

**Η διδακτική μέθοδος project με θεματικό άξονα τη διατροφή και η επίδρασή της στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην αυτοεκτίμηση και στην ποιότητα ζωής ατόμων που διαμένουν σε δομές ψυχικής υγείας**

**The project teaching method on the basis of nutrition and its impact on the cultivation of skills, self-esteem and quality of life for people living in mental health facilities**

*Σταυρούλα Μούγιου, Εργοθεραπεύτρια, MEd, Ψ.Ν.Α «Δρομοκαΐτειο», stavril40@gmail.com*

*Ειρήνη Τάσκου, Φιλολόγος MEd, εκπαιδευτικός μέσης εκπαίδευσης, taskoueirini75@gmail.com*

*Ιωάννης Σανδάλης, Μηχανολόγος MEd, αναπληρωτής εκπαιδευτικός, sandalis.giannis@gmail.com*

*Stavroula Mougou, Occupational therapist, MEd Psychiatric Hospital "Dromokaiteio", stavril40@gmail.com*

*Eirini Taskou, Philologist MEd, Educator in secondary school, taskoueirini75@gmail.com*

*Ioannis Sandalis, Mechanical Engineering MEd, Educator in State education, sandalis.giannis@gmail.com*

**Abstract:** In the context of a new era, where the concepts of «deinstitutionalization», «destigmatization», «inclusion» and «society of equal opportunities for all» have a dominant role, it is necessary to implement educational activities, which will not only provide the opportunity for equal access in the educational benefits, but will also contribute to the integration of people with psychotic experience into society. The main purpose of this research is to investigate the role of educational activity by applying the project teaching method with a main focus on nutrition, in combination with the use of multisensory media in development of skills, in enhancing self-esteem and improving the quality of life of mentally ill individuals who reside in hospital or community facilities of mental health. The research method chosen by the research team for the present study is «action research». The basic steps of action research were followed, while at the same time the principles of the project were utilized with an emphasis on the participatory, collaborative, experiential and multisensory nature of the activities and the principles of the universal learning design. The survey showed a positive result regarding its objectives and the need to support and implement educational programmes of a diverse nature in the field of mental health in the future.

**Keywords:** Mental Illness, Project, Nutritional Education.

**Περίληψη:** Στο πλαίσιο μιας νέας εποχής, όπου οι έννοιες «αποϊδρυματοποίηση», «συμπερίληψη» και «κοινωνία ίσων ευκαιριών σε όλους» έχουν κυρίαρχο ρόλο, επιβάλλεται να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές δράσεις, που όχι μόνο θα δώσουν την ευκαιρία για ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας, αλλά και θα συμβάλλουν στην ενσωμάτωση των ατόμων με ψυχωσική εμπειρία στην κοινωνία. Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η

διερεύνηση του ρόλου εκπαιδευτικής δράσης με την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project με βασικό άξονα αυτό της διατροφής σε συνδυασμό με την αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μέσων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής ομάδας ατόμων που διαμένουν σε ενδονοσοκομειακές ή κοινοτικές δομές ψυχικής υγείας. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη είναι η «έρευνα δράσης». Ακολουθήθηκαν τα βασικά βήματα της έρευνας δράσης, ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκαν οι αρχές του project με έμφαση στον συμμετοχικό, συνεργατικό, βιωματικό και πολυαισθητηριακό χαρακτήρα των δράσεων, καθώς και οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού μάθησης. Η έρευνα ανέδειξε το θετικό πρόσημο αναφορικά με τους στόχους της και την ανάγκη υποστήριξης και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ποικίλου χαρακτήρα στον χώρο της ψυχικής υγείας, στο μέλλον.

**Λέξεις κλειδιά:** Ψυχική Νόσος, Project, Διατροφική Εκπαίδευση.

## 1.Εισαγωγή

Τα άτομα με ψυχική νόσο αποτελούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα με κοινές ανάγκες και ίσα δικαιώματα στην παιδεία, διανύοντας συχνά την αντίστροφη διαδρομή από το ίδρυμα προς την κοινότητα και την σχέση τους με τον κόσμο. Στην εποχή μας, οι ανισότητες εντείνονται και δυστυχώς εξακολουθεί η ψυχική νόσος να συνδέεται και να νοσηματοδοτεί - στη συλλογική συνείδηση - προκαταλήψεις και στερεότυπα, ανεγείροντας ακραίες συμπεριφορές ταπεινωτικής βίας που τρέφουν το κοινωνικό στίγμα οδηγώντας κατά αυτό το τρόπο, τα άτομα με ψυχική νόσο σε κοινωνικό αποκλεισμό (Tyler & Slater, 2018; Ferguson, 2022).

Η έννοια της ψυχικής νόσου είναι ιδιαίτερα σύνθετη δημιουργώντας συχνά ασάφεια και συγχέοντας πολλές φορές συμπεριφορές που απαντώνται έξω από τα όρια των κοινωνικών προτύπων (Ζήση, 2002). Η θεώρησή της προσεγγίζεται ως μία πολύπλοκη και πολυπαραγοντική κατάσταση μέσα από την οποία το κάθε άτομο βιώνει μια μοναδική, ιδιαίτερη και οδυνηρή εμπειρία (Ferguson, 2022) μέσα από διαφορετικής κατεύθυνσης μοντέλα (Βιοϊατρικό, Βιοψυχοκοινωνικό, Κοινωνικό) (Deacon, 2013; Παπαδημητρίου, Λιάππας, & Λύκουρας, 2013).

Οι βασικές αρχές της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης επιβάλλουν αποδέσμευση της ψυχιατρικής από τις παγιωμένες τακτικές του ιδρυματισμού και αποβλέπουν σε διαδικασίες ανάκαμψης των ψυχικά νοσούντων μέσω της βίωσης μιας καθημερινότητας με ποιότητα και αξία με τη συμμετοχή αυτών σε εκπαιδευτικές δράσεις, που ενισχύουν τη λειτουργικότητα και την αυτοφροντίδα τους και καθυστερούν ή αναχαιτίζουν την περαιτέρω γνωστική τους έκπτωση, ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποδοχή και την αυτοεικόνα τους, χαρακτηριστικά απαραίτητα για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Morin & Franck, 2017). Στην κατεύθυνση της αποδόμησης της ιδρυματοποίησης μέσα από τη σκοπιά της κριτικής του ιδρύματος κινήθηκε η διαδικασία της «αποϊδρυματοποίησης» με την εφαρμογή δομημένων θεραπευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων ανάλυσης έργου, με κεντρικό άξονα την

πεποίθηση ότι δεν υπάρχει αποκαταστάσιμος και μη-αποκαταστάσιμος νοσηλεύόμενος (Basaglia, 2008).

Η βελτίωση της ποιότητας ζωής χρόνιων ψυχικά πασχόντων αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης. Προς επίτευξη αυτού του στόχου πραγματοποιούνται ποικίλες παρεμβάσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα σε δομές ψυχικής υγείας (Giannakopoulos & Anagnostopoulos, 2016; Bouras N., et al., 2018). Οι εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις - αξιοποιώντας τα βιώματα, συναισθήματα, εμπειρίες, ενδιαφέροντα, ταλέντα και πρότερες γνώσεις των νοσούντων και χρησιμοποιώντας ποικιλία πολυαισθητηριακών μέσων και εκπαιδευτικών πρακτικών, που εστιάζουν στη συνεργατική και βιωματική μάθηση και στην καλλιέργεια κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων ρύθμισης των συναισθημάτων και δεξιοτήτων σχετικών με Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) - έχουν αποκαταστασιακό χαρακτήρα και είναι πολύτιμες, προκειμένου τα άτομα με ψυχική νόσο να μπορέσουν να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους, να κατακτήσουν ένα επίπεδο αυτονομίας και να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο (Frey, 2010; Χρυσαφίδης, 2011; Καρυδά, 2009).

Μια τέτοια εκπαιδευτική παρέμβαση με θεματικό πεδίο σχετικό με τη διατροφή αποτελεί το «project διατροφής» που είναι και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας. Εφαρμόστηκε σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης και συγκεκριμένα στο Ψ.Ν.Α «Δρομοκαΐτειο» και σε μονάδα στεγαστικής αποκατάστασης αυτού στην κοινότητα με σκοπό τη μελέτη και διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος στην εκμάθηση γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια κινήτρου για αλλαγή της καθημερινότητας και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής της ομάδας των ψυχικά νοσούντων που αποτέλεσαν και την ομάδα έρευνας των εκπαιδευομένων.

## 2. Η διδακτική μέθοδος project

Η διδακτική μέθοδος project γνωστή και ως «βιωματική προσέγγιση της γνώσης» ή «βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία» συναντάται στο χώρο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 2013). Παραπέμπει στο όνομα του παιδαγωγού Kilpatrick ο οποίος ψυχολογικοποίησε τη συγκεκριμένη μέθοδο δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην ενεργό δράση του εκπαιδευόμενου στο πλαίσιο της Προοδευτικής Αγωγής (Καρυδά, 2009), ενώ ρίζες του project εντοπίζονται - από την βιβλιογραφική ανασκόπηση - και στο έργο των Dewey, Bruner, Vygotsky και Piaget ανατακλώντας τις θέσεις του κοινωνικού εποικοδομητισμού στην αναζήτηση της δομής των πραγμάτων (Τριλιανός, 2013; Frey, 2010; Κακανά, 2018). Το project αποτελεί μια διδακτική μέθοδο, η εφαρμογή της οποίας συναντάται τόσο σε περιβάλλοντα τυπικής όσο και άτυπης διδασκαλίας, με δυνατότητα αξιοποίησής της στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία είναι μια δυναμική διεργασία, μια κίνηση/πολιτική- και όχι ένα συγκεκριμένο στάδιο- που έγκειται στην ισότητα ανάμεσα στους εκπαιδευομένους, στην άρση του στιγματισμού και των διακρίσεων, υποστηρίζοντας τη διαφορετικότητα ως αναγκαία και επιθυμητή συνθήκη για την προώθηση της εκπαίδευσης

(Αγγελίδης & Σάββα, 2019; Στασινός, 2016). Ταυτόχρονα, το project διέπεται από τις αρχές του «καθολικού σχεδιασμού» και διευρύνει τόσο τους τρόπους πρόσληψης της γνώσης όσο και τους τρόπους δραστηριοποίησης και έκφρασης των εκπαιδευομένων αξιοποιώντας τα μοναδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και το μαθησιακό τους προφίλ, προκειμένου να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με συνθήκες τέτοιες που να τους εμπνέουν ασφάλεια και να τους μειώνουν το άγχος (Ακογιούνου, Χαλκιαδάκη, & Νικολάου, 2019).

### **3. Η διδακτική μέθοδος project σε δομές του Ψ.Ν.Α «Δρομοκαΐτειο»**

Έχοντας ως βάση το θεωρητικό υπόβαθρο και τις αρχές της διδακτικής μεθόδου project, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την συγγραφική ομάδα σε δομές του Ψ.Ν.Α «Δρομοκαΐτειο» εκπαιδευτικό πρόγραμμα («project διατροφής»), το οποίο διήρκησε 3 μήνες. Αναλυτικότερα, το παρόν «project διατροφής» με γνώμονα την ολιστική προσέγγιση της διατροφής αποτελεί δομημένη εκπαιδευτική παρέμβαση, που στοιχειοθετείται από συγκεκριμένα βήματα μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες, καλύπτοντας εύρος θεματικών ενοτήτων. Οι επιλεγθείσες θεματικές ενότητες και οι επιμέρους δραστηριότητες αυτών (πίνακας 1), κατευθύνονται στην υποστήριξη της διατροφικής εκπαίδευσης, προσφέροντας ερεθίσματα που θα αποτελέσουν την εκκίνηση για υιοθέτηση ενός υγιέστερου τρόπου ζωής και διατροφικής συνείδησης, στην προώθηση των άυλων στοιχείων της διατροφής, του πολιτισμού και των παραδόσεων, καθώς και στην ενδυνάμωση της επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων-εκπαιδευομένων. Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκαν με ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, μη - κατευθυντικής παιδαγωγικής (Μπαλτάς, 2020), με την αξιοποίηση της μεθόδου ενεργητικής/συνεργατικής και βιωματικής μάθησης και των ΤΠΕ καθώς και με σεβασμό στις αρχές της συμπερίληψης και του καθολικού σχεδιασμού.

### Πίνακας 1: Θεματικές ενότητες και επιμέρους δραστηριότητες του "project διατροφής"

- 1. Θεματική ενότητα: Γνωρίζοντας το σώμα μου...**
  - 1.1 Εισαγωγή σε έννοιες
  - 1.2 Ερωτηματολόγιο διατροφικής αυτογνωσίας
- 2. Θεματική ενότητα: Βιταμίνες**
  - 2.1 «Χρωματική παλέτα και βιταμίνες»
  - 2.2 «Φρουτοφαγία»
  - 2.3 Παρασκευή ροφημάτων-smoothies
- 3. Θεματική ενότητα: Διατροφή και παράδοση**
  - 3.1 Επαφή με τα διατροφικά έθιμα του Πάσχα μέσα από τη λογοτεχνία
  - 3.2 Παίζοντας με παροιμίες για τροφές
  - 3.3 Μαγειρεύοντας παραδοσιακά
- 4. Θεματική ενότητα: Μεσογειακή διατροφή**
  - 4.1 Η αξία της Μεσογειακής διατροφής
  - 4.2 Εικαστική αναπαράσταση της διατροφικής πυραμίδας
- 5. Θεματική ενότητα: Η διατροφή στην Αρχαία Ελλάδα**
  - 5.1 Οι διατροφικές συνήθειες των αρχαίων
- 6. Θεματική ενότητα: «Το ψωμί»**
  - 6.1 Λαϊκό παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί»
  - 6.2 Ο κύκλος του ψωμιού
- 7. Θεματική ενότητα: Η διατροφή στον χώρο των καλών τεχνών και των εφαρμοσμένων**
  - 7.1 Μια πινακοθήκη στην αίθουσα του ξενώνα
  - 7.2 Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζονται εικαστικά: Κατασκευή διακοσμητικών με τη τεχνική της χαρτοπετσέτας

Το έντυπο υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις δράσεις-δραστηριότητες της εκάστοτε θεματικής ενότητας του «project διατροφής» αποτελεί πρωτογενές υλικό της συγγραφικής ομάδας και συντάχθηκε με προδιαγραφές προσβασιμότητας, με απλοποιημένο τρόπο προσέγγισης, με ενσωματωμένες εικόνες επεξηγηματικού χαρακτήρα και με μέγεθος γραμματοσειράς που εξασφαλίζει μεγαλύτερη ευκρίνεια στους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκαν τεχνολογικός εξοπλισμός και ψηφιακό υλικό στις εκπαιδευτικές αυτές διαδραστικές δραστηριότητες και ειδικότερα η χρήση βιντεοπροβολέα, «tablet», ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδικτυακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, όπως παιχνίδι μνήμης, αντιστοίχισης λέξεων, ομαδοποίησης, κρυπτόλεξο - σταυρόλεξο κ.α. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν χειρωνακτικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, που αποτέλεσαν εικαστικό υλικό διακόσμησης του χώρου των ξενώνων και πρακτικής χρήσης των εκπαιδευομένων.

#### 3.1 Στόχοι του «project διατροφής»

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που εφαρμόστηκαν, στόχευσαν στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με:

- ✓ Τη διατροφή και τα άυλα στοιχεία αυτής.
- ✓ Τις ομάδες τροφίμων και την πυραμίδα μεσογειακής διατροφής.
- ✓ Την αξία της υιοθέτησης υγιεινών διατροφικών συνηθειών και την θετική συμβολή αυτών τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία.
- ✓ Τη γαστρονομική παράδοση της Ελλάδος και τη σχέση της διατροφής με τα ήθη - έθιμα και τη λαϊκή παράδοση του τόπου τους.

- ✓ Τις διατροφικές συνήθειες των αρχαίων Ελλήνων.
- ✓ Τη διατροφή μέσα από μια εικαστική προσέγγιση.
- ✓ Την ξένη κουζίνα και τις ομοιότητες - διαφορές της με την ελληνική κουζίνα.

Ωστόσο, αποσκοπούσαν - εκτός των προαναφερθεισών γνώσεων - και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων:

- *Γνωστικές δεξιότητες:*
  - ✓ Κατανόηση και επεξεργασία γραπτού λόγου και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων.
  - ✓ Αντίληψη, προσοχή και συγκέντρωση.
  - ✓ Δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου.
  - ✓ Αξιοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων.
  - ✓ Εμπέδωση των νεοαποκτηθεισών γνώσεων μέσω διαδραστικών παιχνιδιών και δράσεων.
  - ✓ Κριτική, αφαιρετική, δημιουργική και συμβολική σκέψη.
  - ✓ Κατανόηση της μεταφορικής και κυριολεκτικής λειτουργίας της γλώσσας.
  - ✓ Ανάπτυξη φαντασίας και εμπλουτισμός λεξιλογίου.
  - ✓ Συσχετισμός κειμένων με τη σύγχρονη πραγματικότητα.
  - ✓ Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών.
- *Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες:*
  - ✓ Υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικού πνεύματος.
  - ✓ Δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
  - ✓ Υιοθέτηση πνεύματος σεβασμού και αλληλοβοήθειας.
  - ✓ Ανάλυση πρωτοβουλιών, ενεργητική συμμετοχή.
  - ✓ Καλλιέργεια του αισθήματος της ατομικής και συλλογικής ευθύνης ως μέλη μιας ομάδας.
  - ✓ Ενίσχυση του αυτοαισθήματος και της αυτοεκτίμησης.
  - ✓ Ψυχαγωγία, χαλάρωση και μείωση άγχους.
- *Κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες σχετικές με τις ΤΠΕ:*
  - ✓ Δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας για χειρισμό υλικών και αντικειμένων.
  - ✓ Γραφοκινητικές δεξιότητες.
  - ✓ Αλληλουχία κινήσεων.
  - ✓ Αμφίπλευρη χρήση χεριών.

- ✓ Δεξιότητες χρήσης «tablet» και προσέγγισης αυτού ως εργαλείου μάθησης και εμπέδωσης της γνώσης, καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων.

### 3.2 Αξιολόγηση του «project διατροφής»

Κατόπιν της ολοκλήρωσης του «project διατροφής» η συγγραφική ομάδα πραγματοποίησε ημιδομημένη συνέντευξη με κάθε συμμετέχοντα- εκπαιδευόμενο και των δύο πλαισίων του Ψ.Ν.Α «Δρομοκαΐτειου» με στόχο την γενικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων. Αναλυτικότερα, η συνέντευξη περιελάμβανε ερωτήματα αναφορικά με: α) ποιος ήταν ο κύριος στόχος για την συμμετοχή και παρακολούθηση του «project διατροφής» β) ποια ήταν η συνολική εμπειρία των εκπαιδευομένων από την ομάδα-«project διατροφής» γ) ποιες πλευρές και δράσεις του «project διατροφής» είχαν ενδιαφέρον και ήταν χρήσιμες ή ποιες δεν είχαν καθόλου ενδιαφέρον δ) ποιες προτάσεις ή συστάσεις και επισημάνσεις είχαν οι εκπαιδευόμενοι για την οργάνωση μελλοντικών παρόμοιων ομάδων-project.

Από αυτές τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, διαφάνηκε ότι η διαθεματική προσέγγιση της διατροφής μέσα από τις δημιουργικές και ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που πλαισίωσαν το «project διατροφής» και στους δύο χώρους των ξενώνων που αυτό υλοποιήθηκε, προσέλκυσε το ενδιαφέρον του συνόλου των εκπαιδευομένων, καθώς οι ίδιοι αξιολόγησαν ως πολύ θετική την συνολική εμπειρία τους εστιάζοντας ιδιαίτερα στις συνεργατικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους μέσα από τις συλλογικές - ομαδικές εργασίες. Ο κύριος στόχος των ίδιων των εκπαιδευομένων και το βασικό κίνητρο της συμμετοχής τους στο «project διατροφής» αποτέλεσε η επιθυμία να εμπλακούν σε κάτι που, παρόλο που στην αρχή φάνταζε άγνωστο, θα τους κινητοποιούσε να αντιμετωπίσουν την «άχαρη αδράνεια», όπως χαρακτηριστικά κάποιοι εκ των συμμετεχόντων ανέφεραν.

Υπήρξε ενθουσιασμός και ενδιαφέρον από μεριάς των εκπαιδευομένων, που διατηρήθηκε καθ' όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης συνολικά, κάτι που αποτυπώθηκε από το γεγονός της σταθερής παρουσίας και συμμετοχής τους, καθώς αρκετές φορές παρέμεναν στον χώρο της ομάδας και μετά το πέρας της και συνέχιζαν την συζήτηση αναφορικά με θέματα που σχετίζονταν τόσο με την διατροφή όσο και με πληροφορίες που κάποιοι ήθελαν να αποκτήσουν σχετικά με την δυνατότητα και τις διεξόδους που τους προσφέρονται ανά περίπτωση για επέκταση του εκπαιδευτικού τους επιπέδου και συνέχιση των σπουδών τους στην δημόσια εκπαίδευση.

Αναφορικά με το ποιες πλευρές ή δράσεις του «project διατροφής» είχαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευόμενοι - ανακαλώντας στη μνήμη τους με ευκολία μία προς μία όλες τις δραστηριότητες - εστίασαν στο ευχάριστο περιβάλλον της ομάδας που το πλαισίωσε, το οποίο λειτούργησε εποικοδομητικά στο να διευρύνουν οι συμμετέχοντες τις γνώσεις τους και να ανακαλύψουν τη μάθηση μέσα από την εξερεύνηση, καθώς ενημερώθηκαν για ποικίλα θέματα σχετιζόμενα με τη διατροφή, τα οποία προβλήθηκαν από διαφορετικές πηγές και μέσα.

Καταληκτικά, σύσταση και επισήμανση όλων αποτέλεσε ο μελλοντικός σχεδιασμός και η υλοποίηση παρόμοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στα δύο πλαίσια του Ψ.Ν.Α «Δρομοκαΐτειου», με το σκεπτικό και την κουλτούρα εφαρμογής πέραν των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων. Πρόκειται για μια πρόταση βασιζόμενη στα σχόλια πολλών από τους συμμετέχοντες, όπως: *«δεν καταλαβαίνω πως περνάει κάθε φορά η ώρα»* ή *«έμαθα πράγματα χωρίς να είναι βαρετά»*.

### 3.3 Μεθοδολογία έρευνας

#### 3.3.1 Η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της έρευνας

Με σκεπτικό γεφύρωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής σε πλαίσιο άτυπης μάθησης με την εκπαιδευτική μεθοδολογία να συμπορεύονται και να αλληλοσυμπληρώνονται στο πεδίο των αρχών του καθολικού σχεδιασμού, των στοιχείων δυναμικής των ομάδων και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, επιλέχθηκε - ως χώρος εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος και της έρευνας δράσης - το ψυχιατρικό πλαίσιο, καθώς αποτελεί ένα δίκτυο επικοινωνίας που αναπτύσσονται και αναπαράγονται σχέσεις προσδιορίζοντας μια δυναμική συνθήκη οικοδομώντας μια κοινότητα. Η κατανόηση του πολύπλευρου, σύνθετου και ιδιαίτερου πλαισίου, στο οποίο λειτουργούν και ουσιαστικά διαβιώνουν οι συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενοι του «project διατροφής» καθίσταται αναγκαία και χρήσιμη, προκειμένου η παρούσα έρευνα δράσης να αξιολογήσει και να αποτυπώσει τόσο μέσω της χρήσης συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων όσο και μέσω αναστοχαστικής διεργασίας, τις ανάγκες των εκπαιδευομένων για μάθηση και επικοινωνία, καθώς και να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Η έννοια της επικοινωνίας προσεγγίζεται ως μια μοναδική και παράλληλα μεταβαλλόμενη διαδικασία, ως εργαλείο ενσάρκωσης της μαθησιακής πράξης μέσα από τη δυναμική της ανθρώπινης ομάδας και μέσα από το βίωμα του κάθε μέλους της με σεβασμό και εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στοιχειοθετήθηκε στη βάση της αναγνώρισης της κεντρικότητας του υποκειμένου. Κατά αυτή την έννοια, λοιπόν, η παρούσα έρευνα καθίσταται ιδιαίτερη και σημαντική. Επιπλέον, η διεξαγωγή της κρίνεται ως σημαντική και για έναν επιπρόσθετο λόγο, καθώς από την βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε έλλειψη παρόμοιων ερευνών δράσεων και ιδιαίτερα στην Ελλάδα – σε ψυχιατρικό πλαίσιο, γεγονός που δικαιολογεί όχι μόνο την σημαντικότητα, αλλά και την πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης.

#### 3.3.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Ως σκοπός της παρούσας μελέτης ορίζεται η διερεύνηση του ρόλου της διδακτικής μεθόδου project σε συνδυασμό με την αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μέσων στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ομάδας ατόμων με ψυχική νόσο - είτε αυτά διαμένουν στο ψυχιατρείο, είτε σε κοινοτική δομή ψυχικής υγείας - και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους, με προοπτική τη μελλοντική μετάβαση και ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία.



Στο πλαίσιο αυτό, ως επιμέρους στόχοι της έρευνας, σχετικά με τους συμμετέχοντες σε αυτήν, μπορούν να θεωρηθούν οι εξής:

- Οι συμμετέχοντες να καλλιεργήσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες, όπως μνήμη, παρατήρηση, συγκέντρωση, αντίληψη, κριτική σκέψη, δεξιότητες ανάγνωσης και ακρόασης κ. α.
- Οι συμμετέχοντες να ενισχύσουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη.
- Οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και σύναψης κοινωνικών σχέσεων καθώς και ομαδικοσυνεργατικό πνεύμα.

### 3.3.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, που σχετίζεται με τα αντικείμενα της παρούσας μελέτης, καθώς και τον σκοπό της έρευνας, προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Μπορεί στον χώρο ενός ψυχιατρείου και μιας κοινοτικής δομής ψυχικής υγείας, ως άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, να βρουν εφαρμογή οι αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης;
- Μέσω εκπαιδευτικών δράσεων μπορούν να καλλιεργηθούν και να ενισχυθούν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες;
- Η καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων συμβάλλει θετικά στην αυτοφροντίδα και στην ενίσχυση της λειτουργικότητας των ψυχικά πασχόντων;
- Συσχετίζεται η ενίσχυση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με την τόνωση της αυτοεκτίμησης των ψυχικά πασχόντων;
- Συσχετίζεται η ενίσχυση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με ψυχική νόσο;

### 3.3.4 Η ομάδα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας λήφθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία, κατά την οποία ο ερευνητής επιλέγει περιπτώσεις χαρακτηριστικές σχετικά με το θέμα που θέλει να διερευνήσει (Κυριαζή, 2001). Συγκεκριμένα, η διεξαγωγή της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκε στο ΨΝΑ «Δρομοκαΐτειο» και στον κοινοτικό ξενώνα αυτού στη Μεταμόρφωση και επιλέχθηκαν χρόνιοι ψυχωσικοί ασθενείς η συμμετοχή των οποίων ήταν εθελοντική. Συμμετείχαν συνολικά 19 άτομα, δέκα (10) άντρες και εννέα (9) γυναίκες. Η διάρκεια μελέτης ήταν τρεις μήνες, από τον Μάρτιο 2022 μέχρι και τον Ιούνιο του 2022.

### 3.3.5 Μέθοδος έρευνας

Όταν αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε αυτή λαμβάνει χώρα σε ένα τυπικό είτε σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης, όπως αυτό του ψυχιατρείου, κρίνεται μείζονος σημασίας ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης. Οι δύο αυτές έννοιες συνδέονται άμεσα, όπως το αίτιο με το αποτέλεσμα και βρίσκονται σε σχέση αλληλοσυμπλήρωσης.

Ως εκ τούτου, η μέθοδος, η ερευνητική δηλαδή στρατηγική που επιλέχθηκε από την συγγραφική ομάδα για την παρούσα μελέτη είναι η «έρευνα δράσης», που υποδηλώνει τον συνδυασμό έρευνας και δράσης και προϋποθέτει τη διασφάλιση συναίνεσης των συμμετεχόντων, την προστασία των δεδομένων τους και τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης (Altricher, Posh, & Somekh, 2001). Στηρίζεται στον συνδυασμό θεωρίας και πρακτικής και αποσκοπεί στην ενεργοποίηση των εμπλεκόμενων και στη μελέτη αυτών μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον (που στην προκειμένη περίπτωση είναι το ψυχιατρείο και η κοινοτική δομή ψυχικής υγείας, ως άτυπα περιβάλλοντα μάθησης) και μέσα σε ένα πλαίσιο ελεγχόμενο στον χρόνο και κατευθυνόμενο ως προς τον σκοπό της δράσης (Δελή, 2012). Σύμφωνα με μελετητές, βασικός σκοπός μιας έρευνας δράσης είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων, που έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητα των ανθρώπων και η ενίσχυση και χειραφέτηση ατόμων ή ομάδων που επιθυμούν τη βελτίωση της κοινωνικής τους κατάστασης (Αυγητίδου, 2014). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες. Επομένως, *«η έρευνα δράσης είναι μια έρευνα σχετικά με τη δράση, ενώ ταυτόχρονα η δράση γίνεται εργαλείο για την έρευνα»* (Δελή, 2012). Οι ερευνητές - εκπαιδευτικοί - συμμετέχοντας σε όλες τις φάσεις της έρευνας – στόχο έχουν να μελετήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (είτε αυτή συναντάται σε ένα τυπικό περιβάλλον μάθησης πχ. σχολική τάξη, είτε σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης όπως αυτό του ψυχιατρείου), να εντοπίσουν τις δυσλειτουργίες αυτής και να δώσουν αποτελεσματικές λύσεις μέσα από την οργάνωση και την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων- δράσεων, στις οποίες εμπλέκονται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι (Αυγητίδου, 2014).

Όλα τα προαναφερθέντα, λοιπόν, συμφωνούν απόλυτα τόσο με τον σκοπό και τους στόχους της παρούσας μελέτης όσο και με τον σχεδιασμό και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δράσεων που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια αυτής και δικαιολογούν την επιλογή της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου.

Έτσι, στην παρούσα έρευνα, γνωρίζοντας η συγγραφική ομάδα το έλλειμμα γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της ομάδας των συμμετεχόντων ψυχικά πασχόντων, τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους, το αίσθημα ματαιώσης που βιώνουν και τη διάθεση παραίτησης από τη ζωή, επιχειρήθηκε παρέμβαση μέσω της έρευνας δράσης για την ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων τους, την βελτίωση της λειτουργικότητάς τους, την τόνωση της αυτοεκτίμησής τους και κατ' επέκταση την βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Στην παρούσα μελέτη, μάλιστα, κάθε επόμενο στάδιο, δηλαδή κάθε θεματική ενότητα με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές της δράσεις, συνδεόταν άμεσα με την προηγούμενη ακολουθώντας μια

εξελικτική διαδικασία, προσθέτοντας ταυτόχρονα νέα δεδομένα και νέα ζητούμενα (Young, Rapp, & Murphy, 2010).

### 3.3.6 Ερευνητικά εργαλεία

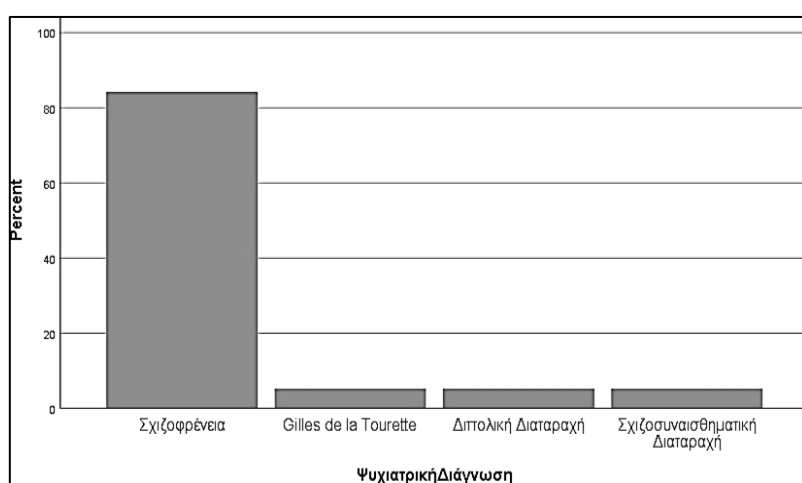
Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία. Η πολυμεθοδική αυτή προσέγγιση, η οποία είναι κατά κοινή ομολογία πιο αποτελεσματική για την περιγραφή και μελέτη ζητημάτων που αφορούν στην κοινωνική πραγματικότητα, επιλέχθηκε από την συγγραφική ομάδα με στόχο την ολόπλευρη και πληρέστερη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την κατά αυτόν τον τρόπο εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν πέντε ερωτηματολόγια που συνιστούν την ποσοτική προσέγγιση της μελέτης. Δύο εξ αυτών αποτελούν προϊόν της συγγραφικής ομάδας. Το πρώτο αφορά στην καταγραφή των ατομικών - δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και δόθηκε στην έναρξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Το δεύτερο, που αφορά στην αυτοαξιολόγηση και καταγραφή της εμπειρίας των συμμετεχόντων στις δράσεις, συμπληρώθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους μετά το πέρας των δράσεων, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε τετραβάθμια κλίμακα Likert, που βαθμολογήθηκε ως εξής: πάρα πολύ= 1, πολύ= 2, λίγο= 3, καθόλου= 4. Τα υπόλοιπα τρία ερωτηματολόγια - εργαλεία μέτρησης, που είναι σταθμισμένα και μεταφρασμένα στην ελληνική γλώσσα, δόθηκαν στο δείγμα της ομάδας έρευνας τόσο κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Μάρτιος 2022) όσο και στην αποπεράτωσή της (Ιούνιος 2022). Αυτά αφορούν στην αξιολόγηση της κλίμακας αυτοεκτίμησης (κλίμακα Rosenberg Self-esteem Scale, RSES), στην αξιολόγηση της ποιότητας ζωής (ερωτηματολόγιο WHOQOL-BREF) και στην αξιολόγηση της λειτουργικότητάς τους (ερωτηματολόγιο LSP-39, Life Skills Profile). Οι συμμετέχοντες ήταν πλήρως ενημερωμένοι από την αρχή τόσο για τους στόχους της έρευνας όσο και για το περιεχόμενο και τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης αξιοποιήθηκαν και εργαλεία που αποσκοπούν στην συλλογή ποιοτικών δεδομένων, όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η ημιδομημένη συνέντευξη.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η τυποποίηση τους, η στατιστική ανάλυση τους, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος αυτών με την αξιοποίηση του πακέτου στατιστικής SPSS version 27. Τέλος, έγινε χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι απαντήσεις των οποίων καταγράφηκαν από την συγγραφική ομάδα, αποδελτιώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν, προκειμένου να αξιοποιηθούν για τον σκοπό της παρούσας έρευνας.

### 3.3.7 Αποτελέσματα έρευνας

Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευομένων, προκύπτει ότι στην έρευνα συμμετείχαν 19 άτομα, 10 άντρες και 9 γυναίκες. Το 53% του δείγματος είναι άντρες και ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος είναι τα 53 έτη. Όσον αφορά στην ψυχιατρική διάγνωση το 84% του δείγματος έχει διαγνωστεί με σχιζοφρένεια, το 5% με διπολική διαταραχή, το 5% με σχιζοσυναισθηματική διαταραχή και το 5% με Gilles de la Tourette (Διάγραμμα 1). Το 74% του δείγματος είναι άγαμοι και το 26% διαζευγμένοι, ενώ το 53% του δείγματος έχει εργαστεί στο παρελθόν. Ο μέσος όρος της ηλικίας έναρξης της νόσου είναι τα 26 έτη και ο μέσος όρος των συνολικών ετών νοσηλείας του δείγματος είναι τα 13 χρόνια. Τέλος, Το 63% του δείγματος διαμένει στον ενδονοσοκομειακό ξενώνα ενώ το 37% στον κοινοτικό ξενώνα.

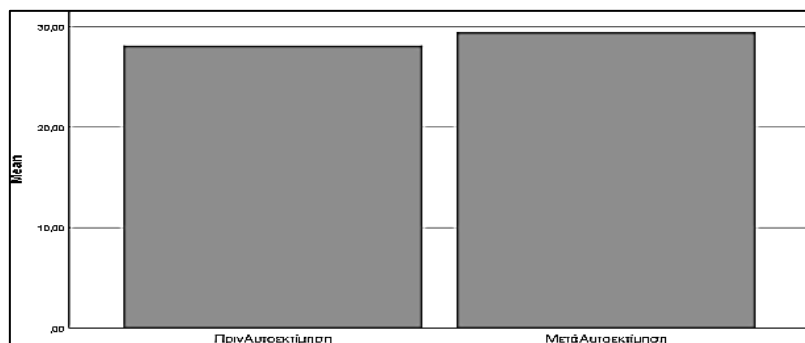


Διάγραμμα 1. Η ψυχιατρική διάγνωση της ομάδας έρευνας

Όσον αφορά στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg /Self-esteem Scale διαπιστώνεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων, καθώς και στις δύο μετρήσεις ο μέσος όρος της βαθμολογίας του δείγματος είναι κάτω από 31. Ωστόσο, παρατηρείται πολύ μικρή αλλά θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων, καθώς ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης πριν τις εκπαιδευτικές δράσεις είναι  $M= 28.15$ ,  $SD= 4.36$ , ενώ μετά το πέρας αυτών είναι  $M= 29.4$ ,  $SD= 4.29$  ( Πίνακας 2)/(Διάγραμμα 2).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα της κλίμακας Αυτοεκτίμησης Rosenberg /Self-esteem Scale

TOMEAS	Μάρτιος		Ιούνιος	
	M	SD	M	SD
Αυτοεκτίμηση	28.15	4.36	29.4	4.29



**Διάγραμμα 2. Επίδραση του project διατροφής στην Αυτοεκτίμηση**

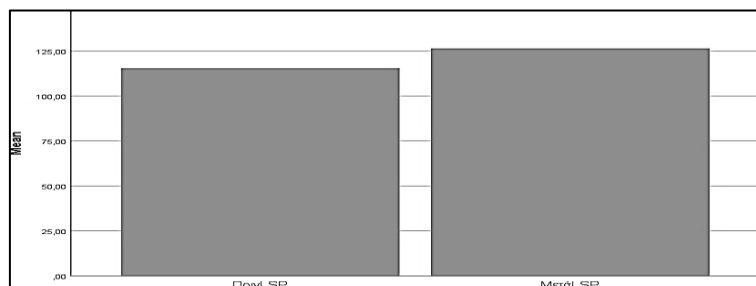
Κατά την εφαρμογή t test εξαρτημένων δειγμάτων βρέθηκε αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό  $t(18) = -3.84, p = .001$ .

Όσον αφορά στη λειτουργικότητα των εκπαιδευομένων, από την ανάλυση των δεδομένων για το Life Skills Profile - Προφίλ Δεξιοτήτων Ζωής προκύπτει ότι ο μέσος όρος αυτής και η τυπική απόκλιση πριν την υλοποίηση των δράσεων είναι  $M = 115.52, SD = 18.29$ , ενώ μετά την ολοκλήρωση αυτών είναι  $M = 126.52, SD = 14.28$ . Ως εκ τούτου, η λειτουργικότητα του δείγματος θεωρείται μέση, καθώς βρίσκεται ανάμεσα από τη χαμηλή (78 βαθμούς) και τη μέση (117) (Πίνακας 3)/(Διάγραμμα 3).

**Πίνακας 3: Η λειτουργικότητα του δείγματος και η ανάλυση των αποτελεσμάτων των επιμέρους τομέων**

ΤΟΜΕΙΣ	Μάρτιος		Ιούνιος	
	M	SD	M	SD
<b>Λειτουργικότητα</b>	115.52	18.29	126.52	14.28
<b>1. Αυτοφροντίδα</b> (Self-care)	24.57	1.21	28.47	4.5
<b>2. Μη-επιθετικότητα</b> (Non-turbulence)	40.26	6.18	42.26	4.68
<b>3. Κοινωνική επαφή</b> (Social contact)	12.63	3.62	15.05	3.5
<b>4. Επικοινωνία</b> (Communication)	19.36	5.18	21.11	4.06
<b>5. Υπευθυνότητα</b> (Responsibility)	18.47	2.26	19	1.79

Ωστόσο παρατηρείται θετική επίδραση των εκπαιδευτικών δράσεων σε αυτήν με αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό καθώς  $t(18) = -7.56, p = .000$ .



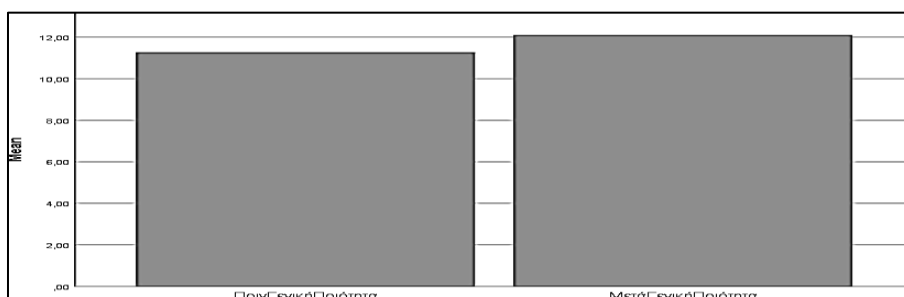
Διάγραμμα 3. Η επίδραση του project διατροφής στη λειτουργικότητα

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση δεδομένων (Πίνακας 3) προκύπτει για την αυτοφροντίδα ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση Πριν ( $M = 24.57, SD = 1.21$ ) και Μετά ( $M = 28.47, SD = 4.5$ ). Η αυτοφροντίδα του δείγματος δείχνει πως είναι ελλιπώς έως μέτρια περιποιημένο, καθώς η βαθμολογία για το ελλιπώς περιποιημένο είναι 20 βαθμοί και για το μέτρια περιποιημένο είναι 30 βαθμοί. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε t test εξαρτημένων δειγμάτων και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό καθώς  $t(18) = -8.27, p = .000$ . Όσον αφορά στον τομέα της μη επιθετικότητας από την ανάλυση των δειγματικών δεδομένων προέκυψε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση Πριν ( $M = 40.26, SD = 6.18$ ) και Μετά ( $M = 42.26, SD = 4.68$ ). Η επιθετικότητα του δείγματος δείχνει ότι είναι σπάνια έως καθόλου, καθώς η βαθμολογία είναι ανάμεσα από σπανίως 36 έως 48 καθόλου. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε t test εξαρτημένων δειγμάτων και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό καθώς  $t(18) = -3.73, p = .002$ . Για τον τομέα της κοινωνικής επαφής προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση Πριν ( $M = 12.63, SD = 3.62$ ) και Μετά ( $M = 15.05, SD = 3.50$ ). Το δείγμα θεωρείται ότι είναι μέτρια έως ελαφρώς αποσυρμένο, καθώς η βαθμολογία είναι 12 βαθμοί για μέτρια αποσυρμένο και 18 για ελαφρώς αποσυρμένο. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε t test εξαρτημένων δειγμάτων και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό καθώς  $t(18) = -3.55, p = .002$ . Όσον αφορά στον τομέα της επικοινωνίας από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση Πριν ( $M = 19.63, SD = 5.18$ ) και Μετά ( $M = 21.1, SD = 4.06$ ). Το δείγμα έχει από ελαφριά έως καμία δυσκολία στην επικοινωνία, καθώς η βαθμολογία κυμαίνεται από 18 βαθμούς για ελαφριά δυσκολία έως 24 καμία δυσκολία. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε t test εξαρτημένων δειγμάτων και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό καθώς  $t(18) = -2.96, p = .008$ . Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων για τον τομέα της υπευθυνότητας προέκυψε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση Πριν ( $M = 18.47, SD = 2.26$ ) και Μετά ( $M = 19, SD = 1.79$ ). Το δείγμα δείχνει συχνά έως πάντα υπευθυνότητα, καθώς η βαθμολογία είναι ανάμεσα από συχνά 15 βαθμοί έως πάντα 20 βαθμοί. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε t test εξαρτημένων δειγμάτων και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό καθώς  $t(18) = -2.24, p = .037$ .

Για τη γενική ποιότητα ζωής από την ανάλυση των δειγματικών δεδομένων από το Ερωτηματολόγιο Ποιότητα ζωής WHOQOL-BREF προκύπτει ότι ο μέσος όρος της ποιότητας ζωής των συμμετεχόντων και η τυπική απόκλιση αυτής πριν την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι  $M=11.26$ ,  $SD=2.76$ , ενώ μετά το πέρας αυτής είναι  $M=12.1$ ,  $SD=2.86$ . Ως εκ τούτου, η γενική ποιότητα ζωής των εκπαιδευομένων είναι σε μέτρια επίπεδα (Πίνακας 4)/(Διάγραμμα 4) όμως διαπιστώνεται θετική επίδραση αυτής μετά την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων με αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό καθώς  $t(18) = -2.38$ ,  $p = .028$ .

**Πίνακας 4: Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Ποιότητα ζωής /WHOQOL-BREF**

ΤΟΜΕΙΣ	Μάρτιος		Ιούνιος	
	M	SD	M	SD
Γενική Ποιότητα Ζωής/Υγείας	11.26	2.76	12.1	2.86
1. Φυσική Υγεία	11.92	2.32	13.14	2.21
2. Ψυχολογική Υγεία	10.98	3.21	12.07	2.69
3. Κοινωνικές σχέσεις	9.89	2.6	10.31	2.55
4. Περιβάλλον	13.15	1.84	13.23	1.79



**Διάγραμμα 4. Η επίδραση του project διατροφής στη Γενική Ποιότητα Ζωής**

Η διαδικασία της αξιολόγησης διενεργήθηκε από τους εκπαιδευομένους, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε τετραβάθμια κλίμακα Likert, που βαθμολογήθηκε ως εξής: πάρα πολύ=1, πολύ=2, λίγο=3, καθόλου=4. Σύμφωνα με το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο της αυτοαξιολόγησης (Πίνακας 5), που τους χορηγήθηκε μετά το πέρας των δράσεων, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενοι δήλωσαν κατά μέσο όρο ότι το εκπαιδευτικό «project διατροφής» ήταν για εκείνους μια πάρα πολύ ευχάριστη

**Πίνακας 5: Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης / αποτύπωση εμπειρίας του project διατροφής**

Ερωτήσεις	M	S. D
1.Το project διατροφής ήταν για μένα μια ευχάριστη διαδικασία	1.35	.60
2.Οι θεματικές ενότητες του project διατροφής μου ήταν ενδιαφέρουσες	1.41	.61
3.Ο διαδραστικός και πολυαισθητηριακός χαρακτήρας των δράσεων μου κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον	1.58	.79
4.Καλλιέργησα τις γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της κατανόησης και επεξεργασίας γραπτού λόγου και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων	1.41	.79
5.Ενίσχυσα τις δεξιότητες του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης	1.64	.78
6.Καλλιέργησα τις δεξιότητες της προσοχής και της συγκέντρωσης	1.47	.62
7.Απέκτησα νέες γνώσεις γύρω από τη διατροφή	1.41	.71
8.Κατάφερα να εμπεδώσω τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις μέσα από τις διαδραστικές και πολυαισθητηριακές δράσεις και παιχνίδια	1.35	.70
9.Αντιλήφθηκα την αξία της υγιεινής διατροφής	1.41	.50
10.Μέσα από την ομάδα απέκτησα κίνητρο να ασχοληθώ με υγιεινές διατροφικές συνήθειες και μείωσα τις ανθυγιεινές	1.47	.71
11.Αξιοποίησα προϋπάρχουσες γνώσεις και ανακάλεσα παρελθοντικές μνήμες	1.52	.79
12.Συμμετείχα ενεργά στις δραστηριότητες	1.52	.79
13.Ανέπτυξα δεξιότητες χρήσης «τάμπλετ»	2	1.11
14.Ανέλαβα πρωτοβουλίες και ευθύνες	1.88	.99
15.Απέκτησα κίνητρο να ασχοληθώ περισσότερο με τη σωματική μου υγεία και την αυτοεικόνα μου	1.41	.87
16.Καλλιέργησα δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης	1.58	.79
17.Απέκτησα ομαδοσυνεργατικό πνεύμα		



	1.64	.93
<b>18.</b> Έμαθα να ακούω και να σέβομαι τις γνώμες των άλλων		
	1.58	.87
<b>19.</b> Η συμμετοχή μου στις ομαδικές δράσεις με έμαθε να ελέγγω τον θυμό μου ή τον εκνευρισμό μου		
	1.47	.87
<b>20.</b> Τονώθηκε η αυτοπεποίθησή και η αυτοεκτίμησή μου	1.64	.93
<b>21.</b> Το project διατροφής μου έδωσε ζωντάνια και ενεργητικότητα	1.7	.84
<b>22.</b> Ανέπτυξα νέα ενδιαφέροντα	1.41	.71
<b>23.</b> Έχω πλέον τη διάθεση να συμμετέχω και σε άλλες δράσεις	1.52	.79
<b>24.</b> Τονώθηκε η διάθεσή μου για αυτοφροντίδα	1.35	.70
<b>25.</b> Ανέπτυξα την αδρή και τη λεπτή μου κινητικότητα	1.70	.98
<b>26.</b> Καλλιέργησα δεξιότητες καλλιτεχνικής έκφρασης	1.82	.95
<b>27.</b> Η συμμετοχή μου στο project διατροφής με έκανε πιο ευδιάθετο/η και αισιόδοξο/η	1.47	.71
<b>28.</b> Μειώθηκε το άγχος μου	1.47	.79
<b>29.</b> Η συμμετοχή μου στο project διατροφής μου χάρισε στιγμές χαλάρωσης και απομάκρυνσης από την τυποποιημένη καθημερινότητά μου	1.35	.78
<b>30.</b> Επηρεάστηκε θετικά η ποιότητα της ζωής μου	1.35	.70

διαδικασία και ότι οι θεματικές ενότητες του ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσες. Ο διαδραστικός και πολυαισθητηριακός χαρακτήρας των δράσεων κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον τους και καλλιέργησαν γνωστικές δεξιότητες αντίληψης, κατανόησης και επεξεργασίας γραπτού λόγου και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων. Επίσης, ενίσχυσαν πολύ τις δεξιότητες του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης και καλλιέργησαν πάρα πολύ τις δεξιότητες της προσοχής και της συγκέντρωσης, ενώ απέκτησαν νέες γνώσεις γύρω από τη διατροφή και κατάφεραν να εμπεδώσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις μέσα από τις διαδραστικές και πολυαισθητηριακές δράσεις και παιχνίδια. Αντιλήφθηκαν την αξία της υγιεινής διατροφής και μέσα από την ομάδα απέκτησαν κίνητρο για να ασχοληθούν με υγιεινές διατροφικές συνήθειες και ταυτόχρονα να μειώσουν τις ανθυγιεινές. Αξιοποίησαν προϋπάρχουσες γνώσεις, ανακάλεσαν παρελθοντικές μνήμες και συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες. Ανέπτυξαν σε ικανοποιητικό βαθμό δεξιότητες χρήσης «tablet» και ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ευθύνες.

Επιπλέον, απέκτησαν κίνητρο να ασχοληθούν περισσότερο με τη σωματική τους υγεία και την αυτοεικόνα τους, καλλιέργησαν σε μεγάλο βαθμό δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, απέκτησαν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, ενώ παράλληλα έμαθαν να ακούν και να σέβονται τις γνώμες των άλλων. Η συμμετοχή τους στις ομαδικές δράσεις τους έμαθε να ελέγχουν τον θυμό τους ή τον εκνευρισμό τους και τονώθηκε πάρα πολύ η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους. Επίσης, δήλωσαν κατά μέσο όρο ότι η εκπαιδευτική δράση τους έδωσε ζωντάνια και ενεργητικότητα και ανέπτυξαν νέα ενδιαφέροντα, ενώ έχουν πλέον τη διάθεση να συμμετέχουν και σε άλλες δράσεις. Τονώθηκε η διάθεση τους για αυτοφροντίδα και ανέπτυξαν την αδρή και τη λεπτή τους κινητικότητα και καλλιέργησαν δεξιότητες καλλιτεχνικής έκφρασης. Τέλος, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική δράση τους έκανε πιο ευδιάθετους και αισιόδοξους, μείωσε το άγχος τους, τους χάρισε σε πολύ μεγάλο βαθμό στιγμές χαλάρωσης και απομάκρυνσης από την τυποποιημένη καθημερινότητα τους και επηρεάστηκε πάρα πολύ θετικά η ποιότητα της ζωής τους.

Επιπρόσθετα, στο ερωτηματολόγιο της αυτοαξιολόγησης, στο οποίο αποτυπώθηκε η εμπειρία του «project διατροφής» από τους εκπαιδευόμενους-συμμετέχοντες, χρησιμοποιήθηκε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, προκειμένου να αξιολογήσουν οι ίδιοι τι τους προσέφερε η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική δράση, ώστε να έχουν την ευκαιρία να διατυπώσουν αυτό που θεώρησαν εκείνοι ως το πιο σημαντικό. Η ερώτηση ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου αναλύθηκε βάσει της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Πιο συχνά αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες ότι η εκπαιδευτική δράση τους καλλιέργησε νέες γνώσεις σχετικά με τη διατροφή αλλά και με δραστηριότητες και τεχνικές που εφαρμόστηκαν όπως η τεχνική της χαρτοπετσέτας, ενώ ενίσχυσε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις: *«Η ομάδα της διατροφής ήταν πολύ ωραία. Ξαναθυμηθήκαμε πράγματα που γνωρίζαμε και μάθαμε πράγματα που δεν γνωρίζαμε». «Απέκτησα γνώσεις γύρω από τη σωστή διατροφή». «Μου προσέφερε γνώσεις που δεν γνώριζα (τεχνική χαρτοπετσέτας), πυραμίδα διατροφής και μεσογειακή διατροφή και διασκέδαση επειδή οι δάσκαλοι ήταν ενεργητικοί και ενδιαφέροντες. Μου άρεσε πως τα μαθήματα ήταν διαδραστικά και όχι μονότονα σε ένα χαρτί».* Επίσης, συχνά αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη και την ενίσχυση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική δράση μπόρεσαν να κατανοήσουν και να σεβαστούν την διαφορετική άποψη των υπολοίπων, κατάφεραν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στις δραστηριότητες της δράσης, να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να φροντίσουν τον εαυτό τους αλλά και να αναπτύξουν την ομαδικότητά τους. Χαρακτηριστικά ειπώθηκαν: *«Αυτό το οποίο με βοήθησε πολύ στην ομάδα ήταν να μπορώ να λαμβάνω υπόψιν την ύπαρξη ατόμων με διαφορετική στάση ζωής». «Να εστιάζω την προσοχή μου σε ένα κομμάτι. Με βοήθησε να έρθω σε επαφή με άλλους, να ηρεμώ, να μοιράζομαι με άλλους». «Μου έδωσε ευκαιρία να συμμετέχω στην φροντίδα του εαυτού μου και στη ζωή μου».* Όσοι δεν αναφέρθηκαν ειδικά στον τομέα που σχετίζεται με την ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτίμησαν γενικά την εκπαιδευτική δράση ως μια θετική εμπειρία: *«Πέρασα πολύ εποικοδομητικά την ώρα και ουσιαστικά». «Μου άρεσαν τα θέματα ιδιαίτερα με το ψωμί και το θέρισμα. Πέρασα καλά». «Μου άρεσε η διατροφική πυραμίδα, η κατασκευή».*

### 3.3.8 Περιορισμοί της έρευνας

Υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί για την παρούσα έρευνα, όπως το δείγμα του πληθυσμού που συμμετείχε, το οποίο ήταν μικρό και επιλέχθηκε με μη πιθανοτική τεχνική δειγματοληψίας. Επίσης, το δείγμα δεν ήταν ομοιογενές ως προς την ψυχοπαθολογία, καθώς υπήρχαν ασθενείς με διάγνωση σχιζοφρένειας, σχιζοσυναισθηματικής διαταραχής, διπολικής διαταραχής και Gilles de la Tourette. Επομένως, ορισμένες διαστάσεις που αξιολογήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι ικανότερες για εξέλιξη για ορισμένους υπό το πρίσμα των διαφορετικών διαγνώσεων. Τέλος, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί η αποτελεσματικότητα της παρούσας εκπαιδευτικής δράσης ως ανεξάρτητη από τη φαρμακοθεραπεία ή άλλου τύπου θεραπευτικής παρέμβασης στην οποία συμμετείχαν τα μέλη της ομάδας έρευνας κατά το διάστημα διεξαγωγής του «project διατροφής».

### 3.3.9 Προτάσεις – επεκτασιμότητα

Κρίνεται αναγκαίο και επωφελές να διερευνηθεί η επίδραση μεγαλύτερων σε χρονική διάρκεια εκπαιδευτικών δράσεων στην αυτοεκτίμηση και την ποιότητα ζωής ασθενών με ψυχωσική εμπειρία που νοσηλεύονται σε ψυχιατρικό νοσοκομείο ή διαμένουν σε κοινοτικές δομές ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης και σε μεγαλύτερο δείγμα του συγκεκριμένου πληθυσμού, προκειμένου να καταστούν τα αποτελέσματα γενικεύσιμα.

## 4. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας δεν δημιουργούν συνθήκες επαγωγικής ανάλυσης, αλλά παρουσιάζουν υψηλό ενδιαφέρον, αποτυπώνοντας την εφαρμογή καινοτόμου εκπαιδευτικά δομημένης παρέμβασης, που εφαρμόστηκε πρώτη φορά στο άτυπο μαθησιακό περιβάλλον του συγκεκριμένου δημόσιου ψυχιατρείου.

Με την πραγμάτωση του «project διατροφής» διαφάνηκε πως άτομα με έντονο το φόβο της απόρριψης, με μειωμένη δημιουργικότητα, με απουσία διάθεσης για επικοινωνία και αλληλεπίδραση, με αδυναμία να αξιολογήσουν σωστά τις δυνατότητές τους, με ματαίωση στη ζωή, με άγχος και μελαγχολία, με διάθεση απομονωτισμού και παραίτησης, στοιχεία που είναι απόρροια του ιδρυματισμού της χρονιότητας της ψυχικής νόσου και της χαμηλής αυτοεκτίμησης, μπόρεσαν να καταφέρουν με την ενεργό συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δράσεις ποικίλου και πολυαισθητηριακού περιεχομένου του «project διατροφής» να γίνουν πιο παραγωγικά και δραστήρια, να ανανεώσουν το ενδιαφέρον τους για τη ζωή, να ενισχύσουν την παρατηρητικότητα, τη μνήμη, τη συγκέντρωση και την κριτική σκέψη, να μνηθούν στο διάλογο, να γίνουν καλοί ακροατές αναγνωρίζοντας την αξία των άλλων, να αποκτήσουν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και να ενισχύσουν τη διάθεσή τους για επικοινωνία και σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Στοιχεία, δηλαδή, που είναι απαραίτητα όχι μόνο για την βελτίωση της

ποιότητας ζωής τους και την κατάκτηση της αυτονομίας τους, αλλά και κατ' επέκταση για την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Επομένως, η διδακτική μέθοδος του project και οι εκπαιδευτικές δράσεις αυτού μπορούν να αναπτύξουν νέα μορφωτικά μονοπάτια προσφέροντας απάντηση στο «πώς» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μέθοδος αυτή εστιάζει στον εκπαιδευόμενο και στο πώς ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να προσφέρει την κατάλληλη βοήθεια στον εκάστοτε εκπαιδευόμενο, προκειμένου να «κατακτήσει» αυτός τόσο την εσωτερική ενοποίηση με τον εαυτό του όσο και την εξωτερική ενοποίησή του με το περιβάλλον (Γρόλλιος, 2013). Αποτελεί ένα πρωτοποριακό μοντέλο διδασκαλίας, που αξιοποιεί βιώματα, συναισθήματα, πρότερες γνώσεις και ποικιλία μέσων και εκπαιδευτικών πρακτικών, ενώ παράλληλα εστιάζει στη λειτουργικότητα του ατόμου στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον μέσα από την συνδιαλλαγή και την συμβίωσή του με άλλα άτομα, επειδή η ψυχική του υγεία κατά κοινή ομολογία είναι στενά συνυφασμένη με τον τρόπο που σχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους (Valliant, 2012).

Καταλήγοντας, μπορεί να ειπωθεί πως το εν λόγω «project διατροφής» συνιστά έμπρακτη επιβεβαίωση της «Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης», η οποία αποτελεί μία από τις πρακτικές προώθησης της «Εκπαίδευσης για Όλους», καταδεικνύοντας ότι περιβάλλον διδασκαλίας (σχολείο) μπορεί να συγκροτήσει οποιοσδήποτε χώρος. Ταυτόχρονα, αποτελεί και επιβεβαίωση της αντίληψης ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι είναι σε ετοιμότητα να οικοδομήσουν τη βασική - πυρηνική γνώση ανεξάρτητα από το γεγονός ότι ο καθένας προέρχεται από διαφορετική αφετηρία σύνδεσης και σύνθεσης της γνώσης, επιτρέποντας την εξάλειψη οποιασδήποτε ετικέτας που υποδαυλίζει το δικαίωμα κάθε ανθρώπου στην εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Altricher, H., Posh, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Trans.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Basaglia, F. (2008). *Εναλλακτική ψυχιατρική- Ενάντια στην απαισιοδοξία της λογικής για την αισιοδοξία της πράξης*. (Γ. Αστρινάκης, Trans.) Καστανιώτη.
- Bouras, N., Davey, S., Power, T., Rolfe, J., Graig, T., & Thornicroft, G. (2018). Maudsley International: Improving mental health and well-being around the world. *BJPSYCH INTERNATIONAL*, doi:10.1192/bji.2017.21, pp. 19-51.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Deacon, B. J. (2013). The biomedical model of mental disorder: a critical analysis of its validity, utility and effects on psychotherapy research. *Clinical Psychology Review*, pp. 846-861. doi:10.1016/j.cpr.2012.09.007
- Ferguson, I. (2022). *Μαρξισμός, πολιτική και ψυχική δυσφορία*. (Δ.-Δ. Τελώνη, Ed., & Μ. Μαργέλη, Trans.) Αθήνα: Μαρξιστικό Βιβλιοπωλείο.

- Frey, K. (2010). *Η "Μέθοδος PROJECT" Μια Μορφή Συλλογικής Εργασίας στο Σχολείο ως Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη .
- Giannakopoulos, G., & Anagnostopoulos, D. (2016). Psychiatric reform in Greece : An overview. *BJPsych bulletin*, 40(6), pp. 326-328. Retrieved 04 27, 2022, from <https://doi.org/10.1192/pb.bp.116.053652>
- Janse, A., Gemke, R., Uiterwaal, C., Tweel, I., Kimpen, S., & Sinnema, G. (2004). Quality of life- Patients and doctors don't always agree: A meta-analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*. doi:10.1016/j.jclinepi.2003.11.013
- Johnson, B. R., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), pp. 112-133. doi:10.1177/1558689806298224
- Kling, K. C., Hyde, J., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), pp. 470-500. doi:10.1037/0033-2909.125.4.470
- Morin, L., & Franck, N. (2017). Rehabilitation Interventions to Promote Recovery from Schizophrenia: A systematic Review. *Frontiers in Psychiatry*, pp. 1-12. doi:10.3389/fpsy.2017.00100
- Schalock, R. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), pp. 203-21. doi:10.1111/j.1365-2788.2003.00558.x
- Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Marchand, C. B. (2000). Consumer based quality of life assessment: A path model of perceived satisfaction. *Evaluation and Programm Planning*, 23, pp. 77-87. doi:10.1016/S0149-7189(99)00041-5
- Tyler, I., & Slater, T. (2018). Rethinking the sociology of stigma. *The Sociological Review Monographs*, 66(4), pp. 721-743. doi:10.1177/0038026118777425
- Valliant, G. (2012). Positive mental health: is there a cross-cultural definition? *World Psychiatry*, 11, pp. 93-99. Retrieved 04 27, 2022, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3363378/pdf/wpa020093.pdf>
- Von Soest, T., Wichstrom, L., & Kvaalem, I. L. (2016). The development of global domain-specific self-esteem from 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(4), pp. 592-608. doi:10.1037/pspp0000060
- Young, M. R., Rapp, E., & Murphy, J. W. (2010). Action research: enhancing classroom practice and fulfilling educational responsibilities. *journal of Instructional Pedagogies*, 3, pp. 1-10. Retrieved 07 21, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096942.pdf>
- Αγγελίδης, Π., & Σάββα, Κ. (2019). Απο την "ειδική" στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. In Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (Αναθεωρημένη ed.). Διάδραση.
- Ακογιούνου, Μ., Χαλκιαδάκη, Μ., & Νικολάου, Έ. (2019). Καθολικός σχεδιασμός για τη

μάθηση: Παρουσίαση της εμπειρίας εκπαιδευτικών μέσα από δυο πιλοτικές εφαρμογές στο μάθημα της μουσικής. *I.A.K.E 5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο*, (pp. 391-398).

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (Ed.). (2013). *Δίκτυο κριτικής στην εκπαίδευση- πλευρές της ιστορίας project*. Retrieved 11 16, 2021, from <https://www.paremvasis.gr/?p=2621>
- Δελή, Ε. (2012). *Πάουλ Κλέε: Το χρώμα και το εικαστικό σύμβολο ως στοιχεία της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδακτορική Διατριβή)*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ζήση, Α. (2002). *Επανάταξη Χρόνιων Ψυχικά Πασχόντων-Εμπειρικά Ευρήματα, Νέες Προσεγγίσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κακανά, Δ.-Μ. (2018). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση- θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές* (δεύτερη αναθεωρημένη ed.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καρυδά, Ε. Χ. (2009). *Η μέθοδος Project "βήμα προς βήμα"*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλάς, Χ. (2020). *Το Σχολείο της Κοινότητας με την παιδαγωγική Freinet*. Αθήνα: Παιδαγωγική ομάδα "Το Σκασιαρχείο".
- Οικονόμου, Μ., Κοκκώση, Μ., Τριανταφύλλου, Ε., & Χριστοδούλου, Γ. (2001). Ποιότητα ζωής και ψυχική υγεία. *ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, pp. 239-253. Retrieved 05 28, 2022, from <http://www.mednet.gr/archives/2001-3/pdf/239.pdf>
- Παπαδημητρίου, Γ. Ν., Λιάππας, Ι. Α., & Λύκουρας, Ε. (2013). Εφαρμογή του Βιοψυχοκοινωνικού Προτύπου στην Ψυχιατρική. In Γ. Ν. Παπαδημητρίου, Ι. Α. Λιάππας, & Ε. Λύκουρας, *Σύγχρονη ψυχιατρική* (pp. 41-46). Αθήνα: Βήτα Ιατρικές εκδόσεις.
- Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus* (2η αναθεωρημένη ed.). Αθήνα: Παπαζήζη.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Διάδραση.
- Χρυσafίδης, Κ. (2011). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης* (2η ed.). Αθήνα: Δίπτυχο.