κιόλας των προσωπικών αποφάσεων για περαιτέρω σπουδές (N=27, σε ποσοστό 48.2%). Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν έχουν κανέναν ενδοιασμό σχετικά με την χρησιμότητα που λαμβάνει η εκμάθηση του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου (συνολικό N=78, ποσοστό 68.4%), εκτός από N=2 εξαιρέσεις (και 1.8% του συνολικού δείγματος). Πάντως, οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ φαίνεται να εκφράζουν πιο 'ξεκάθαρες' απόψεις σχετικά με την υψηλή Αξία των μαθηματικών, εφόσον κανένας από αυτούς δεν επέλεξε την επιλογή 'Καθόλου' στο σύνολο των δηλώσεων της υποκλίμακας αυτής.

**Πίνακας 1. Αποκρίσεις των συμμετεχόντων για τη «Σφαιρική αξία των μαθηματικών»**

| Σφαιρική αξία μαθηματικών  |             | ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ |      |      |     |     |      | Σύνολο |      |      |
|--|-------------|----------------|------|------|-----|-----|------|--------|------|------|
|  |             | ΕΣΠΕΡΙΝΟ       |      |      | ΣΔΕ |     |      |        |      |      |
|  |             | Κ              | Λ    | Π    | Κ   | Λ   | Π    | Κ      | Λ    | Π    |
| Τα μαθηματικά είναι ένα αναγκαίο γνωστικό αντικείμενο                                  | Συχνότητα   | 1              | 15   | 40   | 0   | 4   | 54   | 1      | 19   | 94   |
|  | Ποσοστό (%) | 1.8            | 26.8 | 71.4 | 0   | 6.9 | 93.1 | 0.9    | 16.6 | 82.5 |
| Τα μαθηματικά είναι σημαντικά στην καθημερινή ζωή                                      | Συχνότητα   | 0              | 14   | 42   | 0   | 3   | 55   | 0      | 17   | 97   |
|  | Ποσοστό (%) | 0              | 25   | 75   | 0   | 5.2 | 94.8 | 0      | 14.9 | 85.1 |
| Μια πολύ καλή γνώση μαθηματικών, θα μπορούσε να με βοηθήσει στην επαγγελματική μου ζωή | Συχνότητα   | 3              | 18   | 35   | 0   | 3   | 55   | 3      | 21   | 90   |
|  | Ποσοστό (%) | 5.4            | 32.1 | 62.5 | 0   | 5.2 | 94.8 | 2.6    | 18.5 | 78.9 |
| Τα μαθήματα μαθηματικών θα μου ήταν χρήσιμα,   | Συχνότητα   | 2              | 27   | 27   | 0   | 7   | 51   | 2      | 34   | 78   |



|   |             |     |      |      |   |      |      |     |      |      |
|---|-------------|-----|------|------|---|------|------|-----|------|------|
| ανεξάρτητα από το ποιες αποφάσεις για σπουδές έχω πάρει | Ποσοστό (%) | 3.6 | 48.2 | 48.2 | 0 | 12.1 | 87.9 | 1.8 | 29.8 | 68.4 |
|---|-------------|-----|------|------|---|------|------|-----|------|------|

Μέσα από τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων επιχειρήθηκε πιο εμπειριστατωμένη σκιαγράφηση των απόψεων που διατηρούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι της έρευνας, για ζητήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών.

Διερευνήθηκαν αρχικώς οι λόγοι για τους οποίους πιστεύουν σε πιθανή συνδρομή και αναγκαιότητά τους, με γνώμονα την προσωπική τους εμπειρία. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Μια πρώτη διαπίστωση, που ισχύει συνολικά, αφορά στην απροθυμία που επέδειξαν πολλοί από τους ερωτηθέντες -ανεξαρτήτως του σχολείου φοίτησής τους- να αποκριθούν στις θεματικές αυτές, παρά τη σχετική προτροπή του ερευνητή για την πλήρη συμπλήρωσή τους. Έτσι, εδώ, N=36 πρόσωπα δεν έδωσαν απάντηση (31.58%), ίσως γιατί δεν είχαν κάποια διαθέσιμη. Για τους υπόλοιπους, η αναγκαιότητα των μαθηματικών έγκειται κυρίως στην αξιοποίησή τους για καθημερινές συναλλαγές (N=45, ποσοστό 39.47%), όπως πληρωμές λογαριασμών και αγορές/ψώνια. Επίσης, κρίνονται υποχρεωτικά τόσο για εύρεση εργασίας όσο και για την διευκόλυνσή της (N=9, ποσοστό 7.89%). Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις (N=8, ποσοστό 7.02%), μοιάζει να είναι καθολική η χρήση των μαθηματικών σε όλα τα πεδία ζωής, χωρίς ωστόσο να γίνεται ταυτόχρονα και αντιληπτή. Από την άλλη, δε φαίνεται, για το εδώ δείγμα, να συμβάλουν ιδιαίτερα και στην απόφαση για περαιτέρω σπουδές (N=3, σε ποσοστό 2.63%), ούτε να βοηθούν στην κατανόηση άλλων μαθημάτων ή να κρατούν τον Νου σε εγρήγορση (συνολικό N=4, ποσοστό 3.51% και για τις δυο περιπτώσεις). Τέλος, βρέθηκαν και N=5 πρόσωπα, που τα θεωρούν αναγκαία για την εκτέλεση υπολογισμών ή μετρήσεων (4.39%).

**Πίνακας 2. Αποκρίσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση: «Γιατί τα μαθηματικά αποτελούν αναγκαίο γνωστικό αντικείμενο;»**

| Γιατί τα μαθηματικά αποτελούν αναγκαίο γνωστικό αντικείμενο;          |                       | ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ |        | Σύνολο |
|---|-----------------------|----------------|--------|--------|
|   |                       | ΕΣΠΕΡΙΝΟ       | ΣΔΕ    |        |
| Για την κατεύθυνση σπουδών που είμαι/θα επιλέξω                       | Συχνότητα             | 2              | 1      | 3      |
|   | Ποσοστό               | 3.57%          | 1.72%  | 2.63%  |
| Για εύρεση εργασίας ή αξιοποίησή τους σε αυτήν                        | Συχνότητα             | 6              | 3      | 9      |
|   | Ποσοστό               | 10.71%         | 5.17%  | 7.89%  |
| Για τις ανάγκες/συναλλαγές της καθημερινότητας                        | Συχνότητα             | 24             | 21     | 45     |
|   | Ποσοστό               | 42.86%         | 36.21% | 39.47% |
| Για να κάνω μετρήσεις/υπολογισμούς/αρίθμηση                           | Συχνότητα             | 2              | 3      | 5      |
|   | Ποσοστό               | 3.57%          | 5.17%  | 4.39%  |
| Για άλλα μαθήματα (Φυσική, Χημεία)                                    | Συχνότητα             | 2              | 2      | 4      |
|   | Ποσοστό               | 3.57%          | 3.45%  | 3.51%  |
| Γιατί έτσι κρατάμε τον νου σε εγρήγορση                               | Συχνότητα             | 2              | 2      | 4      |
|   | Ποσοστό               | 3.57%          | 3.45%  | 3.51%  |
| Διότι τα χρησιμοποιούμε παντού χωρίς πολλές φορές να συνειδητοποιούμε | καθημερινά, Συχνότητα | 5              | 3      | 8      |
|   | Ποσοστό               | 8.93%          | 5.17%  | 7.02%  |
| Δεν γνωρίζω/δεν απαντώ  | Συχνότητα             | 13             | 23     | 36     |



Η σπουδαιότητα των μαθηματικών, στην ερώτηση «Γιατί τα μαθηματικά είναι σημαντικά στην καθημερινή ζωή;», συνίσταται και εδώ, για την πλειονότητα του δείγματος (N=35, 30.70%), στο γεγονός ότι τα αξιοποιούν σε συναλλαγές για τις καθημερινές ανάγκες (ενοίκιο, λογαριασμοί, ψώνια), όπως επίσης και όταν επιχειρούν ποικίλες μετρήσεις και υπολογισμούς (N=18, ποσοστό 15.80%). Πιστεύουν, επίσης, ορισμένοι (N=10, ποσοστό 8.77%), ότι ως γνωστικό αντικείμενο είναι απαραίτητο για αναζήτηση εργασίας, ενώ έχει και υψηλή αξία στην επιτυχή της ολοκλήρωση και ευόδωση. Γεγονός είναι πάντως ότι συμβάλλουν και στην καλύτερη διαβίωση, όπως αποκρυσταλλώνεται στην άποψη N=6 προσώπων (5.26%), αλλά και ότι πιθανότατα έχουν ολοκληρωτική εφαρμοσιμότητα στο καθημερινό γίνεσθαι, που ενίοτε δε γίνεται αντιληπτή και δεν επεξεργάζεται περαιτέρω (N=4, ποσοστό 3.51%).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 3, εκφράστηκαν και ‘περιορισμένης εμβέλειας’ απόψεις που αφορούν στην αιτιολόγηση της χρησιμότητας των μαθηματικών στην καθημερινότητα, δίχως ωστόσο να στερούνται δυναμικής και ορθότητας. Έτσι N=3 (ποσοστό 2.63%) δηλώνουν ότι η γνώση μαθηματικών μάλλον περιορίζει τις πιθανότητες για εξαπάτηση ή κοροϊδία από άλλους και N=2, πιστεύουν στη συνδρομή τους στη Μαγειρική (1.75%). Τέλος, N=36 δεν απάντησαν (31.58%).

**Πίνακας 3. Αποκρίσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση: «Γιατί τα μαθηματικά είναι σημαντικά στην καθημερινή ζωή;»**

| Γιατί τα μαθηματικά είναι σημαντικά στην καθημερινή ζωή;                             |           | ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ |        | Σύνολο |
|--|-----------|----------------|--------|--------|
|  |           | ΕΣΠΕΡΙΝΟ       | ΣΔΕ    |        |
| Για να κάνω μετρήσεις/υπολογισμούς/αρίθμηση  | Συχνότητα | 16             | 2      | 18     |
|  | Ποσοστό   | 28.57%         | 3.45%  | 15.80% |
| Για τις ανάγκες/συναλλαγές της καθημερινότητας                                       | Συχνότητα | 15             | 20     | 35     |
|  | Ποσοστό   | 26.79%         | 34.48% | 30.70% |
| Για εύρεση εργασίας ή αξιοποίησή τους σε αυτήν                                       | Συχνότητα | 7              | 3      | 10     |
|  | Ποσοστό   | 12.50          | 5.17%  | 8.77%  |
| Διότι τα χρησιμοποιούμε παντού καθημερινά, χωρίς πολλές φορές να το συνειδητοποιούμε | Συχνότητα | 2              | 2      | 4      |
|  | Ποσοστό   | 3.57%          | 3.45%  | 3.51%  |
| Γιατί συμβάλλουν στην καλύτερη διαβίωσή μου  | Συχνότητα | 4              | 2      | 6      |
|  | Ποσοστό   | 7.14%          | 3.45%  | 5.26%  |
| Διότι αν τα γνωρίζεις, κανείς δεν μπορεί να σε κοροϊδεύει                            | Συχνότητα | 0              | 3      | 3      |
|  | Ποσοστό   | 0%             | 5.17%  | 2.63%  |
| Στην μαγειρική (ποσότητες υλικών στις διάφορες συνταγές)                             | Συχνότητα | 0              | 2      | 2      |
|  | Ποσοστό   | 0%             | 3.45%  | 1.75%  |
| Δεν γνωρίζω/δεν απαντώ   | Συχνότητα | 12             | 24     | 36     |
|  | Ποσοστό   | 21.42%         | 41.38% | 31.58% |

Έχοντας ολοκληρωθεί η παρουσίαση, περιγραφή και ερμηνεία βασικών ποσοτικών στοιχείων, η στοχοθεσία της έρευνας εστίασε στην ανάδυση μιας πιο ενδελεχούς και



βαθύτερης εικόνας των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων και στη διατύπωση ειδικότερων και γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Έτσι, υλοποιήθηκαν αναλύσεις μέσω όρων και διακυμάνσεων των αποκρίσεων του δείγματος.

Η επεξεργασία των μέσων όρων των υποομάδων 'Άνδρες' - 'Γυναίκες' πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο t-test. Διαφοροποιήσεις βρέθηκαν στις απόψεις για τη σφαιρική αξία που τους αναγνωρίζουν, ως ένα γνωστικό αντικείμενο ιδιαίτερης αξίας και ευρύτατων εφαρμογών (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανδρών-γυναικών για τη «Σφαιρική αξία των μαθηματικών»**

|                                  | ΦΥΛΟ    | N  | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------------------------------|---------|----|------|----------------|-----------------|
| <b>Σφαιρική αξία μαθηματικών</b> | Αγόρι   | 57 | 1,71 | ,38029         | ,05037          |
|                                  | Κορίτσι | 57 | 1,84 | ,28540         | ,03780          |

Σε σχέση με τις αναδυόμενες θέσεις για τη γενική χρησιμότητα των μαθηματικών, ελέγχθηκε η υπόθεση για όμοιες διακυμάνσεις. Επειδή η τιμή Levene's sig=0.042<0.05 (Πίνακας 5), αποδεχόμαστε την υπόθεση για άνισες διακυμάνσεις. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη την αντίστοιχη τιμή του t-test (t=-2.020, sig=0.046<0.05), συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες εκφράζουν ισχυρότερη πεποίθηση για τη σφαιρική αξία των μαθηματικών σε σύγκριση με τους άνδρες του δείγματος. Με άλλα λόγια, οι ίδιες πιστεύουν σθεναρά ότι τα μαθηματικά είναι αναγκαία και σημαντικά στην καθημερινή πρακτική, ενώ κάλλιστα μπορούν να τους συνδράμουν και στο επαγγελματικό πεδίο και μάλιστα ανεξαρτήτως των όποιων αποφάσεων έχουν λάβει για σπουδές. Το σκεπτικό αυτό τεκμηριώνεται και από τον πίνακα των μέσων όρων (μ.ο. Γυναικών=1.84 έναντι μ.ο. Ανδρών=1.71).

**Πίνακας 5. Σύγκριση μέσω όρων ανδρών-γυναικών για τη «Σφαιρική αξία των μαθηματικών»**

|                                  | Levene's Test for Equality of Variances | t-test for Equality of Means |      |        |        |                 |                 |   |         |         |
|----------------------------------|---|------------------------------|------|--------|--------|-----------------|-----------------|---|---------|---------|
|                                  |   | F                            |      | Sig.   |        | Mean Difference |                 | 95% Confidence Interval of the Difference |         |         |
|                                  |   | F                            | Sig. | t      | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference                     | Lower   | Upper   |
| <b>Σφαιρική αξία μαθηματικών</b> | Equal variances assumed                 | 4,211                        | ,042 | -2,020 | 112    | ,046            | -,12719         | ,06298                                    | -,25198 | -,00241 |
|                                  | Equal variances not assumed             |                              |      | -2,020 | 103,89 | ,046            | -,12719         | ,06298                                    | -,25208 | -,00230 |

Για την πιθανότητα εύρεσης στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης μεταξύ των μέσων όρων των ανεξάρτητων υποομάδων εκπαιδευομένων, στα Εσπερινά και ΣΔΕ, διεξήχθησαν ανάλογοι έλεγχοι βάσει του κριτηρίου t.





Εξακολουθούν να απασχολούν οι θέσεις του δείγματος για τη γενικότερη αξία του γνωστικού αντικειμένου των μαθηματικών. Σχετικά με το εάν κρίνονται στατιστικώς σημαντικά τα διαφορετικά τους επίπεδα, μπορεί να ειπωθεί ότι εν τέλει αποδείχθηκε μια τέτοια πιθανότητα. Συγκεκριμένα, όπως συνάγεται από τον Πίνακα 7, επειδή δεν ικανοποιήθηκε ο έλεγχος ίσων διακυμάνσεων (Levene's sig=0.000<0.05) και άρα τις εκλαμβάνουμε ως άνισες, ερμηνεύεται η αντίστοιχη τιμή και του t-test. Σύμφωνα με αυτή (t=-5.376, sig=0.000<0.05), συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές των ΣΔΕ δηλώνουν θετικότερες απόψεις για την αξία και χρησιμότητα των μαθηματικών, σε σχέση με τους ομολόγους τους των Εσπερινών Λυκείων. Πιο συγκεκριμένα, μάλλον πιστεύουν περισσότερο ότι τα μαθηματικά είναι αναγκαία και σημαντικά στην καθημερινή τους ζωή, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να τους βοηθήσουν σε υψηλό βαθμό και στην εργασία τους, ανεξαρτήτως των προσωπικών σκέψεων για σπουδές. Η επιβεβαίωση προκύπτει και από τον Πίνακα 6 με τους μέσους όρους των υποομάδων (μ.ο. ΣΔΕ=1.93, έναντι μ.ο. Εσπερινών=1.62).

**Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις Εσπερινών-ΣΔΕ για τη «Σφαιρική αξία των μαθηματικών»**

|                           | ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | N  | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------------------------|----------------|----|------|----------------|-----------------|
| Σφαιρική αξία μαθηματικών | ΕΣΠΕΡΙΝΟ       | 56 | 1,62 | ,40722         | ,05442          |
|                           | ΣΔΕ            | 58 | 1,93 | ,14815         | ,01945          |

**Πίνακας 7. Σύγκριση μέσων όρων Εσπερινών-ΣΔΕ για τη «Σφαιρική αξία των μαθηματικών»**

|                           | Levene's Test for Equality of Variances | t-test for Equality of Means |      |        |        |      |         |        |         |                 |  |                 |  |                       |       |   |  |
|---------------------------|---|------------------------------|------|--------|--------|------|---------|--------|---------|-----------------|--|-----------------|--|-----------------------|-------|---|--|
|                           |   | F                            |      | Sig.   |        | t    |         | df     |         | Sig. (2-tailed) |  | Mean Difference |  | Std. Error Difference |       | 95% Confidence Interval of the Difference |  |
|                           |   |                              |      |        |        |      |         |        |         |                 |  |                 |  | Lower                 | Upper |   |  |
| Σφαιρική αξία μαθηματικών | Equal variances assumed                 | 44,363                       | ,000 | -5,449 | 112    | ,000 | -,31065 | ,05701 | -,42361 | -,19769         |  |                 |  |                       |       |   |  |
|                           | Equal variances not assumed             |                              |      | -5,376 | 68,870 | ,000 | -,31065 | ,05779 | -,42594 | -,19536         |  |                 |  |                       |       |   |  |

Στη συνέχεια, η επεξεργασία εστίασε στον έλεγχο υποθέσεων για περισσότερες από δύο ανεξάρτητες ομάδες, με την ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (One way ANOVA).

Η δημογραφική παράμετρος 'Ηλικία', αναλύθηκε, σύμφωνα με τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, σε πέντε (5) διακριτές ομάδες, σχεδόν ανά δεκαετία ζωής. Με βάση αυτήν, υπήρξε έντονο ενδιαφέρον για την αποτύπωση πιθανών διαφορών στις αποκρίσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε να αποκαλυφθούν καινούρια στοιχεία και νεότερα δεδομένα.

Από την επεξεργασία προέκυψαν αξιόλογες διαφοροποιήσεις, ως προς τη γενική αξία και χρησιμότητα που αποδίδουν στα μαθηματικά. Στον Πίνακα 9, διακρίνονται οι τιμές από τον έλεγχο ομοιογένειας των διασπορών (Levene's test) που αποτελεί βασική προϋπόθεση για



την επικύρωση ή όχι της διαδικασίας ανάλυσης διασποράς. Επειδή Levene's sig=0.002<0.05, αποδεχόμαστε την υπόθεση άνισων διακυμάνσεων. Στην περίπτωση αυτή, λαμβάνουμε υπόψη την αντίστοιχη τιμή του τεστ Welch (Πίνακας 10). Επειδή F=8.164, sig=0.000<0.05, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη διασπορά των μέσων όρων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις της υποκλίμακας που αφορά στη σφαιρική αξία των μαθηματικών, με κριτήριο την Ηλικία τους. Πιο συγκεκριμένα, αποκαλύφθηκαν μέσω του Tamhane post hoc test (Πίνακας 11) διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευομένων ηλικίας 18-29 ετών με αυτούς που καλύπτουν το ηλικιακό φάσμα των 50-59 ετών (F=-.35227 με sig=.000<0.05) και με όσους ήταν πάνω από 60 ετών (F=-.26786 και sig=.026<0.05). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, φαίνεται σαφώς να αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, κρίνοντάς τα απαραίτητα για την καθημερινότητά τους και κυρίως στο εργασιακό πεδίο, σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Ο πίνακας των περιγραφικών στοιχείων, επικυρώνει τον συλλογισμό (μ.ο. 18-29=1.63, ενώ αντίστοιχα μ.ο. 50-59=1.98 και μ.ο. 60 και άνω=1.89 στον Πίνακα 8).

**Πίνακας 8. Στατιστικά ομάδων: ηλικία με «Σφαιρική αξία των μαθηματικών»**

| Στατιστικά ομάδων         | Ηλικία | N   | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Min  | Max  |
|---------------------------|--------|-----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|------|------|
|                           |        |     |      |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |      |      |
|                           |        |     |      |                |            |                                  |             |      |      |
| Σφαιρική αξία μαθηματικών | 18-29  | 36  | 1,63 | ,38032         | ,06339     | 1,4963                           | 1,7537      | ,50  | 2,00 |
|                           | 30-39  | 28  | 1,78 | ,35577         | ,06723     | 1,6388                           | 1,9147      | 1,00 | 2,00 |
|                           | 40-49  | 32  | 1,84 | ,30946         | ,05471     | 1,7322                           | 1,9553      | ,50  | 2,00 |
|                           | 50-59  | 11  | 1,98 | ,07538         | ,02273     | 1,9266                           | 2,0279      | 1,75 | 2,00 |
|                           | 60 +   | 7   | 1,89 | ,13363         | ,05051     | 1,7693                           | 2,0164      | 1,75 | 2,00 |
|                           | Σύνολο | 114 | 1,77 | ,34076         | ,03191     | 1,7109                           | 1,8374      | ,50  | 2,00 |

**Πίνακας 9. Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων: ηλικία με «Σφαιρική αξία των μαθηματικών»**

| Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|-----------------------------------|------------------|-----|-----|------|
| Σφαιρική αξία μαθηματικών         | 4,424            | 4   | 109 | ,002 |

**Πίνακας 10. Έλεγχος ισότητας μέσων όρων: ηλικία με «Σφαιρική αξία των μαθηματικών»**

| Έλεγχος ισότητας μέσων όρων | Statistic <sup>a</sup> | df1 | df2    | Sig. |
|-----------------------------|------------------------|-----|--------|------|
| Σφαιρική αξία μαθηματικών   | Welch 8,164            | 4   | 35,700 | ,000 |

**Πίνακας 11. Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων: ηλικία με «Σφαιρική αξία των μαθηματικών»**



| Σφαιρική αξία μαθηματικών | (I) ΗΛΙΚΙΑ | (J) ΗΛΙΚΙΑ | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval |             |
|---------------------------|------------|------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
|                           |            |            |                       |            |      | Lower Bound             | Upper Bound |
| Tamhane                   | 18-29      | 30-39      | -,15179               | ,09240     | ,673 | -,4204                  | ,1168       |
|                           |            | 40-49      | -,21875               | ,08373     | ,106 | -,4613                  | ,0238       |
|                           |            | 50-59      | -,35227*              | ,06734     | ,000 | -,5512                  | -,1534      |
|                           |            | 60+        | -,26786*              | ,08105     | ,026 | -,5141                  | -,0216      |

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

### Συζήτηση

Από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων του δείγματος σε προτάσεις που αφορούσαν στην αξία που αποδίδουν στα μαθηματικά, προέκυψε ισχυρή πεποίθηση για την αναγκαιότητά τους ως γνωστικού αντικειμένου και την εφαρμοσιμότητά τους στην καθημερινή πρακτική. Και ενώ στους μαθητές από τα ΣΔΕ υπήρξε συμφωνία ως προς τη θέση αυτή, εντοπίστηκαν ορισμένοι εκπαιδευόμενοι από τα Εσπερινά Λύκεια που έδειξαν 'επιφυλακτικοί' ως προς τον αντίκτυπο των μαθηματικών, τουλάχιστον στο επαγγελματικό πεδίο. Η εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, κυρίως, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Καλδρυμίδου κ.ά., 1997), που επιτρέπουν την παρουσίαση της θεωρίας και τη στείρα απομνημόνευσή της από τους δέκτες, μέσα μόνον από παραδείγματα εξάσκησης και όχι ευρύτερης αναζήτησης ή προβληματισμού, όπως επίσης, και ιδιαίτεροι προσωπικοί παράγοντες, ενδεχομένως, επηρεάζουν την παγίωση τέτοιων στάσεων και οδηγούν αρκετούς στην πιθανή απαξίωση της ίδιας της γνώσης των μαθηματικών. Πάντως, το στοιχείο αυτό, δεν ακυρώνει τη συμφωνία της πλειονότητας για τη χρησιμότητα εκμάθησής τους, η οποία έχει επίσης τεκμηριωθεί από άλλους μελετητές (Καψάλης & Λεμονίδης, 1999).

Η γενική αυτή θεώρηση της αξίας των μαθηματικών, επιχειρήθηκε να αναλυθεί ή αιτιολογηθεί περαιτέρω μέσω χρήσης ανοιχτών ερωτήσεων, όπου οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αποκαλύψουν ειδικά πεδία εφαρμογής του γνωστικού αυτού αντικειμένου. Αρχικά, τονίστηκε η αναγκαιότητά τους στις καθημερινές συναλλαγές, όπως πληρωμές λογαριασμών και αγορές/ψώνια. Επίσης, κρίθηκαν σημαντικά για την εύρεση εργασίας και για την αναβάθμισή της. Μικρότερης κλίμακας εντυπώσεις αναφέρθηκαν για τη σχέση τους με αποφάσεις για σπουδές ή για συνδρομή τους στην κατανόηση άλλων μαθημάτων. Ορισμένοι ανέφεραν την καθολική εφαρμογή τους σε όλο το φάσμα ζωής, δίχως πολλές φορές αυτό να γίνεται αντιληπτό, κάτι που έχει αναδειχτεί από αρκετούς ερευνητές (Gahamanyi et al., 2009; Niss, 1994; Wedege, 2000; Williams & Wake, 2007).

Δίχως πολλές διαφοροποιήσεις αποκαλύφθηκαν και οι απόψεις του δείγματος για τη σημασία αξιοποίησης των μαθηματικών καθημερινά. Οι ανάγκες διαβίωσης και η εύρεση εργασίας υπήρξαν τα κυρίαρχα πεδία εστιασμού των αποκρίσεων στο σχετικό ερώτημα. Τονίστηκε επίσης η σημασία τους για ποιοτικότερη ζωή, όπως επίσης και για τον περιορισμό περιπτώσεων εξαπάτησης από τους άλλους κατά τις συναλλαγές. Οι θέσεις αυτές, συμφωνούν με τα πορίσματα έρευνας των Χασάπη και Γιαννακοπούλου (2012), με τα οποία τονίστηκε η αξία των μαθηματικών ως εργαλείο κατανόησης και ρύθμισης της πραγματικότητας και χειρισμού καταστάσεων της καθημερινής ζωής.

Από τη διενέργεια επαγωγικών αναλύσεων προέκυψαν αξιολογικά ευρήματα για τις αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για την αξία των μαθηματικών.

Οι γυναίκες εξέφρασαν ισχυρότερη πεποίθηση για τη γενικότερη χρησιμότητα των μαθηματικών σε σχέση με τους άνδρες του δείγματος. Πιστεύουν περισσότερο ότι τα μαθηματικά είναι αναγκαία και σημαντικά στην καθημερινή τους πρακτική, ενώ μπορούν σαφώς να τις συνδράμουν και στο επαγγελματικό πεδίο και μάλιστα, ανεξαρτήτως των



αποφάσεων που έχουν λάβει για σπουδές. Το φύλο είναι παράγοντας που έχει αξιοποιηθεί εκτενώς σε έρευνες για αντιλήψεις ή διδασκαλία των μαθηματικών, με τις περισσότερες να διατείνονται υπεροχή των ανδρών σε θετικότερες εκτιμήσεις έναντι των γυναικών (Fennema, 2000; Frenzel et al., 2007; Reis & Park, 2001). Σε άλλες πάλι, δεν έχουν αποτυπωθεί τέτοιες διαφοροποιήσεις (Ding et al., 2006; Sue et al., 2001).

Οι μαθητές των ΣΔΕ δηλώνουν θετικότερες απόψεις για την αξία και χρησιμότητα των μαθηματικών, σε σχέση με τους ομολόγους τους των Εσπερινών Λυκείων. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην αναγκαιότητα και την εν γένει σημασία των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή, ενώ, επίσης, διατείνονται ότι μπορούν να τους βοηθήσουν αξιόλογα και στην εργασία τους, ανεξαρτήτως δε των όποιων αποφάσεων για σπουδές έχουν λάβει.

Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, φαίνεται ότι αποδίδουν υψηλότερη αξία στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, θεωρώντας τα αναγκαία για την καθημερινότητά τους και πάντως αρκετά βοηθητικά στον εργασιακό τους βίο, σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους.

### **Συμπεράσματα**

Η αξία των μαθηματικών έχει ήδη αναγνωριστεί από την αρχαιότητα και όχι απλώς δε φθίνει, αλλά στις μέρες μας συνιστά μια ισχυρή αναγκαιότητα επιβίωσης και προώθησης της ζωής. Η γνώση των μαθηματικών όρων και διεργασιών που τα συνοδεύουν, συνιστούν από τα πλέον αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων και της εκπαίδευσής τους. Η αξιοποίησή της στη δεδομένη ηλικιακή, και όχι μόνο, φάση δύναται να εξασφαλίσει καλύτερη ποιότητα μάθησης, ευνοϊκότερες προϋποθέσεις προσωπικής, οικονομικής, κοινωνικής και επαγγελματικής επιτυχίας, εξέλιξης και ευημερίας. Άλλωστε, η αξία της επαρκούς γνώσης αριθμών, συμβόλων, μεγεθών και σχέσεων, αποτελεί επιτακτική ανάγκη των σύγχρονων ιδίως κοινωνιών, που πρωταρχικώς διοχετεύεται σε εκπαιδευτικά πλαίσια.

Οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων πιστεύουμε ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως αξιόλογες αφορμές για αναστοχασμό και αναθεωρήσεις, σε πολλά επίπεδα εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας, προς την κατεύθυνση υλοποίησης αρτιότερων προγραμμάτων που θα υποστηρίζουν την προσωπική ολοκλήρωση και ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων σε αυτά.

### **Αναφορές**

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.

Curry, D., Schmitt, M.J., & Waldron, S. (1996). *A Framework for Adult Numeracy Standards: The Mathematical Skills and Abilities Adults Need to be Equipped for the Future*. MA: World Education.

Davis, P., & Hersh, R. (1981). *Η μαθηματική εμπειρία* (μτφ. Γ. Αναστασιάδης). Αθήνα: Τροχαλία.

Ding, C.S., Song, K., & Richardson, L.I. (2006). Do mathematical gender differences continue? A longitudinal study of gender difference and excellence in mathematics performance in the U.S. *Educational Studies*, 40(3), 279-295.

Fennema, E. (2000). *Gender and Mathematics : What is Known and what do I wish was known?* Prepared for the Fifth Annual Forum of the National Institute for Science Education, May 22-23, Detroit, Michigan.

Frenzel, A.C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics-A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 497-514.



Gahamanyi, M., Andersson, I., & Bergsten, C. (2009). Using Mathematics as a tool in Rwandan workplace settings: The case of taxi drivers. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 6)* (pp. 1484-1493). Lyon, France.

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Lerman, S. (1989). A social view of mathematics education. In C. Keitel et al., (Eds.), *Mathematics, Education and Society* (pp. 42-44). Paris: Unesco.

Niss, M. (1994). Mathematics in society. In R. Biehler, R.W. Scholz, R. Straber, & B. Winkelmann (Eds.), *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (pp. 367-378). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Reis, S.M., & Park, S. (2001). Gender differences in high-achieving students in math and science. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(1), 52-73.

Sue, A., Wadlington, E., & Bitner, J. (2001). Effect of beliefs about mathematics on math anxiety and math self-concept in elementary teachers. *Education*, 112(3), 390-396.

Wedegge, T. (2000). Technology, Competences and Mathematics. In D. Coben, J. O' Donoghue, & G. FitzSimons (Eds.), *Perspectives on adults learning mathematics: Research and practice* (pp. 192-209). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Williams, J., & Wake, G. (2007). Black boxes in workplace mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 64, 317-343.

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καλδρυμίδου, Μ., Οικονόμου, Α., Οικονόμου, Π., & Τζεκάκη, Μ. (1997). Οι αντιλήψεις των υποψήφιων καθηγητών των Μαθηματικών για τη Διδακτική διαδικασία και την επιμόρφωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25, 119-160.

Καψάλης, Α., & Λεμονίδης, Χ. (1999). Σύγχρονες τάσεις της διδακτικής των μαθηματικών. *ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ Περιοδική επιστημονική έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ.*, 6, 95-115.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Χασάπης, Δ., & Γιαννακοπούλου, Ε. (2012). *Εικόνες ενηλίκων για τα μαθηματικά*. Πρακτικά 29ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας, σσ. 968-982. Καλαμάτα: Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία.



## Attitudes of Secondary School Students to Genetic Diagnosis

**Papadeli Eleftheria**

PhD Candidate, University of Western Macedonia,  
eripapadeli@gmail.com

**Tsakiridou Eleni**

Professor, University of Western Macedonia  
etsakir@uowm.gr

**Mavrikaki Evangelia**

Associate Professor, National Kapodistrian University of Athens  
emavrikaki@primedu.uoa.gr

### Abstract

The aim of this study was to investigate through a questionnaire the attitudes of secondary school students to genetic diagnosis as well as the correlation between them and the students' attitudes to biology or their knowledge of basic genetics concepts. The sample consisted of 617 students of grades 9-12. The students were generally positive towards genetic diagnosis regardless of their gender or age. However, a statistically significant difference was found depending on the direction of studies of 12<sup>th</sup> grade students. Finally, our research showed a positive correlation between students' attitudes towards biology and their attitudes towards genetic diagnosis as well as a positive relationship between students' genetic knowledge and their attitudes towards genetic diagnosis. The results of the study were used to design and implement a health education program on genetic diagnosis in a junior high school in Greece in order to help the participating students get acquainted with basic genetics concepts as well as the procedures and implications of genetic testing.

**Key words:** attitudes, genetic diagnosis, health education

### Introduction

#### *Objectives*

This study investigates students' attitudes towards genetic diagnosis. This research question is a consequence of the emphasis given today on the social dimension of biology, which focuses on students' attitudes towards contemporary issues arising from its spectacular development (Zogza, 2006). Most research on attitudes towards genetic testing concerns adults. Those concerning students either investigate their attitudes generally to genetic testing or compare their attitudes to tests performed for medical reasons with those performed for judicial reasons. This paper is different in that it studies the attitudes of students separately in different types of genetic testing and, thus, it investigates whether the attitudes of students change depending on the type of genetic testing performed. As an extension of this question, it was also studied whether students' attitudes towards genetic testing are influenced by their knowledge, their attitudes towards biology, their gender, their age and their direction of studies. The information and conclusions gained from this study were used for the design and implementation of a health education program entitled "Show me your genes and I will tell you who you are". The program was implemented during the school year 2015-2016 in a public junior high school in Greece in order to engage the participating students in socio-scientific issues involved in genetic testing. Health education programs in Greece are non-compulsory educational programs that take place after school and aim to increase the students' awareness



on a specific health issue. The conclusions drawn from this work could be of use for the improvement of biology curricula.

*Theoretical background*

It is generally accepted that the applications of genetics and biotechnology, such as genetic testing, genetic engineering, cloning, gene therapy etc., have a significant impact on society and in addition to their advantages they have important moral, legal and social implications. For the evaluation of the above scientifically literate citizens are required (Driver et al., 2000). However, the effective transmission of knowledge regarding the above to the society has encountered several difficulties (Fitzsimmons, 1985) and, although this can be done by the media, it is usually done in an inappropriate way, with a highly dramatic style and prejudice. Therefore, it is important that more emphasis is placed on the teaching of modern genetics in schools, so that adolescents are able to assess the benefits and potential risks posed by the above applications (Santucci et al., 2004). Furthermore, the teaching of modern genetics in schools can benefit society by the transfer of knowledge that students acquire in school to the outside world, especially to the family environment (Santucci et al., 2004).

One of the applications of genetics that receives conflicting reviews regarding its ethical, legal and social implications is genetic testing. Especially after the completion of the mapping of the human genome in 2003 as well as the development of methods for the detection of genetic abnormalities, genetic diagnosis has been a popular topic in both the media and the cinema. However, the society seems to be poorly informed about genetic testing. Consequently, the majority of candidates for genetic testing have little or no knowledge of the basic biological concepts and procedures required to understand the information provided in the process of genetic counseling and the implications involved, a fact that can prevent an autonomous, fully informed decision (Decruyenaere, 1995). Therefore, it is necessary for the students, who are the 'future adults and potential users of genetic tests' (Decruyenaere, 1995), upon graduation from high school, to have the necessary knowledge of basic genetic concepts in order to understand the relationship between genetics and diseases and their prevention or treatment as well as the usefulness of genetic testing. Additionally, they need to acquire critical thinking skills and reflect on the ethical, legal and social issues arising from the implementation of genetic testing, so that as future citizens they can understand articles on the applications of genetics in newspapers and magazines or follow discussions on television, participate in public debates and be able to make informed decisions on whether or not to be tested and in the case they choose to do so to be able to understand the results of the examination and the implications involved.

It is obvious, therefore, from the above that teaching issues of modern genetics is necessary in schools. At the same time, the explosion of knowledge, the pressure to cover an ever-expanding material, the dominance of the internet, which makes knowledge more accessible than ever, the need to connect school knowledge with everyday life and the decrease of young people's interest the Natural Sciences in general, which is mainly the result of the way in which they are taught in school, make the job of the biology teacher extremely important and complex and impose a series of changes in the way biology, and especially genetics, are taught in schools. A significant aid for the teachers in their new role is the focus of academic research on students' interests, goals, perceptions and attitudes towards biology (Mavrikaki et al., 2012) and genetics.

Several studies regarding the attitudes of secondary school students' towards genetic diagnosis have been published. In a study through interviews in Australia among 18 students aged 12-17 most of them were in favor of genetic testing for the detection of genetic diseases in embryos as well as DNA fingerprinting for crime detection and paternity testing (Dawson, 2007). Massarani and de Castro Moreira (2005) in a study of 610 high school students in Brazil showed that there were more students who were in favor of genetic testing for the diagnosis of genetic diseases than those who were positive for genetic testing by insurance companies.



They were also generally negative towards the choice of embryos for aesthetic reasons. Some groups of students mentioned the possibility of a person changing his/her mind about these issues when faced with the obligation of taking a serious decision for his/her own sake. In Greece, a survey of 1,019 12<sup>th</sup> grade students showed that a large percentage of the sample agreed with the implementation of genetic tests for early diagnosis of genetic diseases, while opinions on the use of genetic tests for justice were generally shared (Yasemis, 2011). Similarly, a survey in Portugal among 698 students aged 17-18 showed that much more than half of the students would undergo a genetic test for medical reasons, whereas less than a half would give the authorities access to their genetic information (Fonseca et al., 2012). In a survey of 132 students aged 17 and 18 in Bulgaria, genetic diagnosis of inherited diseases was regarded as useful by 97.7% of the students, ethically acceptable by 88.1% and dangerous by 21.7%. In contrast, for the test that predicts the talents and the weaknesses of unborn offspring, the corresponding percentages were 42.5%, 28.3% and 57.5% (Kolarova, 2014). In Belgium, a survey by Decruyenaere (1995) found that 17% of the adolescents who took part in the study would certainly seek information about genetic risks before pregnancy and that 39% were likely to do so in order to make informed decisions and be psychologically prepared for the birth of a child with a serious genetic disease. The most common counter-argument was their desire to have children regardless of possible genetic problems. 18% of the students stated that they would like to have a prenatal test and 44% that they would probably do so. The strongest argument against prenatal screening was the reluctance to terminate an established pregnancy. In fact, 16% of the students completely rejected pregnancy termination even in the case of a serious genetic disease. The researchers found no significant correlation between basic genetic knowledge and attitudes toward genetic diagnosis. The research of Zande et al. (2010) is also worth mentioning. The researchers interviewed teachers, genetic tests users, health professionals and bioethicists on the biological concepts as well as the moral, legal and social implications of genetic testing, which they consider important for preparing students as future users of genetic tests. Last but not least, in a study conducted in Leeds among students aged 15-16 on their views and attitudes towards prenatal screening for cystic fibrosis, many students seemed capable of expressing their views with arguments, while those who did not succeed failed due to lack of argumentation and not due to lack of genetic knowledge (Leach et al., 1996).

**Method**

*The questionnaires*

According to the Greek biology curriculum students are taught genetics in grades 9, 11 and 12. Hence, the sample consisted of 617 students from 9<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grade from 32 Greek schools (Table 1). There were 3 directions of studies for 12<sup>th</sup> grade Greek students in the school year the study was conducted (school year 2014-2015). Among the 104 12<sup>th</sup> grade students of our sample there were 30, 41 and 33 students that attended the ‘Science’, ‘Technology’ and ‘Humanities’ direction respectively.

**Table 1. Distribution of the students of the sample by gender and grade**

|                        | <b>Boys</b> | <b>Girls</b> | <b>Total</b> |
|------------------------|-------------|--------------|--------------|
| 9 <sup>th</sup> grade  | 90          | 121          | 211          |
| 10 <sup>th</sup> grade | 63          | 78           | 141          |
| 11 <sup>th</sup> grade | 74          | 87           | 161          |
| 12 <sup>th</sup> grade | 42          | 62           | 104          |
| <b>Total</b>           | <b>269</b>  | <b>348</b>   | <b>617</b>   |

For the purposes of the study a questionnaire was constructed by the researchers with an overall cronbach’s coefficient of 0.738. The questionnaire included closed-ended questions,





since such a questionnaire could investigate more variables through more questions in comparison to a questionnaire with open-ended questions, which could include less questions for the same duration. Furthermore, with open-ended questions it is difficult to tell whether the lack of accuracy in students' answers is due to their misconceptions or their poor writing skills. Specifically, the questionnaire investigated the students' attitudes towards biology with 8 5-point Likert statements, their knowledge in basic genetics concepts with 37 multiple choice or right-wrong questions and their attitudes to genetic diagnosis with 11 questions either in a 3-point or a 5-point scale (dependent variables).

In the period February-May 2014, the pilot distribution of questionnaires to 40 students was conducted in order to make sure that the students would not encounter any difficulties with understanding and responding to the questions as well as to estimate the time needed for the completion of the questionnaire. After the appropriate changes according to the responses and the comments of the students were made and the necessary document of permission for the distribution of the questionnaire in schools from the Ministry of Education had been obtained, the questionnaires were administered electronically or via post to 60 randomly-picked schools all over Greece in March-April 2015. This period was chosen, so that on the one hand a great part of the material would have been completed and on the other hand the distribution of the questionnaires would not coincide with the in-school and panhellenic exams. In addition, the questionnaire was sent almost simultaneously to all the selected school units, so that all students would have the same experiences from the teaching of the course. 617 questionnaires from 32 schools were returned.

After the questionnaires had been received, the students' responses were coded and introduced to the statistical program IBM SPSSv23. In some cases due to different wording the values were reverted as appropriate. To measure the overall attitude of each student towards biology values 1, 2, 3, 4 and 5 were added for each of the 8 questions and the sum was divided by their number. To measure the overall performance of the students in the part that regarded their knowledge of genetics concepts one point was given for every right answer. These points were added and, hence, a student could have a score between 0 and 37. To measure each student's overall attitude toward genetic testing the following procedure was followed. First, in the questions in which the 5-point Likert scale was used, it was converted to a 3-point one. Then, values 1, 2 and 3 were added for each of the 11 questions and the sum was divided by their number.

To investigate differences among students' knowledge in genetics as well as their views according to the independent variables (gender, grade, direction of studies for 12<sup>th</sup> grade students) independent samples t-tests, chi-square tests and ANOVA analyses followed by post-hoc analyses were applied as appropriate. A level of significance of 95% was selected. The Pearson r factor was used to correlate students' knowledge in genetics or their attitude to biology with their attitudes to genetic testing.

Here we present only the results regarding the attitudes to genetic diagnosis as well as some of the correlations among the dependent variables of the research.

#### *The health education program*

The information and conclusions drawn from the study were used to design a health education program entitled "Show me your genes and I will tell you who you are". The primary goal of the program was the familiarization of the 29 9<sup>th</sup> grade participating students with basic genetics concepts and their acquaintance with the procedures and the implications of genetic testing, so that, as future citizens, they will be in the position to take a stand towards ethical dilemmas brought over by the advances in biology and medicine and take informed decisions about certain issues. The program took place from December 2015 until May 2016 and included 15 weekly sessions, which are summarized in Table 2.



**Table 2. The weekly sessions of the program**

| Week | Activities  |
|------|---|
| 1    | Creation of a cooperative working environment<br>Division of students in 8 teams<br>Formation of a pedagogic contract<br>Pre-questionnaire  |
| 2    | Lab: DNA isolation & Chromosome observation   |
| 3-5  | Film "GATTACA" & discussion in class  |
| 6    | Discussion on genetic testing in adults for medical reasons   |
| 7    | Discussion on prenatal diagnosis, preimplantation diagnosis and choice of characteristics   |
| 8    | Role-plays  |
| 9    | Stories-Case studies  |
| 10   | "The DNA detective game"  |
| 11   | Teleconference with a representative from the National Bioethics Committee  |
| 12   | Project assignment in each team<br>Searching, processing & editing of material (teams 1-6)<br>Creation, distribution & processing of questionnaires (team 7)<br>Scenario writing and shooting of short film ("CSI Kozani: Murder in the lab") (team 8)<br>"DNA Song" writing & video-clip making (team 8)<br>Creation of artifacts for the World DNA Day from single students |
| 13   | Participation in the 2 <sup>nd</sup> Health Education Fest  |
| 14   | Visit to the Department of Biological Applications & Technologies, University of Ioannina, Greece   |
| 15   | General rehearsal<br>Presentation in school event<br>Evaluation (Post-questionnaire)  |

After the completion of the program an evaluation questionnaire was administered to the participating students, which asked the students to rate certain aspects of the program and assessed their views on genetic diagnosis before and after the program as well as their views on whether the program helped them increase their interest in biology, their academic performance, their argumentative abilities etc. Apart from the evaluation questionnaire a short quiz that tested basic genetics knowledge with 19 closed-ended questions was administered to the 29 participating students (experimental group) before the start of the program in December. The questionnaire was also given to the remaining 9<sup>th</sup> grade students (control group), who would not participate in the program, in order to compare the average score of each group and confirm that the two groups were equal in terms of their knowledge of concepts that would be approached during the program. At the end of the program in May, the questionnaire was given again to both groups in order to compare their scores separately before the start and after the completion of the program. Then, the average scores of both teams were compared in the post-questionnaire. At this point it should be noted that in the intervening period from the start of the program both groups were taught genetics from the biology textbook by the same teacher in the same way.

To measure the overall performance of the students in the short quiz the students' responses on each of the 19 questions were coded and introduced to the statistical program IBM SPSSv23. Specifically, one point was given for every right answer. These points were added and, hence, a student could have a score between 0 and 19. To investigate differences between the experimental and the control group before the start and after the completion of the program independent samples t-tests were applied. A level of significance of 95% was selected.



## Results

### *The questionnaires*

Only 20% of the students agreed to the creation of a national database with the DNA of every citizen of the country. A little less than half of the students (47.5%) would choose to be tested in order to find out about all the genetic diseases from which they could possibly suffer in the future, while 9.1% would only like to know about some of them. The rest of them were either not certain (28.5%) or responded that they would not like to know (14.1%). From those who answered that they would be examined either for all the diseases or for some of them, 56% agreed that the examination would give them the possibility of diagnosis and therapy of a genetic disease, 59.8% that it would give them the possibility of prevention of a genetic disease, 46.7% that it would assist them to prepare psychologically and 41.4% that it would give them the possibility to program their lives. From those who were skeptical or negative towards genetic diagnosis 30.9% were concerned about access to their genetic information, 21.3% were thinking about possible stigmatization following notification of the result to third parties, 24.6% were thinking about possible discrimination regarding employment or insurance, 24.7% were not convinced about the reliability of the test, 16% had religious or moral objections, 37.3% and 30.8% were wondering whether the test result would influence their personal choices or lead them to extreme reactions respectively and 24.7% were concerned about the fate of the DNA sample after the test.

As far as prenatal diagnosis is concerned, it seems that the students of the sample regarded that the importance of prenatal screening lies to the fact that it gives the couple the opportunity to prepare psychologically for the birth of an unhealthy child, since 51% of the students agreed with this statement. 44.4% found it important, as it enables planning of the delivery of the newborn child and 39.9% because it reduces the anxiety of future parents. Fewer agreed to the performance of prenatal screening with the aim of terminating the pregnancy of an unhealthy fetus or preparing financially for the birth of an unhealthy child.

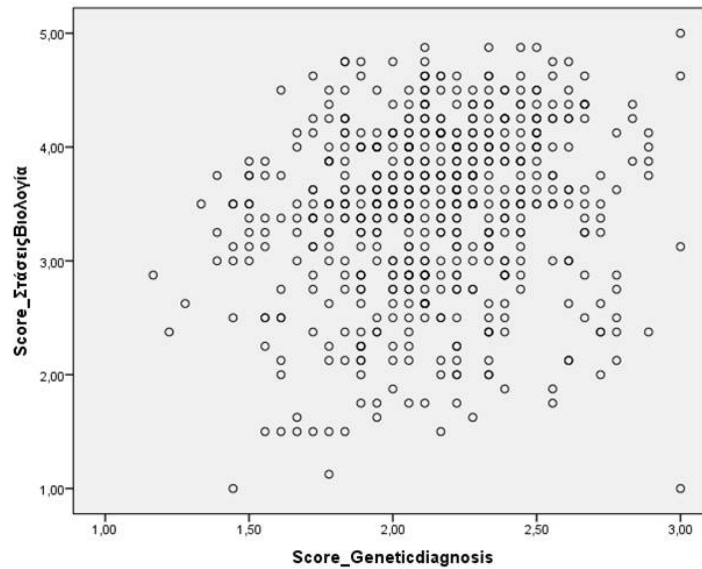
As to preimplantation diagnosis 47.7%, 49.9% and 30% agreed with its implementation for diseases that lead to death before the age of 2 years, at the age of 10-20 years and at the age of more than 50 years respectively. 50.5% agreed with the preimplantation diagnosis of Down syndrome and 40.4% with its use for the birth of a child compatible with a sibling who suffers from a severe hereditary anemia so that the bone marrow can be used. Fewer agreed with its use for gender selection or selection of characteristics (16.1% and 18.5% respectively).

The comparison of the overall score of students' attitudes towards genetic diagnosis according to gender or grade did not show any statistically significant differences ( $t = -1.198$ ,  $df = 502.573$ ,  $p = 0.232 > 0.05$  and  $F = 0.130$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0.942 > 0.05$  respectively). However, the comparison of the total score of the attitudes of the 12<sup>th</sup> grade students towards genetic diagnosis according to their direction of studies showed a statistically significant difference between the students of the 'Science' and the 'Technology' direction ( $F = 5.634$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0.005 < 0.01$ ), with the students of the 'Science' direction being more positive.

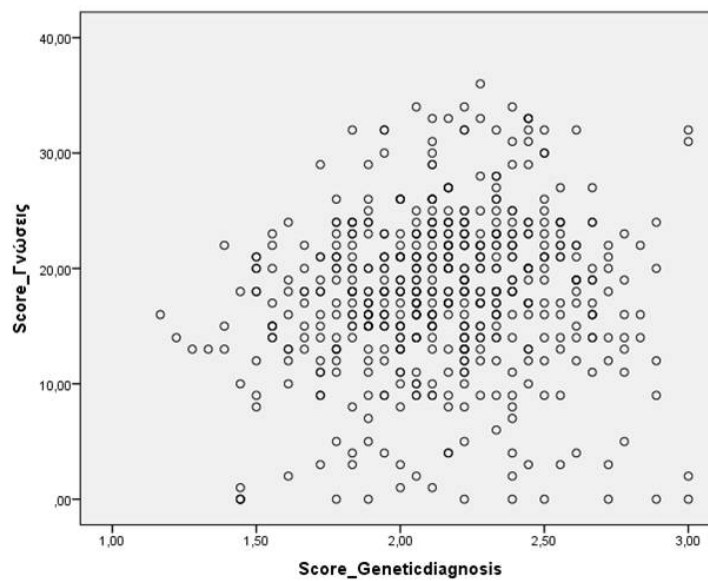
Interestingly, 74.5% of the students would like to learn more at school about genetic diagnosis. This response was influenced by gender, as more girls responded positively ( $\chi^2 = 12.218$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0.00 < 0.001$ ), as well as grade ( $F = 6.598$ ,  $df = 3$ ), since more 11<sup>th</sup> ( $p = 0.00 < 0.001$ ) or 12<sup>th</sup> grade students ( $p = 0.007 < 0.01$ ) than 9<sup>th</sup> grade ones would like to know more about genetic diagnosis at school. On the contrary, the direction of studies did not influence responses to this question ( $F = 0.998$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0.372 > 0.05$ ).

Finally, in our research a positive relationship between students' attitudes towards biology (mean = 3.4160, SD = 0.76789) and their attitudes towards genetic diagnosis (mean = 2.1422, SD = 0.32914) was found ( $r = 0.182$ ,  $p = 0.00 < 0.001$ ) (Figure 1). Moreover, we found a positive correlation ( $r = 0.121$ ,  $p = 0.004 < 0.005$ ) between students' genetic knowledge (mean = 17.4797, SD = 6.87976) and their attitudes towards genetic diagnosis (mean = 2.1422, SD = 0.32914) (Figure 2).





**Figure 1. Relationship between students' attitudes towards biology and their attitudes towards genetic diagnosis**



**Figure 2. Relationship between students' attitudes towards biology and their attitudes towards genetic diagnosis**

*The health education program*

Table 3 shows the frequencies and the percentages of students that rated certain statements of the questionnaire with 4 ("I agree") or 5 ("I totally agree"). We observe that the students as a whole stated that the program helped them understand how DNA relates to everyday life and that they would re-participate in a program of similar thematology. In addition, the majority of the students stated that their interest in biology was increased and that their academic performance as well as their ability to support their views with arguments were improved due to their participation in the program.



**Table 3. Statistics of students that rated certain statements of the questionnaire with 4 (“I agree”) or 5 (“I totally agree”)**

| Statement   | N  | Frequencies | Percentage % | Av.* | SD*  | Min | Max |
|---|----|-------------|--------------|------|------|-----|-----|
| I would participate in a program of similar thematology again.      | 29 | 29          | 100          | 4,79 | 0,41 | 4   | 5   |
| The program helped me understand how DNA connects to everyday life. | 29 | 27          | 93,1         | 4,48 | 0,63 | 3   | 5   |
| My interest in biology was increased.                               | 29 | 25          | 86,2         | 4,48 | 0,83 | 2   | 5   |
| My academic performance in biology was improved.                    | 29 | 25          | 86,2         | 4,17 | 0,89 | 1   | 5   |
| My ability to support my views with arguments was improved.         | 29 | 25          | 86,2         | 4,28 | 0,7  | 3   | 5   |

\*Av. = Average, SD = Standard Deviation

Furthermore, four of the participants stated that they knew what genetic diagnosis was before the start of the program and this number was increased to 26 students with the completion of the program. Of those who responded that they knew what a genetic diagnosis was in December, one responded that he/she was in favor of genetic diagnosis and three that they were in favor or against, depending on the type of diagnosis. After the completion of the program out of the 29 students who completed the program 6 were in favor of genetic diagnosis (20.7%), 17 in favor or against according to the type of diagnosis (62.1%) and 6 did not answer this question.

Table 4 shows the average performances of the students (experimental and control groups) in the quiz. The average performance of the control group in December was 11.04 and that of the experimental group 11.52. The t-test showed that there was no statistically significant difference between them ( $t = -0.794$ ,  $df = 94$ ,  $p = 0.429 > 0,05$ ), so we conclude that the two groups were generally at the same level of knowledge before the start of the program. In May, the average performance of the control group was 13.65 and that of the experimental group 15.26. It seems that in both groups there was an increase in their score between December and May. This difference was statistically significant in both the control group ( $t = -5,189$ ,  $df = 127$ ,  $p = 0.00 > 0.001$ ) and the experimental group ( $t = -5,019$ ,  $df = 52$ ,  $p = 0.00 > 0.001$ ). We believe that this increase in the control group was a result of the teaching of the unit of genetics, while the corresponding rise in the experimental group was due to the combination of teaching and participation in the program. The increase was higher in the experimental group (average score = 15.26) compared to the control group (average score = 13.65) and the t-test showed that this difference was statistically significant ( $t = -2,315$ ,  $df = 85$ ,  $p = 0.023 < p = 0.05$ ).



**Table 4. Average performances of the experimental and the control group in the quiz before the start of the program and after its completion**

|                    | Experimental group |       |       | Control group |       |       |
|--------------------|--------------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
|                    | N                  | Av.   | SD    | N             | Av.   | SD    |
| Pre-questionnaire  | 27                 | 11,52 | 2,887 | 69            | 11,04 | 2,535 |
| Post-questionnaire | 27                 | 15,26 | 2,581 | 60            | 13,65 | 3,167 |

\*Av. = Average score, SD = Standard Deviation

**Conclusions**

In general, it seems that the students of our sample were positive towards genetic diagnosis, with the exception of the creation of a national database containing DNA from every citizen of the country, the performance of prenatal testing in order to terminate the pregnancy of an unhealthy fetus or to financially prepare for the birth of an unhealthy child and the performance of preimplantation diagnosis for gender selection or selection of traits as well as for genetic diseases that lead to death at the age of more than 50 years.

Comparing the overall score of students' attitudes towards genetic diagnosis depending on their gender or grade did not show a statistically significant difference. In contrast, the comparison of this score among 12<sup>th</sup> grade students depending on their direction of studies showed a statistically significant difference between the students of the 'Science' direction and those of the 'Technology' direction, with the students of the 'Science' direction being more positive.

Additionally, our research showed a positive correlation between students' attitudes towards biology and their attitudes towards genetic diagnosis. Moreover, it showed a positive relationship between students' genetic knowledge and their attitudes towards genetic diagnosis, in contrast to a research in Belgium in which no significant correlation was found (Decruyenaere, 1995). Our results agree with the results of the Eurobarometers 55.2 and 58.0, according to which the attitudes of the participants towards science and technology in general and genetic diagnosis of genetic diseases in particular were more positive among those with more knowledge of biotechnology (European Commission 2001; Gaskell et al., 2003).

Interestingly, the majority of the students who participated in the study replied that they would be interested in learning more about genetic diagnosis at school and this should be taken into account when revising the content of the school subject of biology.

The results of the study were used to design a health education program which was implemented with 29 9<sup>th</sup> grade students in a public junior high school in Greece. It is worth mentioning that the textbook used for biology teaching in grade 9 in Greece includes amongst others a chapter on genetics, through which the students are taught basic genetics concepts, such as DNA, genes and alleles, chromosomes, DNA replication, gene expression, cell division, mendel's laws and mutations. Hence, a program like the one we implemented offers the biology teacher the possibility to approach concepts that are not included in the school textbook, such as modes of inheritance, genetic diagnosis etc. Moreover, since 9<sup>th</sup> grade students in the greek education system are unfortunately taught biology only once a week, such a program, apart from helping the students to improve their argumentative ability and understand how DNA relates to everyday life, it could also help them to deepen their genetics knowledge and, therefore, increase their academic performance, as suggested by the performance of the experimental group to the quiz as opposed to the control group.

**References**

Dawson, V. (2007). An exploration of high school (12-17 year old) students' understandings of and attitudes towards biotechnology processes. *Research in Science Education*, 37 (1), 59-73.



Decruyenaere, M., Evers-Kiebooms, G., Welkenhuysen, M., Bande-Knops, J., Van Gerven, V., Van den Berghe, H. (1995). Adolescents' opinions about genetic risk information, prenatal diagnosis, and pregnancy termination. *International Medical Genetics*, 32, 799-804.

Driver, R., Newton, Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84 (3), 287-312.

European Commission. (2001). Europeans, science and technology. Eurobarometer 55.2.

Fitzsimmons, J.S. (1985). Classroom teaching in genetics and birth defects: the Nottingham experience. *Journal of Medical Genetics*, 22, 345-349.

Fonseca, M.J., Costa, P., Lencastre, L., Tavarew, F. (2012). Multidimensional analysis of high-school students' perceptions about biotechnology. *Journal of Biological Education*, 46, (3), 129-138.

Gaskell, G., Allum, N., Stares, S., Gutteling, J.M. (2003). *Europeans and Biotechnology in 2002. Eurobarometer 58.0. A report to the EC Directorate General for Research from the project 'Life Sciences in European Society' QLG7-CT-1999-00286*. Brussels: European Commission.

Kolarova, T. (2014). The Attitude of 17–18 Years Old Students to Socio-Ethical Issues of Genetic Engineering. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 23 (1), 58-62.

Leach, J., Lewis, J., Driver, R., Wood-Robinson, C. (1996). Opinions on and attitudes towards genetic screening: A prenatal screening (Cystic Fibrosis). Working Paper 5, Young people's understanding of and attitudes to the new genetics project CSSME, University of Leeds.

Massarani, L., & de Castro Moreira, I. (2005). Attitudes towards genetics: A case study among Brazilian high school students. *Public understanding of science*, 14, 201-212.

Mavrikaki, E., Koymparou, H., Kyriakoudi, M., Papacharalampous, I., Trimandili, M. (2012). Greek secondary school students' views about biology. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7 (2), 217-232.

Retrieved 14 March, 2020, from <https://ec.europa.eu/research/press/2001/pr0612en-report.pdf>

Santucci, A., Mini, R., Ferro, E., Martelli, P., Trabalzini, L. (2004). Innovative tools for scientific and technological education in Italian secondary schools. *Biochemistry & Molecular Biology Education*, 32 (2), 78-83.

Yasemis, E. (2011). Study of high school students' knowledge and attitudes towards biotechnology and genetics topics. PhD dissertation. University of Patras (in greek).

Zande, P.A.M., van der Waarlo, A.J., Brekelmans, M., Akkerman, S.F., Vermunt, J.D. (2010). A knowledge base for teaching biology situated in the context of genetic testing. *International Journal of Science Education*, 33 (15), 2037-2067.

Zogza, V. (2006). Aspects of biology didactics: Teaching and learning of biology concepts in secondary school education. *Metaihmio* (in greek).



## **Οι Παρεμποδιστικοί Παράγοντες Εφαρμογής του Διαπολιτισμικού Μοντέλου Εκπαίδευσης στην Ελληνική Εκπαίδευση**

**Παντελίδου Ανδρονίκη**

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν.Ροδόπης  
pantelidouandroniki@gmail.com

### **Περίληψη**

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει τους παρεμποδιστικούς παράγοντες που συμβάλλουν ανασταλτικά στην ορθή εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής ανασκόπησης, εξετάζοντας έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την περίοδο 2005-2018. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Ελλάδα αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια, με σημαντικότερα τα επικοινωνιακά προβλήματα που ανακύπτουν λόγω της μη κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές και την ανεπάρκεια του κατάλληλου γνωστικού διαπολιτισμικού κεφαλαίου από την εκπαιδευτική κοινότητα. Προβλήματα εντοπίζονται επίσης στο υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Τέλος παραθέτουμε μία σειρά προτάσεων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εξάλειψη των προαναφερόμενων προβλημάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** Εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλοδαποί μαθητές, εκπαιδευτικοί, εμπόδια

### **Εισαγωγή**

Η άνθηση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης της τελευταίες δεκαετίες, έχει επιδράσει καθοριστικά και πολύπλευρα σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας και στο σύνολο των κοινωνικών θεσμών που τη συγκροτούν. Οι αλλαγές που έχουν επέλθει σε οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο, έχουν οδηγήσει με τη σειρά τους στην αναγκαιότητα να υπάρξει επαναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων μέσω των οποίων οι άνθρωποι μέχρι πρότινος ενέτασσαν τον εαυτό τους στο κοινωνικό σύνολο, αφού βασικές έννοιες όπως για παράδειγμα αυτές του «πολίτη», της «εθνικότητας», αλλά και της «εθνικής ταυτότητας», υποβάλλονται συνεχώς σε διαδικασίες επαναπροσδιορισμού, ως προς την ουσία και το περιεχόμενο τους (Αβδελά, 1997).

Μεταξύ των κοινωνικών θεσμών που έχουν επηρεαστεί από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, συγκαταλέγεται και η εκπαίδευση, αφού τα σχολικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από ποικιλία όσον αφορά το εθνοπολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο των μαθητών. Τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής μεταναστών, καλούνται να εντάξουν στις πολιτικές τους, πληθώρα αλλαγών, προκειμένου να προσαρμοστούν και να γίνουν περισσότερο εύκαμπτα στα νέα δεδομένα (Υφαντή, 2002).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δειλά από την δεκαετία του '70 και πιο δυναμικά από τη δεκαετία του '90, επιδιώκει την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία, έχοντας εφαρμόσει πληθώρα εκπαιδευτικών μοντέλων μέχρι σήμερα, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες.

Το παρόν άρθρο αποσκοπεί να διερευνήσει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης όπως αυτό έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, εστιάζοντας στα εμπόδια που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή του και προτείνοντας τρόπους εξάλειψής τους. Τα εμπόδια που διαχρονικά παρουσιάζει το Ελληνικό Κράτος στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικό τροχοπέδη, με συνέπεια κάθε νέα νομοθετική πρωτοβουλία και πρακτική εφαρμογή να πέφτει στο κενό, βαθαίνοντας τις πληγές του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.





### **Μέθοδος**

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η συστηματική ανασκόπηση ερευνών όσον αφορά το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Ελληνικό Κράτος. Η συγκεκριμένη μέθοδος επέτρεψε τη συστηματική και ενδεδειγμένη αναζήτηση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε βάθος 15 ετών και συγκριμένα από το 2003-2018, αποσκοπώντας να συγκεντρωθούν και να αξιολογηθούν ερευνητικά δεδομένα που θα συμβάλλουν στην δημιουργία μίας σαφούς και πλήρους εικόνας για το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Καρασσά, 2006).

Η συστηματική ανασκόπηση αφορούσε έρευνες που εμπεριέχονται στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης και του Ζέφυρου και σχετίζονται με το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έρευνα έλαβε χώρα από τον Ιανουάριο του 2020 έως τον Απρίλιο του 2020. Κατά την αναζήτηση εντοπίστηκαν 89 έρευνες εκ των οποίων οι 62 απορρίφθηκαν λόγω μερικότερης συνάφειας με το αντικείμενο του θέματος. Από τις εναπομείνουσες 27 έρευνες, 12 απορρίφθηκαν λόγω περιορισμένης αξιοπιστίας. Από τις 15 παρατίθενται στο επόμενο κεφάλαιο οι 9 πιο πλήρεις και σχετικές με το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### **Προσεγγίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Η αλλαγή που επέφερε το μεταναστευτικό φαινόμενο στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών υποδοχής, μεταξύ των οποίων και της Ελλάδας, συντάραξαν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές, με τα κράτη να εφαρμόζουν πληθώρα εκπαιδευτικών μοντέλων, μεταβαίνοντας σταδιακά από το αφομοιωτικό μοντέλο, στο μοντέλο ενσωμάτωσης του «αλλού», στο πολυπολιτισμικό, στο αντιρατσιστικό και εν τέλει, στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο άρχισε να εφαρμόζεται από τα μέσα της δεκαετίας του '80 (Αγγελή 2006, Κεσίδου, 2008).

Με τον όρο διαπολιτισμική αγωγή νοείται η οργάνωση της κοινής μάθησης, διδασκαλίας, παιχνιδιού και έργου, υπό τη διττή οπτική της ισότητας και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί που αφορούν την αγωγή και τη μάθηση διαμέσου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρέχουν ευκαιρίες και εμπειρίες στο σύνολο των μαθητών, προκειμένου να διαμορφώσουν τους όρους ζωής και συνύπαρξης εντός των πολυπολιτισμικών κοινωνιών που ζουν και δραστηριοποιούνται (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Μέσω της εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, οι μαθητές αναπτύσσουν αμοιβαίο σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ παρέχονται στις εκπαιδευτικές μονάδες ευκαιρίες, να πραγματοποιήσουν οργανωτικής και παιδαγωγικής φύσεως αλλαγές, για να ανταποκριθούν στο απαιτητικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Συνάμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αποδεσμευτούν από μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις και στερεότυπα, να αποκαταστήσουν την επικοινωνία μεταξύ τους, εντός του πλαισίου της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής, προάγοντας παράλληλα την κανονικότητα της διαφορετικότητας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Ενθαρρύνεται επίσης η ευαισθητοποίηση των μαθητών έναντι των διαφορετικών τρόπων ζωής, των εθίμων και των κοσμοθεωριών και προωθείται η ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Παρούτσας, 2013).

Κύρια γνωρίσματα του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι η ύπαρξη πεδίου αναφοράς με βάση την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, η αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών μεταξύ των διαφορετικών χωρών, η επανεξέταση αλλά και η αναθεώρηση κριτηρίων κοινωνικοκεντρικής και εθνοκεντρικής φύσεως που σχετίζονται με το σχολείο και η αξιολόγηση ευκαιριών που αφορούν τη ζωή και την κοινωνική και οικονομική ένταξη των μαθητών στο σύνολο τους (Μάρκου, 1996).

Απώτερος σκοπός των εκπαιδευτικών συστημάτων δια μέσου της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι να κατανοηθεί και να ικανοποιηθεί η αναγκαιότητα της



αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά πλαίσια, ώστε να δημιουργηθούν ανοικτές κοινωνίες, βάση των οποίων θα αποτελεί η ισονομία, η αλληλοκατανόηση και η αλληλοαποδοχή (Μπαλτατζής - Νταβέλος, 2009).

Μαθαίνοντας οι εκπαιδευόμενοι να ζουν με τον «αλλοδαπό» μαθητή στο σχολικό μικροεπίπεδο, θα καταφέρουν μελλοντικά να αλληλοεπιδράσουν επιτυχώς με όσους προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας (Κεσίδου, 2008). Θα καταργηθούν οι διακρίσεις, θα προαχθεί η αμοιβαία επικοινωνία και συνεργασία, θα δρομολογηθούν πολιτισμικές ανταλλαγές και θα ενθαρρυνθεί ο πολιτισμικός εμπλουτισμός (Νικολάου, 2011).

### **Η θεσμική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα & τα εμπόδια κατά την πρακτική εφαρμογή της**

Η μεταβολή που υπέστη η ελληνική κοινωνία από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική, λόγω του μεγάλου κύματος των μεταναστών που δέχθηκε από το 1990 και έπειτα, είχε σαν συνέπεια την άρδην μετάλλαξη των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών πτυχών της.

Λαμβάνοντας υπόψη την προαναφερόμενη αλλαγή το Ελληνικό Κράτος σε επίπεδο νομοθετικό, ψήφισε το 1996 τον Ν. 2413, ο οποίος καθόριζε το σκοπό και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 34, ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφερόταν «η οργάνωση και η λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Γαργαλιάνος, 2007 :169). Ο ίδιος νόμος καθόριζε νέο θεσμικό πλαίσιο για τον εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), τα οποία είχαν δημιουργηθεί την περίοδο 1980-1996 και προχωρούσε στην ίδρυση του Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε), που σκοπό θα είχε την υλοποίηση προγραμμάτων που αφορούσαν άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Ιδρύθηκαν επίσης Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που αποσκοπούσαν να εφαρμόσουν δίγλωσσα προγράμματα σπουδών, ώστε να αποτελέσουν ταυτοχρόνως πόλους έλξης αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Επιπλέον την ίδια περίοδο ιδρύθηκε η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νικολάου, 2008).

Από τον προαναφερόμενο νόμο σταθμό, έως σήμερα έχουν μεσολαβήσει πληθώρα νόμων, προεδρικών και νομοθετικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων που αφορούν την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία, καθώς και πολλά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές που επιδιώκουν να παρέχουν στους εκπαιδευόμενους ίσες ευκαιρίες, βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων και ένταξη στο κοινωνικό και σχολικό πεδίο, μέσω της συμμετοχής τους σε ποικιλία δράσεων που διεξάγονται εντός αυτών των προγραμμάτων.

Όσον αφορά το νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αξίζει να αναφερθεί ο νόμος 1404/83 «Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων» και ο 1865/89 «Ίδρυση & λειτουργία στην Ελλάδα Σχολείων Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων)». Ο νόμος 2413/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ο 2740/99 «Κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας και άλλες διατάξεις» και ο 2817/00 «Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπ/σης». Δίπλα στα παραπάνω πρέπει να συμπεριληφθούν το Π.Δ. 578/77 «Περί εισιτηρίων εξετάσεων εις τα εν τη Αλλοδαπή Ελληνικά Λύκεια και ρυθμίσεως εταιρών θεμάτων μαθητικής καταστάσεως», το Π.Δ. 435/84 «Ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων ελληνοπαίδων» και το Π.Δ. 396/85 «Ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων ελληνοπαίδων στη Θεσσαλονίκη» (Tsaliki, 2012).



Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ενταχθεί και διαθεματικές και δημιουργικές δραστηριότητες που αφορούν την «Ευέλικτη Ζώνη», τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτές οι δράσεις έχουν ως στόχο να εντάξουν αποτελεσματικότερα και να κοινωνικοποιήσουν παιδιά με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αναπτύσσοντας ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και προσεγγίζοντας αντικείμενα με διαθεματικό τρόπο, διαμέσου ειδικά διαμορφωμένων σχεδίων εργασίας (Νικολάου, 2008). Σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία το 2020 υπάρχουν 13 Διαπολιτισμικά Σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 13 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων τα 9 είναι Γυμνάσια και τα 4 Λύκεια (Νικολάου, 2011 & Tsaliki, 2012).

Παρά το γεγονός ότι η υπάρχουσα ελληνική νομοθεσία προβλέπει οι αλλοδαποί μαθητές να διδάσκονται τη μητρική γλώσσα τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εφαρμογή αυτού του μέτρου γίνεται αποσπασματικά, με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να εστιάζει την προσπάθεια του στην ταχύτατη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές (Νικολάου, 2008).

Αν και το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα αναλυτικό, ωστόσο η εφαρμογή στην πράξη αποδεικνύει την ύπαρξη πολλών και ποικίλων εμποδίων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Το πρώτο σημαντικό εμπόδιο σχετίζεται με την αδυναμία της εκπαιδευτικής κοινότητας να χειριστεί ζητήματα που φέρουν διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικό πρόβλημα με τη γλώσσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, αφού οι αλλοδαποί μαθητές δεν γνωρίζουν καθόλου ή γνωρίζουν ελλιπώς την ελληνική γλώσσα, με συνέπεια να είναι δύσκολη τόσο η επικοινωνία, όσο και η ανάγνωση, η ορθογραφία και γενικότερα η κατανόηση εννοιών.

Στο παραπάνω σημαντικό εμπόδιο προστίθεται επίσης η μεγάλη ανομοιογένεια που παρουσιάζει ο μαθητικός πληθυσμός σε επίπεδο ηλικιακό, μαθησιακό και πληθυσμιακό. Ο χρόνος που έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός για να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του είναι ελάχιστος, με συνέπεια να περιορίζεται η απόδοση της και η αποτελεσματικότητά της. Αρνητικά προς την παραγωγική διδασκαλία συμβάλλουν επίσης οι οικονομικές, μαθησιακές και ψυχολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίες με τη σειρά τους δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο (Βασιλογιάννης, 2010).

Οι αδυναμίες που υπάρχουν στον τρόπο δόμησης και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη στήριξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η έλλειψη κτιριακών υποδομών, η ανεπάρκεια και η ακαταλληλότητα του διδακτικού-εποπτικού υλικού και η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αποτελούν σημαντικές ανασταλτικές παραμέτρους προς την ορθή διαπολιτισμική επικοινωνία εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Δαμανάκης, 1995).

Παράλληλα οι πολλές αστοχίες, αλλά και οι ελλείψεις που εντοπίζονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων, λειτουργούν παρεμποδιστικά προς την διαπολιτισμική διδασκαλία. Τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εξακολουθούν να έχουν ελληνικό εθνοκεντρικό προσανατολισμό, επικεντρώνονται σε ήθη, έθιμα, εθνικές επετείους του Ελληνικού Κράτους και χριστιανικές εορτές με συνέπεια να περιορίζονται οι ευκαιρίες ένταξης των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών μαθητών. Στα σημαντικά εμπόδια της ευδοκίμησης του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης πρέπει επίσης να αναφερθεί και το οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών μαθητών, αφού οι γονείς είτε λόγω γλωσσικής άγνοιας, είτε λόγω οικονομικών δύσκολων, δεν βοηθούν τα παιδιά τους να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, τοποθετώντας πολλές φορές την εκπαίδευση σε δεύτερη μοίρα (Κούρκουτας, 2009).

### **Αποτελέσματα**

Η Σαββίδου (2005) διεξήγαγε έρευνα που αφορούσε την πολιτισμική πολυμορφία και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα νησιά της Κω και της Ρόδου. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων σε



1612 μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης. Οι αλλοδαποί μαθητές στη συντριπτική πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα μάθησης στο σχολείο, τα οποία ανέφεραν ότι οφείλονταν στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας. Η μη δυνατότητα ορθής εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας οφειλόταν σε οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες, στον βαθμό που γίνεται χρήση της γλώσσας από το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και στο πλαίσιο των κοινωνικών συναναστροφών των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν ότι το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια από μέρους τους να τους εντάξουν στο σχολικό περιβάλλον. Επιστημάνθηκε επίσης η αδυναμία που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα να διδαχθούν οι αλλοδαποί μαθητές ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες που παρουσιάζουν.

Η Μιχαλοπούλου (2010) πραγματοποίησε έρευνα που αφορούσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζοντας στην ένταξη αλλοδαπών μαθητών. Αναλυτικότερα η έρευνα ήταν ποσοτική και συμμετείχαν σε αυτή 300 αλλοδαποί μαθητές και 100 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές δήλωσαν ότι δυσκολεύονται με κάποια μαθήματα (αρχαία ελληνικά, ιστορία, μαθηματικά), υποστήριξαν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αλλάξει ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, ενώ τόνισαν ότι θα ήθελαν να διδάσκονται τη γλώσσα καταγωγής τους. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι έχουν ελλιπή ενημέρωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και ειδικής κατάρτισης πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Επίσης διαπίστωσαν την αναγκαιότητα να διαδοθεί και να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναγνώρισαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης λόγω της ελλιπούς κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, ενώ επεσήμαναν τις αδυναμίες που παρουσιάζουν τα σχολικά εγχειρίδια καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών των αλλοδαπών μαθητών.

Ο Παπαχρήστου (2010) διεξήγαγε έρευνα στην οποία διερευνούσε την ετοιμότητα των δασκάλων σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ικανότητα τους να υλοποιήσουν τις βασικές αρχές και τα αξιώματα της εντός της σχολικής τάξης. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων και σε αυτή συμμετείχαν 726 δάσκαλοι από όλη την ελληνική επικράτεια. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ένα μόνο ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων διέθετε επαρκείς γνώσεις πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι το ενδιαφέρον από μέρους τους ήταν αρκετά αναπτυγμένο, αφού επιδίωκαν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που ανάκυπταν λόγω της πολιτισμικής ποικιλομορφίας εντός της σχολικής τάξης. Ανεπάρκεια γνώσεων παρουσίαζαν οι εκπαιδευτικοί και όσον αφορά το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ως σημαντικότερο πρόβλημα το οποίο αντιμετώπιζαν σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους, ανέφεραν αυτό της επικοινωνίας και της ανάπτυξης σχέσεων τόσο με τους γονείς, όσο και με τους μαθητές.

Η Βόντσα (2011), διενήργησε έρευνα με σκοπό να διαπιστώσει τις στάσεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων των γυμνασίων τις οποίες καλούνται να διδάξουν. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν μικτή, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 73 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε διαπολιτισμικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο σε ένα μονογλωσσικό πλαίσιο τόσο όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών, όσο και ως προς τα σχολικά εγχειρίδια. Τονίστηκε επίσης η ανεπάρκεια στις σχολικές υποδομές και το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και η ελλιπής κατάρτιση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.



Η Tsaliki (2012) διεξήγαγε έρευνα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία μεταξύ άλλων αφορούσε και τα εμπόδια εφαρμογής της. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν η μικτή και περιλάμβανε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας ως πιο σημαντικό εμπόδιο για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρθηκε η μη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να την εφαρμόσουν σε πρακτικό επίπεδο εντός της σχολικής τάξης.

Η Μάνου (2013) κατέγραψε τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που παρουσιάζει το σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική μέσω της χρήση ερωτηματολογίου και το δείγμα συμμετοχής ανερχόταν σε 233 άτομα. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αισθάνονται ανεπαρκείς σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι. Αναγνώρισαν την σπουδαιότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως επίσης και τις αδυναμίες που αυτή παρουσιάζει κατά την εφαρμογή της. Ειδικότερα αναφέρθηκαν στα προβλήματα που ανακύπτουν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και αλλοδαπούς μαθητές σε επικοινωνιακό επίπεδο, λόγω της ανεπάρκειας των δεύτερων στην ελληνική γλώσσα, στο περιορισμένο και ελλιπές εκπαιδευτικό υλικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην περιορισμένη εφαρμογή ομαδικών και βιωματικών δραστηριοτήτων μάθησης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Η Βάρελη (2014) εφάρμοσε έρευνα στην οποία σκοπός της ήταν να διερευνήσει το κοινωνικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του πολυπολιτισμικού σχολείου όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική μέσω της διεξαγωγής δομημένης συνέντευξης σε δείγμα 197 ατόμων, μαθητών (57), γονέων (64) και εκπαιδευτικών(76). Οι αλλοδαποί μαθητές εστίασαν στο ζήτημα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας το οποίο δεν το κατακτούν σε άριστο επίπεδο, κάτι που εξαρτάται σημαντικά από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και από το γεγονός ότι οι τελευταίοι παραγνωρίζουν την εκπαίδευση λόγω της προσπάθειας της επιβίωσης. Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν με τη σειρά τους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο με τους αλλοδαπούς μαθητές, όσο και με τους γονείς, αναφέροντας ως σημαντικότερο την επικοινωνία εξαιτίας του γλωσσικού ελλείματος.

Η Καρανικόλα (2015) σε έρευνα που διεξήγαγε ερευνούσε την ετοιμότητα και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων και σε αυτή πήραν μέρος 1594 εκπαιδευτικοί. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες γνώριζαν τη σημασία και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τους στόχους και τις αξίες της, τονίζοντας ωστόσο ότι σε πρακτικό επίπεδο παρουσιάζουν σημαντική ανεπάρκεια. Επεσήμαναν την αναγκαιότητα επιπλέον επιμόρφωσης και την κοινωνική εμπλοκή τους με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής, ενώ υποστήριξαν ότι οι κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται εξακολουθούν να ενισχύουν την ετερότητα και την καταπολέμηση του πολιτισμικού πλουραλισμού.



| Συγγραφέας             | Έτος | Είδος έρευνας | Αποτελέσματα έρευνας  |
|------------------------|------|---------------|---|
| Σαββίδου               | 2005 | Ποσοτική      | Ανεπάρκεια γνώσης ελληνικής γλώσσας, ακατάλληλο πρόγραμμα σπουδών   |
| Μιχαλοπούλου           | 2010 | Ποσοτική      | Μη ορθός τρόπος διδασκαλίας αλλοδαπών μαθητών, ελλιπής ενημέρωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανεπάρκεια γνώσης ελληνικής γλώσσας, ακατάλληλο πρόγραμμα σπουδών, ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια  |
| Παπαχρήστου            | 2010 | Ποσοτική      | Ανεπάρκεια γνώσεων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ελλιπής γνώση του θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έλλειψη επικοινωνίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους γονείς και τους αλλοδαπούς μαθητές   |
| Βόντσα                 | 2011 | Μικτή         | Μονογλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανεπάρκεια υποδομών και εκπαιδευτικού υλικού, ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης  |
| Tsaliki                | 2012 | Μικτή         | Μη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης  |
| Μάνου                  | 2013 | Ποσοτική      | Ανεπάρκεια γνώσεων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αδυναμία εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, ελλιπής επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές και μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας, ανεπαρκές εκπαιδευτικό υλικό, περιορισμένη εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων |
| Βάρελη                 | 2014 | Ποσοτική      | Ανεπάρκεια γνώσης ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές, ελλιπής επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές και γονείς  |
| Καρανικόλα             | 2015 | Ποσοτική      | Εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούν την ετερότητα μεταξύ των μαθητών  |
| Αγγελοπούλου & Μάνεσης | 2017 | Ποσοτική      | Προγενέστερες γλωσσικές εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών, ανεπάρκεια της ελληνικής γλώσσας, αντιδράσεις οικογενειακού περιβάλλοντος αλλοδαπών μαθητών, ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού   |
| Καραχρήστου            | 2018 | Ποσοτική      | Ανεπάρκεια γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές, ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης  |

Οι Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017) στην περιφερειακή ενότητα Αχαΐας σε δείγμα 1445 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποίησαν έρευνα που διερευνούσε τα εμπόδια που συναντούν κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ως σημαντικότερα εμπόδια επισημάνθηκαν οι προγενέστερες γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και η αντίδραση του



οικογενειακού περιβάλλοντος, η ανεπάρκεια κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και οι αντιδράσεις των αλλοδαπών μαθητών. Ως προς την αντιμετώπιση των αναγκών επεσήμαναν ότι η ορθή εκμάθηση της μητρικής γλώσσας συμβάλλει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας της χώρας υποδοχής. Επίσης οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν ότι παρέχουν πρακτικές οδηγίες στους γονείς και τους υποστηρίζουν σε συναισθηματικό επίπεδο, διαφοροποιούν την διδασκαλία τους προς τους αλλοδαπούς μαθητές και τους χορηγούν λιγότερες ασκήσεις.

Ολοκληρώνοντας, η Καραχρήστου (2018) πραγματοποίησε έρευνα που επικεντρωνόταν στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έρευνα που χρησιμοποιήθηκε ήταν ποσοτική, με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, ενώ σε αυτή συμμετείχε δείγμα 107 εκπαιδευτικών. Υπήρξε καθολική συμφωνία στο δείγμα για την αναγκαιότητα ορθής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως επίσης στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες συμφώνησαν όσον αφορά την μετ' εμποδίων ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Και σε αυτή την έρευνα ως πρωταρχικό εμπόδιο των αλλοδαπών μαθητών αναφέρθηκε η ανεπάρκεια κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας καθώς και η ελλιπής επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες τόνισαν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

### **Συνοπτική Παρουσίαση των Ερευνών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

#### **Συζήτηση**

Από τα ερευνητικά αποτελέσματα των εννέα ερευνών που παρουσιάστηκαν όσον αφορά το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να εξαχθούν κάποιες ουσιαστικές συμπερασματικές παρατηρήσεις, όσον αφορά την εφαρμογή και τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου στα σχολεία του Ελληνικού Κράτους.

Στα συνήθη προβλήματα που εξακολουθούν να εντοπίζονται εντός των σχολικών πολυπολιτισμικών τάξεων την κυρίαρχη θέση κατέχει το ζήτημα της μη ορθής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αλλοδαπών μαθητών όπως και των γονέων τους, λόγω της ανεπαρκούς κατάκτησης της γλώσσας από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς (Σαββίδου 2005; Μιχαλοπούλου, 2010; Παπαχρήστου 2010; Μάνου 2013; Βάρελη, 2014; Καραχρήστου 2018). Στα σημαντικά εμπόδια επίσης πρέπει να συμπεριληφθούν η ανεπάρκεια και η ακαταλληλότητα του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σαββίδου 2005; Μιχαλοπούλου, 2010; Βόντσα, 2011; Αγγελοπούλου & Μάνεσης 2017), ο μονογλωσσικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης (Βόντσα, 2011) και η μη εισαγωγή καινοτόμων βιωματικών μεθόδων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Μάνου, 2013; Καραχρήστου 2018).

Επιπροσθέτως ως εμπόδια ορθής και αποτελεσματικής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρθηκαν η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μιχαλοπούλου, 2010; Παπαχρήστου 2010; Βόντσα 2011; Μάνου 2013; Καρανικόλα 2015) που σχετίζεται τόσο με το περιεχόμενο και τις αξίες που αυτή πρεσβεύει (Καρανικόλα 2015), όσο και το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο που την αφορά (Παπαχρήστου 2010). Συνέπεια της παραπάνω κατάστασης είναι αρκετοί εκπαιδευτικοί να μην αισθάνονται αυτοπεποίθηση να εφαρμόσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση εντός της σχολικής τάξης (Tsaliki, 2012). Ένα ακόμη άξιο αναφοράς εμπόδιο στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η έλλειψη συνεργασίας από την πλευρά του γονέων των αλλοδαπών μαθητών τόσο με τους ίδιους τους μαθητές, όσο και με την εκπαιδευτική κοινότητα (Σαββίδου, 2005; Βάρελη, 2014; Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Η καθολική συμφωνία και η διαχρονική παρουσία των εμποδίων στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, δεν αναιρεί την αναγκαιότητα εφαρμογής της και την άμεση, ουσιαστική και συνεχή επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και



την ενθάρρυνση εμπλοκής των κοινωνικών υποκειμένων τόσο των γηγενών, όσο και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών (Σαββίδου 2005; Μιχαλοπούλου, 2010; Παπαχρήστου 2010; Βόντσα, 2011; Βάρελη, 2014; Αγγελοπούλου & Μάνεσης 2017).

Τα αποτελέσματα των ερευνών της συστηματικής ανασκόπησης που διενεργήθηκε από το 2005 έως το 2018 κατέδειξαν ότι τα εμπόδια που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και αναιρούν την άνθιση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, είναι ακριβώς τα ίδια που συναντά διαχρονικά η εκπαιδευτική κοινότητα από ενάρξεως της εφαρμογής του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου (Δαμανάκης, 1995; Κουρκούτας, 2006; Βασιλογιάννης, 2010). Η διαχρονική ύπαρξη των ίδιων εμποδίων αποτελεί σημαντικό δείγμα της αναποτελεσματικότητας των ελληνικών εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται για περισσότερα από 30 έτη στον τομέα της διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και εγείρει πληθώρα ερωτημάτων για τις στρατηγικές που ακολουθούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

### **Προτάσεις**

Τα αποτελέσματα των προαναφερόμενων ερευνητικών δεδομένων όσον αφορά τους παρεμποδιστικούς παράγοντες ορθής και αποτελεσματικής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, «επιβάλλουν» την αναγκαιότητα λήψης σειράς πρωτοβουλιών με σκοπό να αρθούν οι αιτίες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εξέλιξη της μαθητικής κοινότητας. Αναλυτικότερα, θα πρέπει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να είναι διαχρονική και να στοχεύει στην ευαισθητοποίηση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από την περίοδο των προπτυχιακών σπουδών τους, έως και την ολοκλήρωση της επαγγελματικής τους πορείας. Η επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ολόπλευρη και να αφορά τόσο την κατάκτηση του γνωστικού κεφαλαίου, όσο και την πρακτική εφαρμογή μέσω των κατάλληλων εργαλείων διαπολιτισμικής αγωγής.

Το διδακτικό υλικό θα πρέπει να διακρίνεται στο σύνολο του από διαπολιτισμικό πνεύμα, να εκσυγχρονίζεται και να ανανεώνεται συνεχώς, ενώ θα ήταν ωφέλιμη η συνεχής ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον τρόπο προσέγγισης του. Σημαντικός αναδεικνύεται και ο ρόλος των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι θα πρέπει να διαθέτουν εξειδικευμένη κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής, ώστε να μπορούν να συμβουλευθούν την εκπαιδευτική κοινότητα, να επιλύσουν προβληματισμούς και εμπόδια που σχετίζονται με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρεμβαίνοντας αποτελεσματικά και ουσιαστικά

Η μαθητική κοινότητα θα ήταν ωφέλιμο επίσης να ευαισθητοποιηθεί σε ζητήματα πολιτισμικής πολυμορφίας, ώστε να εκλείψουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές, τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και να καλλιεργηθεί ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση μεταξύ των διαφορετικών μαθητών για να ευδοκιμήσει η αρμονική κοινωνική συμβίωση.

Θα πρέπει επίσης να υπάρξει οργανωμένη ενημέρωση των μελών της κυρίαρχης ομάδας από αρμόδιους φορείς που ασχολούνται με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσον αφορά τη στάση που θα πρέπει να έχουν απέναντι στους εθνοπολιτισμικά άλλους. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συντελεστεί μέσα από ημερίδες, ομιλίες, ενημέρωση των τοπικών και εθνικών ΜΜΕ, πρωτοβουλίες των δημοτικών και περιφερειακών αρχών.

Η ίδρυση εκπαιδευτικών κέντρων που να εστιάζουν σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία θα εδρεύουν στις εκάστοτε εκπαιδευτικές περιφέρειες, αποτελούν ένα σημαντικό βήμα προς τον περιορισμό των υπαρχόντων εμποδίων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσω αυτών των κέντρων οι εκπαιδευτικοί θα διδαχθούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, νέες ερευνητικές διαδικασίες και αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των σχολικών ζητημάτων που αφορούν την ένταξη ή την μετακίνηση μαθητών.

Η ενημέρωση των γονέων των αλλοδαπών μαθητών από επίσημους φορείς που θα τους βοηθήσουν να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα εκπαίδευσης και να εξαλείψουν





προκαταλήψεις για την χώρα υποδοχής, θα συμβάλλει ουσιαστικά στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Δίπλα στα παραπάνω πρέπει επίσης να αναφερθεί, ότι θα ήταν ωφέλιμο το κράτος να λάβει πρωτοβουλίες, ώστε να αξιοποιηθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών εντός της τάξης, για να τονωθεί η αυτοπεποίθηση τους και να υπάρξει ανταλλαγή και γνωριμία ανάμεσα σε αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές, που θα βοηθήσει στην αλληλοκατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

### **Επίλογος**

Ο εκπαιδευτικός θεσμός, παρά τις αλλαγές που υφίσταται τις τρεις τελευταίες δεκαετίες προκειμένου να εντάξει τους αλλοδαπούς μαθητές αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον, φαίνεται ότι δεν ανταπεξέρχεται επαρκώς προς αυτή την κατεύθυνση.

Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να ανταποκριθεί χωρίς τα κατάλληλα εφόδια σε προβλήματα, εμπόδια και δυσκολίες που ανακύπτουν συνεχώς και επαναλαμβανόμενα εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η έλλειψη επιμόρφωσης και ορθής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η ανεπάρκεια και ακαταλληλότητα εκπαιδευτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, οι ελλείψεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και η μη λήψη μέτρων από μέρος του κράτους, ώστε οι αλλοδαποί μαθητές να ενταχθούν ορθά στο εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται ότι εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικά και ανυπερέβλητα εμπόδια για δεκαετίες, ώστε να εφαρμοστεί ορθά και αποτελεσματικά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.

Προκειμένου να ξεπεραστούν οι προαναφερόμενες παθογένειες κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή της επιστημονικής κοινότητας και η κρατική αρωγή, ώστε οι μελλοντικές διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πολιτικές να λειτουργήσουν ως μοχλός ανάπτυξης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας και γενικότερα των κοινωνικών υποκειμένων.

### **Αναφορές**

- Tsaliki, E. (2012). *Intercultural Education in Greece. The Case of Thirteen Primary Schools*. Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και οι "άλλοι". Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα Θ. (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 27-28). Αθήνα : Αλεξάνδρεια.
- Αγγελή, Η. (2006). *Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση πραγματικότητα ή ουτοπία*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 14, 2020 από: <http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/polypolitismikotita.pdf>
- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 228-236. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 25, 2020 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29274#page/1/mode/2up>
- Βάρελη, Ε. (2014). *Κοινωνία και σχολείο: το νέο κοινωνιολογικό πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Παντείο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε Αύγουστος 12, 2020 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35179#page/1/mode/2up>
- Βασιλογιάννης, Θ. (2010). *Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα. Ανακτήθηκε Αύγουστος 16, 2020 από: <http://tinyurl.com/ne2nev7>
- Βοντσα, Β. (2011). *Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικό διαπολιτισμικών γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε Αύγουστος 19, 2020 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27494#page/96/mode/2up>
- Γαργαλιάνος, Ι. (2007). Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. *Σχολείο και Σπίτι*, 486, 169.
- Δαμανάκης, Μ.(1995). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, Αθήνα.



Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο: διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε Αύγουστος 19, 2020 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36257#page/1/mode/2up>

Καρασσά, Φ. Β. (2006). Αρχές και μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. *Ελληνική Ρευματολογία*, 17(4), 289-297.

Καραχρήστου, Η. (2018). *Διερεύνηση επιμορφωτικό αναγκών των εκπαιδευτικών της Α΄ Βάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Κεσίδου Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μία εισαγωγή. Ανακτήθηκε Αύγουστος 19, 2020 από: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri\\_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos\\_epimorfosis\\_diapolitismiki.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf)

Κουρκούτας, Η.Ε. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάνου, Α. (2014). *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε Αύγουστος 19, 2020 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/33061#page/1/mode/2up>

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε..

Μιχαλοπούλου, Α. (2010). Η ένταξη των αλλοδαπών και των παλιννοστούτων μαθητών στις τρεις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Ανακτήθηκε Αύγουστος 22, 2020 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25526#page/1/mode/2up>

Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. *Πρακτικά 12ου Διεθνούς Συνεδρίου ΚΕ.Δ.ΕΚ*, Πάτρα, 252-262. Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2008) «*Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη*». Ανακτήθηκε Αύγουστος 10, 2020 από: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri\\_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos\\_epimorfosis\\_diapolitismiki.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf)

Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε Αύγουστος 22, 2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα : Πεδίο.

Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαιδευτική : Η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 20, 2020 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24198#page/564/mode/2up>

Παρούτσας, Δ. (2013). *Μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 10, 2020 από: <http://paroutsas.jmc.gr/diapolit.htm>

Σαββίδου, Σ. (2005). Πολιτισμική πολυμορφία και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά στα νησιά Ρόδος – Κως. Ανακτήθηκε Αύγουστος 10, 2020 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15675#page/222/mode/2up>

Υφαντή, Α. (2002). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Διερεύνηση μιας συνύπαρξης*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε Αύγουστος 10, 2020 από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/yfanti.htm>



## **Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη φοίτηση παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο Δημοτικό σχολείο**

**Σουσαμίδου Αικατερίνη**

Δρ. Ψυχολογίας ΑΠΘ  
sousamidou@sch.gr

**Ραπτοπούλου Άννα-Μαρκέλλα**

Εκπαιδευτικός Ειδικής αγωγής  
lianna19@hotmail.gr

### **Περίληψη**

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν στάσεις και απόψεις υπηρετούντων εκπαιδευτικών για τη φοίτηση μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο. Συμμετείχαν 26 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συζητώντας μια σειρά ερωτήσεων με τη μέθοδο των ομάδων εστίασης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν τη φοίτηση μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο ως πρόκληση, αν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ειδικής αγωγής και ανάλογα με το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης του μαθητή. Δεν επιθυμούν την παραπομπή του σε ειδικό σχολείο αλλά τη συνεργατική σχέση με το γονέα του. Την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή τη θεωρούν ελλιπή, προτείνοντας συστηματική επιμόρφωση με βιωματικό τρόπο από έμπειρους συναδέλφους. Οι δομές υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία υποστηρίζουν ότι δεν είναι επαρκείς και επιζητούν την έγκαιρη στελέχωση των γενικών σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και περιορισμό της παρέμβασης του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Λέξεις-κλειδιά:** στάσεις, απόψεις, εκπαιδευτικοί Δημοτικού σχολείου, ειδική αγωγή

### **Εισαγωγή**

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εφεξής ε.ε.α.) ή και αναπηρία θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (άρθρο 3, Ν. 3699/2008 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Οι μαθητές αυτοί ως επί το πλείστον φοιτούν σε γενικό σχολείο, δεχόμενοι υποστήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς. Παρακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα, έχοντας συμμαθητές συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα τελευταία χρόνια αυτή η μορφή εκπαίδευσης, γνωστή ως συνεκπαίδευση, αποτελεί ένα από τα πιο βασικά ζήτημα στην εκπαιδευτική πολιτική των αναπτυγμένων χωρών (Παπαδοπούλου, 2013). Σε αυτήν τη σημαντική προσπάθεια συνεκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο σπουδαίο ρόλο παίζουν οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη φοίτηση αυτών των μαθητών στους κόλπους των γενικών σχολείων (Buford & Casey, 2012; Miesera & Gebhardt, 2018; Woodcock 2013). Οι στάσεις τους αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για την επιτυχημένη έκβαση της συνεκπαίδευσης γι' αυτό και η διερεύνηση τους είναι ενδιαφέρουσα (Avramidis & Norwich, 2002). Ήδη σε ελληνικό πληθυσμό έχουν διεξαχθεί σχετικές έρευνες όπου μελετήθηκε η επίδραση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο, στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι θετικές στάσεις και απόψεις επηρεάζουν θετικά και την ένταξη των εν λόγω παιδιών στο γενικό



σχολείο (Avramidis & Kolyva, 2007; Galaterou & Antoniou, 2017; Tsakiridou & Polyzopoulou 2014; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Υπάρχουν βέβαια και έρευνες όπου αναγνωρίστηκε η αρνητική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο, πράγμα που δυσχεραίνει αυτή τη διαδικασία (Kalyna et al., 2007; Papadopoulou et al., 2004). Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν προκύψει και σε διεθνείς έρευνες όπου διαπιστώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών (Odongo, & Davidson, 2016), η αρνητική (Rakar & Kaczmarek, 2010) αλλά και η ουδέτερη (De Boer et al., 2011).

Οι στάσεις αναφέρονται στις αξιολογήσεις που κάνει κανείς για ανθρώπους, ομάδες και αντικείμενα στον κοινωνικό κόσμο. Περιλαμβάνουν τη λήψη απόφασης σχετικά με τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια στο αντικείμενο της στάσης και επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης του κόσμου και τον τρόπο συμπεριφοράς (Haddock & Maio, 2007). Οι στάσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη για το πώς ένα άτομο θα συμπεριφερθεί σε μια ομάδα και στην παρούσα εργασία σε αυτήν των μαθητών με ε.ε.α. και γι αυτό και μελετάται. Οι απόψεις αφορούν στη γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση, στην οπτική γωνία από την οποία βλέπουν αυτό το θέμα.

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση μεταβάλλεται με το είδος της ειδικής ανάγκης που αντιμετωπίζει ο μαθητής (Boyle & Hernadez, 2016; Gilmore et al., 2003; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με κινητικά ή αισθητηριακά προβλήματα απ ό,τι σε αυτά με συναισθηματικά προβλήματα ή με νοητική αναπηρία (Alghaza & Gaad, 2004; Glaubman & Lifshitz, 2001) ή απέναντι σε μαθητές που τους προκαλούν νευρικότητα (Wong et al., 2004).

Ένας δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις και απόψεις για τη συνεκπαίδευση είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναπηρία και τα άτομα με ε.ε.α. Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή τους κάνει να μην αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε μαθητές με ιδιαιτερότητες (Cameron, 2017; Cargan, & Schmidt, 2011; Forlin & Gajewski, 2017; Miesera & Gebhardt, 2018; Odom et al., 2011) και να διάκεινται αρνητικά στην ένταξη, όπως διαπιστώθηκε και σε ελληνικό δείγμα εκπαιδευτικών (Papadopoulou et al., 2004). Αντίθετα, η ύπαρξη παιδαγωγικής κατάρτισης στον τομέα της ειδικής αγωγής επηρεάζει θετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο (Alahbabi, 2009; Campbell et al., 2003; Mamah et al, 2011), όπως άλλωστε διαπιστώθηκε και σε μελέτες με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, που είχαν σημαντικά πιο θετική στάση για την ένταξη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής λόγω ειδικών γνώσεων και πείρας ( Avramidis & Kalyna, 2007; Πολεμικός κ.ά., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους όσον αφορά στην αντιμετώπιση διαταρακτικών συμπεριφορών και είναι πιο θετικοί στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Gal et al., 2010; Hsieh & Hsieh, 2012; Khan et al., 2017; Stemberger & Kiswarday, 2017). Το θετικό ρόλο της εμπειρίας των εκπαιδευτικών κατέδειξε και η έρευνα στην Ελλάδα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) όχι μόνο αυτών της ειδικής αγωγής αλλά και της γενικής. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από άλλες έρευνες με δείγμα Έλληνες εκπαιδευτικούς: όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είχε ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο θετική στάση είχε απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α. ή και αναπηρία (Batsiou et al., 2008; Koutrouba et al., 2008).

Σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της συνεκπαίδευσης διαδραματίζει η παροχή βοήθειας στον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης από τον ειδικό παιδαγωγό (Avramidis & Norwich, 2002; Kilanowski – Press Foote, & Rinaldo, 2010). Η σχέση αυτή θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεργασία και από αμοιβαίο σεβασμό, με τον ειδικό παιδαγωγό να παρέχει συγκεκριμένες κατευθύνσεις και παιδαγωγικές συμβουλές αναφορικά με τους μαθητές ε.ε.α. ή και αναπηρία (Βλάχου κ.ά., 2006; Σούλης, 2002). Γενικότερα, η ένταξη ενός μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να επιτευχθεί εάν το παιδί υποστηρίζεται από ειδικό παιδαγωγό ή βοηθό (Rose, 2001; Willis, 2009).



Με βάση την παρουσίαση των παραπάνω ερευνών προκύπτει ότι αν οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι θετικές, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν περισσότερες γνώσεις για την ειδική αγωγή και μεγαλύτερη εμπειρία δουλεύοντας με αυτούς τους μαθητές, ενώ τους παρέχεται και υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό, η ένταξη έχει πολλές πιθανότητες να στεφτεί με επιτυχία. Αν και το θέμα της συνεκπαίδευσης έχει μελετηθεί, ο συνήθης τρόπος έρευνας γινόταν με χρήση ερωτηματολογίων, ενώ στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο με την ερευνητική μέθοδο των ομάδων εστίασης (focus group).

Στην παρούσα έρευνα βασική επιδίωξη αποτελεί η μελέτη των στάσεων και απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τη, διερευνώντας συγχρόνως τις απόψεις τους για την επιμόρφωση τους σε θέματα ειδικής αγωγής, τη γνώση και ικανοποίηση τους από τις δομές στήριξης των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία. Η έρευνα πραγματοποιείται με τη μέθοδο των ομάδων εστίασης.

Ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τα ακόλουθα:

α) Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο και ειδικότερα στην τάξη τους

β) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής και

γ) Ποια η γνώση και άποψή τους για τις δομές υποστήριξης μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο.

### **Σώμα**

Για την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus group) που ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Έχει τη μορφή της ομαδικής συνέντευξης, όπου οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν απόψεις αναφορικά με το θέμα της έρευνας, παρουσία ενός διαμεσολαβητή που μπορεί να είναι ο ερευνητής ή συνεργάτης του (Morgan, 1997). Αυτό που ενδιαφέρει στη μέθοδο αυτή είναι «να αποκτηθεί πληροφορία σχετικά με τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες της ομάδας που αφορούν ένα δεδομένο θέμα και να αναλύσει τους καθοριστικούς παράγοντες αυτού του είδους των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και αξιών» γι αυτό και είναι η καταλληλότερη στην παρούσα έρευνα (Bousset et al., 2005).

Το δείγμα αποτελείτο από 26 εκπαιδευτικούς τεσσάρων Δημοτικών Σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, με διδακτική εμπειρία από 10 έως 30 έτη και με ελάχιστη εμπειρία στην ειδική αγωγή. Ας σημειωθεί ότι αυτός είναι ένας ικανοποιητικός αριθμός ομάδων εστίασης, διότι η πρώτη ομάδα εστίασης συνήθως δίνει ένα σημαντικό αριθμό νέων πληροφοριών οι οποίες στις επόμενες ομάδες πολύ πιθανόν να επαναλαμβάνονται, οπότε δεν απαιτείται μεγάλος αριθμός ομάδων (Morgan, 1997). Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία. Οι ομάδες ήταν ομοιογενείς ως προς την επαγγελματική ιδιότητα, ενώ το διδακτικό προσωπικό του κάθε σχολείου γνωρίζονταν μεταξύ τους, αφού υπηρετούσαν στην ίδια σχολική μονάδα. Η ομοιογένεια της ομάδας και η γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων αποτελούν δύο σημαντικούς παράγοντες στη μέθοδο των ομάδων εστίασης. Στην περίπτωση της ομοιογένειας διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, προωθείται η ανταλλαγή ιδεών, αντιλήψεων και εμπειριών, επικρατεί αίσθημα ασφάλειας, απουσιάζουν οι συγκρούσεις και παρατηρείται συχνά σύγκλιση απόψεων. Η γνωριμία συμβάλει στην εξοικείωση μεταξύ των μελών της ομάδας και στην ελεύθερη έκφραση απόψεων (Bloor et al., 2001).

Η έρευνα διενεργήθηκε από τις δύο συγγραφείς. Η ομαδική συνέντευξη έλαβε χώρα στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου, σε προκαθορισμένη εργάσιμη ημέρα και ώρα, μετά από συνεννόηση με τους συμμετέχοντες. Η διάρκεια της συνέντευξης



ήταν περίπου μιάμιση ώρα. Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης η πρώτη συγγραφέας υπέβαλε τις ερωτήσεις ενώ η δεύτερη σημείωνε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Οι ερωτήσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και καταχωρήθηκαν στους εξής θεματικούς άξονες σε αντιστοιχία με τους σκοπούς της έρευνας: α) Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο (ερωτήσεις 1,2,3,4,5) β) Απόψεις για την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής (6,7,8) και γ) Δομές υποστήριξης μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο (9,10). Για τον έλεγχο της σαφήνειας και ακρίβειας των ερωτήσεων ερωτήθηκαν τέσσερις εκπαιδευτικοί που δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας. Τέλος, παρουσιάστηκαν αναλυτικά όλες οι ερωτήσεις του κάθε θεματικού άξονα, με την παράθεση αυτολεξεί τμημάτων των συνεντεύξεων για την ενίσχυση της αξιοπιστίας.

#### **Αποτελέσματα**

##### **α) Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο**

- ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Τι σημαίνει για σας η παρουσία παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη σας; (π.χ. είναι πρόκληση, πρόβλημα, κούραση, μπελάς κ.λ.π.)

Η παρουσία παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία αποτελεί πρόκληση, τουλάχιστον στην αρχή. Μπορεί όμως από πρόκληση να μετατραπεί σε πρόβλημα, ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες του μαθητή, τις γνώσεις του εκπαιδευτικού, την ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και τη στάση και διάθεση των γονέων τους. Τέλος, η παρουσία ενός μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον εκπαιδευτικό.

#### **Ενδεικτικές απαντήσεις**

Παρασκευή: Πρόκληση. Αλλά και μεγάλο άγχος, όμως το διαχειρίζομαι.

Χρυσούλα: Κάτι που μου αρέσει και μπορώ να το αντιμετωπίσω.

Κώστας: Ερέθισμα για να το διαχειριστούμε.

Χρήστος: Θετικός. Πρώτα να ξέρω για το τι πρόκειται και μετά αναλαμβάνω. Αν είναι οριακή καθυστέρηση είναι εύκολο.

Άννα: Μέχρι να εμφανιστεί το μέγεθος του προβλήματος πρόκληση, μετά δυσκολία και μετά πρόβλημα.

Παναγιώτης: Αν υπάρχει παράλληλη στήριξη. Μετρά και ο γονέας.

Γεωργία: Μετράει η συνεργασία με τους γονείς.

Ελένη: Αν υπάρχουν οι γνώσεις. Αλλά αυτές δυστυχώς δεν υπάρχουνε.

Λίτσα: Ανασφάλεια, είμαι θετική αλλά φοβάμαι πολύ τη συνεργασία με γονείς. Συνήθως δεν υπάρχει.

Νίτσα: Μπορούμε να το χειριστούμε ως ένα σημείο. Έχουμε ανασφάλειες.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Θα επιλέγατε να αναλάβετε, να δουλέψετε με τάξη στην οποία γνωρίζετε ότι φοιτούν μαθητές με ε.ε.α. ή και αναπηρία;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν θα επέλεγε να αναλάβει μία τάξη στην οποία φοιτούν μαθητές με ε.ε.α. ή και αναπηρία. Θα την αναλάμβανα αν γνώριζαν την ιδιαίτερη εκπαιδευτική ανάγκη του εκάστοτε παιδιού ή είχαν βοήθεια από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Ωστόσο υπάρχουν και θετικές απαντήσεις είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στις δυνάμεις τους είτε γιατί τους έτυχε και θεώρησαν ότι τελικά τα κατάφεραν.

#### **Ενδεικτικές απαντήσεις**

Φωτεινή: Εξαρτάται. Δεν λες όχι αμέσως, ανάλογα με τη δυσκολία του παιδιού.

Γιάννα: Εξαρτάται. Η συμπεριφορά είναι πρόβλημα αν είναι ήσυχο ναι.

Βαγγέλης: Εξαρτάται από το πρόβλημα. Όχι, δεν μπορώ να τα βοηθήσω γιατί έπαιρνα τάξη με προβλήματα και τα παιδιά

Νίτσα & Χριστίνα: Αν ήξερα ότι θα έχω παράλληλη, τότε ναι.

Κώστας: Ναι, γιατί διερευνώ τέτοιες καταστάσεις.

Στάθης: Ναι, συνειδητά. Πάντα ζητούσα τάξη που να έχει μέσα παιδιά με ε.ε.α. Άλλωστε υπηρετώ σε τέτοιο σχολείο, με



αυτά ήταν αδικημένα. Δεν μπορούσα να τα βοηθήσω κατάλληλα και έτσι κάθε προσπάθειά μου έπεφτε στο κενό.

Παναγιώτα: Με έχουν βοηθήσει με τη παρουσία τους στη διδασκαλία..

πολλά παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.

Παρασκευή: Ναι, γιατί πιστεύω ότι μπορώ να βοηθήσω.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 3: Αν είχατε την επιλογή να διδάσκατε σε σχολείο με τμήμα ένταξης ή χωρίς αυτό τι θα επιλέγατε και γιατί;

Οι μισοί από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς προτιμούν να διδάσκουν σε σχολείο με τμήμα ένταξης, γιατί έτσι έχουν οι ίδιοι βοήθεια αλλά και τα παιδιά με ε.ε.α. ή και αναπηρία. Μάλιστα τονίζουν ότι τμήμα ένταξης έπρεπε να επιβάλλεται σε όλα τα σχολεία.

#### **Ενδεικτικές απαντήσεις (θετικές)**

Ηλίας: Ναι γιατί θα έχω βοήθεια. Είναι πολύ σημαντική και το ζω καθημερινά στο σχολείο μου.

Κυριακή: Ναι, γιατί βοηθά τους υπόλοιπους συναδέλφους.

Σάκης: Ναι, γιατί το ειδικό παιδί θα έχει ειδική βοήθεια.

Ελένη & Κώστας: Σε όλα τα σχολεία θα έπρεπε να υπάρχει. Το έχουμε ζήσει και απέδωσε.

Νίτσα: Θα σου τύχει, οπότε πρέπει να υπάρχει.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 4: Τι θα προτείνατε για τους μαθητές με ε.ε.α. ή και αναπηρία; Να παρακολουθούν ειδικό σχολείο και μόνο, άλλη μορφή συνεκπαίδευσης, ύπαρξη ειδικού προσωπικού στην τάξη σε όλο το πρόγραμμα και τα μαθήματα κλπ;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο ανάλογα με την περίπτωση και με την προϋπόθεση ότι υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη (εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ή τμήμα ένταξης). Η φοίτηση στο ειδικό σχολείο προτείνεται κυρίως για βαριές περιπτώσεις.

#### **Ενδεικτικές απαντήσεις**

Φωτεινή, Κατερίνα & Στάθης: Ανάλογα με την περίπτωση.

Αγγελική: Εξαρτάται από την αναπηρία. Το βοηθά το γενικό? Είναι ένα ερωτηματικό που πάντα έχω. Δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Λίτσα: Αν έχουμε βοήθεια ναι στα ειδικά παιδιά. Εξαρτάται και από το δάσκαλο της ειδικής αγωγής, πόσο συνεργάσιμος είναι.

Ηλίας: Καλύτερα η συνεκπαίδευση. Βοηθά και τα δύο, παιδιά με αλλά και χωρίς ε.ε.α.

Νίτσα & Σούλα: Όχι στο ειδικό, εδώ με κατάλληλες δομές. Εκεί πηγαίνουν μόνο οι πολύ βαριές περιπτώσεις.

Στάθης: Συνεκπαίδευση με υποστήριξη.

Φωτεινή: Όταν έχει βοήθεια είμαστε οκ. Η παρουσία του ειδικού εκπαιδευτικού είναι πολύτιμη.

Γιάννα: Κάτι ανάμεσα στο ειδικό και το γενικό σχολείο. Να μην είναι συνέχεια μέσα στη γενική τάξη.

Γιώργος: Παιδί με βαριά κινητικά προβλήματα και υστέρηση δεν πρέπει να έρθει στο κανονικό σχολείο.

Ελένη: Ναι στο ειδικό, αλλά να γίνουν πιο εξειδικευμένα.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 5: Πόσο εξοικειωμένοι/ες αισθάνεστε με έννοιες που αφορούν την ειδική αγωγή; Τι είναι για σας η συμπερίληψη, η συνεκπαίδευση, η συνδιδασκαλία, η παράλληλη στήριξη, η ένταξη, η συμπερίληψη, η ισότιμη συμμετοχή;

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει να μην είναι εξοικειωμένη με τις έννοιες αυτές. Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν: «Δεν τις ξέρουμε όλες τις έννοιες ( συμπερίληψη, συνεκπαίδευση), δεν έχουμε καθαρή εικόνα».

#### **Ενδεικτικές απαντήσεις**

Ηλίας: Η συμπερίληψη είναι πιο ισχυρή στη σχολική ζωή από τη συνεκπαίδευση.

Παρασκευή: Καλή γνώση λόγω σπουδών στην Ειδική Αγωγή. Όμως δεν έχει νόημα η ορολογία αλλά η πράξη.

Σάκης: Πρόβλημα ορολογίας. Ποτέ δεν κατάλαβα σε τι διαφέρουν.



**β) Απόψεις για την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής**

-ΕΡΩΤΗΣΗ 6: Έχετε δεχτεί επιμόρφωση όσον αφορά την ειδική αγωγή; Με τι περιεχόμενο, από ποιους, ποιας διάρκειας, ποιας μορφής;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει δεχτεί έστω κάποια σύντομη επιμόρφωση αναφορικά με την ειδική αγωγή. Μπορεί να είναι ολιγόωρες επιμορφώσεις από στέλεχος εκπαίδευσης, περιοδικές επιμορφώσεις από ιατρικούς φορείς ή συλλόγους αλλά και συστηματική παρακολούθηση εξειδικευμένων πανεπιστημιακών προγραμμάτων.

**Ενδεικτικές απαντήσεις**

Άννα: Κάποιες ωριαίες αναφορές από σχολική σύμβουλο. Αλλά αυτό δεν φτάνει. Αν και υπηρετώ στη γενική τάξη, οι γνώσεις ειδικής αγωγής θα με ωφελούσαν.

Γιώργος: Τελείως αποσπασματικά (λίγες ώρες ανάλογα με το πρόβλημα του σχολείου). Όμως συστηματικά δεν το έχω επιδιώξει.

Στάθης: Τρίμηνο, σε πανεπιστήμιο, σε υπηρεσιακό φορέα και βιωματικά.

Γιάννα: Σεμινάρια 500 ωρών και βιωματικά, σύλλογοι γονέων.

Σάκης: Διδασκαλείο και ως εθελοντής ψυχολογίας.

Σούλα: Μαθήματα ειδικής αγωγής στο πανεπιστήμιο, με αναφορά σε πολλά περιστατικά και με όχι άμεσες εφαρμόσιμες τεχνικές και γνώσεις.

Χρυσούλα: Όχι και δεν το επιδίωξα. Δεν είναι δική μου ειδικότητα. Ας τα μάθουν καλύτερα οι ειδικοί εκπαιδευτικοί.

Ηλίας: Ναι. Ειδική Αγωγή (μεταπτυχιακό).

Ελένη: Ιπποκράτειο νοσοκομείο. Από προσωπικό ενδιαφέρον και μόνο.

Παρασκευή: Ναι, μεταπτυχιακό και διδασκαλία, πιστοποίηση(5 χρόνια)

-ΕΡΩΤΗΣΗ 7: Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από τις γνώσεις που έχετε αποκτήσει αναφορικά με την ειδική αγωγή είτε μέσω επιμόρφωσης είτε μέσω αυτομόρφωσης;

Ο βαθμός ικανοποίησης δεν είναι ξεκάθαρος, ενώ ως σημαντική πηγή γνώσης αναφέρεται η εμπειρία διδασκαλίας σε παιδιά με ε.ε.α. ή και αναπηρία. Το πλήθος των γνώσεων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί προέρχεται κυρίως από αυτομόρφωση και όχι τόσο από επιμόρφωση.

**Ενδεικτικές απαντήσεις**

Γιάννα, Στάθης & Φωτεινή: Από αυτομόρφωση και όχι από επιμόρφωση. Δυστυχώς στο δεύτερο υστερεί πολύ η Εκπαίδευση.

Παρασκευή: Αρκετά, πολύ διάβασα και μόνη μου.

Νίτσα & Κώστας: Διαβάζω πολύ για την ειδική αγωγή. Με βοηθά να είμαι καλύτερος δάσκαλος.

Λίτσα: Αναγκάστηκα να διαβάσω. Όταν παρουσιάστηκε πρόβλημα στην τάξη μου, διάβασα πολύ. Μου έκανε καλό.

Ελένη: Έγινα ειδικός λόγω παιδιού μου. Αλλά είμαι και καλύτερη δασκάλα έτσι.

Χριστίνα: Μεταφορά γνώσεων συναδέλφων από προηγούμενη εμπειρία τους.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 8: Πού νομίζετε ότι υπολείπεστε όσον αφορά την επιμόρφωσή σας στην ειδική αγωγή; Ποια θέματα, με ποια μορφή θα προτεινάτε να γινόταν η επιμόρφωσή σας; Από ποιους, με ποια διάρκεια;

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναζητούν πιο σύγχρονους τρόπους πληροφόρησης, όπως το διαδίκτυο, την ασύγχρονη εκπαίδευση ή τις τηλεδιασκέψεις, χωρίς να απορρίπτουν την ενδοσχολική επιμόρφωση και την αξία προσωπικής επαφής με τον επιμορφωτή. Ως καλύτερους επιμορφωτές θεωρούν συναδέλφους που έχουν σχετική εμπειρία, ενώ όλοι συμφωνούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι συστηματική και πολλών ωρών με αναφορά σε τεχνικές και με χορήγηση ειδικού υλικού προς άμεση εφαρμογή.

**Ενδεικτικές απαντήσεις**

Νίτσα & Χριστίνα: Μέσω διαδικτύου αλλά και ενδοσχολικά. Να μη χάνουμε χρόνο έξω από το σπίτι αλλά και μέσα στο

Σούλα: Οι ίδιοι οι συναδέλφοι να γίνουν πολλαπλασιαστές ενδοσχολικά, αφού παρακολουθήσουν διαδικτυακά





σχολείο η επιμόρφωση που αφορούν αποκλειστικά το σχολείο μας είναι πολύ χρήσιμη.

Κώστας: Ναι στις τηλεδιασκέψεις. Μαθαίνεις από απόσταση, χωρίς να μένεις έξτρα ώρες στο σχολείο. Ακολουθείς το δικό σου χρόνο.

Μαρία: Είναι απρόσωπη, προτιμώ την επαφή. Η τηλεδιάσκεψη είναι απρόσωπη και δεν με πείθει.

μαθήματα. Όταν η επιμόρφωση γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του σχολείου είναι πιο πειστική.

Χρήστος: Δάσκαλοι με ειδικές πρακτικές. Δεν χρειάζονται οι πολλές γνώσεις αλλά οι τεχνικές, το πώς αντιμετωπίζεις ένα παιδί με πρόβλημα.

Αντώνης: Ασύγχρονη εκπαίδευση. Να υπάρχει φόρουμ στο υπουργείο με απαντήσεις σε σχετικά θέματα.

### **γ) Γνώσεις και απόψεις για τις δομές υποστήριξης μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο**

-ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Γνωρίζετε το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στην Ε.Α.Ε. στην Ελλάδα; Αν ναι, τι σας ώθησε να το μελετήσετε;

Πέραν ελαχίστων εξαιρέσεων, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δε γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στην Ειδική Αγωγή. Αυτοί που το γνωρίζουν είναι διότι έχουν επιμορφωθεί και εργαστεί στο χώρο της ειδικής αγωγής.

#### **Ενδεικτικές απαντήσεις**

Παρασκευή: Επειδή δούλεψα 14 χρόνια στην ειδική αγωγή.

Σάκης: Ναι, λόγω ειδικότητας.

-ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Με βάση το υπάρχον σχολικό σύστημα και καθεστώς για τα παιδιά με ε.ε.α. ή και αναπηρία ποιες δομές γνωρίζετε που υποστηρίζουν το έργο σας, πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε και τι αλλαγές/βελτιώσεις/καταργήσεις θα προτείνατε;

Οι δομές όπως η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και το Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) είναι γνωστές στους εκπαιδευτικούς. Κοινό αίτημα όλων είναι η στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής από την αρχή της σχολικής χρονιάς για να βοηθούν τα παιδιά και τους ίδιους, να υπάρχει ψυχολόγος σε ομάδες σχολείων και η απόφαση για παραπομπή σε διαγνωστική δομή και παροχή βοήθειας από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό στο διαγνωσμένο μαθητή να μην είναι απόφαση του γονέα.

#### **Ενδεικτικές απαντήσεις**

Βαγγέλης: Υποχρεωτικά κάθε μεγάλο σχολείο να έχει τμήμα ένταξης, με ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό και εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Η κατηγοριοποίηση των παιδιών να γίνεται από επιτροπή.

Φωτεινή: Να μην αποφασίζει ο γονέας, όταν υπάρχει ΕΔΕΑΥ, συντονιστές και ΚΕΣΥ. Πώς μπορεί να αποφασίζει ό ένας έναντι των πολλών; Και όμως αυτό συνεχίζει να ισχύει ως σήμερα.

Παρασκευή: Από την αρχή της σχολικής χρονιάς στελέχωση. Συνήθως έρχονται αργότερα, αφού ο δάσκαλος έχει αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις και έτσι γρήγορα απογοητεύεται.

Νίτσα & Δήμητρα: Να υπάρχει ψυχολόγος σε κάθε σχολείο. Να υπάρχει και ειδικός σταθερός χώρος. Να παραπέμπει ο σύλλογος χωρίς την άποψη των γονέων.

Γιάννα: Να οριστεί υπεύθυνος ανά 10 σχολεία για την ειδική αγωγή. Όταν υπάρχει άτομο που μπορούμε να απευθυνθούμε αισθανόμαστε ασφάλεια.

Μαρία: Να υπάρχει σταθερή παράλληλη στήριξη για όλα τα χρόνια του παιδιού. Η έλλειψη υποστήριξης, αναστατώνει το παιδί και το εισπράττει ο δάσκαλος.

### **Συμπεράσματα**



Από την αναλυτική παρουσίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όσον αφορά τον θεματικό άξονα των στάσεων των εκπαιδευτικών στη φοίτηση παιδιών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη τους προέκυψε πως μπορεί να αποτελέσει πρόκληση αλλά και πρόβλημα, ανάλογα με παράγοντες που σχετίζονται με το είδος της ε.ε.α., τις γνώσεις του εκπαιδευτικού περί ειδικής αγωγής, την ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και τέλος τη στάση που υιοθετούν οι γονείς του προς το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με έρευνες που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας όσον αφορά τη σοβαρότητα και το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Alghaza & Gaad, 2004; Glaubman & Lifshitz, 2001; Wong et al., 2004), τις γνώσεις για την ειδική αγωγή που επηρεάζουν θετικά τη στάση του εκπαιδευτικού (Campbell et al., 2003; Mamah et al., 2011), καθώς και την ύπαρξη υποστήριξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Avramidis & Norwich, 2002; Kilanowski – Press Foote, & Rinaldo, 2010).

Η παρουσία μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον εκπαιδευτικό και γι αυτό δεν θα την αναλάμβανε, αν είχε τη δυνατότητα της επιλογής. Η ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού εντός τάξης αποτελεί ιδιαίτερα διευκολυντικό παράγοντα για τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, πράγμα που γίνεται φανερό και μέσα από την προτίμηση τουλάχιστον του μισού ερευνητικού δείγματος να διδάσκουν σε σχολείο με τμήμα ένταξης, γιατί εκεί δέχονται βοήθεια οι ίδιοι αλλά και τα παιδιά με ε.ε.α. ή και αναπηρία από τον ειδικό παιδαγωγό. Οι πιο δεκτικοί εκπαιδευτικοί στην παρουσία ενός μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη ήταν αυτοί που είχαν θετική εμπειρία από προηγούμενες σχολικές χρονιές. Η εμπειρία αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην φοίτηση μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη τους, όπως υποστηρίζουν και άλλες συναφείς έρευνες (Hsieh & Hsieh, 2012; Khan et al., 2017; Stemberger & Kiswarday, 2017; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Αν και η παρουσία μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη αναστατώνει τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο η πλειοψηφία υπερασπίζεται τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο ανάλογα με την περίπτωση και με την προϋπόθεση ότι υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη, ενώ δεν θεωρεί γενικά καλή λύση του ειδικό σχολείο, που προτείνεται μόνο για βαριές παθήσεις.

Σχετικά με το θεματικό άξονα της επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής αυτό που τονίστηκε είναι πως η απόκτηση γνώσεων στο χώρο αυτό προήλθε από ανάγκη, είτε με την παρουσία μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη είτε εξαιτίας συγγενικού τους προσώπου και βασίστηκε περισσότερο στην αυτομόρφωση. Η επιμόρφωση για να έχει αποτέλεσμα προτείνεται να είναι συστηματική, πολλών ωρών, από συναδέλφους που έχουν να δώσουν πρακτικές εφαρμογές και όχι μόνο θεωρία. Υποστηρίζεται η τηλεεκπαίδευση, ως μια σύγχρονη μορφή επιμόρφωσης, χωρίς να παραγκωνίζεται η ενδοσχολική που προσφέρει και την ευκαιρία για άμεση επαφή με τον επιμορφωτή. Λαμβάνοντας υπόψη την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής (Cargan, & Schmidt, 2011; Forlin & Gajewski, 2017; Papadopoulou et al, 2004) και πώς εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για την αντιμετώπιση των αναγκών που έχουν οι μαθητές με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην γενική εκπαίδευση είναι πιο θετικοί στην ένταξη των μαθητών (Πολεμικός και συν., 2010), γίνεται αντιληπτή πόσο σημαντική και αναγκαία είναι η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα ειδικής αγωγής.

Τέλος, αναφορικά με τον τρίτο θεματικό άξονα, την άποψη των εκπαιδευτικών για τις δομές υποστήριξης μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο, έγινε φανερό ότι οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή, εκτός από αυτούς που έχουν εργαστεί στο χώρο της ειδικής αγωγής. Σχετικά με τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του υποστηρικτικού έργου των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία προτείνεται η στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής από την αρχή της σχολικής χρονιάς, η θέσπιση θέσης ψυχολόγου στα σχολεία και ο περιορισμός του ρόλου του γονέα



στις διαδικασίες διάγνωσης και υποστήριξης του παιδιού τους με ε.ε.α ή και αναπηρία στο σχολείο.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν τη φοίτηση μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο ως πρόκληση αν διαθέτουν προηγούμενη πείρα και γνώσεις ή αν ο μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα κινητικά και όχι συμπεριφοράς. Την παραπομπή των μαθητών σε ειδικό σχολείο δεν τη βλέπουν ως τη μοναδική και καλύτερη λύση αλλά την προτείνουν μόνο για τις βαριές παθήσεις, ενώ τονίζουν και τη σημαντικότητα του ρόλου του γονέα, που τον θέλουν υποστηρικτικό και συνεργάσιμο. Σχετικά με την επιμόρφωση διαπιστώνεται η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών που επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην ένταξη. Επιθυμία τους είναι η συστηματική επιμόρφωση πολλών ωρών από συναδέλφους και με βιωματικό τρόπο, χωρίς να αποκλείεται η ενδοσχολική επιμόρφωση και η τηλεκπαίδευση. Όσο για τις δομές υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. ή και αναπηρία δεν θεωρείται ότι καλύπτουν εγκαίρως τις ανάγκες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για ειδική βοήθεια, ενώ ο ρόλος του γονέα παραμένει ισχυρός και καθορίζει σημαντικά την πορεία φοίτησης του παιδιού του στο σχολείο.

### **Προτάσεις**

Με βάση τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, που βέβαια δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν λόγω περιορισμένου δείγματος, πρωταρχικός στόχος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής θα πρέπει να είναι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έτσι ώστε αυτοί να είναι σε θέση να αναδιαμορφώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τις διδακτικές στρατηγικές τους, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, όπως υποστηρίζει ο Batron (2004). Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής πρέπει να ξεκινάει από το Πανεπιστήμιο (Loreman et al., 2007) και να συνεχίζει στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς για να αισθανθούν μεγαλύτερη ασφάλεια, λιγότερο άγχος και πιο προετοιμασμένοι σε περίπτωση μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία στην τάξη τους. Αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες θα αναπτύξουν και θετικές στάσεις προς την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, η πολιτεία με τις δομές υποστήριξης που έχει θεσπίσει θα πρέπει να φροντίσει ώστε αυτές να ανταποκρίνονται έγκαιρα και επαρκώς στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για διάγνωση, αξιολόγηση και στήριξη με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του κάθε μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία που φοιτά στη γενική τάξη. Η στελέχωση των σχολείων με ειδικό προσωπικό να γίνεται από την πρώτη μέρα έναρξης της σχολικής χρονιάς και να δίνεται η ευκαιρία για ενημερωτικές τακτές συνεδρίες μεταξύ του ειδικού παιδαγωγού, του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και των γονέων του μαθητή με ε.ε.α. ή και αναπηρία για τη χάραξη κοινής πορείας στην ένταξή του.

Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί με ομάδες εστίασης σε εκπαιδευτικούς από σχολεία ειδικής αγωγής καθώς και σε γονείς με παιδιά με ε.ε.α ή και αναπηρία, αφού διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη φοίτηση των παιδιών τους, αλλά και σε γονείς που τα παιδιά τους δεν ανήκουν στην παραπάνω κατηγορία, διότι και η δική τους στάση απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α ή και αναπηρία επηρεάζει την όλη προσπάθεια συνεκπαίδευσής τους. Η ολόπλευρη μελέτη της φοίτησης των παιδιών με ε.ε.α ή και αναπηρία στο γενικό σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε μια πληρέστερη και συστηματικότερη αντιμετώπισή της για το καλό όλων των μαθητών.

### **Αναφορές**

Alahbabi, A. (2009). K – 12 Special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.



Alghaza, E. M. & Gaad, N. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–99.

Alghaza, E., M., Dodeen, H. & Algaryouti, I., A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37 (4), 1–12.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

Barton, L. (2004). Η πολιτική της συνεκπαίδευσης (inclusion). Στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία* (σσ. 55-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with Special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. Ανακτήθηκε από [http://www.tandfonline.com/loi/tied20\\_](http://www.tandfonline.com/loi/tied20_)

Bloor, M, Frankland, J, Thomas, M & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bousset, J.P., Macombe, C. & Taverne, M. (2005). *Participatory methods, guidelines and good practice guidance to be applied throughout the project to enhance problem definition, co-learning, synthesis and dissemination*. Retrieved in 02/02/2020 [http://www.seamless-ip.org/Reports/Report\\_10\\_D7.3.1.pdf](http://www.seamless-ip.org/Reports/Report_10_D7.3.1.pdf) 155.

Boyle, M. & Hernandez, Cl. (2016). An Investigation of the Attitudes of Catholic School Principals towards the Inclusion of Students with Disabilities. *Journal of catholic education*, 20(1), 190-219.

Buford, S. & Casey, L. (2012). Attitudes of Teachers Regarding Their Preparedness to Teach Students with Special Needs. *Delta Journal of Education* 2(2), 17-30.

Cameron, D. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of inclusive education*, 21(10), 1028-1044.

Campbell, J. Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing students teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369–379.

Cargan, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37 (2), 171-195.

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331 – 353.

Forlin, C. & Gajewski, (2017). Ethics, Equity, and Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 9, 1-18.

Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.

Galaterou, J. & Antoniou, A. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International journal of special education*. 32(4), 643-658.

Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (1), 65 –76.



Glaubman, R., & Lifshitz., H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education* 16(3), 207-23.

Haddock G., & Maio R. G. (2007). Attitudes. In F. R. Baumeister & D.K Voh (Eds), *Encyclopedia of Social Psychology*. California: Sage, Thousand Oaks.

Hsieh, W. Y. & Hsieh, C. M. (2012): Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182 (9), 1167-1184. doi:10.1080/03004430.2011.602191

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.

Khan, I. K., Hashmi, S. & Khanum, N. (2017). Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4 (1), 32 – 47.

Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413 - 421.

Loerman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C., (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159

Mamah, V., Deku P., Darling, S. & Avoke, S. (2011). University teacher's perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian Universities. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 70- 79.

Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018): Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707-722.

Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Odom, S. L., Buysse, V. & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 33 (4), 344 – 356.

Odongo, G. & Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. *International Journal of Special Education*, 31(2).

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou Z. & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111.

Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010) Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. DOI: 10.1080/08856250903450848

Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special education needs. *Educational Review*, 53, 147–156.

Stemberger, T. & Kiswarday, V. R. (2017). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 47 – 58.

Tsakiridou H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. doi: 10.12691/education-2-4-6.

Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children. What to do Monday morning*. NY: Corwin press.



Wong, D. K. P. , Pearson, V. & Kuen, M. (2004). Competing philosophies in the classroom: a challenge to Hong Kong teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 261–279.

Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8), 16-29.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Βλάχου, Α., Καϊλά, Μ. & Στρογγυλός, Β. (2006) (Επιμ.). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Οικογένεια και σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ.Α' /02-10-2008.

Παπαδοπούλου, Κ. (2013). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολεμικός, Ν., Καϊλά, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β. (2010). *Εκπαίδευση Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες: Μία πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα. Εκδ. Πεδίο

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.



## **Η ικανοποίηση εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα της Ελλάδας**

**Φρούντα Μαρία**

PhD, ΕΔΙΠ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Παν. Πατρών  
mariafggm@upatras.gr

**Πίτσου Χαρίκλεια**

PhD, ΕΔΙΠ, Τμ. Επιστ. της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Παν. Πατρών, ΣΕΠ, ΕΑΠ  
xpitsou@upatras.gr

**Κατσαντώνης Ιωάννης**

Εκπαιδευτικός, Τμ. Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Παν. Πατρών,  
ioanniskatsantonis@upnet.gr

### **Περίληψη**

Η πρακτική άσκηση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας καθώς συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτών, μέσω σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Προς τούτο, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ικανοποίησης των φοιτητών - εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την πρακτική άσκηση που υλοποιούν στο 5ο εξάμηνο των σπουδών τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου που δόθηκε σε 184 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Πατρών. Η περιγραφική στατιστική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε για την παρουσίαση των δεδομένων. Το λογισμικό στατιστικό πακέτο SPSS v.24 και ο δείκτης Cronbach's alpha χρησιμοποιήθηκαν για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, αντίστοιχα. Το κύριο αποτέλεσμα φαίνεται να είναι η ικανοποίηση των φοιτητών - εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την πρακτική τους άσκηση. Ωστόσο, ορισμένα δημογραφικά, προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά φαίνεται να επηρεάζουν και να διαφοροποιούν το κύριο αποτέλεσμα.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρακτική Άσκηση (Π.Α), Ικανοποίηση, Φοιτητές-Εν δυνάμει Εκπαιδευτικοί, Παιδαγωγικό Τμήμα.

### **Εισαγωγή**

Τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερη ετερογένεια ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους, παρατηρείται ότι περιλαμβάνουν την πρακτική άσκηση (Π.Α.) ως ένα αναπόσπαστο τμήμα στον οδηγό σπουδών τους (Σταμέλος & Εμβαλωτής, 2001). Μολαταύτα, αν και όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα πραγματοποιούν Π.Α, ο τρόπος με τον οποίο αυτή υλοποιείται διαφοροποιείται από Τμήμα σε Τμήμα (Αρμπατζάκη et al., 2013; Ντολιοπούλου, 2005).

Η Π.Α των εν δυνάμει εκπαιδευτικών είναι ύψιστης σημασίας διότι (α) παρέχει ευκαιρίες για συσχέτιση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή· (β) συμβάλλει στην προετοιμασία των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, καθώς διευκολύνει την κατάκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών· και (γ) εξοικειώνει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με τον επαγγελματικό χώρο στον οποίο θα δραστηριοποιηθούν (Φτερνιάτη & Φρούντα, 2018:422). Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της διδακτικής ικανότητας (Smagorinsky et al., 2004) και της επαγγελματικής (Rodrigues & Mogarro, 2019; Wang, 2018) ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.



Παρόλα αυτά, πέρα από τα ζητήματα περιεχομένου της εκπαίδευσης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, η διερεύνηση της ικανοποίησής τους από την Π.Α στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα, έχει λάβει μικρές διαστάσεις στην ελληνική βιβλιογραφία. Αξίζει λοιπόν να συζητηθούν ορισμένες καίριες μεταβλητές που αποτελούν δείκτες της συνολικής ικανοποίησης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την Π.Α. Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη διερευνώνται κάποιες από τις διαστάσεις της ικανοποίησης των φοιτητών, εστιάζοντας στην Π.Α του 5<sup>ου</sup> εξαμήνου σπουδών.

### **Θεωρητικό Πλαίσιο**

Ακριβής ορισμός στην έννοια της ικανοποίησης είναι δύσκολο να δοθεί, διότι αυτή ορίζεται διαφορετικά για τον κάθε άνθρωπο. Ωστόσο, σε άρθρο των Westbrook & Reilly (1983), αναφέρεται ότι η ικανοποίηση προκύπτει ως ευχάριστη συναισθηματική αντίδραση σε εμπειρίες, που σχετίζονται είτε με υπηρεσίες, είτε με διαδικασίες, είτε ακόμη και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πελάτη (στην παρούσα εργασία πελάτης θεωρείται ο εν δυνάμει εκπαιδευτικός). Αντίθετα, ο Hunt (1991) αναφέρει ότι η ικανοποίηση είναι μια διαδικασία αξιολόγησης, η οποία βασίζεται στο κατά πόσο η συγκεκριμένη εμπειρία ήταν τόσο καλή όσο πίστευε ο πελάτης ότι θα ήταν. Επίσης, οι Kotler et al. (2017) αναλύουν την έννοια της ικανοποίησης του πελάτη ως τα συναισθήματα ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας ενός ατόμου που προκύπτουν από την υποκειμενική σύγκριση της απόδοσης (ή του αποτελέσματος) ενός προϊόντος σε σχέση με τις προσδοκίες του. Κατά συνέπεια, και σύμφωνα με τους ορισμούς που δίνονται για την ικανοποίηση, προκύπτει ότι είναι κυρίως μία λειτουργία υποκειμενικής απόδοσης. Εν τω μεταξύ, ενώ η ικανοποίηση θεωρείται λειτουργία υποκειμενικής απόδοσης, ο Paulins (2008) σημειώνει ότι οι φοιτητές που έχουν ικανοποιητικές εμπειρίες από την Π.Α., θα έχουν πιο θετικά συναισθήματα προς τη διαδικασία αναζήτησης σταδιοδρομίας καθώς και προς το ακαδημαϊκό τους ίδρυμα. Επίσης, αναφέρει ότι οι φοιτητές με ικανοποιητικές εμπειρίες από την πρακτική άσκηση θα είναι σε θέση να συνεισφέρουν καλύτερα στο χώρο της εργασίας τους όταν ξεκινήσουν τελικά την καριέρα τους.

### *Διαστάσεις της ικανοποίησης από την πρακτική άσκηση*

Όπως προκύπτει από τη διεθνή αρθρογραφία ή βιβλιογραφία, μεταβλητές όπως, η αλληλεπίδραση με τους μέντορες- εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής του σχολείου, η ανατροφοδοτική διαδικασία και η εφαρμογή της προϋπάρχουσας γνώσης είναι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην (αν)ικανοποίηση των φοιτητών από την Π.Α.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί μέντορες μέσω της καθοδήγησής τους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι μέντορες σπάνια εκπαιδεύονται ή προετοιμάζονται για δεξιότητες και διαδικασίες καθοδήγησης, γεγονός που δημιουργεί πρόβλημα (Hall et al., 2008; Tang & Choi, 2007). Οι εκπαιδευτικοί μέντορες στα σχολεία δεν επιλέγονται με κάποια εξειδικευμένα κριτήρια, συνήθως είναι δάσκαλοι που έχουν αρκετή διδακτική εμπειρία και ελπίζεται ότι μπορούν να γίνουν αποτελεσματικοί μέντορες για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντάς τους δεξιότητες και γνώσεις (Sinem Genç, 2016). Ωστόσο, η Ambrosetti (2014:30) δηλώνει ότι η καθοδήγηση δεν είναι μια φυσική ικανότητα που έχουν οι άνθρωποι εγγενώς, οπότε «ένας αποτελεσματικός δάσκαλος μπορεί να μην είναι και ένας αποτελεσματικός μέντορας». Σύμφωνα δε, με την He (2009) η «μεντορική σχέση» (mentoring relationship) αναφέρεται σε μία συνεργατική προσπάθεια μεταξύ μεντόρων και εν δυνάμει εκπαιδευτικών. Η σχέση αυτή περιλαμβάνει, εκτός από την διδακτική καθοδήγηση και την κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη, την ένταξη στο επαγγελματικό περιβάλλον. Βάσει ερευνών (Hascher & Hagenauer, 2016; Izadinia, 2015) λοιπόν, ο ρόλος που διαδραματίζει η αλληλεπίδραση με τον μέντορα-εκπαιδευτικό στον βαθμό ικανοποίησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών από την πρακτική τους άσκηση είναι σημαντικός. Παρά τη θετική συνάφεια μεταξύ της ικανοποίησης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από τους μέντορες, η σχέση με τους





διευθυντές, αν και πάλι πρόκειται για εκπαιδευτικούς που δυνητικά θα μπορούσαν να είναι και αυτοί εκπαιδευτικοί μέντορες, δε φαίνεται να είναι εξίσου θετική, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία. Λόγου χάρη, στην έρευνα των Smith και Lev-Ari (2005), οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έκριναν ότι οι διευθυντές, δεν ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικοί και ότι υπήρχε μικρή επικοινωνία μεταξύ διευθυντών και φοιτητών. Επομένως, οι ερευνητές υπέθεσαν πως υπήρξε μικρότερη ικανοποίηση από τους διευθυντές των σχολείων στα οποία υλοποιούνταν η πρακτική άσκηση.

Επιπλέον, δεδομένου ότι η Π.Α αποτελεί το σημείο τομής μεταξύ της θεωρητικής-επιστημονικής γνώσης και της εκπαιδευτικής/διδακτικής πρακτικής (Allen & Wright, 2014), η ικανοποίηση από την παρεχόμενη θεωρητική γνώση και η αξιοποίηση αυτής είναι ένας άλλος πυλώνας της Π.Α. Επισημαίνεται ότι η «θεωρία», σύμφωνα με τους Allen & Wright (2014:141), παραπέμπει σε «έννοιες και δεξιότητες» σχετικές με δηλωτική και διαδικαστική γνώση που διδάσκονται στους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς στο πανεπιστήμιο, ενώ η «πρακτική» αφορά στην παιδαγωγική της τάξης και του δασκάλου». Η έρευνα των Hascher και Hagenauer (2016), για παράδειγμα, έδειξε πως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί που φοιτούν σε Αυστριακό πανεπιστήμιο θεωρούν τόσο την Π.Α, όσο και τη θεωρητική-επιστημονική γνώση, την οποία έχουν προσλάβει μέσω των σπουδών τους, ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Συνεπώς, αναμένεται θετική αξιολόγηση της παρεχόμενης θεωρητικής γνώσης και υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών από τις σπουδές τους.

Ακόμη, μία ιδιαίτερη διάσταση της ικανοποίησης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την Π.Α. είναι η γνώση της διαδικασίας του αναστοχασμού. Ο αναστοχασμός αναφέρεται σε μία «διαδικασία μετατροπής της εμπειρίας σε μαθησιακό αντικείμενο, διερευνώντας την εμπειρία για να καταλήξουμε στη νέα γνώση μέσα από αυτή [σ.σ. την εμπειρία]» (Boud, 2001:10). Η αναστοχαστική μάθηση στο πλαίσιο της Π.Α. που προάγει τη διαδικασία του αναστοχασμού αναφέρεται ως μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ της δράσης/πράξης και του αναστοχασμού. Η επαγγελματική εκπαίδευση, επομένως, ξεκινά από την ιδέα της εφαρμογής της θεωρητικής-επιστημονικής γνώσης στην πράξη, ακολουθεί η δράση (στη συγκεκριμένη περίπτωση, η παιδαγωγική πρακτική) και κορυφώνεται με τη διαδικασία του αναστοχασμού πάνω στην ίδια την εκπαιδευτική πρακτική (Bruno & Dell' Aversana, 2018). Όπως προκύπτει από την έρευνα των Raïkou et al. (2018), η οποία υλοποιήθηκε με ελληνικό φοιτητικό δείγμα, η εμπειρία της Π.Α. συνέβαλε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των φοιτητών για αναστοχασμό πάνω στην παιδαγωγική διαδικασία. Οι συγγραφείς αυτοί επισημαίνουν επίσης την αναγκαιότητα για την προαγωγή του κριτικού αναστοχασμού, όπου οι φοιτητές θα αναζητήσουν τα βαθύτερα αίτια των καταστάσεων και των πράξεων των δρώντων. Η Π.Α των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, αφενός, αποτελεί σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη των αναστοχαστικών δεξιοτήτων και γνώσεων τους (Bruno & Dell' Aversana, 2018; Raïkou et al., 2018), αφετέρου αναμένεται ότι οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί θα διαθέτουν μεγαλύτερη επίγνωση του κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από την πρακτική τους άσκηση.

Τέλος, από την ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής αρθρογραφίας (Vallejo et al., 2019; Φτερνιάτη & Φρούντα, 2018; Caires et al., 2009) προκύπτει ότι τα δημογραφικά/ προσωπικά χαρακτηριστικά των φοιτητών επιδρούν στη γνώμη των εν δυνάμει εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία τους από την Π.Α. Μάλιστα, όπως επισημαίνει και ο Αναστασιάδης (2017), ορισμένα δημογραφικά δύναται να επηρεάζουν το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από τα προγράμματα σπουδών, παρότι τα αποτελέσματα των εμπειρικών μελετών είναι ως επί το πλείστον αντιφατικά μεταξύ τους.

#### *Η παρούσα μελέτη*

Έχοντας υπόψη το γεγονός ότι η βιβλιογραφία σχετικά με τις διάφορες διαστάσεις της ικανοποίησης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την Π.Α. είναι περιορισμένη, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να διευρύνει περαιτέρω τις γνώσεις σχετικά με αυτό το ζήτημα. Με την παρούσα προσέγγιση λοιπόν, επεκτείνεται η έρευνα ως προς το βαθμό ικανοποίησης των



φοιτητών (εν δυνάμει εκπαιδευτικών) από παράγοντες που συντελούν στην υλοποίηση της Π.Α. Παράλληλα, μελετώνται κάποια από τα δημογραφικά στοιχεία των εν δυνάμει εκπαιδευτικών σε σχέση με τους διάφορους δείκτες ικανοποίησης και αποτίμησης της Π.Α προκειμένου να αναδειχθεί η περαιτέρω επίδραση αυτών των χαρακτηριστικών. Τέλος, εξετάζεται ο βαθμός συμμεταβλητότητας μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Ως εκ τούτου, στη βάση του θεωρητικού πλαισίου διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι οι φοιτητές του 5ου εξαμήνου (ΠΤΔΕ) σχετικά με την πρακτική τους άσκηση;
- Διαφοροποιείται ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών για την Π.Α ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

### **Μέθοδος**

#### *Συμμετέχοντες*

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μη συστηματική, μη πιθανολογική δειγματοληψία (Pedhazur & Schmelkin, 1991) για τη συγκέντρωση ενός δείγματος 184 φοιτητών που φοιτά σε ένα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Σκοπός ήταν να καταγραφεί ο βαθμός ικανοποίησης τους από την Π.Α. που πραγματοποίησαν στο 5ο εξάμηνο των σπουδών τους. Για μία διεξοδική συζήτηση του τρόπου διάρθρωσης και του περιεχομένου των πρακτικών ασκήσεων στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του εν λόγω ΠΤΔΕ, οι ενδιαφερόμενοι παραπέμπονται στο Φτερνιάτη και Φρούντα (2018) καθώς και στον οδηγό σπουδών του ΠΤΔΕ Πάτρας. Ωστόσο, σημειώνεται εν συντομία ότι η Π.Α. του 5<sup>ου</sup> εξαμήνου είναι η πρώτη πρακτική που κάνουν στο χώρο του σχολείου, βρίσκονται ανά δύο στην τάξη και είναι υποχρεωτική, συνεπώς, η υλοποίησή της είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη λήψη του πτυχίου.

#### *Εργαλείο έρευνας και συλλογή δεδομένων*

Ως ερευνητικό εργαλείο για να εξεταστεί συγχρονικά η ικανοποίηση των συμμετεχόντων - εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την Π.Α. αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2012). Το ερωτηματολόγιο συνίστατο σε δύο τμήματα, εκ των οποίων το πρώτο περιλάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου (π.χ. φύλο, ηλικία, κτλ.) και το δεύτερο περιείχε ερωτήσεις καταγραφής της ικανοποίησης τους σχετικά με διάφορες διαστάσεις της Π.Α. Επρόκειτο για ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που περιείχε κλειστές ερωτήσεις, πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert με απαντήσεις που είχαν τιμές από το 1-5 (το 1 αντιστοιχούσε σε «Καθόλου» και το 5 σε «Πολύ») καθώς και απαντήσεις τύπου Ναι/Ισως/Όχι (McDonald, 2011). Οι συμμετέχοντες, ενώ είχαν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση, κλήθηκαν να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους ως προς μια δήλωση που αξιολογούσε το βαθμό ικανοποίησής τους στις διάφορες διαστάσεις της Π.Α.

#### *Ανάλυση δεδομένων*

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού SPSS v.24 (IBM Corp., 2016), ακολουθώντας το κώδικα ηθικής και δεοντολογίας της επιστημονικής έρευνας, διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων, καθώς και ότι δεν θα δημοσιοποιηθούν αναγνωριστικά στοιχεία. Στη παρούσα έρευνα έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (factor analysis) η οποία χρησιμοποιείται κυρίως από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σε περιπτώσεις όπου σημαντικές μεταβλητές δεν μπορούν να μετρηθούν απευθείας. Με την παραγοντική ανάλυση γίνεται προσπάθεια ομαδοποίησης των παρατηρούμενων μεταβλητών σε κοινές συνιστώσες (Kim & Mueller, 1978). Ως εκ τούτου, στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να εξαχθούν συνιστώσες, που σχετίζονται με την ικανοποίηση των φοιτητών - εν δυνάμει εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας την παραγοντική ανάλυση των διαφόρων διαστάσεων της



Π.Α. Στο πλαίσιο αυτό, από την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων που συνθέτουν το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι παράγοντες που αναφέρονται στη συνέχεια. Ο πρώτος παράγοντας «ικανοποίηση από την πρακτική άσκηση» προέκυψε από 6 ερωτήματα (βλ. Πίνακα 1) σχετικά με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την Π.Α. γενικά. Οι συμμετέχοντες αξιολογούσαν τον βαθμό ικανοποίησής τους, μέσα από κάποιες διαστάσεις της Π.Α. που συνεισέφεραν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας αυτής ήταν ικανοποιητική, Cronbach  $\alpha=0,806$ . Ο δεύτερος παράγοντας «ικανοποίηση από σπουδές» προέκυψε από τρεις ερωτήσεις (βλ. Πίνακα 2) που εξέταζαν τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων -φοιτητών συγκεκριμένα από τις σπουδές τους στο εν λόγω τμήμα και αν χρησιμοποίησαν όσα έμαθαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους στην Π.Α. Για τον παράγοντα αυτό, ο δείκτης αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας ήταν ικανοποιητικός, Cronbach  $\alpha=0,729$ . Τέλος, ένας τρίτος παράγοντας «ικανοποίηση από τη συνεργασία σε ομάδα» προήλθε από τρεις ερωτήσεις (βλ. Πίνακα 3) που αναφέρονταν στην συνεργασία του συμμετέχοντα - φοιτητή με το συμφοιτητή/τρια που ήταν μαζί, κατά την διάρκεια της Π.Α. στο σχολείο. Υπήρξαν επίσης μεμονωμένες ερωτήσεις που διερευνούσαν το βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων - φοιτητών από τα εργαστήρια και συγκεκριμένους ρόλους όπως του διευθυντή σχολείου και του μέντορα, οι οποίες περιλαμβάνονται στην ανάλυση των δεδομένων.

Επιπλέον, με στόχο την περιγραφική ανάλυση της ικανοποίησης των συμμετεχόντων, υπολογίστηκαν περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, κατανομές συχνοτήτων) και επαγωγικοί (μη) παραμετρικοί έλεγχοι διεξήχθησαν για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Η κατά περίπτωση διεξαγωγή μη παραμετρικών στατιστικών κρίθηκε απαραίτητη όταν δεν επαληθεύονταν οι προϋποθέσεις των παραμετρικών ελέγχων (Hair et al, 2019). Συγκεκριμένα, παραμετρικοί έλεγχοι t (independent samples t-test) διαζευγμένων δειγμάτων, καθώς και μη παραμετρικά στατιστικά τεστ (Mann- Witney U, Kruskal- Wallis και Spearman) διεξήχθησαν για την εξέταση διαφορών, είτε ως προς τους μέσους όρους (παραμετρικά), είτε ως προς τις μέσες βαθμίδες (mean ranks- μη παραμετρικά). Οι παράγοντες της έρευνας όπου απαιτείτο δημιουργήθηκαν με χρήση του τύπου  $100 * [(X_{\text{minimum}}(X))/\text{Range}(X)]$ , προκειμένου το εύρος τιμών να βρίσκεται στο διάστημα [0,100]. Η στάθμη σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Η αρχική υπόθεση έγινε δεκτή για  $p\text{-value} \geq 0,05$  ενώ απορρίφθηκε για  $p\text{-value} < 0,05$  (Κολυβά-Μαχαίρα, Μπόρα-Σέντα, & Μπράτσας, 2017).

### **Αξιοπιστία εργαλείων**

Η αξιοπιστία των δεδομένων ελέγχθηκε σε κάθε παράγοντα με χρήση του συντελεστή Cronbach's Alpha, όπου ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές άνω του 0,7 (Nunnally & Bernstein, 1994). Η αξιοπιστία των ερωτημάτων κάθε παράγοντα ήταν μεγαλύτερη του 0,7 και μάλιστα στους δύο από τους τρεις παράγοντες πάνω από 0,8.

### **Αποτελέσματα**

#### *Δημογραφικά στοιχεία*

Σχετικά με το φύλο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων 80,22% το εκπροσωπούν οι γυναίκες και το υπόλοιπο 19,78% οι άντρες. Όσον αφορά την ηλικία, η συντριπτική τους πλειονότητα το 91,11% είναι άτομα ηλικίας 19-22 ετών και το 8,89% 23 ετών και άνω. Στο μηχανογραφικό τους οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 65,34% δήλωσαν το συγκεκριμένο Τμήμα στην 1<sup>η</sup> θέση, το 24,43% στη 2<sup>η</sup> και το 10,23% στη 3<sup>η</sup> θέση. Επιπροσθέτως, στο ερώτημα ποιες θα ήταν οι σπουδές των ονείρων τους, αν δεν υπήρχαν περιορισμοί οποιουδήποτε είδους, το 48% των συμμετεχόντων δηλώνει το παρόν Τμήμα στο οποίο ήδη σπουδάζουν, ενώ το υπόλοιπο 52% δηλώνει άλλες σχολές. Σχετικά με το πότε έκαναν την εγγραφή τους, 98,34% απαντούν πως έκαναν την 1<sup>η</sup> εγγραφή στο ΠΤΔΕ το ακαδημαϊκό έτος 2016-17, ενώ μόλις το 1,66% το 2015-16. Στην ερώτηση που αφορά την τάξη στην οποία πραγματοποίησαν την Π.Α, το 21,86% απαντά την Ε', το 19,13% την Δ', το 18,03% την ΣΤ', το 16,94% την Γ', το 15,30% την Β' και το 8,74% την Α'. Τέλος, οι περισσότεροι φοιτητές, δηλαδή το 66,30% απαντούν ότι



το σχολείο της Π.Α. βρισκόταν στην περιφέρεια της Πάτρας, ενώ το υπόλοιπο 33,70% στο κέντρο της πόλης. Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση των στοιχείων από την ανάλυση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου.

*Η ικανοποίηση από την πρακτική άσκηση*

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, οι φοιτητές θεωρούν ότι η Π.Α. είναι πολύ σημαντική για εκείνους (Μ.Ο.=4,66), καθώς και ότι με αυτήν κατάλαβαν αρκετά έως πολύ τη λειτουργία του σχολείου (Μ.Ο.=4,44). Επίσης, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι βελτιώθηκαν αρκετά ως προς τις γνώσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία (Μ.Ο.=4,14). Δηλώνουν ότι η Π.Α τους βοήθησε στην περαιτέρω ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αρχικά πήραν από το ΠΤΔΕ (Μ.Ο.=3,98) καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναστοχασμού (Μ.Ο.=3,94). Τέλος, οι φοιτητές απαντούν ότι η Π.Α. τους βοήθησε μέτρια έως αρκετά στην άσκησή τους σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης όλων των περιοχών μάθησης (Μ.Ο.=3,57). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,68, 0,96].

**Πίνακας 1: Ικανοποίηση από την πρακτική άσκηση**

| Ερωτήσεις  | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|--|------|------|
| Η Π.Α. είναι σημαντική για σένα;   | 4,66 | 0,68 |
| Με την πρακτική άσκηση κατάλαβες καλύτερα τη λειτουργία του σχολείου;                                      | 4,44 | 0,74 |
| Θεωρείς ότι βελτιώθηκες ως προς τις γνώσεις σου (διδασκαλία) από την Π.Α.;                                 | 4,14 | 0,76 |
| Η Π.Α. σε βοήθησε στην περαιτέρω ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αρχικά πήρες από το ΠΤΔΕ; | 3,98 | 0,81 |
| Πιστεύεις ότι ανέπτυξες δεξιότητες αναστοχασμού κατά την Π.Α.;   | 3,94 | 0,71 |
| Η Π.Α. σε βοήθησε στην άσκησή σου σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης όλων των περιοχών μάθησης;           | 3,57 | 0,96 |

Μ.Ο. = μέσος όρος, Τ.Α. = τυπική απόκλιση.

*Η ικανοποίηση από σπουδές*

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι οι φοιτητές θεωρούν ότι είναι μέτρια έως αρκετά ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους στο εν λόγω ΠΤΔΕ (Μ.Ο.=3,58), καθώς και ότι χρησιμοποίησαν στην Π.Α μέτρια έως αρκετά (Μ.Ο.=3,47) διδακτικές προσεγγίσεις που έμαθαν στο Τμήμα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι χρησιμοποίησαν στην Π.Α. σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο.=3,31) θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν στο Τμήμα. Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,81, 0,94].

**Πίνακας 2: Ικανοποίηση από σπουδές**

| Ερωτήσεις   | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|---|------|------|
| Είσαι ικανοποιημένος/η από τις σπουδές σου συνολικά στο ΠΤΔΕ;               | 3,58 | 0,81 |
| Χρησιμοποίησες τις διδακτικές προσεγγίσεις που έμαθες στο ΠΤΔΕ κατά την ΠΑ; | 3,47 | 0,94 |
| Χρησιμοποίησες τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησες στο ΠΤΔΕ κατά την ΠΑ;   | 3,31 | 0,93 |

Μ.Ο. = μέσος όρος, Τ.Α. = τυπική απόκλιση.

*Η ικανοποίηση από τη συνεργασία σε ομάδα*

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν τη συνεργασία, κατά τη διάρκεια της Π.Α με το συμφοιτητή/τρια στην τάξη, αρκετά έως πολύ σημαντική για εκείνους (Μ.Ο.=4,45). Επίσης, τους άρεσε αρκετά που δούλεψαν σε ομάδα, όσοι δούλεψαν (Μ.Ο.=4,36) και τέλος, πιστεύουν ότι το ζευγάρι τους, τους βοήθησε αρκετά να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας (Μ.Ο.=4,31). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,88, 1,16].

**Πίνακας 3: Ικανοποίηση από τη συνεργασία σε ομάδα**

| Ερωτήσεις  | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|--|------|------|
| Η συνεργασία σε ομάδα είναι σημαντική για εσένα; | 4,45 | 0,88 |



|  |      |      |
|--|------|------|
| Σου άρεσε που δούλεψες σε ομάδα; (Απάντησε μόνο αν δούλεψες σε ομάδα)            | 4,36 | 1,04 |
| Το ζευγάρι σου σε βοήθησε να αναπτύξεις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας; | 4,31 | 1,16 |

M.O. = μέσος όρος, T.A. = τυπική απόκλιση.

Σε αυτό το σημείο ένα επιπλέον στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί είναι οι απαντήσεις για το κριτήριο επιλογής του ζευγαριού. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα κριτήρια επιλογής του ζευγαριού τους και οι οποίες είναι πολλαπλής επιλογής. Έτσι, το 76,5% (N=140) των φοιτητών δηλώνει ότι το ζευγάρι τους για την Π.Α. στο σχολείο το επέλεξε με κριτήριο τη φιλία, το 19,7% (N=36) με κριτήριο τις γνώσεις και την επίδοση στα μαθήματα, το 12% (N=22) τυχαία, το 6,6% (N=12) λόγω απλής γνωριμίας και το 3,8% (N=7) με άλλο κριτήριο.

**Πίνακας 4: Κριτήριο επιλογής του ζευγαριού στην Π.Α. στο σχολείο**

| Με ποιο κριτήριο επέλεξες το ζευγάρι σου για την Π.Α. στο σχολείο; | N   | f%    |
|--|-----|-------|
| Τη φιλία   | 140 | 76,5% |
| Τις γνώσεις και την επίδοση στα μαθήματα                           | 36  | 19,7% |
| Τυχαία   | 22  | 12,0% |
| Την απλή γνωριμία  | 12  | 6,6%  |
| Άλλο   | 7   | 3,8%  |

N: Συχνότητα (επί του συνόλου), f %: Σχετική συχνότητα (επί του συνόλου)

*Η ικανοποίηση από εργαστήρια, μέντορα και διευθυντή σχολείου*

Αρχικά, από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι το 38,46% (N=70) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι είναι αρκετά ικανοποιημένο από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στο ΠΤΔΕ, το 30,22% (N=55) έτσι κι έτσι, το 14,84% (N=27) πολύ, το 14,29% (N=26) λίγο και το 2,20% (N=4) καθόλου. Ακολουθεί η ικανοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό-μέντορα (δάσκαλο/α της τάξης) όπου προκύπτει ότι το 77,05% (N=141) των ερωτηθέντων φαίνεται να είναι πολύ ικανοποιημένο από τη συνεργασία μαζί του, το 8,20% (N=15) έτσι κι έτσι, το 7,65% (N=14) αρκετά, το 6,01% (N=11) λίγο και το 1,09% (N=2) καθόλου. Τέλος, αποτυπώνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων - φοιτητών όσον αφορά την ικανοποίησή τους από τον διευθυντή. Σε αυτή την ερώτηση το 68,48% (N=126) των ερωτηθέντων δήλωσε ότι είναι πολύ ικανοποιημένο, το 24,46% (N=45) αρκετά, το 3,80% (N=7) έτσι κι έτσι, το 2,17% (N=4) λίγο και το 1,09% (N=2) καθόλου.

**Πίνακας 5: Ικανοποίηση από εργαστήρια, μέντορα, διευθυντή σχολείου**

| Ερωτήσεις   | Κατηγορίες   | N   | f%    |
|---|--------------|-----|-------|
| Είσαι ικανοποιημένος/η από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στο ΠΤΔΕ;                        | Καθόλου      | 4   | 2,20  |
|   | Λίγο         | 26  | 14,29 |
|   | Έτσι κι έτσι | 55  | 30,22 |
|   | Αρκετά       | 70  | 38,46 |
|   | Πολύ         | 27  | 14,84 |
| Είσαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σου με τον εκπαιδευτικό-μέντορα (δάσκαλο/α της τάξης); | Καθόλου      | 2   | 1,09  |
|   | Λίγο         | 11  | 6,01  |
|   | Έτσι κι έτσι | 15  | 8,20  |
|   | Αρκετά       | 14  | 7,65  |
|   | Πολύ         | 141 | 77,05 |
| Είσαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή του σχολείου;  | Καθόλου      | 2   | 1,09  |
|   | Λίγο         | 4   | 2,17  |
|   | Έτσι κι έτσι | 7   | 3,80  |
|   | Αρκετά       | 45  | 24,46 |
|   | Πολύ         | 126 | 68,48 |

N: Συχνότητα' f %: Σχετική συχνότητα επί τοις εκατό



**Συσχετίσεις**

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τις συσχετίσεις που έγιναν. Ωστόσο, σημειώνεται ότι ως προς το φύλο, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών σε καμία περίπτωση ( $p > 0,05$ ).

*Διαφοροποίηση της ικανοποίησης ως προς την επιλογή σπουδών*

Τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test (Πίνακας 6) εντόπισαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $t(123)=2,965, p=0,004$ ) του παράγοντα «ικανοποίηση από σπουδές» ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή που τους ρωτούσε «αν δεν υπήρχαν περιορισμοί οποιουδήποτε είδους, ποιες θα ήταν οι σπουδές των ονείρων σας;». Από αυτή τη συσχέτιση προκύπτει ότι στον παράγοντα αυτό, τη μεγαλύτερη μέση τιμή (Μ.Ο.=65,90) εμφανίζουν οι φοιτητές που δήλωσαν το Παιδαγωγικό Τμήμα ως τις σπουδές των ονείρων τους, ενώ μικρότερη (Μ.Ο.=56,67) εκείνοι που δήλωσαν άλλα Τμήματα για τις σπουδές των ονείρων τους.

**Πίνακας 6:** Έλεγχος independent samples t-test και στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων τιμών για τον παράγοντα της Π.Α. «ικανοποίηση από σπουδές» ως προς τις σπουδές των ονείρων τους (Παιδαγωγικό ή άλλο Τμήμα)

| Παράγοντες Π.Α.         | t     | df  | p            |
|-------------------------|-------|-----|--------------|
| Ικανοποίηση από σπουδές | 2,965 | 123 | <b>0,004</b> |

| Παράγοντας Π.Α.         | Κατηγορίες  | N  | Μ.Ο.  | p            |
|-------------------------|-------------|----|-------|--------------|
| Ικανοποίηση από σπουδές | Παιδαγωγικό | 60 | 65,90 | <b>0,004</b> |
|                         | Άλλο Τμήμα  | 65 | 56,67 |              |

*Διαφοροποίηση της ικανοποίησης ως προς την τάξη παρακολούθησης*

Το μη παραμετρικό τεστ Kruskal - Wallis εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων (Μ.Β.) στον παράγοντα «ικανοποίηση από σπουδές» ως προς την τάξη παρακολούθησης κατά τη διάρκεια της Π.Α. στο σχολείο  $H(5)=22,640, p < 0,001$ . Τη μεγαλύτερη μέση βαθμίδα (Πίνακας 7) εμφανίζουν οι ερωτηθέντες που παρακολούθησαν την Π.Α στη Β΄ τάξη (115,21), Α΄ τάξη (107,84) ή ΣΤ΄ τάξη (106,27).

**Πίνακας 7:** Έλεγχος Kruskal Wallis & στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων βαθμίδων για τον παράγοντα της Π.Α. «ικανοποίηση από σπουδές» ως προς την τάξη παρακολούθησης.

| Παράγοντας Π.Α.         | Κατηγορίες | N  | Μ.Β.   | p                |
|-------------------------|------------|----|--------|------------------|
| Ικανοποίηση από σπουδές | Α΄         | 16 | 107,84 | <b>&lt;0,001</b> |
|                         | Β΄         | 28 | 115,21 |                  |
|                         | Γ΄         | 31 | 98,81  |                  |
|                         | Δ΄         | 35 | 75,24  |                  |
|                         | Ε΄         | 40 | 67,03  |                  |
|                         | ΣΤ΄        | 33 | 106,27 |                  |

*Διαφοροποίηση της ικανοποίησης ως προς την περιοχή του σχολείου*

Σύμφωνα με τους ελέγχους independent samples t-test με την ανεξάρτητη μεταβλητή περιοχή του σχολείου (κέντρο ή περιφέρεια), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών στους παράγοντες: «ικανοποίηση από την πρακτική άσκηση» ( $t(88,015)=-3,237, p=0,002$ ), «ικανοποίηση από τη συνεργασία σε ομάδα» ( $t(84,624)=-3,773, p < 0,001$ ), και στις μεταβλητές: «ικανοποίηση από μέντορα» ( $t(94,006)=-4,449, p < 0,001$ ), και «ικανοποίηση από διευθυντή» ( $t(83,175)=-3,710, p < 0,001$ ). Ως προς τους μέσους όρους (Μ.Ο) ανά περιοχή σχολείου για τις προαναφερθείσες στατιστικά σημαντικές διαφορές, φαίνεται ότι σε όλους τους παραπάνω παράγοντες-μεταβλητές, τη μεγαλύτερη μέση τιμή (Μ.Ο) εμφανίζουν οι ερωτηθέντες που πραγματοποίησαν την Π.Α σε σχολείο της



περιφέρεια και τη μικρότερη αυτοί που πραγματοποίησαν την Π.Α σε σχολείο στο κέντρο της πόλης.

#### *Διαφοροποίηση της ικανοποίησης ως προς την ηλικία*

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann Whitney των παραγόντων της Π.Α ως προς την ηλικία, η οποία χωρίστηκε σε 2 κατηγορίες (19-22 & 23 ετών και άνω), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων (M.B) με τον παράγοντα «ικανοποίηση από συνεργασία σε ομάδα» ( $U=917,5$ ,  $p=0,038$ ). Επίσης, ως αυτό τον παράγοντα μεγαλύτερη M.B (92,91) εμφανίζουν οι φοιτητές 19-22 ετών, ενώ μικρότερη (65,84) οι φοιτητές 23 ετών και άνω.

#### *Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων και των μεταβλητών ικανοποίησης από την Π.Α.*

Μη παραμετρικοί συντελεστές συνάφειας του Spearman υπολογίστηκαν για να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων και των μεταβλητών. Ο παράγοντας «ικανοποίηση από την πρακτική άσκηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «ικανοποίηση από σπουδές» ( $r=0,452$ ,  $p<0,01$ ), «ικανοποίηση από εργαστήρια» ( $r=0,355$ ,  $p<0,01$ ), «ικανοποίηση από συνεργασία σε ομάδα» ( $r=0,249$ ,  $p<0,01$ ) και την μεταβλητή «ικανοποίηση από μέντορα» ( $r=0,215$ ,  $p<0,01$ ). Παράλληλα, ο παράγοντας «ικανοποίηση από σπουδές» εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «ικανοποίηση από εργαστήρια» ( $r=0,484$ ,  $p<0,01$ ) και τη μεταβλητή «ικανοποίηση από διευθυντή» ( $r=0,162$ ,  $p<0,05$ ).

#### **Συζήτηση – Συμπεράσματα**

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη εξετάστηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα αφορούσε στο βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών - εν δυνάμει εκπαιδευτικών μέσα από διάφορες πτυχές της πρακτικής τους άσκησης π.χ. εργαστήρια, μέντορες, διευθυντές κτλ., και το δεύτερο κατά πόσο διαφοροποιείται αυτή η ικανοποίηση σε σχέση με το δημογραφικό προφίλ του δείγματος. Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες είναι ικανοποιημένοι από την πρακτική τους άσκηση. Δηλώνουν πως η Π.Α. είναι πολύ σημαντική για εκείνους, καθώς και ότι με αυτήν κατάλαβαν πολύ καλύτερα τη λειτουργία του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της Π.Α., αρκετοί από τους ερωτηθέντες πιστεύουν ότι ανέπτυξαν δεξιότητες αναστοχασμού, βελτιώθηκαν ως προς τη διδασκαλία καθώς και ότι βοηθήθηκαν στην ανάπτυξη περαιτέρω γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αρχικά πήραν από το ΠΤΔΕ. Αν και θεωρούν ότι ασκήθηκαν σε μικρότερο βαθμό ως προς τα θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης των διαφόρων περιοχών μάθησης, οι απαντήσεις που δίνουν φαίνεται να επιβεβαιώνουν προγενέστερες έρευνες (Rodrigues & Mogarro, 2019; Smagorinsky et al., 2004; Wang, 2018) που υποστηρίζουν ότι η Π.Α. συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εν δυνάμει εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να υπενθυμίσουμε ότι η έρευνα αφορά την πρώτη επαφή με το χώρο του σχολείου η οποία είναι και περιορισμένου χρόνου, γεγονός που δικαιολογεί το ότι δεν ανέπτυξαν όλες τις πτυχές της απαραίτητης μάθησης.

Από την έρευνα παρατηρήθηκε πως οι φοιτητές - εν δυνάμει εκπαιδευτικοί είναι μέτρια ως αρκετά ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους. Στον ίδιο βαθμό δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη χρήση, κατά την Π.Α., θεωρητικών γνώσεων και διδακτικών προσεγγίσεων που έμαθαν κατά την εκπαίδευσή τους στο Τμήμα. Το εύρημα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης συνδυαζόμενο με δύο στοιχεία: α) το πολύ υψηλό ποσοστό 1<sup>ης</sup> προτίμησης για το Τμήμα, και β) το υψηλό, πλην πολύ χαμηλότερο, ποσοστό σχετικά με τις «σπουδές των ονειρών τους». Υπάρχει άραγε συσχέτιση ως προς το βαθμό ικανοποίησης, μεταξύ των φοιτητών που δηλώνουν το Τμήμα ως πρώτη επιλογή και παράλληλα το θεωρούν ως «σπουδές των ονειρών τους» με εκείνους τους φοιτητές που, είτε το δηλώνουν 1<sup>η</sup> επιλογή χωρίς να το θεωρούν «σπουδές των ονειρών τους» είτε το δηλώνουν ως 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> κ.λπ. επιλογή;



Περισσότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί από τη συνεργασία τους σε ομάδα. Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί και μάλιστα αυτοί που ανήκουν στις μικρότερες ηλικίες (19-22 ετών) θεώρησαν πολύ σημαντική αυτή τη συνεργασία, τους άρεσε που δούλεψαν με αυτό τον τρόπο ενώ συγχρόνως, δήλωσαν ότι το άτομο με το οποίο συνεργάστηκαν τους βοήθησε να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας. Εντούτοις, στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να επισημανθεί ότι το κριτήριο επιλογής για το ζευγάρι τους ήταν η φιλία σε ποσοστό 76,5%. Γεγονός που σημαίνει ότι συνεργάστηκαν με άτομο ήδη γνωστό σε αυτούς και όχι με κάποιον άγνωστο όπως θα συμβεί όταν θα εργαστούν ως εκπαιδευτικοί στη μετέπειτα επαγγελματική ζωή τους. Ωστόσο, σε αυτές τις περιπτώσεις όπου το κριτήριο επιλογής είναι η φιλία, παρότι ένας από τους στόχους είναι αυτός που σημειώνει ο Paulins (2008) δηλαδή, οι φοιτητές να έχουν ικανοποιητικές εμπειρίες από την Π.Α. για να έχουν πιο θετικά συναισθήματα, τίθενται ερωτήματα του τύπου: κατά πόσο προετοιμάζονται οι φοιτητές -εν δυνάμει εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν με κάποιον άγνωστο στο μέλλον; τι είδους δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας αναπτύσσονται με κάποιον που είναι ήδη φίλος και όχι απλώς συνεργάτης; σε ποιο βαθμό τους ωφελεί η συνεργασία με το/η φίλο/η; σε ποιες φάσεις αυτή η συνεργασία είναι εποικοδομητική και σε ποιες όχι; κ.λπ. Όλα αυτά χρειάζονται περαιτέρω έρευνα έτσι ώστε να συμβαίνουν στο μέτρο που θα λειτουργούν προς όφελος των φοιτητών - εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών για τον μέντορα, τον διευθυντή του σχολείου υποδοχής αλλά και τα εργαστήρια προετοιμασίας ήταν επίσης πολύ υψηλός. Ως προς τον μέντορα το εύρημα συγκλίνει με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη διεθνή αρθρογραφία (Hascher & Hagenauer, 2016; Izadinia, 2015). Παράλληλα από το πίνακα 5, φαίνεται ότι δεύτερος στη σειρά ικανοποίησης, τοποθετείται ο διευθυντής του σχολείου, πράγμα που φαίνεται όμως να μην συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Smith & Lev-Ari, 2005). Τέλος, τρίτη στη σειρά έρχεται η ικανοποίηση των ερωτηθέντων από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στο ΠΤΔΕ.

Στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, που διερευνήθηκε η επίδραση του δημογραφικού προφίλ των φοιτητών στο βαθμό ικανοποίησης από την Π.Α., καταρχήν, δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση των απαντήσεων ως προς το φύλο. Αν και το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με ορισμένα αντίστοιχα ευρήματα που παρουσιάζονται στη διεθνή αρθρογραφία (Ηλίου et al., 2018; Vallejo et al., 2019) συγχρόνως διαφοροποιείται από κάποια άλλα (Caires et al., 2009; Φτερνιάτη & Φρούντα, 2018). Αυτή η αντίφαση επιβεβαιώνει τη θέση του Αναστασιάδη (2017) που επισημαίνει τη διχογνωμία μεταξύ των ερευνητών.

Ως προς την ικανοποίηση από τις σπουδές τους, επιβεβαιώνεται και από τον έλεγχο *t* ότι αυτές επηρεάζονται από το αν σπουδάζουν αυτό που ονειρεύτηκαν ή όχι. Αυτοί που ήθελαν να σπουδάσουν σε άλλο Τμήμα δεν δηλώνουν και τόσο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους. Από εδώ, εκκινεί ο προβληματισμός σχετικά με τη σημασία της αρχικής επιλογής σπουδών αλλά και των ίδιων των σπουδών σε συνάρτηση με την ατομική ικανοποίηση και προοπτικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εργασίας. Ο προβληματισμός αυτός συνδέεται πιθανόν και με ότι αναφέρουν οι Nghia και Tai (2019) για την εντόπιση και αφαίρεση των μη ρεαλιστικών προσδοκιών ή υποθέσεων σχετικά με το επάγγελμα προκειμένου να βελτιωθούν οι εμπειρίες των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την Π.Α. Βέβαια, κι αυτό είναι ένα θέμα προς περαιτέρω διερεύνηση.

Προχωρώντας την ανάλυση των δεδομένων, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις σπουδές και τη χρήση των γνώσεων που είχαν αποκτήσει εκδήλωσαν όσοι φοιτητές υλοποίησαν την πρακτική τους άσκηση στην Α', Β' ή ΣΤ' τάξη. Τα αίτια αυτού του αποτελέσματος πιθανόν να σχετίζονται με την ύλη της συγκεκριμένης τάξης, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο κ.λπ. Επειδή όμως δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι, και εδώ η διερεύνηση των αιτιών χρήζει περαιτέρω έρευνας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές των οποίων το σχολείο της Π.Α. ήταν στην περιφέρεια της Πάτρας εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι από την πρακτική τους, το διευθυντή του σχολείου, το μέντορα και τη συνεργασία που είχαν με το ζευγάρι τους, σε





σύγκριση με τους φοιτητές που πραγματοποίησαν την Π.Α. σε σχολεία στο κέντρο της πόλης. Αν και υπάρχει έλλειψη μελετών, όπως αναφέρουν και οι Nghia και Tai (2019) που διερευνούν τις εμπειρίες των φοιτητών από την Π.Α σε περιφερειακά σχολικά περιβάλλοντα, κατέληξαν και αυτοί στο ίδιο συμπέρασμα. Συγκεκριμένα, στη ποιοτική μελέτη που πραγματοποίησαν σε εν δυνάμει εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας βρήκαν ότι ήταν ικανοποιημένοι από τα σχολεία της περιφέρειας που πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση. Μάλιστα, οι περισσότεροι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας μετακινήθηκαν σταδιακά από την αρνητική εντύπωση που είχαν στην αρχή για την Π.Α σε αυτά τα σχολεία, σε μια θετική μέσω των θετικών εμπειριών τους κατά την Π.Α.

Τέλος, ως προς τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπηρεάζονται οι παράγοντες της Π.Α. των φοιτητών, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι ήταν ικανοποιημένοι από την Π.Α, εξέφρασαν γενικότερη ικανοποίηση (σπουδές, εργαστήρια, μέντορα, συνεργασία της ομάδας). Ενώ, αυτοί που δήλωσαν αρχικά ικανοποιημένοι από τις σπουδές φαίνεται ότι ως προς την Π.Α εξέφρασαν ικανοποίηση μόνο από τα εργαστήρια και το διευθυντή του σχολείου. Το σημείο αυτό έχει ίσως ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα στο βαθμό που υποδηλώνει μια διαφοροποίηση μεταξύ των φοιτητών που προτιμούν τη θεωρία από την πράξη και των φοιτητών που έλκονται περισσότερο από τη πράξη παρά από τη θεωρία.

### **Αναφορές**

Allen, M.J., & Wright, E.S. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 20(2), 136–151.

Ambrosetti, A. (2014). «Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers». *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9–18.

Bruno, A., & Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & evaluation in Higher education*, 43(3), 345–358.

Caires, S., Almeida, L., & Martins, C. (2009). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17-27.

Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, USA: Pearson.

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis* (8<sup>η</sup> εκδ.). Hampshire, UK: Cengage.

Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough, R.V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.

Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25.

He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263–275.

Hunt, K. (1991). Consumer satisfaction, dissatisfaction, and complaining behavior. *Journal of Social Issues*, 47(1), 107-117.

Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.

Kim J. & Mueller C.W. (1978). *Factor Analysis: Statistical Methods and Practical Issues*. London, UK: Sage Publications.

Kotler, P., Armstrong, G., Harris, L., & Piercy, N. (2017). *Principles of Marketing* (7<sup>η</sup> εκδ.). Harlow, UK: Pearson.

McDonald, R. (2011). *Test theory: A unified approach*. New York, USA: Routledge.



Nghia, H.L.T., & Tai, H.N. (2019). Preservice teachers' experiences with internship-related challenges in regional schools and their career intention: implications for teacher education programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 159-176.

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory* (3<sup>η</sup> εκδ.). N. York: McGraw-Hill.

Paulins, V. A. (2008). Characteristics of retailing internships contributing to students' reported satisfaction with career development. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 12(1), 105-118.

Pedhazur, E., & Schmelkin, P.L. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.

Raikou, N., Kampeza, M., & Karalis, T. (2017). Encouraging pre-service teachers to reflect on their teaching during practicum. Στο D-M. Kakana, & P. Manoli (Επιμ.); *Digital Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education-ISONITE 2015* (σσ. 372-381); 11-13 Σεπτεμβρίου, 2017. Βόλος: University of Thessaly Press.

Rodrigues, F., Mogarro, J.M. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, V.28, 100286.

Sinem Genç, Z. (2016). More Practice for Pre-Service Teachers and More Theory for Inservice Teachers of English Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 677-83.

Smagorinsky, P., Cook, L.S., Moore, C., Jackson, A., & Fry, P. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(8), 8-24.

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.

Tang, S.Y. F. & Choi, P. L. (2007). Connecting theory and practice in mentor preparation: Mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401.

Vallejo, A., Estrella, A., & López-Barajas, D. (2019). Perceived student satisfaction and professional relevance in the practicum. *Professorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 375-392.

Wang, L. (2018). On the Content of the pre-service teachers' teaching reflection in the practicum. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(9), 1195-1199.

Westbrook, A., & Reilly, M. (1983). Value-percept disparity: An alternative to the disconfirmation of expectations theory of consumer satisfaction. *Advances in Consumer Research*, 10, 256-661.

Αναστασιάδης, Α. (2017). Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης του ΑΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας. [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ.

Αρμπατζάκη, Μ., Οικονομίδης, Β., & Χλαπάνα, Ε. (2013). Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της πρακτικής άσκησης. Στο Α. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 225-256); Αθήνα, Ελλάδα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων.

IBM Corporation. (2016). *IBM SPSS 24 for windows*. Armonk, USA: IBM Corporation.

Κολυβά-Μαχαίρα, Φ., Μπόρα-Σέντα, Ε., & Μπράτσας, Χ. (2017). *Στατιστική: Θεωρία - Εφαρμογές (Παραδείγματα στην R)*. Αθήνα, Ελλάδα: Ζήτη.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 89-102.

Σταμέλος, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2001). Ανιχνεύοντας το προφίλ των παιδαγωγικών τμημάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/μιου Ιωαννίνων*, 14, 281-292.

Φτερνιάτη, Α., Φρούντα, Μ. (2018). Αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης (Π.Α.) του ΠΤΔΕ του πανεπιστημίου Πατρών. Η περίπτωση των φοιτητών/τριών του 8ου εξαμήνου. *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σ. 422-431); Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.



## **Αυτοαποτελεσματικότητα και Στρατηγικές Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης κατά την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από ενήλικους ακούοντες**

**Γούσια Κατερίνα**

Φιλολόγος, MSc στις Επιστήμες της Αγωγής  
ka.gousia@gmail.com

### **Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι ακούοντες σπουδαστές κατά την εκμάθηση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας, την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν και τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τη χρήση στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, ενώ ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι σπουδαστές κατά την εκμάθηση της νοηματικής χρησιμοποιούν περισσότερο συναισθηματικές και κοινωνικές στρατηγικές, νιώθουν αρκετά αυτοαποτελεσματικοί και υπάρχει υψηλής εντάσεως θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν και τη χρήση των συναισθηματικών στρατηγικών. Παρά την εξαντλητική αναζήτηση της βιβλιογραφίας από την ερευνήτρια, δεν εντοπίστηκαν παρόμοιες μελέτες που να αφορούν την ελληνική νοηματική γλώσσα. Επομένως, η έρευνα καλύπτει ένα ερευνητικό κενό.

**Λέξεις κλειδιά:** νοηματική γλώσσα, στρατηγικές, αυτοαποτελεσματικότητα

### **Αρκτικόλεξα:**

APM: Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση  
ΕΝΓ: Ελληνική Νοηματική Γλώσσα  
ΝΓ: Νοηματική Γλώσσα

### **Εισαγωγή**

Η σύγχρονη αντίληψη αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων θέτει στο επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο και την τάση του για αυτονομία και ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι η τάση για έλεγχο της μάθησής τους, η θέσπιση προσωπικών στόχων και η αναζήτηση τρόπων για υλοποίησή τους. Ο όρος που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία ευρέως, για να περιγραφεί αυτή η επιθυμία ανάληψης ευθύνης από τον εκπαιδευόμενο, είναι ο όρος «Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση» (στο εξής θα αναφέρεται ως APM).

Κατά τον Zimmerman (2000) η APM θεωρείται η διεργασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι με δική τους πρωτοβουλία ελέγχουν γνώσεις, συμπεριφορές, συναισθήματα, καθώς και ορισμένες πλευρές του περιβάλλοντος, προκειμένου να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Βασικό δε στοιχείο της APM αποτελεί η χρήση στρατηγικών μάθησης. Εξάλλου, σύμφωνα με την Griffiths (Griffiths & Cansiz, 2015) οι έννοιες «στρατηγικές και αυτορρύθμιση είναι αμοιβαία αλληλοεξαρτώμενες», καθώς η αυτορρυθμιστική διάθεση των εκπαιδευόμενων τροφοδοτεί την εφαρμογή των στρατηγικών μάθησης (Tseng et al., 2006).

Όπως ισχύει στην εκμάθηση οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου, έτσι οι στρατηγικές APM αποτελούν σημαντικά συστατικά και για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Η νοηματική θεωρείται κι αυτή ξένη γλώσσα από τη στιγμή που γλωσσολογικά και πολιτισμικά είναι μια άγνωστη γλώσσα για τους ακούοντες και διαφορετική από τη μητρική τους (Wilcox, 1989).



Έχουν διατυπωθεί διάφορες τυπολογίες των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης με πιο δημοφιλή τη διάκριση της Oxford (1990) μεταξύ άμεσων και έμμεσων. Οι άμεσες περιλαμβάνουν τις μνημονικές, τις γνωστικές και τις αντισταθμιστικές στρατηγικές. Οι μνημονικές επιστρατεύονται από τους σπουδαστές για την αποθήκευση και ανάκληση των νέων πληροφοριών, οι γνωστικές για την κατανόηση και παραγωγή της γλώσσας-στόχου, ενώ οι αντισταθμιστικές για την αναπλήρωση των ελλিপών γνώσεων. Οι έμμεσες διακρίνονται σε μεταγνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές. Οι μεταγνωστικές αναφέρονται στον προγραμματισμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας από τους εκπαιδευόμενους, οι συναισθηματικές στη ρύθμιση της συναισθηματικής τους κατάστασης και οι κοινωνικές στη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους (Oxford, 1990).

Επιπλέον, μείζον ζήτημα στον αυτορρυθμιστικό μηχανισμό αποτελεί η «αυτοποτελεσματικότητα», όρος που αναφέρεται στην υποκειμενική κρίση ενός ατόμου σχετικά με την ικανότητάς του να εκτελέσει κάποιο έργο στα πλαίσια των σχεδιασμένων στόχων του (Bandura, 1977). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις ικανότητές τους να εκτελέσουν ένα μαθησιακό έργο έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς επηρεάζουν πολλές πτυχές της μαθησιακής συμπεριφοράς, όπως τη διαμόρφωση στόχων, τα κίνητρα, το μέγεθος της προσπάθειας, τον βαθμό επιμονής και τη συναισθηματική κατάσταση, στοιχεία τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή απόδοση (Bandura, 1977).

Αν και η διεθνής βιβλιογραφία βρίθει από έρευνες που διερευνούν την αυτοαποτελεσματικότητα και τις στρατηγικές APM στο πεδίο εκμάθησης ξένων ομιλούμενων γλωσσών (Bonyadi et al., 2012; Gahungu, 2007; Jee, 2015; Uçar, 2016), χαρακτηριστικό είναι το έλλειμμα αναφορών για τη ΝΓ. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα, η οποία εστιάζει στις στρατηγικές APM και την αυτοαποτελεσματικότητα στο πεδίο εκμάθησης της ελληνικής ΝΓ (στο εξής θα αναφέρεται ως ΕΝΓ).

## **Μέθοδος**

### *Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα*

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις στρατηγικές APM που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι ακούοντες σπουδαστές κατά την εκμάθηση της ΕΝΓ, τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς τους και τη σχέση των στρατηγικών APM με την αυτοαποτελεσματικότητα των σπουδαστών.

Με βάση την παραπάνω στοχοθεσία προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες στρατηγικές APM χρησιμοποιούν οι ενήλικοι ακούοντες σπουδαστές κατά την εκμάθηση της ΕΝΓ;
2. Ποιο είναι το επίπεδο της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των σπουδαστών της ΕΝΓ;
3. Πώς σχετίζονται οι στρατηγικές APM που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές με το επίπεδο αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας που παρουσιάζουν; Συγκεκριμένα:
  - 3α. Πώς συσχετίζεται η κάθε κατηγορία στρατηγικών APM που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές με το επίπεδο αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους;
  - 3β. Πώς συσχετίζεται η κάθε στρατηγική ξεχωριστά με το επίπεδο αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους;

### *Δείγμα έρευνας*

Στην έρευνα συμμετείχαν 196 σπουδαστές και των 4 ετών/κύκλων σπουδών, οι οποίοι φοιτούσαν συνολικά σε 12 σχολές ΕΝΓ στην Ελλάδα. Το δείγμα αποτελούσε το 24% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας.



#### *Μέθοδος*

Ως μέθοδος επιλέχθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, ενώ αντίστοιχα εργαλεία ήταν τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις.

#### *Ερωτηματολόγιο*

Στο ερωτηματολόγιο οι σπουδαστές κλήθηκαν να αναφέρουν μέσα από μια κλίμακα Likert τον βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούν ένα δοσμένο σύνολο 25 στρατηγικών εκ των οποίων 7 ήταν γνωστικές, 6 μεταγνωστικές, 4 αντισταθμιστικές, 4 συναισθηματικές και 4 κοινωνικές. Ως βάση για αυτό το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Strategy Inventory for Language Learning (SILL) της Oxford (1990), το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως για τη διερεύνηση των στρατηγικών εκμάθησης ξένων προφορικών γλωσσών. Ωστόσο, από το SILL αρκετές προτάσεις αφαιρέθηκαν, ενώ άλλες δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια.

Στη συνέχεια, μέσα από μια άλλη κλίμακα Likert οι σπουδαστές εξέφρασαν τις πεποιθήσεις τους σε 14 δηλώσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Κάποιες από αυτές βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο της Gahungu (2007) και τροποποιήθηκαν, ώστε να ταιριάζουν στην περίπτωση της ΝΓ, ενώ άλλες δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια.

#### *Συνεντεύξεις*

Ο δεύτερος τρόπος συλλογής δεδομένων ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, που δίνουν την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να περιγράψουν τις εμπειρίες τους, όπως οι ίδιοι κρίνουν. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των σπουδαστών χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα.

#### *Διαδικασίες συλλογής δεδομένων*

Αρχικά έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια στάλθηκαν σε σχολές ΕΝΓ, που ήταν αναγνωρισμένες από την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδας, ηλεκτρονικές επιστολές, οι οποίες παρότρυναν τους ιθύνοντες για συμμετοχή στην έρευνα. Ύστερα από θετική ανταπόκριση 12 σχολών στάλθηκαν σε αυτές τα ερωτηματολόγια. Αυτές με τη σειρά τους τα χορήγησαν σε όσους σπουδαστές είχαν τη διάθεση να τα συμπληρώσουν (βολική δειγματοληψία). Η διαδικασία αποστολής και συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων διήρκεσε από 20/3/2018 έως 20/4/2018. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 177 ερωτηματολόγια.

Την περίοδο από 2/4/2018 έως 20/4/2018 διεξήχθησαν 19 συνεντεύξεις. Οι αρχικές συνεντεύξεις έγιναν σε βολικό δείγμα, δηλαδή σε άτομα που η ερευνήτρια είχε την ευκολία να τα προσεγγίσει και τα οποία έδειξαν προθυμία να συμμετάσχουν, ενώ στη συνέχεια εφαρμόστηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας (Creswell, 2011).

#### *Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων*

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του SPSS έκδοσης 20. Για το μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά τις στρατηγικές δημιουργήθηκε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert στην οποία διατάχθηκαν τα ενδεχόμενα απάντησης *Πάρα πολύ, Πολύ, Αρκετά, Λίγο και Καθόλου*. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha έδειξε ,821. Για το μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα δημιουργήθηκε μια άλλη κλίμακα Likert στην οποία διατάχθηκαν τα ενδεχόμενα απάντησης *Πάρα πολύ βέβαιος/η, Πολύ βέβαιος/η, Αρκετά βέβαιος/η, Μάλλον βέβαιος/η και Καθόλου βέβαιος/η*. Ο Cronbach's Alpha υπολογίστηκε στο ,904. Για τη στατιστική ανάλυση τα πέντε ενδεχόμενα απάντησης κωδικοποιήθηκαν με τις τιμές 5, 4, 3, 2 και 1 αντίστοιχα.

Προς ευκολία της ανάλυσης οι στρατηγικές κατηγοριοποιήθηκαν σε χαμηλής, μεσαίας και υψηλής χρήσης σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείνει η Oxford (1990), η οποία για μέσο όρο από 1 έως 2,4 προσδιορίζει τις στρατηγικές ως χαμηλής χρήσης, από 2,5 έως 3,4 μεσαίας και από 3,5 έως 5 υψηλής. Με τον ίδιο τρόπο κατηγοριοποιήθηκαν και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας.



Για τη συσχέτιση της χρήσης των στρατηγικών APM με την αυτοαποτελεσματικότητα υπολογίστηκαν δείκτες συσχέτισης Spearman (Corder & Foreman, 2009).

*Περιορισμοί έρευνας*

Από τον ερευνητικό σχεδιασμό προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί. Γεγονός είναι ότι στη χώρα μας η βιβλιογραφία σχετικά με τη ΝΓ είναι περιορισμένη. Χαρακτηριστικό είναι ότι αφενός δεν υπήρχαν ερευνητικά δεδομένα, στα οποία θα μπορούσε να βασιστεί κανείς, και αφετέρου δεν υπήρχε κάποιο σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης των στρατηγικών APM και της αυτοαποτελεσματικότητας. Ως απότοκο του παραπάνω ελλείμματος, βάση σχεδιασμού αποτέλεσαν δύο ερωτηματολόγια των ερευνητριών Oxford (1990) και Gahungu (2007), τα οποία όμως αφορούν ομιλούμενες γλώσσες. Στην κατεύθυνση της συμβατότητας με την ιδιαίτερη δομή της ΕΝΓ τα ερωτηματολόγια τροποποιήθηκαν, ενώ αφαιρέθηκαν μεταβλητές. Το εργαλείο που πρόεκυψε δεν έχει μελετηθεί επιστημονικά και δεν έχει σταθμιστεί. Το γεγονός αυτό αποτελεί περιορισμό της παρούσας έρευνας τόσο σε σχέση με τα αποτελέσματα που προκύπτουν όσο και σε σχέση με τη σύγκριση με άλλα ερευνητικά δεδομένα.

**Αποτελέσματα**

Για κάθε ερευνητικό ερώτημα παρατίθενται τα αποτελέσματα πρώτα της ποσοτικής μεθόδου και στη συνέχεια της ποιοτικής.

*Ποιες στρατηγικές APM χρησιμοποιούν οι σπουδαστές κατά την εκμάθηση της ΕΝΓ;*

A) Στατιστική ανάλυση

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου παρατίθεται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1: Ταξινόμηση της χρήσης στρατηγικών**

| Στρατηγικές   | Επίπεδο χρήσης | $\bar{x}$ | s     |
|---|----------------|-----------|-------|
| Αναζήτηση βοήθειας από τον/την καθηγητή/τρια για απορίες        | Υψηλό          | 4,31      | ,768  |
| Απόλαυση της επικοινωνίας στη ΝΓ                                | Υψηλό          | 4,24      | ,832  |
| Αίτημα στον συννοσηματιστή για επανάληψη του νοσηματισμού του   | Υψηλό          | 4,02      | ,941  |
| Στόχευση σε δραστηριότητες που προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα | Υψηλό          | 3,94      | ,987  |
| Αναζήτηση βοήθειας από συσπουδαστές για απορίες                 | Υψηλό          | 3,84      | ,984  |
| Περιφραστική απόδοση μιας άγνωστης λέξης                        | Υψηλό          | 3,81      | ,934  |
| Αυτοενθάρρυνση για επικοινωνία στη ΝΓ                           | Υψηλό          | 3,81      | 1,084 |
| Προσοχή στα λάθη - προσπάθεια μη επανάληψής τους                | Υψηλό          | 3,72      | ,767  |
| Συζήτηση συναισθημάτων σχετικών με την εκμάθηση της ΝΓ          | Υψηλό          | 3,69      | 1,055 |
| Εκμάθηση της κουλτούρας της κοινότητας των Κωφών                | Υψηλό          | 3,52      | 1,088 |
| Μίμηση των φυσικών ομιλητών της ΝΓ                              | Μεσαίο         | 3,31      | ,916  |
| Αξιοποίηση κάθε ευκαιρίας για πρακτική εξάσκηση στη ΝΓ          | Μεσαίο         | 3,28      | ,984  |
| Συνέχιση της συζήτησης ακόμα κι όταν υπάρχουν άγνωστες λέξεις   | Μεσαίο         | 3,24      | ,999  |
| Μη κατά λέξη μετάφραση από την προφορική γλώσσα στη ΝΓ          | Μεσαίο         | 3,18      | ,996  |
| Αλλαγή τρόπου μελέτης αν δεν είναι αποδοτικός                   | Μεσαίο         | 3,09      | 1,030 |
| Αίτημα στον συννοσηματιστή για επιβράδυνση της ομιλίας του      | Μεσαίο         | 2,99      | 1,300 |
| Παρακολούθηση ειδήσεων στη ΝΓ                                   | Μεσαίο         | 2,96      | 1,166 |
| Συχνές επαναλήψεις  | Μεσαίο         | 2,96      | ,958  |
| Οργάνωση προγράμματος έτσι ώστε να μείνει χρόνος για μελέτη     | Μεσαίο         | 2,73      | ,998  |
| Συμμετοχή σε εκδηλώσεις της κοινότητας των Κωφών                | Μεσαίο         | 2,62      | 1,245 |
| Αυτοαξιολόγηση μπροστά στον καθρέφτη                            | Μεσαίο         | 2,52      | 1,299 |



|  |        |      |       |
|--|--------|------|-------|
| Χρήση χρονοδιαγράμματος μελέτης                  | Χαμηλό | 2,40 | 1,069 |
| Βιντεοσκόπηση εαυτού με στόχο την αυτοαξιολόγηση | Χαμηλό | 2,27 | 1,378 |
| Χρήση λεξικού                                    | Χαμηλό | 2,14 | 1,280 |
| Τήρηση σημειώσεων στο μάθημα                     | Χαμηλό | 1,99 | 1,360 |

$\bar{x}$ : μέσος όρος,  $s$ : τυπική απόκλιση

Σε ό,τι αφορά ποια κατηγορία χρησιμοποιείται περισσότερο, τα αποτελέσματα (πίνακας 2) έδειξαν ότι οι συναισθηματικές είναι η περισσότερο προτιμώμενη κατηγορία.

**Πίνακας 2: Ταξινόμηση κατηγοριών στρατηγικών**

| Κατηγορίες                   | Επίπεδο χρήσης | $\bar{x}$ | $s$  |
|------------------------------|----------------|-----------|------|
| Συναισθηματικές στρατηγικές  | Υψηλό          | 3,92      | 0,72 |
| Κοινωνικές στρατηγικές       | Υψηλό          | 3,58      | 0,70 |
| Αντισταθμιστικές στρατηγικές | Υψηλό          | 3,51      | 0,73 |
| Γνωστικές στρατηγικές        | Μεσαίο         | 2,83      | 0,62 |
| Μεταγνωστικές στρατηγικές    | Μεσαίο         | 2,79      | 0,67 |

$\bar{x}$ : μέσος όρος,  $s$ : τυπική απόκλιση

Τέλος, εντοπίστηκε από κάθε κατηγορία στρατηγικών ποια επιμέρους στρατηγική χρησιμοποιείται περισσότερο (πίνακας 3).

**Πίνακας 3: Πρώτη σε χρήση στρατηγική από κάθε κατηγορία στρατηγικών**

| Κατηγορία                    | Στρατηγική  | $\bar{x}$ | $s$  |
|------------------------------|---|-----------|------|
| Συναισθηματικές στρατηγικές  | Απόλαυση της επικοινωνίας στη ΝΓ                            | 4,24      | 0,83 |
| Κοινωνικές Στρατηγικές       | Αναζήτηση βοήθειας από τον/την καθηγητή/τρια για απορίες    | 4,31      | 0,77 |
| Αντισταθμιστικές στρατηγικές | Αίτημα στον συνομηματοστή για επανάληψη του νοηματισμού του | 4,02      | 0,94 |
| Γνωστικές στρατηγικές        | Μίμηση των φυσικών ομιλητών της ΝΓ                          | 3,31      | 0,92 |
| Μεταγνωστικές στρατηγικές    | Προσοχή στα λάθη - προσπάθεια μη επανάληψής τους            | 3,72      | 0,77 |

$\bar{x}$ : μέσος όρος,  $s$ : τυπική απόκλιση

#### Β) Αποτελέσματα συνεντεύξεων

##### Γνωστικές στρατηγικές

Η πρώτη γνωστική στρατηγική που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές είναι η τήρηση σημειώσεων. Οι σημειώσεις αυτές καταγράφονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αφορούν κυρίως λεκτικές περιγραφές των νοημάτων που διδάσκονται. Νοήματα είναι τα σύμβολα που χρησιμοποιεί η ΕΝΓ, προκειμένου να εκφράσει γλωσσικά σημεία (Ευθυμίου & Κατσογιάννου, 2001). Ο Χριστόφορος χαρακτηριστικά αναφέρει: «Κρατώ σημειώσεις στα μαθήματα. Βλέπω τον τρόπο που ο δάσκαλος νοηματίζει τη λέξη και περιγράφω την κίνηση στο χαρτί».

Η μελέτη και η επανάληψη θεωρούνται εξίσου απαραίτητες σύμφωνα με τις μαρτυρίες των σπουδαστών. Άσπα: «Η ΝΓ θέλει διάβασμα, θέλει μελέτη. Δεν είναι παίξε γέλασε.», Μαρίνα: «Με βοηθάει σε τακτά χρονικά διαστήματα να κάνω επαναλήψεις σε όλη την ύλη». Στο πλαίσιο της μελέτης στο σπίτι υιοθετείται, επίσης, η στρατηγική της τυπικής εξάσκησης και της πρόβας, με την οποία οι σπουδαστές αναπαράγουν νοήματα ξανά και ξανά, ώστε να γίνουν κτήμα τους. Γλυκερία: «Κάνω πολλές φορές το ίδιο νόημα για να το μάθω.»



Προσφιλέστατη όμως πρακτική των σπουδαστών αποτελεί η αναζήτηση πηγών. Δεδομένου ότι στην περίπτωση της νοηματικής δεν υπάρχουν παρά ελάχιστα εγχειρίδια – εφόσον πρόκειται για οπτικοκινητική γλώσσα– οι σπουδαστές του δείγματος χρησιμοποιούν ευρέως το διαδίκτυο, τις σελίδες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, το κανάλι youtube, προσβάσιμες ιστοσελίδες, καθώς και την τηλεόραση για να παρακολουθήσουν ειδήσεις στη νοηματική. Μέσω του διαδικτύου οι σπουδαστές ενημερώνονται σχετικά με δραστηριότητες, ημερίδες και υλικό σχετικό με τους Κωφούς και τη ΝΓ, ενώ επιπρόσθετα παρακολουθούν αναρτημένα βίντεο στη νοηματική ή ανατρέχουν σε ηλεκτρονικά λεξικά.

Επιπλέον, η παρεμβολή της πρώτης γλώσσας των εκπαιδευόμενων ενεργοποιεί τη γνωστική στρατηγική της συγκριτικής μεταξύ γλωσσών, με την οποία οι σπουδαστές εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές της ΝΓ με την ελληνική ή άλλες προφορικές γλώσσες που γνωρίζουν.

Τέλος, η στρατηγική της υιοθέτησης του ρόλου του δασκάλου εφαρμόζεται από αρκετούς σπουδαστές, καθώς όπως ισχυρίζονται, διδάσκοντας κάτι σε άλλον το αφομοιώνουν και οι ίδιοι καλύτερα. Αθηνά: *«Προσπαθώ να δείξω στον σύντροφό μου και σε φίλους τι έχω μάθει στη ΝΓ. Έτσι, τα θυμάμαι και 'γω καλύτερα.»*

#### Αντισταθμιστικές στρατηγικές

Κατά τη νοηματική επικοινωνία οι σπουδαστές είναι δυνατόν, λόγω των ελλείψεών τους σε γνώσεις, να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή του νοηματικού λόγου. Οι αντισταθμιστικές στρατηγικές τους επιτρέπουν να συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα παρά τις δυσκολίες αυτές (Oxford, 1990).

Συνήθης τακτική των σπουδαστών, όταν δεν κατανοούν κάποιες λέξεις, είναι η εξαγωγή σημασίας από τα συμφραζόμενα. Η Αρτεμισία σχετικά αναφέρει: *«Όπως στις περισσότερες γλώσσες που έχω μάθει, ακόμα κι αν δε θυμάσαι λέξεις, όταν όμως παρακολουθείς και μπαίνεις στο πνεύμα, τότε κατανοείς πιο εύκολα το νόημα και παράγεις πιο εύκολα λόγο.»* Κατά τον ίδιο τρόπο και η Αθηνά εστιάζει στο γενικό νόημα, συνεπικουρούμενη ωστόσο και από στοιχεία εκφραστικότητας. *«Η αλήθεια είναι ότι στη νοηματική, επειδή δείχνουν και συναίσθημα πολύ, δείχνουν και την ένταση ανάλογα με το τι θέλουν να πουν, βγάζεις συμπέρασμα, βγάζεις νόημα από την όλη εικόνα. Δηλαδή πιάνεις 2-3 λέξεις και καταλαβαίνεις τι λέει ο άλλος.»*

Μια ακόμη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές, για να ξεπεράσουν το εμπόδιο του άγνωστου λεξιλογίου, είναι η περιγραφική απόδοση μιας λέξης. Μυρσίνη: *«Μπορεί να μην ξέρω πώς θα πω πίνακας, αλλά θα δείξω τον τοίχο που βάζεις κάτι και έχει μια ζωγραφιά.»* Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις που οι σπουδαστές καταφεύγουν σε δακτυλοσυλλαβισμό –που σημαίνει τη χρήση του δακτυλικού αλφαβήτου για τον συλλαβισμό λέξεων και συνήθως κύριων ονομάτων (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010)– ή σε αποσιώπηση. Αρτεμισία: *«Εντάξει, άμα δεν ξέρω μια λέξη, θα την περιγράψω γενικά, κι αν δω ότι δε γίνεται θα κάνω δακτυλοσυλλαβισμό, ή μπορώ να την παραλείψω κιόλας. Δηλαδή, άμα πω μια ιστορία και δεν έχει τόση σημασία αυτή η λέξη στη ροή της ιστορίας, μπορώ να την αποσιωπήσω.»*

#### Μεταγνωστικές στρατηγικές

Στα πλαίσια της οργάνωσης της μάθησης οι σπουδαστές του δείγματος χρησιμοποιούν στρατηγικές διαχείρισης του χρόνου και του περιβάλλοντος μελέτης. Για παράδειγμα η Γλυκερία, που φοιτά στον 4<sup>ο</sup> κύκλο σπουδών, φροντίζει να νοηματίζει σύμφωνα με τον χρόνο των εξετάσεων στην κατεύθυνση της σωστής προετοιμασίας: *«Έχω φτάσει στο σημείο να κάνω κείμενα σε κανονικό χρόνο, του τύπου ότι θα πάω σε εξετάσεις. Το ίδιο και με το βίντεο.»* Σε ό,τι αφορά τη διευθέτηση του περιβάλλοντος, για αρκετούς σπουδαστές η διαμόρφωση ενός σιωπηρού περιβάλλοντος θεωρείται σημαντική.

Επιπλέον, οι σπουδαστές αναφέρουν ότι επιδιώκουν να παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματά τους και να μην απουσιάζουν χωρίς λόγο από τη σχολή, καθώς έτσι διατηρούν επαφή με μια γλώσσα που χρησιμοποιείται από συγκεκριμένη μερίδα του πληθυσμού και οι





ευκαιρίες για εξάσκηση είναι λίγες εκτός σχολής σε σχέση με άλλες γλώσσες. Πέρα όμως από τη φυσική παρουσία τους, επιδιώκουν να είναι συγκεντρωμένοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Βάνα: «Είμαι τόσο εκεί, γιατί κάθε φορά κάτι καινούργιο ανακαλύπτεις, κάθε φορά που νομίζεις ότι κάτι το ήξερες. Εξάλλου, η δασκάλα είναι πάρα πολύ γρήγορη, γι' αυτό πρέπει να συγκεντρώνεσαι πολύ και να 'σαι σε εγρήγορση.»

Η σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευόμενους κυρίως κατά την εκμάθηση νέων νοημάτων. Για παράδειγμα οι σπουδαστές συνδέουν καινούργια νοήματα που μαθαίνουν με πράγματα που τους είναι ήδη γνωστά, ώστε να τα αφομοιώνουν πιο εύκολα. Αθηνά: «Συνδυάζω πράγματα, συνδέω πράγματα. Π.χ. μια λέξη που μπορεί να μου δείξει η δασκάλα, εγώ μπορώ από μέσα μου να πω "Α... είναι σαν κι αυτό", με κάτι, π.χ. το αεροπλάνο είναι σαν το Υ (ενν. το γράμμα Υ στη ΝΓ). Και έτσι μου έρχεται πιο εύκολα.»

Από όλους σχεδόν τους σπουδαστές αναφέρθηκε η στρατηγική της αυτοαξιολόγησης. Οι σπουδαστές ανέφεραν ότι συχνά νοηματοποιούν μπροστά στον καθρέφτη, ώστε να έχουν εικόνα του εαυτού τους και να εντοπίζουν έτσι τα λάθη τους. Άννα: «Στο σπίτι μου κοιτάζομαι στον καθρέφτη για να δω πώς το κάνω, γιατί είχα πιάσει τον εαυτό μου να έχω σκυφτό το κεφάλι και να κοιτάζω τα δάχτυλά μου στην αρχή, ενώ δεν έπρεπε.»

Τέλος, οι σπουδαστές πέρα από τον εαυτό τους αξιολογούν και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, ενώ όταν συνειδητοποιούν ότι κάποια στρατηγική δεν είναι αποτελεσματική, επαναπροσδιορίζουν και την αλλάζουν, όπως στην περίπτωση της πιστής μετάφρασης από την ελληνική γλώσσα στην ΕΝΓ.

#### Συναισθηματικές στρατηγικές

Κοινό τόπο πολλών σπουδαστών αποτελεί η θέση ότι μέσω της επικοινωνίας τους στην ΕΝΓ διασκεδάζουν και αντλούν θετικά συναισθήματα. Μάλιστα πιστεύουν ότι όταν βιώνουν θετικά συναισθήματα αποδίδουν περισσότερο. Η Χαρά και η Αρτεμισία για παράδειγμα επιδιώκουν να δημιουργούν φιλίες, για να είναι η εκμάθηση της νοηματικής όσο και η παραμονή τους στη σχολή πιο ευχάριστη. Η Αρτεμισία, επίσης, αναφέρει πως της αρέσει να γίνονται και αστεία στην τάξη, καθώς όπως χαρακτηριστικά λέει: «αυτό μπορεί να είναι ένα σμα για να μάθεις κάτι καινούργιο ή να σου λυθεί κάποια απορία». Η δε Μυρσίνη προσπαθεί να συνδέει μια λέξη ή στιδήποτε μαθαίνει με μια αστεία ιστορία, για να τα αφομοιώνει ευκολότερα.

Συνήθεις, επίσης, πρακτικές των σπουδαστών είναι η απόδοση ή η παρακολούθηση τραγουδιών στη νοηματική στο διαδίκτυο, καθώς και η συμμετοχή σε πάρτι караόκε, όπου μεταφέρουν τραγούδια στη νοηματική. Με αυτόν τον τρόπο συνδυάζουν τη μάθηση με τη διασκέδαση. Αμαλία: «Τα τραγούδια που ακούω τα κάνω στην νοηματική. Είναι πάρα πολύ ωραίο. Τα τραγουδώ στον Αντρέα όμως και στις φίλες μου. Έτσι μαθαίνω και λέξεις.» Η Χριστίνα μάλιστα προτιμά να μαθαίνει τη γλώσσα μέσα από παρακολούθηση τραγουδιών, καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Βλέπω και ειδήσεις, αλλά ένα τραγούδι είναι πιο απλό, πιο ευχάριστο.»

Επιπλέον, η κατανόηση της ψυχολογικής κατάστασης, λ.χ. πότε νιώθει κανείς άγχος και για ποιο λόγο, αποτελεί μια συναισθηματική στρατηγική. Η Ελπινίκη αναφέρει ότι όταν νοηματοποιεί με ανθρώπους που γνωρίζει για πρώτη φορά και νοηματοποιούν πολύ γρήγορα, αγχώνεται και ως εκ τούτου η απόδοσή της μειώνεται σημαντικά. Ο δε Άγγελος όταν δυσκολεύεται να εκφράσει αυτό που θέλει στη νοηματική, χρησιμοποιεί στρατηγικές μείωσης του άγχους, όπως επιστράτευση του χιούμορ.

#### Κοινωνικές στρατηγικές

Η πρώτη κοινωνική στρατηγική που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές είναι η αναζήτηση βοήθειας από τον Κωφό δάσκαλό τους. Άννα: «Κάνω πολλές ερωτήσεις στον δάσκαλό μου. Πολλές φορές του ζητάω να μου επαναλάβει το προηγούμενο μάθημα, όχι όλο, μερικά σημεία ή να με βοηθήσει στο χέρι μου πώς να σχηματίσω τα δάχτυλά μου.» Σε άλλες περιπτώσεις η αναζήτηση βοήθειας από συσπουδαστές θεωρείται ότι διευκολύνει περισσότερο τη



μαθησιακή διαδικασία. Πέτρος: «Στην τάξη αλληλοβοηθιόμαστε με τους συμμαθητές. Γιατί κι ο δάσκαλος όταν έχει να κάνει με πολύ κόσμο, καθώς διδάσκει, προκύπτουν συνέχεια άγνωστες λέξεις, οπότε μεταξύ μας ίσως κάποιες φορές ρωτάς τον διπλανό σου ποια λέξη είναι αυτή και σου δίνει να καταλάβεις.» Η αλληλοβοήθεια μάλιστα αυτή παίρνει συχνά τη μορφή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η οποία αποτελεί άλλη μια κοινωνική στρατηγική. Οι σπουδαστές αναφέρουν ότι συγκεντρώνονται συχνά εκτός σχολής, για να μελετούν μαζί ή να κάνουν επαναλήψεις. Ελπινίκη: «Ειδικά προτιμώ να διαβάζω και να κάνω επαναλήψεις με μια φίλη μου, γιατί μόνη μου θα βαρεθώ βασικά.»

Επίσης, οι σπουδαστές συγκεντρώνονται μεταξύ τους απλά για να επικοινωνούν μέσω ΕΝΓ, κάνοντας έτσι πρακτική εξάσκηση στη γλώσσα. Άννα: «Μερικές φορές, όταν πάμε με τις φίλες μου για καφέ και είναι και η φίλη μου (ενν. συσπουδάστρια ΕΝΓ), εξασκούμαστε στη νοηματική οι δυο μας. Κανονίζουμε, δηλαδή, να πάμε γι' αυτόν τον σκοπό.» Ωστόσο, η πρακτική εξάσκηση με συσπουδαστές αξιολογείται ότι υστερεί ως μέθοδος, καθώς οι σπουδαστές, όταν δε γνωρίζουν κάποια λέξη στη νοηματική ή κουράζονται, εγκαταλείπουν και επανέρχονται στην προφορική γλώσσα (στις αντίστοιχες εξόδους με Κωφούς δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα). Ιδανική κρίνεται η πρακτική εξάσκηση με φυσικούς ομιλητές της ΝΓ και μάλιστα εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου (δηλ. εκτός σχολής), καθώς έτσι η μάθηση επιτυγχάνεται σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας.

Η ανάπτυξη της πολιτισμικής κατανόησης συνιστά, επίσης, μια κοινωνική στρατηγική που υιοθετείται από τους σπουδαστές. Δεδομένου ότι γλώσσα και κουλτούρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, οι σπουδαστές θεωρούν απαραίτητο για τη γλωσσική τους εξέλιξη να μαθαίνουν για την κουλτούρα των Κωφών.

Τέλος, μεταξύ των κοινωνικών στρατηγικών συγκαταλέγεται και η ενσυναίσθηση. Για παράδειγμα ο Άγγελος καταθέτει ότι συχνά προσπαθεί να μπει στη θέση των Κωφών και να κατανοήσει συμπεριφορές δυσπιστίας που ενίοτε εκδηλώνουν, ενώ για την Άσπα και τη Βάνα βασικό κίνητρο για την εκμάθηση της ΕΝΓ ήταν η επιθυμία επικοινωνίας με μια γλωσσική μειονότητα και η ανάγκη άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού.

*Ποιο είναι το επίπεδο της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των σπουδαστών της ΕΝΓ;*

A) Στατιστική ανάλυση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των σπουδαστών του δείγματος ήταν μεσαίο. Ο μέσος όρος της αυτοαποτελεσματικότητας ήταν 3,25 με τυπική απόκλιση 0,65. Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4: Ταξινόμηση πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας**

|  | Επίπεδο | $\bar{x}$ | s     |
|--|---------|-----------|-------|
| Πιστεύω ότι έχω δυνατότητες για καλύτερη χρήση της ΝΓ από ό,τι τη χρησιμοποιώ τώρα.                                | Υψηλό   | 4,16      | ,918  |
| Πιστεύω ότι μπορώ να μάθω το υλικό που διδάσκεται στην τάξη.   | Υψηλό   | 3,90      | ,808  |
| Πιστεύω ότι μπορώ να πετύχω τους στόχους που έχω θέσει για αυτή την ακαδημαϊκή χρονιά.                             | Υψηλό   | 3,75      | ,954  |
| Έχω την πεποίθηση ότι μπορώ να αποκτήσω την επάρκεια στη ΝΓ.   | Υψηλό   | 3,59      | 1,190 |
| Ξέρω ότι μπορώ να συμμετέχω ενεργά μέσα στην τάξη.   | Υψηλό   | 3,56      | ,958  |
| Πιστεύω ότι μπορώ να αντιμετωπίσω ένα αρνητικό συναίσθημα κατά τη διάρκεια της εμπειρίας μου στην εκμάθηση της ΝΓ. | Μεσαίο  | 3,48      | 1,023 |
| Όταν βλέπω κάποιον να νοηματίζει, μπορώ να κατανοήσω το βασικό νόημα του θέματος.                                  | Μεσαίο  | 3,26      | ,879  |
| Πιστεύω ότι είμαι καλός/ή σπουδαστής/στρια της ΝΓ.   | Μεσαίο  | 3,24      | 1,011 |



|   |        |      |       |
|---|--------|------|-------|
| Μπορώ να μεταφέρω στον συννοηματοιστή μου την ουσία αυτών που θέλω να πω.                                       | Μεσαίο | 3,13 | ,905  |
| Εάν ο συννοηματοιστής μου δεν καταλαβαίνει τι θέλω να πω, μπορώ να επιλύσω τέτοια επικοινωνιακά προβλήματα.     | Μεσαίο | 2,97 | ,967  |
| Πιστεύω ότι μπορώ να αλληλεπιδράσω με μέλη της κοινότητας των Κωφών.  | Μεσαίο | 2,76 | ,990  |
| Μπορώ να δώσω στον συννοηματοιστή μου και λεπτομέρειες για το θέμα που έχουμε αναπτύξει, αν μου το ζητήσει.     | Μεσαίο | 2,68 | ,984  |
| Όταν βλέπω κάποιον να νοηματίζει, μπορώ να κατανοήσω πέρα από το βασικό νόημα και τις λεπτομέρειες του θέματος. | Μεσαίο | 2,54 | ,886  |
| Πιστεύω πως μπορώ να επικοινωνήσω με ευχέρεια στη ΝΓ.   | Μεσαίο | 2,50 | 1,009 |

$\bar{x}$ : μέσος όρος,  $s$ : τυπική απόκλιση

#### Β) Ανάλυση συνεντεύξεων

Οι περισσότεροι σπουδαστές νιώθουν αρκετά αυτοαποτελεσματικοί σε σχέση με το επίπεδο των σπουδών τους (έτος στο οποίο φοιτούν). Χαρακτηριστικό το παράδειγμα της Μυρσίνης, η οποία νιώθει ότι υπερέχει στην αντίληψη σε σχέση με τους συμμαθητές της, επειδή η μητέρα της είναι Κωφή και είναι εξοικειωμένη με τη χρήση της ΕΝΓ από μικρή.

Μερίδα σπουδαστών, οι οποίοι συναναστρέφονται Κωφούς για τις ανάγκες της εργασίας τους, παρουσιάζουν επίσης υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Ο Πέτρος για παράδειγμα εργάζεται σε κέντρο εκμάθησης ΝΓ ως τεχνικός υπολογιστών. Η τριβή του με τη νοηματική σε επίπεδο καθημερινών συζητήσεων τον κρατά σε εγρήγορση και τον βοηθά να κατακτά τη γλώσσα με συνέπεια και ακρίβεια. Παρόμοια και η Ελισάβετ νιώθει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα που την αποδίδει στην εμπειρία με τους Κωφούς μαθητές της, καθώς πέρα από το γεγονός ότι μαθαίνει τη ΝΓ, διδάσκει αγγλικά και γερμανικά σε Κωφά παιδιά χρησιμοποιώντας νοηματική. Ελισάβετ: «Δεν αγγίζω και την τελειότητα, αλλά θεωρώ ότι τον τελευταίο καιρό έχω μεγάλη βελτίωση, λόγω του ότι τα παιδιά στα οποία διδάσκω ξένη γλώσσα είναι Κωφά.» Ωστόσο, η πρακτική εξάσκηση δεν είναι πανάκεια. Η Αρτεμισία σχετικά αναφέρει: «Θεωρώ ότι είμαι σε καλό δρόμο, αλλά θα έπρεπε να διαβάζω περισσότερο και μόνη μου. Δηλαδή θέλει δουλειά. Όχι μόνο πρακτική εξάσκηση.»

Για άλλους σπουδαστές σημείο κλειδί για την αυτοαποτελεσματικότητά τους αποτελούν οι θεατρικές σπουδές. Η Βάνα, η οποία είναι ηθοποιός και σκηνοθέτης, καταθέτει: «Νομίζω ότι είμαι αρκετά καλή και σε αυτό με βοήθησαν οι προηγούμενες σπουδές μου στο θέατρο.» Η δε Άσπα πέρα από τις θεατρικές σπουδές δίνει μεγάλη σημασία στο έμφυτο ταλέντο, καθώς και στο ότι της αρέσει πολύ η νοηματική, γεγονός που την κάνει να προσπαθεί περισσότερο. Άσπα: «Νιώθω ικανοποιημένη. Είναι κάτι που μου αρέσει πάρα πολύ και έχω πολλή όρεξη γι' αυτό και προσπαθώ, οπότε πιστεύω ότι αποδίδω σωστά[...] Βασικά πιστεύω ότι το έχω. Έχω κάνει λίγο θέατρο και είμαι άνετη με τις κινήσεις μου και μου αρέσει που το χρησιμοποιούμε αυτό στη νοηματική.»

Από την άλλη, η ανελλιπής παρουσία στα μαθήματα, η συνέπεια και η μεθοδικότητα της Ελπινίκης της δίνουν ασφάλεια στην επικοινωνία με Κωφούς, όμως δε νιώθει ακόμη έτοιμη για εξετάσεις. Το θέμα των εξετάσεων απασχολεί και τη Γλυκερία, η οποία ενώ θεωρεί ότι στο κομμάτι των εικόνων μπορεί να τα καταφέρει, στο βίντεο νιώθει ανεπαρκής. Εξάλλου, το ότι σπουδάζει σε 3<sup>ο</sup>-4<sup>ο</sup> ταχύρρυθμο τμήμα, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, δεν τη βοηθά να αφομοιώσει την ύλη.

Άλλοι σπουδαστές χαρακτηρίζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως μέτρια. Χριστίνα: «Θα έλεγα ότι είμαι μέτρια, με την έννοια ότι επειδή έχω και άλλες ασχολίες αυτόν τον καιρό, δεν έχω και τόσο χρόνο για τη νοηματική.» Η Σοφία περιγράφει την έλλειψη



εμπιστοσύνης στις ικανότητές της ως απότοκο των απαιτήσεων στη σχολή: «*Η αλήθεια είναι ότι τώρα δεν είμαι τόσο ικανοποιημένη με τον εαυτό μου. Νομίζω ότι δυσκόλεψε πάρα πολύ το επίπεδο απότομα. Δηλαδή από τον δεύτερο στον τρίτο κύκλο, εγώ είδα μεγάλη διαφορά στη δυσκολία, γιατί είμαι και σε εντατικό πρόγραμμα.*»

Τέλος, η Αμαλία περιγράφει τον εαυτό της ως προς την απόδοσή της αρνητικά, καθώς παρόλο που γνωρίζει το λεξιλόγιο ντρέπεται να εκφραστεί, ακόμα και όταν ένα θέμα της είναι οικείο .

*Ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των σπουδαστών και τη χρήση των στρατηγικών APM;*

Καταρχάς, συσχετίστηκε το επίπεδο αίσθησης αυτοαπολεσματικότητας με καθεμία από τις πέντε κατηγορίες των στρατηγικών APM. Όπως φαίνεται στον πίνακα 5, όλοι οι συντελεστές Spearman που υπολογίστηκαν είναι θετικοί και στατιστικά σημαντικοί.

**Πίνακας 5: Συντελεστές συσχέτισης αυτοαποτελεσματικότητας με κατηγορίες στρατηγικών**

|                        | Γνωστικές        | Μεταγνωστικές    | Αντισταθμιστικές | Συναισθηματικές  | Κοινωνικές       |
|------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Αυτοαποτελεσματικότητα | .451**<br>p=.000 | .365**<br>p=.000 | .268**<br>p=.000 | .522**<br>p=.000 | .465**<br>p=.000 |

Ο συντελεστής συσχέτισης της αυτοαπολεσματικότητας με τις συναισθηματικές στρατηγικές είναι ο μόνος ισχυρής εντάσεως, δηλώνοντας μια δυνατή σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι οι σπουδαστές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν σε υψηλό βαθμό συναισθηματικές στρατηγικές και το αντίστροφο. Οι υπόλοιποι συντελεστές συσχέτισης είναι χαμηλής εντάσεως, δηλώνοντας ήπιες σχέσεις μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των υπόλοιπων κατηγοριών. Δηλαδή οι σπουδαστές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν την τάση να χρησιμοποιούν γνωστικές, μεταγνωστικές, αντισταθμιστικές και κοινωνικές στρατηγικές και το αντίστροφο.

*Πώς συσχετίζεται η κάθε στρατηγική ξεχωριστά με το επίπεδο αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους;*

Από τους 25 συντελεστές συσχέτισης Spearman που υπολογίστηκαν, απορρίφθηκαν οι 6 ως μη στατιστικά σημαντικοί. Ο συντελεστής που συσχετίζει την αυτοαποτελεσματικότητα με τη συναισθηματική στρατηγική «*Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να επικοινωνώ στη ΝΓ, ακόμα και αν φοβάμαι ότι θα εκτεθώ ή θα κάνω λάθη*» είναι ο μόνος υψηλής εντάσεως με  $r=.525^{**}$  και  $p=.000$  δείχνοντας μια δυνατή σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Οι υπόλοιποι είναι χαμηλής και υποδεικνύουν ότι οι σπουδαστές που έχουν μεγάλη αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να χρησιμοποιούν τις συσχετιζόμενες στρατηγικές και το αντίστροφο.

### **Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι στρατηγικές APM που επιστρατεύονται από τους ενήλικους ακούοντες σπουδαστές της ΕΝΓ είναι κυρίως οι συναισθηματικές, ενώ ουραγό στην κατάταξη αποτελούν οι μεταγνωστικές. Οι σπουδαστές του δείγματος αναφέρουν ότι αντλούν ικανοποίηση από το μάθημα και τη χρήση της ΕΝΓ γενικότερα, καθώς το μάθημα πραγματοποιείται εκτός παραδοσιακών σχημάτων διδασκαλίας – χρησιμοποιούνται ευρέως βίντεο, εικόνες και παιχνίδια, αντί βιβλίων. Εξάλλου, όπως παρατήρησε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, υπήρξε μια χαρούμενη διάθεση και θετική στάση των σπουδαστών απέναντι στην ΕΝΓ. Ίσως έτσι ερμηνεύεται η υψηλή χρήση συναισθηματικών στρατηγικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι κοινωνικές στρατηγικές της αναζήτησης βοήθειας από τον δάσκαλο και από συσπουδαστές



συγκεντρώνουν υψηλό ποσοστό χρήσης (μάλιστα η αναζήτηση βοήθειας από τον δάσκαλο βρίσκεται πρώτη σε συχνότητα σε όλο το ερωτηματολόγιο). Η ερμηνεία του παραπάνω ευρήματος ίσως συνδέεται με την έλλειψη σχετικών βιβλίων ή λεξικών της ΕΝΓ, στα οποία θα μπορούσε να ανατρέξει κανείς.

Επιπρόσθετα, η υψηλή χρήση των αντισταθμιστικών στρατηγικών ερμηνεύεται βάσει των γλωσσικών ελλειμμάτων που έχουν οι σπουδαστές, καθώς οι περισσότεροι φοιτούν στους τρεις πρώτους κύκλους σπουδών. Στον αντίποδα, η μικρή χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (δηλ. υιοθέτησης πλάνου μελέτης και αξιολόγησης καθώς και ξεκάθαρων στόχων, στρατηγικές που υιοθετούνται συνήθως όταν υπάρχει προοπτική των εξετάσεων) θα μπορούσε να ερμηνευτεί βάσει του γεγονότος ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν εξετάζονται σε κεντρικό επίπεδο, παρά μόνο μετά την ολοκλήρωση και των τεσσάρων κύκλων σπουδών για την απόκτηση της επάρκειας. Εφόσον, λοιπόν, δεν παρατηρείται σύνδεση απόδοσης και αποτελέσματος σε άμεσο χρόνο, δε φαίνεται να είναι προτιμητέες αυτές οι στρατηγικές.

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης ερευνήθηκε εκτενώς και η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. Υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα παρουσίασαν σπουδαστές που είχαν πολλές ευκαιρίες πρακτικής άσκησης στην ΕΝΓ με άλλους. Το γεγονός ότι είχαν κωφό άτομο στην οικογένειά τους ή συναναστρέφονταν με κωφούς στον χώρο εργασίας τους τούς έδινε υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, οι θεατρικές σπουδές ή η συμμετοχή των σπουδαστών σε θεατρική ομάδα φαίνεται να συντελεί θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, βοηθώντας τους στην εκφραστικότητα που απαιτεί η νοηματική επικοινωνία. Από την άλλη, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αποδίδεται στην έλλειψη χρόνου για μελέτη, στην έλλειψη προσπάθειας και στην παρακολούθηση ταχύρρυθμου τμήματος που δεν βοηθά στην αφομοίωση της ύλης. Επίσης, κάποιοι από αυτούς που είχαν μειωμένη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας έδειχναν αγχώδεις και εσωστρεφείς. Τέλος, σημείο που αξίζει να τονιστεί είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατό να αισθάνονται επαρκείς σε κάποιο πεδίο εν αντιθέσει με κάποιο άλλο (π.χ. εικόνες, απόδοση κείμενων, αυθόρμητη επικοινωνία κτλ), εύρημα το οποίο συνάδει και με την ερμηνεία του Bandura (1977) περί αυτοαποτελεσματικότητας όχι ως γενικευμένης ιδιότητας του ατόμου αλλά ως εξειδικευμένης αντίληψης στον εκάστοτε τομέα δραστηριότητας.

### *Συζήτηση*

Αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών και τη σύγκριση με προγενέστερες έρευνες οι οποίες αφορούν την εκμάθηση ξένων ομιλουμένων γλωσσών –για την ΕΝΓ δεν υπήρχαν σχετικές έρευνες– ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μόνο η παρούσα έρευνα κατατάσσει πρώτη τη χρήση συναισθηματικών στρατηγικών. Βάσει ερευνών συχνότερα επιστρατεύονται οι μεταγνωστικές στρατηγικές (Bonjadi et al, 2012; Jee, 2015; Uçar, 2016) ή οι αντισταθμιστικές (Murrey, 2010, όπ. αναφ. στο Jee, 2015). Συγχρόνως, η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών στο τέλος της κατάταξης έρχεται σε σύγκρουση με τη θέση του Flavell (1979, όπ. αναφ. στο de Boer et al., 2012) ότι οι ενήλικες επιλέγουν ευρέως μεταγνωστικές στρατηγικές.

Η μεσαία αυτοαποτελεσματικότητα που βρέθηκε, βάσει του τροποποιημένου ερωτηματολογίου της Gahungu, είναι σύμφωνη με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Jee (2015) και λιγότερο σύμφωνη με την έρευνα του Uçar (2016).

Τέλος, όσον αφορά τη θετική συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας με τη χρήση στρατηγικών, υπάρχει συμφωνία με την έρευνα του Uçar (2016), της Gahungu (2007) και της Jee (2015). Αντιθέτως, ο Bonjadi και οι συνεργάτες του (2012) θεωρούν ότι δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

### *Ευρύτερες προεκτάσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα*

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν παιδαγωγικό και διδακτικό ενδιαφέρον. Το εύρημα ότι οι σπουδαστές χρησιμοποιούν ευρέως συναισθηματικές στρατηγικές για την εκμάθηση της ΕΝΓ μπορεί να αξιοποιηθεί στην κατάρτιση αναλυτικών



προγραμμάτων. Σημαντικό είναι να ληφθεί υπόψη η θετική στάση και ο ενθουσιασμός των ενηλίκων σπουδαστών, όταν μαθαίνουν μια γλώσσα η οποία δεν είναι προφορική. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους διδάσκοντες της ΕΝΓ, ώστε να βοηθήσουν τους σπουδαστές τους να γίνουν πιο αυτόνομοι και αποτελεσματικοί. Ιδιαίτερα, κρίνεται σκόπιμο να ενθαρρύνουν τους σπουδαστές να χρησιμοποιούν στρατηγικές που σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας χρησιμοποιούνται λιγότερο –όπως τις μεταγνωστικές. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη σχέση μεταξύ της χρήσης στρατηγικών APM και της επίδοσης των σπουδαστών στην ΕΝΓ.

#### **Αναφορές**

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bonyadi, A., Nikou, F.R, & Shahbaz, S. (2012). The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and their language learning strategy use. *English Language Teaching*, 5(8), 113-121.
- Corder, G. W., & Foreman D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. NJ: Wiley.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- de Boer, H., Donker-Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Groningen: GION Onderzoek/Onderwijs.
- Gahungu, O. (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners*. (Dissertation, USA: Northern Arizona University).
- Griffiths, C, & Cansiz, G. (2015). Language learning strategies: An holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 475-495.
- Jee, M. J. (2015). Language learners' strategy use and self-efficacy: Korean heritage learners versus non-heritage learners. *Language Research*, 51(1), 167-195.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78-102.
- Uçar, S. (2016). The exploration of the relationship between self-efficacy and strategy use in a turkish context. *Curr Res Educ*, 2(3), 186-198.
- Wilcox, S. (1989). Breaking through the culture of silence. In S. Wilcox, (Ed.) *American deaf culture: An anthology*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Ευθυμίου Ε., & Κατσογιάννου, Μ. (2001). Από την έρευνα για την ελληνική νοηματική γλώσσα (ΕΝΓ): Μελέτη του λεξιλογίου και δημιουργία λεξικού. *Πρακτικά 22ης ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 2, 42-50. Θεσσαλονίκη.
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.



## **Πρόγραμμα παρέμβασης στρατηγικών για κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου σε δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες**

**Στράτος Σπυρίδων**

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc «Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης: Ένα Σχολείο για Όλους», ΑΠΘ  
stratosspy@hotmail.com

### **Περίληψη**

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η εφαρμογή ειδικού προγράμματος παρέμβασης με διδασκαλία μαθησιακών στρατηγικών σε ελληνοπόντιους/ες μαθητές/τριες με προφίλ που υποδεικνύει πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών. Το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε σε ομάδα πέντε παιδιών, τα οποία επιλέχθηκαν μέσα από δείγμα 31 μαθητών/τριών που φοιτούσαν στη Γ' και Δ' δημοτικού σε σχολεία της Αλεξανδρούπολης, Ν. Έβρου το 2017. Κατά τη διαδικασία ανίχνευσης των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακής συμπεριφοράς (Learning Disabilities Diagnostic Inventory), το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-αΤ-ω (II) και τα κριτήρια επίδοσης Γ' και Δ' δημοτικού, ενώ μετά την εφαρμογή του προγράμματος επαναξιολογήθηκε η επίδοση των παιδιών με κριτήρια επίδοσης. Τα συμπεράσματα από την εφαρμογή του προγράμματος έδειξαν πως η χρήση στρατηγικών από τα παιδιά συνέβαλε στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου και στη βελτίωση της αφηγηματικής λειτουργίας.

**Λέξεις κλειδιά:** ελληνοπόντιοι/ες μαθητές/τριες, μαθησιακές δυσκολίες, προγράμματα παρέμβασης, στρατηγικές

### **Εισαγωγή**

Παρ' όλο που η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά τόσο με τις μαθησιακές δυσκολίες όσο και με την εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερη παρουσιάζεται εκτενής, περιορισμένα δεδομένα υπάρχουν παγκοσμίως για τα χαρακτηριστικά των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα με μαθησιακές δυσκολίες. Το ζήτημα της δυσανάλογης αντιπροσώπευσης των δίγλωσσων παιδιών στις δομές της ειδικής εκπαίδευσης απασχολεί πολλές πολιτείες, διότι έχει ως συνέπεια πληθυσμούς μαθητών να καταλήγουν σε δομές οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η εκπαιδευτική τους πορεία.

Ως ρυθμιστικοί παράγοντες του προβλήματος προβάλλονται οι πρακτικές τοποθέτησης στην ειδική εκπαίδευση και ζητήματα που σχετίζονται με την έγκυρη αξιολόγηση. Προσεγγίσεις που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για την αξιολόγηση μονόγλωσσων πληθυσμών μπορούν να αποτελέσουν βάση και για τους δίγλωσσους, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε συγκεκριμένα σημεία.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης εφαρμόσαμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά Ελλήνων Ποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης Γ' και Δ' δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Με επιστημονικά έγκυρες μεθόδους ανιχνεύτηκαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αναδείχθηκαν τα ιδιαίτερα προφίλ τους και ακολούθησε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος. Σκοπός ήταν η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

*Μαθητές/τριες από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα*

Οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις των τελευταίων 50 χρόνων διεθνώς έχουν καταστήσει τη γλωσσική, εθνική και πολιτισμική ποικιλομορφία βασικά χαρακτηριστικά των κρατών και των σχολείων ανά τον κόσμο (Τουρτούρας, 2010). Η βελτιστοποίηση των



συνθηκών μάθησης, έτσι ώστε όλα τα παιδιά που συμβιώνουν σε μια τάξη, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, να αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους αποτελεί κυρίαρχο ζητούμενο της επιστήμης της Παιδαγωγικής (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Ταυτόχρονα, όμως, οι διεθνείς μετρήσεις της PISA (2000, 2003, 2006) αποδεικνύουν πως μεγάλος αριθμός δίγλωσσων μαθητών/τριών σε παγκόσμιο επίπεδο παρουσιάζει τεράστια προβλήματα σχολικής επίδοσης (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

Κατά την ερμηνεία της υποεπίδοσης, ένα ισχυρό δίλημμα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι το αν οι δυσκολίες οφείλονται στην εκμάθηση της γλώσσας ή στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Wagner, Francis & Morris, 2005; Samson & Lesaux, 2009; Duarte, Greybeck & Simpson, 2015). Οι Rivera, Moughamian, Lesaux και Francis (2008) υποστηρίζουν ότι, μέχρι σήμερα, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να απαντήσουν σε αυτό το ουσιώδες παιδαγωγικό ερώτημα παρουσιάζεται περιορισμένη. Ευρήματα ερευνών (McCardle, Mele-McCarthy, Cutting & Leos, 2005; Samson & Lesaux, 2009; Abedi, 2014) δείχνουν πως δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να μην αναγνωριστούν έγκαιρα, λόγω του ότι οι δυσκολίες τους καλύπτονται από την περιορισμένη επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα, ενώ, αντίθετα, είναι πιθανό μαθητές με πολύ χαμηλή επάρκεια στη γλώσσα να χαρακτηριστούν λανθασμένα με μαθησιακές δυσκολίες. Συνέπεια αυτού είναι να καταγράφονται περιπτώσεις υποαντιπροσώπευσης δίγλωσσων παιδιών από μικρές τάξεις στην ειδική εκπαίδευση και υπεραντιπροσώπευση σε μεγαλύτερες ηλικίες (Samson & Lesaux, 2009).

Ανάμεσα στα αίτια αυτού του σοβαρού παιδαγωγικού προβλήματος υπογραμμίζονται τα σύνθετα μακροχρόνια ζητήματα που χαρακτηρίζουν το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, όπως οι δυσκολίες οριοθέτησης, κατάλληλης αξιολόγησης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών. (Kavale & Forness, 1997; Wagner et al., 2005).

Η περίπτωση των παιδιών των Ελλήνων Ποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης αποτελεί ένα ιδιαίτερο παράδειγμα μαθητών/τριών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που μεγαλώνουν σε οικογενειακό πλαίσιο με συνθήκες διγλωσσίας, αφού συχνά ελληνικά, ρωσικά και ποντιακά εναλλάσσονται στην καθημερινή τους ζωή (Κογκίδου, Τρέσσου – Μυλωνά & Τσιάκαλος, 1997). Οι έρευνες που αναπτύχθηκαν ήδη από τη δεκαετία του '90 μελετούσαν κυρίως το βαθμό που οι μαθητές αυτοί κατείχαν την ελληνική γλώσσα (Μασάλη, 2007), λάθη στην ανάγνωση, λεξιλογικές παρεμβολές κ.α. (Κογκίδου κ.ά., 1997), τη σχολική προσαρμογή και συμμετοχή, με κοινή συνισταμένη όλων των μελετών τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους (Mitakidou, Tourtouras & Tressou, 2008; Τουρτούρας, 2010; Motti-Stefanidi, Asendorpf & Masten, 2012; 2017; Motti-Stefanidi, 2015; Βουγουκας, Τζουριάδου, Αναγνωστοπούλου & Michalopoulou, 2017).

Ο ερευνητικός φακός πρόσφατα εστίασε στην ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών σε ελληνοπόντιους/ες μαθητές/τριες με την έρευνα των Βουγουκας και συν. (2017). Δεδομένης της έλλειψης ανάλογων ερευνών στο παρελθόν, δεν εντοπίστηκαν στην ελληνική βιβλιογραφία προτεινόμενα παιδαγωγικά προγράμματα παρέμβασης για δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.

#### *Μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα*

Σύμφωνα με τους Bedore και Peña (2008), τα δίγλωσσα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές ενδέχεται να παρουσιάζουν ελλείμματα στο λεξιλόγιο, με εκφραστικές ή προσληπτικές δυσκολίες, φτωχή αναπαράσταση εννοιών, δυσκολίες στην ανάκληση λέξεων, αντικαταστάσεις λέξεων ή χρήση περίφρασης για την αποτύπωση εννοιών και γενικά δυσκολίες στην εκμάθηση νέων εννοιών. Στη μορφοσυντακτική δομή παρουσιάζουν πιο ανώριμη και απλή δομή στο λόγο και στις δύο γλώσσες σε σχέση με τους δίγλωσσους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, ενώ παρουσιάζουν λάθη σε μορφήματα που σχετίζονται με χρόνους ρημάτων επίσης και στις δύο γλώσσες.





Έρευνες δείχνουν πως τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές διαταραχές παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία με μονόγλωσσους μαθητές/τριες με γλωσσικές διαταραχές (Bedore & Peña, 2008). Μάλιστα, αναφέρουν πως όπου έχουν συγκριθεί τα ελλείμματα στο μορφοσυντακτικό σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους πληθυσμούς παιδιών, φαίνεται πως και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν δυσκολίες με τις ίδιες μορφές.

Το ίδιο εύρημα εντοπίζεται και σε έρευνα από τον ελλαδικό χώρο (Τζουριάδου, Ιγνατιάδου, Λαδοπούλου, Μαγείρα & Παπαδημητρίου, 2000), όπου δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ενδείξεις γλωσσικής διαταραχής διαπιστώθηκε πως παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με χαμηλές επιδόσεις στο μορφοσυντακτικό και στην κατανόηση αφηγηματικού λόγου. Στην παραγωγή λόγου παρατηρήθηκε ότι υστερούσαν στην παραγωγή εμπλουτισμένων προτάσεων, τη σημασιολογική διάκριση εννοιών και την αφήγηση.

#### *Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους/ες μαθητές /τριες*

Καθώς δεν είναι ακόμα επαρκώς καθορισμένο το πώς πρέπει να αξιολογούνται τα δίγλωσσα παιδιά για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, οι Klinger και Artiles (2003) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι πρόκειται για «μια πολυσύνθετη διαδικασία και με πολλές προκλήσεις». Με βάση την υπάρχουσα έρευνα στα διάφορα μοντέλα και την κριτική που έχουν δεχθεί, ο συνδυασμός στοιχείων από διάφορες προσεγγίσεις προτείνεται ως πιο ακριβής διαδικασία καθορισμού της πηγής των δυσκολιών (Burr, Haas & Ferriere, 2015).

Το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία (Response to Instruction = R. T. I.) προτείνεται με την αναθεώρηση της IDEA (2004) ως μοντέλο για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Rivera et al., 2008). Στον αντίποδα της προσέγγισης της διακύμανσης ικανότητας - επίδοσης που ψάχνει το έλλειμμα στο παιδί και παραβλέπει άλλους σημαντικούς παράγοντες, υποστηρίχθηκε πως το R. T. I. αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα δέχονται υποστήριξη στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και θα καθορίζεται ποιοι από αυτούς χρήζουν προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης (Klinger & Artiles, 2003; Klingner, Artiles & Barletta, 2006). Ωστόσο, στην πράξη εμφανίζονται περιορισμοί που σχετίζονται με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον καθορισμό των εξειδικευμένων αναγκών των δίγλωσσων μαθητών και την κατάλληλη διδασκαλία βασισμένη στην έρευνα σε όλες τις φάσεις του μοντέλου, με αποτέλεσμα να μην έχει αντιμετωπιστεί επιτυχώς το πρόβλημα της δυσαναλογίας σε αρκετές περιπτώσεις (Cawendish, Kressler, Menda & Espinosa, 2017).

Η προσέγγιση της δυναμικής αξιολόγησης, λόγω ενσωμάτωσης της διδασκαλίας στην αξιολογική διαδικασία, θεωρείται επίσης αρκετά χρήσιμη για παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Οι Karantzoglou, Restrepo και Thompson (2012) διαπιστώνουν πως σημαντικός αριθμός ερευνών χρησιμοποίησαν τη δυναμική αξιολόγηση προκειμένου να διακρίνουν τα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη από εκείνα με γλωσσικές διαταραχές και τα αποτελέσματα αποτύπωσαν πως ήταν δυνατό σε αρκετές περιπτώσεις να περιοριστεί ο πολιτισμικός παράγοντας και να γίνει πιο ακριβής αξιολόγηση και διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Την άποψη αυτή ενισχύουν τα αποτελέσματα της μελέτης των Kozulim και Garb (2002) με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας που έδειξαν ότι με τη δυναμική αξιολόγηση μπορούν να εντοπιστούν εκείνοι οι μαθητές που ακόμα και έπειτα από διαμεσολάβηση με εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης δεν επωφελήθηκαν και συνεπώς απαιτούνταν περαιτέρω διερεύνηση των ιδιαίτερων αναγκών τους.

Άλλες έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη συμπερίληψης πολλών μεταβλητών στην αξιολόγηση, προκειμένου να καθοριστεί αν οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πρωτογενή πηγή των σχολικών δυσκολιών (Rinaldi & Samson, 2008; Rivera et al., 2008; Shore & Sabatini, 2009). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συγκεντρώνουν ποσοτικού τύπου πληροφορίες, όπως



επιδόσεις σε σταθμισμένα τεστ, αλλά και ποιοτικού, όπως πληροφορίες από την οικογένεια για το ιστορικό του παιδιού και από τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με το παιδί για τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά εντός και εκτός της τάξης (Burr et al., 2015). Το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία μπορεί να συνδυαστεί με το μοντέλο της διακύμανσης ικανότητας - επίδοσης και να συνεκτιμώνται τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των παιδιών με τα στοιχεία της διδασκαλίας και τους άλλους παράγοντες με στόχο την ακριβή και έγκυρη αξιολόγηση (Kavale et al., 2006).

Τέλος, οι Rivera και συν. (2008) συμπληρώνουν κάποια σημεία κλειδιά που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Η αξιολόγηση στη μητρική γλώσσα του παιδιού είναι πιθανό να συμβάλλει στην πληρέστερη αποτύπωση των ικανοτήτων και των ιδιαίτερων αναγκών του. Ωστόσο, αν το παιδί δεν λαμβάνει διδασκαλία στη μητρική του, οι πληροφορίες αυτής της αξιολόγησης πρέπει να συμπεριλαμβάνονται αυστηρά μόνο για ανεπίσημες διαδικασίες, όπως υποστηρικτικό υλικό κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης, και όχι για επίσημες εκτιμήσεις κατά τη διάγνωση. Επίσης, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να αξιολογούνται η φωνολογική επάρκεια, η αναγνώριση γραμμάτων – λέξεων, το λεξιλόγιο και η προφορική έκφραση.

#### *Προγράμματα για δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες*

Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα από τις Η.Π.Α. δείχνουν πως οι παρεμβάσεις που θεωρούνται πιο επιτυχημένες είναι εκείνες που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές και για τους γηγενείς πληθυσμούς με μαθησιακές δυσκολίες (Rivera et al., 2008). Προτείνονται (Klingner et al., 2006; Gersten, Baker, Shanahan, Linan-Thompson, Collins & Scarcella, 2007; August, McCardle & Shanahan, 2014) η άμεση και συστηματική διδασκαλία, η χρήση γραφικών οργανωτών, η συνεργατική διδασκαλία, η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης κειμένου με τις οποίες προσπαθούν να κατανοήσουν και να θυμούνται σημαντικές πληροφορίες των κειμένων, αλλά και στρατηγικών για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου όσο και την βελτίωση στο γραπτό λόγο. Σημειώνεται, βέβαια, ότι η γλωσσική επάρκεια του παιδιού παίζει κρίσιμο ρόλο στο αν τελικά θα είναι αποτελεσματική η διδασκαλία.

Εν τούτοις, απαιτείται προσοχή στη γενίκευση των ευρημάτων γιατί δεν είναι όλες οι παρεμβάσεις για μονόγλωσσους πληθυσμούς με μαθησιακές δυσκολίες το ίδιο κατάλληλες και για δίγλωσσους (Klingner et al., 2006). Για παράδειγμα, η παρέμβαση των Denton και συν. (2004) με το πρόγραμμα Read Naturally για την κατανόηση κειμένου δεν επέφερε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην απόδοση των παιδιών και σ' αυτό μάλλον ευθύνεται η χαμηλή γλωσσική επάρκεια (Klingner et al., 2006). Οι Linan – Thompson, Cavazos, McFarland και Martinez (2016) διαπίστωσαν ότι οι παρεμβάσεις που στόχευαν σε ένα μόνο τομέα, όπως στην ανάγνωση, είχαν φτωχότερα αποτελέσματα σε σχέση με προγράμματα που περιλάμβαναν στόχους για το γραπτό λόγο, την κατανόηση κειμένων, τον εμπλουτισμό λεξιλογίου ή και τον προφορικό λόγο.

#### **Μεθοδολογία της Έρευνας**

##### *Μεθοδολογία*

Οι στόχοι της έρευνας – παρέμβασης ήταν: (α) να εντοπιστούν μαθητές/τριες με προφίλ ενδεικτικό μαθησιακών δυσκολιών, (β) να αξιολογηθούν οι μαθητές/τριες, ώστε να εκτιμηθεί η γλωσσική τους επάρκεια, η επίδοση σε πεδία του αναλυτικού προγράμματος και να καθοριστούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους, (γ) να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης με διδασκαλία στρατηγικών με σκοπό να καταστήσει πιο αποτελεσματικό τον τρόπο που προσεγγίζουν τα παιδιά τα μαθησιακά έργα και τέλος (δ) να επαναξιολογηθούν οι μαθητές προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Στην έρευνα συμμετείχαν 31 παιδιά ποντιακής καταγωγής Γ' και Δ' δημοτικού από σχολεία του Δήμου Αλεξανδρούπολης. Τους/τις μαθητές/τριες υπέδειξαν οι εκπαιδευτικοί



κάθε σχολείου. Αξιολογήθηκε το σύνολο των 31 παιδιών με το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακής Συμπεριφοράς (Learning Disabilities Diagnostic Inventory) (Μπάρμπας, Τουτουτζή & Παππά, 2005), με το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω (II) (Τζουριάδου, Συγκολλίτου, Αναγνωστοπούλου & Βακόλα, 2008) και με κριτήρια επίδοσης βασισμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Από το συνδυασμό των αποτελεσμάτων όλων των κριτηρίων, εντοπίστηκαν πέντε παιδιά με προβλήματα στο λόγο και με προφίλ μαθησιακών δυσκολιών, σύμφωνα με τις επιδόσεις τους και τις ενδοατομικές διακυμάνσεις σε καθένα από τα στοιχεία και υποσυστήματα του λόγου. Τα παιδιά αυτά αποτέλεσαν την ειδική ομάδα παιδιών που δέχθηκαν εξειδικευμένη διδασκαλία μέσω του προγράμματος παρέμβασης. Στο τέλος, επαναξιολογήθηκε η επίδοση του συνόλου 30 παιδιών με κριτήρια επίδοσης βασισμένα στους άξονες και στόχους του αναλυτικού προγράμματος που κατασκεύασε η ερευνητική ομάδα της Καθηγήτριας του Α.Π.Θ. κυρίας Τζουριάδου Μαρίας.

Η συγκεκριμένη έρευνα απαιτούσε διερεύνηση των ιδιαίτερων προφίλ των μαθητών έτσι ώστε να σχεδιαστεί το κατάλληλο πρόγραμμα, ανάλυση των χαρακτηριστικών του αφηγηματικού λόγου τους πριν και μετά την παρέμβαση, προκειμένου να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, καθώς και περιγραφή της χρήσης των στρατηγικών που διδάχθηκαν. Γι' αυτούς τους λόγους, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων. Η ανάλυση των γραπτών ιστοριών των παιδιών έγινε με βάση το θεωρητικό μοντέλο των σταδίων αφηγηματικού λόγου του Applebee (1978).

Βασιζόμενος στη θεωρία του Vygotsky για την ανάπτυξη των εννοιών, ο Applebee (1978) διαμόρφωσε ένα σύστημα μελέτης των ιστοριών που παράγουν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία και προσδιόρισε έξι αναπτυξιακά στάδια που αποτελούν βήματα προς κατάκτηση της ολοκληρωμένης αφήγησης (Applebee, 1978 ; Νάνου, 2004):

- Το 1ο στάδιο των *Ασύνδετων μικροδομών (Heaps)* περιλαμβάνει ασύνδετες προτάσεις με απλές αναφορές σε γεγονότα που έτυχε να παρατηρήσουν τα παιδιά, χωρίς τεχνικές συνοχής. Ηλικία εμφάνισης τα 2 χρόνια.
- Το 2ο Στάδιο των *Ακολουθιών (Sequences)* περιλαμβάνει μακροδομή με πυρήνα ένα κεντρικό ήρωα ή μια πράξη που επαναλαμβάνεται ξανά και ξανά, με τις σχέσεις ανάμεσα στα επεισόδια και τον πυρήνα να περιορίζονται περισσότερο σε δεσμούς ομοιότητας παρά αιτιότητας ή συμπληρωματικότητας. Οι ακολουθίες είναι η πιο συχνή δομή ιστοριών σε παιδιά 2 ετών και συνεχίζονται σε ποσοστό 20% μέχρι την ηλικία των 3-4 ετών.
- Το 3ο στάδιο των *Αρχικών Αφηγήσεων (Primitive Narratives)* αποτελεί τη βασική μέθοδο οργάνωσης των ιστοριών που παράγουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ακόμη και στην εφηβεία. Περιλαμβάνει μακροδομή με ένα κεντρικό χαρακτήρα και ένα γεγονός, το οποίο αναπτύσσεται, συγκεντρώνοντας γύρω του ένα πλήθος συμπληρωματικών χαρακτηριστικών.
- Το 4ο στάδιο των *Μη Επικεντρωμένων αφηγήσεων (Unfocussed Chains)* περιλαμβάνει αλληλουχία γεγονότων που συνδέονται με σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος. Η ποσότητα της ιστορίας ενδέχεται να είναι αρκετή, εν τούτοις το σκηνικό παραμένει θολό και η απουσία θεματικού κέντρου δεν της επιτρέπει να αποτελεί δομημένο σύνολο με συστατικά που σχετίζονται μεταξύ τους.
- Το 5ο στάδιο των *Επικεντρωμένων Αφηγήσεων (Focussed Chains)* χαρακτηρίζεται από ένα κεντρικό χαρακτήρα και μια λογική σειρά γεγονότων με χρονική ή αιτιώδη σχέση. Το τέλος της ιστορίας συνδέεται με το προηγούμενο γεγονός όπως ακριβώς και όλα τα προηγούμενα γεγονότα, όμως δεν συνδέεται με την αρχή της ιστορίας, όπου τέθηκε ουσιαστικά ο στόχος της δράσης. Ηλικία εμφάνισης 5 χρόνια.
- Το 6ο στάδιο περιλαμβάνει τις *Ολοκληρωμένες Αφηγήσεις (Narrative)* με ισχυρή πλοκή που οδηγεί σε μια κορύφωση στο τέλος της ιστορίας. Κάθε στοιχείο προκύπτει εσωτερικά από το προηγούμενο, αποκαλύπτει και επεξεργάζεται και



μια καινούρια πλευρά του θέματος, ενώ εντοπίζονται και εσωτερικές σκέψεις, αντιδράσεις, συναισθήματα και μελλοντικά σχέδια των ηρώων. Ηλικία εμφάνισης 6 με 7 χρόνια.

#### *Δομή και οργάνωση του προγράμματος παρέμβασης*

Με βάση τα ιδιαίτερα γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης παιδαγωγικής παρέμβασης με διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου με ενσωματωμένες δραστηριότητες λεξιλογίου και γραμματικής με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίστηκε στις παιδαγωγικές αρχές του γνωστικού συμπεριφορισμού και του εποικοδομητισμού (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Για την διευκόλυνση της ανάκλησης της κεντρικής ιδέας και των απαραίτητων λεπτομερειών ενός κειμένου, επιλέχθηκε η στρατηγική της Παράφρασης με το ακρωνύμιο ΔΕΣ = Διάβασε το κείμενο, Εντόπισε την κύρια ιδέα και τις λεπτομέρειες, Σκέψου και πες με δικά σου λόγια την κύρια ιδέα και τις λεπτομέρειες. Για την βελτίωση της γραπτής αφήγησης του νοήματος του κειμένου που διάβασαν και επεξεργάστηκαν με τη στρατηγική της Παράφρασης, διδάχθηκαν τη στρατηγική γραπτού λόγου με το ακρωνύμιο ΑΒΓΟ = Άρχισε να γράφεις την κύρια ιδέα και τις λεπτομέρειες του κειμένου, Βάλε λέξεις συνοχής, Γράψε πώς τελείωσε η ιστορία, Ολοκλήρωσε και ψάξε για λάθη. Η διαδικασία της διδασκαλίας των στρατηγικών ακολούθησε τα στάδια που προτείνουν οι Reid, Lienemann και Hagaman (2013) για την άμεση διδασκαλία στρατηγικών.

Το πρόγραμμα ήταν αυστηρά δομημένο σε επτά εξατομικευμένα μαθήματα για κάθε μαθητή, δύο φορές την εβδομάδα, διάρκειας από 50-70 περίπου λεπτά το καθένα. Η συνολική διάρκεια του ήταν ένας μήνας. Τα σχέδια εργασίας ήταν ίδια και για τους πέντε μαθητές με μορφή: κείμενο αφηγηματικού τύπου, ασκήσεις κατανόησης, παραγωγή γραπτού λόγου, ασκήσεις λεξιλογίου και γραμματικής, μορφή με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές από τα σχολικά τους εγχειρίδια. Όλες οι ασκήσεις βασίζονταν στο κείμενο και αλληλεπιδρούσαν μαζί του προωθώντας την κατανόηση.

Κύριος στόχος της παρέμβασης ήταν τα παιδιά να προσεγγίζουν αποτελεσματικά το κείμενο για την κατανόησή του με την στρατηγική της Παράφρασης και να βελτιωθούν στη γραπτή αφήγηση του νοήματός του με τη χρήση της στρατηγικής γραπτού λόγου. Οι επιμέρους στόχοι με βάση τους οποίους δομήθηκαν οι παρεμβάσεις ήταν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, μαθαίνοντας να διαχειρίζονται καινούργιες έννοιες, να εντοπίζουν ρήματα σε πλαίσιο κειμένου και να σχηματίζουν τους χρόνους τους, να εντοπίζουν επίθετα και να σχηματίζουν τα τρία γένη τους, να εντοπίζουν συνώνυμα και αντίθετα λέξεων. Ακόμα, να αφηγούνται γραπτά το κύριο γεγονός μιας ιστορίας και τις λεπτομέρειες που αφορούν τα επιμέρους γεγονότα, τις μεταξύ τους χρονικές ή αιτιολογικές σχέσεις, τους ήρωες, τα χαρακτηριστικά τους, τις ενέργειές τους και το τέλος της ιστορίας, να χρησιμοποιούν τεχνικές συνοχής, να αξιολογούν και να αυτοδιορθώνουν το γραπτό τους.

#### *Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας*

Από την αξιολόγηση των 31 μαθητών με το κριτήριο **L.D.D.I.** προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

- 6 παιδιά, το 19,4% του πληθυσμού της έρευνας, συνθέτουν την ομάδα παιδιών με προφίλ ενδεικτικό απουσίας μαθησιακών δυσκολιών
- 8 παιδιά, το 25,8% του πληθυσμού, ανήκουν στην ομάδα που εμφανίζει πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών
- 17 παιδιά, το 54,8% του πληθυσμού, συνθέτουν την ομάδα παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακό προφίλ ενδεικτικό των μαθησιακών δυσκολιών.

Τα αποτελέσματα του **Ψυχομετρικού Κριτηρίου Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω (II)** έδειξαν πως οι επιδόσεις των παιδιών της Γ' και Δ' τάξης στις επιμέρους συνθέσεις του κριτηρίου παρουσίασαν σημαντικές αποκλίσεις από τον μέσο όρο. Οι δυσκολίες του



μεγαλύτερου ποσοστού των παιδιών φάνηκε πως συνδέονται με την ικανότητα οργάνωσης των εισερχόμενων πληροφοριών και τη σύνδεσή τους με την ήδη προϋπάρχουσα γνώση, με τη χρήση στρατηγικών, με την ικανότητα να κατανοούν το λόγο, τις συντακτικές δομές και τις έννοιες, καθώς και την ικανότητα να οργανώνουν το λόγο τους επιλέγοντας τις κατάλληλες έννοιες και σωστή σύνταξη. Επιπλέον, το συνολικό προφίλ των παιδιών ανέδειξε εννοιολογικού τύπου δυσκολίες και χαμηλή ικανότητα στο να παράγουν αποδεκτές γραμματικά και συντακτικά προτάσεις.

Στη συνέχεια, από την **αρχική αξιολόγηση της επίδοσης** προέκυψε ότι η πλειονότητα των παιδιών παρήγαγε ιστορίες με χαρακτηριστικά ιστοριών παιδιών πολύ μικρότερης ηλικίας καθώς κατατάχθηκαν στο 1ο, 2ο και 3ο στάδιο αφηγηματικού λόγου (Πίνακας 1, Πίνακας 2). Ένα από τα παιδιά δεν κατάφερε να αφηγηθεί την ιστορία γι' αυτό και δεν ταξινομήθηκε σε κάποιο στάδιο (Πίνακας 1). Επιπρόσθετα, αποτυπώθηκαν δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων, γεγονός που επιβεβαιώνεται τόσο από την αποτυχία στις ερωτήσεις κατανόησης όσο και από την γραπτή αφήγηση. Διαπιστώθηκε ότι κανένα παιδί δεν κινητοποίησε αποτελεσματικές στρατηγικές για την κατανόηση κειμένου και μόνο 3 παιδιά κινητοποίησαν αποτελεσματικές στρατηγικές για την παραγωγή γραπτού λόγου.

**Πίνακας 1. Στάδια αφηγηματικού λόγου παιδιών Γ' δημοτικού**

| Στάδια αφηγηματικού λόγου | Αφηγήσεις | Ποσοστό %    |
|---------------------------|-----------|--------------|
|                           | 1         | 5,6          |
| 1 <sup>ο</sup>            | 8         | 44,4         |
| 2 <sup>ο</sup>            | 6         | 33,3         |
| 3 <sup>ο</sup>            | 2         | 11,1         |
| 6 <sup>ο</sup>            | 1         | 5,6          |
| <b>Σύνολο</b>             | <b>18</b> | <b>100.0</b> |

**Πίνακας 2. Στάδια αφηγηματικού λόγου παιδιών Δ' δημοτικού**

| Στάδια αφηγηματικού λόγου | Αφηγήσεις | Ποσοστό %    |
|---------------------------|-----------|--------------|
| 1 <sup>ο</sup>            | 6         | 50,0         |
| 2 <sup>ο</sup>            | 2         | 16,7         |
| 3 <sup>ο</sup>            | 3         | 25,0         |
| 5 <sup>ο</sup>            | 1         | 8,3          |
| <b>Σύνολο</b>             | <b>12</b> | <b>100.0</b> |

Επιπλέον, όλα τα παιδιά αντιμετώπιζαν εννοιολογικού τύπου προβλήματα, δείχνοντας ότι δεν μπορούν να συνδέσουν και να ορίσουν σημασιολογικά λέξεις είτε με τις συνώνυμες τους είτε με αντίθετες. Προβλήματα υπήρχαν και σε γραμματικά φαινόμενα αναφορικά με τις κλίσεις ουσιαστικών, τη λειτουργία και τα γένη επίθετων και την παραγωγή ρημάτων, στοιχεία που αποτυπώθηκαν και στην ορθογραφία των παιδιών. Τέλος, κανένα παιδί δεν κινητοποίησε μεταγνωστικές στρατηγικές αυτοελέγχου και αυτοδιόρθωσης.

Τα αποτελέσματα της **τελικής αξιολόγησης της επίδοσης**, δέκα μέρες έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, έδειξαν πως και τα πέντε παιδιά που δέχθηκαν την εξατομικευμένη διδασκαλία παρουσίασαν θετικές μεταβολές. Τα τρία από τα πέντε παιδιά παρουσίασαν θετική μεταβολή κατά δύο επίπεδα αφηγηματικού λόγου, ενώ τα άλλα δύο παιδιά παρουσίασαν ισχυρότερες μεταβολές. Συγκεκριμένα, η αφήγηση του ενός παιδιού μετακινήθηκε από το 1ο στο 5ο στάδιο αφηγηματικής δομής και του άλλου από το 3ο στο 6ο στάδιο. Δηλαδή, ακόμα και τα παιδιά που είχαν το χαμηλότερο αφετηριακό στάδιο κατά την αρχική αξιολόγηση κατάφεραν να μετακινηθούν στο 5ο στάδιο αφηγηματικού λόγου. Τα τέσσερα από τα πέντε παιδιά κινητοποίησαν αποτελεσματικά τις στρατηγικές που



διδάχθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης και ήταν σε θέση να ανακαλέσουν χωρίς δυσκολίες τόσο τον τρόπο χρήσης όσο και τα βήματα των δύο ακρωνυμίων. Αντίθετα, το πέμπτο παιδί δεν είχε τον έλεγχο των στρατηγικών που διδάχθηκε στο πρόγραμμα. Αν και χρησιμοποίησαν τους συνδέσμους και τις χρονικές φράσεις που υποδεικνύαμε κατά τη διάρκεια του προγράμματος, εν τούτοις στις τέσσερις από τις πέντε αφηγήσεις η σύνταξη που επικρατούσε ήταν η παρατακτική, συνεπώς δεν διαπιστώθηκε βελτίωση της συνοχής.

Παράλληλα, μελετήθηκαν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και των παιδιών που δε συμμετείχαν στην παρέμβαση. Συγκεκριμένα, καμία γραπτή αφήγηση δεν περιείχε τα χαρακτηριστικά των ιστοριών υψηλότερων επιπέδων αφηγηματικού λόγου. Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν μικρές θετικές μεταβολές, ενώ τα δύο παιδιά με υψηλή επίδοση στην αρχική αξιολόγηση παρουσίασαν αρνητική μετακίνηση στο τέλος καθώς οι ιστορίες τους κατατάχθηκαν από το 6ο στάδιο στο 5ο και από το 5ο στο 3ο αντίστοιχα. Στους τομείς της Γραμματικής, Λεξιλογίου, Κατανόησης, Ορθογραφίας, Συντακτικού αποτυπώθηκαν τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά υποεπίδοσης όπως καταγράφηκαν κατά την αρχική αξιολόγηση.

### **Συμπεράσματα - Συζήτηση**

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, επαναξιολογήθηκε η αφηγηματική λειτουργία του συνόλου του δείγματος των παιδιών. Μελετώντας τις γραπτές αφηγήσεις διαπιστώσαμε θετικές μετακινήσεις διαφορετικής ισχύος και σε διαφορετικά επίπεδα για κάποια παιδιά. Οι ισχυρότερες μεταβολές και μετακινήσεις στα υψηλότερα επίπεδα αφηγηματικού λόγου καταγράφηκαν στα πέντε παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης και εκπαιδεύτηκαν στη χρήση στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Οι αφηγήσεις των τεσσάρων από τα πέντε παιδιά κατατάχθηκαν στα δύο υψηλότερα στάδια αφηγηματικού λόγου, σημειώνοντας τη σημαντικότερη και μεγαλύτερη βελτίωση από κάθε άλλο παιδί του δείγματος. Το ένα παιδί μετακινήθηκε στο 4<sup>ο</sup> στάδιο της μη Επικεντρωμένης Αφήγησης.

Αναλυτικά, τα παιδιά που δέχθηκαν την παρέμβαση εντόπισαν τις σημαντικότερες λεπτομέρειες, την κύρια ιδέα του κειμένου και κατάφεραν να τις παραφράσουν. Ειδικότερα, παρήγαγαν ιστορίες με αφηγηματική οργάνωση, ισχυρή δομή και αλληλουχία γεγονότων που βασίζεται σε χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις. Κατάφεραν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των ηρώων και τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και τα κεντρικά επεισόδια της ιστορίας, στοιχεία που απουσίαζαν από τις αφηγήσεις τους πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης με τη διδασκαλία στρατηγικών, όπως αυτή της Παράφρασης και του γραπτού λόγου, αναμένεται να διαφοροποιήσει τον τρόπο που οι μαθητές/τριες με προβλήματα στο λόγο προσεγγίζουν τα μαθησιακά έργα και να βελτιώσει την κατανόηση κειμένου και την παραγωγή γραπτού λόγου. Δεδομένου ότι τα τέσσερα από τα πέντε παιδιά κινητοποίησαν αποτελεσματικά τις στρατηγικές που διδάχθηκαν, τότε ενισχύεται η άποψη πως η χρήση των στρατηγικών είναι ο παράγοντας που συνέβαλε καθοριστικά στη θετική αυτή διαφοροποίηση. Τα συμπεράσματα συνάδουν με ευρήματα ερευνών από το διεθνή χώρο (Klingner & Vaughn, 1996 στο Klingner et al., 2006; August et al., 2014) αναφορικά με δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες που διαπίστωσαν πως επωφελήθηκαν σημαντικά από τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης κειμένου, καθώς και με προτάσεις ερευνητών (Gersten et al., 2007; August et al., 2014) που προτείνουν την άμεση διδασκαλία μαθησιακών στρατηγικών για τη βελτίωση στο γραπτό λόγο.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας με το Ψυχομετρικό Κριτήριο Λ-α-Τ-ω (II) ανέδειξε πως τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση είχαν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση σημασιολογικών κανόνων που διέπουν τις σχέσεις ανάμεσα σε λέξεις και προτάσεις, στον ορισμό και τη συσχέτιση λέξεων που εκφράζουν ίδιες έννοιες, στην επιλογή και οργάνωση των κατάλληλων εννοιών για να



παράγουν συντακτικά και νοηματικά κατανοητό λόγο. Τα χαρακτηριστικά αυτά συμφωνούν με τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές διαταραχές όπως περιγράφονται σε έρευνες που παραθέτουν οι Bedore και Peña (2008) και με το μαθησιακό προφίλ που περιγράφουν οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991).

Από τα αρχικά στάδια της έρευνας, διαπιστώθηκε πως με μοναδικό κριτήριο την υποεπίδοση σε τεστ που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν αδύνατο να διακριθούν σωστά τα παιδιά των οποίων οι δυσκολίες σχετίζονται με διαταραχές από εκείνα που αποδίδουν χαμηλά λόγω ελλιπούς εξοικείωσης με τη γλώσσα. Συνεπώς, αποδείχθηκε αναγκαία η χρήση πιο στοχευμένων εργαλείων, κατάλληλων για την ανίχνευση διαταραχών, όπως το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακής Συμπεριφοράς που καταγράφει παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών και το Ψυχομετρικό Κριτήριο Λ-α-Τ-ω (II) που αξιολογεί τη λειτουργία κατανόησης και οργάνωσης του προφορικού και γραπτού λόγου. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με την προσέγγιση των Τζουριάδου και Αναγνωστοπούλου (2011: 95) που προτείνουν ότι «η σφαιρική αξιολόγηση που αναδεικνύει το ιδιαίτερο προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να ξεκινά από το ίδιο το παιδί και τη συμπεριφορά του μέσα στο σχολικό πλαίσιο και να αναζητά τις αλληλεπιδράσεις των ατομικών χαρακτηριστικών του (ψυχολογικές διεργασίες, συμπεριφορές, ικανότητα) με το αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να πραγματοποιείται αναπτυξιακή καταγραφή με δυναμικό χαρακτήρα». Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των παραπάνω μεταβλητών στην αξιολογική διαδικασία τονίζεται και από ερευνητές του διεθνούς χώρου (Kavale et al., 2008; Bedore & Peña, 2008).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών με τους/τις οποίους/ες συνεργαστήκαμε πρόβαλαν ως αιτία των δυσκολιών των παιδιών τη χαμηλή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα και διγλωσσία, την έλλειψη εξοικείωσης με τη γλώσσα του σχολείου καθώς και την περιορισμένη ικανότητα των γονιών να υποστηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά. Τα ίδια ακριβώς στοιχεία παρουσιάζονται και στις έρευνες των Psalti και Deliyanni - Kouimtzi (1999), Μασάλη (2007) και Mitakidou και συν. (2008). Παραβλέπουν, δηλαδή, την πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζεται κάποια ειδική παιδαγωγική παρέμβαση, αλλά ούτε να προτείνεται η αξιολόγηση των παιδιών από επίσημο φορέα. Οι παρατηρήσεις συμφωνούν με συμπεράσματα μελετών από την ελληνική πραγματικότητα (Τζουριάδου κ.α., 2000) αλλά και από το διεθνή χώρο (Rivera et al., 2008; Samson & Lesaux, 2009; Shore & Sabatini 2009).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποδείχθηκε αποτελεσματικό για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός παιδιών που δέχθηκαν διδασκαλία αλλά και η έλλειψη ποσοτικής ανάλυσης δεν επιτρέπουν γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, ο σύντομος χρόνος εφαρμογής του προγράμματος δεν ήταν δυνατό να αντιμετωπίσει στο μέγιστο βαθμό όλες τις δυσκολίες των παιδιών. Έννοιες όπως η συνοχή και με ποιες τεχνικές επιτυγχάνεται φάνηκε πως ήταν δύσκολο να τις κατανοήσουν σε βάθος τα παιδιά σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, όπως επίσης το να εστιάσουν την προσοχή τους σε συναισθήματα και εσωτερικές σκέψεις των ηρώων, χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη δομή των αφηγήσεων του ανώτερου σταδίου της Ολοκληρωμένης Αφήγησης. Κρίνεται, συνεπώς, αναγκαία η επανάληψη της παρέμβασης σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών με περισσότερη χρονική διάρκεια, ενώ είναι ουσιαστικός και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας του προγράμματος με άλλα μεθοδολογικά εργαλεία για να μπορεί κανείς να μιλήσει για σημαντική βελτίωση στις περιοχές των γνωστικών αντικείμενων που πραγματεύονται.

Η έλλειψη πλήθους ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με παρεμβάσεις σε μαθητές/τριες από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα με μαθησιακές δυσκολίες τόσο διεθνώς (Linan – Thompson et al., 2016), όσο και στην ελληνική πραγματικότητα καθιστά βαρυσήμαντη την επέκταση της έρευνας σε μια σειρά θεμάτων. Ενδεικτικά, προτείνονται η επίδραση του επιπέδου γλωσσικής επάρκειας στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με στρατηγικές (August et al., 2014), το αν και πώς



μπορεί να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα του κάθε παιδιού κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας παρέμβασης (Klingner et al., 2006) και η αποτελεσματικότητα άλλων στρατηγικών κατανόησης, όπως της Γραμματικής Ιστοριών. Τέλος, η προώθηση της έρευνας τόσο στην εξακρίβωση των τυπικών γλωσσικών λαθών που σχετίζονται με την παράλληλη εκμάθηση δύο γλωσσών όσο και στις δυσκολίες που σχετίζονται με την ύπαρξη διαταραχών μπορεί να αποτελέσει βάση για τη βελτίωση των πρακτικών ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες (Klingner et. al., 2006; Bedore & Peña, 2008).

#### **Αναφορές**

- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Asendorpf, J. B., & Motti-Stefanidi, F. (2017). A longitudinal study of immigrants' peer acceptance and rejection: Immigrant status, immigrant composition of the classroom, and acculturation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 23*(4), 486–498. <https://doi.org/10.1037/cdp0000155>
- August, D., McCardle, P. & Shanahan, T. (2014). Developing Literacy in English Language Learners: Findings From a Review of the Experimental Research. *School Psychology Review, 43* (4), 490-498.
- Bedore, L. & and Pena, E. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 11*(1), doi: 10.2167/beb392.0
- Burr, E., Haas, E., & Ferriere, K. (2015). *Identifying and supporting English learner students with learning disabilities: Key issues in the literature and state practice (REL 2015–086)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Ανακτήθηκε από <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Cawendish, W., Kressler, B., Menda, A.M. & Espinosa, A. (2017). The promise and perils of Response to Intervention to address disproportionality in special education. Assessment inequalities. In Allan, J. & Artiles, A.J. (Eds), *World Yearbook of Education 2017*. New York : Routledge.
- Duarte, B. A. , Greybeck, B., Simpson, C. G. (2015). Evaluating Bilingual Students for Learning Disabilities. *Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Instruction of Students with LD, 24*, 129–139. DOI [http://dx.doi.org/10.1108/S0270-4013\(2013\)0000024010](http://dx.doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000024010)
- Gersten, R., Baker, S.K., Shanahan, T., Linan-Thompson, S., Collins, P., & Scarcella, R. (2007). *Effective Literacy and English Language Instruction for English Learners in the Elementary Grades: A Practice Guide (NCEE 2007-4011)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Ανακτήθηκε από <http://ies.ed.gov/ncee>.
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M., & Thompson, M. S. (2012). *Dynamic assessment of word learning skills: Identifying language impairment in bilingual children. Language, Speech & Hearing Services In Schools, 43*(1), 81–96. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0095).
- Kavale, K. & Forness, S. (1997). Defining learning disabilities: Consonance And Dissonance. In J. Lloyd, E. Kameenui & D. Chard (Eds), *Issues in Educating Children with Learning Disabilities, pp. 3-25*, Routledge New York and London.
- Kavale, K., Holdnack, J., & Mostert, M. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly, 29*(1), 113–127. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=EJ786201>
- Klingner, J. K., & Artiles, A. (2003). When Should Bilingual Students Be in Special Education? *Educational Leadership, 61*(2), 66-71.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., Barletta, L. M. (2006). English Language Learners who Struggle with Reading: Language Acquisition or Learning Disabilities? *Journal of Learning Disabilities, 39*, 108-128.





Kozulin, A., & Garb, E. (2002). Dynamic Assessment of EFL Text Comprehension. *School Psychology International*, 23(1), 112–127.

Linan – Thompson, S., Cavazos, H., McFarland, L. & Martinez, J. (2016). Language and Literacy Interventions for ELs with LD: Two Steps Forward, One Step Behind. In R. Schiff & R. Malatesha Joshi (Eds), *Interventions in Learning Disabilities: A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities* (pp 191 – 205). Switzerland : Springer.

McCardle, P., Mele-McCarthy, J., Cutting, L. & Leos, K. (2005). English Language Learners and Learning Disabilities: Research Agenda and Implications for Practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 68–78.

Mitakidou, S., Tourtouras, C. & Tressou, E. (2008). Performance of students from the former USSR in Greek schools. *Journal of Early Childhood Research*, 6(2), 163 – 187. doi: 10.1177/1476718X08088676

Motti-Stefanidi F., Asendorpf J. B., Masten, A. S. (2012). The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools; a multilevel, longitudinal study of risks and resources. *Development and Psychopathology*, 24, 451-473. doi: 10.1017/S0954579412000090

Motti-Stefanidi, F. (2015). Risks and resilience in immigrant youth adaptation: Who succeeds in the Greek school context and why? *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 261–274. doi: 10.1080/17405629.2015.1020787

Psalti, A. & Deliyanni – Kouimtzi, V. (1999). Greek Teacher's Views on the Education of Students from the former Soviet Union and Albania: Confusion And Transfer of Responsibility. In A. V. Rigas (Ed), *12<sup>th</sup> World Congress in Education of Ethnic Minorities: Unity and Diversity*. World Association for Educational Research (WAER), 9 -12 May 1997 (pp 299-308). Athens : Ellinika Grammata

Reid, R. ,Lienemann, T. O. & Hagaman, J. L., (2013). *Strategy instruction for children with learning disabilities*. New York: The Guilford Press.

Rinaldi, C., & Samson, J. (2008). English language learners and response to intervention: Referral considerations. *Teaching Exceptional Children*, 40(5), 6–14. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=EJ852652>

Rivera, M. O., Moughamian, A. C., Lesaux, N. K., & Francis, D. J. (2008). *Language and reading interventions for English language learners and English language learners with disabilities*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Samson, J. F., & Lesaux, N. K. (2009). Language-minority learners in special education: Rates and predictors of identification for services. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 148–162.

Shore, J. R., & Sabatini, J. (2009). *English language learners with reading disabilities: A review of the literature and the foundation for a research agenda* (Research Report ETS RR-09– 20). Princeton, NJ: Educational Testing Service. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=ED507842>

Vouyoukas, C., Tzouriadou, M., Anagnostopoulou, E. & Michalopoulou, L. (2017). Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students Among Students With Learning Disabilities. *SAGE Open* , 7 (1), doi: 10.1177/2158244016686150

Wagner, R. K., Francis, D. J. & Morris, R. D. (2005). Identifying English Language Learners with Learning Disabilities: Key Challenges and Possible Approaches. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 6–15.

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου – Μυλωνά, Ε. & Τσιάκαλος, Γ. (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

Λεζέ, Ε. (2000). *Η στάση των εφήβων ελληνοποντίων παλινοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην ελληνική γλώσσα: έρευνα στους Ελληνοποντίους μαθητές των δημοσίων Γυμνασίων των περιοχών Καλλιθέας και Μενιδίου του νομού Αττικής*. (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.



Μαρκοβίτης Μ., Τζουριάδου Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη*. Προμηθεύς: Θεσσαλονίκη.

Μασάλη, Ζ. (2007). *Οι Έλληνες Πόντιοι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στην ελληνική εκπαίδευση. Το παράδειγμα του νομού Έβρου*. Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

Μπάρμπας Γ., Τουτουτζή Ε., Παππά Μ., (2005). *Κριτήρια αξιολόγησης και προβλημάτων μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο*.

Νάνου, Α. (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ (εμπειρογνωμοσύνη).

Τζουριάδου, Μ & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. , Ιγνατιάδου, Ε. , Λαδοπούλου, Ε. , Μαγείρα, Π. & Παπαδημητρίου, Μ. (2000). *Γλωσσικές ιδιαιτερότητες παιδιών μειονοτήτων της προσχολικής ηλικίας*. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.). *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα.*, 557- 589. Ρέθυμνο.

Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε. & Βακόλα Ι. (2008). *Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω*. Θεσσαλονίκη.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τριάρχη – Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg.



## **Οι απόψεις εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της Βιοηθικής ως διδακτικού αντικειμένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό Σχολείο)**

**Μπαλατσού Μαρία**

Υπ Διδάκτορας, του Τομέα Ανθρωπ., Κοιν. Επιστ. και Δικαίου, της Σχολής ΕΜΦΕ του ΕΜΠ

**Θεολόγου Κωνσταντίνος**

Αναπληρωτής Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, ΕΜΦΕ, ΕΜΠ  
cstheol@mail.ntua.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα πιλοτική έρευνα (pilot survey), αποτελεί προπομπό μιας ευρύτερης έρευνας που αποσκοπεί στην καταγραφή της άποψης εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ), σχετικά με την προώθηση του Βιοηθικού Εγγραμματισμού στην ΠΕ, με την εισαγωγή της Βιοηθικής ως διδακτικού αντικειμένου στο Δημοτικό Σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη στην Αθήνα, από 10 Μαρτίου έως 10 Μαΐου 2020 και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ελέγχου πιθανών αδυναμιών του ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολογίου) πριν την οριστικοποίησή του. Για τη συλλογή του δείγματος επιλέχθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας (snow-ball sampling) σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων σε δημοτικά σχολεία. Η έρευνα πληροί τις προϋποθέσεις της μικτής ερευνητικής μεθόδου, ποιοτικής και ποσοτικής αναζήτησης (τριγωνοποίηση). Τα στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου και υποχρέωση των ερωτηθέντων την ελεύθερη απάντηση σε 10 ερωτήματα που αφορούν στην εισαγωγή της Βιοηθικής ως διδακτικού αντικειμένου στην ΠΕ, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την Μέθοδο Ανάλυσης Περιεχομένου (content analysis method). Η πλειονότητα αυτών ανταποκρίθηκε θετικά στην προοπτική δημιουργίας μαθήματος Βιοηθικής για την ΠΕ, εκφράζοντας σκέψεις και προβληματισμούς που αφορούν στην πραγμάτωση του εγχειρήματος. Το σημαντικότερο από τα ευρήματα είναι η αντίληψη της σπουδαιότητας της προώθησης του Βιοηθικού Εγγραμματισμού στην ΠΕ.

**Λέξεις κλειδιά:** Βιοηθική, Εγγραμματισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Καλές Πρακτικές

### **Εισαγωγή**

#### **Εκπαίδευση και Βιοηθικός Εγγραμματισμός**

Ως εκπαίδευση ορίζεται ο θεσμός που αποσκοπεί «στη συστηματική διδασκαλία μαθητών και σπουδαστών, στην ανάπτυξη των πνευματικών και ηθικών ικανοτήτων του ανθρώπου μέσα από ειδικά ιδρύματα (σχολεία) και συγκεκριμένες μεθόδους» (Μπαμπινιώτης, 2005:574). Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με τη συλλογική απαίτηση για την προώθηση του Βιοηθικού Εγγραμματισμού μέσα από τις διαδικασίες της. Ως Βιοηθικός Εγγραμματισμός νοείται η προώθηση μέσω της εκπαίδευσης βιοηθικών αρχών και αξιών, με στόχο αρχικά την αυτοαντίληψη του ατόμου ως οντότητας και κατόπιν την αίσθηση του ανήκειν σε κοινωνικές ομάδες, μικρές ή ευρύτερες. Μέσω του Βιοηθικού εγγραμματισμού τα άτομα θα είναι ικανά να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται ηθικές προκλήσεις σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους, είτε αυτές τα αφορούν ως άτομα είτε ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας.

Σύμφωνα με το Δίκτυο «Ευρυδίκη»/“EURYDICE”, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές στην Ευρώπη, σε Ωρολόγια Προγράμματα Σπουδών (curricula) της πλειοψηφίας των ευρωπαϊκών χωρών, μπορεί ήδη κανείς να ανακαλύψει ζητήματα που αφορούν τη θεματολογία της Βιοηθικής. Θέματα όπως οι Δεξιότητες της ζωής, η Ηθική, η Ισότητα, η Διαφορετικότητα, η Αγωγή του Πολίτη, είτε



βρίσκονται ενσωματωμένα σε ποικίλα διδακτικά αντικείμενα όπως η Λογοτεχνία, η Μουσική, η Ιστορία, τα Θρησκευτικά, οι Φυσικές Επιστήμες, η Βιολογία, είτε ως μεμονωμένο διδακτικό αντικείμενο ως μάθημα Ηθικής ή Βιοηθικής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με Διεθνείς Οργανισμούς, όπως το Presidential Commission for the Study of Bioethical Issues (<http://www.bioethics.gov>), η ηθική εκπαίδευση του ατόμου πρέπει να ξεκινά νωρίς και να λειτουργεί ουσιαστικά ως υποδοχέας νέων δεξιοτήτων, τις οποίες θα αποκτήσει το άτομο μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Η συνεχιζόμενη και δια βίου διδασκαλία της Βιοηθικής, αρχής γενομένης από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί να οδηγήσει σε μια ξεχωριστή αντίληψη της ζωής. Οι μαθητές μέσα από την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στις μεταξύ τους συζητήσεις στα όρια της σχολικής τάξης και την ανταλλαγή απόψεων μέσα από τον διάλογο σε ηθικά και βιοηθικά ζητήματα, παύουν να έχουν εγωκεντρική αντίληψη για τα όσα τους περιβάλλουν. Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται ότι είναι ισότιμα μέλη της κοινωνίας και γίνονται καλύτεροι πολίτες, υπεύθυνοι για την ποιότητα της ζωής τους (Gardelli et al, 2014).

### **Η εισαγωγή της Βιοηθικής εκπαίδευσης σε πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα – Δημοτικό Σχολείο**

Η Βιοηθική Εκπαίδευση του ατόμου, είναι χρήσιμο να ξεκινά νωρίς και να συνεχίζεται δια βίου. Η εισαγωγή του διδακτικού αντικείμενου της Βιοηθικής σε πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα (δημοτικό σχολείο), πριν προλάβουν οι μαθητές να αφοσιωθούν στα εξειδικευμένα μαθήματα με τα οποία έρχονται σε επαφή σε μεγαλύτερες τάξεις, εξασφαλίζει την αποτελεσματικότερη επίδρασή του. Εάν η Βιοηθική Εκπαίδευση εισαχθεί στις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, το άτομο θα αποκτήσει έγκαιρα ηθικές δεξιότητες, θα καλλιεργήσει βιοηθικές αρχές και θα λάβει βασικές επιστημονικές γνώσεις που θα του χρησιμεύσουν στην ενήλικη ζωή του, στην αξιολόγηση προσωπικών και κοινωνικών θεμάτων, στην έκφραση της άποψής του και θα το καταστήσουν εντέλει καλύτερο πολίτη αυτού του κόσμου (better world citizen) (Sadler & Donnelly, 2006).

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ο πυλώνας για την προώθηση του Βιοηθικού Εγγραμματισμού στο σύνολο του πληθυσμού (Shahadur et al, 2009). Στα πρώτα χρόνια φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο καλλιεργούνται στο άτομο βασικές δεξιότητες και υπάρχει μια πρώτη ενασχόληση με τις βασικές ηθικές αρχές και αξίες. Κατόπιν, σε μεγαλύτερες τάξεις είναι απαραίτητο να υπάρξει ενασχόληση με βιοηθικά ζητήματα και μελέτη αυτών, με στοχευμένη κατηγοριοποίηση τους, κατά ηλικία και θεματολογία.

### **Η Βιοηθική κατάλληλο διδακτικό αντικείμενο για εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας / Καλές πρακτικές**

Το πεδίο της Βιοηθικής εκπαίδευσης θεωρείται το πλέον κατάλληλο για εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας (Klugland, 2001). Προσφέρεται για την ανάπτυξη τεχνικών που αποσκοπούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, αποσκοπεί ως διδακτικό αντικείμενο να προωθήσει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τη συνεργατικότητα με σεβασμό στην αντίθετη άποψη, την ομαδικότητα, αφού πρώτα χτιστεί η αυτοεκτίμηση, την καλλιέργεια της ατομικής και συλλογικής υπευθυνότητας. Ταυτοχρόνως, η ενασχόληση των διδασκόντων με τη Βιοηθική ως διδακτικό αντικείμενο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης δημιουργεί καλές διδακτικές πρακτικές, στις οποίες δύνανται να βασιστούν όσοι ενδιαφέρονται για την προώθηση του βιοηθικού εγγραμματισμού μέσω της εκπαίδευσης.

### **Μεθοδολογία**

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε μιας μικρής κλίμακας έρευνα (pilot survey), αποσκοπεί στην αποτύπωση απόψεων εκπαιδευτικών στην προοπτική εισαγωγής της Βιοηθικής ως διδακτικού αντικείμενου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η μεθοδολογία της έρευνας ακολουθεί τη μεθοδολογική προσέγγιση της τριγωνοποίησης. Αρχικά ακολουθεί ποιοτική



προσέγγιση, αφού αυτή θεωρήθηκε καταλληλότερη από τους ερευνητές για την εμβάθυνση στις απόψεις των ερωτηθέντων και κατόπιν ποσοτική προσέγγιση κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν την Άνοιξη του 2020, και συγκεκριμένα από 10 Μαρτίου έως 10 Μαΐου, κατά την περίοδο της καραντίνας για τον Κορωνοϊό (COVID-19), με τη μέθοδο δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snow-ball sampling). Στάλθηκε στους εκπαιδευτικούς με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), ερωτηματολόγιο συνοδεία σύντομου κειμένου που περιελάμβανε τον ορισμό της Βιοηθικής προς ενημέρωση των συμμετεχόντων. Βασικό αίτημα των ερευνητών ήταν η έκφραση της προσωπικής αντίληψης των συμμετεχόντων σχετικά με την προοπτική δημιουργίας μαθήματος Βιοηθικής στην ΠΕ και τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν σε δέκα θεματικούς άξονες-ερωτήματα. Η ελεύθερη καταγραφή των ιδεών, των απόψεων και των προβληματισμών τους βοηθά στο να εξαχθεί ένα ασφαλές και αληθές συμπέρασμα (Atkinson, R., 1998) σχετικά με την ερευνητική υπόθεση. Από τους 25 εκπαιδευτικούς στους οποίους εστάλη το υλικό, απάντησαν οι 20 και αυτοί αποτελούν το τελικό δείγμα της έρευνας μας.

Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με τη Μέθοδο Ανάλυσης Περιεχομένου (content analysis method), η οποία θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων, αφού αφορά «... στην αποκωδικοποίηση και καταγραφή γραπτών στοιχείων και ειδικά προσωπικών απόψεων και αντιλήψεων, υποθέσεων και προοπτικών...» (Verma & Mallick, 2004). Περιλαμβάνει την κατηγοριοποίηση των ερωτημάτων σε θεματικές κατηγορίες, με σαφή διαχωρισμό τους, ώστε να προκύψουν τα συμπεράσματα. Πρέπει να αναφερθεί ότι όλες οι απόψεις των ερωτηθέντων περιλαμβάνονται στην ανάλυση δεδομένων.

Με τη χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να τοποθετηθούν στους ακόλουθους θεματικούς άξονες-ερωτήματα:

- Βιοηθική στο δημοτικό. Να υπάρχει ως μάθημα στην ΠΕ ή όχι; Επιχειρηματολογία.
- Η Βιοηθική ως μεμονωμένο διδακτικό αντικείμενο ή ενσωματωμένο υλικό στα υπάρχοντα μαθήματα; Με ποια μαθήματα μπορεί να συνδεταστεί; Εξυπηρέτηση διαθεματικότητας.
- Τάξεις στις οποίες δύναται να απευθυνθεί το διδακτικό αντικείμενο της Βιοηθικής.
- Ώρες διδασκαλίας του αντικειμένου της Βιοηθικής εβδομαδιαίως.
- Στόχοι μαθήματος Βιοηθικής.
- Ποιος κλάδος – ειδικότητα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δύναται να διδάξει το διδακτικό αντικείμενο της Βιοηθικής στην ΠΕ; Προετοιμασία εκπαιδευτικού.
- Θεματολογία μαθήματος Βιοηθικής.
- Υποστηρικτικό υλικό για τον διδάσκοντα του διδακτικού αντικειμένου της Βιοηθικής στην ΠΕ. Προτάσεις.
- Υποστήριξη του εγχειρήματος δημιουργίας μαθήματος Βιοηθικής στην ΠΕ από τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ).
- Προβληματισμοί.

#### **Περιορισμοί μελέτης**

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μιας και αυτή η μελέτη βασίζεται σε μικρής κλίμακας έρευνα, ποιοτική και ποσοτική ανάλυση, βασισμένης σε καταγραφή απόψεων συγκεκριμένου αριθμού συμμετεχόντων, δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενίκευση των ευρημάτων. Έτσι κι αλλιώς η γενίκευση των ευρημάτων ποτέ δεν μπορεί να επιτευχθεί με κανένα τρόπο, αλλά σίγουρα η καταγραφή των απόψεων εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε μια καινοτόμα προοπτική, όπως η δημιουργία νέου διδακτικού αντικειμένου Βιοηθικής στην ΠΕ, είναι αξιολογική.

#### **Στατιστικά στοιχεία συμμετεχόντων**



**Ειδικότητες:** Για τη συμμετοχή στην έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους από ειδικότητες που καλύπτουν διδακτικές ώρες, σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τους 20 συμμετέχοντες οι 11 είναι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ 70/Δασκάλων, 1 του κλάδου ΠΕ 86/Πληροφορικής, 1 του κλάδου ΠΕ 07/Γερμανικής Φιλολογίας, 1 του κλάδου ΠΕ 11/Φυσικής Αγωγής και Διευθυντής Σχολικής Μονάδας, 2 του κλάδου ΠΕ 08/Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, 1 του κλάδου ΠΕ 05/Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, 1 του κλάδου ΠΕ 79.01/ Μουσικής, 1 του κλάδου ΠΕ 23/Ψυχολόγων και 1 Συντονιστής Εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή.

**Πίνακας 1. Στατιστικά Στοιχεία Συμμετεχόντων / Ειδικότητες**

| Συμμετέχοντες | ΠΕ 70/ Δασκάλων | ΠΕ 86/ Πληροφορικής | ΠΕ 07/ Γερμανικής Φιλ/γίας | ΠΕ 11/ Φυσικής Αγωγής | ΠΕ 08/ Καλλιτεχνικών | ΠΕ 05/ Γαλλικής Γλώσσας | ΠΕ 79.01/ Μουσικής | ΠΕ 23/ Ψυχολόγων | Συντονιστής Εκπ. |
|---------------|-----------------|---------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------|-------------------------|--------------------|------------------|------------------|
| 20            | 11              | 1                   | 1                          | 1                     | 2                    | 1                       | 1                  | 1                | 1                |

**Χρόνια υπηρεσίας:** Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επιλέχθηκαν ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας τους. Από τα στατιστικά προκύπτει ότι: 3 είχαν από 0-5 χρόνια υπηρεσίας, 1 από 5-10 χρόνια υπηρεσίας, 7 από 10-15 χρόνια υπηρεσίας, 3 από 15-20 χρόνια υπηρεσίας, 3 από 20-25 χρόνια υπηρεσίας και 3 από 25-30 χρόνια υπηρεσίας.

**Πίνακας 2. Χρόνια Υπηρεσίας**

| 0-5 | 5-10 | 10-15 | 15-20 | 20-25 | 25-30 |
|-----|------|-------|-------|-------|-------|
| 3   | 1    | 7     | 3     | 3     | 3     |

**Σχέση εργασίας:** Από τους 20 εκπαιδευτικούς του δείγματος 12 είναι μόνιμοι υπάλληλοι του Δημοσίου, 7 αναπληρωτές ορισμένου χρόνου και 1 εργαζόμενος σε Ιδιωτικό Εκπαιδευτήριο.

**Πίνακας 3. Σχέση Εργασίας**

| Μόνιμος | Αναπληρωτής | Ιδιωτικός Τομέας |
|---------|-------------|------------------|
| 12      | 7           | 1                |

**Θέση ευθύνης:** Από τους 20 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 6 υπηρετούν σε θέση ευθύνης και συγκεκριμένα: 1 ως Συντονιστής Εκπαίδευσης, 1 Διευθυντής Σχολικής Μονάδας, 2 εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 ως Προϊστάμενοι Σχολικής Μονάδας (τελούντες και χρέη Διευθυντού) και, τέλος, 2 ως Υποδιευθυντές Σχολικής Μονάδας.

**Πίνακας 4. Θέση ευθύνης**

| Θέση Ευθύνης                   | Άτομα    |
|--------------------------------|----------|
| Συντονιστής εκπαίδευσης        | 1        |
| Διευθυντής Σχολικής Μονάδας    | 1        |
| Προϊστάμενος Σχολικής Μονάδας  | 2        |
| Υποδιευθυντής Σχολικής Μονάδας | 2        |
| <b>Σύνολο</b>                  | <b>6</b> |

**Τάξη διδασκαλίας:** Από τους 20 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 18 είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τάξης ενώ οι δύο στελέχη εκπαίδευσης (Συντονιστής Εκπαίδευσης και Διευθυντής Σχολικής Μονάδας). Στην Α΄ Τάξη διδάσκουν 3 εκπαιδευτικοί, στη Β΄ Τάξη 1, στη Γ΄ Τάξη 2, στη Δ΄ Τάξη 1, στην Ε΄ Τάξη 1, στη ΣΤ΄ Τάξη 1, στις Ε΄ και ΣΤ΄ 2 και τέλος σε όλες τις τάξεις, Α΄ – ΣΤ΄, 7 εκπαιδευτικοί.

**Τίτλοι σπουδών:** Από τους 20 εκπαιδευτικούς του δείγματος και οι 19 έχουν Πτυχίο ΑΕΙ και 1 ΤΕΙ, οι 13 Μεταπτυχιακό τίτλο Σπουδών και 1 Διδακτορικό.

Ευρήματα



*Βιοηθικός Εγγραμματισμός στο Δημοτικό - Να υπάρχει μάθημα Βιοηθικής στην ΠΕ ή όχι; Επιχειρηματολογία*

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (17/20) εξέφρασαν την άποψη ότι μάθημα Βιοηθικής πρέπει να εισαχθεί ως διδακτικό αντικείμενο στην ΠΕ. Όσον αφορά την επιχειρηματολογία τους σχετικά με αυτό, έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις:

- «...θα συμβάλλει στη δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών που θα βελτιώσουν τον κόσμο. Θα συμβάλλει στο να διευρυνθούν οι πνευματικοί τους ορίζοντες».
- «...είναι σημαντικό ζήτημα που αφορά όλο και περισσότερο τη ζωή μας, όσο προχωρά η επιστήμη».
- «...αποτελεί πτυχή του ενεργού πολίτη».
- «...είναι ένα ενδιαφέρον διδακτικό αντικείμενο. Συνάδει με την εποχή μας γιατί η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και της τεχνολογίας έχουν συνέπειες στην καθημερινότητά μας. Τις συνέπειες αυτές δεν μπορεί να τις κατανοήσει η πλειοψηφία του πληθυσμού. Μέσα από τη Βιοηθική θα επιτευχθεί η προετοιμασία των πολιτών του μέλλοντος».
- «...όλοι θα κληθούμε να πάρουμε αποφάσεις πάνω σε προβλήματα και διλήμματα που γεννά η φύση της επιστήμης και της εργασίας που υπηρετούμε. Οι αποφάσεις αυτές θα έχουν επιπτώσεις στην κοινωνία και το περιβάλλον στο οποίο ζούμε. Μέσω της βιοηθικής εκπαίδευσης θα έχουμε τα κατάλληλα εφόδια για να λάβουμε σωστές αποφάσεις με ηθικές αξίες και κριτική σκέψη».
- «...υπάρχει ανάγκη διδασκαλίας περισσότερων ηθικών και κοινωνικών θεμάτων που σχετίζονται με τις επιστήμες και την τεχνολογία».
- «Οι μαθητές στην ΠΕ πρέπει να κατανοήσουν απλές έννοιες της Βιοηθικής. Είναι οι αυριανοί ενεργοί πολίτες που θα χρησιμοποιήσουν την επιστήμη και την τεχνολογία».
- «...η θεματολογία της είναι αρκετά ενδιαφέρουσα και καλύπτει διάφορα ζητήματα».
- «...τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται και να καλλιεργούν από νωρίς σωστές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στα ζητήματα που προκύπτουν από την ολοένα αυξανόμενη εισχώρηση της βιοτεχνολογίας στη ζωή του ανθρώπου».
- «...θα λειτουργήσει ως γέφυρα στη μετάβαση των παιδιών από την ΠΕ στη ΔΕ».
- «...η Ηθική αποτελεί μια αναπτυξιακή διαδικασία».
- «...τα παιδιά θα βοηθηθούν στο να χτίσουν έναν καλό, κοινωνικό εαυτό κι έτσι θα έχουν τα εφόδια που χρειάζονται για την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης».
- «...είναι σωστό να μαθαίνουν από μικρή ηλικία τα παιδιά ότι και στην εξέλιξη της επιστήμης υπάρχουν τα ηθικά όρια».
- «...τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν πέρα από γνωστικές και γενικές δεξιότητες, δεξιότητες ζωής που θα τα βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Πρέπει να καλλιεργήσουν αξίες και κριτική σκέψη για βιοηθικά ζητήματα με τα οποία θα βρεθούν αντιμέτωπα μελλοντικά».
- «Η Βιοηθική, ως μέρος μιας συνολικής ηθικής κατεύθυνσης που επιχειρεί να μεταδώσει το σχολείο στους μαθητές, θα μπορούσε να αποτελεί κομμάτι μελέτης και προβληματισμού».

Η μειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (3/10) δεν θεωρούν χρήσιμη την εισαγωγή μαθήματος Βιοηθικής στην ΠΕ. Εξέφρασαν τις ακόλουθες απόψεις:

- «...απαιτεί συνδυαστική σκέψη που ενδεχομένως να μην έχει αναπτυχθεί σε παιδιά αυτής της ηλικίας».
- «...τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν έχουν την ωριμότητα ούτε την εμπειρία να πραγματευτούν τέτοιες έννοιες».
- «...ίσως κατάλληλο διδακτικό αντικείμενο στη ΔΕ (Γυμνάσιο – Λύκειο)».



**Η Βιοηθική ως μεμονωμένο διδακτικό αντικείμενο ή ενσωματωμένο υλικό στα υπάρχοντα μαθήματα; Με ποια μαθήματα μπορεί να συνεξεταστεί; Εξυπηρέτηση διαθεματικότητας.**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, 14/20, εξέφρασε την άποψη ότι η Βιοηθική πρέπει να εισαχθεί στα Προγράμματα Σπουδών της ΠΕ ως ενσωματωμένο διδακτικό αντικείμενο στα ήδη υπάρχοντα διδακτικά αντικείμενα. Οι 4/20 απάντησαν ότι η Βιοηθική πρέπει να εισαχθεί στα Προγράμματα Σπουδών της ΠΕ ως μεμονωμένο διδακτικό αντικείμενο, ενώ οι 2/20 απάντησαν ότι για τις μικρότερες τάξεις (Α', Β', Γ') θα ήταν χρήσιμο να είναι ενσωματωμένο διδακτικό αντικείμενο σε υπάρχοντα διδακτικά αντικείμενα ενώ για τις μεγαλύτερες τάξεις (Δ', Ε' και ΣΤ') θα ήταν χρήσιμο να εισαχθεί ως μεμονωμένο διδακτικό αντικείμενο.

Όσον αφορά στην εξυπηρέτηση της Διαθεματικότητας και τα μαθήματα με τα οποία μπορεί να συνεξεταστεί η Βιοηθική, οι ερωτηθέντες έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις: 9/20 δήλωσαν τη Μελέτη Περιβάλλοντος, 8/20 τη Φυσική, 6/20 τα Θρησκευτικά, 6/20 την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, 5/20 τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία, 4/20 την Ευέλικτη Ζώνη, 2/10 την Ιστορία και τέλος 4/10 δήλωσαν ότι η Βιοηθική πρέπει να διαχέεται σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπήρξε συγκεκριμένος αριθμός μαθημάτων που μπορούσαν να δηλώσουν οι ερωτηθέντες, αλλά ήταν ελεύθεροι να αναφέρουν κατά βούληση όσα διδακτικά αντικείμενα επιθυμούσαν. Μία δεύτερη παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος αφορά τους μαθητές των τεσσάρων πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Α', Β', Γ' και Δ') ενώ η Φυσική αφορά τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων (Ε'-ΣΤ').

#### **Τάξεις στις οποίες δύναται να απευθυνθεί το διδακτικό αντικείμενο της Βιοηθικής**

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η Βιοηθική είναι κατάλληλο διδακτικό αντικείμενο για μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, σε ποσοστό 9/20. Επίσης, 4/20 εξέφρασαν την άποψη ότι μπορεί να απευθυνθεί αποκλειστικά σε μαθητές της ΣΤ' τάξης, 3/20 σε μαθητές των λεγόμενων μεγάλων τάξεων (Δ', Ε', ΣΤ') και τέλος 4/20 σε μαθητές Ε'-ΣΤ' τάξεων.

#### **Ώρες διδασκαλίας του διδακτικού αντικειμένου της Βιοηθικής εβδομαδιαίως**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, 7/20, εξέφρασαν την άποψη ότι η Βιοηθική πρέπει να διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα, 4/20 δύο ώρες, 1/20 τρεις ώρες και 1/20 πάνω από πέντε ώρες εβδομαδιαίως. Επίσης 4/20 ερωτηθέντες εξέφρασαν την άποψη ότι η Βιοηθική πρέπει να είναι διάχυτη σε όλες τα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών, 1/20 ότι οι ώρες ενασχόλησης με το αντικείμενο της Βιοηθικής εξαρτώνται από το δυναμικό της τάξης κάθε φορά, 1/20 ότι θα πρέπει να υπάρχει καθημερινά ολιγόλεπτη ενασχόληση (15 λεπτών) με βιοηθικά ζητήματα και τέλος 1/20 ότι η ενασχόληση με τη Βιοηθική δεν πρέπει να ξεπερνά τις 1-2 διδακτικές ώρες το έτος.

#### **Στόχοι μαθήματος Βιοηθικής**

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν έναν μεγάλο αριθμό στόχων της Βιοηθικής Εκπαίδευσης στην ΠΕ. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπήρχε συγκεκριμένος αριθμός στόχων ώστε να επιλέξουν οι ερωτηθέντες ή να περιοριστούν. Έπρεπε να απαντήσουν κατά βούληση. Έτσι ανέφεραν ότι η Βιοηθική έχει ως στόχο:

- Την πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και την ωρίμανση του, μέσα από την προσωπική του καλλιέργεια.
- Την εκμάθηση κανόνων συμπεριφοράς και την εμφύσηση ηθικών στάσεων και αξιών.
- Την κατάκτηση μεταγνωστικών στρατηγικών, αυτοελέγχου και αυτοαξιολόγησης, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας.





- Την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού στο άτομο και στη διαφορετικότητα.
- Την καλλιέργεια πνεύματος δημιουργικότητας και παραγωγικότητας σε συνεργατικό περιβάλλον / την εργασία με ομαδικό πνεύμα και την προώθηση της ευγενούς άμιλλας.
- Την καλλιέργεια της δημοκρατικότητας και της συνεργατικότητας.
- Τον προβληματισμό για τα όσα μας περιβάλλουν.
- Την αντίληψη της επίδρασης της τεχνολογικής ανάπτυξης στο περιβάλλον.
- Την εκπαίδευση του πολίτη του αύριο μέσα από την επαφή του με βασικές αρχές οργάνωσης της πολιτείας.
- Την προετοιμασία του ατόμου για να αντιμετωπίσει επείγουσες έκτακτες καταστάσεις (π.χ. COVID-19).
- Τη βελτίωση του τρόπου ζωής.
- Την εξοικείωση με τις έννοιες Ηθικής και Βιοηθικής.

Στο σημείο αυτό πρέπει να προστεθεί ότι υπήρξε και η άποψη που θέλει η στοχοθεσία του διδακτικού αντικείμενου της Βιοηθικής στην ΠΕ να εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών (τάξη στην οποία φοιτούν).

**Ποιος κλάδος – ειδικότητα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δύναται να διδάξει το διδακτικό αντικείμενο της Βιοηθικής στην ΠΕ; Προετοιμασία εκπαιδευτικού.**

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, 12/20, απάντησε ότι υπεύθυνος εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία του διδακτικού αντικείμενου της Βιοηθικής στην ΠΕ, πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ70/Δασκάλων. Αναφέρθηκε ότι ο εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ70/Δασκάλων έχει παιδαγωγική κατάρτιση και γνωρίζει καλύτερα τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, έχει κερδίσει την αγάπη και την εμπιστοσύνη τους. Μία ακόμη άποψη που εξέφρασαν 3/20 ερωτηθέντες, είναι ότι υπεύθυνος εκπαιδευτικός για το μάθημα της Βιοηθικής πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ70/Δασκάλων έχοντας τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των υπολοίπων κλάδων-ειδικοτήτων που διδάσκουν στην ΠΕ.

Επίσης, 3/20 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι, στα πλαίσια της διάχυσης της Βιοηθικής σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών για την ΠΕ, κατάλληλοι για τη διδασκαλία της είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί, όλων των κλάδων-ειδικοτήτων. Τέλος 2/20 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι η εισαγωγή του διδακτικού αντικείμενου της Βιοηθικής στην ΠΕ, πρέπει να συνοδεύεται από την εισαγωγή νέων κλάδων-ειδικοτήτων εκπαιδευτικών στο Δημοτικό σχολείο. Έτσι τη διδασκαλία του νέου αυτού μαθήματος θα αναλάβουν βιολόγοι, κοινωνιολόγοι ή ψυχολόγοι.

Όσον αφορά στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού που θα κληθεί να διδάξει το νέο διδακτικό αντικείμενο, τη Βιοηθική στην ΠΕ, οι 11/20 ερωτηθέντες δήλωσαν ότι είναι απαραίτητο να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα για να μπορεί να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του. Οι 9/20 δεν έδωσαν κάποια απάντηση στον συγκεκριμένο θεματικό άξονα.

**Θεματολογία μαθήματος Βιοηθικής**

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν έναν μεγάλο αριθμό θεμάτων με τα οποία πρέπει να καταπιαστεί το διδακτικό αντικείμενο της Βιοηθικής στην ΠΕ. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπήρχε συγκεκριμένος αριθμός θεμάτων ώστε να επιλέξουν οι ερωτηθέντες ή να περιοριστούν. Έπρεπε να απαντήσουν κατά βούληση ποια θεωρούν ότι πρέπει να είναι η θεματολογία του μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο. Έτσι, προέκυψε η ακόλουθη λίστα θεμάτων που αφορά ιατροβιολογικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικοοικονομικά ζητήματα. Πιο αναλυτικά και σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, η Βιοηθική στην ΠΕ θα πρέπει να ασχοληθεί με τα ακόλουθα:

- Άτομα με ειδικές ανάγκες.



- Ανθρώπινα δικαιώματα και υποχρεώσεις.
- Κατανόηση της έννοιας της ενσυναίσθησης.
- Επιστημονική εξέλιξη και ανθρώπινα δικαιώματα.
- Παραβατική συμπεριφορά και διαχείρισή της.
- Άτομα τρίτης ηλικίας.
- Ρομποτική.
- Ιστορία της εξέλιξης. Ρόλος των επιστημών και της τεχνολογίας στην εξέλιξη του ανθρώπου.
- Σχέση επιστημονικής γνώσης και ηθικών αξιών.
- Τα όρια της επιστήμης.
- Μελέτη ανθρώπινων αντιδράσεων στις τεχνολογικές εξελίξεις (ανά εποχή, τόπο, χρόνο).
- Ηθικά και νομικά ζητήματα που προκύπτουν από την παρέμβαση του ανθρώπου στη φύση. Επιπτώσεις επιστημών και τεχνολογίας στο περιβάλλον. Κίνδυνοι και αξιολόγησή τους.
- Περιβαλλοντική ηθική.
- Οικολογική συνείδηση.
- Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας.
- Γεωργία / κτηνοτροφία.
- Πειράματα στα ζώα.
- Διατροφή.
- Γενετική.
- Έκτακτες υγειονομικές καταστάσεις και διαχείρισή τους.
- Μεταμοσχεύσεις.
- Όρια ιατρικής έρευνας.

**Υποστηρικτικό υλικό για τον διδάσκοντα του διδακτικού αντικείμενου της Βιοηθικής στην ΠΕ. Προτάσεις.**

Από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς τοποθετήθηκαν στον συγκεκριμένο θεματικό άξονα 13/20, ενώ από 7/20 δεν ελήφθη κάποια απάντηση. Οι 12 από αυτούς ανέφεραν ότι κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία εκπαιδευτικής πλατφόρμας – ιστοσελίδας στην οποία θα γίνεται ανάρτηση πληροφοριακού και εκπαιδευτικού υλικού (κοινωνικές ιστορίες, παιχνίδια ρόλων, projects, πανεπιστημιακές έρευνες κ.λπ.). Στην πλατφόρμα αυτή κρίνεται απαραίτητο να αναρτηθεί μια τράπεζα θεμάτων, με τα οποία μπορεί να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός της ΠΕ στην τάξη του και η οποία θα ανανεώνεται-συμπληρώνεται συχνά. Επίσης, θεωρούν σημαντική τη δημιουργία ενός φόρουμ ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών του διδακτικού αντικείμενου της Βιοηθικής, στην ίδια πλατφόρμα. Εκεί θα μπορούν ελεύθερα οι εκπαιδευτικοί να ανταλλάσσουν απόψεις, καλές πρακτικές και παιδαγωγικές τεχνικές που εξυπηρετούν στην προώθηση του βιοηθικού εγγραμματισμού στους μαθητές. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι θεωρεί απαραίτητη τη δημιουργία θεματικού φακέλου-εγχειριδίου για το διδακτικό αντικείμενο της Βιοηθικής με προτάσεις εναλλακτικών σχεδίων διδασκαλίας και καλές διδακτικές πρακτικές.

Οι ερωτηθέντες του δείγματος πρότειναν κάποιες δράσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς τον διδάσκοντα του διδακτικού αντικείμενου της Βιοηθικής στην ΠΕ. Θεωρούν σημαντική τη δημιουργία μιας συντονιστικής ομάδας που θα έχει ως σκοπό την καθοδήγηση και τη συνολική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα διδάξουν το νέο διδακτικό αντικείμενο. Επιπλέον θεωρούν σημαντική την παρουσία προσκεκλημένων ομιλητών, μελών της επιστημονικής κοινότητας, στα σχολεία για παρουσίαση διαφόρων ζητημάτων και αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Οι ομιλίες αυτές μπορούν να γίνουν, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, και διαδικτυακά. Τέλος, η προώθηση



του Βιοηθικού Εγγραμματισμού στην ΠΕ με μορφή καμπάνιας στα ΜΜΕ, με διαφημιστικό υλικό (αφίσες), με δημοσίευση άρθρων και ανακοινώσεων θα είχε θετικό αποτέλεσμα και για το διδακτικό έργο.

#### **Υποστήριξη του εγχειρήματος δημιουργίας μαθήματος Βιοηθικής στην ΠΕ από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ).**

Από τους 20 ερωτηθέντες του δείγματος, τοποθετήθηκαν οι 8, ενώ 12/20 δεν εξέφρασαν κάποια γνώμη σχετικά με το συγκεκριμένο θεματικό άξονα. Από αυτούς 3/8 θεωρούν ότι το εγχείρημα της δημιουργίας διδακτικού αντικειμένου Βιοηθικής για την ΠΕ δεν θα υποστηριχθεί από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, ενώ οι 5/8 ότι θα υποστηριχθεί από το συνδικαλιστικό όργανο.

#### **Προβληματισμοί**

Όπως είναι φυσικό, η προοπτική εισαγωγής ενός καινοτόμου διδακτικού αντικειμένου όπως η Βιοηθική στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκαλεί εύλογους προβληματισμούς. Από το δείγμα των 20 εκπαιδευτικών τοποθετήθηκαν σχετικά οι 9, εκφράζοντας τις σκέψεις τους, ενώ 11 δεν τοποθετήθηκαν στον θεματικό αυτό άξονα.

Οι προβληματισμοί που εκφράστηκαν αφορούσαν στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να διδάξουν το μάθημα, στην υποδοχή ενός τέτοιου διδακτικού αντικειμένου από το σύνολο της κοινωνίας και όχι μόνο από την εκπαιδευτική κοινότητα, στον τρόπο μετάδοσης των εννοιών της Βιοηθικής, των αρχών και αξιών που πρεσβεύει σε μαθητές Δημοτικού σχολείου. Αναλυτικότερα, οι προβληματισμοί που ετέθησαν είναι οι ακόλουθοι:

- Είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους να διδάξουν το μάθημα;
- Πώς θα δεχτεί η εκπαιδευτική κοινότητα συνολικά την προοπτική εισαγωγής ενός νέου, καινοτόμου διδακτικού αντικειμένου όπως η Βιοηθική, στην ΠΕ;
- Πώς θα γίνει από τον εκπαιδευτικό η διαχείριση ευαίσθητων ηθικών θεμάτων μέσα στη σχολική τάξη;
- Ποια θα είναι η αντίδραση της κοινωνίας στην προοπτική δημιουργίας διδακτικού αντικειμένου Βιοηθικής για την ΠΕ; Ποια θα είναι η αντίδραση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών;
- Με ποιον τρόπο θα εξασφαλιστεί η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να διδάξουν το μάθημα; Θα είναι επαρκής η επιμόρφωση τους ή θα γίνει διεκπεραιωτικά;
- Θα μπορεί το σύνολο των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του νέου διδακτικού αντικειμένου;
- Τι θα συμβεί με τους εκπαιδευτικούς που ενδέχεται να μην έχουν τέτοιες ανησυχίες ή που δεν μπορούν να εργαστούν στα πλαίσια της διαθεματικότητας;
- Εάν οι διδάσκοντες δεν επιθυμούν να θίξουν θέματα ηθικής της επιστήμης και της τεχνολογίας, που οδηγούν σε πολλαπλούς προβληματισμούς, τους οποίους δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν;
- Πώς θα εξασφαλιστεί η εν τω βάθει προσέγγιση των βιοηθικών ζητημάτων;
- Πώς θα αποφευχθεί το ενδεχόμενο «σύγκρουσης» ή αντίθετης άποψης και διατύπωσης σε κλάδους εκπαιδευτικών που θα κληθούν να συνεργαστούν στη διδασκαλία του νέου διδακτικού αντικειμένου; Πώς θα εξασφαλιστεί η αποφυγή της εξαγωγής διαστρεβλωμένων συμπερασμάτων;

#### **Συζήτηση**

Από την πιλοτική έρευνα προκύπτει ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε Δημοτικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως κλάδου-ειδικότητας, χρόνων υπηρεσίας, κατοχής θέσης ευθύνης ή τίτλων σπουδών, θεωρεί



απαραίτητη την εισαγωγή του διδακτικού αντικειμένου της Βιοηθικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών της.

Η αντίληψή τους σχετικά με τα οφέλη του Βιοηθικού Εγγραμματισμού σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου, συμφωνεί με οργανισμούς όπως το Commission on the Teaching of Bioethics (1976:17), κατά το οποίο απώτερος σκοπός του Βιοηθικού Εγγραμματισμού είναι να μυήσει τους μαθητές σε πολυαραγοντικές ηθικές, κοινωνικές και πνευματικές δεξιότητες μέσα από τη σχέση τους με τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, προετοιμάζοντάς τους έτσι ώστε να μπορούν συνειδητά να λαμβάνουν αποφάσεις για τους ίδιους, αλλά και για τους γύρω τους. Οι ερωτηθέντες έχουν την αντίληψη ότι δημιουργείται ένα νέο πλαίσιο μάθησης με ποικίλους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Πλέον τα προγράμματα εκπαίδευσης που αναπτύσσονται δεν αφορούν αποκλειστικά στο γνωστικό μέρος του διδακτικού αντικειμένου, αλλά κυρίως στην καλλιέργεια της αντίληψης των μαθητών, βασισμένης σε προσωπικές πεποιθήσεις και ηθικές αξίες. Σύμφωνα με την Γεωργίου (2016), δεν αρκεί μόνο η γνώση στα αντικείμενα της επιστήμης και της τεχνολογίας, αλλά η σφαιρική οπτική μέσα από το προσωπικό κάτοπτρο.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι το διδακτικό αντικείμενο της Βιοηθικής πρέπει να ενσωματωθεί σε κάποιο από τα υπάρχοντα διδακτικά αντικείμενα, να διαχέεται σε όλο το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών και, κατά συνέπεια, να μελετάται διαθεματικά. Με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδασκαλία της και θα γίνει κατανοητή η αλληλοσύνδεση της Βιοηθικής με τις υπόλοιπες επιστήμες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Booth & Garrett (2004), ενώ η ενσωμάτωση αυτή κατά τους Chowning et al (2012) θα διευκολύνει τον ηθικό προβληματισμό, «εν μέσω πραγματικών περιστάσεων» (Γλυκοφρύδη Αν., Ζαπουνίδου Μ., 2019).

Όσον αφορά στην ηλικία κατά την οποία δύνανται οι μαθητές να διδαχθούν το μάθημα της Βιοηθικής, οι περισσότεροι συμφωνούν με την ευρύτερη άποψη που θέλει τη Βιοηθική κατάλληλο διδακτικό αντικείμενο για τους φοιτούντες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για το Δημοτικό Σχολείο, προτείνεται η διδασκαλία του μαθήματος σε μαθητές των τριών μεγαλύτερων τάξεων, αρκεί κατά τον Helland (2001) να εφαρμόζονται διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας σε καθεμία από αυτές. Όμως, όπως τονίζουν οι Shahadur et al (2019), η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ο πυλώνας για την προώθηση του Βιοηθικού Εγγραμματισμού στο σύνολο του πληθυσμού μέσα από την ατομική καλλιέργεια. Ο μαθητής που έγκαιρα θα καλλιεργήσει τις ηθικές του δεξιότητες, θα τις χρησιμοποιήσει στην ενήλικη ζωή του σε ποικίλες εκφάνσεις της και εν τέλει θα καταστεί καλύτερος πολίτης του κόσμου (better world citizen) κατά τους Sadler & Donnelly (2006).

Υπεύθυνος εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου της Βιοηθικής στην ΠΕ σύμφωνα με την πλειονότητα των ερωτηθέντων πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ70/Δασκάλων, επιβεβαιώνοντας την άποψη των Γλυκοφρύδη & Ζαπουνίδου (2019) σύμφωνα με την οποία στην ΠΕ η διδασκαλία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό ενθουσιασμό, διαδραστικό τρόπο ενασχόλησης με τα θέματα και όχι στείρες διαλέξεις. Συνεπώς πρέπει οι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων να αποκτήσουν γνώσεις Παιδαγωγικής, κάτι που μόνο στην περίπτωση του κλάδου ΠΕ70/Δασκάλων συμβαίνει κατά τη φοίτησή τους στις Παιδαγωγικές Σχολές ή να σχεδιαστεί πολύ προσεκτικά η επιμόρφωση των υπολοίπων επαγγελματιών, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι εάν τους ανατεθεί η διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου της Βιοηθικής. Κατά άλλους θα ήταν χρήσιμη η συνεργασία όλων των κλάδων εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην ΠΕ με τον εκπαιδευτικό ΠΕ70 της τάξης σε ρόλο οργανωτή-συντονιστή ή η δυνατότητα ανάθεσης του μαθήματος σε όλες τις ειδικότητες-κλάδους εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην ΠΕ. Τέλος, υπήρξε και η άποψη που θέλει την εισαγωγή επιπλέον ειδικοτήτων-κλάδων διδασκόντων στην ΠΕ, οι οποίοι θα αναλάβουν τη διδασκαλία του νέου διδακτικού αντικειμένου. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι στο σύνολο των απαντήσεων δεν υπήρξε καμία νύξη σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη



της εισαγωγής του μαθήματος της Βιοηθικής στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως προπτυχιακό μάθημα.

Όσον αφορά στη θεματολογία του διδακτικού αντικειμένου της Βιοηθικής στην ΠΕ, η πλειονότητα των ερωτηθέντων έθεσε θέματα ιατροβιολογικού, περιβαλλοντικού και κοινωνικοοικονομικού περιεχομένου, τα οποία είναι χρήσιμο να διαχειριστούν οι μαθητές στο επίπεδο της σχολικής τάξης στο Δημοτικό Σχολείο, με σκοπό την ουσιαστική προετοιμασία τους ως ισότιμων μελών της κάθε κοινωνίας, για τις προκλήσεις της ενήλικης ζωής.

Σχετικά με την υποστήριξη του διδάσκοντος, του αντικειμένου της Βιοηθικής στην ΠΕ, θεωρείται απαραίτητη η ύπαρξη συντονιστικής ομάδας για την παιδαγωγική του καθοδήγηση. Είναι σημαντικό για την πλειονότητα των ερωτηθέντων να δημιουργηθεί μια εκπαιδευτική πλατφόρμα-ιστοσελίδα του μαθήματος από τους συντονιστές, όπου θα αναρτάται εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικά σενάρια, καλές πρακτικές, projects, ακαδημαϊκές μελέτες και ανακοινώσεις σχετικά με το μάθημα της Βιοηθικής. Οι περισσότεροι θεωρούν σημαντική τη δημιουργία φόρουμ ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω του οποίου θα μπορούν άμεσα να επικοινωνούν, για όσα σχετίζονται με το μάθημα. Τέλος, υπήρξε και η άποψη που θεωρεί σημαντική τη δημιουργία εγχειριδίου-φακέλου μαθήματος που θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, θεωρείται από τους περισσότερους ερωτηθέντες «μελανό σημείο», η υποστήριξη του όλου εγχειρήματος της προώθησης του Βιοηθικού εγγραμματισμού στην ΠΕ, με την εισαγωγή του νέου διδακτικού αντικειμένου Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών, από τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ), το συνδικαλιστικό όργανο του κλάδου ΠΕ70/Δασκάλων. Η υποστήριξη της ΔΟΕ είναι σίγουρα θεμιτή αλλά η πλειονότητα των ερωτηθέντων αμφιβάλλει για το εάν τελικά θα υπάρξει. Επίσης, θεωρείται αναμενόμενη, όπως συμβαίνει αρχικά σε κάθε τι καινοτόμο που προτείνεται να εφαρμοστεί, η ύπαρξη προβληματισμού σχετικά με το εγχείρημα της εισαγωγής νέου διδακτικού αντικειμένου Βιοηθικής στο Δημοτικό Σχολείο και με την πραγμάτωσή του στη σχολική καθημερινότητα.

Από τη συμμετοχή των ερωτηθέντων της πιλοτικής έρευνας, την ανταπόκριση τους και τις επισημάνσεις τους, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το θέμα της έρευνας για την προώθηση του Βιοηθικού Εγγραμματισμού με την εισαγωγή μαθήματος Βιοηθικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ενδιαφέρον, σύγχρονο και ουσιαστικά καινοτόμο. Η χρήση του ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολογίου), έδειξε ότι αποτελεί ένα ασφαλές και αποτελεσματικό εργαλείο, ενώ οι προτάσεις-προβληματισμοί των συμμετεχόντων είναι ιδιαίτερα βοηθητικές για τους ερευνητές.

### **Συμπέρασμα**

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτή η άποψη της πλειονότητας των ερωτηθέντων του δείγματος σχετικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής του διδακτικού αντικειμένου της Βιοηθικής στην ΠΕ και η συνειδητοποίηση από πλευράς των ερωτηθέντων της πληθώρας των οφελών μιας τέτοιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Knight (2015) σχετικά με τον σκοπό της Βιοηθικής εκπαίδευσης σε παιδιά: «...Θέλουμε τα παιδιά να σκέφτονται αν χρειάζεται να λαμβάνουμε υπόψη τις συνθήκες όταν πρέπει να αποφασίσουμε κατά πόσον μια συγκεκριμένη πράξη ψεύδους είναι λάθος... Και θέλουμε να σκέφτονται για το πόσο σημαντικό είναι να είναι καλοί άνθρωποι για να ζήσουν μια καλή ζωή και αυτό είναι σημαντικό, ποια γνωρίσματα του χαρακτήρα τους πρέπει να αναπτύξουν στην αναζήτηση αυτού του στόχου».

Σαφώς και πρέπει να ερευνηθεί περαιτέρω ένα τόσο καινοτόμο και σύγχρονο ζήτημα και να εξεταστούν σε βάθος όλες οι αναφερόμενες παράμετροι σχετικά με την εισαγωγή του διδακτικού αντικειμένου της Βιοηθικής στην ΠΕ, στο Δημοτικό Σχολείο. Όμως είναι σημαντικό ότι εκπαιδευτικοί διαφορετικού κλάδου-ειδικότητας, ορμώμενοι από διαφορετική αφετηρία ο καθένας, αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της Βιοηθικής ως κλάδου και θεωρούν



σημαντική την εισαγωγή της στα διδακτικά αντικείμενα του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών της ΠΕ προς όφελος των μαθητών. Κλείνοντας θα παραθέσουμε αυτούσια μια άποψη από αυτές που δόθηκαν ως απάντηση σε ερώτημα της έρευνας μας:

«Η Βιοηθική πρέπει να εισαχθεί στο Δημοτικό γιατί τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν πέρα από γνωστικές και γενικές δεξιότητες, δεξιότητες ζωής που θα τα βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Πρέπει να καλλιεργήσουν αξίες και κριτική σκέψη για βιοηθικά ζητήματα με τα οποία θα βρεθούν αντιμέτωπα μελλοντικά».

#### **Αναφορές**

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage University Papers on Qualitative Research Methods. Thousand Oaks, CA: Sage. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.4135/9781412986205> ημερομηνία προσπέλασης 25/04/2020.

Booth J.M., Garrett J.M., (2004), "Instructors' practices in and attitudes toward teaching ethics in the genetics classroom", *Genetics*, 2004, 168:3:1111-7.

Chowning J.T., Griswold J.C., Kovarik D.N., Collins L.J., (2012), "Fostering Critical Thinking, Reasoning and Argumentation Skills through Bioethics Education", *PLoS ONE*.

Commission on The Teaching of Bioethics (1976), *Part two: The scope of Bioethics Teaching*, In the Teaching of Bioethics (pp:14-60), Hastings-On-Hudson, NY: The Hastings Center: Institute of Society, Ethics, and the Life sciences, p.49.

Gardelli, Allerby & Persson, (2014), "Why philosophical ethics in school: Implications for Education in technology and in general", in *Ethics and Education*, Vol 9, NO:1, pp.16-28, Routledge: Taylor & Francis Group.

Helland D.E., (2001), "What is Bioethics?", in *Teaching Bioethics: Report from a seminar*, November 2001, organized by the Nordic Committee on Bioethics, pp: 11-23.

Klugland H., (2001), "Teaching Bioethics Group Report and Final Discussions", in *Teaching Bioethics: Report from a seminar*, November 2001, Organized by the Nordic Committee on Bioethics, pp:135-141.

Knight, S., (2015), "Ethical and Deliberative Skills across the Lifespan", Presentation to the Bioethics Commission, September 2, Retrieved March 23, 2016. Διαθέσιμο στο <http://bioethics.gov/node/5267>. /02/01/2020

Presidential Commission for the Study of Bioethical Issues, (2016), *Bioethics for every generation. Deliberation and education in Health, Science and Technology*, Washington D.C., May 2016. Διαθέσιμο στο <http://www.bioethics.gov>

Sadler T.D., Donnelly L.A., (2006), "Socio-scientific argumentation: the effects of content knowledge and morality", *International Journal of Science Education*, pp: 1463-1488.

Shahadur M.D., Obbaydullah A.K.M, Sakila Y., Chowdhury R., (2019), "Teaching Moral and Ethics in Primary Education: Practices and Challenges", *IJARIE*, Vol 5, issue 1, 2019, pp: 473-483. Διαθέσιμο στο: <http://www.researchgate.net/publication/330883171>

Verma, G., & Mallick, K. (2004), *Educational research*, Athens: Tipothito (in Greek).

Γεωργίου Μ., (2016), *Η ικανότητα των μαθητών να αναπτύσσουν επιστημονικά επιχειρήματα σε βιολογικά ζητήματα με κοινωνικές προεκτάσεις. Εστιασμένη διδακτική παρέμβαση στο ζήτημα της Βιοτεχνολογίας*, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Εθνικό αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Γλυκοφρύδη Αν. & Ζαπουνίδου Μ., (2019), «Η Βιοηθική στην Εκπαίδευση», *Βιοηθικά* 5 (1), Μάρτιος 2019: 13-29.

Μπαμπινιώτης Γ.Δ., (2005), *Λεξικό Νέας Ελληνικής*, 2η Έκδοση, Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.



## **Εκπαίδευση ατόμων με οπτική αναπηρία: κίνητρα, προσδοκίες και οφέλη**

**Θεοδωράκου Ελβίρα**

Φιλόλογος

elvi5ratheo@gmail.com

**Μαγγόπουλος Γεώργιος**

ΣΕΠ-ΕΑΠ, Διευθυντής 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Κάρλας-Καναλίων

maggopoulos@gmail.com

### **Περίληψη**

Τα άτομα με οπτική αναπηρία πολύ συχνά αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού ή βιώνουν τον αποκλεισμό, καθώς οι δυνατότητες πρόσβασής τους σε μια σειρά δικαιωμάτων είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Τις τελευταίες δεκαετίες και προκειμένου να περιοριστούν οι κοινωνικές και οι εκπαιδευτικές ανισότητες έχουν δοθεί συγκεκριμένες δυνατότητες στην εν λόγω κατηγορία ατόμων. Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των κινήτρων, των προσδοκιών και των οφελών που αποκομίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία από τη φοίτησή τους σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) Ειδικής Αγωγής. Για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας αξιοποιήθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Στην έρευνά μας συμμετείχαν 51 άτομα με οπτική αναπηρία. Από τα ευρήματά μας προκύπτει ότι τα κίνητρα, οι προσδοκίες και τα οφέλη από τη φοίτησή τους στα Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής ενέχουν επαγγελματικές/εργασιακές, προσωπικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

**Λέξεις Κλειδιά:** άτομα με οπτική αναπηρία, κίνητρα, προσδοκίες, οφέλη, εκπαίδευση ενηλίκων

### **Εισαγωγή**

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες χαρακτηρίζονται όσα εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Ως μειονέκτημα (deficiencie) θεωρείται κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας. Ως ανικανότητα (inapacite) αντιστοιχείται κάθε μερική ή ολική ελάττωση της ικανότητας του ατόμου να επιτελεί μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον. Τέλος, ως ελάττωμα (desavantage) χαρακτηρίζεται η ανεπάρκεια ή η ανικανότητα που περιορίζει ή απαγορεύει το άτομο από το να έχει ένα «φυσιολογικό» ρόλο στην κοινωνία συμβατό με την ηλικία του, το φύλο του, τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Ζώνιου Σιδέρη, 2011). Στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ανάπηρων ατόμων ορίζεται ως «ανάπηρο» κάθε άτομο ανίκανο να επιβιώσει από μόνο του ολικά ή μερικά τις αναγκαιότητες για μια «κανονική» ατομική και κοινωνική ζωή, εξαιτίας μειωμένων σωματικών ή πνευματικών δυνατοτήτων που έχει εκ γενετής ή όχι (Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1994). Το συμβούλιο των Υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) χαρακτηρίζει άτομα με αναπηρίες τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, που θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο (Ζώνιου Σιδέρη, 2011). Οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στο ότι ως αναπηρία οποιασδήποτε μορφής νοείται η λειτουργική βλάβη που δυσκολεύει την ανταπόκριση ενός ατόμου σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. Ένα άτομο μπορεί να γεννηθεί ανάπηρο ή να καταστεί



κατά τη διάρκεια της ζωής του από εξωγενείς παράγοντες που θα επιδράσουν σε αυτό. Η Liqchowitz (1998) θεωρεί πως τα άτομα με αναπηρία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Πολύ συχνά, όταν αυτά τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αυτές δεν απορρέουν τόσο από την αναπηρία τους, αλλά από το περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται και το οποίο δεν είναι φιλόξενο προς αυτά. Αντιθέτως, όταν αυτό είναι κατάλληλα οργανωμένο τότε τα άτομα με αναπηρία δε διαφοροποιούνται λειτουργικά. Για παράδειγμα, τα άτομα με οπτική αναπηρία συναντούν σημαντικές δυσκολίες όταν το φυσικό και το τεχνητό περιβάλλον είτε δεν έχουν διαμορφωθεί κατάλληλα είτε δεν έχουν τις απαραίτητες προδιαγραφές. Αυτά, λοιπόν, τα εμπόδια δεν είναι απροσπέλαστα, όπως δεν είναι και αδύνατη η ένταξη των ατόμων με οπτική αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο και η ελεύθερη και ακώλυτη λειτουργία τους μέσα σε αυτό. Για να αρθούν τα εμπόδια που περιορίζουν τη δράση και τη λειτουργία αυτών των ατόμων χρειάζεται η αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου, ώστε να καταστεί χρηστικός σε οποιοδήποτε τομέα δράσης αυτών των ατόμων. Εξίσου σημαντικός, ωστόσο, φαίνεται ότι είναι και ο ρόλος που διαδραματίζουν τα στερεότυπα, καθώς παράγουν και αναπαράγουν πολύ συχνά συγκεκριμένες αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις του κοινωνικού συνόλου έναντι των ατόμων με αναπηρία.

Ως άτομα με προβλήματα όρασης χαρακτηρίζονται αυτά που εμφανίζουν κάποια μορφή οπτικής βλάβης. Η κατηγορία τυφλός όταν χρησιμοποιείται ιατρικά και νομικά (νομική ταξινόμηση) μπορεί να δηλώνει μια διαφορετική κατάσταση από αυτή που δηλώνει όταν χρησιμοποιείται στα πλαίσια της εκπαίδευσης (εκπαιδευτική ταξινόμηση). Ο Π.Ο.Υ. ορίζει την τυφλότητα ως την ανικανότητα του ατόμου να μετρήσει τα δάχτυλα του χεριού σε απόσταση μικρότερη των 10 ποδών και τη τύφλωση ως την αδυναμία που έχουν οι μερικώς βλέποντες να μετρήσουν τα δάχτυλα του χεριού σε απόσταση μικρότερη ή ίση των 20 ποδών (Πολυχρονοπούλου, 1998). Σύμφωνα με το Αμερικανικό Ίδρυμα για Τυφλούς, η οπτική οξύτητα προσδιορίζεται από το μέγεθος της οπτικής απόδοσης και ευκρίνειας. Ως οπτική απόδοση νοείται ένα σύνολο μετρήσιμων οπτικών χαρακτηριστικών που σε συνδυασμό με άλλα αισθητήρια και φυσικά χαρακτηριστικά δίνουν ευκαιρία να αξιοποιηθεί η όραση (Barraga, 1965). Στην Ελλάδα, ο νομικός ορισμός της τύφλωσης αποτυπώνεται στο άρθρο 1 του Νόμου 958 του 1979, που ως «*τυφλό άτομο*» θεωρείται κάθε άτομο το οποίο στερείται τελείως την αντίληψη του φωτός ή όταν η οπτική του οξύτητα είναι μικρότερη του ενός εικοστού 1/20 της αντίστοιχης φυσιολογικής. Οι νομικοί ορισμοί της τύφλωσης καθορίζουν αυτήν με γνώμονα μόνο την αντίληψη που σχηματίζει κάποιος για την ύπαρξη του φωτός, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους άλλα στοιχεία, που ομοίως περιορίζουν την ορατότητα ενός ατόμου. Τέτοια στοιχεία είναι για παράδειγμα το μειωμένο κεντρικό ή περιφερικό οπτικό πεδίο (σωληνοειδής όραση) που σε κάποιους ανθρώπους, που δεν χαρακτηρίζονται τυφλοί λόγω του παραπάνω νομικού κενού, μπορεί να είναι 20 μοιρών ή και λιγότερο, ενώ το φυσιολογικό οπτικό εύρος είναι 160 με 170 μοίρες (Heward, 2011).

Ως κίνητρο ορίζεται εκείνος ο παράγοντας που ενεργοποιεί και κατευθύνει τα πρότυπα συμπεριφοράς που οργανώνονται γύρω από έναν στόχο. Ο Rogers (1996) θεωρεί ότι αποτελούν μια εσωτερική, καταναγκαστική δύναμη που ενεργοποιεί το άτομο και ενθαρρύνει τη δέσμευσή του για μάθηση. Μία βασική κατηγοριοποίηση που αξιοποιούν οι ψυχολόγοι σε σχέση με τα κίνητρα αφορά στη διάκρισή τους σε εσωτερικά και εξωτερικά. Εσωτερικά κίνητρα χαρακτηρίζονται οι εσωτερικοί παράγοντες, όπως το ενδιαφέρον, η περιέργεια, η ευχαρίστηση που προσφέρει η εμπειρία και ωθούν το άτομο σε δράση, η οποία αποτελεί αυτοσκοπό. Εξωτερικά κίνητρα θεωρούνται οι θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, οι οποίες ενεργοποιούν το άτομο, όπως ο έπαινος, η τιμωρία, τα χρήματα (Παπασταμάτης, 2010). Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκουν εφαρμογή αρκετές θεωρίες κινήτρων, όπως αυτής της «*ενίσχυσης*» (Παπαδιώτη, 2002), των «*αναγκών*» (Rogers, 1996, Παπασταμάτης, 2010) της «*κοινωνικής μάθησης*» (Bandura), η γνωστική θεωρία (Weiner), όπως επίσης και αρκετές ταξινομήσεις κινήτρων, όπως των Καψάλη και Παπασταμάτη (2000), οι οποίοι αναφέρονται σε τρεις δέσμες κινήτρων, τα κίνητρα





ελευθερίας και χειραφέτησης, τα κίνητρα επαφών και ενσωμάτωσης και τέλος τα κίνητρα ασφάλειας και σταθερότητας. Η επισκόπηση, ωστόσο, της σχετικής συζήτησης δεν εντάσσεται στις προτεραιότητες της παρούσας μελέτης. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, που έχει απασχολήσει σε σημαντικό βαθμό το εν λόγω πεδίο τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά (Μαγγόπουλος, 2012, Καραλής, 2013), ίσως δεν είναι λειτουργικό να αποδοθεί κατά τρόπο γραμμικό στην ενεργοποίηση κάποιου κινήτρου (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Συνήθως, όχι μόνο ενεργοποιούνται πολλά και διαφορετικά κίνητρα που συνήθως αλληλοενισχύονται (Jarvis, 2003), αλλά εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εμπειρίες, οι προσδοκίες και οι ανάγκες των ατόμων και ειδικότερα των ατόμων με οπτική αναπηρία. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα για συγκεκριμένους λόγους, οι οποίοι επαναπροσδιορίζονται στο κάθε στάδιο της ζωής τους. Ίσως δεν είναι υπερβολή αν υποστηριχθεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προσδοκούν από την εκπαίδευσή τους τον μετασχηματισμό, όχι μόνο της βιογραφίας τους αλλά και εγγενών δομικών στοιχείων της ταυτότητάς τους. Τα άτομα με οπτική αναπηρία, που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, έχουν πιθανά διαφορετικές εμπειρίες, γνώσεις και μαθησιακά στυλ από τους άλλους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Τα κίνητρα που τους ωθούν να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων ενδεχομένως να διαφοροποιούνται. Εξάλλου, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι τα άτομα με αναπηρία ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και πολύ συχνά βιώνουν ή αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες περιθωριοποιούνται στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή της χώρας τους και είναι δέκτες πολυδιάστατων μορφών αποστέρησης, όπως για παράδειγμα η ανεργία, η υποαπασχόληση, η υποεκπαίδευση (Βεργίδης, 1995), οι δυσκολίες στην κοινωνική ένταξη και αποδοχή (Mackeracker, 2004).

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, που θεσμοθετούνται με τον Νόμο 2009/1992, παρέχουν αρχική ή/και συμπληρωματική επαγγελματική κατάρτιση και απευθύνονται σε αποφοίτους Γυμνασίου, κάθε τύπο Λυκείου, τεχνικών επαγγελματικών σχολών, σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ και τέλος σε ανειδίκευτους ενηλίκους και εμπειροτέχνες. Το 2003, ύστερα από έγκριση του Διοικητικού Συμβουλίου του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ), λειτούργησε, για πρώτη φορά στις εγκαταστάσεις του Κέντρου Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών, πρόγραμμα με σπουδαστές άτομα με προβλήματα όρασης στην ειδικότητα «*χειριστές τηλεφωνικού κέντρου εξυπηρέτησης πελατών*» με τον διακριτικό τίτλο «*Τειρεσίας*» υπό την εποπτεία, οργάνωση και λειτουργία του Ι.Ε.Κ. Νέας Σμύρνης. Το 2012 και ως απότοκο της οικονομικής κρίσης η ανωτέρω ειδικότητα παύει να διδάσκεται. Μέχρι και τον Απρίλη του 2014 δεν υπήρχε στην Ελλάδα το αναγκαίο νομοθετικό πλαίσιο που να ρυθμίζει την παροχή υπηρεσιών αρχικής ή/και συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης σε αποφοίτους Λυκείου, που παρουσιάζουν οπτική αναπηρία. Έτσι, τα άτομα με οπτική αναπηρία μέχρι και το έτος 2014 διαχωρίζονταν από τα άτομα που δεν είχαν οπτική αναπηρία, αφού για τα πρώτα δεν τους αναγνωρίζονταν το δικαίωμα της μεταλυκειακής τους επαγγελματικής κατάρτισης σε αρχικό στάδιο. Το 2014 με την υπ' αριθμ. 3691/7-4-14 Κοινή Υπουργική Απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Θρησκευμάτων, Οικονομικών και Διοικητικής Μεταρρύθμισης ιδρύονται δύο Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης Ειδικής Αγωγής που παρέχουν κατάρτιση στις ειδικότητες «*απομαγνητοφωνητής συνομιλιών-πρακτικών*», «*τεχνικός χειριστής Η/Υ και τηλεφωνικών κέντρων*», «*παροχής πληροφοριών και εξυπηρέτησης πελατών*», στις οποίες τα άτομα με οπτική αναπηρία εξειδικεύονται και σύμφωνα με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων κατατάσσονται στο πέμπτο από τα οκτώ συνολικά επίπεδα που μπορεί να έχει κάποιος, που έχει ολοκληρώσει εις το απόλυτο τις σπουδές του (Οδηγός Σπουδών, 2017). Οι απόφοιτοι των ανωτέρω Ι.Ε.Κ. απορροφώνται βάσει των γνώσεων και των ικανοτήτων τους από Δημόσιες Υπηρεσίες, όπως Υπουργεία, Δήμοι, Δικαστήρια, Πρεσβείες, Πανεπιστήμια, Βουλή, Νοσοκομεία, ΕΡΤ κατά το οριζόμενο από τους Νόμους (2643/1998, 4440/2016), αλλά και σε



ιδιωτικούς Φορείς, όπως Ραδιοφωνικούς σταθμούς, Ιδιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, Ιδιωτικές Επιχειρήσεις, Ιδιωτικές Εταιρείες κ.α., είτε με σχέση εργασίας με τους ανωτέρω φορείς ή μεμονωμένα ως ελεύθεροι επαγγελματίες.

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

Τα άτομα με οπτική αναπηρία ανήκουν στις πληθυσμιακές ομάδες που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Υφίστανται σημαντικές διακρίσεις σε εκπαιδευτικά προγράμματα Διά Βίου Μάθησης (Διά Βίου Μάθηση και Αναπηρία, 2008). Οι αλλαγές, ωστόσο, που συμβαίνουν σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο επιτάσσουν την ενεργή συμμετοχή και των κοινωνικά αποκλεισμένων πληθυσμιακών ομάδων στο οικονομικό και το κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι της χώρας, όπου ζουν. Παρά την εξαντλητική και διεξοδική αναζήτησή μας δεν έχουμε εντοπίσει μελέτες που να διερευνούν τα κίνητρα, τα οφέλη και τις προσδοκίες των ατόμων με Οπτική Αναπηρία στον τομέα της Μεταλκευακής Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.).

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων ενηλίκων με οπτική αναπηρία αναφορικά με τα κίνητρα που τους οδήγησαν στη Μεταλκευακή Εκπαίδευση, τις προσδοκίες και τα οφέλη που αναμένουν από τη φοίτησή τους. Οι στόχοι της έρευνάς μας είναι οι εξής: α) να διερευνηθούν τα κίνητρα που ώθησαν τους ενηλίκους με οπτική αναπηρία στα συγκεκριμένα Ι.Ε.Κ., β) να ανιχνεύσει τις προσδοκίες, και γ) να εντοπίσει τα οφέλη από τη φοίτησή τους. Κατ' αντιστοιχία με τους στόχους τα ερευνητικά ερωτήματά μας είναι τα εξής: i) ποια κίνητρα ωθούν τους ενηλίκους με οπτική αναπηρία στη φοίτησή τους στα συγκεκριμένα Ι.Ε.Κ., ii) ποιες είναι οι προσδοκίες, και γ) ποια τα οφέλη από τη φοίτησή τους.

Για την υλοποίηση του σκοπού και των στόχων της παρούσας έρευνας αλλά και για να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα θεωρήθηκε σκόπιμο να επιλέξουμε τη δειγματοληπτική μέθοδο με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων (Ανδριώτης, 2003, Δαφέρμος, 2011). Η πρώτη ενότητα του εργαλείου αφορά στα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων. Η δεύτερη, που αποτελείται από 11 ερωτήσεις, με δείκτη αξιοπιστίας Chronbach's Alpha=0,847, διερευνά τα κίνητρα των συμμετεχόντων, η τρίτη εξετάζει βάσει 3 ερωτήσεων, με δείκτη αξιοπιστίας Chronbach's Alpha=0,717, τις προσδοκίες τους και τέλος η τέταρτη μελετά τα οφέλη από τη φοίτησή τους (10 ερωτήσεις με δείκτη αξιοπιστίας Chronbach's Alpha=0,898).

Ο πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας αφορά σε 113 άτομα με οπτική αναπηρία που εκπαιδεύτηκαν στην ειδικότητα του χειριστή τηλεφωνικού κέντρου εξυπηρέτησης πελατών, του τεχνικού χειριστή Η/Υ και τηλεφωνικών κέντρων παροχής πληροφοριών και εξυπηρέτησης πελατών και του απομαγνητοφωνητή συνομιλιών – πρακτικών. Επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα ευρήματα της έρευνάς μας δεν είναι γενικεύσιμα στον πληθυσμό αναφοράς, αλλά στο δείγμα της έρευνας. Χορηγήθηκαν 53 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 51 (96,2%). Στο σημείο αυτό, ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το τελικό δείγμα της παρούσας έρευνας (51 συμμετέχοντες) αποτελεί περίπου το 45% του πληθυσμού αναφοράς.

Από την στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων εξάγονται τα παρακάτω στοιχεία που αφορούν στο δείγμα των 51 ατόμων με οπτική αναπηρία. Η πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από άνδρες (31, 60,8%), ενώ οι γυναίκες αποτελούν τη μειονότητα (20, 39,2%).



**Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς τα προσωπικά στοιχεία τους**

|                                      |               | Συχνότητα | Ποσοστό (%) |
|--------------------------------------|---------------|-----------|-------------|
| Φύλο                                 | Άνδρας        | 31        | 60,8        |
|                                      | Γυναίκα       | 20        | 39,2        |
| Ηλικία                               | 20 – 25 ετών  | 3         | 5,9         |
|                                      | 26 – 30 ετών  | 8         | 15,7        |
|                                      | 31 – 35 ετών  | 19        | 37,3        |
|                                      | 36 – 40 ετών  | 9         | 17,6        |
|                                      | 40 + ετών     | 12        | 23,5        |
|                                      | Δευτεροβάθμια | 38        | 76          |
| Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης (Α.Ε.Ε.) | Τριτοβάθμια   | 11        | 22          |
|                                      | Μεταπτυχιακό  | 1         | 2           |
|                                      | Δεν απάντησε  | 1         | -           |
| Απόφοιτος Ι.Ε.Κ.                     | Ναι           | 43        | 84,3        |
|                                      | Όχι           | 8         | 15,7        |
| <b>Σύνολο</b>                        |               | <b>51</b> | <b>100</b>  |

Οι ερωτώμενοι που είναι μεταξύ 20-25 ετών είναι 3 (5,9%), μεταξύ 26-30 ετών 8 (15,7%), μεταξύ 31-35 ετών 19 (37,3%), μεταξύ 36- 40 ετών 9 (17,6%) και τέλος άνω των 40 ετών είναι 12 ερωτώμενοι (23,5%). Αναφορικά με το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσής τους προκύπτει ότι 38 άτομα (74,5%) είναι απόφοιτοι/ες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 11 άτομα (21,6%) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 1 ερωτώμενος/η έχει μεταπτυχιακό (2%). Οι απόφοιτοι αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (41 άτομα, 78,4%), ενώ μόνο 11 άτομα (21,6%) φοιτούν.

#### **Αποτελέσματα της έρευνας**

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων για κάθε μια δήλωση που αφορά στα κίνητρα που τους ωθούν στα Ι.Ε.Κ.

Τα σημαντικότερα κίνητρα φοίτησης σε Ι.Ε.Κ. για τα άτομα με οπτική αναπηρία φαίνεται ότι συνδέονται με την επαγγελματική/εργασιακή και κατ' επέκταση με την οικονομική ζωή των ερωτώμενων. Έτσι, λοιπόν, «η προετοιμασία για νέα εργασία» (Μ.Ο.: 4,59-Τ.Α.: 0,98) φαίνεται ότι αποτελεί το κυρίαρχο κίνητρο των ατόμων με οπτική αναπηρία. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι 41 άτομα (80,4%) συμφώνησαν ότι είναι «Πολύ Σημαντικό» να προετοιμαστούν για νέα εργασία. Η «αντιμετώπιση της οικονομικής ανασφάλειας» είναι επίσης βασικό κίνητρο φοίτησης για τα άτομα με οπτική αναπηρία (Μ.Ο.: 4,16-Τ.Α.: 1,31). Αλλά και «η απόκτηση νέων δεξιοτήτων» (Μ.Ο.: 4,06-Τ.Α.: 1,02), «η απόκτηση νέων γνώσεων» (Μ.Ο.: 3,82-Τ.Α.: 1,10), καθώς και «η ανανέωση υπαρχουσών γνώσεων» (Μ.Ο.: 3,73-Τ.Α.: 1,21), εμφανίζονται ως σημαντικά κίνητρα φοίτησης για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Σε αντίθεση με τα παραπάνω «η υποστήριξη της υπάρχουσας εργασίας» (Μ.Ο.: 1,84-Τ.Α.: 1,39) δε φαίνεται να αποτελεί σημαντικό κίνητρο φοίτησης στα Ι.Ε.Κ. για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Το συγκεκριμένο εύρημα ίσως να οφείλεται είτε στο μειωμένο ενδιαφέρον των ερωτώμενων να διατηρήσουν την εργασία που ήδη έχουν είτε στην έλλειψη υπάρχουσας εργασίας.

Τα επόμενα κίνητρα των ατόμων με οπτική αναπηρία φαίνεται ότι συνδέονται με κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά τους. Έτσι, λοιπόν, η ανάγκη για «νέες γνωριμίες» (Μ.Ο.: 3,49-Τ.Α.: 1,39), «η κοινωνική καταξίωση» (Μ.Ο.: 3,45-Τ.Α.: 1,50), «η απόδραση από την καθημερινή ρουτίνα» (Μ.Ο.: 3,27-Τ.Α.: 1,42), «η ενίσχυση της αυτό-εικόνας» (Μ.Ο.: 3,16-Τ.Α.: 1,43) και η «ψυχαγωγία στον ελεύθερο χρόνο» (Μ.Ο.: 3,00-Τ.Α.: 1,53) αποτελούν κίνητρα μέτριας σημαντικότητας για τους ερωτώμενους του δείγματος.



**Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε κάθε δήλωση που αφορά στα κίνητρα που τους ωθούν στη φοίτηση σε Ι.Ε.Κ.**

| Κίνητρα φοίτησης σε Ι.Ε.Κ.              | Πολύ σημ/τικό |      | Αρκετά σημ/τικό |      | Μέτρια σημ/τικό |      | Ελάχιστα σημ/τικό |      | Καθόλου σημαντικό |      | Δείκτες |      |
|---|---------------|------|-----------------|------|-----------------|------|-------------------|------|-------------------|------|---------|------|
|   | f             | %    | f               | %    | f               | %    | f                 | %    | f                 | %    | M.O.    | T.A. |
| 1. Προετοιμασία για νέα εργασία         | 41            | 80,4 | 4               | 7,8  | 3               | 5,9  | 1                 | 2,0  | 2                 | 3,9  | 4,59    | 0,98 |
| 2. Αντιμετώπιση οικονομικής ανασφάλειας | 31            | 60,8 | 9               | 17,6 | 4               | 7,8  | 2                 | 3,9  | 5                 | 9,8  | 4,16    | 1,31 |
| 3. Απόκτηση νέων δεξιοτήτων             | 21            | 41,2 | 18              | 35,3 | 7               | 13,7 | 4                 | 7,8  | 1                 | 2,0  | 4,06    | 1,02 |
| 4. Απόκτηση νέων γνώσεων                | 17            | 33,3 | 16              | 31,4 | 12              | 23,5 | 4                 | 7,8  | 2                 | 3,9  | 3,82    | 1,10 |
| 5. Ανάεωση υπάρχουσας γνώσης            | 17            | 33,3 | 15              | 29,4 | 10              | 19,6 | 6                 | 11,8 | 3                 | 5,9  | 3,73    | 1,21 |
| 6. Δημιουργία γνωριμιών                 | 17            | 33,3 | 10              | 19,6 | 11              | 21,6 | 7                 | 13,6 | 6                 | 11,8 | 3,49    | 1,39 |
| 7. Κοινωνική καταξίωση                  | 17            | 33,3 | 12              | 23,5 | 9               | 17,6 | 3                 | 5,9  | 10                | 19,6 | 3,45    | 1,50 |
| 8. Απόδραση από ρουτίνα                 | 13            | 25,5 | 11              | 21,6 | 14              | 27,5 | 3                 | 5,9  | 10                | 19,6 | 3,27    | 1,42 |
| 9. Ενίσχυση αυτο-εικόνας                | 11            | 21,6 | 13              | 25,5 | 10              | 19,6 | 7                 | 13,7 | 10                | 19,6 | 3,16    | 1,43 |
| 10. Ψυχαγωγία στον ελεύθερο χρόνο       | 12            | 23,5 | 10              | 19,6 | 8               | 15,7 | 8                 | 15,7 | 13                | 25,5 | 3,00    | 1,53 |
| 11. Υποστήριξη παρούσας εργασίας        | 5             | 10,2 | 4               | 8,2  | 1               | 2,0  | 7                 | 14,3 | 32                | 65,3 | 1,84    | 1,39 |

Η έμφαση που δίνουν οι ερωτώμενοι του δείγματος αναφορικά με τα κίνητρα που συνδέονται με την επαγγελματική και την εργασιακή τους πορεία αντικατοπτρίζεται με σαφήνεια και στην προσδοκία τους για «επαγγελματική εξέλιξη» (M.O.: 4,43-T.A.: 0,90).

**Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε κάθε δήλωση που αφορά στις προσδοκίες τους από τη φοίτησή τους σε Ι.Ε.Κ.**

| Προσδοκίες φοίτησης σε Ι.Ε.Κ. | Πολύ σημαντική |      | Αρκετά σημαντική |      | Μέτρια σημαντική |      | Ελάχιστα σημ/τική |     | Καθόλου σημ/τική |     | Δείκτες |      |
|-------------------------------|----------------|------|------------------|------|------------------|------|-------------------|-----|------------------|-----|---------|------|
|                               | f              | %    | f                | %    | f                | %    | f                 | %   | f                | %   | M.O.    | T.A. |
| Επαγγελματική εξέλιξη         | 31             | 60,8 | 15               | 29,4 | 2                | 3,9  | 2                 | 3,9 | 1                | 2,0 | 4,43    | 0,90 |
| Προσωπική εξέλιξη             | 21             | 41,2 | 14               | 27,5 | 13               | 25,5 | 2                 | 3,9 | 1                | 2,0 | 4,02    | 1,01 |
| Αισιοδοξία στη ζωή            | 16             | 31,4 | 18               | 35,3 | 12               | 23,5 | 1                 | 2,0 | 4                | 7,8 | 3,80    | 1,14 |

Οι προσδοκίες των ερωτώμενων από τη φοίτησή τους στα Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής φαίνεται ότι συνδέονται και με την προσωπική βιογραφία τους. Η «προσωπική εξέλιξη» (M.O.: 4,02-T.A.: 1,01) και «η αισιοδοξία στη ζωή» (M.O.: 3,80-T.A.: 1,14) καταγράφονται ως σημαντικές προσδοκίες από τα άτομα με οπτική αναπηρία που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Η έμφαση που δίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφορικά με τα επαγγελματικά, τα προσωπικά και τα κοινωνικά οφέλη από τη φοίτησή τους στα Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής αντικατοπτρίζεται στις τιμές του μέσου όρου. Στην πλειονότητα των δηλώσεων οι τιμές του μέσου όρου είναι άνω του 3,50.



**Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε κάθε δήλωση που αφορούν τα οφέλη από την απόφαση να φοιτήσουν σε Ι.Ε.Κ.**

| Οφέλη φοίτησης σε Ι.Ε.Κ.      | Πολύ σημαν/κό |      | Αρκετά σημαν/κό |      | Μέτρια σημαν/κό |      | Ελάχιστα σημαν/κό |      | Καθόλου σημαν/κό |      | Δείκτες |      |
|-------------------------------|---------------|------|-----------------|------|-----------------|------|-------------------|------|------------------|------|---------|------|
|                               | f             | %    | f               | %    | f               | %    | f                 | %    | f                | %    | M.O.    | T.A. |
| 1.Επαγγελματική αποκατάσταση  | 35            | 68,6 | 9               | 17,6 | 3               | 5,9  | -                 | -    | 4                | 7,8  | 4,39    | 1,15 |
| 2.Αποφυγή στασιμότητας        | 21            | 41,2 | 17              | 33,3 | 9               | 17,6 | 3                 | 5,9  | 1                | 2,0  | 4,06    | 1,00 |
| 3.Προσωπική εξέλιξη           | 15            | 29,4 | 23              | 45,1 | 7               | 13,7 | 4                 | 7,8  | 2                | 3,9  | 3,88    | 1,05 |
| 4.Απόκτηση γνωστικών εφοδίων  | 19            | 38,0 | 15              | 30,0 | 8               | 16,0 | 6                 | 12,0 | 2                | 4,0  | 3,86    | 1,17 |
| 5.Διεύρυνση ικανοτήτων        | 16            | 31,4 | 16              | 31,4 | 16              | 31,4 | 2                 | 3,9  | 1                | 2,0  | 3,86    | 0,98 |
| 6.Ανανέωση γνώσεων            | 16            | 31,4 | 15              | 30,0 | 15              | 30,0 | 2                 | 4,0  | 2                | 4,0  | 3,82    | 1,06 |
| 7.Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων | 14            | 27,5 | 16              | 31,4 | 13              | 25,5 | 6                 | 11,8 | 2                | 3,9  | 3,67    | 1,12 |
| 8.Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου | 11            | 21,6 | 15              | 29,4 | 17              | 33,3 | 5                 | 9,8  | 3                | 5,9  | 3,51    | 1,12 |
| 9.Ανάπτυξη έμφυτων κλίσεων    | 9             | 17,6 | 17              | 33,3 | 8               | 15,7 | 8                 | 15,7 | 9                | 17,6 | 3,18    | 1,38 |
| 10.Ανακάλυψη έμφυτων κλίσεων  | 9             | 17,6 | 12              | 23,5 | 14              | 27,5 | 8                 | 15,7 | 8                | 15,7 | 3,12    | 1,32 |

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων του δείγματος προκύπτει ότι η «επαγγελματική αποκατάσταση» εμφανίζεται ως το βασικό όφελος φοίτησης (Μ.Ο.: 4,39-Τ.Α.: 1,15). Ακολουθεί ένα πλήθος άλλων οφελών που συνδέονται τόσο με την επαγγελματική όσο και την προσωπική ζωή των ατόμων με οπτική αναπηρία. Η «αποφυγή στασιμότητας» (Μ.Ο.: 4,06-Τ.Α.: 1,00), η «προσωπική εξέλιξη» (Μ.Ο.: 3,88-Τ.Α.: 1,05), η «απόκτηση γνωστικών εφοδίων» (Μ.Ο.: 3,86-Τ.Α.: 1,17), η «διεύρυνση ικανοτήτων» (Μ.Ο.: 3,86-Τ.Α.: 0,98), η «ανανέωση γνώσεων» (Μ.Ο.: 3,82-Τ.Α.: 1,06) και η «αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου» (Μ.Ο.: 3,51-Τ.Α.: 1,12) συγκροτούν ένα σώμα επαγγελματικών και προσωπικών οφελών, που έχουν αποκομίσει ήδη ή αναμένουν να αποκόμισουν στο εγγύς μέλλον τα άτομα με οπτική αναπηρία. Αλλά τα οφέλη της φοίτησης στα Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής έχουν και κοινωνικές προεκτάσεις, καθώς οι ερωτώμενοι επενδύουν και στην «ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων» (Μ.Ο.: 3,67-Τ.Α.: 1,12). Τέλος, η «ανάπτυξη έμφυτων κλίσεων» (Μ.Ο.: 3,18-Τ.Α.: 1,38) και η «ανακάλυψη έμφυτων κλίσεων» (Μ.Ο.: 3,12-Τ.Α.: 1,32) γίνονται αντιληπτά ως μέτριας σημαντικότητας οφέλη για το δείγμα της έρευνάς μας.

Προς επίρρωση των παραπάνω προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας ότι 25 ερωτώμενοι, δηλαδή περίπου το 50% του δείγματος, δηλώνουν ότι εργάζονται. Η συντριπτική πλειονότητα αυτών εργάζεται στον δημόσιο τομέα (96%) και ένα μικρό ποσοστό στον ιδιωτικό τομέα. Οι 19 από τους 25 συμμετέχοντες που εργάζονται, δηλαδή περίπου το 76%, δήλωσαν ότι οι γνώσεις που έλαβαν από τα Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής τους υποστήριξαν στην επαγγελματική σταδιοδρομία τους. Εύρημα μου εμφατικά καταδεικνύει τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσής τους στην επαγγελματική αποκατάστασή τους.



### **Συμπεράσματα-συζήτηση**

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει, ως γενικό συμπέρασμα, ότι τα κίνητρα που ωθούν στη φοίτηση στα Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής, καθώς και οι προσδοκίες αλλά και τα οφέλη που αποκομίζουν ή αναμένουν από τη φοίτησή τους τα άτομα με οπτική αναπηρία απεικονίζονται με σαφήνεια, αν και σε διαφορετικό βαθμό, τις επαγγελματικές/εργασιακές, προσωπικές και κοινωνικές τους προτεραιότητες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στο τρίπτυχο επάγγελμα/εργασία, προσωπική και κοινωνική ζωή εδράζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία, που συμμετείχαν στην έρευνά μας, κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν όχι μόνο στην εκπαίδευσή τους, αλλά και στις προσδοκίες που τρέφουν από αυτήν και φυσικά τα οφέλη που λαμβάνουν ή αναμένουν να λάβουν. Ενδεχομένως, επενδύουν στο παραπάνω τρίπτυχο προκειμένου να αποφύγουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού ή να δραπέτεύσουν από την περιθωριοποίηση και παράλληλα να υπερκεράσουν τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να ενσωματωθούν στην κοινωνική, πολιτισμική και κυρίως οικονομική ζωή.

Πιο συγκεκριμένα, πολύ σημαντικό κίνητρο για φοίτηση στα Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής αποτελεί η επαγγελματική αποκατάσταση. Αντίστοιχο εύρημα εντοπίζεται και σε έρευνα του Βαλκάνο (2015). Σημαντικά θεωρούνται και τα κίνητρα που συνδέονται με την αντιμετώπιση της οικονομικής ανασφάλειας, την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και με την ανανέωση της υπάρχουσας γνώσης. Κίνητρα μέτριας σημαντικότητας αποτελούν η δημιουργία νέων γνωριμιών, η κοινωνική καταξίωση, η απόδραση από την καθημερινή ρουτίνα και η ψυχαγωγία στον ελεύθερο χρόνο. Η υποστήριξη της υπάρχουσας εργασίας δε φαίνεται να αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τους ερωτώμενους.

Στο ίδιο μήκος κύματος, η βασικότερη προσδοκία των ατόμων με οπτική αναπηρία που φοίτησαν ή φοιτούν στα συγκεκριμένα Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής αφορά στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Αντίστοιχο εύρημα εντοπίζεται και στις έρευνες του Παπασταμάτη (2010) και του Κανακάρη (2013). Είναι προφανές πως οι ερωτώμενοι προσβλέπουν σε εργαλειακή αξιοποίηση των σπουδών τους, που θα τους επιτρέψει να εισέλθουν στην έντονα ανταγωνιστική αγορά εργασίας με καλύτερους όρους και προϋποθέσεις. Δε θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι τα άτομα με οπτική αναπηρία εντάσσονται στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες αντιμετωπίζουν, συγκριτικά με άλλες, μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την πρόσβαση τους στην αγορά εργασίας. Οι προσδοκίες που συνδέονται με την προσωπική εξέλιξη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής με αισιοδοξία ουσιαστικά έρχονται να αναδείξουν και πάλι το τρίπτυχο στο οποίο αναφερθήκαμε νωρίτερα.

Η έμφαση που δίνουν οι ερωτώμενοι στην επαγγελματική/εργασιακή, προσωπική και κοινωνική ζωή αναδεικνύεται και στα οφέλη που αποκομίζουν ή αναμένουν από τη φοίτηση. Οι προσδοκίες φαίνονται να επαληθεύονται, καθώς η επαγγελματική αποκατάσταση αποτελεί το σημαντικότερο όφελός τους. Το συμπέρασμά μας συνάδει με το αντίστοιχο των Bishop & Rhind (2011). Ωστόσο, η εκπαίδευσή τους τους ενισχύει και σε άλλα επίπεδα. Νιώθουν ότι εξελίσσεται η προσωπικότητά τους. Δηλώνουν ότι αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες ή ανανεώνουν τις υπάρχουσες. Διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους, δίνοντας τους την αίσθηση, ενδεχομένως και τη βεβαιότητα, ότι προχωρούν στη ζωή τους, μετασχηματίζουν τη βιογραφία τους, αποφεύγοντας τη στασιμότητα σε ποικίλες εκφάνσεις της προσωπικής και της κοινωνικής ζωής τους.

Ωστόσο, η φοίτηση των ατόμων με οπτική αναπηρία στα Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα και από τις ορίζουσες του θεσμικού πλαισίου, στις οποίες ενδεχομένως το «κοινωνικό κράτος» αντικατοπτρίζει την ανάγκη του να εντάξει τη συγκεκριμένη ομάδα στο κοινωνικό, πολιτιστικό και κυρίως οικονομικό γίγνεσθαι της χώρας. Η πλειονότητα των ατόμων με οπτική αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται στο δημόσιο, καθώς σύμφωνα με τον νόμο 2643/1998, τα άτομα με οπτική αναπηρία έχουν ποσόστωση σε Δημόσιους Διαγωνισμούς. Επιπρόσθετα, με βάση τον νόμο 4440/2016, τα



άτομα με οπτική αναπηρία έχουν ποσόστωση και σε προκηρύξεις του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.).

### **Αναφορές**

- Barraga, N. (1965). *Exceptional children. abstracts:Visually Handicapped.*
- Bishop ,D., & Rhind, D (2011). Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution. *The British Journal of Visual Impairment*, 29 (3), 177-195.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση.* Αθήνα: εκδόσεις Τόπος.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Liachowitz, C. (1998). *Disability as a social construct: legislative roots.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mackeracher, D. (2004). *Making sense of adult learning.* Toronto:University of Toronto Press.
- Rogers, A.( 1996). *Teaching adults* (2<sup>nd</sup> ed.). Buckingham: Open University Press.
- Ανδριώτης, Κ. (2003). *Ποσοτική έρευνα και ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 11.5.* Εκδόσεις: Κλειδάριθμος.
- Βαλκάνος, Ε.( 2015). *Η δυναμική της ομάδας ενηλίκων με αναπηρία. Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης «Επικαιροποίηση Γνώσεων Αποφοίτων στις σύγχρονες προσεγγίσεις στην προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην ανήλικη και ενήλικη ζωή».* Αθήνα: Πράξη
- Βεργίδης, Δ. (1995): *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις.* Αθήνα: Ύψιλον.
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2017). *Οδηγός Σπουδών: απομαγνητοφωνητής συνομιλιών-πρακτικών (άτομα με προβλήματα όρασης).*
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2017). *Οδηγός Σπουδών: τεχνικός χειριστής Η/Υ και τηλεφωνικών κέντρων, παροχής πληροφοριών και εξυπηρέτησης πελατών αποκλειστικά για τυφλούς και άτομα με προβλήματα όρασης.*
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής (1994). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Ζώνιου Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Πεδίο.
- Κανακάρης, Β. (2013). *Απόψεις σχετικά με τις δυσκολίες και τα εμπόδια κατά την εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης.* Ε.Α.Π.:Αθήνα.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση.* Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ&ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων β': διδακτική ενηλίκων.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2012): *Παράγοντες που ωθούν σε συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Μελέτη εκτίμησης αναγκών, στο: 7<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Τόμος Α΄.* Αθήνα: Διάδραση, 781-793.
- Νόμος 2009/1992 (ΦΕΚ 18/Α14-2-1992). *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις.*
- Νόμος 2643/1998(ΦΕΚ 220/Α/28-9-1998). *Μέριμνα για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών και άλλες διατάξεις.*
- Νόμος 4440/2016 (ΦΕΚ 224/02-12-2016). *Ενιαίο Σύστημα Κινητικότητας στη Δημόσια Διοίκηση και την Τοπική Αυτοδιοίκηση, υποχρεώσεις των προσώπων που διορίζονται στις*



θέσεις των άρθρων 6 και 8 του Ν.4369/2016, ασυμβίβαστα και πρόληψη των περιπτώσεων σύγκρουσης συμφερόντων και λοιπές διατάξεις.

Νόμος 958 (1979). *Περί αντικαταστάσεως των άρθρων 1,2 και 5 του Νόμου 1904/1951 «περί προστασίας και αποκαταστάσεως των τυφλών».*

Παπαδιώτη, Β. (2002). *Θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.* Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη.

Πολυχρονοπούλου, Στ. ( 1998). *Νοητική υστέρηση.* Αθήνα

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008). *Δια βίου μάθηση και αναπηρίας.* Αθήνα: Escorlan.





## **Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για μαθητές με δυσλεξία: παράδειγμα εφαρμογής στα μαθηματικά Α΄ Γυμνασίου**

**Ηλιοπούλου Μάρθα**

Ειδική Παιδαγωγός/Φιλολόγος, my-book.gr  
misparti@hotmail.gr

**Γκιώκας Παναγιώτης**

Μαθηματικός, my-book.gr  
panag.gkiokas@gmail.com

### **Περίληψη**

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης και συλλογής πληροφοριών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της αξιολόγησης. Η τελική αξιολόγηση υλοποιείται μετά το τέλος της διδασκαλίας και στοχεύει στην ανατροφοδότηση για τους μαθητές. Ειδικότερα, για τους μαθητές με δυσλεξία, η διδακτική αξιολόγηση μέσω της τελικής αξιολόγησης βοηθάει στον προσδιορισμό επίδοσης και κριτηρίου. Σκοπός της εργασίας ήταν ο σχεδιασμός τελικής αξιολόγησης για 5 μαθητές με δυσλεξία στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών Α΄ γυμνασίου. Εφαρμόστηκαν τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης μαθητών με δυσλεξία. Η εφαρμογή γινόταν κατόπιν ολοκλήρωσης των διδακτικών ενοτήτων και ως πρόγραμμα προσομοίωσης για τις προαγωγικές εξετάσεις. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά μετά την εφαρμογή της αξιολόγησης με την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ενότητας. Η κάθε εφαρμογή της τελικής αξιολόγησης είχε διάρκεια 45 λεπτά και ήταν αυτόνομη διαδικασία. Οι μαθητές έδειξαν διάθεση συμμετοχής στις δοκιμασίες σε ποσοστά 30%, μειώθηκε το άγχος επίδοσης σχεδόν στο 50% και αναδείχτηκε η εναλλακτική αξιολόγηση ως αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης μαθητών με δυσλεξία. Συμπερασματικά, η αυθεντική αξιολόγηση μαζί με τη διαφοροποίηση τελικού προϊόντος βοήθησε τους μαθητές να αξιοποιήσουν τον βαθμό ετοιμότητας και το μαθησιακό τους προφίλ.

**Λέξεις κλειδιά:** μαθηματικά, άλγεβρα, Α΄ Γυμνασίου, διαφοροποίηση, μαθησιακές δυσκολίες, αξιολόγηση

### **Εισαγωγή**

Το σύστημα αξιολόγησης υπηρετεί τη φιλοσοφία της μάθησης, ως δόμηση της γνώσης από τον μαθητή. Η αξιολόγηση λειτουργεί ως συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της προσπάθειας του μαθητή να οικοδομήσει τη γνώση. Παρόλο που τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος, κοινά αποδεκτός ορισμός για την αξιολόγηση, η επιστημονική άποψη μπορεί να συνοψιστεί ικανοποιητικά, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1995: 417-444), ως η απόδοση μίας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια, χρησιμοποιώντας μία συγκεκριμένη μέθοδο εκτιμήσεως. Είναι μία διαδικασία αναπόσπαστη από την ίδια τη διδασκαλία. Σκοπός της αξιολόγησης είναι να εκτιμηθεί, τόσο από τον διδάσκοντα όσο και από τον μαθητή, η πρόοδος, ο στόχος και η πιο αποτελεσματική μέθοδος για να επιτευχθεί ο στόχος. Επίσης, σκοπός είναι η διάγνωση προβλημάτων διαφόρων μορφών (π.χ. προβλήματα συγκέντρωσης στη δραστηριότητα, επικοινωνίας, έλλειψης απαραίτητων βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, συνεργατικότητας κτλ.).

Ειδικότερα, η διδακτική αξιολόγηση ορίζεται ως *η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που έχει στόχο να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει, να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται* (Παντελιάδου, 2000).



Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας σαν ερευνητής, μελετά τα αποτελέσματα της διδακτικής αξιολόγησης και με βάση αυτά λαμβάνει αποφάσεις για τον σχεδιασμό της συνέχειας της διδασκαλίας. Αντίθετα, τα περιστασιακά στοιχεία για την πρόοδο των μαθητών δεν δύνανται να χρησιμοποιηθούν για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

#### *Οι παράμετροι της διδακτικής αξιολόγησης*

Κατά την παραπάνω διαδικασία, αξιολογούνται για τον μαθητή:

- οι γνωστικές δεξιότητες
- η κατοχή γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών
- η κατοχή δεξιοτήτων μελέτης,
- τα κίνητρα και το γενικότερο προφίλ του,
- το περιβάλλον του (στο σπίτι, στην τάξη) (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007)

#### *Στάδια αξιολόγησης*

Η διαδικασία της αξιολόγησης διακρίνεται στα παρακάτω επιμέρους στάδια:

- αρχική αξιολόγηση
- συνεχής/διαμορφωτική αξιολόγηση
- τελική αξιολόγηση

Η αρχική αξιολόγηση δύναται να υλοποιηθεί στην αρχή ενός σχολικού έτους, μίας νέας διδακτικής ενότητας ή, και ενός μαθήματος. Σκοπό έχει τον εντοπισμό των αρχικών γνώσεων, των ελλειμμάτων ή παρανοήσεων και των δυσκολιών αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Μετά από αυτή, ο εκπαιδευτικός θέτει τους στόχους και διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Η διαμορφωτική, συνεχής αξιολόγηση υλοποιείται κατά τη διάρκεια της χρονιάς ή της ενότητας και στόχο έχει να παρέχει ανατροφοδότηση για την πρόοδο των μαθητών. Ανάλογα με τα αποτελέσματά της, μπορεί να χρειαστεί τροποποίηση και προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας. Η τελική αξιολόγηση υλοποιείται στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ενός προγράμματος παρέμβασης ή μίας διδακτικής ενότητας. Στόχος αυτής είναι ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί εξ αρχής.

Η τελική αξιολόγηση βασίζεται στον προσδιορισμό των κριτηρίων με σαφείς στόχους που πρέπει να κατακτηθούν από τον μαθητή (κριτήρια επάρκειας). Μέσω αυτής, παρακολουθείται η εξέλιξη κάθε μαθητή ισότιμα, ξεχωριστά και ανεξάρτητα καθώς η σύγκριση μεταξύ των μαθητών δεν προσφέρει στον εκπαιδευτικό (ούτε στους ίδιους τους μαθητές) ανατροφοδότηση για τις κατακτήσεις ή τις αδυναμίες τους (Σταύρου & Νεοφύτου, 2013).

#### *Σύνδεση αξιολόγησης και διδακτικών στόχων*

Μέσω της δομημένης αξιολόγησης δεν δίνεται μόνο ανατροφοδότηση για την πρόοδο, αλλά ταυτόχρονα ενισχύονται (Στυλιανίδης, 2012):

- η κριτική σκέψη
- η αφηρημένη σκέψη και η ικανότητα πρακτικής αξιοποίησής της
- οι αναλυτικές και οργανωτικές δεξιότητες
- η κοινωνικότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία
- η ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων
- η σωστή χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας

#### *Μορφές αξιολόγησης*

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες υποστηρίζουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, έναντι των παραδοσιακών.

#### *Παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης*



Αξιολογείται η πρόοδος των μαθητών έμμεσα, σε ένα αφηρημένο πλαίσιο από το οποίο συμπεραίνουμε τον βαθμό κατάκτησης της γνώσης και της ικανότητας εφαρμογής της σε ρεαλιστικό, καθημερινό, υπαρκτό περιβάλλον.

*Αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment ή evaluation)*

Εξετάζεται απευθείας η επίδοση των μαθητών σε πραγματικές καταστάσεις – προβλήματα, όπου θα πρέπει να ανακαλέσουν τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη(ν) (αυθεντική) διδασκαλία και να τις εφαρμόσουν, ανακαλύπτοντας την πορεία μέχρι την αντιμετώπιση του προβλήματος (Wiggins, 1990). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, όπως αναφέρουν οι Frey, Schmitt & Allen (2012), έχουν αξία πέρα από τη σχολική επίδοση.

Στοιχεία και σημεία διαφοροποίησης:

- Η αυθεντική αξιολόγηση καλεί τους μαθητές να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις γνώσεις που απέκτησαν και αντικατοπτρίζει την ικανότητά τους να το κάνουν. Αντίθετα, οι παραδοσιακές εξετάσεις αποκαλύπτουν μόνο την ικανότητα των μαθητών να απομνημονεύουν πληροφορίες.
- Κατά την αυθεντική αξιολόγηση οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ένα εύρος εργασιών και προκλήσεων που απαιτούν πολύπλοκες νοητικές διεργασίες. Στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης το πλαίσιο αυτό περιορίζεται σε μονοδιάστατες ερωτήσεις.
- Ο εναλλακτικός, αυθεντικός τρόπος αξιολόγησης αναδεικνύει αλλά και προωθεί την αξία της δομημένης αλλά και δημιουργικής σκέψης, της λογικής και της αιτιολόγησης των αποφάσεων και πράξεων, έναντι της στείρας επιδίωξης της «σωστής απάντησης».
- Οι αυθεντικές συνθήκες στις οποίες θα αξιολογηθούν οι μαθητές μπορούν να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, στα ενδιαφέροντά τους αλλά και στους εκάστοτε διδακτικούς στόχους. Οι συμβατικές ερωτήσεις-απαντήσεις, ακόμα και ανοικτού τύπου, δεν έχουν την ίδια ευελιξία.
- Η διαδικασία της αυθεντικής αξιολόγησης λειτουργεί σαν ένα ακόμη επίπεδο διδασκαλίας συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της σκέψης του μαθητή, τη στιγμή που η παραδοσιακή μέθοδος εξετάζει μόνο τη μέχρι στιγμής κατάκτηση της ύλης ή, συχνά, απλώς τη συνέπεια του μαθητή.

*Διαφοροποιημένη διδασκαλία*

Ένας/μία δάσκαλος/α ξέρει ότι το βασικό για μία έξυπνη διδασκαλία είναι να υπάρχει ένα σχέδιο που να εμπλέκει τους μαθητές ή να τους αγκιστρώνει στο θέμα. Η συμμετοχή είναι μη διαπραγματεύσιμο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας και της μάθησης. Δύο ισχυρά και σχετικά μεταξύ τους κίνητρα για την εμπλοκή των μαθητών είναι τα ενδιαφέροντα και οι επιλογές τους. Σε μία διαφοροποιημένη τάξη, ο δάσκαλος σχεδιάζει εκ των προτέρων τις δραστηριότητες και φροντίζει να έχει ποικίλες προσεγγίσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν, με σκοπό να προβλέψει και να ανταποκριθεί στις διαφορές των μαθητών σε σχέση με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και τις μαθησιακές τους ανάγκες (Tomlinson, 2015).

Συνοπτικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η μέθοδος διδασκαλίας που προλαμβάνει τις ανάγκες των μαθητών. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι:

- είναι περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική,
- είναι βαθιά ριζωμένη στην αξιολόγηση,
- παρέχει πολλαπλές προσεγγίσεις στο περιεχόμενο (τι μαθαίνουν οι μαθητές), τη διαδικασία (το πώς οι μαθητές θα κατανοήσουν τις ιδέες και την πληροφορία) και το προϊόν (το πώς οι μαθητές εκφράζουν αυτό που έχουν μάθει).
- είναι μαθητοκεντρική (Tomlinson, 2015).

*Διαφοροποιώντας το προϊόν*



Σε αντίθεση με μία δραστηριότητα νοηματοδότησης, η οποία είναι τυπικά μικρή και επικεντρώνεται σε μία ή απλώς σε μερικές, βασικές αντιλήψεις και δεξιότητες, ένα προϊόν είναι μακροπρόθεσμη πρόκληση. Οι αναθέσεις προϊόντων πρέπει να βοηθούν τους μαθητές -ατομικά ή σε ομάδες- να ξανασκεφτούν, να χρησιμοποιήσουν και να επεκτείνουν ό,τι έχουν μάθει σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα -μία ενότητα, ένα εξάμηνο ή ακόμη και έναν χρόνο. Η «*διαδικασία της αξιολόγησης υλοποιείται μέσω της δημιουργίας και της ανάθεσης προϊόντων καλής ποιότητας αλλά διαφορετικές ως προς την ποσότητα και το περιεχόμενο*» (Tomlinson, 2015). Υπογραμμίζεται ότι ένα καλό προϊόν δεν είναι, απλώς, κάτι που κάνουν οι μαθητές για ευχαρίστηση στο τέλος μίας ενότητας. Στόχος της αξιολόγησης είναι να προκαλέσει τους μαθητές να σκεφτούν, να εφαρμόσουν, ακόμη και να επεκταθούν πάνω σε όλες τις αντιλήψεις και δεξιότητες, κατά τη διάρκεια της μάθησης που αυτό αντιπροσωπεύει.

#### *Αξιολόγηση και δυσαριθμσία*

Τα διαγωνίσματα στα μαθηματικά, λόγω της συχνά αποκομμένης από την πραγματικότητα φύσης τους, προκαλούν τον φόβο των μαθητών και την αντιμετώπιση της διαδικασίας της αξιολόγησης σαν έλεγχο πριν την τιμωρία (Τζιβινίκου, 2015). Η βιβλιογραφία προτείνει τον συνδυασμό ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα για τα μαθηματικά, προτείνονται οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους και η συμπλήρωση κενών (ημιτελείς λύσεις), καθώς δεν απαιτούν από τον μαθητή την παραγωγή λόγου ταυτόχρονα με τους μαθηματικούς του συλλογισμούς (Μπάνδα, 2015). Άλλες προσαρμογές που πρέπει να γίνονται, σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015):

- δυνατότητα χαμηλότερης βάσης και προσαρμοσμένων δοκιμασιών,
- μέριμνα για τις δυσκολίες μνήμης, περισσότερος χρόνος εξέτασης, ανοιχτά βιβλία,
- συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία του τεστ, επιλογή του τρόπου εξέτασης,
- χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων.

#### *Διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος Μαθηματικών*

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2006) σε μία σχολική τάξη μπορούν να εφαρμοστούν διάφορα είδη διαφοροποίησης, για το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το περιβάλλον της διδασκαλίας τα οποία αφορούν στις ιδέες, φαινόμενα, δραστηριότητες του μαθήματος. Η διαφοροποίηση ως προς το τελικό προϊόν αφορά τον τρόπο με τον οποίο κάθε μαθητής θα κληθεί να επιδείξει τις νέες του γνώσεις, τον βαθμό εμπέδωσης και την ικανότητά του να εφαρμόσει τις ιδέες. Κάθε μαθητής αξιολογείται όχι μόνο ως προς την επίδοσή του στη δοκιμασία (και σίγουρα όχι μόνο ως προς την επίδοση των συμμαθητών του) αλλά και σε σύγκριση με την προηγούμενη δική του επίδοση τονίζοντας την ατομική πρόοδο και τονώνοντας το ηθικό του μαθητή (Κουτσελίνη, 2006; Ζαφειριάδης, 2007).

#### *Διαφοροποιημένα προϊόντα για μαθητές που δυσκολεύονται*

Για μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προτείνονται:

- η χρήση μορφών προϊόντων που επιτρέπουν στους μαθητές να εκφραστούν με τρόπους διαφορετικούς από τη γραπτή γλώσσα μόνο.
- η ανάθεση προϊόντων σε μικρότερα τμήματα, επιτρέποντας στους μαθητές να ολοκληρώσουν ένα τμήμα του προϊόντος, πριν παρουσιάσουν ένα άλλο.
- η παροχή προτύπων ή οργανωτών οι οποίοι καθοδηγούν τους μαθητές μέσα από κάθε βήμα διεξαγωγής της έρευνας.

Είναι σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν τι μαθαίνουν, πώς τα μέρη του προϊόντος ταιριάζουν μαζί για να κάνουν τη μεγαλύτερη εικόνα της έννοιας, πώς το προϊόν σχετίζεται με το τι συμβαίνει στην τάξη (Tomlinson, 2015). Επιπλέον, στη διαφοροποίηση της αξιολόγησης προτείνεται η διαφοροποίηση έκτασης εκφωνήσεων και της δόμησης των διαγωνισμάτων. Ο ένας τρόπος ήταν να χρησιμοποιούν διαφορετικής έκτασης εκφωνήσεις-οδηγίες ή δείκτες ποιότητας με διαφορετικούς μαθητές. Όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν το



επίπεδο ετοιμότητας, προκειμένου να εστιάσουν πάνω σε ένα διαφοροποιημένο περιεχόμενο, διαδικασία και προϊόν, ο στόχος τους είναι «να ωθήσουν τους μαθητές λίγο παραπέρα από τη συγκεκριμένη ζωή μέσα στην οποία νιώθουν άνετα», ώστε οι μαθητές να δουλεύουν λίγο περισσότερο σκληρά (Tomlinson, 2015).

### **Δομή**

Δημιουργήθηκαν δραστηριότητες τελικής αξιολόγησης για κάθε Αλγεβρική ενότητα της ύλης της Α' Γυμνασίου. Για κάθε κεφάλαιο δημιουργήθηκε ένα τελικό διαγώνισμα, ενώ καθένα από τα κεφάλαια Δεκαδικοί αριθμοί και Θετικοί και αρνητικοί αριθμοί είχαν χωριστεί σε δύο μέρη και διέθεταν ξεχωριστά διαγωνίσματα αξιολόγησης για κάθε μέρος (ο σκοπός ήταν να μοιραστούν οι στόχοι και να αξιολογηθεί πιο αποτελεσματικά η επίτευξή τους). Στο διαγώνισμα κάθε ενότητας δηλώνονταν με σαφήνεια τα κριτήρια επάρκειας. Οι δραστηριότητες αξιολόγησης ανά ενότητα ήταν είτε ατομικές είτε ομαδοσυνεργατικές. Κάθε ατομικό διαγώνισμα παρουσιάστηκε σε τρία επίπεδα κατανόησης, ενώ οι συνεργατικές δραστηριότητες περιείχαν ρόλους για όλους τους μαθητές, προσπαθώντας να εξασφαλιστεί καθολική συμμετοχή κάθε μέλους της ομάδας στο σενάριο, όπως τα κομμάτια (Jigsaw) ενός παζλ.

Τα ατομικά διαγωνίσματα αποτελούνταν από δραστηριότητες σε μορφή προβλήματος όπου οι μαθητές καλούνταν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους για την επίλυσή του, εκπαιδευτικά παιχνίδια (τρίλιζα think-tac-toe, κύβος) και μαθηματικούς γρίφους. Οι ομαδικές δραστηριότητες ήταν ρεαλιστικά σενάρια που οι μαθητές θα έπρεπε να προσεγγίσουν μέσω του παιχνιδιού ρόλων (roleplay). Ο διαχωρισμός των ομάδων και η ανάθεση των ρόλων αφήνεται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα συγκρίνει τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών του (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικές διαφοροποίησης τελικού προϊόντος που ενσωματώθηκαν στην εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ήταν οι εξής:

- Jigsaw (=κομμάτι του παζλ): Σ' αυτήν τη συνεργατική στρατηγική, οι μαθητές δουλεύουν με τους συμμαθητές που μελετούν μία όψη, του θέματος. Οι πρώτοι μετά επιστρέφουν στη βασική ομάδα, για να μοιραστούν αυτά που έμαθαν. Η βασική ομάδα απαρτίζεται από μαθητές που ειδικεύονται σε κάθε όψη του θέματος. Οι μαθητές της βασικής ομάδας είναι υπεύθυνοι για να ενημερώνουν την ομάδα για το ιδιαίτερο θέμα τους και να μαθαίνουν ό,τι έχουν αναφέρει οι άλλοι μαθητές. Για την αντιμετώπιση ενός σεναρίου/προβλήματος (ή τη διδασκαλία ενός φαινομένου), χωρίζουμε την τάξη σε ίσες ομάδες των 4-6 ατόμων και διαιρούμε το πρόβλημα με τον ίδιο τρόπο. Κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει ένα κομμάτι του παζλ. Αφού μελετήσουν το κομμάτι τους, οι ομότιμοι μαθητές των ομάδων συγκροτούν προσωρινά μία «Ομάδα Ειδικών» στην οποία συσκέπτονται και ετοιμάζουν μία παρουσίαση της «ειδικότητας» τους στην εκάστοτε ομάδα. Κατόπιν, τα μέλη επιστρέφουν στην ομάδα τους και ενώνουν τις γνώσεις τους για να αντιμετωπιστεί η συνολική κατάσταση. Τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει την πρότασή της για τη λύση του προβλήματος. Οι ομάδες άλλοτε συγκροτούνται από τους ίδιους τους μαθητές, άλλοτε επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ (κατά ομοιότητα ή ανομοιογενώς) (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Κάθε μαθητής βαθμολογείται για τη συμβολή του στην ομαδική προσπάθεια και το άθροισμα (ή ο μέσος όρος) των ατομικών βαθμολογιών δίνει την τελική βαθμολογία της ομάδας. Έτσι, εκτός από τη γνώση του αντικειμένου, προωθείται η ανάληψη ατομικής ευθύνης, η ομαδικότητα και ο ευγενής ανταγωνισμός.
- Στρατηγική Orbitals (τροχιές): Αυτή η στρατηγική ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις που τους ενδιαφέρουν ατομικά, να ανακαλύψουν πώς να



απαντούν στις ερωτήσεις τους και να επινοήσουν τρόπους για να μοιράζονται τα ευρήματά τους με τους μαθητές τους.

- Μενού της επιτυχίας: Με αυτή τη στρατηγική δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε διαθέσιμα θέματα. Συχνά χρησιμοποιούνται περισσότερα από ένα είδη τελικής αξιολόγησης. Στις εργασίες που αναθέτονται στους μαθητές σχεδόν πάντα παρέχονται 2 ή 3 επιλογές για το πώς οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν ότι έμαθαν, για παράδειγμα δια μέσου μίας έκθεσης μουσείου που περιλαμβάνει μοντέλα και αφηγήσεις ενός δοκιμίου ή διαλόγου ή μέσω ενός σχολιασμένου και εικονογραφημένου χρονοδιαγράμματος.
- Cubing (στρατηγική με κύβους): Κάθε εξάπλευρος κύβος κουβαλά αυτές τις οδηγίες για τους μαθητές: περιγράψτε, συγκρίνετε, πείτε τα συναισθήματά σας σχετικά με αυτό, πείτε τα μέρη του, χρησιμοποιείστε και πείτε τα καλά και τα κακά στοιχεία σχετικά με αυτό. Αν με την πρώτη προσπάθεια προκύψει μία εργασία που ο μαθητής δεν θέλει να κάνει, επιτρέψτε μία δεύτερη προσπάθεια.
- Τρίλιζα (think-tac-toe): Αφού καθορίσουμε τους διδακτικούς στόχους, μπορούμε να δημιουργήσουμε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε διάφορα μαθησιακά στυλ και να τις οργανώσουμε σε μορφή τρίλιζας. Ενδεικτικά, μπορούμε να συμπεριλάβουμε εργασίες υπολογισμού, σχεδίασης, μουσικής ή ποιητικής σύνθεσης, τρισδιάστατης κατασκευής, συνεργασίας, αλληλοδιδασκαλίας, κιναισθητικότητας, περιγραφής. Η διαφοροποίηση δεν είναι απαραίτητο να μείνει στο επίπεδο της κατασκευής της τρίλιζας. Μπορούμε να δώσουμε στον μαθητή τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο παιχνιδιού. Μπορεί να επιλέξει να σχηματίσει μία τρίλιζα με 3 δραστηριότητες. Εναλλακτικά, μπορεί να ανταγωνιστεί έναν συμμαθητή του, αναπαριστώντας μία κλασική αναμέτρηση τρίλιζας. Τέλος, ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να επιλέξει 2 δραστηριότητες τις οποίες θα ολοκληρώσει με αυτοπεποίθηση και να συμπληρώσει με μία 3<sup>η</sup> δραστηριότητα στον τομέα που θα ήθελε να βελτιώσει (Dotger & Causton-Theoharis, 2010).
- Διαβαθμισμένη διδασκαλία: Σημαντικό κομμάτι της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η δόμηση του μαθήματος ώστε κάθε μαθητής, ανάλογα με την ετοιμότητα και τη στοχοθεσία για την ατομική του πρόοδο, να μπορεί να εργαστεί σε ένα ενδιαφέρον και ταυτόχρονα ανταγωνιστικό γι' αυτόν επίπεδο. Το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο θα γίνει η διαβάθμιση (ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ) πρέπει να αποφασιστεί στην αρχή της προετοιμασίας. Η στρατηγική της διαβάθμισης της διδασκαλίας, συνδυαζόμενη με άλλα στοιχεία και αρχές της διαφοροποίησης, μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία σχεδίων διδασκαλίας και αξιολόγησης ικανών να καλύψουν ευρύτατο φάσμα μαθησιακό αναγκών (Turville, Allen & Nickelsen, 2010).

#### Σκοπός

Το υλικό δημιουργήθηκε για να στηρίξει τη διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος σε τάξεις μικτής ικανότητας. Με γνώμονα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, εξέταζε τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων με αυθεντική προσέγγιση και σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

#### Εφαρμογή

Στρατηγικές διαφοροποίησης της τελικής αξιολόγησης εφαρμόστηκαν κάθε σχολική χρονιά στους μαθητές Α΄ Γυμνασίου εξατομικευμένα, με 5 μαθητές που ταιριάζουν περισσότερο στο προφίλ του δυσλεκτικού/δυσαριθμησικού παιδιού. Είχαν προηγηθεί αξιολόγηση και διαμορφωτική αξιολόγηση (άτυπη αξιολόγηση για προσδιορισμό γνωστικού επιπέδου).

Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε η πειραματική διαδικασία με επιλογή 5 μαθητών Α΄ Γυμνασίου με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες από δημόσιους φορείς. Το δείγμα μας



επιλέχτηκε με κριτήριο τη διάγνωση των μαθητών (δυσλεξία) καθώς και την κοινή τάξη. Παράλληλα οι μαθητές παρακολουθούσαν πρόγραμμα παρέμβασης στα μαθηματικά.

Πραγματοποιήθηκε αρχική αξιολόγηση με σταθμισμένα εργαλεία (Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας Θεσσαλονίκης), με βάση αυτά σχεδιάστηκε το ατομικό προφίλ των μαθητών και το πρόγραμμα παρέμβασής τους. Έπειτα, αξιοποιούνταν η διαμορφωτική αξιολόγηση ανά μάθημα σε εβδομαδιαία βάση μέσω άτυπης αξιολόγησης και, τέλος, εφαρμοζόταν η τελική αξιολόγηση σε μηνιαία βάση με την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ενότητας. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμοζόταν σε εβδομαδιαία βάση και η διαδικασία της αξιολόγησης υλοποιείτο μία φορά τον μήνα μετά την ολοκλήρωση κάθε ενότητας και με διάρκεια 45 λεπτά ανά αξιολόγηση.

**Πίνακας 1. Χρονοδιάγραμμα εφαρμογής**

| <b>Δείγμα Μαθητών</b> | <b>Διάγνωση</b>  | <b>Διαδικασία αξιολόγησης</b>   | <b>Διδακτικές ενότητες</b>   |
|-----------------------|--|---|--|
| 5 μαθητές             | Διάγνωση δυσλεξίας<br>Ατομικό προφίλ με κοινές δυσκολίες σε μαθηματικές δεξιότητες | Αρχική αξιολόγηση<br>Κριτήριο Θεσσαλονίκης,<br>Διαμορφωτική αξιολόγηση ανά μάθημα<br>Τελική αξιολόγηση ανά διδακτική ενότητα με την μορφή διαφοροποιημένου διαγωνίσματος.<br>Ατομικά διαγωνίσματα με εφαρμογή αρχών διαφοροποίησης τελικού προϊόντος και πάντα μία δραστηριότητα σε ομαδοσυνεργατικό επίπεδο. | Διαίρεση<br>Κλάσματα<br>Δεκαδικοί<br>Αριθμοί<br>Εξισώσεις<br>Θετικοί αρνητικοί αριθμοί |

Στην τελική αξιολόγηση πρέπει να επισημανθεί ότι εφαρμοζόταν η αρχή της διαβαθμισμένης προσέγγισης με 3 επίπεδα δυσκολίας (χαμηλό, μεσαίο και υψηλό). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι μαθητές ενημερώνονταν πάντα για τα κριτήρια επάρκειας ανά διδακτική ενότητα πριν την υλοποίηση της τελικής αξιολόγησης.

Η εναλλακτική αξιολόγηση εφαρμοζόταν με την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ενότητας και ειδικότερα τους τελευταίους μήνες ως υλικό προετοιμασίας και προσομοίωσης για τις σχολικές προαγωγικές εξετάσεις. Οι μαθητές με δυσλεξία με την εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης (Παντελιάδου, 2000) σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση τελικού προϊόντος είχαν τη δυνατότητα να αξιολογούνται ατομικά σε συνεδρίες πολλαπλών εξετάσεων με διαβαθμισμένο επίπεδο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα επιλογής των ερωτήσεων με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ τους, στοιχεία που δημιουργούσαν μία ευχάριστη ατμόσφαιρα αξιολόγησης.

Παρακάτω παρατίθεται δείγμα του υλικού Τελικής αξιολόγησης:

Κριτήρια επάρκειας


- Έννοια του κλάσματος ως μέρος, λόγος, τμήμα αριθμογραμμής
- Σύγκριση κλασμάτων
- Πράξεις με κλάσματα και αριθμητικές παραστάσεις
- Προβλήματα αριθμητικών πράξεων και αναγωγής στη μονάδα

Τρίλιζα τριών επιπέδων

Πίστα 1

**Πίνακας 2. Τρίλιζα τριών επιπέδων**



|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>Μουσική δραστηριότητα (Βαλς)</b></p>  <p>Ποια είναι η συνολική αξία των φθόγγων σε κάθε μέτρο;</p>  | <p><b>Οπτικοποίηση</b></p> <p>Για να χορτάσω έφαγα τα 3 από τα 4 κομμάτια της πίτσας. Αν ήταν κομμένη στα 8, πόσα κομμάτια θα είχα φάει; Χρησιμοποίησε οπτική αναπαράσταση.</p> | <p><b>Εργασία με χειραπτικό υλικό</b></p> <p>Τι σημαίνει ότι φάγαμε τα <math>\frac{13}{8}</math> της πίτσας; Να σχεδιάσεις πίτσες, να τις χωρίσεις και να πάρεις τα κομμάτια που πρέπει.</p> |
| <p><b>Δραστηριότητα περιγραφής</b></p> <p>Ο ένας εργάτης έβαψε το <math>\frac{1}{2}</math> του δωματίου και ο άλλος έβαψε τα <math>\frac{2}{5}</math> του δωματίου. Τι μέρος του έργου έχει ολοκληρωθεί; Εξήγησε τα βήματά σου στην υπόλοιπη τάξη.</p> | <p><b>Δραστηριότητα υπολογισμού</b></p> <p>Τι θα κοστίσει περισσότερο; Τα <math>\frac{3}{5}</math> μίας πίτσας των 20€ ή Τα <math>\frac{2}{3}</math> μίας πίτσας των 18€</p>    | <p><b>Δραστηριότητα υπολογισμού</b></p> <p>Προτιμάς να κόψουμε την πίτσα στα 4 και να φας 3 κομμάτια ή να την κόψουμε στα 12 και να φας 7 κομμάτια;</p>                                      |
| <p><b>Αθλητική δραστηριότητα</b></p> <p>Διάλεξε έναν συμμαθητή σου, φτιάξε μπάλες από χαρτιά και σουτάρτε στον κάδο. Στο τέλος, να υπολογίσεις ποιο μέρος των συνολικών σουτ ήταν εύστοχα.</p>   | <p><b>Ποιητική σύνθεση</b></p> <p>Να συνθέσεις ένα ποίημα που να μιλάει για τα αντίστροφα κλάσματα.</p>   | <p><b>Έρευνα</b></p> <p>Βρες πληροφορίες για το αγαπημένο σου στάδιο. Αν γεμίσουν τα <math>\frac{5}{7}</math> του σταδίου, πόσο κόσμο θα έχει;</p>   |

**Αποτελέσματα**

Από την εφαρμογή της τελικής αξιολόγησης και τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις 3 φάσεις αξιολόγησης αναδείχθηκαν σημαντικά αποτελέσματα. Οι μαθητές, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα, έχουν δείξει βελτίωση σε 3 βασικούς τομείς:

- Γνωστικός τομέας
- Συναισθηματικός τομέας
- Κίνητρα μάθησης

**Πίνακας 3. Αποτελέσματα ανά τομέα**

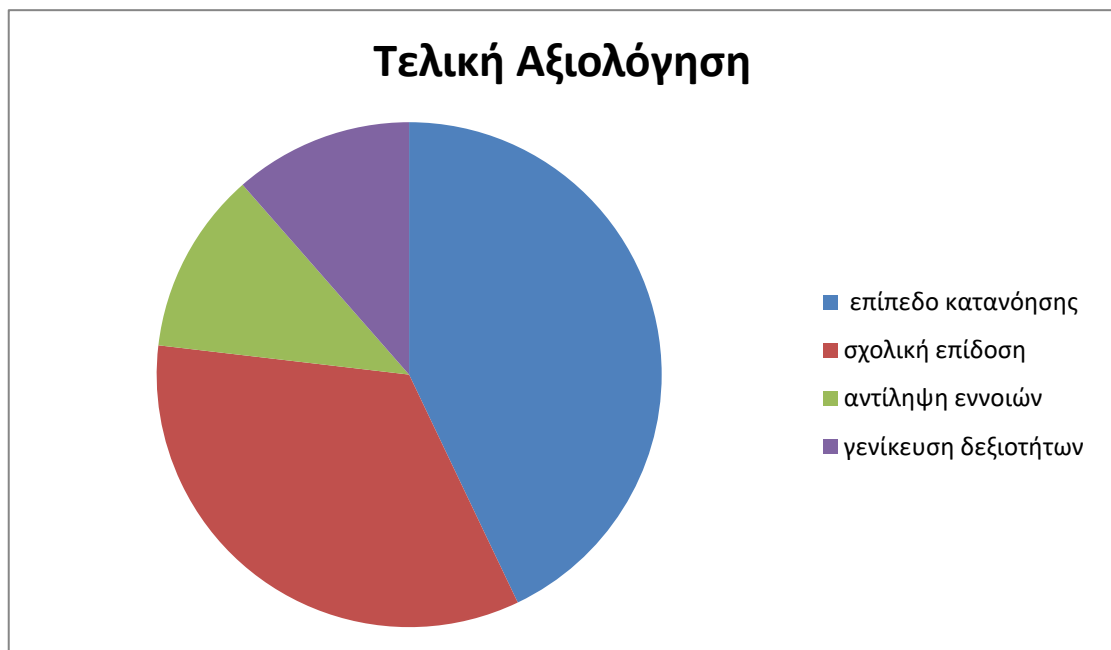
| Μαθητές                    | Γνωστικός τομέας  | Συναισθηματικός τομέας  | Κίνητρα μάθησης   |
|----------------------------|---|---|---|
| Γ.<br>Σ.<br>Δ.<br>Π.<br>Ρ. | Βελτίωση στην αναγνώριση κλασμάτων και δεκαδικών αριθμών, κατανόηση της | Μείωση άγχους και φόβου λόγω διατύπωσης των κριτήριων επάρκειας στοιχείο που μείωνε | Καλύτερη προετοιμασία για τις σχολικές εξετάσεις και φάνηκε ότι ήταν καλύτερα προετοιμασμένα, |





|  |   |                              |  |
|--|---|------------------------------|--|
|  | σύγκρισης και της αναγκαιότητας των μετατροπών, εννοιολογική σύνδεση διαφορετικών εννοιών, κατανόηση της χρήσης αρνητικών αριθμών, σύνδεση με την καθημερινή ζωή. | τα συναισθήματα ανασφάλειας. | στοιχείο σημαντικό για παιδιά με δυσλεξία, |
|--|---|------------------------------|--|

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής μπορούν να φανούν μέσα από τα ακόλουθα γραφήματα που αναδεικνύουν τους τομείς που οι μαθητές φάνηκε να βελτιώνονται μετά την εφαρμογή των 3 σταδίων αξιολόγησης. Μέσω της τελικής αξιολόγησης, οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό βελτιώθηκαν στο επίπεδο κατανόησης, ένα σημαντικό ποσοστό έδειξε αύξηση στη σχολική πρόοδο, στοιχείο που σχετίζεται με την προετοιμασία μέσω της τελικής αξιολόγησης. Η αντίληψη των μαθηματικών εννοιών και η γενίκευση των μαθηματικών δεξιοτήτων, βρέθηκαν σε χαμηλότερο ποσοστό βελτίωσης, στοιχείο που μπορεί να συσχετιστεί με τις δυσκολίες της δυσλεξίας.



**Σχήμα 1. Τομείς βελτίωσης**

Συμπερασματικά, αναδείχτηκε ότι η αυθεντική αξιολόγηση με τις στρατηγικές διαφοροποίησης προσέφερε καλύτερη εικόνα σχετικά με το επίπεδο κατανόησης και ικανότητας εφαρμογής των γνώσεων εντός πλαισίου ή περιβάλλοντος. Βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα γιατί εφαρμόζουμε τις συγκεκριμένες μεθόδους και όχι άλλες, να αντιληφθούν γιατί ό,τι μαθαίνουν στη θεωρία ισχύει στ' αλήθεια και δεν είναι επινοημένοι κανόνες και να συγκρατήσουν πιο αποτελεσματικά θεωρία, τεχνικές και μεθόδους καθώς η καλύτερη κατανόηση απαλλάσσει από ένα μέρος του όγκου πληροφοριών που πρέπει να απομνημονευτούν. Τέλος, βοήθησε τον εκπαιδευτικό να



εντοπίσει αδύναμα σημεία, ελλείψεις και μεθόδους που δεν είχαν εμπεδωθεί αλλά απομνημονευτεί περιστασιακά και μηχανιστικά.

### **Συμπεράσματα**

Βασικό χαρακτηριστικό, αλλά και αντικειμενικός σκοπός του αυθεντικού τρόπου αξιολόγησης είναι η απόδοση κινήτρου στις δράσεις των μαθητών. Το ρεαλιστικό πλαίσιο και η προφανής χρησιμότητα και εφαρμογή των γνώσεων στην καθημερινή ζωή, δεν συντελεί απλά σε μία ουσιαστικότερη αξιολόγηση των ικανοτήτων τους· ακόμα περισσότερο προσπαθεί να αναδείξει αυτές τις ικανότητες και να φέρει στην επιφάνεια την γνώση που έχουν κατακτήσει οι μαθητές. Έτσι, οι ίδιοι μπορούν να συνειδητοποιήσουν τι έχουν μάθει και για ποιο λόγο το έχουν διδαχθεί και από την άλλη οι διδάσκοντες μπορούν να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της διαδικασίας για να βελτιώσουν την ίδια τη διδασκαλία. Η αυθεντική αξιολόγηση δεν αφορά την κατάργηση ενός συστήματος και την εδραίωση ενός άλλου. Τα δεδομένα της έρευνάς μας έδειξαν ότι πιθανόν να υπάρχει η πρόταση να ενταχθεί στη διαδικασία αξιολόγησης η τελική αξιολόγηση και να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματική μάθηση έναντι της απλής μέτρησης επιδόσεων (Wiggins, 1991). Από την άλλη, σύμφωνα με την μελέτη μας φάνηκε ότι η διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος μπορεί να εξασφαλίσει την παρώθηση όλων των μαθητών και να αξιολογήσει τον καθένα ξεχωριστά με τον καταλληλότερο για αυτόν τρόπο, με βάση το προσωπικό του προφίλ. Από τα αποτελέσματα ερευνών όπως και της δικής μας μελέτης υπάρχουν ενδείξεις ότι η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Είναι εμφανές ότι χρειάζεται περισσότερη μελέτη και διερεύνηση η συστηματική οργάνωση εναλλακτικής και τελικής αξιολόγησης για τους μαθητές με δυσλεξία για να έχουν πρόσβαση στη μάθηση και τη γνώση χωρίς τον φόβο των εξετάσεων, των βαθμών και της αποτυχίας. Προτείνονται μελλοντικές έρευνες για την περαιτέρω μελέτη και εφαρμογή της τελικής αξιολόγησης σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και με διαφορετικές διαταραχές.

### **Αναφορές**

- Dotger, S., & Causton-Theoharis, J. (2010). Differentiation through choice. *Science*.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining authentic classroom assessment. *Practical assessment, research & evaluation*, 17(2).
- Tomlinson, C. A. (2015). Differentiation does, in fact, work. *Education Week*, 27.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- Turville, J., Allen, L., & Nickelsen, L. (2010). *Differentiating by Readiness: Strategies and Lesson Plans for Tiered Instruction, Grades K-8*. Eye on Education. 6 Depot Way West Suite 106, Larchmont, NY 10538.
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. ERIC Digest.
- Wiggins, G. (1991). Teaching to the (authentic) test. Costa, A., *Developing minds, a resource book for teaching thinking*, Asociación para la supervisión del desarrollo del curriculum, ASCD, USA, 1, 344-350.
- Ζαφειριάδης, Κ. (2007). *Διδάσκοντας την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμίας (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, 417-444.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α', Λευκωσία.
- Μπάνδα, Χ. (2015). *Η τεχνολογία της πληροφορικής και των επικοινωνιών ως αρωγός μαθηματικής εκπαίδευσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες* (Πτυχιακή εργασία, ΙΕΚ Καβάλας, 2013). Ανακτήθηκε από: <http://digilib.teiemt.gr/jspui/bitstream/123456789/5124/1/SDO172013.pdf>



Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σταύρου, Χ., & Νεοφύτου, Λ. (2013). Η αξιολόγηση του μαθητή: Διδακτικοί στόχοι και αξιολόγηση. *Παρουσίαση από το Διήμερο του Εκπαιδευτικού με θέμα: Αξιολόγηση του μαθητή*, 21-22 Ιανουαρίου 2013. Ανακτήθηκε από [https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/axiologisi\\_mathiti\\_diimero\\_Jan2013/diimero\\_ekpraideftikou\\_ME\\_21-22.1.13\\_axiologisi\\_mathiti.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/axiologisi_mathiti_diimero_Jan2013/diimero_ekpraideftikou_ME_21-22.1.13_axiologisi_mathiti.pdf)

Στυλιανίδης, Μ. (2012). Οι ικανότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργασίας: καλές πρακτικές ανάπτυξης και βελτίωσης στο σύγχρονο σχολείο. *Παρουσίαση από το 4<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΕΛΜΕΚ-ΟΛΤΕΚ-ΠΟΕΔ Λευκωσίας*, 3 Μαρτίου 2012. Ανακτήθηκε από:

[http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi\\_veltiosi\\_scholeiou/tomeis\\_drasis/poiotita\\_didaskalias\\_mathisis/parousiaseis/kalliergeia\\_kritikis\\_skepsis\\_dimiourgikotitas\\_kai\\_synergias.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/poiotita_didaskalias_mathisis/parousiaseis/kalliergeia_kritikis_skepsis_dimiourgikotitas_kai_synergias.pdf)

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Δυσκολίες στα μαθηματικά-διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

