εκπαιδευτικός κύκλος

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ

ISSN: 2241-4576

ΤΟΜΟΣ 13 | ΤΕΥΧΟΣ 1 | ΕΤΟΣ 13 | 2025

Περιεχόμενα

	Editorial Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	**5**
1.	**Importance Of Responsibility And Communications In Peers Interaction** Nevena Trifunović, Randjel Stošić	**7**
2.	**Mental Health Difficulties in Secondary Education Teachers** Georgios Kountouras, Sofia Kovanidou	**16**
3.	**Η Σχολική Διαμεσολάβηση και η Δημιουργική Γραφή ως στρατηγικές καταπολέμησης της σχολικής βίας. Ένα Συνεργατικό Πρόγραμμα Επίλυσης Συγκρούσεων και Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων, Δεξιοτήτων 21ου αιώνα και Συναισθηματικής Νοημοσύνης με εκπαιδευτικά οφέλη/ School Mediation and Creative Writing as strategies to compat school violence. A Collaborative Conflict Resolution and Social Skills, 21st Century Skills and Emotional Intelligence Development Program with educational benefits** Βασιλική Βενετίδου/ Vasiliki Venetidou	**28**
4.	**«Συμβουλευτική σταδιοδρομίας, επαγγελματικός προσανατολισμός & συμβουλευτική ψυχολογία σε ευάλωτες ομάδες: η περίπτωση των NEETs»/ «Career counseling, vocational guidance & counseling psychology in vulnerable groups: the case of NEETs»** Δημήτρης Γεωργαντάς, Δημήτρης Μπουλούκος, Σοφία Δαρειώτη/ Dimitris Georgantas, Dimitris Bouloukos, Sofia Darioti	**50**
5.	**Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης στην επιθετικότητα μαθητών/ Teachers' perceptions and attitudes towards school-based intervention programs for student aggression** Αμαλία Γιώργα/ Amalia Giorga	**65**
6.	**Ανθρωποκεντρική Εκπαίδευση στη Σκιά της Τεχνητής Νοημοσύνης: Ο Εκπαιδευτικός ως Καθοδηγητής και Ρυθμιστής/ Human-Centered Education in the Shadow of Artificial Intelligence: The Educator as Guide and Regulator** Νικολέτα Ιωάννου/ Nikoleta Ioannou	**74**
7.	**Η επίδραση της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών./ The impact of ICT training on teachers' self-efficacy.** Σεραφείμ Καμπέρης/ Serafeim Kamperis	**84**
8.	**Η Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία και επιπλέον, η Μετασχηματίζουσα μάθηση ως Αισθητική Εμπειρία. Μια «συνάντηση» μεταξύ Mezirow και Αριστοτέλη./ Transformative Learning through the Aesthetic Experience and beyond, Transformative Learning as an Aesthetic Experience. A "meeting" between Mezirow and Aristoteles.** Μαρία Καρακού, Μάρθα Λογοθέτου, Μαρία Παπαδοπούλου/ Maria Karakou, Martha Logothetou, Maria Papadopoulou	**99**
9.	**Στυλ ηγεσίας και δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά σχολικών διευθυντών/διευθυντριών και υποδιευθυντών/υποδιευθυντριών: μια**	**108**

ποσοτική μελέτη στην Περιφέρεια Κρήτης/ Leadership style and demographic-professional characteristics of school principals and deputy principals: a quantitative study in the Region of Crete
Ευαγγελία Λαρίου/ Evangelia Lariou

10. **Ο ρόλος των ΚΕΔΑΣΥ-ΣΔΕΥ στη Διάγνωση, Συμβουλευτική και Υποστήριξη των Μαθητών. Απόψεις και Εκτιμήσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης./ The Role of KEDASY-SDEY in the Diagnosis, Counseling, and Support of Students. Opinions and Assessments of Primary Education Teachers.** 127
Γεώργιος Κουντουράς, Κυριακή Παναγιωτίδου/ Georgios Kountouras, Kiriaki Panagiotidou

11. **Σχολικός Εκφοβισμός και Μαθητική Διαρροή - Σχέση Αλληλεξάρτησης;/ School Bullying and Dropout - Interdependent Relationship?** 139
Νικόλαος Μαρκολέφας, Αθανάσιος Μαντζώρος, Στυλιανή Τζιαφέρη/ Nikolaos Markolefas, AthanasiosMantzoros, Styliani Tziaferi

12. **Επιχειρηματική Ηγεσία στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου: Προοπτικές & Προκλήσεις/ Entrepreneurial Leadership in Cypriot Primary Schools: Prospects & Challenges** 155
Μιχαέλλα Χριστοδούλου, Μάνος Παυλάκης/ Michaella Christodoulou, Manos Pavlakis

13. **Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της ΔΔΕ Γ' Αθήνας σχετικά με την ατομική αξιολόγηση: Μια ποιοτική έρευνα/ Opinions of the newly appointed teachers of C Directory Secondary Education of Athens towards the individual assessment: A qualitative study** 171
Ζωή Ρόμπολα, Νίκη Ρόμπολα, Περικλής Ρόμπολας/ Zoi Rompola, Niki Rompola, Periklis Rompolas

14. **Ο Θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση/ The institution of parallel support in primary education** 202
Σοφία Σαλπιγκτή/ Sofia Salpigti

15. **«Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο. Ένα σχέδιο Μαθήματος στη Γλώσσα της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»/ "Implementing differentiated instruction in school. A lesson plan for the subject of Greek Language in the fourth grade of Primary School".** 215
Αθηνά Σκαπινάκη, Ελένη Τζάνα/ Athina Skapinaki, Eleni Tzana

16. **Η Οργανωσιακή Ψυχολογία στο Σχολείο: Βασικά Στοιχεία για Καλύτερη Εκπαίδευση και Συνεργασία/ Organizational Psychology in Schools: Key Elements for Better Education and Collaboration** 229
Μαρία Χατζηλάμπου/ Maria Chatzilampou

17. **Μαθησιακή εξέταση. Δημιουργία εργαλείου για την καταγραφή της κατάκτησης γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων στη γερμανική γλώσσα/ Learning Assessment: Development of an assessment tool for the acquisition of letters, syllables, and words in the German Language** 243
Σοφία Τσακαλίδου/ Sofia Tsakalidou

Editorial

Το σχολείο του 21ου αιώνα δεν μπορεί να είναι ίδιο με εκείνο του χθες. Οφείλει να είναι χώρος που αντανακλά τη σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα, να περιλαμβάνει τους πάντες, να στηρίζει τους πιο ευάλωτους, να ενισχύει τον παιδαγωγό, να αξιοποιεί την τεχνολογία, χωρίς να χάνει τον ανθρωποκεντρικό του χαρακτήρα. Το παρόν τεύχος, μέσα από έναν πλούτο ερευνητικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών εφαρμογών, αποτελεί έναν καθρέφτη των προσπαθειών για έναν εκπαιδευτικό μετασχηματισμό με ουσία και αξίες.

Κεντρικός πυρήνας πολλών εργασιών είναι η φροντίδα για τη συναισθηματική και ψυχική ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας. Το σχολείο προσεγγίζεται ως ένας ζωντανός οργανισμός, όπου η οργανωσιακή ψυχολογία, η ηγεσία με ενσυναίσθηση, η συνεργατική κουλτούρα και η δημιουργία ασφαλών πλαισίων αλληλεπίδρασης διαμορφώνουν συνθήκες ευημερίας για όλους. Παράλληλα, τονίζεται η ανάγκη για πολιτικές και πρακτικές που θωρακίζουν τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και προλαμβάνουν την εξουθένωση.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παιδαγωγική πρόληψη της σχολικής βίας, στην προώθηση της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, μέσα από δημιουργικές πρακτικές όπως η γραφή, η διαμεσολάβηση, η τέχνη και η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Εμφανής είναι επίσης η ανησυχία για τη μαθητική διαρροή, η οποία συνδέεται όχι μόνο με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες αλλά και με το κλίμα που αναπτύσσεται μέσα στο σχολείο.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, εξετάζονται ζητήματα αξιολόγησης, ηγεσίας και υποστηρικτικών θεσμών, με έμφαση στις φωνές των εκπαιδευτικών και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο πεδίο. Η συμβολή δομών όπως η παράλληλη στήριξη ή τα κέντρα εκπαιδευτικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης αναδεικνύεται κομβική – αρκεί να λειτουργούν με σαφήνεια, επάρκεια και σεβασμό στις ανάγκες των μαθητών.

Οι εργασίες προτείνουν καινοτόμες πρακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων, η δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης και η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων μάθησης. Αναδεικνύεται η αξία της επαγγελματικής επιμόρφωσης και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν στον μεταβαλλόμενο μαθησιακό χάρτη, αλλά και η σημασία της παιδαγωγικής ελευθερίας.

Οι προσεγγίσεις δεν αποσιωπούν τις δυσκολίες· αντίθετα, τις μετατρέπουν σε αφετηρία δημιουργικής αναστοχαστικής πράξης. Αναδεικνύουν την ανάγκη μιας εκπαίδευσης που δεν περιορίζεται στη μεταφορά γνώσεων, αλλά γίνεται χώρος καλλιέργειας δεξιοτήτων, νοημάτων και σχέσεων. Μιας εκπαίδευσης που προτάσσει τη συμπερίληψη, τη δικαιοσύνη, τη φροντίδα και τη μετασχηματιστική εμπειρία.

Το τεύχος αυτό είναι ένας παιδαγωγικός χάρτης γεμάτος διαδρομές: από την τάξη της Δ΄ Δημοτικού μέχρι το γυμνάσιο, από την επαγγελματική εξουθένωση έως την ανακάλυψη της γλωσσικής δεξιότητας, από την αξιολόγηση έως την αισθητική συγκίνηση. Κάθε εργασία αποτελεί μια ψηφίδα στο μωσαϊκό μιας εκπαίδευσης που επιμένει να ελπίζει, να σχεδιάζει, να καινοτομεί.

Σπύρος Κιουλάνης

Importance Of Responsibility And Communications In Peers Interaction

Nevena Trifunović, *Academy of Educational-Medical Vocational Studies, Kruševac Serbia, e-mail: nstanisavljevic@vaspks.edu.rs*

Randjel Stošić, *Academy of Educational Vocational Studies, Leskovac, Serbia, e-mail: s_arandjel@hotmail.com*

Abstract: Young persons are faced with new social roles, relations and situations. Peers have the main role in adopting and mastering of those abilities. Peers are adolescent's support in their search for identity. In peer groups adolescents have the feeling of thrust and support, affiliation, emotional security, self-confidence and possibility of being popular and recognized. Peers influence on creating picture of themselves and help adolescent to define their beliefs, values and goals .In this work is very important peer influence for getting social experience and competence .There is also bad influence of peers and we will discuss it. The results are defined aspects of interaction, the communication, the properties of creators, the establishment of partnership relations, activities and methods that lead to interaction and communication-strengthening the self, the active participation. Our research, except akcent effects of interactive educational communication, implement certain indicators that in a further, more comprehensive survey can be verified.

Key words: Peer interaction, responsibility, social competence, communication.

Speaking of men, homo sapiens, reasonable being we think of conflict between "good" and "evil" and we connect them with morality. According to that, one question could be: *are the children born with based morality and ability to differ good from bad. In other words, is moral development conditioned by genetics and heritage or the thing is in influence of environment in moral developing.How to differ good from bad,and choose one of those things?*

Quality of interpersonal relations, which are set between child and persons from its environment, is important factor in socio-emotional and moral development of individual. From all the persons that have connection with children, peers have the biggest influence on children's development and maturation. The importance of this relationship is confirmed in many researches, which show quality and quantity of peer interaction. One of the prominent authors, Jean Piaget, said that cooperation contribute to development.When children contact with peers, they realize that there are opinions that are different from theirs. Discussion between peers is more important than discussion between child and adults because of symmetry in interaction.

Big social changes are happening during adolescence.Young persons are faced with new social roles, relationships and situations. Peers have the main role in adopting and mastering over those abilities. Peers are children's support in their development. In the beginning peers help children to overcome the feeling of loneliness and help them to make new friends .Children have the feeling of security and thrust. In this way children form picture about themselves and they define their opinions,values and goals. For adolescent peers are source of affiliation, closeness, understanding and they are source of information about world around them. Group of peers is community where standards of conduct and social standards are learnt. According to some American authors (John W. Santrock, Gottman&Parker) there are six primary functions of adolescent friendships:

- *partnership* – friend is somebody who is familiar to child and who spends time with child in mutual activities.
- *stimulation* – friends who give each other interesting information, excitement and fun.
- *support* – friends who give time to each other , their values and help.
- *support of Ego* – support, encouragement, constant feedback information.
- *social comparison* – friends give information to adolescent about his position in peer group and whether it is good or not.
- *feeling of intimacy* – warm and close circle of thrust between friends contributes to opening of individual.

According to some other authors (Brajsa-Zganec, 2009.) intimacy is very important in friendship especially in early adolescence. He claims that all the people have certain number of basic social needs, for example need for intimacy, need to be accepted in company, need for partnership, need for sex etc. Our emotional functioning depends on those things. If one of these needs is not satisfied we will suffer. During the child's development, friendship is becoming more and more important for satisfying social needs. Its maximum is in period of adolescence when the satisfying of these needs is very important. Close relationships with peers are very important for creating their identity. Once developed feelings are following us through the whole life. If adolescent does not develop close relationship with friends it will bring strong feeling of loneliness and lower value. From all of this, one question stems: is the influence of peers always positive? What about cases when bad company affect somebody to go by wrong life path? Is it really true or it is only adult refusal to accept their own responsibility? Coleman & Hendry give us the answers in their book The Nature of Adolscence.This book represents results of research about peer influence.Their results show that peer pressure ,especially in early adolescence, is directed to accepting of positive behavior rather than negative behavior. When adolescents begin to smoke, drink etc. that is actually accepting values of grown ups. Adolescent's good or risky behavior depends on choice of company. So,the next question is: is the peer pressure enough for accepting of antisocial behavior or some adolescents have predispositions to risky behavior and because of

that they choose that kind of groups?

Most of adolescents who sometimes were in conflict between family and peer values, chose peer values. That gives the feeling of security. Growing self-confidence and social maturity brings changes in relationship between parents, adolescents and their peers. Need for friends and its importance do not impair thrust between parents and adolescents and that is not alarm signal for danger. Friendships are important part of adolescence.They are more stable and long termed than friendships in childhood. Parents have to be aware of the fact that their influence on some areas will be replaced by children's friends. Peer groups are very important especially in early adolescence. They regulate way of dressing,music taste, how to spend free time etc. These group rules create feeling that adolescents do not have to make all decisions on their own. Adolescents sometimes give up their attitudes in order to be accepted in peer group. As they getting older tendencies toward conformity are weak and their personal attitude become stronger. Parents have to be aware of peer power that is around their children. Parent's influence do not disappear, but resisting authority is part of growing up. *Chronological age* represents one of the most important facts in peer closeness.With years children have bigger need for friends. It becomes almost as important as need for closeness with parents. Children take part in group activities and they do not often play alone.

Intense peer influence begins when child comes to school. Tendency toward accepting peer influence is very expressed in period of middle childhood. When conformity was researched in simple situations susceptibility to peer influence was in period of middle childhood. In more complex situations such as adopting attitudes and values peer influence is expressed during adolescence (Joksimovic, 2004). Results of age changes in development of social behavior show the direction of that development (Jackson & Tisak, 2001). Expression of prosocial behavior of preschool children is not intense, which is connected with existing of egocentrism in that period of life. Children's willingness to share something with other people is more intense with years. Cooperation is also positively connected with ages and starts in year 2. However there is an opinion that students' cooperation decreases with ages. That happens because competition becomes more important for students (toward: Petrovic-Zotovic, 2007. 123). *Sex* also represents variable that influence on relationship between peers. Generally speaking, boys rather join groups. Girls make more close and long termed friendships. Boys join groups because of mutual activities. Girls make long termed friendships because they expect emotional support and understanding from friends.

Research results related to American adolescents (Douvan & Adelson, 1966) show that boys are more directed to *peer groups* where they seek for support in struggle for independence. Close friendships are not so important for them. Girls choose close friendships which provide them closeness, mutual understanding, emotional support. Girls are more inclined to conformity than boys. Boys show higher degree of conformity in situations in which they should express behavior typical for males. Results from our environment show that there are no some great differences between boys and girls in their relationships with peers. There are some differences. Boys have more intense contact with peers besides school.

Girls are more solidary than boys in their relationships with peers. It means that some differences are socially conditioned according to educational forms.

Widely speaking quality of social relationships implies individual's efficient functioning in social context. Social relationships between two or more persons are based on their social behavior. Making quality relationships includes expressing socially competitive behavior. Social competitive behavior consists of: interpersonal skills(positive behavior with others, empathy, participation, sociability), socially responsible behavior (respecting school rules and teacher's authority), behavior control (tolerance on frustrations, making compromises in conflict situations) social cooperation, assertive social skills (initiation of communication, taking the leadership in activity) etc.(toward: Spasenovic, 2008. 156).

Individuals who have difficulties in interpersonal relationships are in most of cases those who are not loved or rejected by peers. Turndown is relatively stable category ie. once established status is long termed. Besides that if they change social environment soon or later they will be rejected again. Negative reputation follows rejected in peer group. Even though they try to make positive relationship with peers that usually doesn't bring any results.

Things that are important to rejected children are that they do not express socially competent behavior with peers. Unlike rejected students neglected rarely express anti-social behavior. They are less prosocial than average student. Although it is shown that neglected students make less interaction with other children, still there is no strong evidence that they have characteristics of anxiety and insecureness.

It is noticed that most of people in certain situations approach prosocial and in some other situations those persons do not express such behavior. However it is clear that some people react different in the same situations and generally some people react prosocial in most of situations. This leads us to dilemma whether the influence on expressing prosocial behavior depends on personal factors or situational factors. Supporters of the social learning theory consider that children should adopt rules of behavior which adults bring. Child's role is mostly passive: child adopts desirable values and norms. Feeling of shame, guilt, trepidation make components which motivates individual to respect norms of behavior. Morality is, within this standpoint, reflected through internalization of social norms.

Environment, where child grows up, have important influence on developing social responsibilities. It considers family, peers, school, wide socio-cultural environment. Each of these elements ie. agents of socialization, have some specific characteristics and norms that should be respected. Social rules are usually imposed from the outside by adults or institutions. It means that grown ups exercise control over children and discipline them. It shouldn't be done in negative atmosphere. Application of force and physical punishment can create opposite effects at children for example hostile behavior. The best effects are made by conversation with children. Verbal instructions do not consist only of explanations about general rules of behavior. It also means that parents should explain children consequences of some actions, good or bad. Social responsibility is not easy to define. It includes awareness of

the consequences of behavior and feeling of personal responsibility for its acts. Finally, social responsibility relates to reliability of individual or respecting rules and deals, performance of obligations, keeping secrets etc.

Sometimes respecting of social norms ad rules is set so wide that it includes other types of responsibility. For school situation the most relevant are systems of rules which define the role of student. Students should respect rules and norms of social interaction at school ,which includes cooperation, respecting of others, positive forms of group participation. Socially responsible individual takes care of benefit of others and has positive attitude toward others, but owns conscience about its behavior.

There is a question, whether individuals have positive behavior because of obligation or because of interior motivation for such behavior. There are two types of norms which influence on prosocial behavior. First one is norm of reciprocity, which includes giving help to those people who also help us. The second one is the norm of social responsibility. It means that people help those people who need help.

Sociability of human beings is basic for creating interaction with other people. Interaction with peers influence positively on creating child's personality. Quality of social relationships between students is important for all students. So, besides usage of intervening programs which are made for students who have difficulties in interpersonal relationships it is need to act preventive in work with all children , where school has very important role.

Education is usually defined as planned and systematical work of forming, encouraging and shaping of personality in order to fulfill the goal.If we think about this from the child's point of view, education is process which is realized through interaction with physical environment,adults and persons of the same age. Because of that development of relations in educational process is one of the basic dimensions of every educational programme. Conception of programme- understanding of education,development and studying,understanding of children and childhood,defining goals of education…all these things are realized through interaction which are made in realization of programme. Act pe means rule over pedagogical competencies where the knowledge is one part. Development of pedagogical competencies demand new visions of pedagogical reflex ion constantly,thinking about new areas of work,creating positive pedagogical atmosphere for its realization. Competencies are the ability to do certain job or the specific role in some work successfully according to some standard.Competencies for pedagogical work can be grouped in different ways. According to J. Delors (Delors, 1998. 74) basic competencies are:

- Studying to know
- Studying to be
- Studying to be for others.

The most important competencies for work of pedagogue according to Sager (Sager, 1994. 124.) are personal competencies,expert competencies,social competencies,actional

competencies and developing competencies. Pedagogue shows these competencies in work with parents,educators,children and other participants in educational process.

Being informed as pedagogical act belongs to group of social competencies which consists of developing communicational skill,knowing and accepting team work and responsibility in work. There are definitions of information which regard information according to interaction with man. According to this information is phenomenon characteristic only for man. Information need to have certain sense,it should have meaning. The most important function of professional development is changing us in order to reach efficient change of work and positive effect which that work brings. Continuity is the basic goal of professional development and it is aimed towards process of developing of pedagogical consciousness about things that are done. In that constant process of development,professional improvement is the way for improving pedagogical work,they develop their work in order to reach better effects in work. Professional improvement is complex process that shows permanency in adopting facts,new skills and knowledge which are necessary for many roles that pedagogues have.

Work shop act or work shop is one kind of interactive communication which became very popular in world in last ten years. In our country this method is used mostly for informing parents by pedagogues and vice versa. Work shop's main goal is to develop group cohesion,positive atmosphere in group. We can make difference between work shops according to its main goal. So according to this criterion there are two kinds of work shops:

1. Creative work shops,its main goals are encouragement and developing of divergent expression in general sense.

2. Educational work shops and its main goal is knowledge.In this work shop we have three categories:

a) Cognitive and educational work shops which have goal to learn skills and knowledge,but also to encourage some basic cognitive processes such as planning,articulation of opinion,new strategies of learning.

b) Preventive work shops. In work shop all participants have equal right to participate.Each person has right to express its opinion. (Pavlovski, 2000. 163)

Many professions such as teachers,pedagogues,psychologists,social workers mostly have conversations with certain goal. Persons who have conversations more often are good at words,conversation is friendly. Pedagogues usually have those conversations and one of main goals is to solve pedagogical problems by clinical work,especially by conversation.

Communication has a lot of meanings and it is very hard to determinate it,but it is usually defined as transmitting information from one place to another,by certain means . Communication is interactive process, process of influence between people who communicate. There are lots of possibilities on the internet network and one of them is communication by chat session. Chat sessions are interactive discussions which mean that all

participants in discussion are present in that moment on network. Idea is that members of some consultant team exchange their ideas on the internet by PC. Chat sessions provide easier and faster communication between pedagogues and parents, pedagogues and teachers,teachers and parents etc.(Floric, 2006. 108)

We have chat sessions in so called "chat rooms"in other words- different sections of some web site which are made for discussions in certain time. By that site pedagogues discuss about new problems with parents. Advantage of chat sessions is the fact that many people can discuss something at the same time. Also advantage is the fact that they can see each other by web camera. On this way pedagogue can plan some meeting with parents,to exchange information with parents about their children.

Team work, interdiscipline approach, multiethnic interactions, tendencies toward democracy, possibility of transmitting information in this moment are modern civilization tendency. Twenty-first century brings many new roles,and one of them is participating in team work.

Some authors defines model of team work as "Interactive process which provides people with different degrees of compatibility to make creative solution for mutually defined problems. That solution is better and more successful than solution that one person would give."(Juric, 2004. 186)

Team as interactive process could have problems which can be divided on interior and exterior. Exterior problems are problems which give environment to team where they give solutions. That can be closeness of institution, prejudices that other members who are not part of team have, administrative prohibitions, lack of the space for work. Interior problems are problems which are related to functioning of team and subjective problems of members of team.

Characteristics of team functioning are:

1. Clear vision of goal aimed toward work.
2. Dependence and empathy between members of team.
3. Division of roles and responsibilities.
4. Procedures and rules which define way of work.
5. Mechanism of bringing mutual decisions.
6. Solving tensions and conflicts.

For team functioning certain rules of behavior is necessary. Some of them are general such as cooperation behaviour, respecting individual differences, effective listening to others etc,and some of them are specific for each team, for example how many meetings are there, when are breaks. Each team has to define its interne rules and to provide good communication in team. Possible misunderstanding should be transformed into creative conflicts, because people are different and also their opinions. Reasons for that are differences in values, roles,

positions. Instead of creating competitive atmosphere in team these differences should be avoided. All members should participate equally. Interpersonal communicatory is modern discipline which studies problems of interpersonal communication and its problem of studying communication face to face in other words direct or immediate communication. It is relatively young scientific discipline which use knowledge and researches from other sciences and disciplines. It works on interpersonal communication in family,kinder garnet,smaller or bigger social community in all important social systems. It should be differed from mass,medial,public and political communicatory which study secondary and immediate communicatory. In developed countries interpersonal communicatory is used in areas of counseling,medicating , pedagogy and politics.

Interpersonal communication is receiving and influence of massages in immediate relations between people. If we send messages deliberately and planned and if we expect information about its influence than our communication is complete and expert. Communicatory process consists of four basic elements:sender of messages,message,recipient and context. Each communication has its expressive and influence component. In conversation with parents,teachers and children,pedagogues express some content,they define relations and express them selves. There is difference between informative,personal and contact communication. Educational message as information should have contact link and personal convinces. On this way pedagogues shows trust to parents. Key aspects of efficient pedagogic communication are:capability and competency of sender to send a message,competency of recipient to realize efficiently received message,efficiently back information,removing sounds on minimum. Exchange, circling and realization of information are basic things in each kind of communication. Without these things communication is impossible. We talk about communication when there is interactive communicational relation between the people who send information and people who receive message.

Goal of our theoretical research was related to role of pedagogue in creating interaction and communication in educational institutions.Results of research shows us next facts:

- In pre-school institutions there are conjunctive and free social relation where people work spontaneously and they express individual creativity.
- Pedagogue creates interaction and communication through mutual work.
- Pedagogue creates positive atmosphere for interaction and communication between parents,pedagogues and children.
- Pedagogue analyze its acts constantly.
- Pedagogue is for communication which has no dependence on social power.
- Pedagogue is a person with altruistic tensions.
- Pedagogues roles are: partners,coordinators,coworkers,evaluators,educators,supervisions

.

- Pedagogues social competencies are: autonomy,tolerancy,openness and flexibility.
- Interactive-communicative aspects are: cohesion,dialogue,empathy.
- Aspects of relations between people are: experience, action, encouragement, interaction, reciprocity.
- Relevant aspects of interaction are: cognitive,emotional,goal and working.

Modern conceptions of education accept the fact that living consists of social experience. Problem of interaction and communication on the educational level is one of the key questions. Forming of self, development of cognition depend on this key questions. It is necessary for forming emotions and healthy life in society. Results of correct interaction are precious, also as the development of social capabilities.

We pedagogues remains to review and determine significant educational procedures method in moral education that will affect the development of the autonomy of the personality. It should be clarified - what kind of person we want to develop a kind of really get into the present system of education?

References

Brajsa-Zganec, A. et al. (2009): Relationship between individual feauters students with a fear of school and exposure to violence by peers in the school environment. Belgrade: Social Studies, Vol.18, No.4-5.

Delors, J. (1998): Study-midly to us, Zagreb: Educa, Croatia.

Joksimovic, S. (2004): The role of peers in social development of children and young people in S. Krnjajić (ed): Social behavior of students. Belgrade: Institute for Educational Research.

Juric, V. (2004): Method to work school teacher, Zagreb: Book for school, Croatia.

Knezevic-Floric, O. (2006): Interactive pedagogy, Novi Sad: SPD Vojvodina, Serbia.

Pavlovski, T. (2000): Partner relationship in education, Belgrad: Centre for interactive pedagogy, Serbia.

Petrovic, J. Zotović, M. (2007): Acceptance in the group of peers and emotional competence in children aged preadolescentnog. Belgrade: Psychology, Vol 40, no 3.

Sager, F. (1994): Communicative Planning Theory, Aldershot: Avebury.

Spasenovic, V. (2008): Peer relationships and academic achievement. Belgrade: Institute for Educational Research.

Mental Health Difficulties in Secondary Education Teachers

Georgios Kountouras, *Democritus University Thrace, Assistant Professor kountgeo@yahoo. gr*

Sofia Kovanidou, *Democritus University Thrace, Psychologist, kovanidou@yahoo.gr*

Abstract: The purpose of this study was to investigate whether and to what extent secondary education teachers face mental health problems compared to independent demographic variables such as gender, age, marital status, educational level, etc. To achieve this, the teachers were asked to complete a demographic data questionnaire and two mental health scales, which reflect characteristics of psychopathology. The research sample consisted of 184 teachers, regardless of specialty, from general secondary schools (Gymnasiums and Lyceums) in the Kavala regional unit. The data analysis was conducted using statistical methods, which confirmed the research hypothesis. It was found that the demographic variables included in the study statistically significantly influence the occurrence of various mental health difficulties, such as obsessive-compulsiveness, anxiety, depression, aggression-hostility, psychoticism, somatization, and sleep disorders.

Keywords: mental health, psychopathology, mental health scales, teachers, demographic characteristics.

Introduction: Research in Greece and abroad highlights burnout symptoms in a significant percentage of both primary and secondary education teachers, with noticeable negative impacts not only on the teachers themselves but also on the recipients of the educational process—students—and on the entire educational system (Hughes, 2001). According to Kyriacou (2001), teacher stress is defined as a negative experience in which the individual is overwhelmed by feelings of anger, tension, frustration, disappointment, or sadness, often accompanied by pathological changes in the body's physiology. This unpleasant condition arises from the teacher's perception that the demands of their role threaten their self-esteem as well as their physical health and well-being. Skaalvik and Skaalvik (2016) point out that teaching has been at the center of international discussions and has been found to be a particularly stressful process. The negative consequences include a reduction in the quality of education provided and in teachers' self-efficacy. Menaha and Kumar-Reddy (2018) argue that changes in the socioeconomic structure, rising unemployment rates, and teachers' concerns about their jobs negatively affect their mental health.

Studies have shown that the main difficulties teachers face in their work include low self-esteem (Day, 2008), difficulties in seeking help (Fantilli & McDougall, 2009; Jenkins et al., 2009), and conflicts between personal beliefs and the practices used (McCormack, Gore & Thomas, 2006). Furthermore, ongoing government policy reforms increase the pressure on teachers and their workload (Gu & Day, 2007). Educational reforms, at least temporarily,

disrupt the relative stability that characterizes teachers' work (Bottery, 2005). Role ambiguity and work overload are predictors of both anxiety and depression (Mirowsky & Ross, 2003). Depressive symptoms among workers lead them to feel unable to fulfill their duties, showing limited interest in work-related activities and a reduced level of concentration (Armon et al., 2008). Jeon and his colleagues (2017) found a significant correlation between depression, teachers' abilities, and the conditions of the work environment. Fitzgerald and Laurian (2013) concluded that teachers' stress is influenced by their efforts to maintain discipline and a positive classroom environment. Fleming and colleagues (2013) found that teachers experiencing stress and frustration are likely to show reduced availability to students and apathy. As a result, this exerts a negative influence on learning both in individual classrooms and in the overall school environment (Bullock & Sator, 2015).

Demographic variables, particularly age, experience, gender, and marital status, also play a significant role in teachers' stress levels (Cox et al., 2004; Bellman et al., 2003; Lundberg, 2002; Biggam et al., 1997). According to findings from both older and more recent studies, female teachers exhibited higher levels of stress across almost all stress parameters and, consequently, lower levels of mental health compared to their male counterparts (Menaha & Kumar-Reddy, 2018; Antoniou et al., 2006; Mouzoura, 2005; Kantas, 2001; Papastylianou, 1997; Hui & Chan, 1996; McCormick & Solman, 1992; Georgas & Giakoumaki, 1984). The main categories of stress symptoms include emotional, behavioral, and physical, which are described as physiological indicators of poor mental health and adverse emotional and behavioral changes (Fimian, 1982).

Purpose – Research Objectives

The purpose of this study was to investigate whether and to what extent secondary education teachers face mental health problems. More specifically, it aims to highlight aspects of psychopathological phenomena, if identified, in relation to independent variables such as gender, age, marital status, educational level, and years of service. Additionally, the study seeks to capture the nature and forms of these difficulties, as well as the intensity, extent, and severity with which they manifest.

Sample

The research sample consisted of 184 teachers, regardless of their specialty, who belong to different age groups. The only criterion was that they have at least one year of teaching experience, and the type of school they work at is a day General Gymnasium/Lyceum.

Methodology - Research Instruments

The research was conducted using a descriptive research method regarding the study's

objectives and was carried out within the framework of quantitative methodology for the collection and analysis of empirical data.

The research instruments selected for data collection included the following:

- **Demographic Data Questionnaire**
- **General Health Questionnaire (GHQ-28)**

Developed by Goldberg in 1978, the GHQ-28 aims to detect whether respondents are at risk of developing psychiatric disorders. It is a self-report questionnaire designed to assess mental well-being and identify emotional distress and potential psychiatric morbidity. It focuses on two main difficulties: 1) the inability to perform "normal" functions and 2) the emergence of new and distressing difficulties (Goldberg & Hillier, 1979). The GHQ-28 emphasizes the current functionality of the individual rather than permanent characteristics (Monas, 2003). It consists of 28 questions designed to determine if the respondent's current psychological state differs from their usual state. The 28 questions are answered using a Likert-4 scale, ranging from 0 (Not at all) to 3 (Much more than usual). The factor analysis of the GHQ-28 identified four 7-item subscales: Somatic Symptoms, Anxiety/Insomnia, Social Dysfunction, and Severe Depression (Garyfallos et al., 1991; Salter et al., 2013).

- **Symptom Checklist-90 Revised (SCL-90-R)**

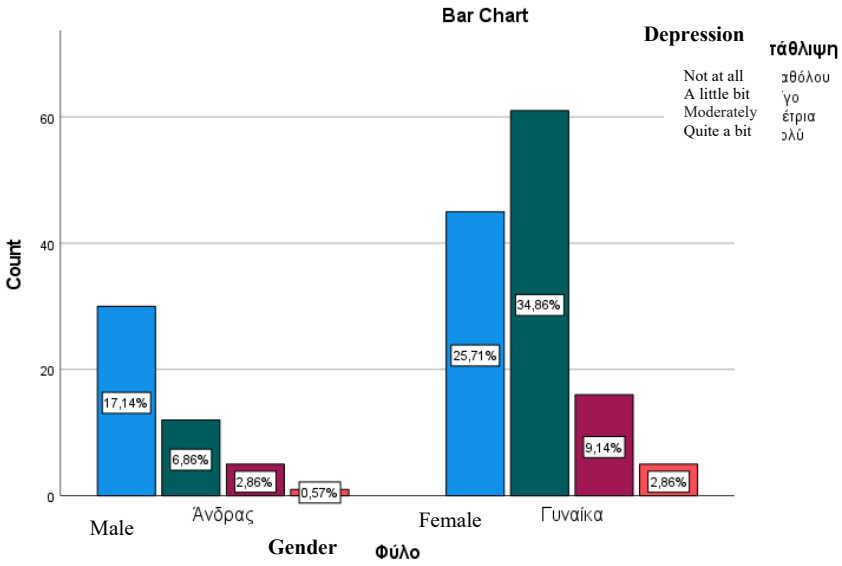
The SCL-90-R is a self-report questionnaire used as a psychiatric screening tool, a measure of symptom intensity, and a descriptive measure of psychopathology in various patient populations (Derogatis, 2000). It includes nine subscales/dimensions of psychopathology and contains 90 items representing physical and psychological symptoms. Scoring is done on a five-point Likert scale ranging from 0 (Not at all) to 4 (Extremely), indicating the frequency of symptoms during the reference period. Three global symptom indices are derived from the SCL-90-R as a means of conveying an individual's pathology with a single number:

1. **Global Severity Index (GSI):** The average score of the 90 items, calculated by dividing the sum of all responses by 90.
2. **Positive Symptom Distress Index (PSDI):** The average score of all items scored above zero, calculated by dividing PST by 90 (average of PST).
3. **Positive Symptom Total (PST):** The number of items scored above zero (Derogatis, 1983).

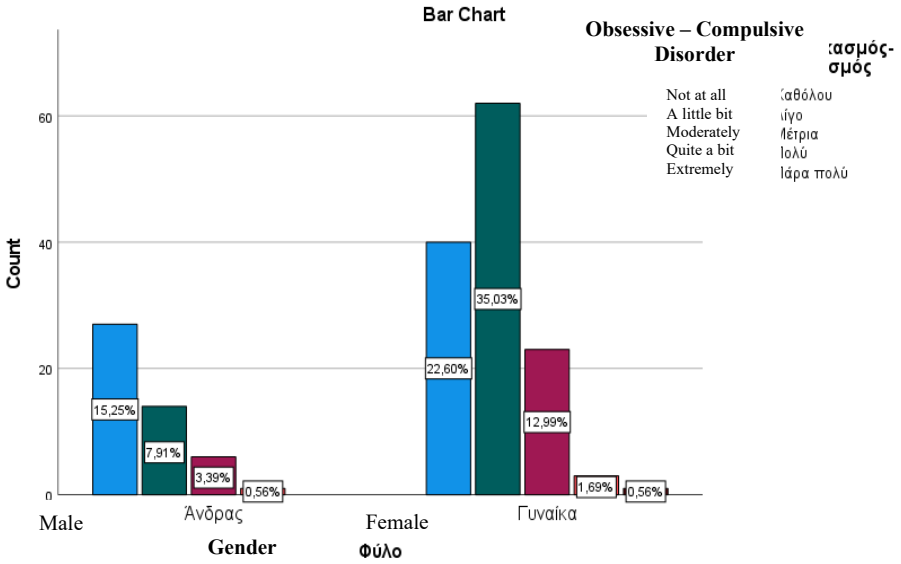
For the statistical analysis of this study, frequency tables and corresponding bar charts were used to present the trends in the sample's responses for each questionnaire variable. Additionally, independent samples t-tests were applied for factors with two options, such as gender, and analysis of variance (ANOVA) was used for factors with more options, such as age. Finally, Kendall tau correlation coefficients were used to examine the correlations between the SCL-90 and GHQ-28 scales and the global indices.

Results

Gender significantly influences the variables: "obsessive-compulsive behavior," "depression," "anxiety," and "guilt." Female teachers exhibit a higher degree of obsessive-compulsive behavior (mean for women = 9.56 and mean for men = 6.71), anxiety (mean for women = 6.44 and mean for men = 4.19), depression (mean for women = 10.80 and mean for men = 7.60), and feel guilt to a greater extent (mean for women = 0.87 and mean for men = 0.47) compared to their male colleagues.



34.8% of women experience mild symptoms of depression, and 9.14% experience moderate symptoms, compared to men, the majority of whom do not experience such symptoms at all.



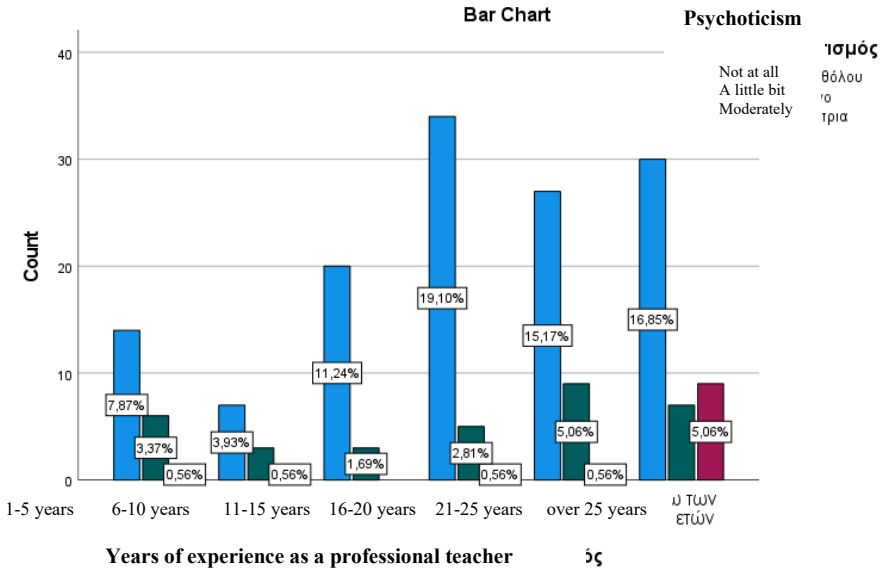
The majority of women (35.0%) experience mild obsessive-compulsive symptoms, while

12.99% of women experience these symptoms to a moderate degree. In contrast, the majority of men do not experience such symptoms at all.

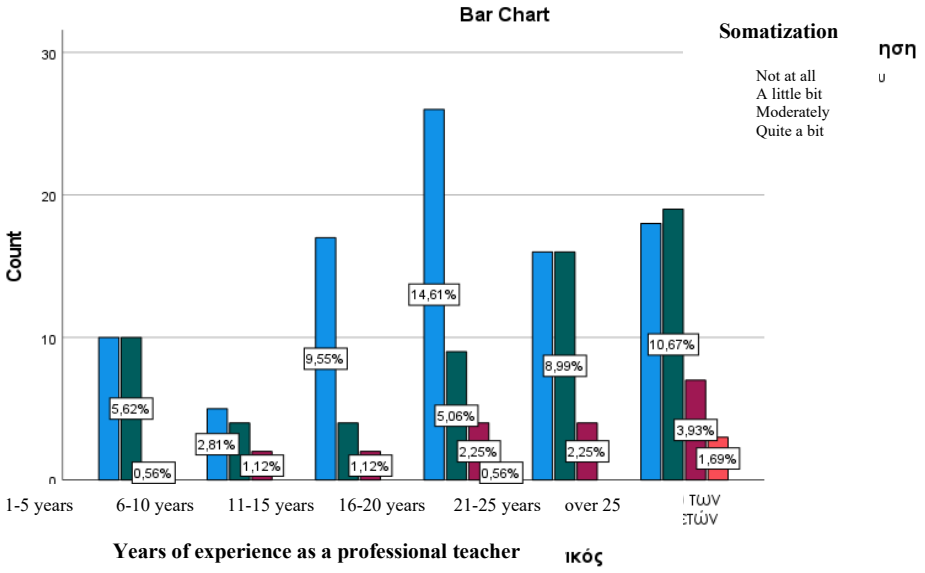
Age has a statistically significant impact on the variables "aggression-hostility" and "waking up very early in the morning": Individuals over 55 years old show more frequent aggression-hostility compared to those aged 46-55, while younger individuals, up to 35 years old, are more likely to experience sleep disturbances.

There is a stronger correlation between holding a Ph.D. and the appearance of somatization symptoms compared to those with only a bachelor's degree (mean for bachelor's degree holders = 7.27, mean for Ph.D. holders = 13.63).

Individuals with more than 25 years of work experience more frequently exhibit symptoms of somatization (mean for 1-10 years of experience = 5.30, mean for 25+ years = 10.70) and psychoticism (mean for 1-10 years = 2.78, mean for 25+ years = 6.39) compared to those with 11-15 years of experience.



5.0% of teachers with more than 25 years of experience experience moderate levels of psychoticism, compared to teachers with fewer years of experience.



10.6% of teachers with more than 25 years of experience experience mild symptoms of somatization, and 1.69% experience such symptoms to a very high degree, whereas the majority of teachers with 25 or fewer years of experience report either mild or no symptoms of somatization.

The demographic variables "gender," "age," and "education level" do not significantly affect responses on the GHQ-28 scale. However, "family status" has a statistically significant impact on the variable "Insomnia." There is a significant difference between the mean scores of individuals in single-parent families and those in other family situations ("other") for the variable (mean for single-parent families = 10.75, mean for other family situations = 20.67).

Years of experience in education significantly affect the variable "Insomnia." Individuals with over 25 years of experience report insomnia more frequently compared to those with 6 to 10 years of experience.

General symptom indicators are primarily influenced by the demographic characteristics "Gender" and "Years of Experience": Women experience positive symptoms and distress from positive symptoms more frequently than men. The mean scores for women are statistically significantly higher than for men on the "Positive Symptom Index" and the "Positive Symptom Distress Index."

Individuals with more than 25 years of experience show a tendency to experience and be distressed by positive symptoms more frequently than those with 11 to 15 years of experience. Those with over 25 years of experience tend to have higher mean scores for both the "Positive Symptom Index" and the "Positive Symptom Distress Index" compared to those with 11-15 years of experience.

Strong correlations were found between the four factors of the GHQ-28 scale. Individuals who frequently show symptoms of physical discomfort also often experience symptoms of insomnia. Insomnia is also more strongly associated with clinical depression.

These findings are consistent with theoretical explanations of mental disorders and confirm the internal consistency and validity of the research tools. Anxiety appears as a common symptom in many psychiatric disorders (Goldberg & Hillier, 1979). Additionally, somatization disorder shows high comorbidity, primarily with depression but also with anxiety disorders, making differential diagnosis challenging in many cases (Jadoulle, Hoyois & Jadoul, 2005). Interpersonal sensitivity is a strong predictor of depression (Manos, 1997), and depression is directly related to sleep problems, which include not only insomnia but also dissatisfaction with sleep, early awakening, daytime sleepiness, long or short sleep duration (Furihata et al., 2020).

Finally, the general indicators of the SCL-90 are significantly correlated with the GHQ-28 scale. Individuals with higher scores on the Global Severity Index, Positive Symptom Index, and Positive Symptom Distress Index also more frequently report physical discomfort, insomnia, social dysfunction, and clinical depression.

Discussion of Results

The findings of this study raise concerns that align with previous research while also revealing novel associations. It is evident that the variables "gender" and "years of experience" exhibit the most statistically significant correlations with mental health difficulties among secondary education teachers.

Female teachers report higher levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive behaviors compared to their male counterparts and experience greater feelings of guilt. This observation aligns with research suggesting that women often juggle multiple roles and face heightened expectations from their social groups, which can contribute to increased stress and psychological distress (Antoniou et al., 2006). Women, particularly those who are married, may experience higher burnout due to adverse family factors or conflicts between familial and professional roles. Additionally, women might have less control in the workplace and a greater need to prove their effectiveness, further exacerbating mental health issues.

An alternative interpretation is that women may be more willing to acknowledge and discuss their difficulties, potentially due to greater openness or readiness to seek help. This was evidenced by the more proactive response of female teachers in the survey and their comments before or after completing the questionnaire.

A relatively novel finding is the increased burden observed among older teachers and those with extensive years of service. Teachers with over 25 years of experience report higher levels of psychoticism, somatization, and sleep disorders compared to their less experienced peers. They also show a greater tendency to experience and be distressed by positive symptoms of psychopathology. This may be related to the significant association found between age above 55 and expressions of aggression-hostility.

These findings could be related to the accumulation of stress and challenges over many years,

including prolonged exposure to demanding work conditions and potentially diminished capacity for coping with ongoing pressures.

The finding that individuals with a doctoral degree experience more somatization symptoms might be explained by the mismatch between high expectations associated with advanced education and the reality of working conditions, including issues of fairness and control in the school environment (Mojsa-Kaja et al., 2015). The gap between investment in education and professional outcomes could contribute to frustration and professional burnout (Van Horn et al., 1999; Gavish & Friedman, 2010).

Consideration should be given to how recent social, economic, and cultural changes have affected the role of teachers and their interactions with students and parents. Students often arrive at school with insufficient sleep due to excessive screen time and inadequate boundaries from overly protective or disengaged parents. Additionally, recent socio-cultural changes have led parents to challenge the authority of teachers and adopt a defensive stance towards their children (Lambert et al., 2009).

Teachers face a range of stressors including changes in the educational landscape, poor working conditions, lack of involvement in decision-making, pressure to raise student grades, and negative parental behavior (Beltman, Mansfield & Price, 2014; Kelchtermans, 2011). A lack of support in the workplace can diminish mental resilience and increase stress (Papatraianou & LeCornu, 2014; Maulding et al., 2012). Additionally, factors such as high workload, large class sizes, diverse student needs, a negative work environment, and inconsistent policy implementation exacerbate these issues (Beltman et al., 2011; McCallum & Price, 2010).

These factors should be seriously considered when designing primary (organizational level), secondary (workplace relations), and tertiary (individual) intervention programs (Pantazopoulou-Foteinnea, 2003). Organizational interventions that address school management and the implementation of central education policies play a crucial role in creating work conditions that consider employees' mental health needs and foster their development (McKenzie, 2009; Lazarus, 1995).

References

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and Age Differences in Occupational Stress and Professional Burnout between Primary and High-School Teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682–690. https://doi.org/10.1108/02683940610690213

Armon, G., Shirom, A., Shapira, I., & Melamed, S. (2008). On the nature of burnout-insomnia relationships: A prospective study of employed adults. *J Psychosom Res, 65*(1), 5-12. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.01.012

Bellman, S., Forster, N., Still, L., & Cooper, C. L. (2003). Gender differences in the use of

social support as a moderator of occupational stress. *Stress and Health, 19*(1), 45-58. https://doi.org/10.1002/smi.954

Beltman, S., Mansfield, C. F., Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6*(3), 185–207. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Biggam, F. H., Power, K. G., Macdonald, R. R., Carcary, W. B. & Moodie, E. (1997). Self-perceived occupational stress and distress in a Scottish police force. *Work & Stress, 11*(2), 118–133.

Bottery, M. (2005). The Individualization of Consumption: A Trojan Horse in the Destruction of the Public Sector? *Educational Management, Administration and Leadership, 33*(3), 267-288.

Bullock, S. M., & Sator, A. J. (2015). Maker pedagogy and science teacher education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 13*(1), 61–87.

Cox, T., Leka, S., Ivanov, I., & Kortum, E. (2004). Work, employment and mental health in Europe. *Work & Stress, 18*(2), 179–185. http://dx.doi.org/10.1080/02678370412331272651

Day, C. (2008). Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Journal of Educational Change, 9(3), 243-260. http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6

Derogatis, L. R. (1983). SCL-90-R: *Administration, Scoring and Procedures Manual II*. Towson, MD: Clinical Psychometric Research (pp. 14–15).

Derogatis, L. R. (2000). Symptom Checklist-90-Revised. In A. J. Rush, M. M. First and D. Blacker (Eds.), *Handbook of psychiatric measures* (pp. 81-84). American Psychiatric Association.

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. Teaching & Teacher Education, 25(6), 814-825. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021

Fimian, M. J. (1982). What is teacher stress? *The Clearing House, 56*(3), 101–105. http://www.jstor.org/stable/30185531

Fitzgerald, C. & Laurian-Fitzgerald, S. (2013). Caring our Way to more Effective Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 76*(6), 341–345.

Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 387–397). Springer.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Journal of Clinical Psychology*, *56*(5), 595-606. https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(200005)56:5%3C595::aid-jclp2%3E3.0.co;2-q

Furihata, H., Yamanaka, S., Honda, T., Miyauchi, Y., Asano, A., Shibata, N., Tanokura, M., Sawasaki, T. & Miyakawa, T. (2020). Structural bases of IMiD selectivity that emerges by 5-hydroxythalidomide. *Nature communications, 11*(1), 4578. https://doi.org/10.1038/s41467-020-18488-4

Garyfallos G., Karastergiou A., Adamopoulou A., Moutzoukis C., Alagiozidou E., Mala D., Garyfallos A., (1991). Greek version of the General Health Questionnaire: accuracy of translation and validity. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 84*(4), 371-378. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1600-0447.1991.tb03162.x

Gavish, B. & Friedman, A. (2010). Novice Teachers' Experience of Teaching: A Dynamic Aspect of Burnout. *Social Psychology of Education, 13*(2), 141–167. http://dx.doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0

Georgas, J., & Giakoumaki, E. (1984). Psychosocial stress, symptoms, and anxiety of male and female teachers in Greece. *Journal of Human Stress,10*(4), 191–197.

Goldberg, D. P. & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine, 9*(1), 139-145. https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0033291700021644

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302-1316.

Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. Journal of Human Resource Management, 12 (2), 288-298.

Hui, E. K. P. & Chan. D. W. (1996). Teacher stress and guidance work in Hong-Kong secondary school teachers. *British Journal of Guidance and Counseling, 24*(2), 199-211. https://doi.org/10.1080/03069889608260409

Jadoulle, V., Hoyois, P., Jadoul, M. (2005). Anxiety and depression in chronic hemodialysis: some somatopsychic determinants. *Clin Nephrol., 63*(2), 113-118.

Jenkins, K., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next! *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37*(1), 63-78.

Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A. (2017). Early Childhood Teachers' Psychological Well-being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion. *Early Education and Development, 29*(1), 53–69. http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806

Kandtas, A. (2001). The factors of stress and professional burnout in teachers. In E. Vassilakis, S. Trilivas, & H. Bezevegis (Eds.), Stress, anxiety, and their management (pp. 217-230). Ellinika Grammata.

Kelchtermans, G. (2011). *Vulnerability in Teaching: The Moral and Political Understanding of Teacher's Work: Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (pp. 65-82). Springer.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27-35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools, 46*(10), 973–988. https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.20438

Lazarus R. S. (1995). Psychological stress in the Workplace. In Crandall, R. & Perrewe, P. *Occupational Stress: A Handbook*. London: Taylor & Francis

Lundberg, U. (2002). Psychophysiology of work: Stress, gender, endocrine response, and work-related upper extremity disorders. *American Journal of Industrial Medicine, 41*(5), 383–392. https://doi.org/10.1002/ajim.10038

Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies, 5*(4), 20-29.

McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teacher, well students. *The Journal of Student Wellbeing, 4*(1), 19-34. http://dx.doi.org/10.21913/JSW.v4i1.599

McCormack, A., Gore, J. & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*(1), 95-113. https://doi.org/10.1080/13598660500480282

McCormick, J. & Solman, R. (1992). Teachers' Attributions of Responsibility for Occupational Stress and Satisfaction: An Organizational Perspective. *Educational Studies, 18*(2), 201-222. https://doi.org/10.1080/0305569920180206

McKenzie, K.E. (2009). *Teacher burnout: A laughing matter*. Capella University.

Menaha, P. & Kumar-Reddy, J. (2018). Mental health of higher secondary school teachers. *Review Of Research, 7*(11), 1-4.

Mirowsky, J., & Ross, C.E. (2003). *Education, Social Status, and Health*. Aldine Transaction.

Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers - work life areas and personality traits as predictors of relationships with work. *Int J Occup Med Environ Health, 28*(1), 102-119. https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00238

Monas, K. (2003). Investigation of the psychological burden of spouses dealing with infertility issues. Retrieved from National Documentation Center.

Mouzoura, E. (2005). Sources and management of professional-emotional load in educators: Connection of individual and social conditions of stress. Doctoral Dissertation. Department of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki.

Pantzopoulou-Foteinea, A. (2003). Work Environment and Psychological Effects (Organizational-Industrial Psychology). An approach from the field of Occupational

Medicine. Greek Institute of Occupational Health and Safety.

Papastylianou, A. (1997). Stress among Greek secondary education teachers. In F. Anagnostopoulos, A. Kosmogianis, & V. Messinis (Eds.), Contemporary Psychology in Greece (pp. 211-230). Ellinika Grammata.

Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematizing the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(1), 100-116. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7

Salter, K., Campbell, N., Richardson, M., Mehta, S., Jutai, J., Zettler, L., Moses, M., McClure, A., Mays, R., Foley, N., & Teasell, R. (2013). *Outcome Measures in Stroke Rehabilitation*. Ανάκτηση από: http://www.ebrsr.com/sites/default/files/Chapter21_Outcome-

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. Creative Education, 7(13), 1785-1799. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182

Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors Relating to Regular Education Teacher Burnout in Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215–229.

Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology, 29*(1), 91–108. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1559-1816.1999.tb01376.x

Η Σχολική Διαμεσολάβηση και η Δημιουργική Γραφή ως στρατηγικές καταπολέμησης της σχολικής βίας. Ένα Συνεργατικό Πρόγραμμα Επίλυσης Συγκρούσεων και Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων, Δεξιοτήτων 21ου αιώνα και Συναισθηματικής Νοημοσύνης με εκπαιδευτικά οφέλη

School Mediation and Creative Writing as strategies to compat school violence. A Collaborative Conflict Resolution and Social Skills, 21st Century Skills and Emotional Intelligence Development Program with educational benefits

Βασιλική Βενετίδου, *εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ. Ed Επιστήμες Αγωγής, vavenetidou@gmail.com*

Vasiliki Venetidou, *teacher, M. Ed Educational Sciences, vavenetidou@gmail.com*

Abstract: Society in general and the educational community in particular have been plagued by incidents of violence and bullying on a daily basis in recent years. Researchers are studying and attempting interventions to combat them. This paper attempts to study two independent strategies, school mediation and creative writing, through the analysis of research results that have been carried out to date. In addition, it attempts to answer the question of whether the collaboration of these two tools can lead to the fight against intra-school violence and school bullying by cultivating 21st century skills, developing social learning skills, strengthening emotional intelligence and changing the culture of the school environment, which are benefits of both school mediation and creative writing. Can creative writing intervene and strengthen and/or complement school mediation and the collaboration of the two strategies lead to the prevention and treatment of the phenomenon of violence in the school context? Can this collaborative program of conflict resolution and development of the above skills be integrated into the curricula?

Keywords: School Mediation, Creative Writing, 21st Century Skills, Social Learning Skills, Emotional Intelligence.

Περίληψη: Η κοινωνία, γενικότερα, και η εκπαιδευτική κοινωνία, ειδικότερα, ταλανίζονται τα τελευταία χρόνια καθημερινά από περιστατικά βίας και εκφοβισμού. Ερευνητές μελετούν και επιχειρούν παρεμβάσεις με σκοπό την καταπολέμησή τους. Με την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθούν δύο ανεξάρτητες στρατηγικές, της σχολικής διαμεσολάβησης και της δημιουργικής γραφής, μέσα από την ανάλυση αποτελεσμάτων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα. Επιπλέον, επιχειρείται η απάντηση στο ερώτημα κατά πόσον η σύμπραξη των δύο αυτών εργαλείων μπορεί να οδηγήσει στην καταπολέμηση της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης, την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αλλαγή κουλτούρας του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία αποτελούν οφέλη τόσο της σχολικής διαμεσολάβησης όσο και της δημιουργικής

γραφής. Μπορεί η δημιουργική γραφή να επέμβει και να ενισχύσει ή/και να συμπληρώσει τη σχολική διαμεσολάβηση και η σύμπραξη των δύο στρατηγικών να οδηγήσει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας στο σχολικό πλαίσιο; Μπορεί αυτό το συνεργατικό πρόγραμμα επίλυσης συγκρούσεων και ανάπτυξης των ανωτέρω δεξιοτήτων να ενσωματωθεί στα αναλυτικά προγράμματα;

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική Διαμεσολάβηση, Δημιουργική Γραφή, Δεξιότητες 21ου αιώνα, Κοινωνικές Δεξιότητες Μάθησης, Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια εντείνονται παγκοσμίως ολοένα και περισσότερο τα φαινόμενα βίας, εκφοβισμού και επιθετικής συμπεριφοράς στους σχολικούς χώρους. Η σχολική βία αποτελεί πλέον ένα από τα πιο ανησυχητικά κοινωνικά και παιδαγωγικά προβλήματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας με σοβαρές επιπτώσεις τόσο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών και την ακαδημαϊκή τους πορεία όσο και στην εύρυθμη λειτουργία και την κουλτούρα των σχολικών μονάδων. Αποτελεί αδήριτη ανάγκη η ανάπτυξη αλλά και η εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης και προσπάθειας εξάλειψης του φαινομένου. Προς αυτή την κατεύθυνση, η σχολική διαμεσολάβηση κάνει την εμφάνισή της και κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος ως μια δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας επιλύονται ειρηνικά οι συγκρούσεις στηριζόμενη στον διάλογο, τη συνεργασία και την ειρηνική διευθέτηση και χωρίς τιμωρητικές μεθόδους. Επιπροσθέτως, η δημιουργική γραφή ως μια μορφή γραφής δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αποτυπώσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους και να μπορέσουν να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες της επικοινωνίας. Η δημιουργική γραφή και η σχολική διαμεσολάβηση μπορεί να είναι ανεξάρτητες και αυτόνομες έννοιες. Εντούτοις, μπορούν να συνδυαστούν και η σύμπραξή τους να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων με την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης, συναισθηματικής νοημοσύνης, ειδικότερα την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αυτογνωσίας, της αυτορρύθμισης, τη βελτίωση της αυτοεικόνας με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός ελπιδοφόρου, δημιουργικού, φιλειρηνικού και ευχάριστου κλίματος στις σχολικές μονάδες.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός απασχολούν έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Ερευνητές προχωρούν σε μελέτες προς αντιμετώπισή τους εφαρμόζοντας προγράμματα με στόχο την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση, την πρόληψη, τη λήψη μέτρων, την υποστήριξη των θυμάτων. Ο Dogan, S. (2016) επιχείρησε μέσα από την έρευνά του να αξιολογήσει τους λόγους των συγκρούσεων στο σχολείο με βάση τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων και

δημιούργησε ένα μοντέλο μεικτού σχεδιασμού «Το Μοντέλο διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο» για την οικοδόμηση της κουλτούρας διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 216 εκπαιδευτικοί από 22 σχολεία της πόλης Sivas και επιχειρήθηκε ποσοτική και ποιοτική έρευνα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι αιτίες των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον κατατάσσονται ως εξής: 1) ο τρόπος που συμβαίνουν τα πράγματα στο σχολείο, 2) οι ατομικές διαφορές και 3) η διοίκηση του σχολείου. Όσον αφορά στον τρόπο που συμβαίνουν τα πράγματα στο σχολείο οι λόγοι είναι η χρήση αιθουσών διδασκαλίας, η μη έγκαιρη προσέλευση στην τάξη, το καθήκον της παρακολούθησης, οι διαφορές μεταξύ της διδασκαλίας των μαθημάτων, των κοινωνικών δραστηριοτήτων και της σχολικής πειθαρχίας. Σχετικά με τις ατομικές διαφορές, κύριους λόγους αποτελούν οι συνδικαλιστικές δραστηριότητες, οι πολιτικές απόψεις, οι πολιτισμικές διαφορές, οι διαφορετικές απόψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή της προσωπικότητας και το φύλο. Τέλος, όσο αφορά τη διοίκηση του σχολείου οι κύριες αιτίες είναι τα προβλήματα επικοινωνίας, η μη επιμόρφωση στελεχών, το πρόγραμμα των μαθημάτων, ο καταμερισμός της εργασίας, οι δραστηριότητες ελέγχου και η μη υποστήριξη καινοτομιών.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας σχετικά με τις στρατηγικές της σύγκρουσης που εφαρμόζονται εξαρτώνται από τα μέρη που συμμετέχουν (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν στην πρώτη θέση τη συμφιλίωση και ακολουθούν αντίστοιχα η αποφυγή, η ενσωμάτωση, ο συμβιβασμός και η κυριαρχία.

Ο Soner Dogan προτείνει το Μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων με απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων. Η εκπαίδευση στη διαχείριση συγκρούσεων είναι εθελοντική, το περιεχόμενο περιλαμβάνει τη διαχείριση άγχους, τον έλεγχο θυμού, τη διαχείριση κρίσεων, στρατηγικές λήψης αποφάσεων, την ικανότητα επικοινωνίας και τον προβληματισμό. Οι μέθοδοι εκπαίδευσης περιλαμβάνουν ομαδική εργασία στηριζόμενη στην εμπειρία, τη διαχείριση δράματος, στην προετοιμασία έργου, σε σεμινάρια και κοινωνικές υπηρεσίες. Η απόκτηση τέτοιων συμπεριφορών προσφέρουν πολιτική και κουλτούρα διαχείρισης συγκρούσεων μεταβάλλοντας το σχολικό κλίμα, την ασφάλεια, την κουλτούρα και την υγεία του σχολικού περιβάλλοντος.

Ο Turk, F. (2018) προχώρησε σε μετα-ανάλυση που περιλαμβάνει 23 μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Τουρκία από το 2000-2016 με θέμα «Αξιολόγηση των Επιπτώσεων της Επίλυσης Συγκρούσεων, της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και Ομότιμη Διαμεσολάβηση». Υπογραμμίζει το πόσο σημαντικό είναι να διακρίνουμε την απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης από τη χρήση τους ουσιαστικά σε καταστάσεις καθημερινά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η επίλυση συγκρούσεων, η εκπαίδευση για την ειρήνη και η σχολική διαμεσολάβηση από συνομηλίκους συμβάλλουν στην ανάπτυξη εποικοδομητικών συμπεριφορών επίλυσης συγκρούσεων των μαθητών και στη μείωση επιθετικών και παραβατικών συμπεριφορών. Αποτελεί ένα σημαντικό αποτέλεσμα, μιας και η συμμετοχή παιδιών και εφήβων σε σχολικά προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων, διαμεσολάβησης από συνομηλίκους και εκπαίδευσης για την ειρήνη θα οδηγήσει στην ανάπτυξη εποικοδομητικών

δεξιοτήτων από τους μαθητές. Επιπροσθέτως, δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη διαφορά επίδρασης στα προγράμματα που εφαρμόστηκαν για την εκπαίδευση των μαθητών (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) και αποδείχθηκαν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων παρ' όλο που υπήρχε μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης στην πρωτοβάθμια. Παράλληλα, η ποιότητα εφαρμογής είναι σημαντικότερη από τη διάρκεια εκπαίδευσης επίλυσης συγκρούσεων. Τέλος, όσον αφορά το μέγεθος της επίδρασης όταν η εκπαίδευση αφορά μια ομάδα μαθητών και όχι το σύνολο, δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφορά.

Η Ibarrola-Garcia, S. (2024) προχώρησε σε μετα-ανάλυση-έρευνα αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής διαμεσολάβησης. Η συστηματική ανασκόπηση των μελετών της σχολικής διαμεσολάβησης είχε ως στόχο να ερευνήσει ποια στοιχεία υπάρχουν για τα εκπαιδευτικά οφέλη της τόσο για τους διαμεσολαβητές εκπαιδευτικούς και τους διαμεσολαβητές σπουδαστών όσο και για τους διαμεσολαβούμενους μαθητές. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) για να διασφαλιστεί η διαφάνεια και η αναπαραγωγιμότητα των αποτελεσμάτων. Αρχικά, εντοπίστηκαν 524 μελέτες, και έπειτα από έλεγχο διατηρήθηκαν 141. Από αυτές, 32 καταγράφουν δημοσίευση το χρονικό διάστημα 2000-2020. Τα αποτελέσματά τους κατηγοριοποιήθηκαν σε διαπροσωπικό συναισθηματικό, προσωπικό συναισθηματικό, γνωστικό-ηθικό και κοινωνικό αντίκτυπο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, στη διαπροσωπική συναισθηματική διάσταση, διδάχτηκαν: καλές σχέσεις με τους άλλους, κατανόηση, βελτιωμένη επικοινωνία, ενσυναίσθηση, έκφραση συναισθημάτων και διαχείριση συναισθημάτων, η ενεργητική ακρόαση. Στην προσωπική συναισθηματική διάσταση ξεχώριζε η συναισθηματική επίγνωση και η συναισθηματική ρύθμιση, αυτοεκτίμηση και η διαμεσολάβηση βοήθησε ιδιαίτερα στον έλεγχο των συναισθημάτων, όπως ο θυμός.

Στη γνωστική-ηθική διάσταση, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις απέναντι στη σύγκρουση βελτιώθηκαν. Έγινε αντιληπτό πως η σύγκρουση είναι κάτι φυσιολογικό στη ζωή, αυξήθηκε η επιλογή διαλόγου κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων και διδάχτηκε η διαδικασία της διαμεσολάβησης, με την οποία κατανοήθηκαν τα αίτια των συγκρούσεων, ακούστηκαν και οι δύο πλευρές και λύθηκαν οι παρεξηγήσεις σε ένα ήρεμο και ασφαλές πλαίσιο. Αυξήθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες όλων των εμπλεκομένων ακόμη κι αν οι διαμεσολαβητές είχαν αυξημένες σε σχέση με τους διαμεσολαβούμενος. Επιπλέον, οι εμπλεκόμενοι μαθητές χρησιμοποίησαν συχνότερα στρατηγικές αντιμετώπισης συγκρούσεων και σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά επιθετικών απαντήσεων σε σχέση με όσους δε συμμετείχαν. Ανέπτυξαν ουσιώδη χαρακτηριστικά όπως αντικειμενικότητα, εναλλακτική σκέψη, αλλαγές στις αντιλήψεις, κατανόηση, κοινωνική συμπεριφορά, συνύπαρξη, σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας, αξιοπιστία και αίσθημα δικαιοσύνης, ανιδιοτέλεια, ειρήνη, ενότητα και αρμονία, θετικά συναισθήματα ευτυχίας.

Όσον αφορά τον κοινωνικό αντίκτυπο, παραβατικές συμπεριφορές μειώθηκαν, ενώ αυξήθηκαν το αίσθημα της ασφάλειας, του ανήκειν, η συναισθηματική νοημοσύνη. Οι

εμπλεκόμενοι μαθητές αξιολόγησαν πιο θετικά τις σχολικές σχέσεις και το περιβάλλον και θεώρησαν ότι η διαμεσολάβηση βοηθά στη δημιουργία ενός πλαισίου καλής συνύπαρξης χωρίς συγκρούσεις δημιουργώντας χώρους υποστήριξης για τους μαθητές. Επιπλέον, η διαμεσολάβηση μεταφέρθηκε και σε καταστάσεις εκτός σχολείου με τη χρήση δεξιοτήτων στη ζωή γενικότερα.

Μελετώντας τα αποτελέσματα των ανωτέρω ερευνών διαπιστώνεται πως η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια στρατηγική μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μαθητές μπορούν να συνδράμουν στη διαχείριση συγκρούσεων των συνομηλίκων τους και στην επίλυσή τους με φιλειρηνικό τρόπο μέσω του εποικοδομητικού διαλόγου, της εχεμύθειας, του σεβασμού και της ενσυναίσθησης. Απώτερο στόχο αποτελεί η επίλυση της διαφωνίας εποικοδομητικά (Jonshon et al., 1995). Κύριο στόχο της εκπαίδευσης στη σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητας ελέγχου των συναισθημάτων ώστε να υπάρχει δυνατότητα διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012). Καθίσταται σαφές πως η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί ένα εργαλείο ισχυρό για την πρόληψη και την καταπολέμηση της ενδοσχολικής βίας.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς μπορεί να ενισχυθεί η σχολική διαμεσολάβηση ως εργαλείο αντιμετώπισης της σχολικής βίας με την παρέμβαση της δημιουργικής γραφής. Πώς η δημιουργική γραφή ως στρατηγική θα μπορούσε να φέρει διαφορετικά αποτελέσματα στις ανωτέρω έρευνες και να προσφέρει περισσότερα οφέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα;

Η Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2024) πραγματοποίησε έρευνα σε 573 μαθητές των Ε΄ και Στ΄ τάξεων Δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές παρακολούθησαν πρόγραμμα δημιουργικής γραφής διάρκειας 25 εβδομάδων που αφορούσε την εκπαίδευσή τους σε προγράμματα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης με εκπαιδευτικό εργαλείο τη δημιουργική γραφή. Υπήρχε Ομάδα Παρέμβασης και Ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, πριν την Παρέμβαση οι δύο ομάδες εκδήλωσαν παρόμοια συχνότητα στις αντίστοιχες δεξιότητες. Μετά την παρέμβαση με το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», η Ομάδα Παρέμβασης σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου έδειξε μεγαλύτερη βελτίωση σε 8 από τις 11 δεξιότητες κοινωνικής μάθησης, όπως στην προσαρμογή στις οδηγίες, στην αυτορρύθμιση, στην προσοχή, στη μεταγνώση, στη συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη, στην καινοτομία-δημιουργικότητα, στην προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα και στην ενσυναίσθηση. Θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η «Αυτοεκτίμηση», καθώς παρουσίασε οριακά στατιστικώς σημαντική μεταβολή. Τέλος, η Τσάτσου-Νικολούλη προχώρησε και σε σύγκριση των αποτελεσμάτων της δικής της έρευνας με άλλες σχετικές. Σύμφωνα με τη σύγκριση, παρ' όλο που είναι πολύ λίγα τα προγράμματα ενίσχυσης δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης που υλοποιούνται στο σχολείο, επιτυγχάνουν τη βελτίωση, αν όχι όλων, των περισσότερων δεξιοτήτων που επιδιώκουν, εκτός κι αν είναι πολύ λίγες.

Ομοίως, η Τσάτσου-Νικολούλη σε έρευνα που πραγματοποίησε σε 43 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Ηλικίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι οποίοι

συμμετείχαν σε εργαστήρια δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές ανέπτυξαν τις δεξιότητες του σεβασμού, της κατανόησης, της ευγένειας, της διαχείρισης συναισθημάτων και της επίλυσης προβλημάτων.

Επιπλέον, οι Helda Jolanda Pentury, Anastasia Dewi Anggraeni, Dendi Pratama (2020) προχώρησαν σε έρευνα του Πανεπιστήμιου Indraprasta Pgri Jakarta της Ινδονησίας με θέμα «Η ικανότητα βελτίωσης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα των μαθητών χρησιμοποιώντας τη δημιουργική γραφή». Η παρούσα μελέτη περιελάμβανε την παρατήρηση φοιτητών μέσα από τα έργα τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές έχουν βελτιώσει τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες γράφοντας τα έργα δημιουργικά και καινοτόμα. Οι δεξιότητες: συνεργασία, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και επικοινωνία γίνονται αποτελεσματικές και εξαιρετικές για το μάθημα. Θεωρούνται οι δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές να αναπτύξουν τη συγγραφική τους ικανότητα δημιουργικά, να αλλάξουν τον τρόπο που ήξεραν και να εμπνευστούν νέα ιδέα και προοπτική. Οι μαθητές επικοινωνούν μέσω κοινωνικών δικτύων, ενθαρρύνονται να μοιραστούν δημιουργικά έργα, συνεργάζονται και συγκρίνουν αποτελέσματα. Τέλος, οι μαθητές καταφέρνουν να βελτιώσουν την κριτική τους σκέψη, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της δημιουργικής γραφής. Η δημιουργική γραφή βελτιώνει τη συγγραφική τους ικανότητα ταυτόχρονα με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα λόγω των κινήτρων, της έμπνευσης, της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της αναγκαιότητας τους.

Επιπροσθέτως, οι Encil Puspitoningrum, Rosa Imani Khan and Daniel Swanjaya (2024) προχώρησαν σε έρευνα με θέμα «Η δημιουργική γραφή ως προσπάθεια για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών» στο Πανεπιστήμιο Nusantara PGRI Kediri της Ινδονησίας. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης 14 μελετών. Η κατηγοριοποίηση των άρθρων ήταν ποιοτική, πειραματική, ποσοτική. Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστούν οι επικρατούσες προοπτικές στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στα επιλεγμένα άρθρα. Η περιγραφική ανάλυση περιλάμβανε το θέμα τις παρεμβάσεις της δημιουργικής γραφής, τους συμμετέχοντες (δάσκαλοι και μαθητές), τον ρόλο των γονέων και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η δημιουργική γραφή και η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέονται ιδιαίτερα μιας και εμπεριέχουν συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές πτυχές της προσωπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, η δημιουργική γραφή βοηθά αποτελεσματικά στην αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αυτοαναγνώρισης, στην κατανόηση άλλων απόψεων και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και θετικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και την ανατροφή των μαθητών. Η δημιουργική γραφή έχει ψυχολογικά και συναισθηματικά οφέλη. Αποτελεί μέσο αναστοχασμού και συναισθηματικής έκφρασης, κατανόησης του εαυτού και του κόσμου γύρω, βελτιώνει δεξιότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικότητα, επικοινωνιακές δεξιότητες. Μέσω της δημιουργικής γραφής επέρχεται η συναισθηματική ισορροπία, αποτελεί διέξοδο για τα συναισθήματα, μέσο μεταφοράς, σκέψεων και ιδεών, διαμόρφωσης προσωπικότητας. Γενικότερα, η έρευνα αυτή

επιβεβαιώνει το συμπέρασμα ότι η δημιουργική γραφή είναι ένα μέσο έκφρασης και μια εξαιρετική μέθοδος προώθησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Η εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία δημιουργικής γραφής μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να βοηθήσουν τους νέους να διατηρήσουν τη συναισθηματική ισορροπία και να εξασκηθούν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής.

Γίνεται αντιληπτό πως η δημιουργική γραφή μπορεί να παρέμβει και να ενισχύσει τη σχολική διαμεσολάβηση και συνεργαζόμενες αυτές οι δύο στρατηγικές να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας. Η δημιουργική γραφή μπορεί να προσφέρει όλα εκείνα τα εφόδια, τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες που διακρίνουν έναν διαμεσολαβητή και όλο αυτό το συνονθύλευμα να συμβάλλει στη διαχείριση ενδοσχολικών κρίσεων με απώτερο στόχο την επίλυση προβλημάτων σε επίπεδο συνομηλίκων και κατ' επέκταση την πρόληψη φαινομένων βίας τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο της ευρύτερης κοινωνίας.

Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα σύμπραξης των δύο ανωτέρω εργαλείων, της σχολικής διαμεσολάβησης και της δημιουργικής γραφής θα μπορούσε να οδηγήσει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης;

Στο ερώτημα αυτό έρχεται να προστεθεί η έρευνα των Sara Vila, Raquel Gilar-Corbí and Teresa Pozo-Rico (2021) από το Πανεπιστήμιο Alicante της Ισπανίας με εκπαιδευτικό σκοπό τη βελτίωση της διαχείρισης συναισθημάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και τη μείωση της αντικοινωνικής και εγκληματικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός εκπαιδευτικού προγράμματος κατάρτισης. Για την επαλήθευση της αποτελεσματικότητας του έργου, υιοθετήθηκε ένας πειραματικός σχεδιασμός με δομή προ-δοκιμαστικής/μετά-δοκιμής και ομάδα ελέγχου. Συνολικά 141 Ισπανοί μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη και χωρίστηκαν τυχαία σε μία από τις δύο πειραματικές συνθήκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτιώσεις στο περιβάλλον με επαρκή κατάρτιση και σωστή εφαρμογή ενός προγράμματος που περιλαμβάνει συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε μείωση των συγκρούσεων και ενισχυμένες σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα 12 εβδομάδων της μελέτης σχεδιάστηκε για τη βελτίωση της ΣΝ και των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και για την πρόληψη εγκληματικών ή/και αντικοινωνικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο γενικός στόχος αυτής της εργασίας είναι να αναλύσει την αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του προγράμματος παρέμβασης, «Ζω, επομένως, αισθάνομαι» για τη βελτίωση της ΣΝ, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αντικοινωνικής και εγκληματικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και ως απάντηση στο πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μπορεί να επιβεβαιωθεί ότι είναι δυνατό να σχεδιαστεί και να αναπτυχθεί ένα

αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη βελτίωση της ΣΝ και των κοινωνικών δεξιοτήτων και την πρόληψη αντικοινωνικών και εγκληματικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι με την επαρκή εκπαίδευση και τη σωστή εφαρμογή ενός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής και κοινωνικών δεξιοτήτων, τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά αφού εκτιμώνται οι βελτιώσεις στο περιβάλλον. Παρατηρείται μείωση των συγκρούσεων, οι μαθητές βλέπουν τη ΣΝ τους να αυξάνεται και, κατά συνέπεια, τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα βελτιώνονται, κάτι που είναι σύμφωνο με τα στοιχεία από άλλες μελέτες στον ίδιο τομέα. Επιπλέον, σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις της ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης για τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της συνύπαρξης των εφήβων είναι σχετικές καθώς η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων διευκολύνει τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και μειώνει περιπτώσεις διασπαστικής συμπεριφοράς ή προβλημάτων στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων.

Τα ανωτέρω ενισχύονται μέσω της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας. Η σχολική διαμεσολάβηση αναπτύχθηκε κυρίως για την αποκατάσταση της δικαιοσύνης στα σχολεία από το 1990 (Morrisson, 2007). Σύμφωνα με τον Θάνο Θεοδώρου (2017, 112-116), εξελίσσεται σε σχολικά περιβάλλοντα, επαναφέρει τη δικαιοσύνη και μέσα σε κλίμα σεβασμού και ισοτιμίας οι συνομήλικοι προλαμβάνουν παραβατικές συμπεριφορές ή/και υιοθετούν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων από τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τη Μενίκη (2017), η σχολική διαμεσολάβηση λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή περισσοτέρων μαθητών που έχουν διαφωνήσει και ζητούν τη βοήθεια τρίτου. Η Αρτινοπούλου (2010) υποστηρίζει πως η σχολική διαμεσολάβηση σκοπεύει στην ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων που αφορούν τους μαθητές με τη βοήθεια των συνομηλίκων μέσω του διαλόγου, της ακρόασης και της αλληλοκατανόησης. Και ο Θάνος (2017, 213) και η Αρτινοπούλου (2010, 60) συμφωνούν πως υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής όταν δύο ή περισσότεροι μαθητές διαφωνούν και ένας τρίτος, ο διαμεσολαβητής, βοηθά στην επίλυση διατηρώντας ουδέτερη και αμερόληπτη θέση. Ακολουθούν μια διαδικασία στηριζόμενη σε αρχές και μεθόδους-μια στρατηγική πρόληψης και καταπολέμησης συγκρούσεων με πιθανότητα εμφάνισης στο μέλλον (Σπυράκη & Σπυράκη, 2019)- και στην ανάπτυξη τόσο ατομικών όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως έλεγχος συναισθημάτων, διάλογο, ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση με σκοπό να δημιουργηθεί ένα φιλειρηνικό, υγιές και ασφαλές περιβάλλον. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι μαθητές παίρνουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή και επιλύουν διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ συμμαθητών (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016, 7).

Ο διαμεσολαβητής συμβάλει στο να οδηγηθούν οι διαφωνούντες στη συμφιλίωση εστιάζοντας στα αίτια και τους τρόπους επίλυσης (Mic, Mic & Radulescu, 2014) και η επιλογή του μπορεί να γίνει από τους συμμαθητές του ή τους εκπαιδευτικούς (Τζήμας, 2018). Ο επιτυχημένος διαμεσολαβητής οφείλει να χαρακτηρίζεται από την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης (Μαυροσκούφης, 2008), βοηθώντας τα δύο μέρη να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν το πρόβλημα και να προτείνουν από κοινού λύσεις (Αρτινοπούλου, 2010). Ο

ρόλος του διαμεσολαβητή είναι πρωταρχικός και σημαντικός καθώς συντονίζει, είναι υπεύθυνος για την τήρηση των κανόνων, για τη διατήρηση της ισορροπίας και τη μετάβαση από τη μία φάση στην άλλη (Θάνος, 2017, 115). Η διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης ακολουθεί κάποιες φάσεις. Αρχικά, ενημερώνεται η σχολική κοινότητα για την εφαρμογή του προγράμματος και μελετάται το κλίμα της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, επιλέγονται μαθητές για εκπαίδευση και εκπαιδεύονται ως διαμεσολαβητές. Έπειτα, γίνεται προετοιμασία του προγράμματος, ακολουθεί η εφαρμογή του και τέλος, η αξιολόγησή του (Θάνος, Θ. & Κολοφωτιά, Σ. & Χατζάκη, Μ., 2011, 47-76).

Η βιωματική μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης με την εφαρμογή καλών πρακτικών και την ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια αξιών διαλόγου, σεβασμού, εμπιστοσύνης και ισότητας, όχι μόνο συμβάλλει στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων αλλά υιοθετούνται από τους μαθητές τα οφέλη της μακροχρόνια (Θάνος & Νταλάκος, 2018). Οι W. Johnson και R. Johnson (2001) αναφέρουν ότι για την ανάπτυξη δεξιοτήτων εποικοδομητικής επίλυσης συγκρούσεων στα σχολεία, τόσο το προσωπικό του σχολείου όσο και όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν γνώση αυτών των δεξιοτήτων. Αυτό είναι σημαντικό για την ανάπτυξη μιας κοινής κατανόησης στο σχολείο. Οι εμπλεκόμενοι της σχολικής διαμεσολάβησης εκπαιδεύονται για να αποκτήσουν ή να ενισχύσουν δεξιότητες με τις οποίες θα μπορούν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012). Έπειτα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Ibarolla – Garcia & Redin, 2013) τα συμπεράσματα καταλήγουν πως η σχολική διαμεσολάβηση βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, εξασκεί τους διαμεσολαβητές στην επίλυση διαφωνιών και συγκρούσεων, οι εμπλεκόμενοι συνειδητοποιούν τις αρνητικές προεκτάσεις επιθετικών συμπεριφορών, στο τέλος αποκτούν νέους φίλους. Σύμφωνα με τον Pychon (2012), η υιοθέτηση της σχολικής διαμεσολάβησης βελτιώνει το γενικότερο κλίμα της σχολικής μονάδας, οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν δεξιότητες κατάλληλες να χρησιμοποιηθούν στην αρχή μιας διαφωνίας, στο να μην πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις και να προληφθούν περιστατικά ενδοσχολικής βίας. Η σχολική διαμεσολάβηση ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σήμερα, εκπαιδευτικές και κοινωνικές, και προάγει αξίες, όπως η δημοκρατία, ο σεβασμός, η φιλία, η αποδοχή του «άλλου», η αλληλεγγύη, αξίες που καλλιεργούν τη σχολική κουλτούρα (Ντέρη & Τομπούλογλου,2016, 386), με τους εκπαιδευόμενους διαμεσολαβητές να παρέχουν υποστήριξη συναισθηματική και κοινωνική στους συνομηλίκους τους που βιώνουν μια δύσκολη κατάσταση (Cowie & Jennifer, 2009). Σε γενικές γραμμές, η ανάγκη για εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης είναι επιτακτική στη σύγχρονη εποχή διδάσκοντας την ομαδικότητα και την ουμανιστική ψυχολογία (Silcock & Stacy, 1997 όπ. Αναφ. στο Αρτινοπούλου, 2010).

Από την άλλη, η δημιουργική γραφή αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την απόδοση και μετάδοση της εκφραστικότητας, της γραφής αλλά και του λόγου των μαθητών. Παρ' όλο που σήμερα, σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2013), έχει συνδεθεί με την εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζεται με τα λογοτεχνικά κείμενα και την

ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής, ο Γρόσδος (2015), θεωρεί πως δεν πρέπει να την «εγκλωβίσουμε» ορίζοντάς την καθ' ότι έρχεται σε σύγκρουση με την ελευθερία των σκέψεων, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα της γραφής, χαρακτηριστικά που τη διέπουν. Η Pawliczak (2015, 347-352) αναφέρει πως η δημιουργική γραφή συμβάλει στη βελτίωση του τρόπου που σκέφτονται οι μαθητές, καθώς οδηγούνται στην επίλυση ζητημάτων και προβλημάτων που είχαν προκύψει στο παρελθόν με επιτυχημένο τρόπο. Ο Κωτόπουλος (2012) υποστηρίζει πως τα παιδιά μας δίνουν την ευκαιρία να δούμε πώς αυτά βλέπουν τον κόσμο μέσα από την αποτύπωση των σκέψεων τους στο χαρτί, εξερευνώντας αρχικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και απελευθερώνοντας κρυμμένα συναισθήματα. Προσθέτει, πως αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο με το οποίο αυξάνουν την αυτοπεποίθηση, την αυτογνωσία, την προσωπική ανάπτυξη και ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται καλύτερα τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Το τελευταίο έχει αποδειχθεί από έρευνα που διεξήχθη στο Χονγκ Κονγκ (Wai Ming Cheung, 2003, 77-98). Ο Κώτσινας (2020) θεωρεί πως οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την κοινωνία λόγω των καταστάσεων, των ερεθισμάτων, των νέων σκέψεων, της εξερεύνησης του εαυτού μέσω της δημιουργικής γραφής.

Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών οδηγούν στο συμπέρασμα πως η συγγραφή αυξάνει την ενσυναίσθηση και οδηγεί στην αλλαγή του τρόπου που βλέπουμε τους άλλους επιφέροντας θετικά αποτελέσματα τόσο στις μικρές ηλικίες όσο και στις μεγαλύτερες (Schaffer et al., 2019). Η ενσυναίσθηση των παιδιών εκδηλώνεται όταν συνειδητοποιήσουν τη θλίψη του άλλου (Zahn-Waxler et al., 1992, 126-136). Ο Maley (2009) αναφέρει ως οφέλη της δημιουργικής γραφής την ανάπτυξη της γλώσσας, τον πειραματισμό με τη γλώσσα, την έκφραση συναισθημάτων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την αύξηση κινήτρων, και την ενίσχυση δεξιοτήτων ανάγνωσης και συγγραφής. «Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στις μικρές ηλικίες συμβάλλουν στην ενίσχυση του περιγραφικού και επεξηγηματικού λόγου των παιδιών» (Βακάλη κ.α., 2013, 69). Συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων μέσα από την αλληλόδραση και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των συμμαθητών (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001). Ο μαθητής, μέσα από αυτή τη βιωματική διαδικασία δέχεται πληθώρα ερεθισμάτων και ενισχύεται η ικανότητα του για διατύπωση συλλογισμών (Αλεξίου, 2017). Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2014), η Δημιουργική Γραφή «*παρέχει την ευκαιρία καλλιτεχνικής έκφρασης και αναδημιουργίας του πραγματικού κόσμου από τους μαθητές, εξοικειώνοντάς τους ταυτόχρονα με τους τρόπους και τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής*».

Η δημιουργική γραφή δε στοχεύει στην αναζήτηση μελλοντικών ταλαντούχων συγγραφέων αλλά να αποτελέσει εργαλείο έκφρασης ιδεών, σκέψεων, εμπειριών χωρίς κάποιο εμπόδιο (Harper, 2010, 175-178). Ο Καρακίτσιος (2013) θεωρεί πως η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως ένα εργαλείο με το οποίο ο μαθητής εκφράζει τη γνώση και την εμπειρία του, αναπτύσσοντας ιστορίες που οδηγούν στη δημιουργικότητα και στην ανάπτυξη της φαντασίας. Ο Κωτόπουλος (2014) υποστήριξε πως μέσω του παιχνιδιού οι μαθητές πειραματίζονται αξιοποιώντας τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους. Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Σουλιώτης (2012) αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία το κάθε άτομο εκφράζεται μέσα από τα βιώματα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του και τη φαντασία

του και η Νικολαΐδου (2012) θεωρεί πως ο φανταστικός μαθητής απεικονίζει τον ίδιο τον μαθητή που έρχεται αντιμέτωπος με τα προβλήματα, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του, καταλαβαίνει τον κόσμο και ενισχύει την προσωπικότητά του.

Από το 1936 ο Freud μίλησε για τη δημιουργική γραφή λέγοντας πως αποτελεί μια μορφή απελευθέρωσης και εκτόνωσης, βοηθώντας στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Το 1982 ο Tompkins αναδεικνύει την αξία της δημιουργικής γραφής στην ψυχική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Έρευνες έχουν δείξει πως οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μειώνουν τον άγχος (Kaufman, 2014) και βελτιώνουν την αυτοαντίληψη (Jeste & Palmer, 2015). Ο Κωτόπουλος και η Βακάλη (2021) υποστηρίζουν πως μπορούν να προσφέρουν ψυχική ή σωματική θεραπεία μιας και καλλιεργούνται θετικά συναισθήματα και εκδηλώνονται τα συναισθήματα.

Το πρόγραμμα της Δημιουργικής Γραφής είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που βοηθάει στην ενίσχυση της συμμετοχής και της ευθύνης των μαθητών για την αντιμετώπιση ποικίλων θεμάτων που προκύπτουν στο χώρο του σχολείου (Παπαδανιήλ, 2021). Ο Γρόσδος (2016, 74-83) θεωρεί πως συμβάλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης η οποία έρχεται σε άμεση συσχέτιση με τη διαμόρφωση ενός θετικού και ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη. Δεν επιλύονται όλα τα προβλήματα με τη δημιουργική γραφή, όμως λειτουργεί βοηθητικά ενισχύοντας την προσωπική ανάπτυξη και την αυτογνωσία των μαθητών (Βακάλη κ.α., 2013). Ο Παρασκευόπουλος (2008) υποστηρίζει πως η δημιουργική γραφή μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές όχι μόνο στον χώρο του σχολείου αλλά στην κοινωνία ώστε να δουν με άλλη οπτική τον κόσμο. Η Τσάτσου-Νικολούλη (2019, 81-89) τονίζει πως μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο στην εκπαίδευση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, δεξιότητες κοινωνικής μάθησης, οι οποίες συμβάλουν στο να εκπαιδευτεί ο κάθε μαθητής ώστε να εξελιχθεί σε έναν σκεπτόμενο ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα (Hadjileontiadou & Kasimatis, 2014, 285-296).

Ο Καρακίτσιος (2013, 24) υποστηρίζει πως η δημιουργική γραφή είναι ένα πλαίσιο με «αταξία» που δεν υπάρχουν κανόνες οι οποίοι θα εμποδίσουν την ελεύθερη έκφραση ιδεών και τη δημιουργία. Η εμπειρία της δημιουργικής γραφής οδηγεί στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι χρησιμοποιώντας τις πρότερες γνώσεις του δημιουργούν δικές τους εμπειρίες, ταυτίζονται με τους πρωταγωνιστές, προχωρούν σε ανάλυση χαρακτήρων και καταστάσεων, προτείνουν λύσεις και αποφασίζουν την εξέλιξη μιας ιστορίας. Αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και αξίες διαλόγου, εμπιστοσύνης, συνεργασίας, σεβασμού, κατανόησης και ενσυναίσθησης. Η ενεργός εμπλοκή ενεργοποιεί τη φαντασία και την ευαισθητοποίηση. Το πρόγραμμα της Δημιουργικής Γραφής είναι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής και της ευθύνης των μαθητών για την πρόληψη και αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, οι κοινωνικές δεξιότητες μάθησης και η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν διαφορετικές έννοιες, ωστόσο σχετίζονται μεταξύ τους και κυρίως εμπεριέχονται στις στρατηγικές της σχολικής διαμεσολάβησης και της δημιουργικής γραφής.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, τα 4c (Collaboration, communication, critical thinking & problem solving, creativity), συνεργασία, επικοινωνία, κριτική σκέψη-επίλυση προβλήματος και δημιουργικότητα, αποτελούν το σύνολο των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο ως πολίτες του μέλλοντος της Κοινωνίας της Μάθησης και της Επικοινωνίας (Partnership for 21st Century Skills, 2019). Η καλλιέργειά τους κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν στις μελλοντικές κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές, στη διαχείριση πληροφορίας αλλά και στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Θωμά, Καραφωτιά, Τζοβλά, 2018), γι' αυτό κι οι εκπαιδευτικές πολιτικές επικεντρώνονται στον ανταγωνισμό και την απασχόληση (Σαρακινιώτη, 2021 όπως αναφέρεται στο Σταθάτου, 2021) και στην επιχειρηματικότητα και αποτελεσματικότητα (Gyamera & Burke, 2018, 450-467).

Όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες μάθησης, σύμφωνα με τον Brooks (1984) πρόκειται για δεξιότητες που αφορούν την αποτελεσματική επικοινωνία με άλλους με σκοπό τη ανάπτυξη, διατήρηση σχέσεων, την έκφραση απόψεων και την ανατροφοδότηση, ενώ για τον McHugh (1995) σχετίζονται με την ψυχική υγεία του ατόμου. Η εκμάθησή τους επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης (Cohen, 1994). Ο Elias και ο συνεργάτες του (1997) κατηγοριοποιούν τις κοινωνικές δεξιότητες σε: αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, αυτοπαρατήρηση και συμπεριφορά, ενσυναίσθηση και διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ οι Τριλίβα και Chimienti (2000, 134-149) σε ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, διασύνδεση και συνεργασία.

Όσον αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τον Goleman (1998, 34), ορίζεται ως *«η ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του, να αντέχει τις απογοητεύσεις και την παρόρμησή του, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του και να εμποδίζει την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητα σκέψης, να έχει με άλλα λόγια ενσυναίσθηση κι ελπίδα»,* ενώ για τους Salovey & Mayer (1990) αφορά στην αντίληψη, χρήση και διαχείριση συναισθημάτων και κατανόηση. Ένα χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ότι το άτομο έχει την ικανότητα να κατανοεί και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του άλλου τη στιγμή που συμβαίνουν (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου, Παπαϊωάννου, 2012, 54) και πως μέσα από διαρκή και μακρόχρονη προσπάθεια μπορεί να αναπτυχθεί (Αρβανιτάκη, 2020).

Ολοκληρώνοντας, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα σχετίζονται με την εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνία. Οι κοινωνικές δεξιότητες μάθησης έχουν να κάνουν με την ικανότητα του μαθητή να συνεργάζεται, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων του εαυτού και των γύρω του επηρεάζοντας όλες τις πτυχές της ζωής του ατόμου. Οι τρεις αυτές έννοιες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της δημιουργικής γραφής και της σχολικής διαμεσολάβησης και να συνεισφέρουν στην καταπολέμησης της σχολικής βίας αλλά και της βίας στην κοινωνία γενικότερα.

Μεθοδολογία

Η σχολική διαμεσολάβηση και η δημιουργική γραφή συνιστούν δύο ανεξάρτητους μηχανισμούς για την ανάπτυξη σχολικών σχέσεων και την πρόληψη ή επίλυση συγκρούσεων.

Η παρούσα ερευνητική πρόταση εξετάζει την ενσωμάτωση της σχολικής διαμεσολάβησης στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο την πρόληψη της σχολικής βίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών μέσω της δημιουργικής γραφής. Η συγχώνευση αυτών των δύο εργαλείων-της σχολικής διαμεσολάβησης και της δημιουργικής γραφής-θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της αυτογνωσίας των μαθητών προσφέροντας ένα πλαίσιο για την ειρηνική επίλυση διαφορών και τη δημιουργία ενός πιο συνεργατικού περιβάλλοντος. Η μελέτη σκοπεύει στο να αναδείξει πώς αυτά τα στοιχεία μπορούν να συμπληρωθούν και να δημιουργήσουν ένα μοντέλο που προσφέρει ολοκληρωμένες λύσεις για τη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολικά περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα, εξετάζεται η Σχολική Διαμεσολάβηση ως στρατηγική πρόληψης και βίας και μέσο επίλυσης συγκρούσεων. Μελετάται ο ρόλος της Σχολικής Διαμεσολάβησης στην επίλυση συγκρούσεων καθώς και ο τρόπος ενσωμάτωσης στο σχολικό πρόγραμμα. Επιπλέον, διερευνάται η Δημιουργική Γραφή ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων, ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ανάπτυξη της ικανότητας για κριτική σκέψη και αυτογνωσία. Μέσω της γραπτής έκφρασης οι μαθητές εμβαθύνουν στην κατανόηση των αιτιών των συγκρούσεων και αναπτύσσουν συναισθηματική ανθεκτικότητα. Επιπροσθέτως, γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της συνέργειας της Σχολικής Διαμεσολάβησης και της Δημιουργικής Γραφής. Εξετάζεται η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας αυτών των δύο προσεγγίσεων προς την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και τη δημιουργία ενός θετικού και φιλειρηνικού σχολικού κλίματος. Τέλος, αξιολογείται η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μελετάται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές μέσω αυτών των εργαλείων ενισχύουν την ενσυναίσθηση, την αυτογνωσία και τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους συνομηλίκους τους.

Σκοποί της Έρευνας

1. Να διερευνήσει πώς η Σχολική Διαμεσολάβηση μπορεί να ενσωματωθεί στα σχολικά προγράμματα είτε ως μέρος των υπαρχόντων προγραμμάτων είτε ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο.
2. Να εξετάσει τη συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών.

3. Να αναδείξει τα οφέλη του συνδυασμού των δύο στρατηγικών στην επίλυση των συγκρούσεων και τη διατήρηση φιλειρηνικού κλίματος.
4. Να προτείνει πρακτικές για την εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στόχοι της Έρευνας

1. Να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος που ενσωματώνει τη σχολική διαμεσολάβηση και τη δημιουργική γραφή και να εξετάσει τις δυνατότητες προσαρμογής στο εκπαιδευτικό σύστημα.
2. Να διερευνήσει πώς η χρήση της δημιουργικής γραφής επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες μάθησης και τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.
3. Να μελετήσει την αποτελεσματικότητα της συνδυασμένης εφαρμογής της σχολικής διαμεσολάβησης και της δημιουργικής γραφής στην πρόληψη και επίλυση της σχολικής βίας.
4. Να προσδιορίσει τα οφέλη που προκύπτουν από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εφαρμογή αυτών των στρατηγικών.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία, περιλαμβάνει ποιοτική και ποσοτική ανάλυση δεδομένων με τη χρήση εργαλείων, όπως το SPSS, για τη στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, συλλέγονται δεδομένα με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις σε σχολικά περιβάλλοντα με πειραματική μέθοδο, εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συνδυάζουν τη σχολική διαμεσολάβηση και τη δημιουργική γραφή και παρακολούθηση αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή. Ακολουθεί η ανάλυση δεδομένων στατιστικά με SPSS για υπολογισμό μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων, ανάλυση συσχετίσεων αλλά και χρήση παλινδρόμησης για εξέταση της σχέσης μεταξύ της σχολικής διαμεσολάβησης και της δημιουργικής γραφής για τη μείωση της σχολικής βίας. Εν συνεχεία, επιχειρούνται Εργαστήρια-Παρεμβάσεις με παρακολούθηση και αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς και Ψυχολόγους. Τέλος, αξιολογούνται τα αποτελέσματα με σύγκριση δεδομένων πριν και μετά μέσω ανάλυσης t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Όσον αφορά στις ανεξάρτητες μεταβλητές, επιλέγονται η εφαρμογή των προγραμμάτων δημιουργικής γραφής με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη σχολική διαμεσολάβηση και το περιβάλλον του σχολείου (αστικό-ημιαστικό-αγροτικό-νησιωτικό), κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες. Ειδικότερα, η ποσότητα και η ποιότητα της συμμετοχής των μαθητών είναι ανάλογες με την εμφάνιση των περιστατικών βίας, την επίλυση συγκρούσεων και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η ύπαρξη εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών οδηγεί στην επιτυχημένη εφαρμογή-παρέμβαση και την αποτελεσματικότητά της. Τα ανωτέρω

περιβάλλοντα σχετίζονται άμεσα με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη βία, τις συγκρούσεις, την επίλυσής τους και τις σχέσεις τους.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές λογίζονται η αύξηση βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών, η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης και των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα των μαθητών, η αύξηση συμμετοχής των μαθητών σε διαμεσολαβητικές δραστηριότητες και η μείωση περιστατικών βίας. Λεπτομερέστερα, ο αριθμός και η συχνότητα πριν και μετά την εφαρμογή μπορούν να μετρηθούν ποσοτικά και ποιοτικά μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή σε προγράμματα δημιουργικής γραφής και σχολικής διαμεσολάβησης μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη ανωτέρω δεξιοτήτων και την επίλυση συγκρούσεων χωρίς τη χρήση βίας ή τιμωρητικού χαρακτήρα. Οι μαθητές θα είναι ικανοί να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες. Αυτό θα οδηγήσει στην ενίσχυση της συνεργασίας κι εν συνεχεία στην καλύτερη επικοινωνία και μείωση των συγκρούσεων. Θα καταγραφεί το ποσοστό ενεργούς συμμετοχής τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών μπορεί να επηρεαστεί από τα προγράμματα της δημιουργικής γραφής και της σχολικής διαμεσολάβησης και να μπορούν να γίνουν ικανοί να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τα διαφορετικά συναισθήματα και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται.

Αναφορικά με τους πρωτογενείς παράγοντες επιλέγονται τα ακόλουθα: α) η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες σχολικής διαμεσολάβησης και δημιουργικής γραφής. Αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα καθώς η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εξαρτάται άμεσα από τον βαθμό συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών. β) Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε καινοτόμες πρακτικές. Επηρεάζει άμεσα η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή στρατηγικών δημιουργικής γραφής και σχολικής διαμεσολάβησης στα προγράμματα και κατά πόσο θέλουν να υποστηρίξουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. γ) Η ενεργός συμμετοχής γονέων στη σχολική κοινότητα. Ένας παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στην επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων και την καλλιέργεια θετικών στάσεων.

Ενώ ως δευτερογενείς παράγοντες λογίζονται οι κάτωθι: α) οι πολιτικές του σχολείου για περιστατικά ενδοσχολικής βίας. Η στάση και η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή των προγραμμάτων και να συμβάλει στη μείωση των περιστατικών βίας. β) Η υποστήριξη από την εκπαιδευτική πολιτεία και από φορείς. Μπορεί να διευκολύνει την εφαρμογή, την αποδοχή και την υποστήριξη των προγραμμάτων της δημιουργικής γραφής και της σχολικής διαμεσολάβησης. γ) Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Μαθητές προερχόμενοι από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες έχουν διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις, δυνατότητες, ψυχολογικά, κοινωνικά, οικονομικά προβλήματα που μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα δημιουργικής γραφής και σχολικής διαμεσολάβησης. δ) Οι πολιτισμικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις των μαθητών (Ρομά, μαθητές με ειδικές ανάγκες). Η πολιτισμική ποικιλομορφία με διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις για τη βία, τις σχέσεις και τη διαμεσολάβηση πιθανόν να επηρεάσουν την εφαρμογή των προγραμμάτων.

Συζήτηση

Η σχολική διαμεσολάβηση και η δημιουργική γραφή αποτελούν δύο διαφορετικές στρατηγικές που έχουν μελετηθεί ξεχωριστά ή σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές ή προσεγγίσεις, αλλά όχι με συμπληρωματική σχέση μεταξύ τους. Έρευνες και μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί πλέον μια αποτελεσματική στρατηγική για την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων από εκπαιδευμένους μαθητές στα σχολικά περιβάλλοντα μέσω του εποικοδομητικού διαλόγου, της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης, του σεβασμού και του συμβολαίου. Η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή γίνεται σεβαστή και αποδεκτή στο σύνολό της, παρατηρείται αντίσταση σε κάθε μορφή βίας και προστατεύεται η αυτοεκτίμηση και το αυτοσυναίσθημα του κάθε ατόμου. Ενισχύεται η ενθάρρυνση των μαθητών να υποστηρίξουν τους συνομηλίκους του, επιτυγχάνεται ισορροπία στον σχολικό χώρο, διαμορφώνεται φιλειρηνικό κλίμα και όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδεύονται αποσκοπώντας στην αποστροφή και αποδοκιμασία κάθε παραβατικής συμπεριφοράς.

Επιπροσθέτως, η δημιουργική γραφή συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, του σεβασμού, της ευγένειας, χαρακτηριστικών που πρέπει να διακατέχουν τους σχολικούς διαμεσολαβητές. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως δύο ισχυρά εργαλεία μένουν αχρησιμοποίητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα Αναλυτικά Προγράμματα να υστερούν και τα σχολικά περιβάλλοντα να ταλανίζονται από προβλήματα. Η παρούσα ερευνητική πρόταση επιχειρεί να μελετήσει τη σύμπραξη της σχολικής διαμεσολάβησης και της δημιουργικής γραφής και να διαμορφώσει νέες θεωρητικές προτάσεις, έμπρακτες που θα ωθήσουν τους μαθητές να ενισχύσουν τις ανωτέρω δεξιότητες μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Θα εξασκηθούν μέσω του διαλόγου και της επικοινωνίας στο να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα κάποιου άλλου, κάτι που βοηθά να συνειδητοποιήσουν και τα δικά τους. Οι δεξιότητες αυτές ασκούν κεντρική επίδραση στην κοινωνικότητά τους, αλλά και στην απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοελέγχου. Θα μάθουν να σκέφτονται τον άλλον πέρα από τον εαυτό τους και να βλέπουν τον εαυτό τους ως μέρος ενός συνόλου όπου οι πράξεις τους έχουν σημαντικό αντίκτυπο στον περίγυρό τους. Αναπτύσσοντας τις δεξιότητες 21ου αιώνα, τις κοινωνικές δεξιότητες μάθησης και τη συναισθηματική νοημοσύνη, αποκτούν όλα αυτά τα εφόδια θα τους εκπαιδεύσουν σε σχολικούς διαμεσολαβητές και θα συνδράμουν στην καταπολέμηση της ενδοσχολικής βίας και στου σχολικού εκφοβισμού με την επαναφορά της ασφάλειας, της ψυχικής ηρεμίας, του ειρηνικού κλίματος και την αλλαγή κουλτούρας στα σχολικά περιβάλλοντα. Απώτερο στόχο αποτελεί η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού συνδυάζοντας τις στρατηγικές της σχολικής διαμεσολάβησης και της δημιουργικής γραφής ώστε αυτό το Μοντέλο να ενσωματωθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και να συμβάλει στην ενίσχυση όλων εκείνων των δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας τες όχι μόνο εντός σχολικού περιβάλλοντος αλλά και εκτός, και στην καταπολέμηση τόσο της ενδοσχολικής βίας όσο και της βίας γενικότερα.

Συμπεράσματα

Η ανάγκη εύρεσης άμεσων και ρεαλιστικών λύσεων που να ανταποκρίνονται σε μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχουν κάνει την εμφάνισή τους στις εκπαιδευτικές κοινότητες, που είναι η σχολική βία, η οποία μόνο αρνητικές συνέπειες επιφέρει, όχι μόνο στα θύματα αλλά και σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, στην κουλτούρα και το κλίμα των σχολικών μονάδων και ταυτόχρονα, η μείωση των περιστατικών, μπορεί να επέλθει με την εφαρμογή πρακτικών και στρατηγικών που έχουν ως βάση τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, τις κοινωνικές δεξιότητες μάθησης και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η εν λόγω έρευνα θα ασχοληθεί με ένα κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας που είναι επίκαιρο και δεν έχει μελετηθεί επαρκώς με σκοπό να συμβάλλει στην εξάλειψη του φαινομένου και στην προώθηση της σχολικής διαμεσολάβησης ως στρατηγικής. Η σχολική διαμεσολάβηση και η δημιουργική γραφή συνιστούν δύο ανεξάρτητους μηχανισμούς για την ανάπτυξη σχολικών σχέσεων και την πρόληψη ή επίλυση συγκρούσεων. Η μελέτη σκοπεύει στο να αναδείξει πώς αυτά τα στοιχεία μπορούν να συμπληρωθούν και να δημιουργήσουν ένα μοντέλο που προσφέρει ολοκληρωμένες λύσεις για τη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολικά περιβάλλοντα. Μπορεί να προσφέρει έναν διαπροσωπικό και συνεργατικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα των μαθητών και την ανάληψη ευθύνης.

Η δημιουργική γραφή, από την άλλη πλευρά, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με έναν ασφαλή και δημιουργικό τρόπο. Μέσω της γραπτής έκφρασης, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους, να εξερευνήσουν τις αιτίες των συγκρούσεων και να αναπτύξουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Με τη συνδυασμένη χρήση της δημιουργικής γραφής και της σχολικής διαμεσολάβησης, η έρευνα επιδιώκει να βρει τρόπους να καλλιεργήσει ένα πιο θετικό και συνεργατικό σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα αυτή έχει τη δυνατότητα να προσφέρει αξιόλογα ευρήματα, να εξάγει συμπεράσματα και να προτείνει λύσεις που θα βοηθήσουν έμπρακτα τους εκπαιδευτικούς μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και τους αρμόδιους των αναλυτικών προγραμμάτων να προχωρήσουν σε εφαρμογή στρατηγικών με τον συνδυασμό της πρόληψης φαινομένων βίας και δημιουργικής γραφής με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, η έρευνα αυτή θα προσφέρει μια πρωτοποριακή προσέγγιση δράσης που δεν έχει εξεταστεί διεξοδικά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλεξίου, Α., (2017). *Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στην κατασκευή και διαπραγμάτευση της ταυτότητας των μαθητών λυκείου* (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2024 από το διαδίκτυο

Αρβανιτάκη Α., (2022). *Η Δημιουργική Γραφή και η Ψηφιακή Αφήγηση ως εργαλεία καλλιέργειας της συναισθηματικής επίγνωσης: μια διδακτική πρόταση για το*

νηπιαγωγείο. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Αρτινοπούλου, Β. (2010).*Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη

Βακάλη Ά., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ.. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Brooks, D.J. (1984). A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique. Unpublished doctoral dis-sertation. The University of Georgia.

Cohen, E. (1994a). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. Review of Educational Research, 64, 1-35.

Cowie, H. & Jennifer, D. (2009). Engaging Children and Young People Actively in research. In K. Bryan (ed.), Communication in Healthcare. London: Peter Lang European Academic Publishers.

Γρηγοριάδου, Ε. & Τέλλιου, Α. (2016). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους.* Θεσσαλονίκη: Heinrich Boll Stiftung.

Γρόσδος, Σ. (2015).). 9+1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι δημιουργική γραφή, Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 90, 72-85. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/24756420/%CE%93%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%B4%CE%BF%CF%82_%CE%A3_2015_%CE%A4%CE%B9_%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%84%CE%B9_%CE%B4%CE%B5%CE%BD_%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9_%CE%B7_%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%

Γρόσδος, Σ. (2016). Προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης: διδάσκοντας έννοιες διαμέσου προσομοιώσεων. Στο Σ. Γρόσδος, Α. Κόπτσης, Χ. Ρουμπίδης, Α. Τσιβάς (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου «Σχολική Βία και Εκφοβισμός», 8-10 Απριλίου 2016 (74-83). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Δημητριάδου, Κ., Χατζηνικολάου, Σ. & Παπαϊωάννου, Κ., (2012), Η ενδυνάμωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως εκπαιδευτικός στόχος: Μια μελέτη περίπτωσης στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,54.*

Dogan, S. (2016), Conflicts Management Model in School: A Mixed Design Study. *Journal of Education and Learning, Vol5, No 2.* . Published by Canadian Center of Science and Education. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n2p200

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VN: Association for Supervision and Curriculum Development.

Freud, A. (1936). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. International Universities Press.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Gyamera, G. & Burke, J. (2018). Neoliberalism and curriculum in higher education: a post-colonial analyses, *Teaching in Higher Education, 23*(4), 450-467. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2017.1414782

Hadjileontiadou, S., & Kasimatis, A. (2014). On enhancing pre-service teacher 21st century skills using cmap tools. *International Journal of Education and Research (IJER), 2*(9), 285-296.

Harper, C. (2010). Several Faces of Creative Writıng. *The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing, 7* (3), 175-178.

Θάνος, Θ. (2017). Σχολική Διαμεσολάβηση: Θεωρία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση. Εκδόσεις Κυριακίδη, Αθήνα.

Θάνος, Θ. & Νταλάκος, Χ.(2018). Διαχρονική εφαρμογή και αξιολόγηση σε δημοτικό σχολείο. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός* (σσ.163-173). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. & Κολοφωτιά, Σ. & Χατζάκη, Μ. (2011). Πιλοτική εφαρμογή της διαμεσολάβησης σε δημοτικό σχολείο. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (47-76). Αθήνα: Πεδίο.

Θωμά Ρ., Καραφωτιά Μ., Τζοβλά Ε., (2018). Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 6* (3), 77-90, ISSN 2241-4576, 2018.

Ibarolla – Garcia, S. & Redin, C. (2013). Evaluation of a School Mediation Experience. Procedia - Social and Behavioral Sciences 84 p p 182 – 189 .

Ibarrola-García, S. (2024). Peer relationships: school mediation benefits for sustainable peace, Pastoral Care in Education, 42:3, 290-317, DOI: 10.1080/02643944.2023.2244500. https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500

Jeste, D. V., & Palmer, B. W. (2015). *Positive psychiatry: A clinical handbook***.** Washington: American Psychiatric Publishing

Johnson, W. D., & Johnson, R. (2001). *Teaching Students to be peacemakers: A Meta-Analysis.* Research Reports. The Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle WA. 10-14 April 2001). https://doi.org/10.3102/0013189X029008032

Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Ward, M., Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Educational Research Journal*, 32(4), pp. 829-844.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Αθήνα: Ζυγός.

Kaufman, J.C. (2014). Creativity and Mental illness. Cambridge University press.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής. Πηγή: http://keimena.ece.uth.gr

Κωτόπουλος. Η.Τ. (2014) *Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής » στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.* Ανακτήθηκε Οκτώβριος 15, 2024 από το διαδίκτυο http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf

Κωτόπουλος, Τ.Η. & Βακάλη, Α. Π. (2021). Οι θεραπευτικές ιδιότητες της Δημιουργικής Γραφής. Στο Τ.Η. Κωτόπουλος & Α. Π. Βακάλη (Επιμ.), Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 12 – 15 Σεπτεμβρίου 2019 (1082-1111). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κώτσινας, Χ. (2020). *Τεχνικές Θεάτρου του Καταπιεσμένου με στόχο τη Δημιουργική Γραφή*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Maley, A. (2009). *Creative writing for language learners (and teachers)*. https://www.academia.edu/36497054/Creative_writing_for_language_learners_and_teachers_TeachingEnglish_British_Council_BBC

Μαυροσκούφης, *Δ. (2008). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. Στο Β.* Αρτινοπούλου, Κοινωνική Διαμεσολάβηση , Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2007-2008.

McHugh, E. (1995). Going beyond the physical: Social skills and physical education. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 66, 18-21.

Μενίκη, Β. (2017). *ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ: μία πρακτική πρόληψης και επίλυσης της ενδοσχολικής βίας.* Ανακτήθηκε στις 8-3-2025 από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Social_Sciences/2017/2017-05-27_Eisigiseis_Hmeridas/Meniki_Vithleem.docx

Mic, E., Mic, V. & Radulescu, D. (2014). The Role of Mediation in School. *Social Economic Debates*, *2*(1), Ανακτήθηκε 2-2-2025 από https://ssrn.com/abstract=2409041

Morrisson, B. (2007). Schools and restorative justice. In: G. Johnstone and D.W. Van Ness (eds.), *Handbook of Restorative Justice*. UK: Willan Publishing, pp. 325- 350.

Νικολαίδου, Σ. (2012). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής.* Μεταίχμιο. Ν. 4072/2012, Αρ 48 – Επίλυση διαφορών

Ντέρη Ι. & Τομπούλογλου Ι. (2016). Εκπαίδευση μαθητριών και μαθητών στην ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο μέσα από τα δικαιώματα του παιδιού. Στο Σ. Γρόσδος, Α. Κόπτσης, Χ. Ρουμπίδης & Α. Τσιβάς, (Επιμ.), *Σχολική Βία και Εκφοβισμός* (σσ.386-389). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Παπαδανιήλ Ελπίδα, παρουσίαση στα Προγράμματα Ψυχικής Υγείας του Πανεπιστημίου Αιγαίου Μυτιλήνης 2021-2022, Ανακτήθηκε 15/10/2024 από το διαδίκτυο.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008). *Δημιουργική Σκέψη στο σχολείο και την οικογένεια.*

Ελληνικά γράμματα.

Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς Φ. (2001), Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά, Πατάκης, Αθήνα.

Partnership for 21st Century Learning, (2019). *P21 framework for 21st century learning definitions. Battelle for Kids.* Retrieved from: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf on 8/03/2025

Pawliczak, J. (2015). Creative Writing as a Best Way to Improve Writing Skills of Students. *Sino-US English Teaching, 12(*5), 347-352.

Pentury, H. J., Anggraeni, A. D., Pratama, D.(2020). IMPROVING STUDENTS' 21 ST CENTURY SKILLS THROUGH CREATIVE WRITING AS A CREATIVE MEDIA. Vol. 12 No. 02, Mei-Agustus 2020 hlm. 164-178 p-ISSN: 2085-2274, e-ISSN 2502-227X DOI: http://dx.doi.org/10.30998/deiksis.v12i02.5184

Pynchon, V. (2012). *The Anti-Bulling Secret Weapon Arrives Just in Time for School. Forbes*. Available online at: https://www.forbes.com/sites/shenegotiates/2012/09/06/the-anti-bullying-secret-weapon-arrives-just-in-time-for-school/

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

Shaffer, V.A., Bohanek, J., Focella, E.S., Horstman, H. & Saffran, L. (2019) Encouraging perspective taking: Using narrative writing to induce empathy for others engaging in negative health behaviors. *PLoS One.* 2019 Oct 15;14(10):e0224046. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224046

Σουλιώτης Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή – Οδηγίες πλεύσεως*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Σπυράκη Γ & Σπυράκη Χ. *Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την επίλυση συγκρούσεων, στη διαχείριση. Διοικητική ενημέρωση*; 32-50. Ημερομηνία πρόσβασης 15-6-2019 από: https://specialedition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_44/spyrakis.pdf

Σταθάτου, Μ. (2021). *Αλλαγές στις μορφές της εκπαιδευτικής γνώσης και εισαγωγή αρχών ιδιωτικοποίησης στη σχολική εκπαίδευση: Μελέτη για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21».* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/335479 στις 8/03/2025.

Τζήμας Γ.Μ., (2018). *Ο ηθικός λόγος στη ρητορική του Αριστοτέλη, Διδακτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική αγωγή και διαμεσολάβηση.* Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Tompkins, G. (1982) Seven reasons why children should write stories. *Language Arts* 59(7):718-721.

Τριλίβα, Σ., & Ghimienti, G. (2000). Ανομοιογένεια στις συμπεριφορές παιδιών που ανήκουν

σε ομάδες διάφορων επιπέδων αποδοχής εκ μέρους των συνομηλίκων τους, *Ψυχολογία, 7(*1), 134-149.

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). Δημιουργική γραφή κι ενίσχυση δεξιοτήτων 21ου αιώνα. *i-Teacher, Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό περιοδικό,15*, 81-89. Στο https://i-teacher.net/files/15o_teyxos_i_teacher_3_2019.pdf (προσπελάστηκε στις 1/2/2025).

Tsatsou–Nikolouli, S. (2024), Conflict management through creative reading and writing activities: A teaching scenario inspired by G. Orwell's Animal Farm, International Journal of Humanities Social Science and Management (IJHSSM) Volume 4, Issue 1, Jan.-Feb., 2024, pp: 365-369.

Turk, F. (2018), Evaluation of the Effects of Conflict Resolution, Peace Education and Peer Mediation: A Meta-Analysis Study, International Education Studies; Vol. 11, No. 1, Published by Canadian Center of Science and Education. https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p25

Vila, S., Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T. (2021). Effects of Student Training in Social Skills and Emotional Intelligence on the Behaviour and Coexistence of Adolescents in the 21st Century. Int. J. Environ. Res. Public Health **2021**, 18, 5498. https://doi.org/10.3390/ijerph18105498

Wai Ming Cheung B.A., M.Ed., Shek Kam Tse, Hector Wh Tsang (2003). Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance Between the Views and Practices of Language Teachers. *Journal of creative behavior*(37)2, pp 77-98, https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2003.tb00827.x

Puspitoningrum, E., Khan, R. I., Swanjaya, D. (2024). Creative Writing as an Effort to Improve Children's Emotional Intelligence, QUBAHAN ACADEMIC JOURNAL VOL. 4, NO. 3, July 2024, DOI: http://dx.doi.org/10.48161/qaj.v4n3a695

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*(1), 126-136. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126

«Συμβουλευτική σταδιοδρομίας, επαγγελματικός προσανατολισμός & συμβουλευτική ψυχολογία σε ευάλωτες ομάδες: η περίπτωση των NEETs»

«Career counseling, vocational guidance & counseling psychology in vulnerable groups: the case of NEETs»

Δημήτρης Γεωργαντάς, *Χημικός (ΑΠΘ), MEd. (ΠΑ.ΠΕΛ.), PhD (ΕΜΠ). dg5202@yahoo.gr*

Δημήτρης Μπουλούκος, *Μαθηματικός (Π.Π.), MEd. (ΠΑ. ΠΕΛ.). dbouloukos@yahoo.com*

Σοφία Δαρειώτη, *Νηπιαγωγός (Π.Κ.), MA (ΠΑ. ΠΕΛ.), MEd. (ΠΑ. ΠΕΛ.). koritsakisop@hotmail.com*

Dimitris Georgantas, *Chemisist, MEd. , PhD, dg5202@yahoo.gr*

Dimitris Bouloukos, *Mathematician, MEd, dbouloukos@yahoo.com*

Sofia Darioti, *Kindergarten teacher, MEd., koritsakisop@hotmail.com*

Abstract: The demands of the modern labor market as well as the financial crisis have led to an increase in people who, for various reasons, have been out of education, training and work, the so-called NEETs. The insecurity that occupies them can cause effects on health, fertility, crime and endanger social cohesion, while the economic effects are also important. In this paper, an approach and characterization of this group is made based on bibliographic references and the application of appropriate professional guidance and counseling is proposed so that they re-enter not only the workplace, but also to the society. All countries should invest on education and social care so as all the persons who are in these positions would be able to evolve.

Keywords: NEETs , professional guidance, professional orientation, counseling psychology

Περίληψη: Οι απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας αλλά και η οικονομική κρίση οδήγησαν στην αύξηση των ατόμων που για διαφόρους λόγους βρέθηκαν εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας, τους λεγόμενους NEETs. Η ανασφάλεια που τους καταλαμβάνει, μπορεί να προκαλέσει επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική τους υγεία, τη γονιμότητα, την εγκληματικότητα και να θέσει σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή, ενώ σημαντικές είναι και οι οικονομικές επιπτώσεις. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσέγγιση και χαρακτηρισμός της ομάδας αυτής βάσει βιβλιογραφικών αναφορών και προτείνεται η εφαρμογή κατάλληλου επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής, ώστε να εισέλθουν ξανά όχι μόνο στον χώρο της εργασίας, αλλά και στην κοινωνία. Στόχος λοιπόν των χωρών είναι να προσφέρουν από νωρίς ποιοτική εκπαίδευση αλλά και κοινωνική μέριμνα ώστε όσοι ανήκουν σε μειονεκτική θέση να έχουν τη δυνατότητα να ανελιχθούν.

Λέξεις κλειδιά: NEETs, επαγγελματική συμβουλευτική, επαγγελματικός προσανατολισμός,

συμβουλευτική ψυχολογία

Εισαγωγή

Στο ξεκίνημα του 21ου αιώνα έχουν συμβεί αρκετές σημαντικές κοινωνικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές και πολιτιστικές αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο των αλλαγών εντάσσεται η μεταβλητότητα και αβεβαιότητα των επαγγελμάτων. Συγκεκριμένα παρατηρείται σταδιακή εξαφάνιση επαγγελμάτων τα οποία κυριαρχούσαν τις προηγούμενες δεκαετίες, ενώ αναδύονται συνεχώς νέα επαγγέλματα τα οποία αναπτύσσουν μία δυναμική πορεία. Η αγορά εργασίας πλέον απαιτεί ευέλικτους πολίτες με σωστή εκπαίδευση και κατάρτιση και στοχευμένες δεξιότητες και ικανότητες. Το κυριότερο χαρακτηριστικό αυτών των αλλαγών είναι και η ταχύτητα με την οποία συμβαίνουν επιφέροντας έντονη επίδρασή στο ψυχοσυναισθηματικό γίγνεσθαι των ατόμων, ιδιαίτερα σε άτομα που για διαφόρους λόγους βρέθηκαν εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας, τους λεγόμενους NEETs. Είναι συνεπώς επιτακτική ανάγκη υποστήριξης αυτής της ομάδας με τον κατάλληλο επαγγελματικό προσανατολισμό και με παροχή κατάλληλης συμβουλευτικής προκειμένου να επανέλθουν στο εργασιακό στίβο και την κοινωνία γενικότερα. Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από 3 μέρη: Στο 1ο μέρος πραγματοποιείται χαρακτηρισμός των NEETs, στατιστικά στοιχεία και σχετικές έρευνες. Στο 2ο διερευνάται η έννοια του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής και παράλληλα παρουσιάζονται σχετικοί φορείς-κέντρα συμβουλευτικής σε Ελλάδα και εξωτερικό. Στο 3ο και τελευταίο μέρος, γίνεται εστίαση στην χώρα μας και εξετάζεται η συνεισφορά της συμβουλευτικής στο upskilling/reskilling των NEETs προκειμένου οι τελευταίοι να αποκτήσουν δεξιότητες και πίστη στις δυνάμεις τους, προκειμένου να επανέλθουν στην αγορά εργασίας.

1. Οι NEET's

1.1. Ορισμός-Στατιστικά Στοιχεία

Οι NEETs (No Employment, Education or Training) αποτελούν μια ομάδα νέων στην Ευρώπη που δεν μετέχουν στην εκπαίδευση ή την κατάρτιση και δεν εργάζονται. Απέχουν από κάθε μορφή απασχόλησης, κατάρτισης και εκπαίδευσης και γενικότερα από κάθε σημαντική θεσμική μέριμνα του Κοινωνικού Κράτους.

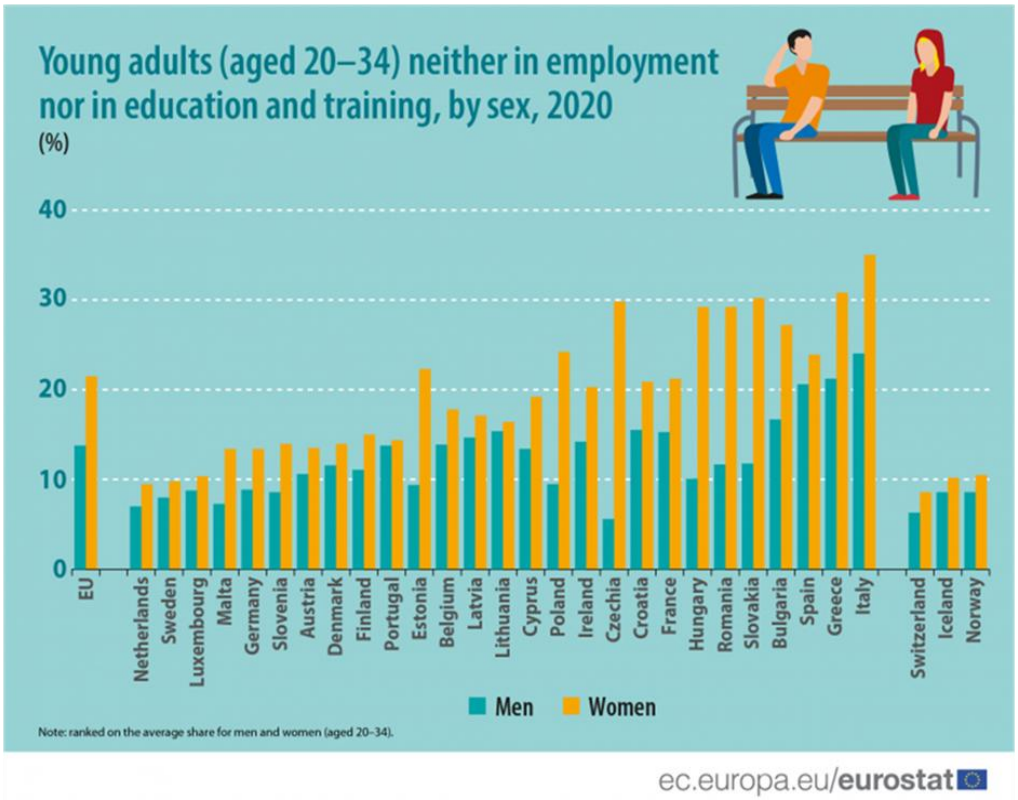
Υπάρχουν διάφορες ηλικιακές ομάδες στις οποίες έχουν κατηγοριοποιηθεί, άλλοτε 16-24 ετών και άλλοτε 15-29, ενώ στατιστικά στην βιβλιογραφία βλέπουμε και άλλες προσεγγίσεις. Προφανώς ο συνολικός τους αριθμός μεταβάλλεται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, όμως γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για 10+ εκατομμύρια νέους στην Ευρώπη που δεν έχουν εργασία, δεν σπουδάζουν και δεν καταρτίζονται επαγγελματικά (www.eurofound.europa.eu/topic/neets).

Εικόνα 1. Ένας NEET όπως απεικονίζεται στο www.italbloid.it

Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ αποτελούν περίπου το 15% του συνόλου των νέων ηλικίας 15 έως 29 ετών και σχεδόν οι δύο στους τρεις δεν ενδιαφέρονται να βρουν δουλειά (Παπαδάκης κ.α, 2017). Η μεγάλη οικονομική κρίση στα τέλη της δεκαετίας του 2000 προφανώς και επηρέασε τους NEETs αλλά και όλους τους νέους φυσικά δημιουργώντας ανησυχία μεταξύ των υπευθύνων χάραξης πολιτικής της ΕΕ, αφού αυτή η κατάσταση οδηγούσε τους νέους εκτός αγοράς εργασίας για τα επόμενα χρόνια. Αυτό οδηγεί σε πλήθος προβλημάτων: Κοινωνικά αφού τα άτομα αυτά είναι πιο πιθανό να υποφέρουν από κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και οικονομικά αφού μπορεί να υποφέρουν από φτώχεια παρόλο που είναι σε μια πολύ παραγωγική φάση της ζωής τους και μπορούν να προσφέρουν πολλά.

Επίσης δημιουργεί πονοκέφαλο στα κράτη αφού αυτόματα η ανεργία απαιτεί πόρους για τα επιδόματα πρόνοιας (Δελτίο Τύπου ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 17/12/2013). Η οικονομική ύφεση που σχετίζεται με την πανδημία του COVID-19 προκαλεί παρόμοιες ανησυχίες. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Ιούνιος 2021) για ενήλικες 20-34 ετών η χώρα μας έχει από τα υψηλότερα ποσοστά NEETs στις χώρες του ΟΟΣΑ και είναι 2η μετά την Ιταλία. (Ιστοσελίδα Eurostat, Ιούνιος 2021). Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα μεταξύ των νεαρών ενηλίκων ηλικίας 20-34 ετών, περίπου το 20% των ανδρών και λίγο πάνω από το 30% των γυναικών δεν βρίσκονται σε εργασία, εκπαίδευση ή κατάρτιση.

Όσον αφορά τους μέσους όρους (ανδρών-γυναικών), το 17,6 % των νέων 20-34 ετών στην ΕΕ το 2020 ήταν NEETs. Μάλιστα, το ποσοστό τους διαφοροποιείται έντονα ανά κράτος και κυμάνθηκε από 8,2 % στην Ολλανδία έως 29,4 % στην Ιταλία. Τα υψηλότερα ποσοστά καταγράφηκαν στην Ιταλία και την Ελλάδα με σχεδόν έναν στους τέσσερις νέους ηλικίας 20–34 ετών να μην εργάζεται ούτε να συμμετέχει στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (ποσοστά 29,4 % και 25,9 % αντίστοιχα). Συγκρίνοντας τα δύο άκρα, Ολλανδία και Ιταλία, το ποσοστό στην Ολλανδία είναι 3,6 φορές χαμηλότερο από την Ιταλία (βλ. Γράφημα 1)!

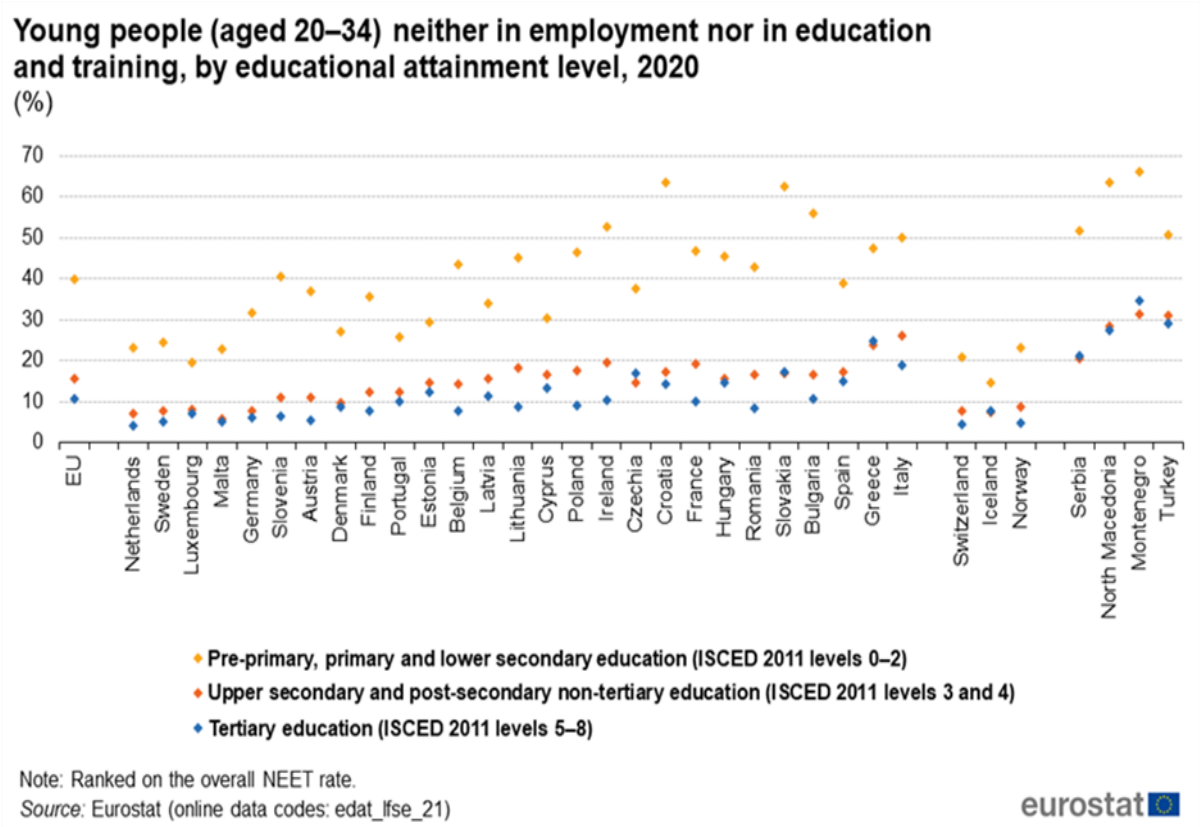


Γράφημα 1. NEETs ηλικίας 20-34, βάσει φύλου και χώρας το 2020 (Ιστοσελίδα Eurostat, Ιούνιος 2021)

Συνεχίζοντας, στην ίδια ιστοσελίδα, φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών NEETs, αλλά και μια αυξητική τάση του ποσοστού σχετιζόμενη με την ηλικία. Το 2020, το 21,5 % των νέων γυναικών (20–34 ετών) στην ΕΕ ήταν NEETs, ενώ στους άνδρες το αντίστοιχο ποσοστό ήταν στο 13,8%.

Στην ίδια έρευνα αποτυπώνεται και μια άλλη τάση με τις γυναίκες NEETs σε μεγαλύτερο ποσοστό να είναι εκτός εργατικού δυναμικού (δεν αναζητούσαν ενεργά εργασία) σε σύγκριση με τους άνδρες NEETs της ίδιας ηλικίας, οι οποίοι δεν εμφανίζουν την ίδια τάση, δηλαδή αναζητούν διακαώς εργασία. Αυτή η διαφορά φύλου μπορεί να αποδοθεί, εν μέρει, στις οικογενειακές δομές, καθώς ένα υψηλότερο ποσοστό νεαρών γυναικών (σε σχέση με τους νέους άνδρες) μπορεί να αφιερώσει χρόνο στη φροντίδα των παιδιών ή/και άλλων μελών της οικογένειας.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι ότι η χώρα μας, παρότι έχει από τα μεγαλύτερα ποσοστά NEETs, παράλληλα κατέχει από τα υψηλότερα ποσοστά νέων με πανεπιστημιακή μόρφωση (βλ. Γράφημα 2).



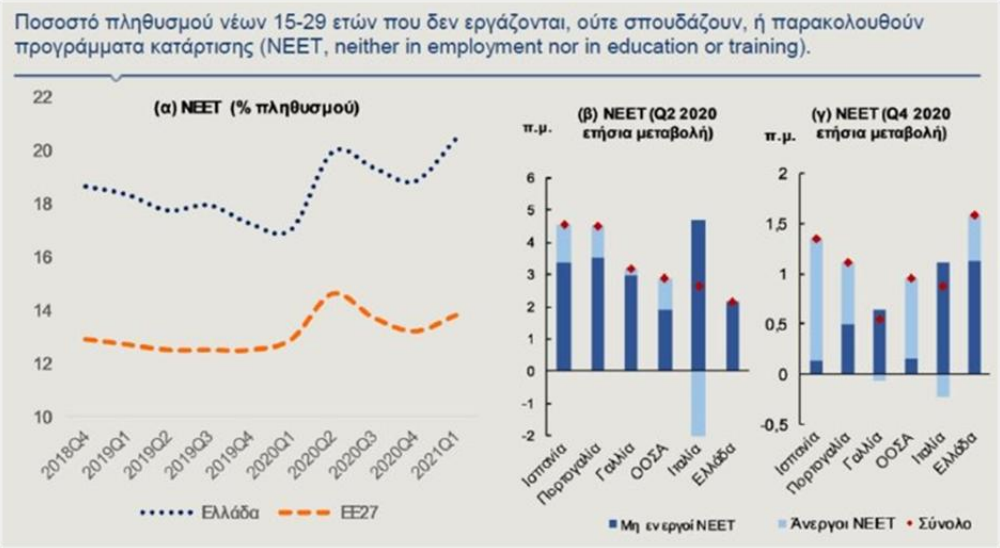
Γράφημα 2. NEETs ηλικίας 20-34, βάσει εκπαίδευσης και χώρας το 2020

Η κρίση σαφέστατα επηρέασε έντονα και την δική μας χώρα, αφού σύμφωνα με την την μελέτη του ΙΝΕ ΓΣΕΕ με τίτλο: "Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση Ενδιάμεση Έκθεση" (Νοέμβριος 2021), το Σεπτέμβρη του 2021 είχαμε περίπου 4,1 εκατομμύρια εργαζόμενους (+140,9 χιλ. σε σχέση με τον Σεπτέμβριο του 2020) με το ποσοστό της ανεργίας στο 13%, αναδεικνύοντας μια πολύ καλή πορεία που συνεχίζεται από τον Μάιο με το άνοιγμα των αγορών. Θετικά λοιπόν τα συναισθήματα αφού το συγκεκριμένο ποσοστό είναι το χαμηλότερο επίπεδο που έχει καταγραφεί από τον Αύγουστο του 2010.

Στην ίδια έρευνα φαίνεται ότι αύξηση την ανεργίας στους 15-64 ετών το 2020 επηρέασε κυρίως άτομα χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, με 67,9 χιλιάδες αποφοίτους προσχολικής, πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να χάνουν την δουλειά τους το 2020, σε σχέση με το 2019. Παρόλα αυτά αύξηση της απασχόλησης όμως εμφανίζεται στους αποφοίτους δευτεροβάθμιας (+11,2 χιλ. άτομα) και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (+12,4 χιλ. άτομα).

Οι NEETs ηλικίας 15-29 για το 2020 στην Ελλάδα ήταν στο 18,7%, έναντι 17,7% το 2019. Γενικότερα υπήρξε άνοδος σε όλες τις περιφέρειες με εξαίρεση τη Δυτική Μακεδονία και την Αττική, ενώ τη μεγαλύτερη αύξηση κατέγραψε η Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου (+10,2 ποσοστιαίες μονάδες), η οποία συγκαταλέγεται πλέον μαζί με τη Στερεά Ελλάδα στις περιφέρειες με το υψηλότερο ποσοστό νέων εκτός εργασίας, εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Σύμφωνα επίσης με πρόσφατη μελέτη, στις χώρες του ΟΟΣΑ (OECD Employment Outlook

2021: "Navigating the Covid-19 Crisis and Recovery", July 2021), τα αποτελέσματα της οποίας και επεξεργάστηκαν από την AlphaBank (Εβδομαδιαίο Δελτίο Οικονομικών Εξελίξεων 4/8/2021), το ποσοστό των NEETs στην Ελλάδα, αν και μειώθηκε από το 23% το 2011, σε 17,7% το 2019, εξακολουθεί να είναι υψηλότερο από το 12,6% που είναι ο μέσος όρος της ΕΕ (βλ. Γράφημα 3).

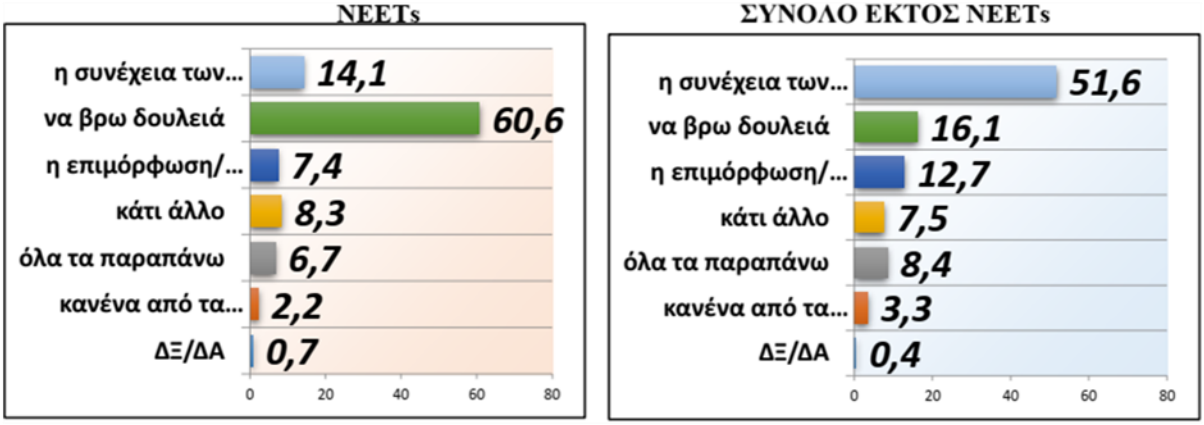


Γράφημα 3. Ποσοστό NEETs 15-29 2018-2021 ανά τρίμηνο στην Ελλάδα και την Ευρώπη, Απόδοση AlphaBank

Σε μια άλλη σημαντική έρευνα εξετάστηκε και το ψυχολογικό προφίλ των NEETs στην Ελλάδα με αρκετά σημαντικά ευρήματα, όχι μόνο για τους NEETs αλλά και των υπολοίπων νέων (ομάδα αναφοράς) (Παπαδάκης κ.α., 2017). Και οι δύο ομάδες έδειξαν για παράδειγμα υψηλά ποσοστά χρήσης ναρκωτικών ουσιών και επισκέψεων σε ψυχίατρους και ψυχολόγους. Ειδικά δε περίπου 1 στους 2 NEETs βρίσκει διέξοδο στο κάπνισμα. Μάλιστα το 45,8% των NEETs διακατέχονται από έντονα αρνητικά συναισθήματα, δηλώνοντας ότι βιώνουν μια κατάσταση δύσκολη, ενώ 27,9% των μη NEETs δηλώνει το ίδιο. Πρόκειται για μια σημαντική διαφορά του 17,9% που δηλώνει μεγάλες ψυχολογικές επιπτώσεις εξαιτίας της περιθωριοποίησης τους και του εξοστρακισμού τους από την εργασία και την εκπαίδευση.

Στην κλασική ερώτηση «τις πταίει;» για άλλη μια φορά προβάλλεται η έλλειψη εμπιστοσύνης και η απαξίωση προς τους πολιτικούς θεσμούς με το 61,8% των NEETs και το 53% των μη NEETs να θεωρούν τους πολιτικούς και το κράτος ως κύριο υπεύθυνο. Το 13% των NEETs έναντι 16,1% των μη NEETs θεωρούν ότι οι ίδιοι ευθύνονται με τις επιλογές τους για την κατάσταση τους, ενώ το 6,1% των NEETs και το 11,3% των υπολοίπων θεωρεί ότι φταίει η οικογένεια.

Επίσης διαφαίνεται ότι κύριο μέλημα των NEETs είναι η εύρεση εργασίας και αμέσως μετά οι σπουδές, καταδεικνύοντας την ανάγκη αυτών των ανθρώπων να παράξουν έργο, να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο αλλά και να καλύψουν τα προς το ζειν (βλ. Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Απαντήσεις NEETs και μη όσον αφορά ποιό είναι το κύριο μέλημα τους

Τα παραπάνω αναδεικνύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι NEETs, τα οποία μάλιστα επιδεινώθηκαν με την κρίση: μείωση του βιοτικού τους επιπέδου, ψυχοπαθολογικά προβλήματα, έλλειψη αυτοπεποίθησης, κοινωνικός αποκλεισμός και πολλές φορές απαξίωση για την ίδια την ζωή.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ η ανασφάλεια που καταλαμβάνει τους NEETs μπορεί να προκαλέσει ντόμινο σοβαρών και δύσκολα αντιμετωπίσιμων επιπτώσεων στην υγεία, τη γονιμότητα, την εγκληματικότητα και να θέσει σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή. Οικονομικά δε, υπολογίζεται ότι εξαιτίας των NEETs οι απώλειες στις Ευρωπαϊκές οικονομίες φτάνουν τα περίπου 142 δισεκατομμύρια τον χρόνο (Eurofound 11/2021).

Καλεί λοιπόν όλους τους φορείς να καταρτίσουν ουσιαστικά προγράμματα για την ένταξη αυτών των νέων στην εργασία και στο κοινωνικό σύνολο. Οι νέοι είναι αναντίρρητα το μέλλον της χώρας μας και σίγουρα σε αυτές τις ηλικίες οι δυνατότητες και η πρόθεση για δημιουργία και προσωπική επιτυχία στο χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας καλλιεργούνται στο μέγιστο βαθμό (Φωτόπουλος κ.α. , 2020)

2. Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική

2.1. Ορισμοί-Στοιχεία

Η έννοια του επαγγελματικού προσανατολισμού δεν είναι κάτι νέο αφού έχει δοθεί μεγάλη έμφαση και έχει αναδειχθεί η σπουδαιότητά της στο παρελθόν. Ψήγματα από τον επαγγελματικό προσανατολισμό εντοπίζονται στην αρχαία Ελλάδα, στην αρχαία Αίγυπτο και Ρώμη (Borow, 1964), όπου αναδεικνύεται το ενδιαφέρον της κοινωνίας για τα επαγγέλματα της εποχής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η «Πολιτεία» του Πλάτωνα όπου γίνεται αναφορά στις απαιτούμενες ικανότητες για την άσκηση επαγγελμάτων ανώτερης τάξης όπως οι φύλακες (Ταουσάνης, 2015). Η ουσιαστική ανάπτυξη όμως του επαγγελματικού προσανατολισμού έχει αφετηρία την αρχή του 20ου αιώνα με τη βιομηχανική ανάπτυξη και την αυτοματοποίηση (Κωστάκος,1983).

Η συμβουλευτική εντάσσεται στο χώρο της Ψυχολογίας με κατευθύνσεις την επαγγελματική συμβουλευτική και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν

το άτομο με πληροφόρηση στο χώρο των επαγγελμάτων, αλλά παράλληλα να το ενθαρρύνουν ψυχολογικά αντλώντας πληροφορίες από το ίδιο το άτομο (Γεωργούσης, 1995).

Η Επαγγελματική συμβουλευτική εμπλέκεται με ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική επιλογή και την είσοδο στην αγορά εργασίας ενώ η συμβουλευτική σταδιοδρομίας στοχεύει στην επαγγελματική εξέλιξη και πορεία του ατόμου υποστηρίζοντας τα άτομα που ήδη απασχολούνται σε κάποιον εργασιακό χώρο (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2011).

Η συμβουλευτική είναι μία διαδικασία τακτικών και συστηματικών βημάτων με την οποία και ο σύμβουλος αλλά και ο συμβουλευόμενος ενεργούν αλληλένδετα εστιάζοντας σε συγκεκριμένο πρόβλημα, με στόχο να απελευθερώσουν το δυναμικό του συμβουλευόμενου (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2004). Η συμβουλευτική όμως εκτός από την καθοδήγηση του συμβουλευόμενου για τη λήψη ορθών αποφάσεων αποβλέπει στην επίτευξη συνετών και συναφών με την ανάπτυξή του επιλογών που του προσδίδουν αυτογνωσία και δυνατότητα εξέλιξης καθιστώντας το πλέον ως πρόσωπο αυτοελεγχόμενο (Δημητρόπουλος, 1998).

Σύμφωνα με το νόμο Ν 3879/2010 ως δια βίου συμβουλευτική ορίζεται η επιστημονική βοήθεια, στήριξη και ενδυνάμωση που παρέχεται στα άτομα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, έτσι ώστε να προσδιορίζουν και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς και τους επαγγελματικούς στόχους τους.

Σε διεθνές επίπεδο η συμβουλευτική σταδιοδρομίας κατέχει υψηλή θέση στις εκπαιδευτικές πρακτικές αρκετών χωρών. Σύμφωνα με έρευνες του ΟΟΣΑ το 2002 και το 2004, της Παγκόσμιας Τράπεζας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2003-2004), η διαχείριση των δεξιοτήτων επαγγέλματος αποτελεί επίκεντρο των πολιτικών της επαγγελματικής συμβουλευτικής και συμβουλευτικής σταδιοδρομίας αφού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη.

2.2. Κέντρα συμβουλευτικής στην Ελλάδα και το εξωτερικό

Υπάρχουν πολλά κέντρα και φορείς επαγγελματικού προσανατολισμού σε όλο τον κόσμο που προσφέρουν υπηρεσίες συμβουλευτικής. Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα με την πανδημία οι υπηρεσίες αυτές προσφέρονται εξ αποστάσεως, ενώ διεξάγονται και ψυχομετρικά τεστ για να ανακαλύψουν τα άτομα τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα τους.

Στον Ευρωπαϊκό χώρο λειτουργούν αρκετά κέντρα και δίκτυα συμβουλευτικής όπως για παράδειγμα το δίκτυο Euroguidance, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Πολιτική στη Δια Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (European Lifelong Guidance Policy Network - ELGPN), το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας (EUROFOUND), το Δίκτυο για την Καινοτομία στον Επαγγελματικό Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής στην Ευρώπη (NICE), το κέντρο CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης) κ.α.(NICE Handbook).

Στην Ελλάδα η συμβουλευτική εμφανίζεται στη δεκαετία του '50 με τη μορφή του επαγγελματικού προσανατολισμού από τα υπουργεία Εργασίας και Παιδείας, από τον φορέα ΟΑΕΔ για την κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και για υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, με έμφαση στα ενδιαφέροντα και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Παράλληλα ιδρύεται η σχολή εκπαίδευσης επαγγελματικών συμβούλων για να στελεχώσουν τον ΟΑΕΔ, ενώ την δεκαετία του '70 εισάγεται ο επαγγελματικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση (Δημητρόπουλος,1994).

Αργότερα ιδρύονται και οι πρώτες επαγγελματικές και επιστημονικές εταιρείες όπως η Εταιρεία Συμβουλευτικής και προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.), τα γραφεία Σ.Ε.Π.(ΓΡΑΣΕΠ), ιδιωτικοί σύλλογοι και κέντρα συμβουλευτικής και προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) για στήριξη μαθητών (Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., 2011) .

Τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική συμβουλευτική στη χώρα μας υλοποιείται μέσω του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) εποπτευόμενο από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αποτελεί το διάδοχο φορέα της συγχώνευσης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.), του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ.) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.). Στον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. εντάσσεται η Διεύθυνση συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού ΣΥ.ΕΠ.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. αποτελεί το Εθνικό Κέντρο Euroguidance, το Εθνικό Κέντρο Europass και μέλος των αντίστοιχων ευρωπαϊκών δικτύων με την υποστήριξη του προγράμματος Erasmus+.

Η συμβουλευτική Ψυχολογία έπεται της επαγγελματικής συμβουλευτικής και εμφανίζεται στην Ελλάδα τη δεκαετία του 80 με τη μορφή προπτυχιακού μαθήματος ενώ λίγο αργότερα εμφανίζονται στο χώρο της συμβουλευτικής ψυχολογίας, τα κέντρα ελευθέρων σπουδών συνεργαζόμενα με ξένα πανεπιστήμια. Λίγο αργότερα ιδρύεται η Ελληνική εταιρεία συμβουλευτικής και η Ελληνική Ψυχολογική εταιρεία (ΕΛ.Ψ.Ε.) η οποία δραστηριοποιείται στον Ελλαδικό χώρο διοργανώνοντας σεμινάρια επιμορφώσεις και συνέδρια. Από την δεκαετία του 90 παρατηρείται μία απότομη αύξηση των συμβουλευτικών κέντρων οργανισμών ομάδων και φορέων στον τομέα της συμβουλευτικής. Πολλά συμβουλευτικά κέντρα αρχίζουν να λειτουργούν στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα με στόχο τη στήριξη των φοιτητών. Στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αρμοδιότητες έχουν τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) .

Επιπρόσθετα υπάρχουν πολλά κέντρα που εντάσσουν την συμβουλευτική όπως:η Πύλη Δια Βίου Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας Ενηλίκων, τα Γραφεία Συμβουλευτικής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), οι Δομές Απασχόλησης και Σταδιοδρομίας (ΔΑΣΤΑ) των Πανεπιστημίων, τα Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης του ΟΑΕΔ, το Κέντρο πληροφόρησης εργαζομένων και ανέργων Γ.Σ.Ε.Ε. το Κέντρο Ψυχολογικής και Κοινωνικής Υποστήριξης Μακροχρόνια Ανέργων και η Ευρωπαϊκή Πύλη Δεδομένων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών "Learning Opportunities and Qualifications in Europe" (Μαλικιώση-Λοΐζου Μ.,

2011) .

Τέλος πολλά Επιχειρησιακά προγράμματα Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης υλοποιούνται με χρηματοδότηση από εθνικούς και Ευρωπαϊκούς πόρους όπως το πρόγραμμα Ε.Σ.Π.Α.

3. Οι NEETs στην Ελλάδα: Συμβουλευτική και κατάρτιση

Όπως είδαμε και παραπάνω οι NEETs συγκροτούν μια ομάδα ατόμων που απέχουν από θεσμούς εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας και βρίσκονται σε οικονομικό και κοινωνικό περιθώριο. Μάλιστα σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (2013), οι NEETs συγκροτούν μια ομάδα που κινδυνεύει, έχοντας ως κύρια χαρακτηριστικά την ευπάθεια και την απομόνωση – αποκλεισμό (Παπαδάκης, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2017, σ. 2). Αυτό καθιστά με τη σειρά του εξαιρετικά δύσκολη την ενσωμάτωση των NEETs στην κοινωνία, μιας και πλέον δεν είναι συνυφασμένη η ύπαρξη πτυχίου ή μιας ειδικότητας με την αυτόματη σύνδεση σε μία θέση εργασίας.

Στην Ελλάδα από την απαρχή της οικονομικής κρίσης περί το 2008, τα μεσαία κοινωνικά στρώματα υποβαθμίστηκαν με αποτέλεσμα οι νέοι έως 30 ετών να υφίστανται τη μεγαλύτερη δυσχέρεια και απομόνωση. Αιτία υπήρξε η περικοπή των θέσεων εργασίας, γεγονός που τις καθιστούσε δυσεύρετες, η συρρίκνωση των μισθών, η φτωχοποίηση της χώρας μας και η απώλεια θέσεων εργασίας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι το 2013 η ανεργία στην Ελλάδα άγγιξε το μεγαλύτερο ποσοστό των τελευταίων ετών 28% (Μπουκουβάλας κ.α., 2020, σ.39) και το ποσοστό των NEETs το 2016 οδηγήθηκε στο 16,4% (Παπαδάκης κ.α. 2017, σ. 3). Σύμφωνα με μελέτη που αφορούσε στο ψυχολογικό προφίλ των NEETs στην Ελλάδα, παρατηρήθηκε ότι παρουσίαζαν αυξημένα αγχώδη συμπτώματα, αλλά όχι κατάθλιψη (Μπάστα κ.α., 2016, σ.53). Μάλιστα στην Ελλάδα σε αντίθεση με τα υπόλοιπα κράτη μέλη της Ε.Ε. συμβαίνει το εξής οξύμωρο, η οικογένεια των NEETs λειτουργεί υποστηρικτικά προς αυτούς, μειώνοντας την ένταση του φαινομένου τους (Drakaki,Papadakis,Kyridis & Papargyris,2014:245). Νεότερα όμως ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ μακροχρόνιας ανεργίας των NEETs και ύπαρξης ψυχικών προβλημάτων, ειδικά σε ηλικίες 23-24 ετών (Basta et al,2019, σ. 214). Αξιοσημείωτο είναι ότι σύμφωνα με νέα ερευνητικά δεδομένα η πλειοψηφία των Neets, ενώ επιθυμεί να επιστρέψει σε προγράμματα κατάρτισης, φαίνεται να αποκλείεται από την εκπαίδευση λόγω ανεπαρκής πληροφόρησης γι' αυτά, με αποτέλεσμα να υπάρχει χαμηλή εμπιστοσύνη στις κρατικές δομές πρόνοιας και δυσκολία να προσπεραστούν εμπόδια για την εύρεση εργασίας (Τσέλιου, 2017. σσ. 46-47). Ωστόσο επικρατεί και η εξής αντίφαση, ενώ το 86,6% της ομάδας αυτής θεωρεί αναξιόπιστες τις δομές που αφορούν στην κατάρτιση και στην επαγγελματική συμβουλευτική στον ελληνικό χώρο, σχεδόν η πλειοψηφία της (96,6%) αναγνωρίζει την προστατευτική προσέγγιση του ελληνικού κράτους ως προς τους πολίτες του (Μανού, 2015, σσ. 67).

Σημαντικές παράμετροι για τη δραστική και άμεση επανένταξη του ατόμου στην αγορά

εργασίας αποτελούν, το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητάς του, το κίνητρο για επανένταξή του και η υποστήριξή του από το κοντινό του περιβάλλον. Συνεπώς είναι σημαντικό εκτός από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ανέργων μέσα από την περαιτέρω κατάρτισή τους στο επαγγελματικό γίγνεσθαι, να δημιουργηθούν κατάλληλα προγράμματα γνωστικο-συμπεριφοριστικής προσέγγισης, με στόχο την ψυχολογική ενίσχυσή τους (Καραβιδόγλου, 2016, σσ. 46-47).

Ένα τέτοιο πρόγραμμα λειτούργησε στην Ελλάδα από το 2013 στο Κέντρο Ψυχολογικής και Κοινωνικής Υποστήριξης Μακροχρόνια Ανέργων, με στόχο την ψυχοκοινωνική υποστήριξη και των NEETs. Στόχος του ήταν να ενδυναμώσει,να κινητοποιήσει και να επανεντάξει στο στίβο της αγοράς εργασίας, άνεργους άνω των 12 μηνών. Οι δωρεάν υπηρεσίες του Κέντρου περιλαμβάνουν εξατομικευμένη ψυχολογική στήριξη αλλά και ομάδες ψυχολογικής υποστήριξης για να αντιμετωπιστούν ψυχολογικές «παθογένειες» των ανέργων όπως, διαστρεβλωμένη αυτοεικόνα, μειωμένη αυτοεκτίμηση, δυσκολίες αλληλεπίδρασης σε διαπροσωπικές σχέσεις, σκέψεις και συμπεριφορές με αρνητική χροιά και ενδεχόμενες απώλειες του παρελθόντος.

Όπως προαναφέραμε, ο ΕΟΠΠΕΠ φέρει την ευθύνη για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, αφού πιστοποιεί τα προσόντα των συντελεστών της Δια Βίου Μάθησης, ώστε να παρέχονται εποικοδομητικές υπηρεσίες ΣΥΕΠ για να γίνει πιο πρόσφορη η σύνδεση με την εύρεση εργασίας. (Βλαχάκη,2016, σσ. 219-220).

Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας που θα παράσχει την επαγγελματική συμβουλευτική, είναι αυτός που καλείται να αντιμετωπίσει την ετερογένεια που παρουσιάζουν οι NEETs, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους, ώστε να υπερκεράσουν όσα τους καθηλώνουν εκτός από την εργασία, την κοινωνία και την περαιτέρω επαγγελματική κατάρτιση που προστάζει η δια βίου μάθηση (Μοσχοπούλου, 2018, σσ.42).

Η ατομική συμβουλευτική αφορά μια εξατομικευμένη προσέγγιση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο/η NEET (Ασβεστάς, Βλαχάκη & Χαροκοπάκη, 2016, σσ. 359-361). Υπάρχει ωστόσο και η δυνατότητα της ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης, η οποία λειτουργώντας παράλληλα με την ατομική, μπορεί να εστιάσει σε κοινά θέματα επαγγελματικής φύσεως της ομάδας και να βοηθήσει ποικιλοτρόπως. Οι νέοι μπορούν να ωφεληθούν εξελίσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της αλληλεπίδρασης, εξασκούμενοι σε ρόλους αντίστοιχους με αυτούς που ενυπάρχουν στους σημερινούς εργασιακούς χώρους, αυτοπροσδιορίζοντας τον εαυτό τους. Επιπλέον οι μικτές αυτές ομάδες όταν καλούνται να κατακτήσουν έναν κοινό στόχο, τα μέλη της αισθάνονται αυτόματα και μία προσωπική ικανοποίηση όταν το καταφέρνουν, παραλληλίζοντάς την με την αντίστοιχη ικανοποίηση που λαμβάνουν όταν κατακτούν έναν αντίστοιχο στόχο στο εργασιακό τους περιβάλλον (Βλαχάκη, 2016, σσ. 61-63).

Για να υπάρξει αποτελεσματική υποβοήθηση στους NEETs είναι σημαντικό να ενισχυθούν με επιπλέον χρηματοδότηση τόσο η συμβουλευτική, όσο και ο επαγγελματικός προσανατολισμός με ταυτόχρονη συνεργασία δημοσίων φορέων με ιδιωτικούς και με

κοινωνικούς εταίρους. Επιπρόσθετα αν το Δίκτυο της Δια Βίου Μάθησης στον ελλαδικό χώρο βελτιωθεί, παρέχοντας φερέγγυες ευκαιρίες κατάρτισης που στοχεύουν στο reskilling της ομάδας αυτής, θα αυξηθεί η πιθανότητα εύρεσης απασχόλησης. Σημαντική αρωγή στην ομάδα των NEETs θα προσέδιδε η διαμόρφωση τοπικών δικτύων με την εμπλοκή δημοσίων και ιδιωτικών φορέων, κοινωνικών εταίρων, εκπαιδευτικών και υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και των Κέντρων Προώθησης Απασχόλησης του ΟΑΕΔ (Παπαδάκης κ.α., 2017, σσ. 28-30).

Προς αυτή την κατεύθυνση πραγματοποιήθηκε το 2013 ένα σχέδιο του Υπουργείου Εργασίας για νέους ηλικίας 18-24 και εντάχθηκε στο ΕΣΠΑ 2014-2020, με χρηματοδότηση 43,2 εκ. Ευρώ. Στόχος του προγράμματος που εντάσσεται στο πλαίσιο του Σχεδίου Εφαρμογής Εγγυήσεων για τη Νεολαία, ήταν να προσφέρει εμπειρία στον ιδιωτικό τομέα προσλαμβάνοντας νέους 18-24 επιδοτώντας τους με voucher (Ministry of Culture, Education and Religious Affaires, 2015:41). Η πιο πρόσφατη όμως ενέργεια εκ μέρους της χώρας μας για την ηλικία 18-29 είναι το νέο πρόγραμμα για θέσεις εργασίας που αφορά στην πρώτη πρόσληψη ατόμων και έχει την ονομασία "Πρώτο Ένσημο". Σύμφωνα με το άρθρο 196 του Νόμου 4855/2021, από 01-01-2022 θα μπορούν να επιδοτηθούν μέσω του Κρατικού Προϋπολογισμού νέοι που δε διαθέτουν πρότερη εργασιακή εμπειρία στον ιδιωτικό και στο δημόσιο τομέα (Νόμος 4855/2021).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Οι NEETS είναι μια σύγχρονη κοινωνική μορφή που δυστυχώς η ύπαρξή τους δεν αφορά μόνο τις «υποανάπτυκτες» χώρες. Η συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση των νέων από φορείς και η ουσιαστική στήριξη του κράτους, σίγουρα ανακουφίζουν το αρκετά επιβαρυμένο φαινόμενο. Επιπλέον και τα προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη μαθητεία, μπορούν να υποστηρίξουν την ομάδα αυτή με ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Στόχος είναι η ενεργοποίηση των NEETs ώστε να αποκτήσουν κίνητρα και να καταφέρουν να προσπελάσουν όσα τους αγκιστρώνουν στην εκτός πολιτεία ζώνη. Είναι βέβαιο επίσης ότι η πρόληψη είναι η καλύτερη λύση.

Στόχος λοιπόν των χωρών είναι να προσφέρουν από νωρίς ποιοτική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), αλλά και προσφέροντας κοινωνική μέριμνα ώστε όσοι ανήκουν σε μειονεκτική θέση να έχουν τη δυνατότητα να ανελιχθούν, κατέχοντας τα απαραίτητα οικονομικά και εκπαιδευτικά εφόδια. Επιπλέον είναι σημαντικό να ακολουθείται ο νόμος προσφοράς - ζήτησης, ώστε η εκπαίδευση των ανθρώπων να εστιάζει σε θέσεις εργασίας που ζητούνται, θέτοντας σε πρώτο πλάνο τον επαγγελματικό προσανατολισμό και συμβουλευτική. Ωστόσο και η εκπαίδευση πλέον οφείλει να αναπτύξει όλες τις νέες ικανότητες και δεξιότητες του 21ου αιώνα δηλαδή τη συνεργασία, την κριτική σκέψη, την επικοινωνία και τη δημιουργικότητα, που θα βοηθήσουν τους νέους να αποκτήσουν όσα προσόντα ζητά η αγορά εργασίας, αξιοποιώντας ταυτόχρονα και τα νέα τεχνολογικά - ψηφιακά δεδομένα. Άλλωστε η επικαιρότητα της φράσης του Σόλωνα «Γηράσκω δ΄αιεί

πολλά διδασκόμενος», είναι ενδεχομένως και η ουσία της Δια Βίου Μάθησης που μας καλεί να είμαστε ευπροσάρμοστοι και να οικοδομούμε εσαεί τη γνώση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ασβεστάς, Α., Βλαχάκη, Φ. & Χαροκοπάκη, Α. (2017). Συμβουλευτική και επαγγελματική αγωγή για την υποστήριξη των neets (Νέοι 15-29 ετών, εκτός δομών απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης). *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τεύχος 109 & 110 Α΄ & Β΄ τρίμηνο 2017, 351-367

Βίκη, Α. & Παπάνης, Ε., (2007). Ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Ανακτήθηκε από: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_7902.html

Βλαχάκη, Φ. (2016). Συμβουλευτική σταδιοδρομίας νέων ηλικίας 15-29 ετών εκτός απασχόλησης εκπαίδευσης ή κατάρτισης (neets). Σε Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.) *Νέα γενιά και neets στην ελλάδα της κρίσης οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση* (σ.219-249). Αθήνα: Ι.Σιδέρης

Δελτίο τύπου ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ: "NEETs: μια νέα ευπαθής κοινωνικά ομάδα – μια "χαμένη γενιά", 17/12/2013. Ανακτήθηκε από: https://www.kanep-gsee.gr/nea-anakoinoseis

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Εβδομαδιαίο Δελτίο Οικονομικών Εξελίξεων Alpha Bank, 4/8/2021. Ανακτήθηκε από: https://www.alpha.gr/-/media/alphagr/files/group/agores/weekly-economic-report/2021/weekly-04082021.pdf

Καραβιδόγλου, Σ. (2016). Η ανεργία ως απόρροια της οικονομικής κρίσης και η συμβολή της ψυχολογικής υποστήριξης στης επανένταξη. (Μεταπτυχιακή διατριβή)

Κωνσταντίνος Κότιος (2015), Φιλοσοφικές προσεγγίσεις στην επαγγελματική συμβουλευτική και τη διαχείριση σταδιοδρομίας: ο ρόλος και η θέση των φιλοσοφικών θεωριών και η πρακτική εφαρμογή τους. (Διδακτορική διατριβή)

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 266-288.

Μανού, Α. (2015). Neet: μια σύγχρονη μορφή κοινωνικής ευπάθειας στη σύζευξη κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής (Μεταπτυχιακή διατριβή)

Μελέτη του ΙΝΕ ΓΣΕΕ (11/2021). Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση, Ενδιάμεση Έκθεση. Ανακτήθηκε από : https://gsee.gr/?p=37494

Μοσχοπούλου, Α. (2018). Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας ως ενεργητική πολιτική

απασχόλησης: αντιλήψεις ανέργων καταρτιζόμενων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (Μεταπτυχιακή διατριβή)

Μπάστα, Μ., Δαφέρμος, Β., Παπαργύρης, Α., Δρακάκη,Μ. & Παπαδάκης, Ν. (2016). Το ψυχολογικό προφίλ των NEETs στην Ελλάδα σήμερα. Σε Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.) Νέα γενιά και NEETs στην Ελλάδα της κρίσης οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση (σσ.39-55). Αθήνα: Ι.Σιδέρης

Παπαδάκης Ν. , Φωτόπουλος Ν, Κυρίδης Α., (2017). Έργο: «Έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση για την κοινωνική ενσωμάτωση μιας μείζονος κοινωνικά ευάλωτης ομάδας: ψυχολογικό προφίλ/ ψυχοπαθολογία, προφίλ δεξιοτήτων, διάγνωση αναγκών και ανάπτυξη προγραμμάτων για την κατάρτιση-reskilling και την ψυχολογική υποστήριξη προς την επαν-ενσωμάτωση των «νέων ανθρώπων εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (NEETs)», EEA Grants/GR07-3757. Ανακτήθηκε από: http://neets2.soc.uoc.gr/wp-content/uploads/2017/12/Deliverable_5.2a.pdf

Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2017). Νέα Γενιά και NEETs στην Ελλάδα της Κρίσης: Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση. Πρακτικά Συνεδρίου Ακαδημίας ΓΣΕΈ. Ανακτήθηκε από: http://neets2.soc.uoc.gr/wp-content/uploads/2017/12/Deliverable_6.4.-PAPADAKHS_KYRIDIS_FOTOPOULOS-NEETS-2_Book-1.pdf

Παρουσίαση ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2017). Η επαγγελματική εκπαίδευση /κατάρτιση και η αγορά εργασίας των νέων στην Ελλάδα– Υποτιμήσεις και διλήμματα. Ανακτήθηκε από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/presentation-1_kanep-gsee.pdf\

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2011). *Συμβουλευτική και προσανατολισμός*. Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/1094

Ταουσάνης, Χ. (2015). Η συμβολή της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας στις σύγχρονες προσεγγίσεις συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού (Διδακτορική διατριβή)

Τσέλιου, Λ. (2017). Ομάδα NEETs-απόντες: Χαρακτηριστικά ομάδας. Ανάδειξη πρόθεσης επιστροφής των απόντων στην εκπαίδευση με σκοπό την εύρεση εργασίας και καταγραφή δεδομένων σχετικά με τη συνεισφορά αυτής στην αντιμετώπιση ανεργίας (Μεταπτυχιακή διατριβή)

Φωτόπουλος, Ν. Μπουκουβάλας, Κ. & Χριστόπουλος, Γ. (2020). Νέοι Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης & Απασχόλησης στην περιφέρεια Θεσσαλίας: από τα εξειδικευμένα ατομικά σχέδια δράσης στις ολοκληρωμένες κοινωνικές παρεμβάσεις. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας. Ανακτήθηκε από: https://www.inegsee.gr/

Nathan, R. & Hill, L. (μετ. Δ. Σιδηροπούλου) (2006). Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας. Αθήνα, Μεταίχμιο

Ξενόγλωσσες

Basta, M., Karakonstantis, S., Koutra, K., Dafermos, V., Papargiris, A., Drakaki, M., Papadakis, N. (2019). NEET status among young Greeks: association with mental health and substance use. *Journal of affective disorders*, 253, 210-217.

Borow, H. E. (1964). Man in a world at work. Houghton Mifflin Company

Drakaki, M., Papadakis, N., Kyridis, A., & Papargyris, A. (2014). Who's the Greek Neet? Neets' profile in Greece: parameters, trends and common characteristics of a heterogeneous group. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(6), 240-254.

Eurostat, (2021). Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training

Hellenic Republic. Ministry of culture, education and religious affairs. Regional directorate for primary and secondary education of Thessaly. (2015). NEETs analysis for Greece. Ανακτήθηκε από : https://thess.pde.sch.gr/jn/eu_progs/nnn/NNN_Need%20Analysis%20Report_GR2.pdf

NICE Handbook (2012). Ανακτήθηκε από : https://www.researchgate.net/publication/299603940_NICE_Handbook

Project NEETs2 (2017). Ανακτήθηκε από:

http://neets2.soc.uoc.gr/wp-content/uploads/2017/12/Deliverable_5.2a.pdf

Van Esbroeck, R. (2008). *International handbook of career guidance* (pp. 695-709). J. A. Athanasou (Ed.). New York, NY: Springer.

Watts, A. G. & Sultana, R. G.(2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*

Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης στην επιθετικότητα μαθητών

Teachers' perceptions and attitudes towards school-based intervention programs for student aggression

Αμαλία Γιώργα, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, amaliagiorga@hotmail.com*

Amalia Giorga, *Primary School Teacher, amaliagiorga@hotmail.com*

Abstract: The present study investigates the knowledge, attitudes, and perceptions of primary and secondary school teachers in Greece regarding school-based intervention programs addressing student aggression and behavioral issues. The sample included 128 teachers, and data were collected through a structured questionnaire. Results showed a positive attitude towards intervention programs, with the majority expressing willingness to implement them, despite limited prior experience. Statistical analyses (descriptive, t-tests, ANOVA) revealed no significant differences based on gender or educational level, while most teachers indicated a strong need for systematic training and professional support.

Keywords: intervention programs, school-based, student aggression, teacher attitudes, education

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης για την επιθετικότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. Το δείγμα αποτέλεσαν 128 εκπαιδευτικοί, με δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική στάση απέναντι στα προγράμματα παρέμβασης, με την πλειοψηφία να επιθυμεί την εφαρμογή τους, παρά το γεγονός ότι λίγοι είχαν προηγούμενη εμπειρία. Οι στατιστικές αναλύσεις (περιγραφικές, t-tests, ANOVA) δεν κατέδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση φύλο ή βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση και επαγγελματική υποστήριξη.

Λέξεις κλειδιά: σχολικά προγράμματα, παρέμβαση, επιθετικότητα, στάσεις, αντιλήψεις

1.Εισαγωγή

Η επιθετική και προβληματική συμπεριφορά μαθητών αποτελεί ζήτημα αυξανόμενου προβληματισμού στην εκπαιδευτική κοινότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Η σχολική τάξη, ως μικρογραφία της κοινωνίας, αντανακλά ποικίλες κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες, καθιστώντας αναγκαία την υιοθέτηση στρατηγικών

πρόληψης και παρέμβασης. Η εφαρμογή στοχευμένων σχολικών προγραμμάτων παρέμβασης δύναται να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της αυτορρύθμισης των μαθητών και στην πρόληψη μελλοντικών αποκλίνουσων συμπεριφορών (Botvin & Griffin, 2007· Durlac, 1995· Cole & Cole, 2011· Χατζηχρήστου, 2011).

Οι διεθνείς και ελληνικές έρευνες έχουν αναδείξει υψηλά ποσοστά εμφάνισης επιθετικότητας στα σχολεία, ιδιαίτερα στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και συχνά φαινόμενα εκφοβισμού. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και δεξιοτήτων παρέμβασης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις σύγχρονες παιδαγωγικές προκλήσεις.

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τις **γνώσεις**, **στάσεις** και **αντιλήψεις** των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων παρέμβασης για την επιθετικότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Εστιάζει τόσο στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσο και στην αυτοαντίληψή τους για την επάρκειά τους ως προς την εφαρμογή των παρεμβάσεων.

Τα ευρήματα αναμένεται να συμβάλουν στην κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και στην ανάδειξη της σημασίας της επιμόρφωσης και της θεσμικής στήριξης για την επιτυχή εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στο ελληνικό σχολείο.

2.Μεθοδολογία

2.1.Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση επιθετικής και προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών.

2.2.Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη επιχείρησε να απαντήσει στα εξής βασικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης;

2. Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις τους απέναντι στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων;

3. Πώς αξιολογούν οι ίδιοι την επάρκειά τους ως προς την εφαρμογή παρεμβατικών στρατηγικών;

4. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους βάσει δημογραφικών

χαρακτηριστικών (π.χ. φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης).

2.3.Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 128 εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκοπό τη συμπερίληψη διαφορετικών βαθμίδων και φύλων, ώστε να προκύψει μια σφαιρική εικόνα των αντιλήψεων που επικρατούν στον εκπαιδευτικό χώρο.

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο. Η επιλογή ερωτηματολογίου ως εργαλείο συλλογής δεδομένων στηρίζεται στην ικανότητά του να παρέχει δομημένες και συγκρίσιμες απαντήσεις σε ευρύ δείγμα (Fink, 2013· Floyd & Fowler, 2001). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε:

- Ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, κλίμακας Likert),
- Θέματα σχετικά με τη γνώση, τις στάσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων,
- Δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική βαθμίδα, προϋπηρεσία).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Μάιο έως τον Αύγουστο του 2020, και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν ανώνυμη και εθελοντική.

2.4.Ηθική διάσταση

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας τηρήθηκαν οι βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, όπως η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα των δεδομένων και η ελεύθερη συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Δεν υπήρξε καμία παρέμβαση ή πίεση προς τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους.

2.5.Στατιστική Ανάλυση

Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση με υπολογισμό μέσων όρων (ΜΟ) και τυπικών αποκλίσεων (SD) για τις βασικές μεταβλητές. Η αξιοπιστία των επιμέρους κλιμάκων ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος ανήλθε στο 0,83, υποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνέπεια.

Ακολούθησε έλεγχος διαφοράς μέσων όρων με t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, ώστε να διερευνηθούν ενδεχόμενες διαφορές βάσει φύλου. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t(126) = 1,12$, $p = 0,264$).

Περαιτέρω, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη μεταβλητή της εκπαιδευτικής βαθμίδας (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, μεικτή) και των ετών προϋπηρεσίας. Η ANOVA για την εκπαιδευτική βαθμίδα δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές

διαφορές ως προς την αυτοαντίληψη επάρκειας ($F(2,125) = 0,96$, $p = 0,386$), ενώ παρόμοια μη σημαντικά αποτελέσματα καταγράφηκαν και για την προϋπηρεσία ($F(3,124) = 1,22$, $p = 0,303$).

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι διαφορές στις στάσεις και τις γνώσεις δεν επηρεάζονται σημαντικά από τα εξεταζόμενα δημογραφικά χαρακτηριστικά, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη οριζόντιας επιμόρφωσης ανεξαρτήτως βαθμίδας ή εμπειρίας.

3.Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων από τους 128 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ανέδειξε ορισμένα ενδιαφέροντα και ουσιώδη ευρήματα ως προς τις γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις τους αναφορικά με τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε να διαθέτει βασικές γνώσεις σχετικά με τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης, με το 78% να δηλώνει εξοικείωση με τον όρο και τη λειτουργία τέτοιων παρεμβάσεων. Ωστόσο, μόνο το 21% ανέφερε πως γνωρίζει συγκεκριμένες τεχνικές ή δομές εφαρμογής στην πράξη.

Παρότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι για εφαρμογή παρεμβάσεων, μόνο το 13% του δείγματος έχει εφαρμόσει σχετικό πρόγραμμα στην τάξη του.

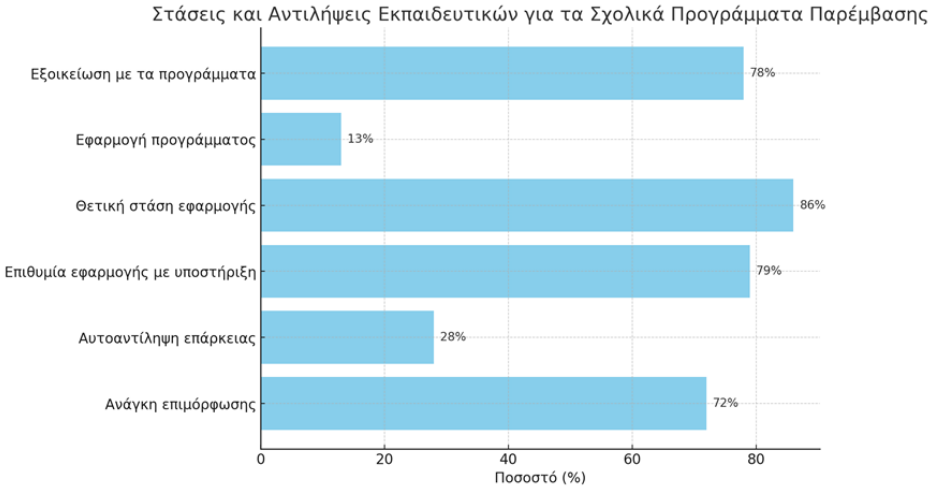
Το 86% των συμμετεχόντων θεωρεί πως τα προγράμματα παρέμβασης είναι χρήσιμα και απαραίτητα, και το 79% δηλώνει πως θα ήθελε να τα εφαρμόσει στο πλαίσιο της τάξης, εφόσον υπήρχε κατάλληλη υποστήριξη.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα προγράμματα παρέμβασης συμβάλλουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (82%), καθώς και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (75%).

Μόνο το 28% δήλωσε ότι αισθάνεται επαρκώς προετοιμασμένο για να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Η πλειοψηφία ανέφερε την ανάγκη για επιμόρφωση, καθοδήγηση και πρόσβαση σε δομές υποστήριξης.

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις βάσει φύλου ή εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένας επιτυχημένος συντονιστής προγράμματος παρέμβασης πρέπει να διαθέτει, επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες, συναισθηματική ευφυΐα, παιδαγωγική ευελιξία και ενσυναίσθηση.



Γράφημα 1: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης

4.Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τις αντιφάσεις που παρατηρούνται μεταξύ της επιθυμίας των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν προγράμματα παρέμβασης και της πραγματικότητας, όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή τους. Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετική στάση απέναντι στα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης, η έλλειψη κατάρτισης, ο περιορισμένος χρόνος και η ανασφάλεια είναι σημαντικοί παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητά τους να τα εφαρμόσουν αποτελεσματικά στην τάξη.

Αναφορικά με το φύλο, τα αποτελέσματα δεν δείχνουν σημαντικές διαφορές στην κατανόηση, τη στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα παρέμβασης, παρότι στο δείγμα παρατηρείται υπεροχή των γυναικών. Εντούτοις, η ανάλυση των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών δεν αποκάλυψε καμία ιδιαίτερη επίδραση στην εφαρμογή των προγραμμάτων, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι γνώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προγράμματα είναι ανεξάρτητες από αυτές τις παραμέτρους.

Από την πλευρά των γνώσεων, οι νεότεροι και οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετες ακαδημαϊκές σπουδές παρουσιάζουν ανώτερο επίπεδο κατανόησης, ωστόσο οι γνώσεις που διατυπώνονται για τα προγράμματα παρέμβασης φαίνεται να είναι περιορισμένες για ορισμένους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει ειδικά προγράμματα κατάρτισης στον τομέα της ψυχοεκπαίδευσης.

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και δηλώνουν έτοιμοι να εφαρμόσουν προγράμματα παρέμβασης, ενδέχεται να αναστελλούν λόγω των περιορισμένων πόρων και των προβλημάτων που προκύπτουν από τη συνύπαρξη διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών στην τάξη. Το γεγονός αυτό ενισχύει την ανάγκη για καλύτερη υποστήριξη και επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων προκειμένου να αντιμετωπιστεί η

σχολική βία και η επιθετικότητα με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο.

4.1.Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Πρώτον, το δείγμα των 128 εκπαιδευτικών, αν και ικανοποιητικό για βασική ανάλυση, δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Δεύτερον, η χρήση αυτοαναφερόμενων ερωτηματολογίων ενέχει τον κίνδυνο υποκειμενικών απαντήσεων, κοινωνικής επιθυμητότητας ή ερμηνευτικών αποκλίσεων. Τρίτον, η συλλογή δεδομένων περιορίστηκε σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Μάιος-Αύγουστος 2020), χωρίς δυνατότητα διαχρονικής σύγκρισης. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν μικτές μεθόδους (ποσοτικές και ποιοτικές) και ευρύτερο, τυχαίο δείγμα για μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία.

5.Συμπεράσματα

Η έρευνα ανέδειξε την επιθυμία και την προθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν προγράμματα παρέμβασης για την πρόληψη της σχολικής βίας και της επιθετικότητας, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή τους. Αν και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (όπως το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας) δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις και τις γνώσεις των δασκάλων, η περιορισμένη κατάρτιση στον τομέα της ψυχοεκπαίδευσης και η έλλειψη χρόνου αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων.

Περαιτέρω έρευνες θα μπορούσαν να φωτίσουν άλλες παραμέτρους, όπως οι διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών σε επαρχιακές και αστικές περιοχές, και να επικεντρωθούν στην εξέταση των συγκεκριμένων αναγκών των δασκάλων για την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα είναι πραγματικά εφικτό να εφαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση των ψυχοεκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων αποτελούν κεντρικούς παράγοντες για την επιτυχία των προγραμμάτων πρόληψης και την καταπολέμηση της σχολικής βίας, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός πιο υγιούς και θετικού σχολικού κλίματος (Bloomquist & Schnell, 2002· Ανδρέου, 2011· Βασιλόπουλος, Μπρούζος & Μπαούρδα, 2016· Craig et al., 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου*. Επίκεντρο.

Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Gutenberg.

Blair, J., Czaja, R. F., & Blair, E. (2013). *Designing surveys: A guide to decisions and procedures* (3rd ed.). Sage Publications.

Bloomquist, M. L., & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggressive and conduct problems: Best practices for intervention*. The Guilford Press.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2007). School-based programmes to prevent alcohol, tobacco and other drug use. *International Review of Psychiatry, 19*(6), 607-615.

Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία, 8*(1), 12-29.

Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*, 364-382.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Cole, M., & Cole, R. S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Η αρχή της ζωής: Εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τυπωθήτω.

Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International, 28*, 465-477.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334.

Cronbach, L., & Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*, 281-302.

Δεληγιάννη – Κουιμτζή, Β. (2005). Ταυτότητες φύλου. Εθνικές ταυτότητες και σχολική βία – Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας. *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Ιωάννινα.

Δημητρόπουλος, Σ. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Έλλην.

David, A. G., Paloma, G. C., Jose, G. N., Celestino, R., & Rebeca, C. (2019). Impact of family and friends on antisocial adolescent behavior: The mediating role of impulsivity and empathy. *Frontiers in Psychology, 10*, 2071.

Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο: Μία συστηματική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*. Gutenberg.

Dunn, J. (1999). *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών*. Τυπωθήτω.

Durlac, J. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Sage Publications.

Eisinga, R., Grotenhuis, M. T., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale:

Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown. *International Journal of Public Health, 58*(4), 637-642.

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA). (2010). *Prevention and evaluation resources kit*. EMCDDA Manuals No. 4. Luxembourg: Publications Office of the EU.

Fanti, K. A. (2013). Individual, social, and behavioral factors associated with co-occurring conduct problems and callous-unemotional traits. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*, 811-824.

Fink, A. (2013). *How to conduct surveys: A step-by-step guide* (5th ed.). Sage Publications.

Floyd, J., & Fowler, Jr. (2001). *Survey research methods* (Applied Social Research Methods, 3rd ed.). Sage Publications.

Freud, S. (1950). *Εισαγωγή στην ψυχανάλυση*. Στο Χήνας, Π., & Χρυσαφίδης, Κ. (Επιμ.), *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf

Freud, S. (1970). Στο Κιτσάκη, Β. (2010). *Η βία στην σχολική ζωή*.

Freud, A. (1965). *Normality and pathology in childhood: Assessments of development*. Στο Μιλαντίνοβιτς, Α. (2010). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γονεϊκής τυπολογίας και σφαίρας ελέγχου στην εφηβική ηλικία*. Ανακτήθηκε από: http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1747/1/Milanovic_Ana.pdf

Groves, R. M., Floyd, J., Fowler, Jr., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Ζουγκός, Μ. (2013). *Κάθε μέρα και πιο κοντά: Προγράμματα πρόληψης και κουλτούρα συνεργασίας ψυχολόγων και σχολείων*. City Publish.

Hebert, M. (1994). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Ελληνικά Γράμματα. Επιμέλεια: Καλαντζή-Αζίζι, Α.

Hebert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Ελληνικά Γράμματα. Επιμέλεια: Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.

Hebert, M. (1998). *Η κακή συμπεριφορά* (μετ. Β. Παπαδιώτη - Αθανασίου). Ελληνικά Γράμματα.

Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist, 29*, 336-341.

Henry, G. T. (1990). *Practical sampling*. Sage Publications.

Καλαντζή – Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Μπεζεβέγης, Η. (2000). *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιαννίδης, Ρ. (2009). Μαθητές στα σχολεία αντιμέτωποι με το λεκτικό εκφοβισμό. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο.

Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων*. Σάκκουλα.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Τόπος.

Κουρκούτας, Η. Ε., & Θάνος, Θ. Β. (2013). *Σχολική βία και παραβατικότητα: Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Τόπος.

Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Τόπος.

Κωνσταντίνου, Κ., & Ψάλτη, Α. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία, 14*, 329-345.

Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., Μπουτουλούση, Ε., Αλεξανδρή, Χ., Γκέσογλου, Ε., Καραμανλή, Μ., Παπαντωνίου, Χ. (2008). Σχολική ψυχολογία. Στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης. *Εκδόσεις Πατάκη*.

Ανθρωποκεντρική Εκπαίδευση στη Σκιά της Τεχνητής Νοημοσύνης: Ο Εκπαιδευτικός ως Καθοδηγητής και Ρυθμιστής

Human-Centered Education in the Shadow of Artificial Intelligence: The Educator as Guide and Regulator

Νικολέτα Ιωάννου, *Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/ντρια 24ου Δ.Σ. Θεσ/νίκης, Msc in Education, Hellenic Open University, Msc in Management & Organization of Educational Units, IHU, nicol_ioannou@yahoo.com*

Nikoleta Ioannou, *Teacher, Director of 24th elementary school of Thessaloniki, Msc in Education, Hellenic Open University, Msc in Management & Organization of Educational Units, IHU, nicol_ioannou@yahoo.com*

Abstract: The rapid evolution of artificial intelligence technologies and human-machine interaction is radically transforming the educational process. At the core of these changes stands the teacher, who must redefine their role—not merely as a knowledge transmitter, but as a facilitator, coordinator, and critical mediator between the student and digital tools. This paper explores the changing pedagogical landscape shaped by human-machine interaction in learning, analyzing how these technologies influence both teaching practice and learning experiences. Through a critical lens and with reference to contemporary Greek and international literature, the article outlines the benefits and challenges posed to educators and identifies the essential skills needed for the effective integration of technology into education. Finally, it suggests directions for teacher training and institutional support to ensure a human-centered and pedagogically sound use of educational technology.

Keywords: teacher, human-machine interaction, artificial intelligence

Περίληψη: Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης και της διάδρασης ανθρώπου-μηχανής μετασχηματίζει ριζικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επίκεντρο αυτών των αλλαγών βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του, όχι μόνο ως μεταδότης γνώσεων, αλλά και ως εμψυχωτής, συντονιστής και κριτικός διαμεσολαβητής μεταξύ του μαθητή και των ψηφιακών μέσων. Το άρθρο αυτό διερευνά το μεταβαλλόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από τη διάδραση ανθρώπου-μηχανής στη μάθηση, αναλύοντας πώς οι τεχνολογίες αυτές επηρεάζουν τη διδακτική πράξη και τη μαθησιακή εμπειρία. Μέσα από μια κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, παρουσιάζονται τα οφέλη αλλά και οι προκλήσεις που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό, καθώς και οι απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Τέλος, προτείνονται κατευθύνσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη θεσμική στήριξή τους, με στόχο μια ανθρωποκεντρική και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη χρήση της τεχνολογίας στη μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικός, διάδραση ανθρώπου-μηχανής, τεχνητή νοημοσύνη

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) και της διάδρασης ανθρώπου-μηχανής (ΔΑΜ) αποτελεί καταλύτη εξελίξεων στο πεδίο της εκπαίδευσης (Zhang & Aslan, 2021). Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών αυτών αναδιαμορφώνει το παραδοσιακό παιδαγωγικό τοπίο, μεταβάλλοντας τις σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, αλλά και τις ίδιες τις διδακτικές πρακτικές (Luckin et al., 2016). Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ο μοναδικός φορέας γνώσης, αλλά γίνεται συντονιστής, μεσολαβητής και καθοδηγητής στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα. Η τεχνητή νοημοσύνη, οι ψηφιακοί βοηθοί, οι πλατφόρμες προσαρμοστικής μάθησης και οι διάφορες μορφές αυτοματοποιημένης υποστήριξης διδασκαλίας δημιουργούν προκλήσεις αλλά και δυνατότητες (Αθανασίου, 2021; Selwyn, 2019).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τον μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από το πρίσμα της διάδρασης ανθρώπου-μηχανής. Εξετάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εν λόγω διάδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Holmes et al., 2019), αναλύονται οι νέες δεξιότητες που απαιτούνται από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό (Aoun, 2017), καθώς και οι παιδαγωγικές και θεσμικές προεκτάσεις της χρήσης τεχνολογιών ΤΝ στη σχολική τάξη (Williamson & Piattoeva, 2022).. Επίσης, παρουσιάζονται πρακτικά παραδείγματα ενσωμάτωσης ΤΝ στην τάξη, με έμφαση στην ενίσχυση της διαφοροποιημένης μάθησης, της υποστηρικτικής αξιολόγησης και της μαθητικής αυτονόμησης (Γεωργίου & Μαρίνης, 2022; Νικολαΐδης, 2019).

Η ανασκόπηση βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει την εξατομίκευση της μάθησης, να προσφέρει δεδομένα για στοχευμένη ανατροφοδότηση και να προάγει τη μαθησιακή αυτονομία (Zhang & Aslan, 2021; Holmes et al., 2019). Παρόλα αυτά, απαιτείται ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών και αναστοχασμός για τη διατήρηση της ανθρωποκεντρικής διάστασης της μάθησης (Κουλουμπαρίτση, 2020).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται ως εκείνος του διαμεσολαβητή μάθησης σε ένα δυναμικό οικοσύστημα τεχνολογίας και ανθρωπίνων σχέσεων (Αθανασίου, 2021; Selwyn, 2019). Αυτός ο νέος ρόλος προϋποθέτει όχι μόνο τεχνικές γνώσεις, αλλά και παιδαγωγική ευελιξία, ενσυναίσθηση και διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη (Luckin et al., 2016; Νικολαΐδης, 2019).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε βιβλιογραφική επισκόπηση, με στόχο τη συστηματική καταγραφή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με τον μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διάδρασης ανθρώπου-μηχανής. Υιοθετήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, μέσω της ανάλυσης δευτερογενών πηγών, προκειμένου να κατανοηθεί το φαινόμενο μέσα από διαφορετικές θεωρητικές και εμπειρικές οπτικές (Punch, 2014).

Αναζητήθηκαν και επιλέχθηκαν επιστημονικά άρθρα, βιβλία και μελέτες περιπτώσεων από διεθνή και ελληνικά περιοδικά, εστιάζοντας σε πηγές που εκδόθηκαν την τελευταία δεκαετία, ώστε να διασφαλιστεί η επικαιρότητα και η συνάφεια των δεδομένων. Τα κριτήρια επιλογής περιλάμβαναν: (α) τη σαφή αναφορά σε τεχνολογίες ΤΝ ή ΔΑΜ στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, (β) την εξέταση του ρόλου του εκπαιδευτικού εντός αυτών των πλαισίων και (γ) την τεκμηριωμένη παιδαγωγική ανάλυση.

Η θεματική ανάλυση αποτέλεσε τη βασική μέθοδο επεξεργασίας του υλικού, με σκοπό την ανάδειξη κοινών μοτίβων, διαφοροποιήσεων και ερμηνειών. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε τη διαμόρφωση μιας σύνθετης εικόνας σχετικά με τις δεξιότητες, τις προκλήσεις και τις προοπτικές που συνδέονται με τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στην ψηφιακή εποχή.

3. Θεωρητικό Πλαίσιο: Η διάδραση ανθρώπου-μηχανής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η διάδραση ανθρώπου-μηχανής στηρίζεται στη θεωρία των κοινωνικο-τεχνικών συστημάτων (Williamson & Piattoeva, 2022) και σε παιδαγωγικά μοντέλα που αναγνωρίζουν τον ρόλο της τεχνολογίας ως συνδιαμορφωτή της μάθησης (Holmes et al., 2019). Η γνωστική θεωρία του Vygotsky για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (ZPD) βρίσκει εφαρμογή στις προσαρμοστικές πλατφόρμες μάθησης, καθώς η ΤΝ λειτουργεί ως «μεσολαβητής» της γνώσης, προσφέροντας υποστήριξη σε πραγματικό χρόνο (Zhang & Aslan, 2021).

Η εκπαιδευτική τεχνολογία επηρεάζει επίσης τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, όπου η μάθηση εδράζεται στην αλληλεπίδραση, όχι μόνο μεταξύ των ατόμων αλλά και με τα τεχνολογικά εργαλεία (Κουλουμπαρίτση, 2020). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την τεχνολογία και να τη χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο ενίσχυσης της συνεργατικής και διαλογικής μάθησης (Luckin et al., 2016).

Η έννοια της διάδρασης ανθρώπου-μηχανής προκύπτει από την ανάγκη συντονισμού των γνωστικών διεργασιών του ανθρώπου με τα πληροφοριακά συστήματα που διαθέτουν μορφές «νοημοσύνης». Στην εκπαιδευτική πράξη, η ΔΑΜ συνδέεται κυρίως με την ανάπτυξη συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης που στοχεύουν στην υποστήριξη ή και την αυτοματοποίηση πλευρών της μαθησιακής διαδικασίας. Το θεωρητικό υπόβαθρο περιλαμβάνει προσεγγίσεις από τα πεδία της γνωσιακής επιστήμης, της επιστήμης των υπολογιστών και της παιδαγωγικής ψυχολογίας.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες (π.χ. κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, εποικοδομισμός του Piaget) υπογραμμίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης και του περιβάλλοντος στη μάθηση. Η ΔΑΜ ενισχύει αυτό το πλαίσιο προσφέροντας προσαρμοζόμενα περιβάλλοντα μάθησης, γνωστική υποστήριξη και αυξημένη δυνατότητα ανατροφοδότησης. Η συμβολή των τεχνολογιών ΤΝ στην κατανόηση των μοτίβων μάθησης, στη χαρτογράφηση της προόδου και στη διάγνωση αναγκών είναι κρίσιμη (Zhang & Aslan, 2021).

Παράλληλα, η ΔΑΜ εγείρει ηθικά και πολιτικά ζητήματα, όπως η διατήρηση της ιδιωτικότητας, η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, και η αποτροπή της αλγοριθμικής προκατάληψης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει ρόλο «ηθικού ρυθμιστή», εξασφαλίζοντας ότι η χρήση της τεχνολογίας συμβαδίζει με τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αξίες (Luckin et al., 2016).

Σύμφωνα με τον Holmes et al. (2019), τα έξυπνα συστήματα εκπαίδευσης μπορούν να αναλύσουν δεδομένα απόδοσης μαθητών, να προβλέψουν δυσκολίες και να προτείνουν εξατομικευμένες παρεμβάσεις. Αυτή η λειτουργία, όμως, θέτει ηθικά και παιδαγωγικά ζητήματα, καθώς ο αλγόριθμος ενδέχεται να ενισχύει προκαταλήψεις ή να υποκαθιστά κρίσιμες λειτουργίες του εκπαιδευτικού.

Η σχέση ανθρώπου-μηχανής στην εκπαίδευση νοείται πλέον όχι ως μια εργαλειακή αξιοποίηση της τεχνολογίας, αλλά ως μια δυναμική και διαλογική σχέση, που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση. Ο Selwyn (2019) τονίζει ότι η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται κριτικά και να συνδέεται με τις αξίες της δημοκρατίας, της ένταξης και της παιδαγωγικής σχέσης.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

Σύμφωνα με τον Aoun (2017), οι εκπαιδευτικοί της νέας εποχής χρειάζονται νέες δεξιότητες: τεχνολογική παιδεία, αναλυτική σκέψη και προσαρμοστικότητα. Ο Νικολαΐδης (2019) επισημαίνει ότι η τεχνολογία δεν υποκαθιστά τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου, αλλά τον μετασχηματίζει. Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, διευκολύνοντας τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών (Holmes et al., 2019).

Ωστόσο, απαιτείται αναστοχασμός για το πώς οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τις τεχνολογίες στην τάξη, αποφεύγοντας την τεχνοκρατική προσέγγιση (Selwyn, 2019). Οι Γεωργίου & Μαρίνης (2022) τονίζουν την ανάγκη για επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών με παιδαγωγικό προσανατολισμό.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδιαμορφώνεται ριζικά εντός ενός περιβάλλοντος όπου μηχανές, αλγόριθμοι και ψηφιακές πλατφόρμες αποτελούν ενεργά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας (Zhang & Aslan, 2021). Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως:

- Σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών: Αξιοποιεί δεδομένα και εργαλεία ΤΝ για να προσαρμόζει το περιεχόμενο στις ανάγκες των μαθητών. Για παράδειγμα, η χρήση ενός συστήματος τεχνητής νοημοσύνης όπως το "Content Technologies Inc." επιτρέπει τη δημιουργία εξατομικευμένων διδακτικών βιβλίων για κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό του προφίλ και το επίπεδο κατανόησης

- Εμψυχωτής και μεσολαβητής: Ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση στο πλαίσιο της ψηφιακής διάδρασης.
- Κριτικός στοχαστής: Αξιολογεί την καταλληλότητα, τη διαφάνεια και τις ηθικές συνέπειες της χρήσης τεχνολογιών.
- Καθοδηγητής της μεταγνωστικής επίγνωσης: Υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης για τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων.

Επιπλέον, αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή της κοινότητας μάθησης και ως δημιουργού πολιτισμικά ανταποκρινόμενων μαθησιακών περιβαλλόντων (Luckin et al., 2016). Μέσα από τη συνεχή ανατροφοδότηση, την εξατομικευμένη καθοδήγηση και τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ο εκπαιδευτικός οικοδομεί ένα πλαίσιο όπου η τεχνολογία υποστηρίζει και δεν αντικαθιστά την ανθρώπινη διάδραση

Ο Aoun (2017) εισάγει τον όρο "robot-proof education", δηλώνοντας ότι το ανθρώπινο στοιχείο παραμένει αναντικατάστατο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, λειτουργεί ως το φίλτρο ανάμεσα στον αλγόριθμο και τον μαθητή, προσδίδοντας νόημα και κοινωνική διάσταση στην πληροφορία.

5. Πρακτικές Εφαρμογές και Παραδείγματα

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουν καταγραφεί επιτυχημένες απόπειρες ενσωμάτωσης τεχνολογιών ΤΝ, οι οποίες συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα περιλαμβάνουν τη χρήση προσαρμοστικών λογισμικών αξιολόγησης, τα οποία αναλύουν την απόδοση των μαθητών σε πραγματικό χρόνο και παρέχουν άμεσα, στοχευμένα σχόλια, ενισχύοντας την εξατομικευμένη μάθηση (Αθανασίου, 2021). Ειδικά στην πρωτοβάθμια, πλατφόρμες όπως το «Μαθαίνω Ψηφιακά» και το «Φωτόδεντρο» ενσωματώνουν στοιχεία ΤΝ όπως η προσαρμοστικότητα στο επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων. Επίσης, η χρήση ψηφιακών χαρτοφυλακίων (e-portfolios) σε πιλοτικά προγράμματα δημοτικών σχολείων, όπως αυτά που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της δράσης «Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» και του ΕΣΠΑ, ενίσχυσε τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την ενίσχυση της μαθησιακής αυτορρύθμισης από νωρίς (Νικολαΐδης, 2019). Τα e-portfolios χρησιμοποιήθηκαν σε τάξεις Δ' έως ΣΤ' δημοτικού για την αυτοπαρατήρηση και την καταγραφή της προόδου των μαθητών, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

Διεθνώς, η χρήση «έξυπνων» εκπαιδευτικών βοηθών (intelligent tutoring systems) έχει δώσει ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Οι Zhang και Aslan (2021) περιγράφουν συστήματα τεχνητής νοημοσύνης που, βασισμένα σε ανάλυση δεδομένων συμπεριφοράς, εντοπίζουν τις αδυναμίες των μαθητών και προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τον ρυθμό της διδασκαλίας ανάλογα. Αυτό ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και ενδυνάμωση του μαθητή, καθώς η μαθησιακή εμπειρία εξατομικεύεται και προσαρμόζεται στις ανάγκες του.

Σύμφωνα με την εμπειρική μελέτη των Holmes et al. (2019), η ενσωμάτωση αλγορίθμων στη διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της αυτονομίας των μαθητών, καθώς αυτοί καθίστανται περισσότερο υπεύθυνοι για τη διαχείριση της μάθησής τους. Ωστόσο, αυτό καθίσταται εφικτό μόνο όταν ο εκπαιδευτικός διατηρεί ενεργό υποστηρικτικό ρόλο, διαμεσολαβώντας ανάμεσα στο τεχνολογικό εργαλείο και τον μαθητή.

Επιπλέον, πρακτικές αξιοποίησης ΤΝ συναντώνται σε περιβάλλοντα μάθησης μικτής πραγματικότητας, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με ψηφιακά αντικείμενα και εικονικούς χαρακτήρες που αξιοποιούν ΤΝ για να προσομοιώνουν διαλόγους ή να επιλύουν προβλήματα σε πραγματικό χρόνο (Luckin et al., 2016). Η μελέτη των Γεωργίου & Μαρίνη (2022) καταδεικνύει ότι τέτοιες εφαρμογές ενισχύουν τη βιωματική και ενεργητική μάθηση, υπό την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός έχει σαφή στόχευση στο μαθησιακό αποτέλεσμα και εντάσσει την τεχνολογία ως εργαλείο, όχι ως αυτοσκοπό.

Ένα πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η πιλοτική εφαρμογή της πλατφόρμας ClassDojo σε ελληνικά δημοτικά σχολεία, η οποία επιτρέπει την εξατομικευμένη διαχείριση συμπεριφοράς και ανατροφοδότησης, με βάση δεδομένα που συλλέγονται σε πραγματικό χρόνο. Παρότι η πλατφόρμα δεν ενσωματώνει πλήρως ΤΝ, η δυνατότητα προσαρμογής της ανατροφοδότησης, η ανάλυση μοτίβων και η γραφική αναπαράσταση της μαθητικής προόδου αποτελούν στοιχεία που προσεγγίζουν τη λογική της διάδρασης ανθρώπου-μηχανής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ενσωμάτωση τεχνολογιών ΤΝ στην τάξη δεν είναι απλώς τεχνικό ζήτημα, αλλά κυρίως παιδαγωγικό. Η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων, η χρονική στιγμή της παρέμβασης, αλλά και η παιδαγωγική αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν από τις ψηφιακές πλατφόρμες, αποτελούν κρίσιμες δεξιότητες του εκπαιδευτικού (Selwyn, 2019). Παράλληλα, μελέτες επισημαίνουν τον κίνδυνο της υπερεξάρτησης από τεχνολογίες, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενσυνείδητης και ισόρροπης χρήσης τους (Williamson & Piattoeva, 2022).

Συνολικά, οι πρακτικές εφαρμογές της ΤΝ στην εκπαίδευση δείχνουν θετικές προοπτικές, αρκεί να συνδυάζονται με αναστοχαστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο οικοσύστημα μάθησης που διατηρεί τον άνθρωπο στο κέντρο της διαδικασίας.

6. Προκλήσεις και Δεξιότητες: Τι απαιτείται από τον εκπαιδευτικό του μέλλοντος

Η μετάβαση στην ψηφιακή εποχή της εκπαίδευσης, με την αυξανόμενη ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό ένα νέο σύνολο σύνθετων, διεπιστημονικών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων (Zhang & Aslan, 2021). Οι παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές συμπληρώνονται με τεχνολογικά εργαλεία που απαιτούν κατανόηση, στοχαστική χρήση και κριτική προσέγγιση. Οι βασικές δεξιότητες που αναγνωρίζονται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία περιλαμβάνουν:

Δεξιότητα	Περιγραφή
Ψηφιακή επάρκεια	Ικανότητα χρήσης ΤΝ, LMS, εργαλείων ανάλυσης δεδομένων και ψηφιακών πλατφορμών μάθησης (Aoun, 2017).
Παιδαγωγική ευελιξία	Προσαρμογή μεθόδων και τεχνικών σε πολυτροπικά και υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης (Holmes et al., 2019).
Ηθική επίγνωση	Κατανόηση των ηθικών, κοινωνικών και νομικών συνεπειών από τη χρήση ΤΝ, όπως η διαφύλαξη προσωπικών δεδομένων μαθητών (Selwyn, 2019).
Συνεργασία και επικοινωνία	Ικανότητα συνεργασίας σε διεπιστημονικές ομάδες με τεχνολόγους, ψυχολόγους, γονείς και μαθητές (Williamson & Piattoeva, 2022).
Δεξιότητες ανθεκτικότητας	Ικανότητα διαχείρισης του τεχνολογικού άγχους, της αβεβαιότητας και της συνεχούς επανεκπαίδευσης (Luckin et al., 2016).
Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός	Δυνατότητα ανάλυσης και αξιολόγησης της αξιοπιστίας των ψηφιακών πηγών και των εργαλείων ΤΝ (Νικολαΐδης, 2019).

Πίνακας 1. Βασικές δεξιότητες εκπαιδευτικού του μέλλοντος

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά από προκλήσεις. Η έλλειψη θεσμοθετημένων και συστηματικών επιμορφώσεων στην ΤΝ, η ψηφιακή κόπωση, η αβεβαιότητα απέναντι στην τεχνολογική εξέλιξη και η αίσθηση αποκλεισμού από τον τεχνολογικό σχεδιασμό, επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική καινοτομία (Γεωργίου & Μαρίνης, 2022; Κουλουμπαρίτση, 2020). Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις, η τεχνολογία εισάγεται χωρίς σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο, γεγονός που αυξάνει τον κίνδυνο αποτυχίας ή επιφανειακής ενσωμάτωσης.

Για την αποτελεσματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του ψηφιακού σχολείου, είναι απαραίτητη η θεσμική αναγνώριση του νέου τους ρόλου και η ενίσχυση της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Williamson & Piattoeva, 2022).. Όπως προτείνουν οι Luckin et al. (2016), η επιμόρφωση θα πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στη χρήση εργαλείων, αλλά και στη διαμόρφωση ψηφιακής παιδαγωγικής κουλτούρας. Η ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής, η συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα δράσης και η συνεργασία με την ακαδημαϊκή κοινότητα μπορούν να ενδυναμώσουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως δημιουργού και όχι απλώς καταναλωτή τεχνολογικών λύσεων.

7. Παιδαγωγικές και θεσμικές κατευθύνσεις για το μέλλον

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία, αλλά φέρει βαθιές παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις (Zhang & Aslan, 2021; Williamson & Piattoeva, 2022). Η διαμόρφωση ενός οράματος για τη χρήση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει ολιστική προσέγγιση, που να εστιάζει όχι μόνο

στην τεχνολογική καινοτομία αλλά και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την προάσπιση των μαθησιακών αξιών.

Κρίσιμο είναι να διατηρηθεί το παιδαγωγικό ήθος, η δημοκρατική συμμετοχή και η ανθρωποκεντρική προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων. Η τεχνολογία δεν πρέπει να υπαγορεύει τον τρόπο μάθησης αλλά να ενισχύει τις μαθησιακές εμπειρίες, να ενσωματώνεται με νόημα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και να υποστηρίζεται από κατάλληλες θεσμικές και παιδαγωγικές υποδομές (Luckin et al., 2016).

Η υιοθέτηση πολιτικών ενσωμάτωσης της ΤΝ στην εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται σε θεμελιώδεις αρχές:

- Παιδαγωγική κυριαρχία: Η τεχνολογία να υπηρετεί τις παιδαγωγικές ανάγκες, και όχι να τις προκαθορίζει. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ευχέρεια να αποφασίζουν πότε και πώς θα ενσωματώνουν τα εργαλεία ΤΝ (Selwyn, 2019).
- Θεσμική υποστήριξη: Ανάπτυξη στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, δημιουργία κόμβων τεχνογνωσίας στα σχολεία (όπως τα Κέντρα Εκπαιδευτικής Καινοτομίας), και υποστήριξη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ερευνητικά δίκτυα και κοινότητες πρακτικής (Αθανασίου, 2021).
- Συμμετοχικός σχεδιασμός: Οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τεχνολογικών πολιτικών. Ο σχεδιασμός χωρίς τη συμβολή τους οδηγεί σε αποξένωση και περιορισμό της αποτελεσματικότητας των καινοτομιών (Γεωργίου & Μαρίνης, 2022).
- Διαφάνεια και ηθική: Διασφάλιση της διαφανούς λειτουργίας των αλγοριθμικών συστημάτων, ανάπτυξη οδηγών καλών πρακτικών για τη χρήση των δεδομένων, και καθορισμός ορίων για την αλγοριθμική λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση (Holmes et al., 2019).
- Ένταξη και προσβασιμότητα: Η ΤΝ πρέπει να λειτουργεί υπέρ της συμπερίληψης, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου, πολιτισμικού υποβάθρου ή μαθησιακών δυσκολιών (Luckin et al., 2016).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, απαιτούνται συγκεκριμένες παρεμβάσεις για τη στήριξη της ποιοτικής ενσωμάτωσης της ΤΝ:

- Ενίσχυση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην ΤΝ: Η επιμόρφωση πρέπει να είναι βιωματική, διαρκής και συνδεδεμένη με την πράξη (Νικολαΐδης, 2019).
- Δημιουργία θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης των εργαλείων ΤΝ: Η αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει παιδαγωγικά, τεχνικά και ηθικά κριτήρια (Williamson & Piattoeva, 2022).
- Προώθηση της διεπιστημονικής έρευνας στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών, επιστημόνων της πληροφορικής, κοινωνιολόγων και ψυχολόγων

για τη δημιουργία εργαλείων που ανταποκρίνονται σε πραγματικές μαθησιακές ανάγκες (Aoun, 2017).

Μόνο μέσα από μία τέτοια στρατηγική, που συνδυάζει την τεχνολογική καινοτομία με τη δημοκρατία στη λήψη αποφάσεων και τον σεβασμό των εκπαιδευτικών αξιών, μπορεί η ΤΝ να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε την πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης, καθώς και τις δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς που ανακύπτουν στο νέο παιδαγωγικό οικοσύστημα. Η εκπαιδευτική διαδικασία μετασχηματίζεται ριζικά, απαιτώντας από τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει νέες δεξιότητες, όπως η ψηφιακή επάρκεια, η κριτική αξιολόγηση των ψηφιακών εργαλείων και η ηθική ευαισθησία στη χρήση τεχνολογιών (Aoun, 2017· Selwyn, 2019).

Η διάδραση ανθρώπου-μηχανής δεν αποτελεί απλώς τεχνολογικό ζήτημα, αλλά βαθιά παιδαγωγικό. Ο εκπαιδευτικός παραμένει ο κρίσιμος παράγοντας που καθορίζει αν η τεχνολογία θα λειτουργήσει ενισχυτικά ή περιοριστικά. Μέσα από την ανάπτυξη νέων ρόλων, δεξιοτήτων και στάσεων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης, διαμορφώνοντας ένα ανθρωποκεντρικό και συμμετοχικό μαθησιακό περιβάλλον (Zhang & Aslan, 2021). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στην εξατομικευμένη μάθηση, στην ανατροφοδότηση, στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στην υποστήριξη της μαθητικής αυτορρύθμισης (Zhang & Aslan, 2021· Holmes et al., 2019). Ωστόσο, απαιτείται κριτική παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς η άκριτη χρήση των αλγοριθμικών συστημάτων ενδέχεται να οδηγήσει σε ενίσχυση ανισοτήτων, στερεοτύπων και εξάρτησης από τις τεχνολογικές υποδομές (Williamson & Piattoeva, 2022).

Ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται όχι ως παθητικός χρήστης τεχνολογιών, αλλά ως ενεργός διαμεσολαβητής, που ενσωματώνει τις τεχνολογίες με κριτήριο την παιδαγωγική τους αξία και όχι την καινοτομία per se. Η ανθρωποκεντρική και συμμετοχική προσέγγιση στην ένταξη της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη, όπως και η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσα από συνεχή επιμόρφωση και θεσμική στήριξη (Luckin et al., 2016· Γεωργίου & Μαρίνης, 2022).

Η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της νέας εποχής, ενσωματώνοντας μηχανισμούς αξιολόγησης, διασφάλισης ποιότητας και θεσμικά εργαλεία που εγγυώνται διαφάνεια, ηθική χρήση της τεχνολογίας και ισότιμη πρόσβαση. Μόνο υπό αυτό το πρίσμα η ΤΝ μπορεί να αποτελέσει μοχλό βελτίωσης της εκπαίδευσης και όχι παράγοντα απορρύθμισης της παιδαγωγικής διαδικασίας (Κουλουμπαρίτση, 2020).

Συνεπώς, το μέλλον για τον εκπαιδευτικό προϋποθέτει ισχυρή επιστημονική κατάρτιση, ευελιξία, συνεργατικότητα και διαρκή αναστοχασμό. Η τεχνολογία μπορεί να εμπλουτίσει τη

μαθησιακή εμπειρία, εφόσον εντάσσεται σε ένα πλαίσιο με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και αξιακή συγκρότηση, με τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της αλλαγής. Η επόμενη μέρα της εκπαίδευσης περνά μέσα από τη συνεργασία ανθρώπου και μηχανής, με κοινό στόχο τη βαθύτερη και δικαιότερη μάθηση. Η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός θα παραμείνουν οι βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου, ανεξαρτήτως τεχνολογικών εξελίξεων (Luckin et al., 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασίου, Α. (2021). *Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαιδευτική πράξη.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Γεωργίου, Σ., & Μαρίνης, Κ. (2022). Διδακτική με χρήση τεχνολογιών διάδρασης: προκλήσεις και προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 58(2), 112-128.

Κουλουμπαρίτση, Χ. (2020*). Η τεχνολογία στην εκπαίδευση: Ένα νέο οικοσύστημα μάθησης. Νέα Παιδεία,* 174, 45-52.

Νικολαΐδης, Γ. (2019). *Παιδαγωγικά μοντέλα και νέες τεχνολογίες: Μετασχηματισμοί του ρόλου του δασκάλου.* Εκπαίδευση & Κοινωνία, 25(2), 90-104.

Ξενόγλωσσες

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson Education.

Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education.* Polity Press.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning.* Center for Curriculum Redesign.

Aoun, J. E. (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. MIT Press.

Williamson, B., & Piattoeva, N. (2022). Education governance and datafication: Reimagining education through AI. *European Educational Research Journal*, 21(1), 7–26.

Zhang, J., & Aslan, A. (2021). The Role of AI Tutors in Personalized Learning: A Review of Empirical Evidence. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 15–29.

Η επίδραση της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

The impact of ICT training on teachers' self-efficacy.

Σεραφείμ Καμπέρης, *Φιλόλογος, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, serkamperis@gmail.com*

Serafeim Kamperis, *Greek Philologist, Adult Educator, serkamperis@gmail.com*

Abstract: The purpose of this study is to investigate the impact of training on teacher effectiveness by analyzing it in conjunction with the enhancement of self-efficacy, motivation and employee satisfaction. The survey involved 50 teachers of all levels and the findings showed that the majority of them had a positive attitude towards training. The participants stated that the training helped them to become more successful teachers, more confident in the use of technology in the classroom, more attentive to the demands of their students, more competent and more satisfied with the work they did. A significant obstacle, on the other hand, was the apparent lack of time. No differences were found between genders, as shown by the T-test, and the Cronbach's alpha test shows that the questionnaire is reliable enough to be used. Last but not least, it is widely known that for teachers to succeed, they must be trained and that they must also have support from the school unit and school leadership.

Keywords: lifelong learning, teacher education, self-efficacy, motivation, job satisfaction

Περίληψη: Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τον αντίκτυπο που έχει η επιμόρφωση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναλύοντάς την σε συνδυασμό με την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας, των κινήτρων και της ικανοποίησης των εργαζομένων. Στην έρευνα συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία τους είχε θετική στάση για την εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η επιμόρφωση τους βοήθησε να γίνουν πιο επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί, πιο σίγουροι για τη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη, πιο προσεκτικοί στις απαιτήσεις των μαθητών τους, πιο ικανοί και πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά που έκαναν. Ένα σημαντικό εμπόδιο, από την άλλη, ήταν η φαινομενική απουσία χρόνου. Δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των φύλων, όπως φαίνεται από τα T-test, και το Cronbach's alpha test δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο είναι αρκετά αξιόπιστο για να χρησιμοποιηθεί. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό, είναι ευρέως γνωστό ότι για να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να εκπαιδευτούν και ότι πρέπει επίσης να έχουν υποστήριξη από τη σχολική μονάδα και τη σχολική ηγεσία.

Λέξεις κλειδιά: δια βίου μάθηση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αυτοαποτελεσματικότητα, κίνητρο, εργασιακή ικανοποίηση

Εισαγωγή

Η δια βίου μάθηση έχει γίνει μια αναμφισβήτητη ανάγκη για όλα τα επαγγέλματα, αλλά ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης αλλάζουν πάντα και είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνεχίσουν να μελετούν καθ 'όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πρόσφατες εξελίξεις στην τεχνολογία, την αυξανόμενη ποικιλομορφία των μαθητών και τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεθόδων, είναι ζωτικής σημασίας να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς συστηματική κατάρτιση προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν εκπαίδευση της υψηλότερης δυνατής ποιότητας (Sugrue και Day, 2001).

Εκτός από το ότι είναι αναγκαιότητα βάσει του νόμου, τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών παρέχουν τεράστιες ευκαιρίες για επαγγελματική βελτίωση καθώς και προσωπική εξέλιξη.

Μέσω της συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, να μάθουν για τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, να αυξήσουν την ικανότητά τους για κριτική σκέψη και έρευνα, να δικτυωθούν με άλλους εκπαιδευτικούς και να αποκτήσουν νέες γνώσεις (Guskey, 2002).

Η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Μεταξύ αυτών είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, ο βαθμός στον οποίο οι μέθοδοι μάθησης είναι διαδραστικές, ο βαθμός στον οποίο το υλικό είναι σχετικό με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και το ποσό της υποστήριξης που παρέχεται από τη σχολική μονάδα (Desimone, 2009).

Επιπλέον, για να καταστεί εφικτό νέες δεξιότητες και γνώσεις να ενσωματώνονται στη διδασκαλία, πρέπει να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση είναι συστηματική και συνεχής (Darling-Hammond., 2017).

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους η κατάρτιση και η επιμόρφωση επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες, την εσωτερική τους ορμή και το επίπεδο ικανοποίησης με την εργασία τους. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν:

1. Ο βαθμός που η επιμόρφωση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

2. Ο βαθμός που η επιμόρφωση συμβάλλει στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών ξεχωριστά.

3. Ο βαθμός που η επιμόρφωση συμβάλλει στην ικανότητα απόκτησης κινήτρου από τους εκπαιδευτικούς.

4. Ο βαθμός διαφοράς στην επίδραση της επιμόρφωσης στην αυτοαποτελεσματικότητα, το κίνητρο και την εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η σημασία της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να τεθεί στο επίκεντρο, ειδικά όταν πρόκειται για την αντιμετώπιση των σύγχρονων εκπαιδευτικών προκλήσεων και την ανύψωση του πήχη για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών.

Τα κύρια θεωρητικά πλαίσια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι τρόποι με τους οποίους η επιμόρφωση επηρεάζει τόσο τη διδασκαλία στην τάξη όσο και τις επιδόσεις των μαθητών θα καλυφθούν όλα σε αυτή τη βιβλιογραφική μελέτη.

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός θεωρητικών πλαισίων που επηρεάζουν τη διαδικασία ανάπτυξης και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

Για παράδειγμα, οι Joyce και Calhoun (2024) αναφέρουν ότι η συμπεριφοριστική προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω της χρήσης της ανταμοιβής και της επανάληψης ως πρωταρχικές εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Σύμφωνα με τους Bransford et al. (2000), η γνωστική προσέγγιση, από την άλλη πλευρά, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην εκμάθηση του τρόπου ανάλυσης και επεξεργασίας πληροφοριών καθώς και στην άσκηση κριτικής σκέψης.

Η κονστρουκτιβιστική υπόθεση, η οποία προτάθηκε από τον Vygotsky (1978), υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διαδραστική διαδικασία που περιλαμβάνει την κατασκευή νέας γνώσης από το τρέχον σώμα πληροφοριών του μαθητή.

Αντίθετα, η κοινωνικοπολιτισμική προοπτική, όπως περιγράφεται από τον Rodoff (1990), θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια διαδραστική διαδικασία που επηρεάζεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται ένα άτομο.

Αυτό δύναται να οδηγήσει στον τελευταίο στόχο της μετασχηματιστικής προσέγγισης, που είναι η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των δασκάλων στην τάξη, τροποποιώντας τόσο τις πεποιθήσεις τους όσο και τις συμπεριφορές τους (Mezirow, 1991).

Πολυάριθμα χαρακτηριστικά που συνδέονται με αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης έχουν βρεθεί από ερευνητές. Αρχικά, είναι σημαντικό να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών.

«Τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς θα πρέπει να σχεδιάζονται για να ανταποκρίνονται στις πραγματικές απαιτήσεις τους και να τους βοηθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συναντούν στην τάξη», συνιστά ο Guskey (2002). Αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να δημιουργηθούν για να ικανοποιούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη. Σύμφωνα με τους Darling-Hammond (2017), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη συνεχή επιμόρφωση συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, συμμετέχοντας στη συζήτηση και εφαρμόζοντας τη νεοαποκτηθείσα γνώση στην πράξη. Τόσο το μήκος όσο και η συνέχεια είναι πρόσθετοι παράγοντες που παίζουν βασικό ρόλο στην εξίσωση.

Σύμφωνα με τους Garet et al. (2001), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι διαρκής και συνεχής. Ακόμη, αρκετά σημαντική είναι η υποστήριξη της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Fullan (2007), η υποστήριξη της σχολικής μονάδας, η οποία μπορεί να έχει τη μορφή χρόνου και πόρων, είναι απολύτως απαραίτητη για την επιτυχία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, αλλά σίγουρα εξίσου σημαντικό είναι ότι η αξιολόγηση της επιμόρφωσης είναι απαραίτητη για τον προσδιορισμό του τι είναι αποτελεσματικό, προκειμένου να γίνουν βελτιώσεις (Guskey, 2000).

Η επιμόρφωση έχει τη δυνατότητα να έχει σημαντικό αντίκτυπο τόσο στην εκπαιδευτική πρακτική όσο και στα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βελτιωθούν με την παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης.

Σύμφωνα με τους Yoon et al. (2007), οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές πρακτικές που θεωρούνται καινοτόμες και πιο αποτελεσματικές στην τάξη.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Timperley et al. (2007), η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να αυξήσει τα επίπεδα πάθους και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, γεγονός που με τη σειρά του τους κάνει πιο αφοσιωμένους και δημιουργικούς στην τάξη.

Σύμφωνα με τον Hattie (2009), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη απόδοση των μαθητών σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών τομέων σε όλο το πρόγραμμα σπουδών.

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής και ουσιαστική δραστηριότητα που είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τρεις από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ενός προγράμματος επιμόρφωσης είναι η υποστήριξη μιας σχολικής μονάδας, οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή τους.

Είναι πιθανό η κατάρτιση να έχει εκτεταμένες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πρακτική, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών μέσω βελτιωμένης διδασκαλίας, αυξημένων επιπέδων αυτοπεποίθησης και κινήτρων των εκπαιδευτικών και άλλων ευεργετικών αποτελεσμάτων, όπως η εργασιακή ικανοποίηση και η απόκτηση κινήτρων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός έρευνας

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών στην τάξη, με ιδιαίτερη έμφαση στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, κινήτρων και εργασιακής ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Ερευνητικό εργαλείο και Δείγμα

Για τους σκοπούς της συλλογής πληροφοριών, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου θα βασίζονται σε μια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από "Διαφωνώ απόλυτα" έως "Συμφωνώ απόλυτα", ενώ οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

Οι ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στα κίνητρα, την εργασιακή ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, βασίστηκαν στη μελέτη «Impact of Teachers' Professional Development on Students' Academic Performance in Higher Education» (Zhaohui and Anning, 2020).

Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και ετών προϋπηρεσίας.

Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε στους συμμετέχοντες είτε ηλεκτρονικά είτε έντυπα και τηρήθηκε το απόρρητο και η ανωνυμία για τις απαντήσεις τους.

Αποτελέσματα έρευνας

Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η επιμόρφωση επηρεάζει τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών στην τάξη, με ιδιαίτερη έμφαση στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, κινήτρων και εργασιακής ικανοποίησης που βιώνουν.

Ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 50 εκπαιδευτικούς από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης αναφέρονται παρακάτω.

Στην αρχή, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το δείγμα για την έρευνα είναι σχετικά συνεπές ως προς το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, καθώς όλοι κατέχουν πτυχίο πανεπιστημίου.

Πίνακας 1. Επίπεδο εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτοχος πτυχίου	19	38,0	38,0	38,0
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	28	56,0	56,0	94,0
	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	3	6,0	6,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στον κλάδο κατά μέσο όρο 15,6 χρόνια, με τυπική διακύμανση 7,2 ετών. Ως προς το φύλο, το δείγμα αποτελείται από 27 γυναίκες, που αποτελούν το 54% του συνόλου, και 23 άνδρες, που αντιστοιχεί στο 46% του συνόλου.

Πίνακας 2. Έτη προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5 έτη	8	16,0	16,0	16,0
	6-10 έτη	23	46,0	46,0	62,0
	11-20 έτη	11	22,0	22,0	84,0
	20+ έτη	8	16,0	16,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Πίνακας 3. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	23	46,0	46,0	46,0
	Γυναίκα	27	54,0	54,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Ένας σημαντικός αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είπε ότι δεν είχαν παρά θετικά πράγματα να πουν για την επιμόρφωση που είχαν λάβει και πώς τους βοήθησε στην προώθηση της σταδιοδρομίας τους.

Πίνακας 4. Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης συμβάλλει στη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας που ακολουθώ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	8,0	8,0	8,0
	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	9	18,0	18,0	26,0
	Συμφωνώ	19	38,0	38,0	64,0
	Συμφωνώ απόλυτα	18	36,0	36,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, το 74% των εκπαιδευτικών αποδέχεται ότι η επιμόρφωση τους βοηθά να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Το 38% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με αυτή τη δήλωση και το 36% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με αυτήν.

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η επιμόρφωση είναι μια εξαιρετική μέθοδος για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις τεχνικές διδασκαλίας και να ενσωματώσουν νέο υλικό στη στην τάξη και σε άλλα περιβάλλοντα.

Ως πρόσθετο σημείο ενδιαφέροντος, μετά την εκπαίδευση στην τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ), το 78% των εκπαιδευτών αναφέρει ότι αισθάνεται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την χρήση των ΤΠΕ στην τάξη.

Πίνακας 5. Η επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής μου κατά τη διάρκεια της χρήσης των ΤΠΕ στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	11	22,0	22,0	22,0
	Συμφωνώ	27	54,0	54,0	76,0
	Συμφωνώ απόλυτα	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Είναι προφανές ότι η επιμόρφωση μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς τη γνώση και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να εφαρμόσουν την τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα μαθήματά τους: το 54% των ερωτηθέντων συμφώνησε και το 24% των ερωτηθέντων συμφώνησε απόλυτα.

Ταυτόχρονα, η κατάρτιση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν καλύτερα στις απαιτήσεις των μαθητών τους, καθώς το 74% των δασκάλων των εκπαιδευτικών συμφωνούν (το 34% απόλυτα) με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 6. Η επιμόρφωσή μου στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με βοηθά να αντιλαμβάνομαι τις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά και να ανταποκρίνομαι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	13	26,0	26,0	26,0
	Συμφωνώ	20	40,0	40,0	66,0
	Συμφωνώ απόλυτα	17	34,0	34,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Ο εντοπισμός και η προσαρμογή των διαφόρων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών είναι υψίστης σημασίας προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές θα συμπεριληφθούν και θα βιώσουν επιτυχία. Μόνο μέσω της εκπαίδευσης είναι δυνατό να γίνει αυτό.

Επιπλέον, ένα άλλο 78% των ερωτηθέντων είτε συμφωνεί (44%) είτε συμφωνεί απόλυτα (34%) ότι η επιμόρφωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Η επιμόρφωση μπορεί να είναι σε θέση να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε μια ευρεία ποικιλία επιστημονικών κλάδων παρέχοντάς τους ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση.

Πίνακας 7. Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης με βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μου ως εκπαιδευτικός.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	11	22,0	22,0	22,0
	Συμφωνώ	22	44,0	44,0	66,0

	Συμφωνώ απόλυτα	17	34,0	34,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Τέλος, φαίνεται ότι η επιμόρφωση έχει θετική επίδραση στο επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, το 82% των εκπαιδευτικών συμφωνεί (42%) ή συμφωνεί απόλυτα (38%) ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωση συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου της εργασιακής τους ικανοποίησης.

Πίνακας 8. Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης ενισχύουν την εργασιακή μου ικανοποίηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	4,0	4,0	4,0
	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	8	16,0	16,0	20,0
	Συμφωνώ	21	42,0	42,0	62,0
	Συμφωνώ απόλυτα	19	38,0	38,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Σύμφωνα με αυτό, η κατάρτιση έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε αύξηση της αίσθησης ολοκλήρωσης και του ηθικού τους.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο με τη χρήση συντελεστή άλφα του Cronbach, που έλαβε τιμή 0,806 για το ερωτηματολόγιο. Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο έχει υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας, όπως φαίνεται από αυτόν τον αριθμό, δείχνει ότι η αξιοπιστία του είναι ικανοποιητική και άρα είναι έγκυρο.

Πίνακας 9. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,806	8

Προκειμένου να καθοριστεί εάν υπήρχαν ή όχι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στο αποτέλεσμα της επιμόρφωσης, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμή t-test (Independent samples t-test) σε κάθε μεταβλητή.

Πίνακας 10. Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης συμβάλλει στη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας που ακολουθώ.	Equal variances assumed	7,889	,007	-,742	48	,462	-,198	,267	-,735	,339
	Equal variances not assumed			-,759	47,370	,452	-,198	,261	-,723	,327
Η επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής μου κατά τη διάρκεια της χρήσης των ΤΠΕ στην τάξη.	Equal variances assumed	13,245	,001	-1,450	48	,154	-,279	,192	-,665	,108
	Equal variances not assumed			-1,513	41,923	,138	-,279	,184	-,650	,093

Η επιμόρφωσή μου στη διαφοροποιη μένη διδασκαλία με βοηθά να αντιλαμβάνο μαι τις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά και να ανταποκρίνο μαι	Equal variances assumed	3,108	,084	-,303	48	,763	-,068	,223	-,516	,381
	Equal variances not assumed			-,308	47,983	,759	-,068	,220	-,509	,374

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης με βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μου ως εκπαιδευτικός.	Equal variances assumed	2,312	,135	,468	48	,642	,100	,213	-,329	,529
	Equal variances not assumed			,477	47,712	,636	,100	,209	-,321	,521

		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
Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης ενισχύουν την εργασιακή μου ικανοποίηση.	Equal variances assumed	,377	,542	-,074	48	,941	-,018	,239	-,498	,463
	Equal variances not assumed			-,074	45,718	,941	-,018	,240	-,501	,466

Όταν εξετάστηκαν οι τρεις συνιστώσες (αυτο-αποτελεσματικότητα, κίνητρο και ικανοποίηση από την εργασία), τα δεδομένα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα, η επιμόρφωση έχει ένα αποτέλεσμα που είναι συγκρίσιμο και στα δύο φύλα.

Συνοπτικά, η έρευνα δείχνει ότι η επιμόρφωση έχει θετικό αντίκτυπο στα επίπεδα κινήτρων, αυτο-αποτελεσματικότητας και εργασιακής ικανοποίησησης που βιώνουν οι εκπαιδευτές, ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Υπό το πρίσμα αυτό, είναι απολύτως προφανές ότι τα προγράμματα κατάρτισης που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτών είναι υψίστης σημασίας και ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, οι βασικοί στόχοι που εξετάστηκαν ήταν η επίδραση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Αυτά τα αποτελέσματα περιλάμβαναν την αυτό-αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα και τη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με τον χώρο εργασίας τους.

Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση φάνηκε να ενισχύει τις επιδόσεις και στις τρεις κατηγορίες, ανεξαρτήτως φύλου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία περιελάμβανε συμμετοχή από συνολικά 50 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η συνεχής επιμόρφωση τους δίνει την ικανότητα να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί, αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και ικανοποιεί καλύτερα τις απαιτήσεις των μαθητών τους.

Επιπλέον, φαίνεται ότι η επιμόρφωση είναι επίσης ευεργετική για τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ενίσχυση της επιθυμίας τους για επαγγελματική εξέλιξη και του επιπέδου εργασιακής τους ικανοποίησης.

Η σημασία της επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει τονιστεί στην έρευνα που έχει διεξαχθεί σε όλο τον κόσμο και τα ευρήματά μας παρέχουν αξιοπιστία σε αυτόν τον ισχυρισμό.

Σύμφωνα με τους Darling-Hammond (2017), οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν πρακτικές που βασίζονται σε στοιχεία στην τάξη, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί σε αύξηση των επιδόσεων των μαθητών.

Το πιο σημαντικό, η μελέτη ανακάλυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης μεταξύ των φύλων που συμμετείχαν.

Σύμφωνα με τον Sugrue και Day (2001), όλοι οι δάσκαλοι, ανεξάρτητα από το φύλο τους, θα πρέπει να υποχρεούνται να συμμετέχουν σε εκπαίδευση που είναι συστηματική και συνεχής. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, αυτό το αποτέλεσμα είναι συνεπές.

Αυτά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα, ωστόσο, δεν στερούνται προσόντων ή προσόντων. Αρχικά, υπάρχει πιθανότητα οι 50 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη να μην αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια ολόκληρο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα.

Το δεύτερο ζήτημα είναι ότι οι αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών ήταν η βάση της έρευνας, κάτι που θα μπορούσε να επηρεάσει την ουδετερότητά τους. Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό, η μελέτη δεν εξέτασε κανένα συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι διερεύνησε τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης γενικά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.

Darling-Hammond, L. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, *38*(3), 181-199.

European Commission. (2012). Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. COM(2011) 567 final. Brussels.

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, *38*(4), 915-945.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, *8*(3), 381-391.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.

Joyce, B., & Calhoun, E. (2024). Models of teaching. Taylor & Francis.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.

Sugrue, C., & Day, C. (2001). Developing teachers and teaching practice. *Florence: Routledge*.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis iteration (BES)*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. issues & answers. rel 2007-no. 033. *Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1)*.

Zhaohui, C., & Anning, A. S. (2020). Impact of teachers’ professional development on students’ academic performance in higher education. *International Journal of Advanced Education and Research*, *5*(2), 50-57.

Η Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία και επιπλέον, η Μετασχηματίζουσα μάθηση ως Αισθητική Εμπειρία. Μια «συνάντηση» μεταξύ Mezirow και Αριστοτέλη.

Transformative Learning through the Aesthetic Experience and beyond, Transformative Learning as an Aesthetic Experience. A "meeting" between Mezirow and Aristoteles.

Μαρία Καρακού, *Διευθύντρια σε Εργαστηριακό Κέντρο, Δρ. Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Πατρών, marykk@hotmail.gr*

Μάρθα Λογοθέτου, *Δημοσιογράφος, Δρ. Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πάντειο Πανεπιστήμιο, mlogothetou@star.gr*

Μαρία Παπαδοπούλου, *Εκπαιδευτικός Προσχολικής Ηλικίας, Δρ. Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, grafpap@gmail.com*

Maria Karakou, *Vocational High school Director, Ph.D. in Humanities, University of Patras, marykk@hotmail.gr*

Martha Logothetou, *Journalist, Ph.D. in Adult Education, Pandeion University, mlogothetou@star.gr*

Maria Papadopoulou, *Preschool Educator, Ph.D. in Humanities, University of Hellenic Open University, grafpap@gmail.com*

Abstract: The present article attempts to contribute to the constructive dialogue that continues to develop around Mezirow's Transformation Theory (TT), approaching the transformative process, on the one hand through the aesthetic experience and on the other hand, as an aesthetic experience.

The subject is explored both theoretically and practically, based on the conclusions drawn from three doctoral theses. Logothetou, through the investigation of A. Kokkos' method ¨Transformative Learning through the Aesthetic Experience¨ (TLAE), highlights the emotional dimension of transformative learning. Karakou, using the method in practice, reveals how emerged emotions goes hand in hand with critical reflection. Papadopoulou, based on the perspective of the great Greek philosopher Aristotle, sheds light on in the way emotions emerge and function in an ancient Greek tragedy and, by extension in contact with any meaningful work of art.

Combining the conclusions of the three studies, we argue that the utilization of (TLAE) promotes critical reflection alongside the expression and management of emerging emotions, similar as -according to Aristotle- an ancient Greek tragedy. Accordingly, the transformative process can be seen as an aesthetic experience. We believe that this convergence of Mezirow's and Aristotle's ideas, gives TT an element of timelessness.

Keywords: critical reflection, emotions, meaningful art

Περίληψη: Το παρόν άρθρο επιχειρεί να συμβάλει στον εποικοδομητικό διάλογο που συνεχίζει να αναπτύσσεται γύρω από τη Θεωρία Μετασχηματισμού (ΘΜ) του Mezirow, προσεγγίζοντας τη μετασχηματιστική διαδικασία, αφενός μέσω της αισθητικής εμπειρίας και αφετέρου, ως αισθητική εμπειρία.

Το θέμα διερευνάται τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, με βάση τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τρεις διδακτορικές διατριβές. Η Λογοθέτου, μέσα από τη διερεύνηση της μεθόδου του Α. Κόκκου ¨Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία¨ (ΜΜΑΕ), αναδεικνύει τη συναισθηματική διάσταση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η Καρακού, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο στην πράξη, αποκαλύπτει πώς τα αναδυόμενα συναισθήματα συμβαδίζουν με τον κριτικό στοχασμό. Η Παπαδοπούλου, βασισμένη στην οπτική του μεγάλου Έλληνα φιλοσόφου Αριστοτέλη, ρίχνει φως στον τρόπο με τον οποίο αναδύονται και λειτουργούν τα συναισθήματα σε μια αρχαία ελληνική τραγωδία και κατ' επέκταση σε επαφή με οποιοδήποτε ουσιαστικό έργο τέχνης.

Συνδυάζοντας τα συμπεράσματα των τριών μελετών, υποστηρίζουμε ότι η ΜΜΑΕ προάγει τον κριτικό στοχασμό παράλληλα με την έκφραση και τη διαχείριση αναδυόμενων συναισθημάτων, όπως -κατά τον Αριστοτέλη- μια αρχαία ελληνική τραγωδία. Κατά συνέπεια, η μετασχηματιστική διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ως μια αισθητική εμπειρία. Αυτή η σύγκλιση των ιδεών του Mezirow και Αριστοτέλη, θεωρούμε ότι προσδίδει στη ΘΜ ένα στοιχείο διαχρονικότητας.

Λέξεις κλειδιά: κριτικός στοχασμός, συναισθήματα, σημαντικά έργα τέχνης

Introduction

The debate about transformative learning through aesthetic experience is not new. Several theorists propose art as an effective tool to promote the transformative process (Taylor, 2011; Cranton, 2002; Dirkx, 1998; Freire, 1970/1977), while Kokkos has already formulated ‘Transformative Learning through the Aesthetic Experience’ (TLAE), a method based on the utilization of aesthetic experience and founded on Mezirow's theoretical model (Kokkos, 2021). In this context, given that J. Mezirow's Transformation Theory is an open and continually evolving theory (Mezirow, 2000; Fleming, 2022; Nicolaides & Eschenbacher, 2022; Taylor & Cranton, 2012), this article aims to contribute to the constructive dialogue developing around it, by approaching the transformative process on the one hand through the aesthetic experience, and on the other hand as an aesthetic experience.

The article is structured as follows: initially, through Logothetou's thesis (Logothetou, 2024), we will focus on exploring TLAE and in particular, the mode through which triggers for emotional expression are given. Then, through Karakou's thesis (Karakou, 2024), which is based on TLAE, we will explore a transformative learning process through the aesthetic experience and how emerging emotions go hand in hand with critical reflection. Finaly,

through Papadopoulou's thesis (Papadopoulou, 2025), which based mainly on Aristotle's ideas, will highlight similarities between a transformative experience and an aesthetic experience.

Main topic

1. Logothetou's thesis

Logothetou's thesis (2024), investigates TLAE (Kokkos, 2021), which is developed in the field of Transformative Learning, as defined by J. Mezirow (1991). This method is notable for acting both as a theoretical cognitive model and as a practically implementable teaching framework. TLAE is internationally recognized as a teaching framework, having been implemented in Greece, Sweden, Denmark, Romania, Germany, Switzerland, and the USA and being taught at the university level and, under certain conditions, in schools. Finally, it has been the subject of numerous journal publications, books, graduate, and doctoral dissertations, as well as discussions in international conferences.

TLAE can be used as a teaching framework for any topic of study. It comprises seven key stages (Kokkos, 2021):

a. The educator recognizes that the students hold pre-existing biases (either preconceptions or cognitive habits). The educator and students must agree to critically examine these biases together.

b. The students express their pre-conceived beliefs about the topic in written form.

c. The educator formulates a strategy for transforming the students' preconceptions (points of view) or cognitive habits (habits of mind) and devises relevant critical questions.

d. The educator and students identify works of art (of any type) that are of high aesthetic value and are suitable prompts for examining the critical questions devised in the previous step.

e. The students systematically analyze the chosen art works. Once finished, they reconcile their observations and feelings from examining the art with the critical questions.

f. The students are prompted to consider their own biases and cognitive habits. They are tasked to write down their current ideas on the topic in question, compare them to their initial beliefs, as documented in step 2, and draw conclusions. The educator then assesses the students' progress.

g. Next steps are decided and implemented (e.g., subsequent meetings of the group, self-study assignments, etc.).

At the core of TLAE is the recognition that art and aesthetic experience are educationally

valuable and can facilitate the development of critical thinking and, subsequently, cognitive transformation. Transformative processes that involve stimulating the participants' emotions are also used in psychology/psychiatry, but their extent and treatment is different from the educational setting. The distinction between adult education and psychotherapy has been studied by many scholars including Mezirow (2009), Cranton (2002), Kegan (2000). Logothetou (2024) clarifies certain differences between these two disciplines, including that: the uncovering and analysis of emotions and life experiences in transformative learning should not cross the line into psychotherapy and also that the educator is not, and should not act as, a therapist. However, the educator can counsel students facing simple transitions in their lives, as part of the transformative process. This is precisely the value of TLAE, the method pertains to the educational use of art, not it's therapeutic use.

The final contribution is the further study of how emotions emerge through the aesthetic experience and connect to personal experiences. This process raises questions that lead the individual down a deeper, emotional, reflective path: What does the artwork mean to the learner, personally? What emotions does it give rise to, and what personal experiences do they associate it with? Can the learner insert themselves into the art? Which character in the story would they be, and why?

2. Karakou's thesis

TLAE (Kokkos, 2021) -as described by Logothetou- was utilized, as a means of promoting critical reflection and emotional expression in Karakou's thesis (2024). This thesis is based on a tow year longitudinal study of a group of 10 students from a ¨Vocational Training Institute¨, exploring the interactional relationship of critical thinking and emotion, in the context of a transformational process.

During the research 27 meetings were held, in which participants had the opportunity to participate in a series of workshops designed based on the method TLAE. For this purpose, important works of art fulfilling the characteristics -which are described below by Papadopoulou- were used, and an attempt was made to provide answers to the questions raised by Logothetou. The ultimate goal was an attempt to transform the dysfunctional habit of mind (Mezirow, 2000) related to gender stereotypes. More specifically, seven mental points of view were approached critically, starting from the points of view that the group showed the least resistance to and progressing gradually to the most difficult ones (Kokkos, 2021).

The main methodological tools used were three. To determine the type and intensity of emerging emotions, the Geneva Emotion Wheel Rating 3.0 (GEW) (Scherer 2005) tool was utilized. Also, the Kember scale (Kember et al. 1999, 2008) was used to capture the degree of development of critical thinking. Finally, the degree of transformation of the points of view under consideration was examined, based on the tools offered by the TLAE, i.e. the comparison of the written evidence collected before and after the respective intervention for

each dysfunctional point of view.

The research revealed the following:

- The development of critical thinking at high levels implies the emergence of strong emotions and vice versa the emerging emotions need critical thinking in order to be managed and advance the transformational process
- In the early stages of the process, critical thinking goes hand in hand with intense negative emotions, such as anger, indignation, sableness, anxiety, sadness
- Gradually, as levels of critical thinking increase, the intensity of negative emotions decreases, while at the same time more and more positive emotions such as joy, expiation, vindication, hope, forgiveness, relief and revival appear, of increasing intensity
- In the later stages of the process, developing critical thinking involves focusing on the positive

All the above are captured in diagram 1.

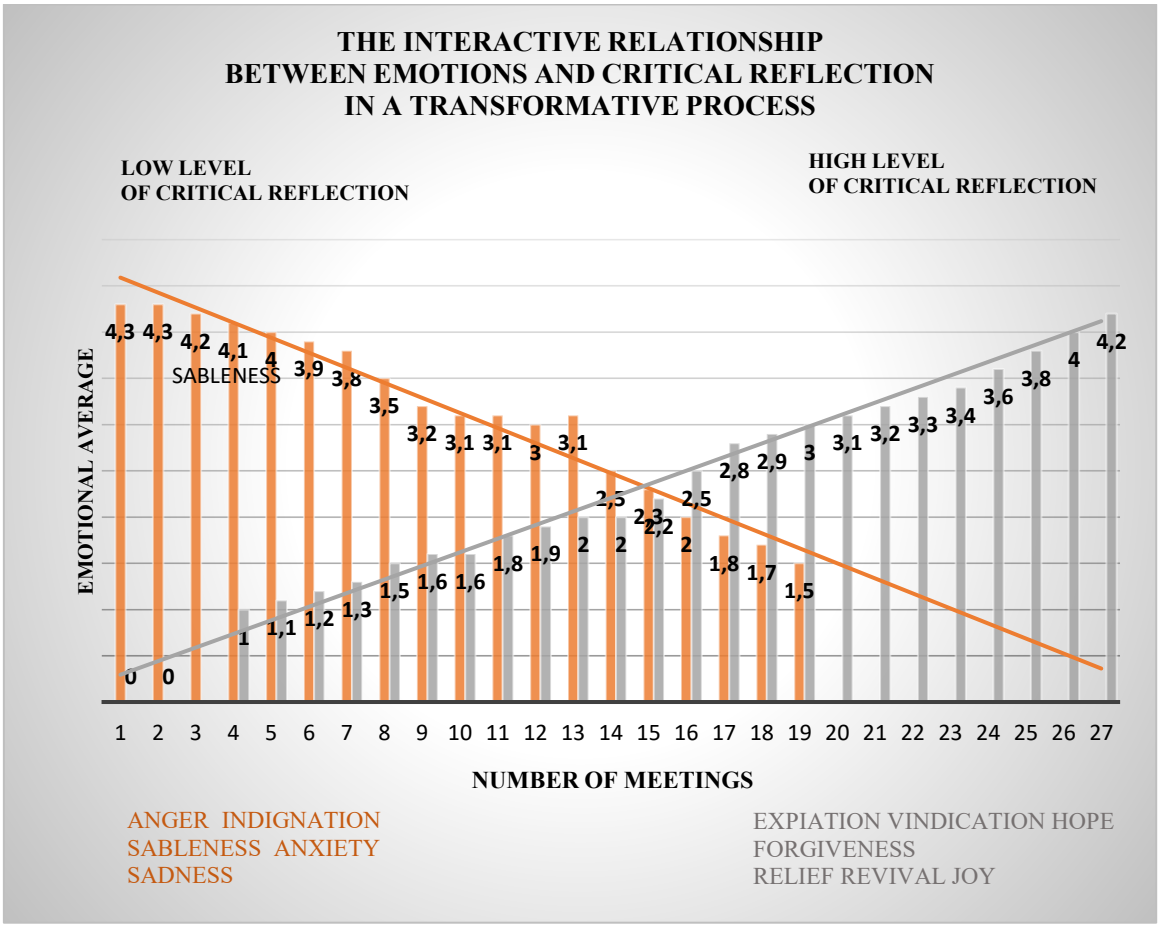


Diagram 1: The interactive relationship between emotions and critical reflection in a transformation process

It is of great interest - as we will see below - that emotions emerge and function in approximately the same way when watching a tragedy, that is, as Papadopoulou reveals to us (Papadopoulou, 2025), an aesthetic experience.

3. Papadopoulou's thesis

The theoretical framework of Papadopoulou's research (2025) approaches Aristotle's work. Scholars of Artistotle, such as Sykoutris (1991) and Mandilaras (1992/1995), claim that his work does not exclusively concern tragedy as an art form, but refers to all forms more broadly. Therefore, from the work of Aristotle, the following features can be drawn, that make a work of art meaningful and suitable to be used in the context of a transformative education: moral dimension˙truth˙holism˙unconventionality˙timelessness˙universality˙insight˙comprehensible˙content. It is worth noting that the above conclusions are enriched or repeated by later philosophers such as Dewey, 1934/1980; Greene, 1995; Nussbaum, 1990, 2010; et al. Finally, the aforementioned findings of the Philosophy of Aesthetic theory are confirmed and presumed by the science of Neuroaesthetics (Papadopoulou, 2024).

In this regard and considering the conclusions of Papadopoulou's (2024) bibliographic study combined, a meaningful work of art with the above characteristics evokes particularly strong emotions (Adorno, 2000; Marcuse, 1978/1998) in the receiver, promoting his critical reflection (Greene, 1995; Nussbaum, 2010) and prompting them to possibly reframe their wrong assumptions (Marcuse, 1978/1998). Toward this direction, Aristotle's work clarifies the way a tragedy works: the viewer, seeing the “suffering” of the heroes, makes critical connections with personal experience. Through this process, emotion is stimulated alongside critical reflection and, subsequently, “by mercy and fear”, catharsis occurs.

The example of Euripides' Electra

From the analysis of the emotions of the characters in the tragedy "Electra" by Euripides, it is established that initially they are basically negative. For example, Electra is filled with grief, mourning, and anger over the murder of her father, Agamemnon. Accordingly, Orestes carries with him the sense of injustice and the burdened legacy of revenge. As the plot develops, these feelings begin to escalate and become more intense, reaching a climax where the characters are at their limits. In particular, the emotional climax refers to the moment when Orestes and Electra plan the revenge of their mother, Clytemnestra, and her lover, Aegisthus. Then, through a series of events and revelations, the resolution of the tragedy begins: negative energies and emotions are gradually eliminated, and order is restored. Finally, positive emotions, such as relief from the fulfillment of justice, a sense of vindication, and the restoration of order (katharsis), begin to prevail toward the end of the play. From the emotion display in diagram 2, there is a gradual decrease in negative emotions (red line) and a gradual increase in positive emotions (green line) as they become more dominant.

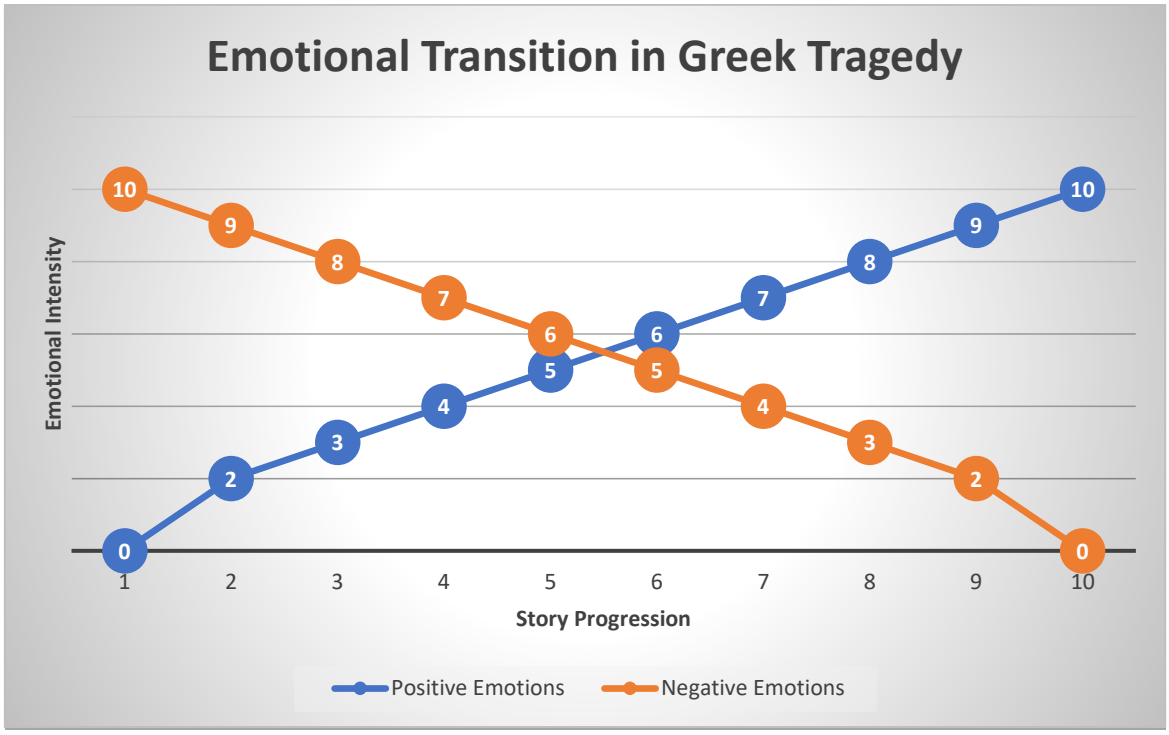


Diagram 2: Emotional transition in Greek tragedy

Discussion

Combining the conclusions of the three studies we argue that:

- The utilization of works of art that meet the criteria mentioned above, in the context of TLAE, promotes critical reflection within in the transformative process, alongside the expression and management of emerging emotions.
- The interactional relationship of critical thinking and emotion, in the context of a transformational process triggered through TLAE, is similar as in an ancient Greek tragedy. As observed, it resembles the way tragedy works in terms of the interplay of critical thinking and emotions, and by extension the way the dialogue with an important work of art affects the individual. As levels of critical thinking increase, self-awareness also increases and subsequently, negative emotions decrease, and the person focuses on the positive. From this point of view, the transformative process itself works as an aesthetic experience. Dewey himself (1934/1980), argued that aesthetic experience is not only that related to art, but any holistic, integrated experience.
- The identification of points of convergence of Transformation Theory with the Greek philosopher's ideas could be an element of timelessness, given that the philosophical work of Aristotle is the cornerstone of all later philosophy, as it contains essential truths (Kalfas, 2015).

All of the above is vividly captured in the example of Euripides' tragedy Electra. The

tumultuous life of the tragic heroine leads the spectator to identify with her, as a result of which he himself deeply experiences the qualitative aesthetic experience in question.

References

Adorno, T. (2000). *Aesthetic theory* (L. Anagnostou, Trans.). Alexandria. [in Greek]

Cranton, P. (2002). «Teaching for transformation», στο J. Ross-Gordon (ed), *Contemporary viewpoints on teaching adults effectively*. San Francisco: Jossey- Bass.

Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: The Penguin Group.

Dirkx, J. (1998) «Transformative learning in the practice of adult education: An overview». In *PAACE Journal of Lifelong Education*, 7, 1-14.

Fleming T. (2022) Transformative Learning and Critical Theory: Making Connections with Habermas, Honneth, and Negt. In A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P.T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa, (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 25-43). New York: Palgrave Macmillan.

Freire, P. (1970/1977*). Pedagogy of the oppressed* (G. Kritikos, Trans.). Athens: Rappas. [in Greek]

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kalfas, B. (2015). *Aristotle's philosophy*. Athens: S.E.A.B. [in Greek]

Karakou, M. (2023). *The emotional dimension in Transformation Theory of J. Mezirow.* Doctoral thesis under version. [in Greek]

Kember, D., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (1999). Determining the Level of Reflective Thinking from Students' Written Journals Using a Coding Scheme Based on the Work of Mezirow. In *International Journal of Lifelong Education*, 18, 18-30.

Kember, D., McKayb. J., Sinclairc, K. & Wong, F. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 369–379.

Kokkos, A. (2021). Exploring Art for Perspective Transformation. Netherlands: Brill.

Logothetou, M. (2023). *The formation of the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience" by Alexis Kokkos*. Doctoral thesis under version. [in Greek]

Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation*. *Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mandilaras, B. (Ed.). (1992/1995). *Aristotle. Poetics* (34). Apanda series. Athens: Kaktos. (Volume 34). [in Greek]

Marcuse, H. (1978/1998). *The aesthetic dimension: Toward a critique of Marxist aesthetics* (B. Tomanas, Trans.). Athens: Nisides. [in Greek]

Nicolaides, A. & Eschenbacher, S. (2022). The Many Turns of Transformation Creating New Vocabularies for Transformative Learning. In *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation,* (pp.90-105). Switzerland: Palgrave Macmillan.

Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. U.K.: Princeton University Press.

Papadopoulou, M. (2023). *Education and Aesthetic Experience: Selection criteria artworks to enhance critical reflection*. Doctoral thesis under version. [in Greek]

Scherer, K.R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? In *Social Science Information*, 44 (4), 695-729.

Sykoutris, I. (1991). *Aristotle's Poetics*. Athens: Estia. [in Greek]

Taylor, W.E. (2011). Transformative Learning Theory: Review of Research 2006-2011. In *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, 9th International Conference on Transformative Learning, 315-331.

Taylor W.E., & Cranton, P. (2012). Transformative Learning Theory: Seeking a More Critical Theory. In W.E. Taylor, & P. Cranton (Eds), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice,* pp. 3-20. San Francisco: Jossey-Bass.

International Scientific Educational Journal "educ@tional circle"
Volume 13, Issue 1, 2025 © educ@tional circle ISSN: 2241-4576

Στυλ ηγεσίας και δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά σχολικών διευθυντών/διευθυντριών και υποδιευθυντών/υποδιευθυντριών: μια ποσοτική μελέτη στην Περιφέρεια Κρήτης

Leadership style and demographic-professional characteristics of school principals and deputy principals: a quantitative study in the Region of Crete

Ευαγγελία Λαρίου, *Πανεπιστήμιο Frederick, MSc, PhD candidate, Mrs, litsalariou@hotmail.gr*

Evangelia Lariou, *Frenderick University, MSc, PhD(c), litsalariou@hotmail.gr*

Abstract: The purpose of this study is to record the leadership styles of primary education schools' authorities (principals) in Cretan prefecture. Leadership styles were measured using the VannSimpCo or VLS questionnaire. Principals completed the leadership questionnaire and occupational and demographic questions online. A total of 148 questionnaires were answered by principals from approximately 300 elementary schools in the region. It was found that the democratic transformational leadership style is the most frequently encountered. Variations in leadership styles were mainly presented in the transformational leadership style with age, position, tenure, experience as a teacher or principal, studies at universities or academies, while similar variations were found in styles with a transformational form, such as authoritarian transformational and democratic transformational style. The self-reporting of principals regarding the type of leadership they use in elementary schools in Crete is a first attempt to record how leadership is applied in school units.

Keywords: leadership style, primary education, management team, demographic characteristics

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των ηγετικών στυλ των διευθυντικών στελεχών και των διευθυντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Κρήτης. Τα ηγετικά στυλ μετρήθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου VannSimpCo ή VLS. Οι διευθυντές/ντριες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηγεσίας καθώς και ερωτήσεις επαγγελματικού και δημογραφικού χαρακτήρα μέσω ηλεκτρονικής φόρμας. Συνολικά απαντήθηκαν 148 ερωτηματολόγια από διευθυντές/διευθύντριες συνολικού πληθυσμού περίπου 300 δημοτικών σχολείων της περιοχής. Διαπιστώθηκε ότι το δημοκρατικό μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είναι το πιο συχνά εμφανιζόμενο. Οι διαφοροποιήσεις στα ηγετικά στυλ παρουσιάστηκαν κυρίως στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε σχέση με την ηλικία, τη θέση, τη θητεία, την εμπειρία ως εκπαιδευτικός ή διευθυντής/διευθύντρια, τις σπουδές σε πανεπιστήμια ή ακαδημίες, ενώ παρόμοιες διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν και σε στυλ που είχαν μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά, όπως το αυταρχικό μετασχηματιστικό και το δημοκρατικό μετασχηματιστικό στυλ. Η

αυτοαναφορά των διευθυντών σχετικά με το είδος ηγεσίας που εφαρμόζουν στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής του τρόπου άσκησης της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: Στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διευθυντική ομάδα, δημογραφικά χαρακτηριστικά

Εισαγωγή

Η έννοια της ηγεσίας απαντάται ευρύτατα στην επιστημονική βιβλιογραφία, είναι πολυδιάστατη και πολυερμηνευόμενη έννοια και περιγραφόμενη αδρά αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου ή ομάδας να επηρεάζει, να εμπνέει και να καθοδηγεί άλλα μέλη ενός οργανισμού προς την επίτευξη συλλογικών στόχων (Northouse, 2025; Yukl, 2009). Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών, η ηγεσία συνιστά καταλυτικό παράγοντα για την οργάνωση, λειτουργία και ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, επηρεάζοντας ουσιωδώς τη μαθησιακή διαδικασία και την επαγγελματική κουλτούρα (Leithwood & Mascall, 2008).

Η καθοδήγηση του ηγέτη είναι λογικό να έχει διαφορετικές προσεγγίσεις και στόχευση ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι ηγέτες -πρυτανικές ομάδες, κοσμήτορες- καθορίζουν την κατεύθυνση της έρευνας, της διδασκαλίας σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ για την επίτευξη των στόχων είναι απαραίτητο να γίνεται σωστή διαχείριση πόρων και σύνδεση με την αγορά εργασίας (Anderson, 2017). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ρόλος του ηγέτη ανήκει στον Διευθυντή του Γυμνασίου η Λυκείου και η στόχευση του είναι η να διαμορφώνει την εκπαιδευτική κουλτούρα της μονάδας, να υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι μαθητές της μονάδας να παρουσιάζουν βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Adams, 2023).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο Διευθυντής του σχολείου και σε αρκετές περιπτώσεις ο υποδιευθυντής αποτελούν την ομάδα που ηγείται. Η στόχευση στα δημοτικά σχολεία αφορά τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας, τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Adams, 2023). Γενικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αποτελεί και τον χώρο μελέτης της παρούσας έρευνας οι διευθυντές μπορούν και πρέπει να υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω της ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου, να εστιάζουν στη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας στη λήψη αποφάσεων.

Ο όρος στυλ ή τύπος ηγεσίας ή ηγετικό στυλ πρέπει να διαχωρίζεται από τα μοντέλα ηγεσίας. Το μοντέλο ηγεσίας είναι το θεωρητικό πλαίσιο που επεξηγεί τη λειτουργία της ηγεσίας και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Το στυλ ηγεσίας είναι μια πρακτική έννοια που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένας ηγέτης καθοδηγεί, επηρεάζει και αλληλοεπιδρά με τα μέλη της ομάδας του. Είναι ουσιαστικά το «πώς» ασκείται η ηγεσία και περιλαμβάνει

στάσεις, συμπεριφορές, στρατηγικές και μεθόδους λήψης αποφάσεων (Bush & Glover, 2014; Day et al., 2016)

Ανεξάρτητα από την προσέγγιση η θεωρίες για τους τύπους ή στυλ ηγεσίας έχουν καταλήξει στις εξής μορφές: τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), τη συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership), την αυταρχική ή καθοδηγητική ηγεσία (autocratic leadership), τη δημοκρατική/συμμετοχική ηγεσία (democratic leadership), τη φιλελεύθερη (laisser faire leadership). Τα χαρακτηριστικά και οι διαφορές που παρουσιάζουν οι διάφοροι τύποι ηγεσίας μπορούν να περιγράφουν συνοπτικά ως εξής: στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης εστιάζει στην ενδυνάμωση, παρακίνηση και εμπνευσμένη καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού (Bass & Avolio, 2011). Στη συναλλακτική ηγεσία ο ηγέτης λειτουργεί την ομάδα και τη μονάδα στη βάση αμοιβαίων συμφωνιών και κινήτρων και τη χρήση ανταμοιβών ή κυρώσεων. Είναι μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση όπου ο ηγέτης θέτει τους στόχους και οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύονται ή δέχονται τις συνέπειες από την τήρηση η μη των στόχων (Garger et al., 2023). Η αυταρχική ηγεσία χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό στο πρόσωπο του ηγέτη διευθυντή. Ο αυταρχικός ηγέτης επιθυμεί να κατέχει τον πλήρη έλεγχο του εκπαιδευτικού δυναμικού, να έχει τον πρωταρχικό λόγο στη λήψη όλων των αποφάσεων, αλλά και την απαίτηση της απόλυτης υπακοής των οδηγιών που δίνει (Adeyemi, 2011). Στον αντίποδα του αυταρχικού στυλ ηγεσίας είναι η δημοκρατική ή δημοκρατική/συμμετοχική ηγεσία όπου ο ηγέτης προάγει την οριζόντια διάχυση της εξουσίας και την ενίσχυση της συλλογικής ευθύνης (Pietsch & Tulowitzki, 2017). Στη φιλελεύθερη ηγεσία ή ηγεσία Laisser-faire οι ηγέτες των σχολικών κοινοτήτων προσφέρουν καθοδήγηση και βοήθεια σε ελάχιστο ή καθόλου βαθμό στους υφισταμένους τους. Δε θέλουν να συμμετέχουν στη λήψη των καθημερινών αποφάσεων και δίνουν απόλυτη ελευθερία στο εκπαιδευτικό δυναμικό να αναλαμβάνει εκείνο το σύνολο των πρωτοβουλιών. Θεωρείται ως στυλ ηγεσίας που προκαλεί αρκετά αρνητικά ζητήματα στην εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα (Kamal et al., 2024).

Η ηγετική προσέγγιση που υιοθετείται σε μία σχολική μονάδα επηρεάζει άμεσα κρίσιμους δείκτες της εκπαιδευτικής ποιότητας, όπως την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, τη σχολική επίδοση των μαθητών και το συνολικό εκπαιδευτικό κλίμα. Συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, την προώθηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και την ενίσχυση της μαθητικής εμπλοκής (Leithwood & Mascall, 2008). Άλλα σημεία υπεροχής της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ενίσχυση της επαγγελματικής αφοσίωσης, της καινοτομίας στη διδασκαλία και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Hoque & Raya, 2023; Mallillin, 2022). Επιπλέον η μετασχηματιστική και συμμετοχική ηγεσία, ενισχύει τη συλλογική αποτελεσματικότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη εντός της σχολικής κοινότητας (Pietsch & Tulowitzki, 2017; Xhomara, 2018). Η δημοκρατική ηγεσία, επίσης, συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και διαμοιρασμένης ευθύνης (Pietsch & Tulowitzki, 2017). Αντιθέτως, η απούσα ή αυταρχική ηγεσία δύναται να επιφέρει συγκρούσεις, επαγγελματική εξουθένωση και μαθησιακή δυσλειτουργία (Adeyemi, 2010;

Imhangbe, Okecha & Obozuwa, 2018). Τέλος, αυταρχικές και παθητικές (laissez-faire) πρακτικές συνδέονται με αρνητικά εκπαιδευτικά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα (Kamal et al., 2024).

Η ηγεσία στον εκπαιδευτικό χώρο αναπτύσσεται τόσο από τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων (όπως οι διευθυντές), όσο και από τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους μέσω άτυπων ή θεσμικών διαδικασιών. Η επιλογή του ηγετικού στυλ εξαρτάται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις πολιτισμικές παραμέτρους, τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού και τους στρατηγικούς στόχους του οργανισμού (Hallinger & Bryant, 2013). Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή του ηγετικού στυλ στη διοίκηση δημοτικών σχολίων της περιφέρειας Κρήτης, όπως αυτοπροσδιορίζεται από την ίδια την διευθυντική ομάδα. Εξετάζεται επίσης η επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων στα επιμέρους στυλ ηγεσίας.

Μεθοδολογία

Η ποσοτική έρευνα (quantitative research) αποτελεί ένα είδος έρευνας που συνδυάζει και ενσωματώνει αριθμητικά δεδομένα καθώς και την στατιστική τους ανάλυση. Ακολουθεί χρονικά συνήθως την ποιοτική έρευνα που αναφέρεται στην κατανόηση αρχών και εμπειριών από τους συμμετέχοντες. Με την ποσοτική έρευνα, οι ερευνητές προσπαθούν να εξαγάγουν συμπεράσματα από την στατιστική ανάλυση ενός δείγματος γενικεύοντας τα ως προς τον πληθυσμό. (Bryman, 2016)

Στην περίπτωση της παρούσας ποιοτικής έρευνας τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) ποια είναι τα ηγετικά προφίλ της διευθυντικής ομάδας όπως αυτοπροσδιορίζεται από τους ίδιους, β) εάν το κάθε μετρούμενο ηγετικό στυλ (π.χ. μετασχηματιστικό, αυταρχικό κλπ) επηρεάζεται από δημογραφικά χαρακτηριστικά γ) παρόμοια εάν το κάθε μετρούμενο ηγετικό στυλ επηρεάζεται από επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

Δείγμα και Πληθυσμός

Ως πληθυσμός της μελέτης είναι τα μέλη της Διευθυντικής ομάδας (Διευθυντές ή υποδιευθυντές) που διατελούν ή έχουν διατελέσει σε αυτή τη θέση τα τελευταία 5 έτη σε δημοτικά σχολεία. Με βάση στοιχεία της τελευταίας 5-ετίας από τη ιστοσελίδα του Α' βάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν 327 Δημοτικά σχολεία στην Περιφέρεια Κρήτης.

Ερωτηματολόγια

Η καταγραφή των ηγετικών τρόπων ή στυλ γίνεται συνήθως με ερωτηματολόγια. Αρκετά από αυτά έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής έρευνας, μετάφρασης σε άλλες γλώσσες, και προσαρμοσμένα πολιτισμικά. Η καταγραφή και αξιολόγηση των ηγετικών στυλ αποτελεί αντικείμενο συστηματικής έρευνας μέσω ψυχομετρικά επαληθευμένων εργαλείων. Το

γνωστότερο εργαλείο μέτρηση ηγετικού στυλ είναι το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Το MLQ, που αναπτύχθηκε από τους Bass και Avolio (1995), αποτελεί το πλέον αναγνωρισμένο εργαλείο μέτρησης της ηγεσίας. Το MLQ αξιολογεί τρεις κύριες κατηγορίες: μετασχηματιστική, συναλλακτική και laissez-faire ηγεσία. Περιλαμβάνει επίσης ερωτήσεις για την εκτίμηση επιμέρους διαστάσεων όπως η ιδεαλιστική επιρροή, η παρακίνηση μέσω οράματος, η διανοητική διέγερση και η εξατομικευμένη υποστήριξη, προσφέροντας μια πολυπαραγοντική απεικόνιση της ηγετικής συμπεριφοράς (Antonakis, 2001; Bass & Avolio, 2011). Στα μειονεκτήματα του είναι ότι αποτελεί εμπορικό εργαλείο με κόστος στη διεξαγωγή της έρευνας.

Ένα νεότερο εργαλείο, το **VannSimpCo Leadership Survey**, εστιάζει ειδικά στην ηγεσία αποτιμώντας πρακτικές καθοδήγησης, κοινωνικής υπευθυνότητας και ενδυνάμωσης της μελετώμενης ομάδας ή κοινότητας (Vann et al., 2014). Το συγκεκριμένο εργαλείο προέρχεται από τα ονόματα των δημιουργών του Vann, Simpson and Coleman και παρότι δεν έχει την ίδια εκτεταμένη χρήση, όπως το MLQ, προσφέρει χρήσιμες ενδείξεις για την επίδραση της ηγεσίας στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη συνεργατικότητα και στη μαθησιακή κουλτούρα των σχολείων. Ένα βασικό πλεονέκτημα του VannSimpCo ή VLS είναι ότι δεν αντιλαμβάνεται το στυλ ηγεσίας ως κάτι μονοδιάστατο. Υποστηρίζει ότι οι ηγέτες σπάνια υιοθετούν ένα μόνο στυλ, αντίθετα χρησιμοποιούν ένα μείγμα στυλ ανάλογα με την περίσταση. (Vann et al., 2014)

Η υλοποίηση της έρευνας έγινε μέσω του συνδυασμού των δυο παραπάνω ερωτηματολογίων. Το γενικό μέρος του νέου ερωτηματολόγιου αφορούσε προσωπικά δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, μόρφωση, ύπαρξη επιπλέον πτυχίων), τη θέση του σχολείου (αστική ή όχι περιοχή, δυναμικότητα), την επιμόρφωση (γενική, συμπεριληπτική), επαγγελματικά στοιχεία (θέση στη μονάδα, προϋπηρεσίες), προβλήματα των παιδιών (π.χ. ΔΕΠΥ, ΔΑΔ/ΔΑΦ, αναπηρίες), συμπεριληπτικά μέτρα (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός κ.α). Για την εκτίμηση του στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα VLS ή Vannsimpco με 27 ερωτήσεις τύπου Likert και τιμές από 1 έως 5. Το Το 1 αντιστοιχεί στο διαφωνώ ισχυρά ή πολύ, το 2 στο διαφωνώ, το 3 στο ουδέτερος/-η, το 4 στο συμφωνώ και το 5 στο συμφωνώ ισχυρά ή πολύ. (Vann et al., 2014). Τα στυλ (τρόποι) ηγεσίας που καταγράφονται είναι οι : συναλλακτική (transactional), δημοκρατική (democratic), αυταρχική (autocratic), αυταρχική-μετασχηματιστική (autocratic-transformational), αυταρχική-συναλλακτική (autocratic-transactional), δημοκρατική-μετασχηματιστική (democratic-transformational), δημοκρατική-συναλλακτική (democratic-transactional), μετασχηματιστική (transformational) και φιλελεύθερη (laisser-faire). Η κάθε μία από τις κλίμακες αποτελείται από 3 ερωτήσεις ανά τρόπο ηγεσίας .

Διαδικασία έρευνας

Με βάση της αρχική έντυπη μορφή του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε μια online (web-based) μορφή ερωτηματολογίου στην πλατφόρμα Google Forms.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLWsJw0SiqzRsFeTtNXrCBg7p7Ok3wDCmp1pAKCB6QY3yZpw/viewform?usp=preview

Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις και τα στοιχεία επικοινωνίας με τα δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης βασίστηκαν σε λίστα της περιφερειακής α' βάθμιας ενότητας Κρήτης. Μια σειρά e-mail απεστάλησαν με συνοδευτική επιστολή για τους στόχους της μελέτης και τον υπερσύνδεσμο για το ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια με απόσταση μερικών ημερών έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τα σχολεία και τηλεφωνική ενημέρωση/προτροπή για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη ακολουθία -e-mail και τηλεφωνική επικοινωνία- έγινε άλλες δύο φορές μέσα σε ένα διάστημα τριών εβδομάδων. Μετά το πέρας των τριών εβδομάδων η ηλεκτρονική πλατφόρμα «έκλεισε» για νέες καταχωρήσεις.

Στατιστική Ανάλυση

Για τη σύγκριση συνεχών μεταβλητών ανάμεσα σε δύο ομάδες χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whintey και για σύγκριση ανω των δύο ομάδων ο μη παραμετρικός Kruskal-Walis. Η συσχέτιση συνεχών μεταβλητών έγινε με τους συντελεστές r του Spearman ενώ για διακριτές μεταβλητές με το χ^2 του Pearson.

Η γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων έγινε τόσο με θηκογράμματα (Box and Whisker plots) όσο και με ραβδογράμματα (barcharts), κυκλικά διαγράμματα (piechars) αλλά και διαγράμματα διασποράς (scatterplots). Η στατιστική ανάλυση έγινε με το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 24.0 και ως όριο σημαντικότητας τέθηκε το α=0.05

Αποτελέσματα

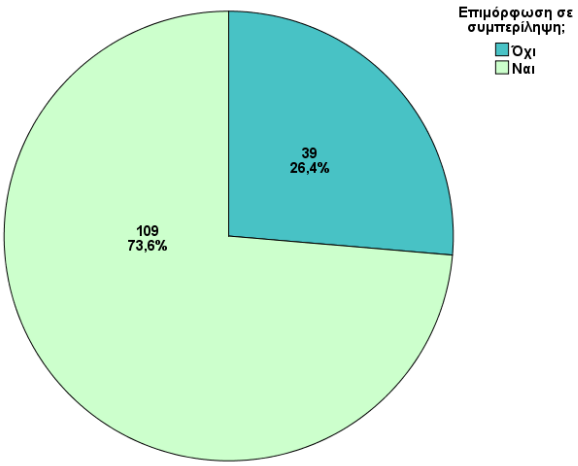
Από τις 148 εγγραφές απαντήσεις, οι περισσότερες 59 (39,9%) ήταν από δημοτικά σχολεία της πόλης, 54 (36,5%) από το χωριό και 35 (23,6%) από κωμοπόλεις. Η δυναμικότητα των σχολείων ήταν κυρίως από σχολεία >100 μαθητών (96, 64,9%), ενώ απαντήσεις από σχολεία των 50-100 μαθητών ήταν 25 (16,9%) και <50 μαθητών. Οι διευθυντές ήταν 99 άτομα (67,8%) και οι υπόλοιποι υποδιευθυντές με τους 133 (92,4%) να είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

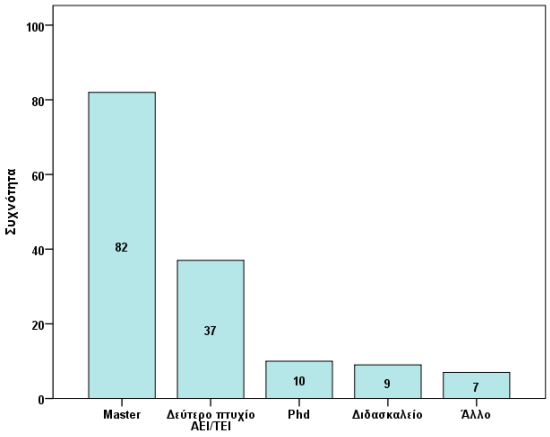
Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της Διευθυντικής ομάδας παρουσιάζονται στον **Πίνακα 1.** Οι γυναίκες σε θέσεις ηγεσίας, που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν η πλειοψηφία (100, 68,0%). Ηλικιακά το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν >50 ετών (82 άτομα, 55,4%), με τη συνολική προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός να είναι από 21-30 έτη (60, 40,8%), ενώ ισόποσα οι μεγαλύτερες συχνότητες προϋπηρεσίας στη Διεύθυνση παρουσιάστηκαν μεταξύ 6-10 ετών και 11-20 ετών (31, 22,5%). Οι περισσότεροι από τη Διευθυντική ομάδα είχαν <5 έτη προϋπηρεσία σε ηγετική θέση (68, 49,3%). Τέλος οι περισσότεροι είχαν τελειώσει Πανεπιστήμιο (114, 78,1%).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων της Διευθυντικής ομάδας

		n	%
Φύλο	**Άνδρας**	47	32,0%
	Γυναίκα	100	68,0%
Ηλικία	**<40**	31	20,9%
	41-50	35	23,6%
	51-60	72	48,6%
	61+	10	6,8%
Προϋπηρεσία (έτη)	**<10**	18	12,2%
	11-20	32	21,8%
	21-30	60	40,8%
	31+	37	25,2%
Προϋπηρεσία ως Δ/ντης (έτη)	**<5**	68	49,3%
	6-10	31	22,5%
	11-20	31	22,5%
	21+	8	5,8%
Σπουδές	**Πανεπιστήμιο**	114	78,1%
	Παιδαγωγική Ακαδημία	32	21,9%

Σχεδόν όλοι 144 (97.3%) είχαν κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης ενώ σε σεμινάρια για την σχολική συμπερίληψη συμμετείχαν 109 άτομα (73,6%). (**Διάγραμμα 1α).** Σχετικά με την μετεκπαίδευση τους 82 άτομα (55,4%) είχαν Master και 10 άτομα (6,8%) είχε διδακτορικό. Επίσης 37 άτομα (25,0%) διαθέτουν 2ο πτυχίο ΑΕΙ (**Διάγραμμα 1β)**





(α) (β)

Διάγραμμα 1. Επιμόρφωση σε σεμινάρια συμπερίληψης (α), Είδη Μετεκπαίδευσης (β)

Αποτελέσματα στην κλίμακα ηγετικού στυλ VannSimpCo

Σε αυτή την ενότητα καταγράφονται βασικά περιγραφικά στατιστικά των κλιμάκων VanSimpCo ή VLS καθώς και οι συντελεστές εσωτερικής συνάφειας α του Cronbach και η τιμή p από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (**Πίνακας 5**).

Με βάση τον έλεγχο κανονικότητας καμία από τις κλίμακες VLS δεν ακολούθησε κανονική κατανομή (p<0,001). Ο συντελεστής α του Cronbach είχε αποδεκτές τιμές >0,700 για όλες σχεδόν τις κλίμακες VLS με εξαίρεση της κλίμακες για την Δημοκρατική και την Αυταρχική Ηγεσία που είχαν μικρότερες τιμές. Για το σύνολο των ερωτήσεων VLS ο συντελεστής α ήταν 0,902.

Οι κλίμακες με τις υψηλότερη δυνατή μέση τιμή ήταν: 4,5 ± 0,6 για την κλίμακα Δημοκρατική / Μετασχηματιστική, 4,4 ± 0,6 για τις κλίμακες Αυταρχική/Μετασχηματιστική, για την κλίμακα Δημοκρατική. Ο χαμηλότερος μέσος όρος παρουσιάστηκε στην κλίμακα Laisser-Faire με μέσο όρο 3,1 ± 0,9.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά, έλεγχος κανονικότητας και δείκτες εσωτερικής συνάφειας της κλίμακας VLS

VLS	MO	TA	T1	Δ	T3	α	KS-p
Συναλλακτική	4,1	0,9	3,7	4,3	5,0	0,747	<0,001
Δημοκρατική	4,4	0,6	4,0	4,3	5,0	0,587	<0,001
Αυταρχική	3,9	0,7	3,3	4,0	4,5	0,669	<0,001
Αυταρχική-Μετασχηματιστική	4,4	0,6	4,0	4,3	5,0	0,755	<0,001
Αυταρχική-Συναλλακτική	3,9	0,9	3,3	4,0	4,7	0,898	<0,001
Δημοκρατική-Μετασχηματιστική	4,5	0,6	4,0	4,7	5,0	0,835	<0,001

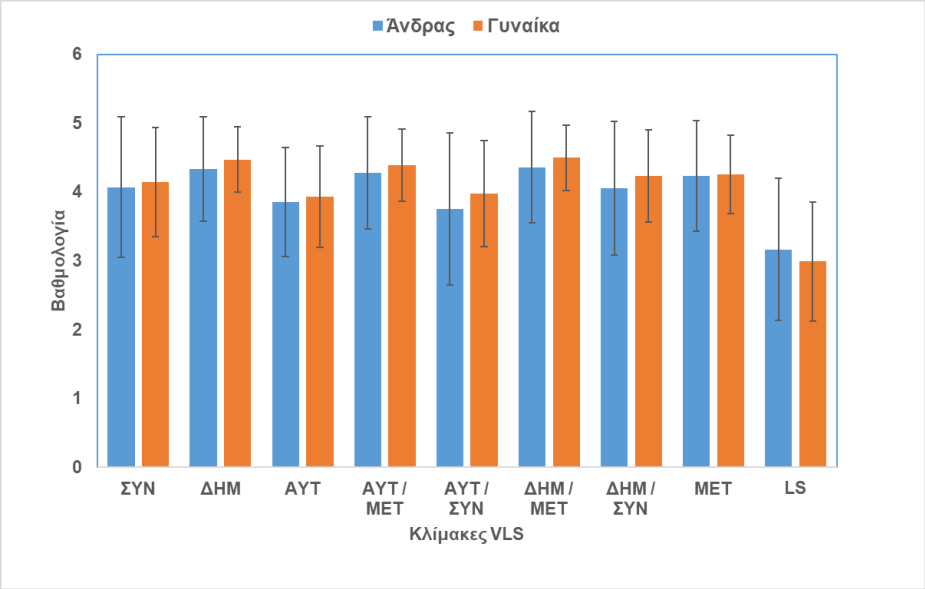
Δημοκρατική-Συναλλακτική	4,2	0,8	4,0	4,0	5,0	0,904	<0,001
Μετασχηματιστική	4,2	0,6	4,0	4,0	5,0	0,769	<0,001
Laisser-faire	3,1	0,9	2,3	3,0	3,7	0,736	<0,001

ΜΟ: Μέσος όρος **ΤΑ: Τυπική απόκλιση** **α: Cronbach's alpha**

K-S p: Kolmogorov-Smirnov **Τ1, Δ, Τ3: 1ο τεταρτημόριο, Διάμεσος, 3ο τεταρτημόριο**

Σχέση των κλιμάκων ηγεσίας με δημογραφικά χαρακτηριστικά

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι διάμεσες τιμές σε κάθε μία από τις κλίμακες VLS σε σχέση με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Στο **Διάγραμμα 2** παρουσιάζεται η διαφοροποίηση ανά φύλο των κλιμάκων VLS όπου δεν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανά φύλο: Συναλλακτική (p=0.951), Δημοκρατική (p=0,544), Αυταρχική (p=0,610), Αυταρχική / Μετασχηματιστική (p=0,803), Αυταρχική / Συναλλακτική (p=0,471), Δημοκρατική / Μετασχηματιστική (p=0,835), Δημοκρατική / Συναλλακτική (p=0,610), Μετασχηματιστική (p=0,495) και Laisser/Fair (p=0,510).



Διάγραμμα 2. Διαφορές ανά φύλο στις κλίμακες VLS
(ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική,

ΔΗΜ/ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire

Η επίδραση της ηλικίας με τη μορφή ηλικιακής ομάδας παρουσιάζεται στον **Πίνακα 3.** Με βάση τον έλεγχο Kruskal-Wallis στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στην κλίμακα αυταρχική/μετασχηματιστική (p=0,049) με υψηλότερο μέσο όρο 4,6 ± 0,5 και διάμεσο 4,8 στην ηλικιακή ομάδα των 61+ ετών. Γενικότερα παρατηρήθηκε μια αυξητική

τάση με την ηλικία (r=0,231, p=0,005) και τη αυταρχική/μετασχηματιστική ηγεσία καθώς και για την μετασχηματιστική ηγεσία (r=0,243, p=0,003).

Πίνακας 3. Διαφορές ανά ηλικιακή ομάδα στις κλίμακες VLS

		Ηλικία			**p***
		ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	
ΣΥΝ	**<40**	4,2	0,6	4,3	0,109
	41-50	4,0	1,0	4,3	
	51-60	4,1	0,9	4,3	
	61+	4,7	0,6	5,0	
ΔΗΜ	**<40**	4,4	0,5	4,3	0,895
	41-50	4,4	0,8	4,7	
	51-60	4,4	0,5	4,3	
	61+	4,5	0,5	4,5	
ΑΥΤ	**<40**	3,9	0,7	4,0	0,340
	41-50	3,7	0,9	4,0	
	51-60	4,0	0,7	4,0	
	61+	4,2	0,6	4,0	
ΑΥΤ / ΜΕΤ	**<40**	4,2	0,5	4,0	**0,049**
	41-50	4,3	0,7	4,3	
	51-60	4,4	0,6	4,7	
	61+	4,6	0,5	4,8	
ΑΥΤ / ΣΥΝ	**<40**	4,0	0,6	4,0	0,214
	41-50	3,6	1,0	4,0	
	51-60	4,0	1,0	4,0	
	61+	4,1	0,8	4,2	
ΔΗΜ / ΜΕΤ	**<40**	4,4	0,4	4,3	0,103
	41-50	4,3	0,8	4,3	
	51-60	4,5	0,6	4,7	
	61+	4,7	0,5	5,0	
ΔΗΜ / ΣΥΝ	**<40**	4,3	0,6	4,0	0,102

	41-50	3,9	0,8	4,0	
	51-60	4,2	0,8	4,3	
	61+	4,4	0,7	4,7	
ΜΕΤ	**<40**	4,1	0,5	4,0	**0,022**
	41-50	4,0	0,8	4,0	
	51-60	4,4	0,6	4,3	
	61+	4,5	0,5	4,7	
LS	**<40**	3,0	0,9	3,0	0,601
	41-50	2,9	1,1	2,7	
	51-60	3,1	0,8	3,2	
	61+	3,0	0,9	3,0	

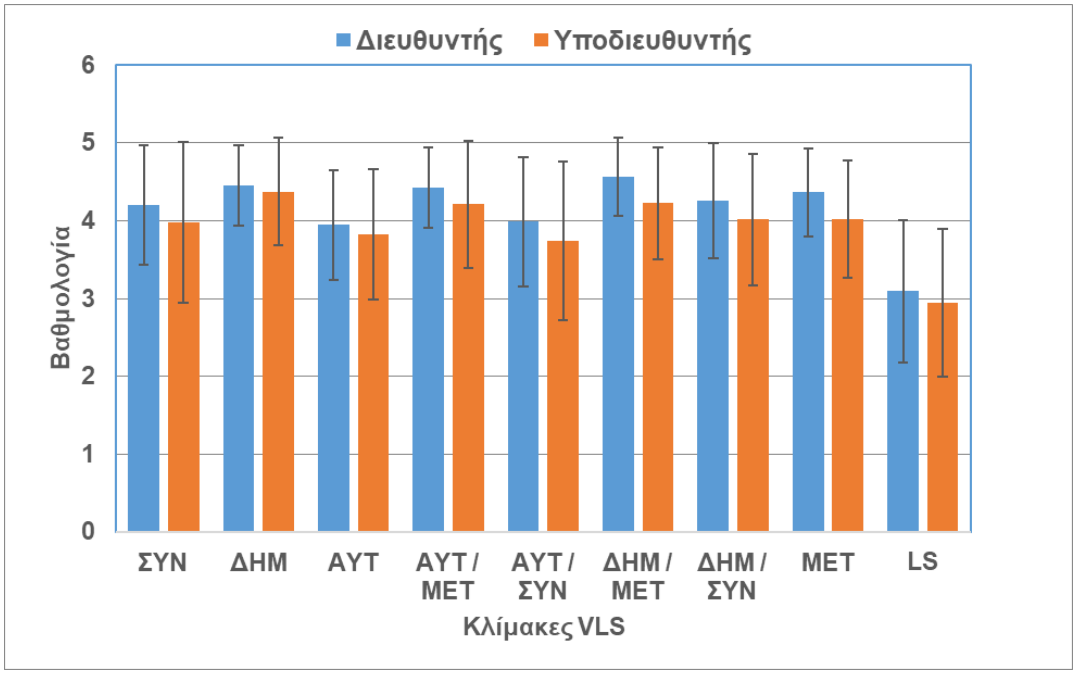
ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική

ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική

ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire p: Kruskal -Wallis

Η θέση στη Διεύθυνση του σχολείου (Διευθυντής ή υποδιευθυντής) δείχνει να διαφοροποιεί δύο από τις κλίμακες VLS, τη Μετασχηματιστική και τη Δημοκρατική / Μετασχηματιστική. Συγκεκριμένα οι διευθυντές δηλώνουν υψηλότερο μέσο όρο 4,6 ± 0,5 (Δ=4,7) σε σχέση με τους υποδιευθυντές 4,2 ± 0,7 (Δ=4,3) στην κλίμακα Δημοκρατική / Μετασχηματιστική με τιμή p=0,001. Παρόμοια οι διευθυντές δηλώνουν υψηλότερο μέσο όρο 4,4 ± 0,6 (Δ=4,3) σε σχέση με τους υποδιευθυντές 4,0 ± 0,8 (Δ=4,0) με τιμή p=0,004 **(Διάγραμμα 2)**



Διάγραμμα 2. Διαφορές ανά θέση στη διοίκηση στις κλίμακες VLS ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική

ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική

ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire

Τα άτομα της Διευθυντικής ομάδας που είχαν μόνιμη σχέση εργασίας παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους στις κλίμακες δημοκρατική / μετασχηματιστική ηγεσία (4,5 ±0,5, Δ=4,7) και μετασχηματιστική ηγεσία (4,3 ± 0,6, Δ=4,0) με αντίστοιχες τιμές στους αναπληρωτές 4,1 ±1,1 (Δ=3,0) και 3,8 ± 1,1 (Δ=3,7) με αντίστοιχα p-values 0,011 και 0,029 **(Πίνακας 4).**

Πίνακας 4. Διαφορές ανά σχέση εργασίας στις κλίμακες VLS

	Υπηρεσία ως						
	Μόνιμος			**Αναπληρωτής**			**p**
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	
ΣΥΝ	4,1	0,9	4,3	4,0	1,1	4,3	0,837
ΔΗΜ	4,5	0,5	4,3	4,1	1,2	4,3	0,460
ΑΥΤ	3,9	0,7	4,0	3,5	1,0	3,7	0,141
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,4	0,6	4,3	3,7	1,1	4,0	**0,011**
ΑΥΤ / ΣΥΝ	3,9	0,9	4,0	3,7	1,0	4,0	0,391
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,5	0,5	4,7	4,1	1,1	4,3	0,168
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,2	0,7	4,3	3,8	1,1	4,0	0,174

ΜΕΤ	4,3	0,6	4,0	3,8	1,1	3,7	**0,029**
LS	3,1	0,9	3,0	2,9	1,0	3,0	0,748

ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική

ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική

ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire p: Mann-Whitney

Τόσο η προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός όσο και η προϋπηρεσία στην διευθυντική ομάδα έδειξαν να συνδέονται με ορισμένες από τις μορφές ηγεσίας. Η αυταρχική / μετασχηματική ηγεσία συνδέθηκε με την προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικού (r=0.286, p<0,001) όσο και με αυτή του Διευθυντή (r=0,212, p=0,013). Αντίστοιχες ήταν και οι συσχετίσεις για την αυταρχική/ συναλλακτική και την προϋπηρεσία (ως εκπαιδευτικός r=0,182, p=0,027, ως Διευθυντής r=0,212, p=0,013). Η ισχυρότερη συσχέτιση παρουσιάστηκε με την βαθμολογία της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός (r=0,332, p<0,001) και ως Διευθυντής (r=0,333, p<0,001). (**Πίνακας 5)**

Πίνακας 5. Συσχέτιση των προϋπηρεσιών με τις κλίμακες VLS

	Προϋπηρεσία (έτη)			
	Ως εκπαιδευτικός		**Ως Διευθυντής**	
	r	**p**	**r**	**p**
ΣΥΝ	0,111	0,180	0,127	0,137
ΔΗΜ	0,143	0,083	0,099	0,248
ΑΥΤ	**0,205**	**0,013**	0,132	0,124
ΑΥΤ / ΜΕΤ	**0,286**	**<0,001**	**0,357**	**<0,001**
ΑΥΤ / ΣΥΝ	**0,182**	**0,027**	**0,212**	**0,013**
ΔΗΜ / ΜΕΤ	**0,319**	**<0,001**	**0,340**	**<0,001**
ΔΗΜ / ΣΥΝ	**0,182**	**0,027**	**0,231**	**0,006**
ΜΕΤ	**0,332**	**<0,001**	**0,333**	**<0,001**
LS	0,014	0,866	0,015	0,859

ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική

ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική

ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire r: Spearman's rho

Η διαφορά στις κλίμακες VLS ανάμεσα σε όσου έχουν τελειώσει ΑΕΙ ή Παιδαγωγική Ακαδημία. Παρουσιάστηκαν υψηλότεροι μέσοι όροι σε όσους είχαν τελειώσει την παιδαγωγική Ακαδημία στις κλίμακες Αυταρχική/Μετασχηματιστική (4,5 ± 0,5, Δ=4,9) (p=0,042), στην Δημοκρατική/Μετασχηματιστική (4,7 ± 0,4, Δ=5,0) (p=0,001) και στην κλίμακα Μετασχηματιστική (4,5 ± 0.5, Δ=4,7) (p=0,006) (**Πίνακας 6).**

Πίνακας 6. Διαφορά με τις σπουδές φοίτησης ΑΕΙ ή Ακαδημία με τις κλίμακες VLS

	Σπουδές						
	Πανεπιστήμιο			**Παιδαγωγική Ακαδημία**			
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	**Ρ**
ΣΥΝ	4,1	0,8	4,3	4,2	0,9	4,5	0,272
ΔΗΜ	4,4	0,6	4,3	4,5	0,5	4,7	0,247
ΑΥΤ	3,9	0,8	4,0	4,1	0,7	4,0	0,253
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,3	0,6	4,3	4,5	0,5	4,9	**0,042**
ΑΥΤ / ΣΥΝ	3,9	0,8	4,0	4,1	1,0	4,3	0,051
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,4	0,6	4,5	4,7	0,4	5,0	**0,001**
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,1	0,8	4,0	4,3	0,7	4,3	0,504
ΜΕΤ	4,2	0,7	4,0	4,5	0,5	4,7	**0,006**
LS	3,1	1,0	3,0	3,0	0,8	3,0	0,548

ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική
ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική
ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική
ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire p: Mann-Whitney

Η ύπαρξη Master δεν έδειξε να διαφοροποιεί τις κλίμακες ηγεσίας της Διευθυντικής ομάδας με τιμές p>0,300). Αντίστοιχη ήταν και η εικόνα που προέκυψε για τη σύγκριση των κλιμάκων ηγεσίας ανάμεσα σε όσου είχαν δεύτερο πτυχίο ή όχι. Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν παρατηρήθηκαν επίσης στις κλίμακες ηγεσίας ανάμεσα σε όσους δεν είχαν ή είχαν τελειώσει Διδασκαλείο (**Πίνακας 7)**

Πίνακας 7. Διαφορά ανάμεσα σε ύπαρξη Master, δεύτερου πτυχίου ή αποφοίτηση από το διδασκαλείο με τις κλίμακες VLS

	Master						
	Όχι			**Ναι**			
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	**p**
ΣΥΝ	4,1	1,0	4,3	4,2	0,7	4,3	0,756
ΔΗΜ	4,4	0,7	4,3	4,5	0,5	4,3	0,818
ΑΥΤ	3,9	0,9	4,0	3,9	0,7	4,0	0,395
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,3	0,7	4,3	4,4	0,6	4,3	0,855
ΑΥΤ / ΣΥΝ	3,8	0,9	4,0	4,0	0,8	4,0	0,312
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,4	0,7	4,7	4,5	0,5	4,7	0,470
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,2	0,8	4,0	4,2	0,7	4,0	0,909
ΜΕΤ	4,2	0,7	4,0	4,3	0,6	4,0	0,611
LS	3,1	0,9	3,3	3,0	0,9	3,0	0,688
	Δεύτερο πτυχίο σε ΑΕΙ/ΤΕΙ						
	Όχι			**Ναι**			
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	**P**
ΣΥΝ	4,1	0,9	4,3	4,2	0,9	4,3	0,744
ΔΗΜ	4,4	0,6	4,3	4,6	0,5	4,7	0,093
ΑΥΤ	3,9	0,8	4,0	3,9	0,7	3,7	0,544
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,3	0,6	4,3	4,4	0,6	4,7	0,828
ΑΥΤ / ΣΥΝ	3,9	0,9	4,0	3,9	0,9	4,0	0,716
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,5	0,6	4,7	4,5	0,6	4,7	0,591
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,2	0,8	4,0	4,1	0,8	4,0	0,525
ΜΕΤ	4,2	0,7	4,0	4,3	0,6	4,3	0,357
LS	3,1	0,9	3,0	3,0	0,9	3,0	0,963
	Δεύτερο πτυχίο σε ΑΕΙ/ΤΕΙ						
	Όχι			**Ναι**			
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	**p**
ΣΥΝ	4,1	0,9	4,3	4,5	0,6	4,7	0,162

ΔΗΜ	4,4	0,6	4,3	4,3	0,4	4,3	0,349
ΑΥΤ	3,9	0,8	4,0	4,1	0,6	4,0	0,366
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,3	0,6	4,3	4,4	0,5	4,7	0,836
ΑΥΤ / ΣΥΝ	3,9	0,9	4,0	4,2	0,6	4,0	0,391
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,5	0,6	4,7	4,4	0,8	4,7	0,934
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,2	0,8	4,0	4,4	0,7	4,7	0,354
ΜΕΤ	4,2	0,6	4,0	4,3	0,9	4,3	0,455
LS	3,1	0,9	3,0	3,1	0,8	3,3	0,868

ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική

ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική

ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire p: t-test p: Mann-Whitney

Οι ερωτώμενοι που δεν έχουν PhD είχαν υψλότερες τιμές στην Αυταρχική κλίμακα ηγεσίας (4,0 ± 0,7, Δ=4,0) σε σχέση με αυτούς που είχαν PhD (3,1 ± 1,2, Δ=3,7) (p=0,024). Αντίστοιχη ήταν και η εικόνα για όσα άτομα δεν είχαν pHD στην κλίμακα αυταρχική /συναλλακτική (4,0 ± 0,9, Δ=4,0) σε σχέση με αυτούς που είχαν pHD (3,3 ± 1,1, Δ=3,7) (p=0,041) **(Πίνακας 8).**

Πίνακας 8. Διαφορά ανάμεσα σε ύπαρξη PhD ή όχι με τις κλίμακες VLS

	Phd						
	Όχι			**Ναι**			
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	**P***
ΣΥΝ	4,1	0,8	4,3	3,9	1,1	4,0	0,520
ΔΗΜ	4,5	0,5	4,3	3,9	1,2	4,3	0,147
ΑΥΤ	4,0	0,7	4,0	3,1	1,2	3,7	**0,024**
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,4	0,6	4,3	4,3	1,2	4,7	0,334
ΑΥΤ / ΣΥΝ	4,0	0,9	4,0	3,3	1,1	3,7	**0,041**
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,5	0,5	4,7	4,0	1,3	4,3	0,394
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,2	0,7	4,0	3,6	1,3	4,2	0,201
ΜΕΤ	4,3	0,6	4,0	4,0	1,3	4,3	0,700
LS	3,1	0,9	3,0	2,8	1,0	2,7	0,435

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων των διευθυντών των σχολείων όπως αυτοκαθαρίζουν τον τύπο της ηγεσίας τους είναι: α) η δημοκρατική/μετασχηματιστική, η αυταρχική/μετασχηματιστική και η δημοκρατική είναι οι πιο συχνά συναντώμενοι τύποι ηγεσίας στους διευθυντές σχολείων, β) ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσία καθώς και οι σύνθετοι τύποι ηγεσίας όπως ο αυταρχικός /μετασχηματιστικός και ο δημοκρατικός / μετασχηματιστικός δείχνουν να διαφοροποιούνται σημαντικά από αρκετές δημογραφικές και επαγγελματικές μεταβλητές.

Πιο αναλυτικά οι καταγραφόμενες επιδράσεις στους διάφορους τύπους ηγεσίας ήταν: Για τον **Συναλλακτικό τύπο, το Δημοκρατικό τύπο** και τον **Laisser faire τύπο ηγεσίας** δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δημογραφικές και επαγγελματικές παραμέτρους. Ο **αυταρχικός τύπος** ηγεσίας έδειξε να σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας ως διδάσκοντας και με την μη ύπαρξη διδακτορικού. Ο **Αυταρχικός/ Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας** έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση με την αυξανόμενη ηλικία, την αυξανόμενη προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικό ή ως Δ/ντής, παρουσιάζεται περισσότερο σε μόνιμες θέσεις, είναι πιο έντονη στα άτομα που έχουν τελειώσει παιδαγωγική ακαδημία. Ο **Αυταρχικός / Συναλλακτικός τύπος ηγεσίας** έδειξε να είναι πιο έντονος στην αυξανόμενη προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικό και ως Δ/ντης και επίσης πιο έντονος σε όσους δεν δήλωσαν διδακτορικό. Ο **Δημοκρατικός / μετασχηματιστικός** τύπος ηγεσίας παρουσίασε αυξαμένες τιμές με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία τόσο ως εκπαιδευτικός όσο και ως Διευθυντής, ήταν πιο έντονος στους Διευθυντές σε όσους είχαν αποφοιτήσει από την παιδαγωγική ακαδημία. Ο **Δημοκρατικός / Συναλλακτικός** τύπος ηγεσίας ήταν πιο έντονος στην μεγαλύτερη προϋπηρεσία τόσο ως εκπαιδευτικό όσο και ως Διευθυντής. Ο **μετασχηματιστικό τύπος ηγεσίας** επηρεάστηκε από την αυξανόμενη ηλικία και προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικό ή διευθυντής, από τη μονιμότητα της θέσης και το εάν έχει τελειώσει την παιδαγωγική Ακαδημία.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία επίδρασης η διεθνής βιβλιογραφία δεν είναι ξεκάθαρη ως προς την επίδραση του φύλου στο στυλ ηγεσίας, ενώ υποστηρίζεται ότι υπάρχουν στερεότυπα ως προς τις γυναίκες ηγέτες ότι διαθέτουν ένα πιο δημοκρατικό ή μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. (Shen & Joseph, 2021; Tremmel & Wahl, 2023). Η ηλικία και η προϋπηρεσία παρότι δείχνουν επιδράσεις κυρίως στη μετασχηματιστική ηγεσία και τους συνδυασμούς της εντούτοις κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να υποστηρίζεται βιβλιογραφικά (Mushtaq et al., 2019). Τέλος οι επαγγελματικές κλίμακες όπως αποφοίτηση από Παιδαγωγική ακαδημία, διδασκαλείο είναι πιθανό να σχετίζονται με την ηλικία των συμμετεχόντων μια και αφορούν στελέχη που τελείωσαν παλαιότερα παιδαγωγική σχολή.

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης έρχονται να δώσουν μια εικόνα για τα ηγετικά στυλ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και την επίδραση από το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των διευθυντών. Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι χαρακτηρισμοί του στυλ ηγεσίας γίνεται από τους ίδιους του ερωτώμενους. Συνολικά η συγκεκριμένη μελέτη μπορεί

να συμβάλει στην κατανόηση των διευθυντικών στυλ που επικρατούν στην εκπαίδευση, ειδικά σε μια νέα περίοδο για την εκπαίδευση που ο ρόλος του διευθυντή/της διευθύντριας γίνεται όλο και πιο ουσιαστικός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adams, D. (2023). Educational Leadership in the Twenty-First Century. In D. Adams (Ed.), *Educational Leadership: Contemporary Theories, Principles, and Practices* (pp. 1–15). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7_1

Adeyemi, T. O. (2011). Principals' Leadership Styles and Teachers' Job Performance in Senior Secondary Schools in Ondo State, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory*, *3*(3), 84–92. https://www.airitilibrary.com/Article/Detail/2042485X-201109-201507080012-201507080012-84-92

Anderson, M. (2017). Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature. *International Social Science Review*, *93*(1), 1–13. https://www.jstor.org/stable/90012919

Antonakis, J. (2001). *The validity of the transformational, transactional, and laissez-faire leadership model as measured by the multifactor leadership questionnaire (MLQ 5X)* (Vol. 62, Issues 1-A, p. 233). ProQuest Information & Learning.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2011). *Multifactor Leadership Questionnaire* [Dataset]. https://doi.org/10.1037/t03624-000

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, *34*(5), 553–571. https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, *52*(2), 221–258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Garger, J., Jacques, P. H., Vracheva, V. P., & Connolly, C. (2023). Components of Transformational and Transactional Leadership: Predicting Academic Performance Beyond and Below Expectations. *Journal of Behavioral & Applied Management*, *23*(3), 155–166. https://doi.org/10.21818/001c.90586

Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Mapping the terrain of educational leadership and management in East Asia. *Journal of Educational Administration*, *51*(5), 618–637. https://doi.org/10.1108/JEA-05-2012-0066

Hoque, K. E., & Raya, Z. T. (2023). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. *Behavioral Sciences*, *13*(2), Article 2. https://doi.org/10.3390/bs13020111

Kamal, F., Ridwan, & Kesuma, T. A. R. P. (2024). Laissez-Faire Leadership: A Comprehensive Systematic Review for Effective Education Practices. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *18*(4), 1460–1467. https://eric.ed.gov/?id=EJ1442567

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, *44*(4), 529–561. https://doi.org/10.1177/0013161X08321221

Mallillin, L. L. D. (2022). Adaptive theory approach in leadership: A guide to educational management system and mechanisms. *European Journal of Education Studies*, *9*(7), Article 7. https://doi.org/10.46827/ejes.v9i7.4356

Mushtaq, A., Qureshi, I. H., & Javaid, A. (2019). Influence of Age and Experience on Leadership Styles. *Asian Journal of Managerial Science*, *8*(1), Article 1. https://doi.org/10.51983/ajms-2019.8.1.1448

Northouse, P. G. (2025). *Leadership: Theory and Practice*. SAGE Publications.

Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling School Leadership and Its Ties to Instructional Practices—An Empirical Comparison of Various Leadership Styles. *School Effectiveness and School Improvement*, *28*(4), 629–649. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787

Shen, W., & Joseph, D. L. (2021). Gender and leadership: A criterion-focused review and research agenda. *Human Resource Management Review*, *31*(2), 100765. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100765

Tremmel, M., & Wahl, I. (2023). Gender stereotypes in leadership: Analyzing the content and evaluation of stereotypes about typical, male, and female leaders. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034258

Vann, B. A., Coleman, A. N., & Simpson, J. A. (2014). Development of the Vannsimpco Leadership Survey: A Delineation of Hybrid Leadership Styles. *SBS Journal of Applied Business Research (SBS-JABR)*, *3*, 28–38. https://econpapers.repec.org/article/bfvjournl/011.htm

Xhomara, N. (2018, October 1). *Influence of School Leadership Style on Effective Teaching and Teacher-Student Interaction. | EBSCOhost*. https://doi.org/10.15823/p.2018.132.3

Yukl, G. (2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, *20*(1), 49–53. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.11.006

Ο ρόλος των ΚΕΔΑΣΥ-ΣΔΕΥ στη Διάγνωση, Συμβουλευτική και Υποστήριξη των Μαθητών. Απόψεις και Εκτιμήσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

The Role of KEDASY-SDEY in the Diagnosis, Counseling, and Support of Students. Opinions and Assessments of Primary Education Teachers.

Γεώργιος Κουντουράς, *Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, kountgeo@yahoo.gr*

Κυριακή Παναγιωτίδου, *Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, panagiotidouk@yahoo.com*

Georgios Kountouras, *Democritus University of Thrace, kountgeo@yahoo.gr*

Kiriaki Panagiotidou, *Democritus University of Thrace, panagiotidouk@yahoo.com*

Abstract: This study examines the perceptions and experiences of primary education teachers regarding the role and effectiveness of the Centers for Diagnosis, Counseling, and Support (KEDASY) and the School Networks for Educational Support (SDEY) in providing assistance to students with special educational needs. Through qualitative research and in-depth interviews with teachers working in collaboration with these structures, the study analyzes the practical application of the services, the challenges faced, and their impact on the school community.
The results show that teachers recognize the importance of the specialized support provided by KEDASY-SDEY, but they point out significant problems such as understaffing, inadequate funding, the complexity of referral procedures, and bureaucratic obstacles, which often delay students' access to necessary interventions. At the same time, the need for strengthening communication and collaboration between teachers, parents, and support organizations is highlighted, as well as the continuous professional development of teachers in the field of special education.

Keywords: KEDASY-SDEY, effectiveness, teachers' perceptions

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο και την αποτελεσματικότητα των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) και των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) στην παροχή βοήθειας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από ποιοτική έρευνα και εις βάθος συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με τις συγκεκριμένες δομές, η μελέτη αναλύει την πρακτική εφαρμογή των υπηρεσιών, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζονται και την επίδρασή τους στη σχολική κοινότητα.
Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της εξειδικευμένης υποστήριξης που παρέχουν τα ΚΕΔΑΣΥ-ΣΔΕΥ, επισημαίνουν ωστόσο

σημαντικά προβλήματα όπως η υποστελέχωση, η ανεπαρκής χρηματοδότηση, η πολυπλοκότητα των διαδικασιών παραπομπής και τα γραφειοκρατικά εμπόδια, τα οποία συχνά καθυστερούν την πρόσβαση των μαθητών στις απαραίτητες παρεμβάσεις. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και υποστηρικτικών φορέων, καθώς και η συνεχής επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: ΚΕΔΑΣΥ-ΣΔΕΥ, αποτελεσματικότητα, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Introduction

Learning difficulties and behavioral problems are major challenges in the modern educational process, affecting both the academic progress and socio-emotional development of students. Learning difficulties include problems in reading, writing, mathematics, and concentration, without being linked to low intelligence or insufficient effort. At the same time, behavioral problems, such as attention deficit, hyperactivity, and emotional difficulties, often coexist with learning difficulties, complicating school adjustment and the educational process (Snowling, M., & Hulme, 2021; Semel, Wiig, &Secord,2006).
Early diagnosis and intervention are crucial for supporting these students. In Greece, important roles in this process are played by the Centers for Diagnosis, Evaluation, and Support (KEDASY), which replaced the former KEDDYS. KEDASY provides diagnostic, counseling, and support services for students with special educational needs, offering individualized interventions in collaboration with teachers, parents, and specialists (Ministry of Education & Religious Affairs, 2022). These services include the evaluation of learning and psychosocial difficulties, proposals for adapted teaching, and psychosocial support for students.
The evaluation of learning difficulties is conducted using standardized diagnostic tools, observation in the school environment, and collaboration with teachers and families. The interventions proposed aim at differentiated teaching, the use of alternative educational methods, and enhancing students' self-esteem and social skills. According to recent research, the combined use of psychopedagogical strategies and technological tools contributes to the more effective support of students with learning difficulties (Snowling & Hulme, 2021).
In summary, managing learning difficulties and behavioral problems requires a holistic approach, combining diagnosis, educational intervention, and psychosocial support. In this context, KEDASY plays an important role in promoting inclusive education and creating a school environment that fosters educational equality and students' emotional resilience.

1.Methodology

The purpose of this research was to investigate the perceptions of primary education teachers in the Drama region regarding the effectiveness of KEDASY and SDEY in diagnosing and

intervening for students with special educational needs.
The study examines how teachers perceive the roles and responsibilities of these bodies and the overall support they provide in meeting the educational needs of students. The present study employs a qualitative methodology aiming for a deeper understanding of teachers' experiences and perceptions regarding the operation and effectiveness of student support bodies (KEDASY and SDEY).
Semi-structured interviews were used as the data collection tool, allowing flexibility in questions and adaptation based on participants' responses. The sample of the study consisted of ten primary education teachers from the Drama region, who were selected through purposive sampling.
The method of data analysis employed was thematic analysis, a systematic and flexible method for interpreting qualitative data. The goal was to reveal and organize recurring patterns of meaning, allowing for a deeper understanding of the multiple dimensions of the data and the highlighting of significant themes.

2. Data Analysis of the Research

2.1 Perception of Role and Importance

The role of the KEDASY-SDEV centers in primary education in the Drama region is crucial, as these centers are responsible for diagnosing, counseling, and supporting students with special educational needs. Teachers' perceptions of these entities shed light on their functioning and how they contribute to the educational process.

2.1.1 Support from Specialists

One of the most frequently mentioned topics in the interviews is the necessary support provided by KEDASY-SDEV centers due to the specialized knowledge and training of their staff. Teachers often face difficulties in understanding the special needs of their students. As one participant noted:

«*Many times, we struggle to understand why a child is having difficulties in class and how to address them…*» (EM8)[1]

Despite recognizing the students' difficulties, teachers feel they don't always have the right knowledge to manage them. For this reason, the support of specialists is crucial, as another teacher mentions:

«*…with their help, we receive guidance on how to address the children's problems*.» (EM1)

The daily challenges that teachers face are varied and involve both learning and extracurricular difficulties of the children, as one participant mentions:

[1] Educator Man

«I have a child with an alcoholic parent, how do I handle this in class? I need to consult a specialist…» (EM10)

Teachers acknowledge the need for specialized support and are empowered by the assistance provided by specialists.

2.1.2 Diagnosis as a «Lifeline» and Proposals

KEDASY is considered by teachers to be essential in addressing learning and behavioral difficulties. As one teacher notes:

«It's not our job to diagnose, but to understand if there is a problem and how to address it. In the past, we did it on our own, and it was not effective…» (EW3)[2]

It is recognized that past practices, where teachers tried to handle the issues on their own, were insufficient. The special diagnosis and recommendations provided by KEDASY significantly contribute to improving educational interventions. As another teacher mentions:

«The diagnoses from KEDASY provide clear guidance for both general and special education teachers, helping us adjust our teaching methods.» (EM4)

Teachers appreciate the guidance provided, which helps them address difficulties and adapt their teaching according to the needs of the classroom.

2.1.3 Mediation in the Teacher-Parent Relationship

Teachers often struggle with communication with parents, who many times see the teacher as part of the problem rather than part of the solution. One teacher states:

«In the past, parents saw me as their 'psychoanalyst,' but now we have the support of specialists.» (EW3)

KEDASY-SDEV centers have the ability to convince parents to acknowledge the issues and seek help for their child, something that teachers couldn't always achieve on their own. As another teacher mentions:

«Parents listen better to specialists because they see them as more objective in evaluating their child.» (EM1)

This mediation facilitates the process of assessing the child and seeking appropriate help from specialists.

2.1.4 Teacher Training - Enhancing Teacher Competence

[2] Educator Woman

The training sessions offered by KEDASY enhance teachers' knowledge and skills, allowing them to better recognize and support students with special needs. As one teacher mentions:

«*The training sessions offered are very useful for identifying learning problems, whether requested by us or offered by KEDASY.*» (EW1)

However, teachers point out that while online training is useful, it does not replace the experiential learning provided through in-person meetings, as another teacher notes:

«*Online meetings are not the same as in-person ones. In in-person meetings, we have the opportunity for experiential learning.*» (EM5)

Overall, teachers value the educational meetings and the flexibility they are given to train not only teachers but also parents, strengthening the function of the family and the school community.

2.2. Experience of Collaboration with KEDASY-SDEV

The collaboration between teachers and KEDASY-SDEV is influenced by various factors, both structural and related to the individuals staffing these entities. The main axes that emerge are bureaucracy, understaffing, lack of staff permanence, ambiguity in the recommendations provided to teachers, and the role of the individuals making up these services.

2.2.1 Bureaucracy and Time-Consuming Procedures

Teachers describe the process of collaboration as particularly bureaucratic, which hinders the provision of support to students and delays the implementation of interventions:

«*…those many questions we had to fill out... 100? ... I see the issue as a bit bureaucratic*.» (EW9)

The sense of an endless process enhances teachers' frustration, as they often feel that the result does not justify the time and effort required:

«*There were years when I didn't want to send it because I had to fill out all the paperwork, and I felt like I wouldn't gain anything*.» (EW3)

Simplifying the procedures could accelerate access to KEDASY-SDEV services and enhance cooperation between the involved entities.

2.2.2 Understaffing and Lack of Staff Permanence

Insufficient funding results in understaffing at KEDASY-SDEV and a lack of staff permanence. This leads to significant delays in evaluations and support for students:

«*Often, we ask for something, and they tell us 'in two months.*'» (EW9)

At the same time, staff turnover complicates the building of trust between teachers and specialists:

«*Relationships are built, and it's more about relationships... both with the child and to gain the teachers' trust.*» (EW9)

The lack of staff stability negatively affects the continuity of interventions, as teachers must constantly collaborate with new faces, creating fragmentation in the processes.

2.2.3 Ambiguity and Generalities in KEDASY Proposals

One of the most significant issues raised by teachers is the ambiguity of the guidelines that accompany the evaluations. Teachers seek practical directions tailored to everyday teaching practices but often receive documents full of technical terms and theoretical expressions:

«*I received a diagnosis... it had many technical details that were difficult for me to understand... I expected practical ways to help the child.*» (EM8)

This generality leads to a sense of isolation for teachers, who are left to manage learning difficulties without clear directions:

«*Nothing specific comes through; they leave us to walk alone and seek help*.» (EW3)

Teachers request clearer, more understandable, and applicable suggestions so they can adapt their teaching to the needs of their students.

2.2.4 The Role of Individuals in the Collaboration

The collaboration between teachers and KEDASY-SDEV is not stable, as it largely depends on the individuals staffing these entities. There are cases where the staff significantly contributes to supporting students and teachers, but also cases where the collaboration is deemed insufficient:

«*I see psychologists and social workers who dive into the problems, they care, they are concerned... and others who treat the situation with indifference*.» (EM4)

«*The first year it worked well, they did parent counseling, interventions in the classroom... the second year, they mostly drank coffee*.» (EM1)

The fact that the experience of collaboration differs significantly between individuals highlights the need for better staffing, training, and evaluation of the staff within these entities.

2.3. Effectiveness of Interventions

The effectiveness of the interventions provided by KEDASY (Center for Diagnosis and Support) and SDEY (Special Education Support Unit) is fundamental for supporting students with special educational needs. According to teachers, the impact of these interventions is evident through the significant improvements in the students' learning progress, as well as the overall enhancement of the educational process in the classroom.

2.3.1 Improvement of the Student

Teachers report that diagnosis from KEDASY leads to a significant change in the approach to students. The diagnosis not only allows for the provision of necessary special assistance but also modifies the expectations from the child, which become more realistic for everyone involved—teachers, parents, and students. As one teacher points out:

«*The change is enormous at the cognitive level when the student receives the appropriate help*.» (EW2)

Students with special learning difficulties require an individualized approach and support. When this help is provided, the results are impressive, as noted by one teacher in the following statement:

«*...the child is significantly helped and shows progress. Although the parents tried to assist, they did not know the appropriate way. Despite the many hours of study they dedicated, the progress was limited. On the other hand, the intervention of a specialist was effective.*» (EW7)

Diagnosis, besides offering assistance to the students, promotes understanding of their difficulties by both parents and teachers, helping with acceptance and adjustment of expectations. As one teacher emphasizes:

«*A child without a diagnosis can easily be labeled as lazy or indifferent. However, with the diagnosis, we understand their difficulties and adjust our expectations and behavior towards them.*» (EM4)

Recognizing the difficulties of a child and adopting the appropriate approach has a positive impact on their daily learning experience, enhancing their psycho-emotional state and reducing the injustices caused by ignorance.

2.4 Effectiveness of Parallel Support

The institution of parallel support is viewed very positively by teachers, as it not only supports children with special needs but also the entire class. Cooperation with the special education teacher strengthens the participation and collaboration of students while avoiding the stigma often associated with inclusion classes. As one teacher states: «*Parallel support*

works very positively because it not only helps the child with difficulties but the entire class. The child is not stigmatized as the support is provided within the class, contributing to better cooperation among all students.» (EW6)

According to teachers, parallel support is more effective than inclusion classes, as it promotes the integration of the child into the regular class and enhances the sense of interaction and collaboration among the students. This not only strengthens inclusion but also improves the relationship between the child and other class members.

2.5 Dysfunctions and Causes

The effectiveness of diagnostic and support bodies, such as KEDASY and SDEY, is significantly influenced by the structures and processes of the educational system. Teachers face many challenges related to the systemic framework and the structural weaknesses of the Greek educational system.

2.5.1 The Educational System

Teachers report that the Greek educational system has serious weaknesses, which hinder the implementation of programs and the achievement of their goals. The lack of flexibility and the teacher-centered structure of the system make it difficult to apply differentiated teaching approaches. As one teacher mentions:

«*The system does not know what it is aiming for, it is overloaded with material and requirements. Differentiated teaching seems like a myth when the school is intensified and guided by the need to complete the curriculum.*» (EM4)

A structural upgrade of the educational system is necessary if we want to achieve a truly inclusive school. Until this happens, efforts to implement inclusive practices remain limited and ineffective.

2.5.2 School Buildings

The inadequacy of school buildings, which are still designed for traditional teacher-centered practices, makes it difficult to operate an educational environment that promotes inclusion. As one teacher points out:

«*The school buildings in Drama are completely unsuitable to support modern educational practices. The lack of multipurpose spaces and special facilities severely limits the ability to apply an inclusive approach.*» (EM4)

2.5.3 The Role of Parents

The role of parents in the process is crucial, as their decision to accept or reject the diagnosis and the proposed support affects the child's course. The need for parental consent creates obstacles in the implementation of KEDASY's proposals and often leads to ineffectiveness. As one teacher notes:

«*The paradox is that the final decision on whether the child will be referred or not depends on the consent of the parents. When parents do not agree, the process stops*.» (EM4)

The non-acceptance of proposals by parents often results in the lack of necessary support for the child, limiting their potential.

2.6 Teachers' Suggestions

Teachers suggest a series of changes and improvements to the educational process based on the dysfunctions and gaps they identify. Their proposals cover a broad range of issues, from overall educational policy to the specific conditions of school infrastructure and enhancing cooperation with parents and agencies.

2.6.1 Redesign of Educational Policy

Teachers believe that a redesign of educational policy is necessary, aiming to create an educational system that focuses not only on content and the cognitive aspect of the process but also on the socio-emotional development of students with special educational needs. As teacher EM4 mentions:

«*If we look at high school, private tutoring doesn't decrease, it actually increases. What does this mean? It means something very simple: we are very interested in the material, very interested in the cognitive, and the only thing we can respect in differentiated teaching now is that we understand that we should help these children a bit in the socio-emotional when needed. Teaching must be effective for these children*.»

2.6.2 Necessary School Infrastructure and Facilities

Another area requiring immediate intervention is school infrastructure. According to teachers, the existing school facilities do not support the inclusive approach needed to assist students with special needs. Teacher EW6 mentions:

«*I don't have a good classroom, there are no multipurpose spaces, no music or art rooms, the classrooms are cramped with desks and a blackboard opposite, there's not even a corner to create something. In this sense, the responsibility for change, let's say, is transferred to the school, the curricula, the material, and everything that exists today...*»

2.6.3 Role of Parents and Agencies

The necessary collaboration between parents and teachers is considered crucial by teachers for supporting students with special needs. However, teachers report that the current process, which allows parents to decide whether to start the program proposed by KEDASY, causes difficulties and delays. Specifically, teacher EA1 says:

«*I agree that parents should first receive the diagnosis, but they should not decide where the child goes.*»

This situation creates problems in the process, as teacher EA4 mentions:

«*When nothing is imposed, and the role depends on everyone's goodwill...*»

2.6.4 Strengthening Funding and Hiring Special Educational Staff

Teachers emphasize the need for increased funding for education and the addition of more special educators in schools. Teacher EM5 states:

«*Yes, there could be a daily presence of these people in two or three schools, in a group of schools, so you can have the person you need at any time, not just once a week. Also, what we said is to better staff KEDASY so the work can be done better*.»

The lack of staff is a critical issue, and strengthening educational structures will allow for more comprehensive and immediate services for students.

2.6.5 Teacher and Parent Training

Training for both teachers and parents is considered essential for strengthening their skills in recognizing and supporting students with special needs. As teacher EW2 states: «*They should address understaffing, hire more people, help us, and inform parents*.» Additionally, training helps create a more collaborative relationship between parents and teachers, reducing the chances of conflict and creating a common goal.

2.6.6 Reducing Bureaucracy

Teachers highlight that excessive bureaucracy and the time-consuming process related to sending documents and managing evaluations create delays and difficulties in applying educational support. Teacher EW9 notes:

«*...I see the issue as a bit bureaucratic...*»

Reducing bureaucracy and simplifying procedures would facilitate access to services and accelerate the implementation of support programs.

2.6.7 Proposals and Guidelines for Implementing Support

The lack of clear and practical guidelines for implementing evaluation proposals is a common problem mentioned by teachers. Proposals from agencies are often general and do not provide specific directions for helping students. Teacher EW3 mentions: «*...but I didn't have specific instructions on what to apply, how to apply it, I have to judge it on my own...*»

Similarly, teacher EM8 states:

«*Of course, I would like them to propose more specific measures, not just that parallel support is suggested, but to give one, two, three, five ways, five examples of how I can help, because they tell me the diagnosis but don't give me clear ways to help, they leave me to figure it out on my own. I would like more specific suggestions for help*.»

The need for clear and practical directions is fundamental for effectively supporting students with special needs.

Discussion

The study highlights the interaction between educational policy and practice in KEDASY (Centers for Educational and Psychological Support) and SDEY (Special Educational Support Services), emphasizing their importance in supporting students with special educational needs (SEN). Challenges such as understaffing and bureaucracy affect the effectiveness of services, aligning with global concerns about special education, such as insufficient funding (Ainscow et al., 2006). Effective communication and collaboration between teachers, parents, and support staff are fundamental to successful educational outcomes (Norwich & Kelly, 2004).

The analysis emphasizes the need for policy reforms that will strengthen support services, such as increasing funding and improving administrative processes. Enhancing the professional development of teachers can promote an inclusive educational environment (Vlachou, 2014; Lindsay, 2007). Overall, the findings reinforce the need for a comprehensive approach that addresses material and bureaucratic barriers, promoting educational equality and social inclusion.

The research reveals that teachers value the role of KEDASY and SDEY, recognizing their importance in supporting students with SEN. However, challenges such as understaffing and bureaucracy are identified, which cause delays in service delivery and limit the effectiveness of interventions. Teachers emphasize the importance of strengthening cooperation with parents and continuous professional development to be prepared to meet the needs of their students.

The study concludes that, despite positive impressions of the services provided by KEDASY and SDEY, the effectiveness of interventions can be significantly improved by increasing funding, reducing bureaucracy, and improving communication between support agencies,

teachers, and parents. Teachers point out that professional development and ongoing support for students are key to enhancing the overall educational experience.

Furthermore, teachers recognize the value of KEDASY and SDEY services in addressing learning difficulties, but delayed support and the lack of continuous monitoring limit the duration of the effectiveness of these interventions. The lack of cooperation from parents is also a barrier to fully implementing the recommendations from KEDASY and SDEY, which highlights the need for better communication and collaboration.

Finally, the challenges identified, such as bureaucratic processes, understaffing, and lack of continuous support, underline the need for systemic changes and improvements in the organization of special education services to ensure effective support for students with SEN.

References

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 295–308.

Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422.

Vlachou, A. (2014). Struggles for inclusive education: An ethnographic study. Open University Press.
Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited–the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635–653.

Snowling, M., & Hulme, C. (2024). Do we really need a new definition of dyslexia? A commentary. *Annals of Dyslexia*, 74, 124–128.

Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool–Second Edition UK*. Pearson Assessment.

Ministerial Decision 134960/D3/2021, Unified Regulation for the operation of School Networks of Educational Support (S.D.E.Y.) and Multidisciplinary Support Committees (E.D.Y.) of general and vocational education school units, and defining the specific duties of their members, (Government Gazette B 5009/27.10.2021)

Σχολικός Εκφοβισμός και Μαθητική Διαρροή - Σχέση Αλληλεξάρτησης;

School Bullying and Dropout - Interdependent Relationship?

Νικόλαος Μαρκολέφας, *Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, n_markolefas@hotmail.com*

Αθανάσιος Μαντζώρος, *Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Msc Ε.Α.Π., thanosmantz@gmail.com*

Στυλιανή Τζιαφέρη, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου, stziafer@go.uop.gr*

Nikolaos Markolefas, *PhD Candidate at University of Peloponnese, n_markolefas@hotmail.com*

AthanasiosMantzoros, *Educator in secondary school, Msc Hellenic Open University, thanosmantz@gmail.com*

Styliani Tziaferi, *Associate Professor University of Peloponnese, stziafer@go.uop.gr*

Abstract: Both school bullying and truancy are complex social issues. The relevant studies and school everyday life highlight their dynamic and complex relationship. At the same time it becomes evident that simplistic ideas and piecemeal solutions are not sufficient to deal with them. Understanding the mechanisms that link school bullying to dropout and delving into the causes of dropout in the light of school bullying is a critical issue in preventing the consequences of both school bullying and dropout. The purpose of this study is to identify the relationships between school bullying and student dropout in order to understand the interaction mechanism of the two phenomena.

Keywords: Student dropout, school dropout, early school leaving, school bullying, education.

Περίληψη: Τόσο ο σχολικός εκφοβισμός όσο και η μαθητική διαρροή είναι πολύπλοκά κοινωνικά ζητήματα. Οι σχετικές μελέτες και η σχολική καθημερινότητα αναδεικνύουν την δυναμική και την πολύπλοκη σχέση τους. Ταυτόχρονα γίνεται εμφανές ότι απλοϊκές ιδέες και οι αποσπασματικές λύσεις δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση τους. Το να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς που συνδέουν τον σχολικό εκφοβισμό με τη μαθητική διαρροή και να εμβαθύνουμε στα αίτια της μαθητικής διαρροής υπό το πρίσμα του σχολικού εκφοβισμού είναι κρίσιμης σημασίας ζήτημα για την πρόληψη των συνεπειών τόσο του σχολικού εκφοβισμού όσο και της σχολικής διαρροής. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εντοπιστούν οι σχέσεις μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και μαθητικής διαρροής προκειμένου να κατανοηθεί ο μηχανισμός αλληλεπίδρασής των δύο φαινομένων.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητική διαρροή, σχολική διαρροή, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, σχολικός εκφοβισμός, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και τα ζητήματα γύρω από αυτήν αδιαμφισβήτητα κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία. Ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι να περιοριστεί στα στενά όρια της ακαδημαϊκής επιτυχίας, αλλά αποκτά κοινωνικό-πολιτικές προεκτάσεις (Μαρκολέφας & Ντούνη, 2023) .

Στη μεταπολεμική ραγδαία τεχνολογική και κοινωνική πρόοδο μεταξύ άλλων αυξήθηκε η ανάγκη εργασιακού δυναμικού υψηλής κατάρτισης. Αυτή η εξέλιξη ανέδειξε τον κομβικό ρόλο του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού. Επιπλέον αντιμετωπίστηκε ως ανάγκη η παροχή, μαζικής και χρονικά μακράς εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο του αυξανόμενου διεθνή ανταγωνισμού, τόσο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και ευρύτερα σε επίπεδο κοινωνιών-κρατών, η πληρέστερη μόρφωση-κατάρτιση, αντιμετωπίζεται ως παράγοντας ο οποίος εκτός της συμβολής του «στην ατομική ανάπτυξη, στην κοινωνική συνοχή, στην επαγγελματική και προσωπική ολοκλήρωση, εξασφαλίζει και οικονομική ασφάλεια για το σύνολο» (ΙΕΠ, 2015, σ. 4). Υπό αυτό το πρίσμα παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην βελτίωση του γενικού μορφωτικού επίπεδου, μελετώνται συστηματικά ενώ παράλληλα αναζητούνται πρακτικές περιορισμού τους καθώς το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συνδέεται με: μεγαλύτερο κίνδυνο ανεργίας, μειωμένες απολαβές, δυσκολότερη επαγγελματική ανέλιξης ακόμα και με σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες παραβατικής συμπεριφοράς, κοινωνικής περιθωριοποίησης οδηγώντας μοιραία σε χαλαρότερη κοινωνική συνοχή. Η εμπειρία της σχολικής καθημερινότητας αλλά και εξειδικευμένες μελέτες αναδεικνύουν την δυναμική των παραπάνω διαπιστώσεων (Καρναβάς, Παπαδοπούλου, Ρουσσάκης, 2015).

Συμπερασματικά κομβικής σημασίας είναι η επιδίωξη της παραμονής για κατά το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σχολικές/εκπαιδευτικές δομές, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε κοινωνίας και του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Ακολουθώντας μια αμφίδρομη πορεία, η πρόωρη εγκατάλειψη ή ελλιπής παραμονή σε σχολικό/εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει άμεση σύνδεση με: τη σχολική αποτυχία, τον λειτουργικό αναλφαβητισμό, τις χαμηλές επιδόσεις κ.ά.. Επιπλέον έχει άμεση σύνδεση τουλάχιστον με «λειτουργικό» κοινωνικό αποκλεισμό και όλα αυτά τα αρνητικά φαινόμενα που αναφέρθηκαν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι το θέμα έχει απασχολήσει τις περισσότερες κυβερνήσεις του αναπτυγμένου κόσμου και τις έχει οδηγήσει σε σχεδιασμό και αξιοποίηση διάφορων στρατηγικών αντιμετώπισης (ΙΕΠ, 2015˙ Καρναβάς, Παπαδοπούλου, Ρουσσάκης, 2015).

Σε μελέτες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (ΙΕΠ, 2015˙ ΙΕΠ 2017) προτείνεται μεταξύ άλλων η συσχέτιση της μαθητικής διαρροής με σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα όπως: η οικονομική κρίση, οι κοινωνικές ανισότητες, ο ρατσισμός, η έμφυλη βία, ο σχολικός εκφοβισμός/bullying κ.λπ.. Η ευημερία και η ασφάλεια των μαθητών οφείλει να είναι πρωταρχικής σημασία ζήτημα σε κάθε σχολική μονάδα αλλά και για όσους έχουν την ευθύνη λειτουργίας της. Το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον δεν είναι απλά ένας θεσμός γνωστικής/ακαδημαϊκής μάθησης αλλά και χώρος κοινωνικής και συναισθηματικής

ανάπτυξης όσων φοιτούν. Όπως είναι φανερό, αυτές οι αναπτυξιακές διαδικασίες αλλά και γενικότερα η αναπτυξιακή πορεία κάθε νέου ανθρώπου μπορούν να διαταραχθούν από τη σχολική βία και τον εκφοβισμό που μπορούν να μετατρέψουν το σχολείο σε εχθρικό περιβάλλον (Αντωνίου, Βαλλιανάτος & Βαρθαλάμη, 2024).

Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας έγινε μεταξύ Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2024 στο Google Scholar και στις βάσεις δεδομένων Eric και Researchgate. Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις κλειδιά όπως μαθητική διαρροή/σχολική διαρροή, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, σχολικός εκφοβισμός, εκπαίδευση, Students dropout, school dropout, early school leaving, schoolbullying, education ή συνδυασμός αυτών. Κριτήρια εισδοχής ήταν τα εξής: Η δημοσίευση να έχει γίνει στην ελληνική ή αγγλική γλώσσα κατά το χρονικό διάστημα 2014-2024 είτε σε επιστημονικό περιοδικό είτε να αποτελεί επίσημη πολιτική ή είτε να είναι κάποιο εμπεριστατωμένο εγχειρίδιο πάνω στη θεματική. Σε περιπτώσεις παράθεσης ορισμού/ορισμών η αναφορά μπορεί να είναι και παλαιότερη.

1. Σχολικός Εκφοβισμός

Εξετάζοντας την ευρύτερη έννοια της βίας παρατηρούμε ότι η διαδικασία ορισμού της είναι δύσκολη παρόλο που ο όρος αξιοποιείται συχνά και πολλά εγκλήματα χαρακτηρίζονται ως βίαια, αποκαλύπτοντας την υποκειμενικότητα του όρου (Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024β). Η διάσταση της εκάστοτε περίπτωσης διαμορφώνεται κυρίως με το «υποκειμενικό βίωμα του θύματος». Σε παλαιότερες μελέτες ο όρος βία ταυτιζόταν με την σωματική βία, όμως στην σύγχρονη εποχή έχει επικρατήσει ότι στην έννοια της βίας περιλαμβάνονται τόσο οι συναισθηματικοί όσο και οι σωματικοί καταναγκασμοί (Παναγόπουλος, 2017).

Η πολυπλοκότητα αυτή αναδεικνύει τη δυσκολία της εξέτασης, οριοθέτησης και διαχείρισης φαινομένων βίας. Όμως προκύπτει και ένα ακόμα ζήτημα, καθώς η βία ως όρος δεν επαρκεί να κατατάξει ένα φαινόμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράφει και να αντιμετωπιστεί μια κατάσταση παίζει βασικό ρόλο (Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024β).

Η Catheline (2023), διατύπωσε την παραδοχή πως η βία ως όρος είναι πολύ γενικός για να περιγράψει το σχολικό εκφοβισμό, με αποτέλεσμα την αργοπορία στην αντιμετώπισή του φαινομένου, καθώς στη χώρα καταγωγής της την Γαλλία δεν υπήρχε μετάφραση του όρου bullying και πως όλες οι εκφάνσεις του φαινομένου χαρακτηρίζονταν με τη λέξη violence (βία).

Η σχετική βιβλιογραφία, η εμπειρία, αλλά και η επικαιρότητα υπογραμμίζουν την πολυπλοκότητα, τη δυναμική αλλά και τις μεγάλες διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού (Παπαχρήστος, 2019˙ Μαρκολέφας, Ντούνη & Τζιαφέρη, 2024). Σύμφωνα με τον οργανισμό Bullying no way, (2023) η ακριβής γνώση και οριοθέτηση του σχολικού εκφοβισμού όπως και η εις βάθος κατανόηση της αφετηρίας του φαινομένου είναι ζωτικής σημασίας για την

εξεύρεση θετικών και τεκμηριωμένων λύσεων για όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς ο σχολικός εκφοβισμός δεν αντιμετωπίζεται με απλοϊκές λύσεις.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός και η βία γενικότερα εκδηλώνονται σε κάθε κοινωνία. Αυτό που διαφέρει είναι μορφή και έκταση (Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024α). Συνήθως, τα φαινόμενα βίας έχουν ως αφετηρία μια ήπια μορφή παραβατικότητας η οποία αν δεν ανακοπεί και αφεθεί να εξελιχθεί, στα τελικά της στάδια εκδηλώνεται με ποινικά φαινόμενα, εγκληματικών ενεργειών (Μακρή- Μπότζαρη, 2011).

Πρωτοπόρος στη μελέτη του φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού είναι ο καθηγητής ψυχολογίας Dan Olweus, ο οποίος το επισημαίνει, το μελετά και το καταγράφει βιβλιογραφικά από τη δεκαετία του 1970 (Μαρκολέφας, Ντούνη & Τζιαφέρη, 2024). Στις μέρες μας, το σημείο αναφοράς και ο ευρύτερα αποδεκτός είναι ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού από τον Olweus (2009, σ. 29), σύμφωνα με τον οποίο: «*ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές. Μία ενέργεια θεωρείται αρνητική όταν κάποιος σκόπιμα βλάπτει ή επιχειρεί να βλάψει ή να ενοχλήσει κάποιον άλλον. Επιπλέον, μεταξύ των μαθητών υπάρχει διαφορά δύναμης, που σημαίνει ότι ο μαθητής που εκτίθεται στις αρνητικές ενέργειες δυσκολεύεται να αμυνθεί».* Σε δεύτερο χρόνο ο Olweus (2013) εισήγαγε το κριτήριο της συχνότητας/επαναληψιμότητας καθώς όπως υποστήριξε με αυτό αναγνωρίζεται η σκοπιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου αποτυπώνεται και στην πιο πρόσφατη δημοσιευμένη Πανελλαδική έρευνα, στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι το σχολικό έτος 2022-23 ένα στα τρία παιδιά στην υπήρξε θύμα σχολικού εκφοβισμού. Κατά τους συντάκτες τις μελέτης το σημαντικότερο εύρημα της, το οποίο οφείλει να κινητοποιήσει τους αρμόδιους φορείς να δράσουν για να αποτραπεί η θυματοποίηση, είναι, το συγκεκριμένο προφίλ παιδιών, το οποίο προκύπτει ξεκάθαρα και ολοκληρωτικά. Ήτοι, «τα παιδιά-θύματα ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες με μητέρα, ζουν σε σπίτια με κρύο και υγρασία, έχουν βιώσει παρατεταμένες διακοπές της ηλεκτροδότησης, στερούνται ποιοτικά και ποσοτικά την κατάλληλη διατροφή, δηλώνουν απογοητευμένα από τις προσπάθειες του σχολείου τους στην καλλιέργεια της ηθικής τους παιδείας, περνούν πολύ χρόνο σε οθόνες και χαρακτηρίζουν τη σχολική τους επίδοση ως μέτρια (Γιαννόπουλος, & Λέριου, 2023 σ. 74)

2. Μαθητική Διαρροή, οριοθέτηση του φαινομένου

Όπως σημειώνει και η Κουρουτσίδου, (2012, σσ. 22-23) ο όρος Μαθητική Διαρροή (ΜΔ) είναι ένας από μια σειρά αντίστοιχων όρων που αξιοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο όπως: «εγκατάλειψη του σχολείου» (dropout), «πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου», «διακοπή φοίτησης», «απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον» και «πρόωρη απομάκρυνση από το σχολείο» (early school leaving). Όπως φαίνεται γενικότερα αποφεύγεται η τυποποιημένη η αναφορά στο φαινόμενο. Εφεξής θα χρησιμοποιείτε ο όρος μαθητική διαρροή (ΜΔ) για την αναφορά και την περιγραφή του φαινομένου.

Η μαθητική διαρροή (ΜΔ) από το εκπαιδευτικό σύστημα στις μέρες μας θεωρείται από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Ως αποτέλεσμα, οι σύγχρονες κοινωνίες καταβάλλοντας προσπάθειες για την αντιμετώπισή του φαινομένου, επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς καθώς και στην αντιμετώπιση των θεσμικών ανεπαρκειών ή των κοινωνικών εμποδίων που συντηρούν ή ακόμα και ενισχύουν το φαινόμενο της ΜΔ (ΙΕΠ, 2019, σ. 1). Υπό αυτό το πρίσμα, το φαινόμενο της ΜΔ παρατίθεται, προσεγγίζεται και εξετάζεται σε άμεση αλληλεπίδραση με την έννοια του αναφαίρετου δικαιώματος της ισότητας στην εκπαίδευση και της συμπερίληψης (inclusion) (ΙΕΠ, 2019).

Η ΜΔ ως ένας όρος που προέρχεται από την κοινωνιολογία, στερείται σταθερού πλαισίου αναφοράς. Σε κάθε περίπτωση ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία αντιλαμβάνεται και ρυθμίζει τα θέματα του εκπαιδευτικού της συστήματος σε μία συγκεκριμένη περίοδο επηρεάζει και διαμορφώνει τον τρόπο που εξετάζει και ορίζει αντίστοιχα κοινωνικά-εκπαιδευτικά φαινόμενα (Καλμπαζίδου, 2021). Τέτοια κοινωνικά φαινόμενα ή ακόμα και έννοιες ή κοινωνικές καταστάσεις δεν είναι εύκολο να περιγράφουν και να οριοθετήθουν καθώς, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι στο χώρο των κοινωνικών επιστημών είναι σχεδόν αδύνατο να διατυπωθούν απόλυτοι και κοινά αποδεκτοί κοινωνιολογικοί ορισμοί (Planet, 2007˙ Φίλιας, 1998). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ΜΔ και η Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου (ΠΕΣ) συνήθως συνταυτίζονται, όπως και στη παρούσα μελέτη. Όταν υπάρχει διαχωρισμός η ΜΔ «διαρροή αφορά αποκλειστικά άτομα που εγκαταλείπουν το σχολείο πριν αποκτήσουν κάποιο τίτλο σπουδών, ενώ η ΠΕΣ περιλαμβάνει και άτομα με τίτλους σπουδών έως το επίπεδο της Γ΄ Γυμνασίου» (ISCED 2) (Σιούλα 2019, σ. 15, όπως αναφέρεται στο Καλπαζίδου, 2021, σσ. 4-5).

Φαίνεται ότι εκτός του ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός και στατιστικά προσδιορισμένος ορισμός για τη ΜΔ, δεν υφίσταται συγκεκριμένη και με κοινή αποδοχή μέθοδος ή μοντέλο για την ακριβή μέτρηση της και τον προσδιορισμό της (Planet, 2007˙ Κουρουτσίδου, 2012). Στην εκπαίδευση και για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ο ορισμός που χρησιμοποιείται είναι «η διακοπή της φοίτησης πριν την απόκτηση κάποιου επίσημου πιστοποιητικού γνώσεων (Janoszatel, 2000, όπως αναφέρεται στο Planet, 2007, σ. 13).». Όμως, αυτός ο ορισμός δεν φαίνεται επαρκής προκειμένου να απεικονίσει το φαινόμενο και να φωτίσει όλες τις πτυχές του. Το αποτέλεσμα είναι η ΜΔ να αποδίδεται με ένα πλήθος διαφορετικών ορισμών: ανάλογα με την ένταση του φαινομένου (π.χ. μόνιμη ή προσωρινή διακοπή της φοίτησης), την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία παρατηρείται το φαινόμενο (π.χ. κατώτερη, μέση, υποχρεωτική κλπ.), τη χρονική στιγμή/συγκυρία της αποχώρησης από το εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. στην αρχή ή στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς), τέλος τα αίτια της ΜΔ (π.χ. κοινωνικός αποκλεισμός, σχολική αποτυχία) κ.λπ. (Καλμπαζίδου, 2021).

Από μια διαφορετική οπτική η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει «*ως άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο τα άτομα ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει το πολύ έως και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν παρακολουθούν πλέον προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης». Από Επομένως, τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο είναι εκείνα*

που έχουν ολοκληρώσει μόνο την προσχολική, την πρωτοβάθμια, την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή κάποιο σύντομο πρόγραμμα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διάρκειας μικρότερης των 2 ετών» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011, όπως αναφέρεται στο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2017, σ. 8).

Ως σχολική ή μαθητική διαρροή (Students dropout/school dropout) «περιγράφεται η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης πριν από την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που κάθε χώρα ορίζει ως ελάχιστη απαραίτητη εκπαιδευτική απαίτηση για τους νέους» (Καλμπαζίδου, 2021, σ. 4). Για την Ελλάδα, από το 2016, η υποχρεωτική εκπαίδευση εκτείνεται από τα 4 έως τα 15 έτη ενός παιδιού, δηλαδή με αφετηρία το νηπιαγωγείο έως την ολοκλήρωση της της Γ' τάξης του Γυμνασίου, δηλαδή την ελάχιστη υποχρεωτική εκπαιδευτική βαθμίδα στην χώρα μας. (Καλμπαζίδου, 2021).

3. Αίτια Μαθητικής Διαρροής

Παρόλο που οι ευρωπαϊκές/διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επικεντρώνονται: στην κοινωνική ένταξη, στην απασχόληση, στην ανάπτυξη, στις επενδύσεις, στην εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους, στις νέες δεξιότητες, στους στόχους μιας βιώσιμης ανάπτυξης και ειδικότερα στον στόχο για ποιοτική η μαθητική διαρροή αποτελεί «στοιχείο κλυδωνισμού και αποσάθρωσης» τους (Στράτη & Ασπιώτη, 2024, σ. 58).

Το πολύπλευρό ζήτημα της ΜΔ βασίστηκε και θεμελιώθηκε βιβλιογραφικά κατά καιρούς μέσω ερευνών και επιστημονικών θεωριών που διερευνούν το πλαίσιο της σχολικής αποτυχίας, βασισμένες στις θεωρίες για τη νοημοσύνη, την πολιτιστική και υλική αποστέρηση, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αλληλεπίδραση, ως εξής (Στράτη & Ασπιώτη, 2024):

Η θεωρία της νοημοσύνης: Στηρίχθηκε κυρίως στα τεστ νοημοσύνης, στα οποία τα άτομα που προέρχονταν από κατώτερα οικονομικά-κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις, σε αντίθεση με αυτά των ανώτερων στρωμάτων. Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στη σχολική επίδοση οφείλονται σε ατομικά και όχι στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2004-2005, όπως αναφέρεται στο Στράτη & Ασπιώτη, 2024).

Η θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος: Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η βασική αιτία της εκπαιδευτικής αποτυχίας οφείλεται στο οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα οι πέντε παράγοντες που αλληλοεπιδρούν είναι, οι γονικές αντιλήψεις και τα κίνητρα μάθησης που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσω του περιβάλλοντος, η ανατροφή ή κοινωνικοποίηση, ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση του, η πίστη που μεταδίδουν οι γονείς για τις αξίες της μόρφωσης στα παιδιά και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς τη σχολική επίδοση του παιδιού τους και εμπλέκονται συνολικά στη σχολική διαδικασία (Λαδά, 2012, όπως αναφέρεται στο Στράτη & Ασπιώτη, 2024).

Η θεωρία της υλικής αποστέρησης: Οι Wedge και Prosser (1973) ως υπέρμαχοι αυτής της θεωρίας, έχουν μελετήσει και τεκμηριώσει τις αρνητικές συνέπειες της ένδειας στη σχολική επίδοση. Επισήμαναν ότι σε ένα περιβάλλον ένδειας είναι πιθανότερο τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, να παθαίνουν συχνότερα ατυχήματα, ακόμα και να εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες/προβλήματα ομιλίας. Επιπλέον σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, παιδιά φτωχών οικογενειών ή παιδιά μεταναστών που οι οικογένειες τους αντιμετωπίζουν άμεσο πρόβλημα επιβίωσης ενδέχεται να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο προκειμένου να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και να συνεισφέρουν στο οικογενειακό στο οικογενειακό εισόδημα (Στράτη & Ασπιώτη, 2024). Γενικότερα ένα φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον για παράδειγμα φτωχών, πολυμελών και οικονομικά υποβαθμισμένων οικογενειών στο οποίο ανατρέφονται παιδιά, ενδέχεται να οδηγήσει σε στέρηση μορφωτικών αγαθών (Herbert, 1996).

Η θεωρία της πολιτιστικής αποστέρησης: Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία κομβικό στοιχείο είναι η διαφορετική αφετηρία εκκίνησης των παιδιών των διάφορων κοινωνικών τάξεων στις δυτικές κοινωνίες και τα αποτελέσματα αυτής της συνθήκης σε σχέση με την μάθηση (Στράτη & Ασπιώτη, 2024). Η θέση που έχει το κάθε παιδί κατά την αφετηρία της ακαδημαϊκής του πορείας είναι καθοριστικός παράγοντας για την μετέπειτα εξέλιξη του στον ακαδημαϊκό στίβο.

Η θεωρία της αλληλεπίδρασης: Με δεδομένο ότι οι προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις της ΜΔ καθορίζονται από κοινωνικούς παράγοντες, εκτός σχολικού πλαισίου, καθίστανται τουλάχιστον μερικώς ανεπαρκείς καθώς δεν δίνουν προσοχή στην αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια, δηλαδή σε αυτό που γίνεται μέσα στο σχολείο και ειδικότερα στην τάξη. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης εστιάζει, κατά βάση, στην ίδια τη σχολική διαδικασία και τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται σε αυτήν (Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022).

Αυτό που προκύπτει είναι πως το νόημα που δίνουν οι μαθητές σε σχέση με το σύνολο των σχολικών δράσεων και αλληλεπιδράσεων διαδραματίζουν κομβικό ρόλο για την πορεία τους ως μαθητές αλλά και ως ενήλικες (Στράτη & Ασπιώτη, 2024). Η Keddie (1973, όπως αναφέρεται στο Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022), υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αποτυχία οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς της ικανότητας και της ευφυΐας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης γενικότερα εστιάζει σε αυτό που γίνεται μέσα στη σχολική τάξη καθώς όσα γίνονται σε μια σχολική αίθουσα, οι αλληλεπιδράσεις και οι νοηματοδοτήσεις αυτών από αμφότερους, εκπαιδευτικούς και μαθητές, συμβάλλουν καθοριστικά στο φαινόμενο της ΜΔ (Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022).

Γίνεται εμφανές ότι αυτή η θεωρία παίζει κεντρικό ρόλο στην εξέταση του σκοπού της παρούσας μελέτης, καθώς οι ανθρώπινές σχέσεις ενδεχομένως να διαμορφώνουν ένα σχολικό πλαίσιο στο οποίο ο σχολικός εκφοβισμός να τροφοδοτεί την μαθητική διαρροή. Σύμφωνα με το ΙΕΠ, (2017, σ. 32) οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και την εμπειρία του εντός αυτού χαρακτηρίζονται «σχολικοί παράγοντες κινδύνου», με βασικότερους: την υποεπίδοση,

τις πολλές απουσίες (σκασιαρχείο), τα προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς, την επιβολή ποινών, τις συγκρούσεις με συμμαθητές ή τις προβληματικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, την προηγούμενη κακή σχολική επίδοση, τη συχνή αλλαγή σχολείου, την έλλειψη ενδιαφέροντος και εμπλοκής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και η επανάληψη τάξης.

4. Αποτελέσματα Μαθητικής Διαρροής

Τα αίτια και οι συνέπειές της ΜΔ αποτελούν καθοριστικές μεταβλητές που διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη της ζωής κάθε ατόμου, καθώς επηρεάζουν θεμελιακά κάθε διαδικασία μετάβασης στην κοινωνία και την αγορά εργασίας (Μπιτσάκος, Γουβιάς, & Φώκιαλη, 2024).

Επιγραμματικά, αναφέρονται οι συνέπειες της ΜΔ σε τρία επίπεδα (ΙΕΠ, 2017):

Προσωπικό επίπεδο: Αρχικά οι δυνατότητες/πιθανότητες ένταξης στην αγορά εργασίας περιορίζονται σημαντικά, ενώ επιπλέον η ΜΔ λειτουργεί ανασταλτικά στη προοπτική βελτίωσης της ποιότητας της ζωής τους μελλοντικά. Στο συναισθηματικό τους κόσμο αναπτύσσονται και καλλιεργούνται αισθήματα: πικρίας, υστέρησης και αποτυχίας, τα οποία οδηγούν στην αδράνεια ακόμα και παραίτηση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ενεργοποίηση προς εναλλακτικές οδούς επαγγελματικής εκπαίδευσης/κατάρτισης. Αποτέλεσμα είναι ότι, η ένταξη τους στην εργασία να περιορίζεται στην εξεύρεση κακοπληρωμένων θέσεων ή στην υποαπασχόληση, χωρίς να εξασφαλίζονται τα σημαντικά κοινωνικά αγαθά, της κοινωνικής ασφάλισης και της υγειονομικής περίθαλψης. Ενώ παράλληλα οι συνθήκες, καλλιεργούν ένα κλίμα παραίτησης και εγκατάλειψης της προσπάθειας για συνεχή αυτοβελτίωση και προσωπική ανάπτυξη (ΙΕΠ, 2017).

Στο επίπεδο της οικονομίας και της κοινωνίας γενικότερα, τα υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου έχουν μακροχρόνιες επιπτώσεις στις κοινωνικές εξελίξεις και στην οικονομική ανάπτυξη. Τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο τείνουν να συμμετέχουν λιγότερο στις δημοκρατικές διαδικασίες και είναι λιγότερο ενεργοί πολίτες. Αντίθετα, η καινοτομία και η ανάπτυξη βασίζονται σε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό όχι μόνον για τους τομείς υψηλής τεχνολογίας αλλά για όλη την οικονομία (ΙΕΠ, 2017˙ ΙΕΠ, 2015).

Κοινωνικό επίπεδο: Οι νέοι χωρίς κατάρτιση αποτελούν αιτία αύξησης του ποσοστού της ανεργίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής καθώς τα θετικά και δυναμικά στοιχεία των διαρρεόντων νέων παραμένουν ανεκμετάλλευτα και αναξιοποίητα από την κοινωνία, «ενώ ο κίνδυνος υιοθέτησης αντικοινωνικών ή εγκληματικών συμπεριφορών εκ μέρους τους εμφανίζεται αυξημένος» (ΙΕΠ, 2017, σ. 32).

Οικονομικό επίπεδο: Οι επιπτώσεις αυτές έχουν αντίκτυπο στο άτομο αλλά και στην κοινωνία. Η ΜΔ σε πολλές περιπτώσεις μειώνει σημαντικά τις δυνατότητες για απόκτηση εισοδήματος. Ακόμα και στην περίπτωση εξασφάλισής του, αυτό είναι συγκριτικά

χαμηλότερο από εκείνο του ειδικευμένου εργατικού δυναμικού ή των πτυχιούχων. Σε κοινωνικό επίπεδο προκύπτει η ανάγκη πρόβλεψης συμπληρωματικών δαπανών (επιδόματα ανεργίας, επιδόματα για τη σχολική επανένταξη, επιδόματα απορίας κ.α.).

Όμως οι μειωμένες αποδοχές που λαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ευημερία τους και την υγεία τους, καθώς και αυτή των παιδιών τους, αφού μειώνει τις πιθανότητες των παιδιών τους να επιτύχουν στο σχολείο (φαύλος κύκλος της πενίας). Με άλλα λόγια, η ΜΔ μεγεθύνει τον ατομικό κίνδυνο για ανεργία, φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό και συνιστά τροχοπέδη για τη δια βίου μάθηση (ΙΕΠ, 2015) και εκπαιδευτική επανένταξη.

Καθώς αναφέρθηκαν συνοπτικά οι τρεις βασικές κατηγορίες των συνεπειών της ΜΔ προκύπτει το συμπέρασμα πως έχουν την δυναμική να αποτελέσουν αίτιο κοινωνικού αποκλεισμού, επιπλέον αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου της εκπαίδευσης και της προσπάθειας επανένταξης σε αυτήν όσων εγκατέλειψαν το σχολείο (Μπιτσάκος, Γουβιάς, & Φώκιαλη, 2024).

5. Η εξέλιξη της Μαθητικής Διαρροής στην Ελλάδα

Στην χώρα μας η ΜΔ βαίνει μειούμενη από την σχολική χρονιά 1980-1981 κατά την οποία εφαρμόστηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Στις μέρες μας καθώς βρισκόμαστε στο μέσω της πέμπτης δεκαετίας μετά από την καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης το φαινόμενο εξακολουθεί να εμφανίζεται καθώς υπάρχουν παιδιά τα οποία εγκαταλείπουν το σχολείο είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ενδεικτικά και μόνο, σύμφωνα με στοιχεία του ΙΕΠ κατά το σχολικό έτος 2015-2016 εγγράφηκαν στην Α΄ δημοτικού, στην Δ΄ δημοτικού και στην Α΄ γυμνασίου 304.201 μαθητές. Από αυτούς οι 7.789 εγκατέλειψαν το σχολείο έως το σχολικό έτος 2017-18, ήτοι 4.794 το γυμνάσιο και 3.085 το δημοτικό (ΙΕΠ, 2019˙ Μπούργος, & Κυπριανός, 2021).

Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat η Ελλάδα έχει καλύτερη εικόνα από τον μέσο όρο της ΕΕ στη ΜΔ με 4,1%, σε σύγκριση με τον μέσο όρο του 10,3% της ΕΕ για το 2019. Επιπλέον τα ποσοστά της ΜΔ στην χώρα μας μειώνονται συνεχώς, από 7,9% το 2015, σε 6,2% το 2016, σε 6,0% το 2017 και με αυξανόμενο ρυθμό μείωσης το 2018 φτάνοντας στο 4,7% και σε 3,8% το 2020, (Μπιτάσκος, 2021˙ Μπιτάσκος, 2023). Βέβαια τα ποσοστά αυτά δεν αποκαλύπτουν την άνιση γεωγραφική κατανομή της μαθητικής διαρροής και τις μεγάλες διαφορές μεταξύ των Περιφερειακών Ενοτήτων (Μπούργος, & Κυπριανός, 2021).

Γενικότερα, αυτό που φαίνεται είναι ότι στις τουριστικές περιοχές, όπου οι νέοι έχουν την δυνατότητα να απασχολούνται εποχιακά, παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά ΜΔ. Επιπλέον η ΜΔ παρουσιάζεται σημαντικά αυξημένη στις αγροτικές περιοχές σε σχέση με τις αστικές, αντανακλώντας κατά το δυνατό ότι τα μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο έρχονται αντιμέτωπα με μεγαλύτερες προκλήσεις σε αυτό το θέμα (Μπιτσάκος, Γουβιάς, & Φώκιαλη, 2024).

6. Η αδιάρρηκτη σχέση του Σχολικού Εκφοβισμού με Μαθητική Διαρροή

Σημαντικός αριθμός πρόσφατων ερευνών αναδεικνύουν τη σύνδεση ανάμεσα στον σχολικό εκφοβισμό και τη σχολική διαρροή, επιβεβαιώνοντας ότι η εμπειρία εκφοβισμού συχνά ενισχύει την ΜΔ. Η σχολική βία και ο εκφοβισμός μπορεί να είναι καταστροφικές για τα θύματα. Οι συνέπειες περιλαμβάνουν, παιδιά και νέους που δυσκολεύονται να πάνε στο σχολείο, χάνουν μαθήματα, αποφεύγουν τις σχολικές δραστηριότητες, συγκεντρώνουν απουσίες ή ακόμα και να εγκαταλείψουν εντελώς το σχολείο (UNESCO, 2019). Γενικότερα αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση και στις μελλοντικές προοπτικές εκπαίδευσης και απασχόλησης. Διαμορφώνεται μια ατμόσφαιρα αγωνίας στην οποία επικρατεί ο φόβος και η ανασφάλεια, έννοιες οι οποίες είναι ασύμβατες με τη μάθηση. Όπως είναι αναμενόμενο, τα μη ασφαλή περιβάλλοντα μάθησης μπορούν, να υπονομεύσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σημαντική απειλή για τη δημόσια υγεία (Κατσαντώνης, Ασημακοπούλου, & Φρούντα, 2021). Επιπλέον σύμφωνα με σχετική έκθεση σου ΟΟΣΑ ο σχολικός εκφοβισμός έχει άμεση σχέση και με τη σχολική διαρροή καθώς μεταξύ των παραγόντων που οδηγούν τους μαθητές εκτός σχολικού περιβάλλοντος είναι το περιβάλλον επιβολής με αυστηρές πολιτικές σχολικής απόδοσης, πολιτικές πειθαρχίας και εκφοβισμού (OECD, 2023).

Σε σχετική μελέτη των Dupéré et al. (2018) η Μαθητική Διαρροή εμφανίζεται συχνά μετά από ένα ευρύ φάσμα αγχωτικών περιστάσεων Μεταξύ άλλων αναφέρονται οι συγκρούσεις με τους δασκάλους, η απόρριψη συνομηλίκων και ο σχολικός εκφοβισμός. Επιπλέον αυτό που προκύπτει είναι ότι μια συσσώρευση στρεσογόνων παραγόντων θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα προβληματική (Dupéré et al., 2018˙ America's Promise Alliance and its Center for Promise, 2014).

Μεταξύ άλλων στην έρευνα του America's Promise Alliance and its Center for Promise (2014), αναφέρεται ότι η αποδέσμευση από το σχολείο είναι αποτέλεσμα της δυναμικής σχέσης μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών (π.χ. φυλή, φύλο, εισόδημα) κάποιου γνωστού παράγοντα κινδύνου (π.χ. αποτυχία μαθημάτων, χαμηλή συμμετοχή, συμπεριφορικά προβλήματα) και πλαίσιο (π.χ. σχολικό κλίμα, το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί η συμπεριφορά των συμμαθητών, σχέσεις με ενήλικες στην κοινότητα ή το επίπεδο φτώχειας της κοινότητας που περιβάλλει το σχολείο). Επιπλέον, ένα αυξανόμενο σύνολο εμπειρικών στοιχείων δείχνει ότι η αποσύνδεση από το σχολείο είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, όχι ένα αιφνίδιο γεγονός.

Η Catheline (2023), μεταξύ των αποτελεσμάτων του σχολικού εκφοβισμού σημειώνει ότι, αποτελεί πηγή φόβου που κυριεύει το παιδί όταν πρέπει να πάει σχολείο. Επιπλέον υπογραμμίζει ότι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό έχουν στην πραγματικότητα διπλάσιες πιθανότητες να μην πάνε σχολείο από εκείνους που δεν παρενοχλούνται. Ενώ σιγά σιγά το παιδί που εκφοβίζεται κινδυνεύει να εγκαταλείψει το σχολείο (Catheline, 2023).

Συμπερασματικά η θυματοποίηση των συνομηλίκων είναι μια προσβλητική συμπεριφορά σε οποιοδήποτε πλαίσιο και αν εκδηλωθεί, όμως είναι απαράδεκτη συνθήκη εντός σχολικού πλαισίου, όπου μπορεί να βλάψει την ακαδημαϊκή επίδοση και να αποτελέσει καταλύτη για την ΜΔ (Orpinas, & Raczynski, 2016).

Συμπεράσματα

Όπως τονίζεται από τον Βεργίδη η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολυεπίπεδα προβλήματα, των οποίων οι σημαντικότερες παράμετροι είναι: το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο ως χώρος εκδήλωσης αλλά και δυνητικής αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων και το πώς συνδέεται ο σχολικός εκφοβισμός με τις κοινωνικές ανισότητες και την κοινωνία γενικότερα (Μαρκολέφας, Ανάγκου & Τζιντζίδης, 2016˙ Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024α).

Ο σχολικός εκφοβισμός, όποια και αν είναι η προέλευση του, λειτουργεί διαβρωτικά και δυσχεραίνει τη σχολική καθημερινότητα όλων των εμπλεκομένων, με αποτέλεσμα την ανάγκη για σχεδιασμό και εφαρμογή ενός οργανωμένου πλαισίου προστασίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η εμπειρία αλλά και η βιβλιογραφία αποκαλύπτουν την κλιμάκωση του φαινομένου. Γίνεται φανερό ότι απαιτούνται συνεκτικές, οργανωμένες δράσεις ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου (Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024β).

Σχετική μελέτη της η UNESCO (2022), δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον σφαιρικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει μια πολιτική αντιμετώπισης του φαινομένου και αναφέρει πως οι αποτελεσματικές απαντήσεις στη σχολική βία και τον εκφοβισμό θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένες ή ολιστικές, δηλαδή να αποτελούνται από συνδυασμό πολιτικών και παρεμβάσεων με στόχο την αλλαγή του σχολικού κλίματος ώστε να μην αναπαράγεται η βία (Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024β).

Ο μαθητής για να μην οδηγηθεί στην σχολική εγκατάλειψη είναι ζωτικής σημασίας και πρέπει να αποκτήσει την αίσθηση του «ανήκειν». Μάλιστα, όλοι οι μαθητές να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο χωρίς διακρίσεις και να αντιμετωπίζονται φαινόμενα εκφοβισμού άμεσα (Αναργύδου, 2020).

Είναι σημαντικό, να γίνουν αντιληπτά τα αποτελέσματα της έρευνας των Dupéré et al. (2018), σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές που εκτίθενται σε σοβαρούς οξείς, στρεσογόνους παράγοντες στιγμιαία γίνονται ευάλωτοι στην εγκατάλειψη. Αντίστοιχα, έγκαιρα και στρατηγικά οργανωμένες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις κρίσεις και να βρουν εναλλακτικές λύσεις που δεν έχουν ως αποτέλεσμα την ΜΔ.

Όπως σημειώνουν οι Orpinas, & Raczynski (2016) εκτός από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τα αποτελέσματά μας υπογραμμίζουν τη σημασία τριών άλλων διαστάσεων του σχολικού κλίματος: η συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο, η ύπαρξη δασκάλων που

νοιάζονται για τους μαθητές τους και η παροχή ουσιαστικών ευκαιριών για συμμετοχή. Συμπερασματικά, αυτή η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση της σημασίας του θετικού σχολικού κλίματος για τη μείωση της ΜΔ. Το σχολείο είναι το μέρος όπου οι νέοι περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους, αναπτύσσουν την κοινωνική τους ζωή και επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τα ακαδημαϊκά τους ενδιαφέροντα. Έτσι, ένα σχολείο με θετικό κλίμα είναι πρωταρχικής σημασίας για την επιτυχημένη ανάπτυξη των νέων. Από τα αποτελέσματα αυτό που προκύπτει είναι ότι οι μαθητές που ένιωθαν συνδεδεμένοι με το σχολείο, και πίστευαν ότι ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο νοιαζόταν για αυτούς, δεν ήταν θύματα επιθετικότητας από συνομηλίκους και είχαν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο. Όλοι οι άνθρωποι θέλουν να περνούν χρόνο σε περιβάλλοντα όπου αισθάνονται συνδεδεμένοι και τους νοιάζονται, και τα σχολεία δεν διαφέρουν. Η βελτίωση της ποιότητας των εμπειριών των μαθητών στο σχολείο είναι ένας άξιος στόχος από μόνος του και μπορεί να έχει το πρόσθετο πλεονέκτημα ότι βοηθά στην πρόληψη της ΜΔ (Orpinas, & Raczynski, 2016).

Όπως προκύπτει αναγκαία συνθήκη φοίτησης για τους μαθητές, είναι το καλό σχολικό κλίμα, σε αυτό πλαίσιο σημείο αναφοράς είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει τη δυνατότητα να είναι καταλύτης φοίτησης παρεμβαίνοντας συμβουλευτικά. Το σχολικό πλαίσιο εξαιτίας των ορίων και των κανόνων του, αλλά και της ιδιαίτερης συγκυρίας της σύγχρονης εποχής, εύκολα μπορεί να αποτελέσει για τον νέο πεδίο συγκρούσεων και αποτυχιών. Η συστηματική συμβουλευτική παρέμβαση εντός σχολικού πλαισίου φαίνεται να είναι αναγκαία συνθήκη για την ενδυνάμωση των μαθητών. Γενικότερη επιδίωξη, είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης τους με στόχο την αυτοδύναμη αντίληψη της πραγματικότητας και ανάληψη δράσης όταν και όπου απαιτείται (Μαρκολέφας & Ντούνη, 2023).

Προκειμένου να εφαρμοστούν προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού και να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις καθημερινές προκλήσεις απαιτείται η κατάλληλη επιμόρφωση τους (Καρκανιά & Βαϊκούση, 2021· Μαρκολέφας, Ανάγνου & Τζιντζίδης, 2016· Μαρκολέφας, Ντούνη & Τζιαφέρη, 2024) αλλά και όλων των εμπλεκομένων (στελεχών εκπαίδευσης, συμβούλων σχολικής ζωής, εκπαιδευτικών, ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, μαθητών, γονέων κηδεμόνων). Απαραίτητη προϋπόθεση η επαρκής διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Η διερεύνηση θα βοηθούσε καταλυτικά στο να εντοπιστούν οι ελλείψεις στην επιστημονική υποστήριξη των υπηρετούντων στην εκπαίδευση, και κατ' επέκταση για την διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στα σχολεία. Όμως χωρίς την παροχή επαρκούς χρηματοδότησης δεν μπορεί να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί ένα νέο πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής ζωής με δομές συμβουλευτικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων (Καρκανιά & Βαϊκούση, 2021).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναργυρίδου, Δ. (2020). Μελέτη της Σχολικής Διαρροής σε Σχολικές Μονάδες των Γιαννιτσών. *International Journal of Educational Innovation. Vol.2(2020) -Issue6,*136-148. Ανακτήθηκε από: https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_239_PBaVfSHb0i.pdf

Αντωνίου, Μ., Βαλλιανάτος, Α. & Βαρθαλάμη, Μ. (2024). *Τάξεις κατά του εκφοβισμού.* Ανακτήθηκε από: *https://www.solidaritynow.org/wp-content/uploads/2024/09/CAB-guide_gr.pdf*

America's Promise Alliance and its Center for Promise. (2014). *Don't call them dropouts: Understanding the experiences of young people who leave high school before graduation.* Ανακτήθηκε από: https://eric.ed.gov/?id=ED545308

Γιαννόπουλος, Κ., & Λέριου, Ε. (2023). Σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα και φτώχεια: Ευρήματα από την εφαρμογή ενός νέου μοντέλου καταγραφής για το 2022-2023. *Οικονομικές Εξελίξεις, 52,* 61-77. Ανακτήθηκε από: https://www.kepe.gr/wp-content/uploads/2023/11/sxolikos-ekfovismos-stin-ellada-kai-ftwxeia-evrimata-apo-tin-efarmogi-enos-neou-montelou-katagrafis-gia-to-2022-2023.pdf

Catheline, N. (2023) . *Le harcèlement scolaire.* Presses Universitaires de France.

Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., & Janosz ,M.(2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. Child Development,89, e107-e122. https://doi.org/10.1111/cdev.12792

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, (2017). *Πρόωρη σχολική εγκατάλειψη και μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Τελική συνοπτική έκθεση.* (G. Squires, συντ.). Odense, Δανία.

Herbert, M. (1996). Τροποποίηση προβληματικής συμπεριφοράς. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι (Επιμ.), *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΙΕΠ, (2015). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού - Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020»* Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2015/14.%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF_%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%A0%CE%95%CE%A3_2014-2020.pdf

ΙΕΠ, (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Περίοδος Αναφοράς: 2013-2016.* Ανακτήθηκε από: https://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Paratiritirio/2017/Mathitiki_Diarroi_Ereyna_2013-2016_Paratiritirio_Mathitikis_Diarrois.pdf

ΙΕΠ, (2019). *Η Μαθητική Διαρροή Στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Περίοδος Αναφοράς: 2014-2017.* Ανακτήθηκε από: https://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Diereynisis-apotimisis/2019/2019-03-28_ekthesi_diarrois_2014-2017.pdf

Καλπαζίδου, Γ. (2021). *ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ - Πρόληψη και καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου Εκπαιδευτικό Υλικό.* Ανακτήθηκε από: https://egroma.gov.gr/wp-content/uploads/2021/09/%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A1%CE%A1%CE%9F%CE%97.pdf

Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης.* ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Καρκανιά, Γ. & Βαϊκούση, Δ. (2021). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για τον Σχολικό Εκφοβισμό και τη Συμβουλευτική Παρέμβαση για την αντιμετώπισή του. *Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία», Τόμος Ι,* 117-127

Καρναβάς, Β., Παπαδοπούλου, Ε. Ρουσσάκης, Ι. (2015). *Υλοποίηση δράσεων για την εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας 10.1.* Ανακτήθηκε από: https://iep.edu.gr/images/IEP/Dioikisi_Domi/Domi/Aytoteleis_Monades/IEP_Stratigiko_sxedio_gia_ti_mathitiki_diarroi_150515.pdf

Κατσαντώνης Ι. Γ., Ασημακοπούλου Ε., & Φρούντα Μ. (2021). Ο ρόλος του υποστηρικτικού πλαισίου στην ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού: Μία οικοσυστημική προσέγγιση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 10(1),* 52-64. https://doi.org/10.12681/hjre.25998

Κουρουτσίδου, Μ. (2012). *Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της σχολικής διαρροής.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος. Ανακτήθηκε από: https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=36049#p=24

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2011). *Σύγχρονα Προβλήματα Εφηβείας.* ΕΚΠΑ & ΑΣΠΑΙΤΕ.

Μαρκολέφας, Ν., & Ντούνη, Μ. (2023). Η αναγκαιότητα της σχολικής συμβουλευτικής σήμερα. Πρακτικά Επιστημονικού Συνέδριου ΕΛΕΣΥΠ: «Προσανατολισμός στην κοινωνία. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής, το προφίλ και τα εργαλεία του Συμβούλου», Τεύχος 132/2023, 56-67. Ανακτήθηκε από: https://www.elesyp.gr/index.php/component/jdownloads/send/2-ilektronika-teyxi/73-teyxos-132

Μαρκολέφας, Ν., Μαγκλάρα, Χ. & Τζιαφέρη Σ. (2024α). Το Γαλλικό μοντέλο ως παράδειγμα για τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού. *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Άρτα 15 & 16/03/2024. Πρακτικά: Τόμος Β,* 283-297. ΓΡΗΓΟΡΗ. Ανακτήθηκε από: https://dipeartas.weebly.com/uploads/1/4/5/8/145872595/%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82_%CE%92_%CE%93%CE%A1%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A1%CE%972.pdf

Μαρκολέφας, Ν., Μαγκλάρα, Χ. & Τζιαφέρη Σ. (2024β). Καλές πρακτικές για τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού και η θέση της Ελλάδας. *Τριανταφυλλίδου, Παρθένα (επιμ.), Σχολικό κλίμα: σύγχρονες προκλήσεις και προοπτικές, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 25-26 Μαΐου 2024. Κατερίνη: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας.* 345-*357.* Ανακτήθηκε από: https://drive.google.com/file/d/1eRRnE0aaIsFZpWoqAvYp5TUFWhrwfW3j/view

Μαρκολέφας, Ν., Ντούνη, Μ. & Τζιαφέρη Σ. (2024). ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ, Οι απαιτήσεις και ο ρόλος του στην αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 138-139, 2024, 117-130. Ανακτήθηκε από: https://www.elesyp.gr/index.php/component/jdownloads/send/2-ilektronika-teyxi/77-teyxos-138-139

Μαρκολέφας, Ν., Τζιντζίδης, Α., & Ανάγνου, Ε. (2016). Σχεδιασμός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον σχολικό εκφοβισμό. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 4, τεύχος 1*, 39-56. Ανακτήθηκε από: https://educircle.gr/wp-content/uploads/2017/06/4_1_3.pdf

Μπιτσάκος, Ν. (2021). Αναιρώντας τη Μαθητική Διαρροή: Μία εμπειρική συγκριτική ανάλυση του πληθυσμού των ενήλικων εκπαιδευόμενων στους νομούς της Περιφέρειας Κρήτης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 10(1), 40–51. https://doi.org/10.12681/hjre.25673

Μπιτσάκος, Ν. (2023). Η μαθητική διαρροή στην Περιφέρεια Θεσσαλίας: μία εμπειρική συγκριτική ανάλυση του πληθυσμού των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Καταστημάτων Κράτησης. Θέματα Επιστημών Αγωγής, 2(1), 83–97. https://doi.org/10.12681/thea.30838

Μπιτσάκος, Ν., Γουβιάς Δ., & Φώκιαλη, Π. (2024). Μαθητική Διαρροή, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Κίνητρα Επανεκπαίδευσης: Μελέτη σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 17(1),* 55–86. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/36067

Μπούργος, Ι., & Κυπριανός, Π. (2021). Η μαθητική διαρροή στην Ελλάδα: Εμπειρική μελέτη στο νομό Ηλείας. Στο: Θ. Θεόδωρος & Χ. Ζάγκος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Έρευνα* (σελ. 124-153). Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Ι.Ε.Π. - Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε από: https://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Paratiritirio/2017/Mathitiki_Diarroi_Ereyna_2013-2016_Paratiritirio_Mathitikis_Diarrois.pdf

Παπαχρήστος, Κ. (2019). *Ενδεικτικό σχέδιο κανονισμού για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού.* Ανακτήθηκε από: https://drive.google.com/file/d/1lJRDykzQN4qUuW3_IfWgO7g9Wp8wlvTF/view?pli=1

OECD, (2023). E*ducation at a Glance 2020: OECD Indicators OECD Publishing, Paris*. https://doi.org/10.1787/69096873-en

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε.* Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. Annual *Review of Clinical Psychology, 9,*751-780. http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Orpinas, P. & Raczynski, K. (2016). School Climate Associated with School Dropout Among Tenth Graders. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 9-20. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.scsd

Planet, (2007). *Μελέτη για την Καταπολέμηση Της Σχολικής Διαρροής Παραδοτέο 1 Καταγραφή Ορισμών Και Μεθόδων Αποτύπωσης της Σχολικής Διαρροής.* Ανακτήθηκε από:http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/975/44.pdf

Στράτη Π., & Ασπιώτη Ά. (2024). Πρόληψη και αντιμετώπιση της πρόωρης μαθητικής διαρροής: Η περίπτωση του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης. *Κείμενα Παιδείας, (8),* 55–87. https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.37207

Τριανταφυλλίδου, Π. & Σμαροπούλου, Α. (2022). Σχολική αποτυχία μαθητών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. *Culture – Journal of Culture in Tourism, Artand Education-ISSN2732-8511–Vol.2Issue4,*37-49. https://doi.org/10.26220/cul.4294

Φιλίας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών-2ηΕκδοση. Αθήνα: Gutenberg.*

UNESCO, (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying.* Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

UNESCO, (2022). *Q & A: The role of teachers in preventing and addressing school violence.* Ανακτήθηκε από: https://www.unesco.org/en/articles/qa-role-teachers-preventing-and-addressing-school-violence

Wedge, P.& Prosser, H. (1973). *Bornto Fail? (The National Children's Bureau reports on striking differences in the lives of British children).* Ανακτήθηκε από: Ανακτήθηκε από: https://michaelharrison.org.uk/wp-content/uploads/2022/02/Born-to-Fail-Peter-Wedge-and-Hilary-Prosser-Arrow-London-1973.pdf

Επιχειρηματική Ηγεσία στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου: Προοπτικές & Προκλήσεις

Entrepreneurial Leadership in Cypriot Primary Schools: Prospects & Challenges

Μιχαέλλα Χριστοδούλου, *Frederick University, Department of Education, Special Teaching Staff, PhD(c) in Educational Leadership, pre.mch@frederick.ac.cy*

Μάνος Παυλάκης, *Frederick University, Department of Education, Asst. Professor of Adult Learning, m.pavlakis@frederick.ac.cy*

Michaella Christodoulou, *Frederick University, Department of Education, Special Teaching Staff, PhD(c) in Educational Leadership, pre.mch@frederick.ac.cy*

Manos Pavlakis, *Frederick University, Department of Education, Asst. Professor of Adult Learning, m.pavlakis@frederick.ac.cy*

Abstract: This study examines entrepreneurial leadership in school administration, drawing on two distinct research fields: educational leadership and entrepreneurship. The rapid economic, political, and social changes of the modern era lead school organizations to think and act with the pedagogical, business, and economic sectors in mind. The study of entrepreneurial leadership within the education framework is considered essential both in the international and Cypriot contexts. This research aims to create a new theoretical model with the characteristics, actions and style of the entrepreneurial-educational leader. Furthermore, through the examination of primary schools, the attitudes and perceptions of the stakeholders involved regarding entrepreneurial leadership were explored and the challenges and benefits of implementing the entrepreneurial leadership style in primary schools were identified according to the views of educational leaders and teachers. A qualitative method design was used to investigate this issue. The main results of this research reveal the characteristics of the new model of the entrepreneurial-educational leader, which are related to financial and business knowledge, school risk-taking, and the willingness and support of leaders regarding school effectiveness.

Keywords: Entrepreneurial leadership, Educational Leadership, School risk-taking, School units, Financial and entrepreneurial know-how

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη διερευνά την επιχειρηματική ηγεσία στη σχολική διοίκηση εμπλέκοντας δυο διαφορετικά ερευνητικά πεδία, τα οποία σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία και την επιχειρηματικότητα. Οι ραγδαίες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές της σύγχρονης εποχής, οδηγούν τους σχολικούς οργανισμούς να σκέφτονται και να ενεργούν με γνώμονα τον παιδαγωγικό, επιχειρηματικό και οικονομικό τομέα. Η μελέτη της επιχειρηματικής ηγεσίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης κρίνεται σημαντική τόσο στο διεθνές όσο και στο Κυπριακό συγκείμενο. Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στη δημιουργία ενός

νέου θεωρητικού μοντέλου με τα χαρακτηριστικά, τις ενέργειες και το στυλ του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη. Ακόμη, μέσα από την εξέταση σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων φορέων όσον αφορά την επιχειρηματική ηγεσία και εντοπίστηκαν οι προκλήσεις αλλά και τα οφέλη από την εφαρμογή του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών αλλά και εκπαιδευτικών. Για τη διερεύνηση του εν λόγω θέματος χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία. Τα βασικά αποτελέσματα της εργασίας καταδεικνύουν τα χαρακτηριστικά του νέου μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη, τα οποία σχετίζονται με την οικονομική και επιχειρηματική τεχνογνωσία, την ανάληψη σχολικών ρίσκων, καθώς και την προθυμία και στήριξη των ηγετών ως προς τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Λέξεις - κλειδιά: Επιχειρηματική ηγεσία, Εκπαιδευτική ηγεσία, Ανάληψη σχολικών ρίσκων, Σχολικές μονάδες, Οικονομική και επιχειρηματική τεχνογνωσία

Εισαγωγή

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη εξελίσσεται από έναν παραδοσιακό διευθυντικό χαρακτήρα σε έναν ηγετικό ρόλο ο οποίος, επηρεάζεται από πληθώρα πιέσεων που απαιτούν να είναι πιο στοχαστικός, σχεσιακός, κοινωνικά, περιβαλλοντικά και επιχειρηματικά συνειδητοποιημένος (Miller, 2018). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να ενσωματώσουν αυτές τις αρχές στις διοικητικές τους πρακτικές και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου και στο πλαίσιο αυτό η επιχειρηματική ηγεσία αναδεικνύεται ως ένας κομβικός παράγοντας της σύγχρονης εκπαίδευσης, δεδομένης μάλιστα της ανάγκης των οργανισμών να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν απέναντι στις ραγδαίες μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές κρίσεις.

Ειδικότερα, σε εθνικό επίπεδο, το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα που χαρακτηρίζεται από τον έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του. Την κεντρική οργάνωση και διαχείριση όλων των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατέχει εξ ολοκλήρου το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. Το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010· Theodorou & Pashiardis, 2016· Pashiardis & Kafa, 2021). Με βάση αυτό το πλαίσιο, οι πολιτικές μεταρρυθμίσεις, οι κανονισμοί, η αναλυτική ύλη αλλά και η διαδικασία αξιολόγησης καθορίζονται από το κεντρικό σύστημα με αποτέλεσμα, την έλλειψη ευελιξίας και αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, δημιουργείται η έντονη ανάγκη για τη δημιουργία ενός μοντέλου το οποίο, να συνδυάζει παιδαγωγικές και επιχειρηματικές πρακτικές σε μια προσπάθεια της βελτίωσης της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης των σημερινών προκλήσεων στα δημόσια δημοτικά σχολεία του Κυπριακού συγκειμένου.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η επιχειρηματική ηγεσία θεωρείται ένα από τα σύγχρονα στυλ ηγεσίας σε οργανισμούς, καθώς ο θετικός αντίκτυπος της ως προς την απόδοση, ενθαρρύνει τους εμπλεκόμενους φορείς να την υιοθετήσουν στο τομέα της εκπαίδευσης. Ο Brinckerhoff (2021), επισημαίνει ότι οι ηγέτες που ασπάζονται τις επιχειρηματικές αρχές είναι πιο αποτελεσματικοί στην εφαρμογή μετασχηματιστικών αλλαγών που επηρεάζουν θετικά τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των μαθητών. Αυτό το στυλ ηγεσίας καλλιεργεί ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι ενδυναμωμένοι να πειραματίζονται με νέες μεθοδολογίες διδασκαλίας, ενσωματώνοντας την τεχνολογία και καινοτόμες πρακτικές που διευκολύνουν την ενεργητική μάθηση. Η έννοια της επιχειρηματικότητας αυξάνεται συνεχώς στους επιχειρηματικούς οργανισμούς αλλά και στα εκπαιδευτικά συστήματα (Ordu, 2020). Σύμφωνα με τους Weick και Sutcliffe (2015), η πλειονότητα των σχολικών μονάδων μοιάζουν με μεγάλες επιχειρήσεις.

Με βάση τα δρώμενα της σύγχρονης εποχής η επιχειρηματικότητα, οι οικονομικές εξελίξεις και οι παγκόσμιες αλλαγές έχουν εισβάλει στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να σκέφτονται παιδαγωγικά, επιχειρηματικά και με γνώμονα τον οικονομικό τομέα, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών. Σημαντικό στοιχείο στα πλαίσια του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας αποτελεί η ικανότητα του ηγέτη να αξιοποιεί νέες ευκαιρίες, καθώς να παρακινεί και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη συνεργασιών και την πρόοδο του σχολείου. Αυτό το στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει τη δημιουργική και καινοτόμο σκέψη για το μέλλον και την προσπάθεια ανάπτυξης και βελτίωσης της παραδοσιακής σκέψης μέσω της σκέψης "έξω από το κουτί", ώστε να δημιουργηθεί ένας εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα επιχειρηματικός ηγέτης (Pashiardis & Brauckmann, 2019).

Επιπρόσθετα, οι επιχειρηματικοί ηγέτες υποστηρίζεται ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά την κουλτούρα, το κλίμα των σχολικών μονάδων και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τη δέσμευση όλων των εμπλεκομένων φορέων (Leithwood & Jantzi, 2018). Οι συγκεκριμένοι ηγέτες είναι ικανοί να συνδυάσουν διοικητικές πρακτικές μέσα από την επιχειρηματική οπτική, εξασφαλίζοντας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει προσανατολισμένη στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας (Gunter & Ribbins, 2019).

Παράλληλα, συχνά επισημαίνεται ότι ο συνδυασμός επιχειρηματικών και παιδαγωγικών πρακτικών στη σχολική πράξη μπορεί να δημιουργήσει την ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης, την δημιουργική και καινοτόμα μάθηση, καθώς και να καλλιεργήσει συνεργασίες στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Οι ηγετικές πρακτικές που επικεντρώνονται στην επιχειρηματικότητα εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την αυτονομία, την καινοτομία και την αναδυόμενη σκέψη (Fullan, 2020).

Τέλος, η εφαρμογή επιχειρηματικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διοίκηση επιτρέπει στους διευθυντές να ανασυγκροτούν τους σχολικούς πόρους, να δημιουργούν συνεργασίες,

να ανταπεξέρχονται σε πολυσύνθετες προκλήσεις, καθώς και να διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι επιτυχημένες. Οι Hargreaves και Fullan (2019), επισημαίνουν ότι η χρήση επιχειρηματικών πρακτικών μπορεί να καλλιεργήσει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και να προωθήσει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στα δημοτικά σχολεία. Υπό το πρίσμα της επιχειρηματικής ηγεσίας δημιουργείται μια προοπτική αποτελεσματικότερης απόδοσης απέναντι στις προκλήσεις των πολύπλοκων οργανισμών (Bagheri & Harrison, 2020).

2. Μεθοδολογία

Η διερεύνηση της επιχειρηματικής ηγεσίας στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί πολυσύνθετη μελέτη, καθώς εξετάζει τις απόψεις των σχολικών ηγετών και εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολικών ιδρυμάτων. Συνεπώς, χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Η επιλογή ποιοτικών μεθόδων έρευνας πραγματοποιήθηκε λόγω του ότι επιτρέπουν την εις βάθος κατανόηση ως προς τη χρήση της επιχειρηματικής σχολικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η συγκεκριμένη προσέγγιση πρόσφερε την ικανότητα για την εξεύρεση των διαφορετικών εμπειριών και προοπτικών των ηγετών αλλά και των εκπαιδευτικών όσον την επιχειρηματική σχολική ηγεσία.

Μέσα από την ποιοτική μέθοδο, δόθηκε μια λεπτομερείς περιγραφή για την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, τα συναισθήματα και τις απόψεις των εμπλεκόμενων σχολικών φορέων όσον αφορά τα χαρακτηριστικά στα πλαίσια της δημιουργίας του νέου θεωρητικού μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη, τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών ηγετών, τα οφέλη αλλά και τις προκλήσεις που πιθανόν να αντιμετωπίσουν από την χρήση της επιχειρηματικής ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς. Η ποιοτική μεθοδολογία επιτρέπει στους σχολικούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στα εξελισσόμενα εκπαιδευτικά τοπία εντοπίζοντας αναδυόμενα θέματα και τάσεις, διασφαλίζοντας έτσι την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Pitt & Tully, 2019).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα διερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων φορέων όσον αφορά την επιχειρηματική ηγεσία, καθώς και τις προκλήσεις αλλά και τα οφέλη από την εφαρμογή του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών αλλά και εκπαιδευτικών και επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα τρία πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ενέργειες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη;

3. Ποιες είναι οι πιθανές προκλήσεις αλλά και τα οφέλη από την εφαρμογή του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών αλλά και εκπαιδευτικών;

2.1. Συλλογή Δεδομένων

Για την απάντηση των τριών ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο με τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Το πλάνο των συνεντεύξεων δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου από την αρχή και είναι βασισμένο στις διαστάσεις και άξονες της επιχειρηματικής ηγεσίας, καθώς και στις διαστάσεις του υπό διερεύνηση θέματος και των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης.

2.2. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Ο πληθυσμός της παρούσας μελέτης αφορά τους σχολικούς διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων της Κύπρου. Η διαδικασία δειγματοληψίας περιλαμβάνει 5 σχολικούς διευθυντές και 10 εκπαιδευτικούς δημόσιων δημοτικών σχολείων. Όσον αφορά τους σχολικούς διευθυντές, επιλέχθηκαν πέντε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από ολόκληρη την Κύπρο. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο ανά πόλη (Λευκωσία, Λεμεσός, Λάρνακα, Αμμόχωστος, Πάφος). Στην πορεία διεξήχθησαν προσωπικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τους πέντε διευθυντές των επιλεγμένων δημόσιων δημοτικών σχολείων και από δέκα εκπαιδευτικών διαφόρων δημόσιων δημοτικών σχολείων.

2.3. Ανάλυση Δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων αναλύθηκαν τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις, τα οποία πραγματοποιήθηκαν μέσα από τη μέθοδο της τεχνικής της θεματικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, μετά το τέλος της κάθε συνέντευξης ξεχωριστά διενεργήθηκε αποδελτίωση των δεδομένων. Πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση της κάθε μιας συνέντευξης, καθώς καταγράφονταν τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών με απόλυτη ακρίβεια. Επισημαίνεται, ότι καταγράφηκε η κάθε λέξη επακριβώς ή και ενδεχομένως κάποιο φώνημα από τους συμμετέχοντες. Μετέπειτα, αφού ολοκληρώθηκαν οι αποδελτιώσεις των δεδομένων στα πλαίσια της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης, διενεργήθηκαν επανειλημμένες αναγνώσεις των συγκεκριμένων δεδομένων. Μέσα από τις επανειλημμένες αναγνώσεις των αποδελτιωμένων συνεντεύξεων εντοπίστηκαν και δημιουργήθηκαν συγκεκριμένα θέματα τα οποία, καταγράφηκαν σε ξεχωριστό αρχείο. Στην πορεία διενεργήθηκαν και άλλες αναγνώσεις των αποδελτιωμένων συνεντεύξεων μέχρι ως ότου πραγματοποιήθηκε κορεσμός και κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα. Με την κατηγοριοποίηση των δεδομένων

δημιουργήθηκε συγκεκριμένος κωδικός ο οποίος, αντιπροσώπευε το κάθε θέμα. Ως εκ τούτου, προέκυψαν τα βασικά χαρακτηριστικά και ενέργειες οι οποίες, εντάσσονται στα πλαίσια δημιουργίας του νέου θεωρητικού μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη. Ταυτόχρονα, παρουσιάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση της επιχειρηματικής ηγεσίας αλλά και ποια είναι τα οφέλη και οι προκλήσεις που προκύπτουν από αυτή τη μορφή ηγεσίας στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3. Αποτελέσματα

Στο παρόν στάδιο, παρουσιάζονται τα πρώτα ευρήματα που αφορούν την εφαρμογή της επιχειρηματικής ηγεσίας σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Τα προκαταρκτικά αποτελέσματα αναδεικνύουν τόσο τις προοπτικές που διαφαίνονται μέσα από καινοτόμες πρακτικές και τη συνεργασία προς την τοπική κοινότητα, όσο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές, κυρίως σε επίπεδο κουλτούρας, διαθέσιμων πόρων και θεσμικών περιορισμών. Τα ευρήματα αυτά αποτελούν τη βάση για περαιτέρω ανάλυση και εμβάθυνση σε επόμενο στάδιο της μελέτης.

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Τα ευρήματα κατέληξαν στο γεγονός ότι οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ομοιότητες σε σχέση με την άσκηση του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας ωστόσο, σε κάποιες απόψεις διαφοροποιούνται. Οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του επιχειρηματικού στυλ κυμαίνονται γύρω από τον ενθουσιασμό για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, την ενθάρρυνση που βιώνουν από τους σχολικούς διευθυντές ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών, την παρακίνηση δημιουργικότητας και καινοτομίας στην εκπαιδευτική πράξη, τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος ελευθερίας στο οποίο, έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέες ιδέες και στην αξιοποίηση τους ανάλογα με τα προσόντα και την προθυμία τους σε διάφορες θέσεις της σχολικής μονάδας.

Παρακάτω μια εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις καινοτόμες, δημιουργικές αλλά και νέες ιδέες τις οποίες προωθεί η διεύθυνση αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί: *"Η διεύθυνση θέλει να δοκιμάζουμε ωραία και καινούργια πράγματα αλλά και εμείς δίνουμε ιδέες και καλούμε ανάλογα ανθρώπους να έρθουν να μιλήσουν στα παιδιά ή να τους πάρουμε κάπου εμείς εκτός για παράδειγμα όπως μία εκπαιδευτική επίσκεψη ανάλογα με το θέμα που μαθαίνουμε" (Ε1).*

Ακόμη, η παρακάτω δήλωση από εκπαιδευτικό σχολείου περιγράφει την προώθηση ενός σχολικού περιβάλλοντος ελευθερίας αλλά και ανάληψης κοινών αποφάσεων: *"Δημιούργησε ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, στα πλαίσια της διοίκησης του χρησιμοποιεί συμμετοχικές πρακτικές, δηλαδή, πριν πάρει μια απόφαση, θα μιλήσει, θα τη μοιραστεί με τους*

βοηθούς του οπωσδήποτε και ακόμη θα κάνει και χρήση κάποιων δασκάλων από εμάς, {.....} παίρνει μια ανατροφοδότηση από εμάς" (Ε6).

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θεωρούν ότι η άσκηση της επιχειρηματικής ηγεσίας προάγει τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος το οποίο, ευνοεί τη συνεχείς ανέλιξη και βελτίωση. Ακόμη οι επιχειρηματικές διοικητικές πρακτικές ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους εμπλεκόμενους φορείς ως προς την εισήγηση προτάσεων για βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οι σχολικοί διευθυντές θεωρούν ότι οι επιχειρηματικές τακτικές προωθούν την πρακτική εφαρμογή των εισηγήσεων από τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό απόσπασμα αποτελεί η πιο κάτω δήλωση ενός εκπαιδευτικού ηγέτη ο οποίος, επικροτεί και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό του προσωπικό: *"Οι εισηγήσεις των συναδέλφων είναι πάντα ευπρόσδεκτες καλοδεχούμενες και πάντοτε μας δίνουν απαντήσεις που μπορεί εμείς να μην σκεφτούμε σε ένα θέμα" (Δ3).* Επιπλέον, η πιο κάτω δήλωση σχολικής διευθύντριας περιγράφει τη προθυμία αλλά και τη συνεργασία μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών: *"Πάντοτε ακούω τι μου λένε οι εκπαιδευτικοί μου, γιατί όλα θέλουμε να τα κάνουμε μαζί και συνεργατικά" (Δ5).*

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ενέργειες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη;

Μέσα από τα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων παρουσιάστηκε μια σειρά χαρακτηριστικών και ενεργειών που συντελούν στη δημιουργία του νέου θεωρητικού μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη. Ο επιχειρηματικός - εκπαιδευτικός ηγέτης υποστηρίζει τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη βελτίωση του σχολείου, λαμβάνει από κοινού αποφάσεις έχοντας υπόψη τους εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής μονάδας, παρουσιάζει ενθουσιασμό για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη, δημιουργεί ένα σχολικό κλίμα το οποίο προωθεί τη συνεχή βελτίωση καθώς, προωθεί αλλαγές αλλά και δημιουργεί ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς έχουν την ευχέρεια να δοκιμάσουν νέες ιδέες. Παρακάτω ένας σχολικός διευθυντής παρουσιάζει την αξία των σχολικών αλλαγών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα: *"Λοιπόν, μόλις διαφανεί ότι χρειάζεται να γίνει αλλαγή αυτή θα γίνει άμεσα. Όλοι θέλουν τη χαρά της επιτυχίας" (Δ3).*

Ακολουθεί σχετικό απόσπασμα από διευθυντή σχολείου που προάγει τη δημιουργικότητα και διεξάγει καινοτόμες δράσεις: *"Με δική μου πρωτοβουλία και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, μιας και ασχολούμασταν με την ενότητα του νερού, κάναμε πλωτές κατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά {.....} είναι όμως κάτι που θα τους μείνει για μια ζωή. Είμαι ευέλικτη και μπορώ πολύ πιο εύκολα να κάνω πράγματα" (Δ1).* Συμπληρωματική δήλωση προσθέτει εκπαιδευτικός ο οποίος, περιγράφει μια σχολική δράση επωφελείς για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς: *"Η διευθύντρια μας προώθησε το σχολείο μας και μπήκαμε στο δίκτυο φιλαναγνωσίας στο οποίο φτιάξαμε και το δικό μας παραμύθι. Βασικά η*

διευθύντρια κι εμείς επιδιώκουμε διάφορες δράσεις και αρέσει και στους μαθητές αλλά και στους γονείς" (Ε8).

Επιπλέον, ένας σχολικός και επιχειρηματικός ηγέτης είναι αυτός που είναι σε θέση να εντοπίσει και να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο αλλά και πρόθυμο εκπαιδευτικό προσωπικό σε ανάλογες θέσεις στο σχολείο, εφαρμόζει πρακτικά τις εισηγήσεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιεί καινοτόμες και δημιουργικές διοικητικές πρακτικές καθώς και παρουσιάζει μια γενικότερη εξωστρεφείς συμπεριφορά, συνεργάζεται με τους γονείς, άλλα σχολεία και εξωτερικούς φορείς. Το παρακάτω απόσπασμα από μια εκπαιδευτικό, περιγράφει την εξωστρέφεια του σχολείου αλλά και τη συνεργασία όλων των σχολικών εμπλεκόμενων φορέων για τη δημιουργία μιας κοινής δράσης: *"Δημιουργήθηκε ένα βιβλίο, το κάναμε σε συνεργασία όλοι μας εμείς οι δάσκαλοι, ο διευθυντής, τα παιδιά και οι γονείς {.....} έτσι γράφτηκε ένα πολύ ωραίο βιβλίο το οποίο διανεμήθηκε σε όλα τα σχολεία της Κύπρου"* (Ε6).

Παρακάτω παρατίθεται σχετικό απόσπασμα από σχολική διευθύντρια η οποία, προάγει τη συνεργασία με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες τονίζοντας τα οφέλη μιας τέτοιας ενέργειας: *"Τα σχολεία μεταξύ τους πρέπει να επιδιώκουν τη συνεργασία με πολλούς τρόπους, ανταλλαγή απόψεων, ανταλλαγή μεθόδων διδασκαλίας και τούτο γίνεται και μέσω του υπουργείου μέσα από διάφορα προγράμματα"* (Δ3). Ακόμη, χαρακτηριστική δήλωση αποτελεί η πιο κάτω ενέργεια από μέρους της διεύθυνσης που περιγράφει τη συνεργασία του σχολείου με εξωτερικούς οργανισμούς:

> *"Φέρνουμε και εξωτερικούς συνεργάτες, όπως, για παράδειγμα, έτυχε να φέρουμε συγγραφείς για να μιλήσουν στα παιδάκια και να τους παρουσιάσουν παραμύθια, έτυχε να φέρουμε αθλητές για να μιλήσουν για διάφορα αθλήματα ή χορογράφους στα πλαίσια ενός μαθήματος χορού, άλλες φορές ήρθανε μουσικοί για να μας μάθουν διάφορες μουσικές από διάφορες χώρες ή και ζωγράφοι, αααα, στα πλαίσια ενός μαθήματος ζωγραφικής" (Δ2).*

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά που προκύπτουν στα πλαίσια του μοντέλου του επιχειρηματικού και εκπαιδευτικού ηγέτη είναι η ανάληψη σχολικών ρίσκων αλλά και η ετοιμότητα για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε συνέπειας μπορεί να προκύψει, η οικονομική και επιχειρηματική τεχνογνωσία και η διάθεση προθυμίας και εμψύχωσης στους εκπαιδευτικούς τους, ως προς τις εισηγήσεις και τις προτάσεις με σκοπό, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και ολόκληρου του σχολείου. Ακολουθεί συγκεκριμένη δήλωση από σχολική διευθύντρια, η οποία εξηγεί τον λόγο ανάληψης του συγκεκριμένου ρίσκου αλλά και τα οφέλη που προέκυψαν από αυτή την ενέργεια:

> *"Πέρσι για παράδειγμα ένα έργο που κάναμε με τα παιδιά που ήταν υπέροχο στο τέλος και ενθουσιαστήκαμε όλοι αλλά μου πήρε πάρα πολύ χρόνο και κόπο να πείσω γονείς, τα υπουργεία κλπ. Κάναμε πλωτές κατασκευές {.....} στο τέλος ευτυχώς τους πείσαμε επιθεωρητή μας και το δέχτηκε είπε μόνο ξέρεις ότι αν γίνει οτιδήποτε δεν φέρνω καμία ευθύνη και του είπα ναι εντάξει η ευθύνη είναι όλη δική μου. Είναι όμως κάτι που θα τους μείνει για μια ζωή. Προτιμώ να κάνω*

δραστηριότητες με τα παιδιά και ας παίρνω αυτά τα ρίσκα και ας μην είμαι αρεστή σε όλους παρά να μην κάνω τίποτα για να τα έχω καλά με όλους" (Δ1).

Συμπληρωματική δήλωση αποτελεί το πιο κάτω απόσπασμα από εκπαιδευτικό ηγέτη ο οποίος, περιγράφει τη σημαντικότητα της ορθής διαχείρισης των οικονομικών πόρων ως προς την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας:

"Θεωρώ ότι πρέπει να είμαστε και επιχειρηματίες {.....} για παράδειγμα, έχω ένα πρόβλημα στο σχολείο μου, η πρώτη τάξη κάνει υγρασία στον ένα τοίχο. Πρέπει να κάνω κάτι γρήγορα, το υπουργείο δεν επιχορηγεί, άρα πήγα μόνος μου και βρήκα μια επιχείρηση και ζήτησα συνεργασία και ένα κονδύλι, και εξήγησα τους λόγους. Μου το έδωσαν και έφτιαξα αμέσως τον τοίχο. Διότι αυτό επηρεάζει και την υγεία των παιδιών, αλλά και των εκπαιδευτικών μου" (Δ3).

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Ποιες είναι οι πιθανές προκλήσεις αλλά και τα οφέλη από την εφαρμογή του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών αλλά και εκπαιδευτικών;

Τα ευρήματα που προέκυψαν αποδεικνύουν ότι η χρήση της επιχειρηματικής ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθεί σωρεία οφελών ως προς τη σχολική αποτελεσματικότητα αλλά προκύπτουν και ορισμένες προκλήσεις που καλείται η διεύθυνση να αντιμετωπίσει. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών η χρήση του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας ωφελεί και προάγει τις σχολικές αλλαγές, καλλιεργεί μια κουλτούρα στην οποία οι εμπλεκόμενοι φορείς ενθαρρύνονται ως προς την ανάληψη σχολικών ρίσκων, προωθεί τη συνεργασία, την ομαδικότητα και τη λήψη σχολικών αποφάσεων από κοινού. Οι επιχειρηματικές πρακτικές προωθούν τη συνεργασία και την εμπλοκή των γονέων αλλά και της ευρύτερης κοινότητας στη σχολική καθημερινότητα. Πραγματοποιούνται συνεργασίες με παρεμφερείς σχολικές μονάδες αλλά και με εξωτερικές επιχειρήσεις και οργανισμούς, για την εξασφάλιση πόρων και για τη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, μέσα από τη χρήση της επιχειρηματικής ηγεσίας υιοθετούνται πρακτικές οι οποίες, προωθούν την προβολή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών καθώς, χρησιμοποιούνται από πλευράς ηγεσίας καινοτόμες και δημιουργικές προσεγγίσεις. Ακόμη, η διεύθυνση αλλά και οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις επιχειρηματικές τακτικές είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και ευέλικτα τους οικονομικούς σχολικούς πόρους στοχεύοντας στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Το παρακάτω απόσπασμα από έναν σχολικό διευθυντή αναδεικνύει την αξία της οικονομικής και επιχειρηματικής τεχνογνωσίας που καλούνται να κατέχουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες: *"Το οικονομικό κομμάτι και η διαχείριση του παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην πραγματοποίηση προγραμμάτων και γενικά στην βελτίωση της σχολικής ζωής"* (Δ3).

Ακολουθεί συμπληρωματική δήλωση από εκπαιδευτικό η οποία, περιγράφει τον τρόπο εξασφάλισης οικονομικών κονδυλίων για τη δημιουργίας μιας νέας τάξης στο σχολείο τους: *"Πήραμε τηλέφωνο προσπαθήσαμε να ευαισθητοποιήσουμε, ετοιμάσαμε τις επιστολές μας και*

τις στείλαμε, ήρθαν στο παζαράκι πάρα πολλοί και έτσι μαζέψαμε ένα σεβαστό ποσό. Έτσι μετατρέψαμε την αποθήκη σε τάξη και αν το δεις είναι ένα ωραίο κουκλόσπιτο, δεν είναι απλά έτσι είναι με το κλιματιστικό της με όλα για τα μωρά" (Ε6).

Ωστόσο, ορισμένες απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών τονίζουν και καταδεικνύουν την επικινδυνότητα κάποιων επιχειρηματικών συμπεριφορών που ενδεχομένως να οδηγήσουν τις σχολικές μονάδες απέναντι σε προκλήσεις. Οι επιχειρηματικές πρακτικές προωθούν την ανάληψη σχολικών ρίσκων ως προς την ανάπτυξη της καινοτομίας και της σχολικής βελτίωσης αλλά ταυτόχρονα τα ρίσκα μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία ή σε επιζήμιες συνέπειες για τη σχολική μονάδα. Ως εκ τούτου, ένας επιχειρηματικός και εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε εκκρεμότητα δημιουργηθεί. Ακόμη, η ανάληψη ρίσκων πολλές φορές ευνοεί και την παράκαμψη της γραφειοκρατίας η οποία, είναι άκαμπτη στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου. Η πιο κάτω δήλωση διευθύντριας σχολείου αποτελεί ουσιαστικό παράδειγμα: *"Δηλαδή επί της ουσίας αν παίρνοντας ένα ρίσκο πάει κάτι στραβά εκεί θα αντιμετωπίσεις την γραφειοκρατία και τους κανονισμούς και το τι πρέπει και το τι δεν πρέπει διότι εκεί θα έχεις συνέπειες"* (Δ2).

Η συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες και η συνεχόμενη προβολή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών μπορεί να οδηγήσουν σε ανταγωνισμών μεταξύ των σχολείων. Ελλοχεύει ο κίνδυνος οι σχολικές μονάδες να έρθουν σε ρήξη στα πλαίσια του ποιο σχολείο θα καταφέρει να είναι πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό. Το παρακάτω παράδειγμα από εκπαιδευτικό περιγράφει τη δημιουργία ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων και κατ' επέκταση των γονέων:

> *"Υπάρχουν γονείς οι οποίοι μπορούν να πάρουν ή να λάβουν μηνύματα ανταγωνισμού ακόμη και μέσα στο ίδιο σχολείο εκεί που υπάρχουν αδελφά τμήματα, έτυχε περίπτωση που να υπάρχει σύγκριση Α εμένα το παιδί μου έκανε αυτό στην τάξη του αλλά το Β παιδί δεν το έκανε που βρίσκεται στο ίδιο σχολείο, υπάρχουν συγκρούσεις δηλαδή, μπορεί αυτό να γίνει χωρίς να το θέλουμε ή να το επιδιώκουμε. Βεβαίως συμβαίνουν"* (Ε7).

Συνεπώς, η προβολή της εικόνας του σχολείου αλλά και η συνεργασία με άλλα σχολικά ιδρύματα καλείται να πραγματοποιείται με σύνεση και στα πλαίσια ομαδικής αλληλεπίδρασης και συναγωνισμού. Επιπλέον, το χαμηλό κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο των μαθητών και των γονέων επηρεάζει τη καινοτομία και τη δημιουργικότητα και κατ' επέκταση την αύξηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Όπως προαναφέρθηκε οι επιχειρηματικές πρακτικές ευνοούν τη καινοτομία και την προώθηση πρωτοποριακών ιδεών, γεγονός που αποτελεί δυσκολία ως προς την επικοινωνία αυτών των ιδεών στο κεντρικό και συντηρητικό σύστημα των κυπριακών δημόσιων δημοτικών σχολείων.

4. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν το γεγονός ότι η αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της επιχειρηματικής ηγεσίας στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς διευκολύνει την προσαρμογή και τη συνεχή ανάπτυξη των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο ενός συνεχόμενου μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Η υιοθέτηση επιχειρηματικών αξιών στη σχολική ηγεσία προάγει την καινοτομία και την αποτελεσματικότητα, καθώς οι σχολικοί διευθυντές ενθαρρύνουν την πρωτοποριακή σκέψη αποστασιοποιημένοι από τα παραδοσιακά πλαίσια (Tschannen-Moran, 2020). Ακόμη, η επιχειρηματική σκέψη σε συνδυασμό με τη συνεργασία μεταξύ ηγεσίας, εκπαιδευτικών και μαθητών συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας δυναμικής και ανθεκτικής κουλτούρας (Wylie & Evers, 2021). Στην ουσία, η υιοθέτηση επιχειρηματικών αρχών δεν αποτελεί απλώς μια πρόσθετη διάσταση πρακτικών στην εκπαιδευτική διοίκηση, αλλά αποτελεί άμεση ανάγκη ως προς τη βιωσιμότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα των σύγχρονων σχολείων.

Όπως επισημάνθηκε και από τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις παραπάνω, η ενσωμάτωση επιχειρηματικών τακτικών στις διοικητικές πρακτικές ενός σχολικού διευθυντή αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών σε μια εποχή των αλλεπάλληλων κοινωνικών και οικονομικών κρίσεων. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που εφαρμόζουν επιχειρηματικές στρατηγικές είναι σε θέση να βελτιώσουν τη διαχείριση των ανθρώπινων και οικονομικών πόρων, να ενισχύσουν τη συνεργασία και να προάγουν την καινοτομία και δημιουργικότητα στο σχολικό περιβάλλον (Carver & McKinney, 2020). Ένας σύγχρονος επιχειρηματικός-εκπαιδευτικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από την ικανότητά του να υποστηρίζει τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών, να λαμβάνει από κοινού αποφάσεις, να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, να προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη και να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί τη συνεχής βελτίωση. Επιπλέον, η προσπάθεια για δημιουργία δικτύων και συνεργασιών με την τοπική κοινότητα και ιδιωτικούς οργανισμούς ενισχύει την αύξηση της χρηματοδότησης και παράλληλα της στήριξης καινοτόμων προγραμμάτων, ενισχύοντας την επιχειρηματική διάσταση της σχολικής ηγεσίας και την ποιοτική εκπαίδευση στον εκπαιδευτικό χώρο (Alkin, 2019). Ακόμη, οι επιχειρηματικές διοικητικές πρακτικές στην εκπαίδευση προωθούν την ανάληψη σχολικών ρίσκων με σκοπό, την ανάπτυξη της καινοτομίας και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (OECD, 2019). Μέσα από αυτές τις επιχειρηματικές διοικητικές πρακτικές, οι διευθυντές σχολικών μονάδων επιδιώκουν την αριστεία και την ανάπτυξη ολόκληρου του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Ωστόσο, όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας από τις παραπάνω συνεντεύξεις, σε ορισμένες περιπτώσεις η υιοθέτηση επιχειρηματικών πρακτικών στις εκπαιδευτικές μονάδες μπορεί να αντιμετωπίσει προκλήσεις, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος της αποτυχίας ή των συνεπειών για τη σχολική μονάδα. Για παράδειγμα, η τακτική της ανάληψης ρίσκων μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένους υπολογισμούς και να μην πετύχει μια σχολική

ενέργεια με αποτέλεσμα, να δημιουργήσει συγκρούσεις ή το αίσθημα της αποτυχίας στο σχολικό περιβάλλον. Η αντιμετώπιση των συνεπειών ενός σχολικού ρίσκου είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη και την ευημερία των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι διευθυντές σχολικών μονάδων καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές πρόληψης που περιλαμβάνουν την αξιολόγηση και την πρόβλεψη πιθανών κινδύνων, καθώς και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών για την ομαλή αντίδραση σε πιθανή αποτυχία (Searle & Packer, 2020). Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να αναπτύξει ένα σχέδιο δράσης που περιλαμβάνει την επικοινωνία, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα για την ομαλή διαχείριση συνεπειών που μπορεί να προκύψουν από μια απόφαση (Fitzgerald, 2021). Συνεπώς, ένας επιχειρηματικός - εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει όλες τις πιθανές προκλήσεις, να εξετάσει ενδελεχώς το ρίσκο πριν την υλοποίηση του και να ενθαρρύνει σθεναρά όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού.

Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η ανάληψη ρίσκων στο σχολικό πλαίσιο ευνοεί και την παράκαμψη της σχολικής γραφειοκρατίας γεγονός που μπορεί να επιφέρει βραχυχρόνια οφέλη στην αποτελεσματικότητα και την καινοτομία των εκπαιδευτικών οργανισμών, ωστόσο, εμπεριέχει και σημαντικούς κινδύνους αλλά και συνέπειες. Η γραφειοκρατική ρουτίνα που καθορίζεται από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, πολλές φορές παρεμποδίζει την ικανότητα των σχολικών μονάδων να ανταποκριθούν ευέλικτα και άμεσα σε κρίσιμες ανάγκες ή αλλαγές στο περιβάλλον τους (Harris & Jones, 2021). Αν και η παράκαμψη γραφειοκρατικών ρουτίνων μπορεί να διευκολύνει διαδικασίες και να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ των σχολικών εμπλεκομένων φορέων, αλλά ταυτόχρονα μπορεί οδηγήσει σε έλλειψη διαφάνειας και σε προκλήσεις ως προς την τήρηση των κανονισμών (Miller & Anderson, 2020). Η αποδυνάμωση και μείωση της γραφειοκρατίας χωρίς να δημιουργηθούν αντίστοιχες δομές ή διαδικασίες ενδεχομένως να προκαλέσουν ασυνέπειες και αυθαιρεσίες, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη σχολική κουλτούρα και να κλονίσουν την εμπιστοσύνη προς στην ηγεσία του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι επιχειρηματικοί - εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να κρατήσουν μια ισορροπία μεταξύ της ευελιξίας και της τήρησης των απαιτούμενων διαδικασιών, προκειμένου να διασφαλιστεί ένα ομαλό και λειτουργικό σχολικό περιβάλλον.

Τα ευρήματα της μελέτης αποκαλύπτουν ότι ο τρόπος συνεργασίας με άλλες σχολικές μονάδες και η συνεχόμενη ή προκλητική προβολή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε ανταγωνισμούς μεταξύ των σχολείων. Σε ορισμένες περιπτώσεις η συνεργασία μεταξύ των δημόσιων σχολικών μονάδων μπορεί να επιφέρει ανταγωνισμό, καθώς το κάθε σχολείο προσπαθεί να βελτιώσει τις επιδόσεις του και αναπτύξει τη γενικότερη εικόνα του. Η συνεργασία μπορεί να οδηγήσει σε ευεργετικά αποτελέσματα, αλλά ταυτόχρονα να δημιουργήσει και προκλήσεις, όπως η ανάγκη για διαρκή βελτίωση και η επιθυμία των σχολείων για αναγνώριση (Fullan & Knights, 2021). Η O'Brien (2020) επισημαίνει ότι τα σχολεία που συνεργάζονται συχνά, ασυνείδητα συγκρίνονται μεταξύ τους, προκαλώντας με αυτό τον τρόπο μια μορφή ανταγωνισμού που μπορεί να

ενισχύσει την απόδοση αλλά και να δημιουργήσει το αίσθημα αναμέτρησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών. Από την άλλη μεριά η έντονη προβολή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών από τα σχολεία ελλοχεύει τον κίνδυνο της δημιουργίας ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς η επιτυχία αυτών των επιτευγμάτων στοχοποιείται ως μέτρο ποιότητας και σχολικού κύρους. Οι δημόσιες και συνεχόμενες αναφορές σχετικά με ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών πιθανόν να ενισχύσουν την αίσθηση του ανταγωνισμού, τόσο μεταξύ των σχολικών μονάδων όσο και μεταξύ των μαθητών (Wiliam & Leahy, 2015). Ουσιαστικά, δηλαδή, ο ανταγωνισμός μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ομαλή λειτουργία των σχολείων αλλά και στην ανάπτυξη των μαθητών ως ολοκληρωμένων ατόμων (Robinson, 2020).

Το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών και κατ' επέκταση των γονέων φάνηκε μέσα από τα αποτελέσματα να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και να επηρεάζει την ανάπτυξη της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στα πλαίσια της άσκησης της σχολικής επιχειρηματικής ηγεσίας. Όταν το οικογενειακό περιβάλλον κατέχει πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και πόρους, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, οι οποίες είναι απαραίτητες ως προς την ανάπτυξη της καινοτόμου σκέψης (Helsper & Eynon, 2017). Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα συχνά υφίστανται περιορισμούς στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, εμπειρίες και υποστήριξη που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, γεγονός που εμποδίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Cheung, 2019). Ένας επιχειρηματικός και εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να εμπλέξει στο μεγαλύτερο βαθμό που μπορεί όλα τα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν οι επιχειρηματικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης για την καινοτομία και την προώθηση πρωτοποριακών ιδεών, ωστόσο αυτές οι τακτικές συναντούν συχνά εμπόδια κατά την εφαρμογή τους στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των σχολικών διευθυντών και του υπουργείου Παιδείας δημιουργεί συγκρούσεις αλλά και στασιμότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η αδυναμία προσαρμογής σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις, που προάγουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, δυσχεραίνει την εφαρμογή καινοτόμων επιχειρηματικών στρατηγικών στην εκπαίδευση (Fok, 2019). Επιπλέον, οι ίδιες οι δομές των κυπριακών σχολείων συχνά προσανατολίζουν προς παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και ενδέχεται να αποθαρρύνουν τους σχολικούς ηγέτες και εκπαιδευτικούς από το να υιοθετήσουν καινοτόμες πρακτικές (Papageorgiou & Avgerinou, 2020). Ως εκ τούτου, η επιχειρηματική - εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να δημιουργήσει ένα πιο ευέλικτο και ανοιχτό καινοτόμο περιβάλλον το οποίο, θα μπορούσε να καθιερώσει τις επιχειρηματικές διοικητικές πρακτικές ως ζωτικής σημασίας για τη σύγχρονη εκπαίδευση στην Κύπρο.

Εν κατακλείδι, το νέο μοντέλο το οποίο οικοδομείται από τα αποτελέσματα της μελέτης επισημαίνει ότι ο επιχειρηματικός - εκπαιδευτικός ηγέτης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, καθώς οι προκλήσεις του 21ου αιώνα απαιτούν

πρωτοποριακές προσεγγίσεις και στρατηγικές. Ένας επιχειρηματικός σχολικός διευθυντής είναι ένας ηγέτης ο οποίος, κατέχει οικονομική και επιχειρηματική τεχνογνωσία, καθώς είναι σε θέση να σχεδιάζει και να υλοποιεί προγράμματα και ενέργειες οι οποίες, ενισχύουν την καινοτομία και την ποιότητα στην εκπαίδευση. Αυτού του τύπου οι ηγέτες είναι έτοιμοι να αναλάβουν σχολικά ρίσκα, αναγνωρίζοντας ότι η αλλαγή και η πρόοδος προϋποθέτουν προσεγγίσεις που ενδέχεται να μην έχουν δοκιμαστεί ξανά στο παρελθόν. Συνεπώς, διαθέτουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν όλων των ειδών τις συνέπειες, να αντεπεξέρχονται σε προκλήσεις και να προσαρμόζουν στρατηγικές ώστε, να εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων. Επιπλέον, ένας επιχειρηματικός - εκπαιδευτικός ηγέτης είναι πρόθυμος να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς του, προσφέροντας τους την κατάλληλη παρακίνηση, καθοδήγηση και πόρους ώστε, να εφαρμόσουν καινοτόμες και δημιουργικές διδακτικές πρακτικές. Μέσα από αυτές τις πρακτικές καλλιεργείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και δημιουργείται ένα περιβάλλον μάθησης που προάγει τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματική διδασκαλία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Al-Tarawneh, M., & Mubaslat, A. (2011). The impact of leadership styles on organizational commitment: A study of Jordanian banks. International Journal of Business and Management, 6(8), 123-137.

Alkin, M. C. (2019). Building partnerships for educational entrepreneurship: Harnessing community resources. Educational Research Review.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2018). Transformational leadership. Routledge.

Bagheri, A., & Harrison, C. (2020). Entrepreneurial leadership measurement: A multi-dimensional construct. Journal of Small Business and Enterprise Development, 27(4), 659-679. DOI 10.1108/JSBED-01-2019-0027.

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. International Journal of Educational Management, 25(1), 11-32. http://dx.doi.org/10.1108/0951354111110009

Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: Linking creativity with accountability. International Journal of Leadership in Education. https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1804624

Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Kafa, A. (2019). School leadership approaches and practices under the paradigm of New Public Management: An entrepreneurial perspective. Six-Monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education, 11(1). https://www.researchgate.net/publication/339983720

Brinckerhoff, P. C. (2021). The Stakeholder Management Process. Wiley.

Carver, C., & McKinney, M. (2020). Entrepreneurial leadership within school environments: Strategies for success. Journal of Educational Leadership.

Cheung, B. (2019). The relationship between socioeconomic status and student creativity. Journal of Creative Behavior.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2021). Designing and conducting mixed methods research. SAGE Publications.

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2019). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. Health Services Research.

Fitzgerald, L. (2021). Crisis management in education: Strategies for effective response. International Journal of Educational Management.

Fok, C. (2019). Innovation in education: Engaging teachers to adopt new technologies. International Journal of Educational Management.

Fullan, M., & Knights, R. (2021). Leadership and improvement in education. Routledge.

Gunter, H. M., & Ribbins, P. (2019). Leadership in education: A sociological approach. International Journal of Leadership in Education, 22(1), 25-41.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2019). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. Corwin Press.

Harris, A., & Jones, M. (2021). Educational leadership in challenging times: Understanding bureaucracy vs. creativity. Journal of Leadership in Education.

Helsper, E., & Eynon, R. (2017). Digital natives: Where is the evidence? British Educational Research Journal.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201-227.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2018). A review of transformational school leadership research 1996-2006. Leadership and Policy in Schools, 7(3), 221-241.

Miller, A., & Anderson, K. (2020). Navigating bureaucracy in schools: Risks and opportunities. International Journal of Educational Management.

O'Brien, M. (2020). Collaboration and competition: Perspectives on school improvement. Education and Urban Society.

OECD. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing.

Ordu, U., & B-A. (2020). Entrepreneurial leadership in start-up businesses. Bulgarian Comparative Education Society (BCES), 18(5), 197-204. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608388.pdf

Papageorgiou, K., & Avgerinou, M. (2020). Barriers to implementing innovative teaching practices in public schools. Journal of Educational Change.

Pitt, M., & Tully, J. (2019). Research methods in health and social care. Sage Publications.

Robinson, K. (2020). Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education. Penguin.

Searle, R., & Packer, J. (2020). Risk management in schools: A comprehensive approach. Journal of Educational Administration.

Senge, P. (2020). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Crown Business.

Tschannen-Moran, M. (2020). Empirical research on school leadership: A review of the literature. Educational Administration Quarterly.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). Embedding formative assessment: Practical techniques for K–12 classrooms. West Palm Beach, FL: Solution Tree Press.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2015). Managing the Unexpected: Resilient Performance in an Age of Uncertainty (3rd ed.). Wiley.

Wylie, C., & Evers, C. (2021). The role of entrepreneurial leadership in school improvement. Journal of Educational Change.

Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της ΔΔΕ Γ' Αθήνας σχετικά με την ατομική αξιολόγηση: Μια ποιοτική έρευνα

Opinions of the newly appointed teachers of C Directory Secondary Education of Athens towards the individual assessment: A qualitative study

Ζωή Ρόμπολα, *ΠΕ 86 Πληροφορικής, MSc, MEd, zoi_robola@hotmail.com*

Νίκη Ρόμπολα, *ΠΕ 88.04 Διατροφής, MSc, nrobola15@gmail.com*

Περικλής Ρόμπολας, *ΠΕ 87.02 Νοσηλευτικής, MSc, MEd, PhD(c), ps.rompolas@edu.cut.ac.cy*

Zoi Rompola, *IT Teacher, MSc, MEd, zoi_robola@hotmail.com*

Niki Rompola, *Nutrition Teacher, MSc, nrobola15@gmail.com*

Periklis Rompolas, *Nursing Teacher, MSc, MEd, PhD(c), ps.rompolas@edu.cut.ac.cy*

Abstract: Teacher evaluation is a hot topic in education systems worldwide. In Greece from 2021 the Ministry of Education, Religion and Sports has been institutionalized by the individual evaluation of teachers. The purpose of this study was the investigation of the opinions of the newly appointed teachers of C Directory Secondary Education of Athens towards the individual assessment. In the period May-June 2014, a qualitative study was carried out using semi-structured interviews on 11 newly appointed teachers who provided teaching work in school units of. Qualitative data were analyzed using thematic analysis and cross-case study. Teachers show diverse opinions in relation to the individual evaluation of the educational work with a negative sign. The formation of their opinions is influenced by various factors such as the current social and economic context, the school context, the prevailing educational policies, but also the educational philosophy of each teacher. Important parameters are the form, purpose and context of evaluation, as well as existing inhibiting factors and obstacles that affect it. The type and qualifications of evaluators, as well as the results of the evaluation, remain highly sought after amid strong backlash. The evaluation must first of all convince the educational community of its benefits, smooth out sharp points such as existing resistances through open dialogue and the active involvement of teachers. At the same time, the educational policy planners must proceed with the necessary innovations of the institutional framework, so that the evaluation is successful, satisfying the vision for creative feedback of the educational system.

Keywords: opinion, individual assessment, teacher, secondary education

Περίληψη: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τίθεται στο επίκεντρο στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Στην Ελλάδα από το 2021 το ΥΠΑΙΘΑ έχει θεσμοθετήσει την ατομική

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το διάστημα Μάιος-Ιούνιος 2024 πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 11 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της ΔΔΕ Γ' Αθήνας. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης και της διασταύρωσης των περιπτώσεων. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ποικίλες απόψεις με αρνητικό πρόσημο, ενώ σε αυτές επιδρούν διάφοροι παράγοντες όπως το παρόν κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, το σχολικό πλαίσιο, οι επικρατούσες εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και η εκπαιδευτική φιλοσοφία εκάστου εκπαιδευτικού. Σημαντικές παράμετροι είναι η μορφή, ο σκοπός και το πλαίσιο αξιολόγησης, καθώς επίσης οι υπαρκτοί ανασταλτικοί παράγοντες και τα εμπόδια που επιδρούν σε αυτό. Ο τύπος και τα προσόντα των αξιολογητών, αλλά και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης παραμένουν σημαντικά ζητούμενα εν μέσω σφοδρών αντιδράσεων. Η αξιολόγηση πρέπει πρώτα από όλα να πείσει την εκπαιδευτική κοινότητα για τα οφέλη της, να εξομαλύνει αιχμηρά σημεία όπως οι υπαρκτές αντιστάσεις μέσω ανοικτού διαλόγου και την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Παράλληλα οι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να προχωρήσουν στις απαραίτητες καινοτομίες του θεσμικού πλαισίου, ώστε να ικανοποιείται το όραμα για δημιουργική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: άποψη, ατομική αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί μια θεματική που κατέχει υψηλή θέση τις ατζέντες της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα καθώς συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα κι εν τέλει της επιδιωκόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2017). Ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός προσανατολισμός θέτει σε προτεραιότητα το ζήτημα της αποτελεσματικότητας των σχολείων και την επίτευξης ποιότητας στην εκπαίδευση με έμφαση στην ανάπτυξη κατάλληλων συστημάτων αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Οι μηχανισμοί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εμπλέκουν διάφορους ανθρώπινους πόρους όπως εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς και κηδεμόνες, αλλά και σχεδιαστές εκπαιδευτικών πολιτικών, ενώ γνώμονας είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Κι ενώ στη χώρα μας έχουν ψηφιστεί διάφοροι Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα, έχουν εκδοθεί Υπουργικές Αποφάσεις κι ερμηνευτικές Εγκύκλιοι διαχρονικά εντούτοις η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν έχει προχωρήσει σημαντικά, αφού συνάντησε σφοδρές αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα. Με το Νόμο 4823/2021 έχει νομοθετηθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ με το Νόμο 4692/2020 προσδιορίζεται το πλαίσιο του συλλογικού προγραμματισμού, της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ο όρος αξιολόγηση είναι γνωστός σε όλους τους ανθρώπους ακόμη και εμπειρικά μιας και πολλές φορές στην καθημερινότητα αξιολογούνται δραστηριότητες εμάς των ιδίων ή των

άλλων, αποτιμάται η αξία τους και επαναπροσδιορίζονται η πορεία μέσα από κριτική θεώρηση. Κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου περικλείει μια αλληλουχία ενεργειών που έχουν συσχέτιση με την λήψη απόφασης, την στοιχειοθέτηση του προγραμματισμού, τους τρόπους υλοποίησης και την επακόλουθη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Στο μέρος Γ' του πρόσφατου Νόμου 4823/2021 (Α' 136) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», περιλαμβάνεται το σύστημα αξιολόγησης στελεχών, εκπαιδευτικών και μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο αρ. 56 του προαναφερόμενου Νόμου 4823/2021 διατυπώνεται με σαφήνεια ο σκοπός της αξιολόγησης ο οποίος εστιάζει στη βελτιστοποίηση της ατομικής απόδοσης, στη ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά και του εκπαιδευτικού ή υποστηρικτικού έργου που παρέχεται από διάφορες δομές. Ιδιαίτερη έμφαση στο συγκεκριμένο νόμο δίνεται στην αρχή της αμεροληψίας, ενώ στο αρ. 54 εμφατικά επισημαίνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, η οποία αποτελεί υπηρεσιακό καθήκον για τους αξιολογούμενους και τους αξιολογητές.

Στο ίδιο νομοθέτημα καθορίστηκαν τόσο το αντικείμενο της αξιολόγησης, όπως επίσης τα όργανα και οι φορείς της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως λοιπόν παρατίθεται στο αρ. 62 οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αξιολογούνται σε διάφορα πεδία, από συγκεκριμένα πρόσωπα βάσει κριτηρίων όπως παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Δόμηση Ατομικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών

Α/Α	Πεδίο	Αξιολογητής	Κριτήρια
Α1	Γενική & ειδική διδακτική Γνωστικού Αντικειμένου διδασκαλίας	Σύμβουλος Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης	• Προετοιμασία διδασκαλίας • Ετοιμότητα σε σχέση με το Γνωστικό Αντικείμενο • Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές
Α2	Παιδαγωγικό κλίμα & διαχείριση της τάξης	Διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας	• Παιδαγωγικό κλίμα & διαχείριση της τάξης • Αναστοχασμός - Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού

Β	Υπηρεσιακή συνέπεια & επάρκεια	• Διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας • Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης	• Συνέπεια & ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεων • Ενεργός συμμετοχή στην λειτουργία της σχολικής μονάδας & στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησής της • Συνεργασία με συναδέλφους • Επικοινωνία - συνεργασία με γονείς & φορείς

Στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από το 2022 προβλέπεται νομοθετικά η ανάπτυξη των θεσμών του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα σύμφωνα με το άρθρο 1 της αριθμ. Φ12/102913/ΓΔ4/24-08-2022 ΥΑ του ΥΠΑΙΘΑ (Β' 4509), προβλέπονται Ενδοσχολικοί Συντονιστές Τάξεων ή Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων, οι οποίοι συντονίζουν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο στη σχολική μονάδα *σε συνεργασία με τα όργανα διοίκησης του σχολείου (διευθυντές και υποδιευθυντές).*

Επίσης σύμφωνα με την αριθμ. 102919/ΓΔ4/24-08-2022 ΥΑ του ΥΠΑΙΘΑ (Β' 4509) στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εισάγεται ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα για κάθε νεοδιοριζόμενο ή πρόσφατα τοποθετημένο εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας με προϋπηρεσία που δε ξεπερνά τα πέντε έτη με γνώμονα την ενίσχυση των επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του δεύτερου. Το υποστηρικτικό έργο του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα είναι προσανατολισμένο στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της διεθνούς και της ελληνικής επιστημονικής βιβλιογραφίας παρουσιάζουν ένα φάσμα παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ως προς το δίκαιο, την εγκυρότητα και τη θετική αξία της αξιολόγησης σε σχέση με την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη αυτών, όπως προκύπτει από συναφείς έρευνες (Reinhorn, Johnson & Simon, 2017·Tuma, Hamilton & Tsai, 2019). Επίσης σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω ανάπτυξης πλαισίου ανατροφοδότησης, ενίσχυσης της αυτογνωσίας τους και την ικανοποίηση των αναγκών τους σε επιμόρφωση (Charalambous et al., 2014· Κελπανίδης et al., 2015· Matsopoulos et al., 2018).

Σε έρευνα των Reinhorn, Johnson & Simon (2017), ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων με έμφαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ευθύνης τους, αλλά και οι συναφείς γνώσεις και

οι στάσεις τους ενισχύουν καταλυτικά την αξιολόγηση. Ως προς την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αυτοβελτίωσή τους μέσω της αξιολόγησης συμφωνούν κι άλλα επιστημονικά ευρήματα (Flores, 2018· Tuytens & Devos, 2018).

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι συμβιβάζονται περισσότερο με ένα μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης με κρατική μέριμνα (Papakonstantinou & Kolympari, 2019), ενώ άλλοι θα επιθυμούσαν αξιολόγηση από μη μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας εφόσον συμμετέχουν οι ίδιοι (Kyriakides & Demetriou, 2007·Brinia, Tiokas & Argiriou, 2015). Ακόμη κι εκείνοι που είναι αρνητικοί σε κάποια ζητήματα εν τέλει γίνονται συμμέτοχοι στις διαδικασίες αξιολόγησης (Hult & Edström, 2016). Οι εκπαιδευτικοί επίσης είναι πιο θετικοί σε μια αξιολόγηση από τον διευθυντή τους, γεγονός που υποστηρίζει την ανάγκη ανάπτυξης αμοιβαίας εμπιστοσύνης αξιολογούμενου κι αξιολογητή.

Στον αντίποδα οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί προς την αξιολόγηση θεωρώντας ότι δεν βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους πρακτική και την ποιότητα του έργου τους (Paufler & Sloat, 2020). Επίσης οι εκπαιδευτικοί δύνανται να εμφανίζονται αρνητικοί σε σχέση με τα εφαρμοζόμενα συστήματα αξιολόγησης και τα ισχύοντα κριτήρια βάσει των οποίων οι διαδικασίες υλοποιούνται (Matsopoulos et al., 2018). Επίσης σύμφωνα με τους Warren & Ward (2019) το δαιδαλώδες νομοθετικό πλαίσιο και ο φόρτος εργασίας που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τους οδηγούν στην διαμόρφωση αρνητικών απόψεων και στάσεων.

Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως τον άμεσα διοικητικά τους προϊστάμενο αποτελούν βάσει ερευνητικών αποτελεσμάτων σημαντικές παραμέτρους ως προς το υπό μελέτη ζήτημα (Tuytens & Devos, 2018). Η διάσταση απόψεων και στάσεων μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων ως προς το πλαίσιο εξουσίας που θα πρέπει να αναπτύσσεται ή μη μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο ανάπτυξης ισχυρών συνεργασιών παρά συγκρούσεων σε σχέση με την αξιολόγηση (Kyriakides & Demetriou, 2007). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή σε σχέση με το σχεδιασμό και τη σκοποθεσία της αξιολόγησης ώστε τα ανεπτυγμένα συστήματα αξιολόγησης να πείθονται ότι προσανατολίζονται στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Warren & Ward, 2019).

Στο ίδιο πλαίσιο κι εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα υπέρ της αξιολόγησης φαίνεται ότι τάσσονται κατά πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί, καθώς θεωρούν την αξιολόγηση ως μέσο αυτοβελτίωσης κι επαγγελματικής τους εξέλιξης μέσω ανάπτυξης σχετικής επιμόρφωσης όπως προκύπτει σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Π.Ε. Κρήτης (Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλάκη, 2005). Στην ίδια έρευνα εκφράστηκε η ανάγκη ο αξιολογητής να διαθέτει κατάλληλη επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιδράσει διαχρονικά σε κάθε προσπάθεια υλοποίησης ενός συστήματος αξιολόγησης γεγονός που έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια. Βασικά επιχειρήματα έναντι της αξιολόγησης αποτελούν η κατηγοριοποίηση των σχολείων, η

ανάπτυξη ανταγωνισμού και οι πιθανές απολύσεις εκπαιδευτικών (Καχπατσή, 2008· Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, & Καββαδίας, 2007). Οι εκπαιδευτικοί θέτουν στο προσκήνιο ότι η αξιολόγηση δεν έχει ως γνώμονα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά είναι απόρροια της οικονομίας της χώρας στο πλαίσιο των μνημονίων του παρελθόντος (Κακαρούμπα, 2020). Παράλληλα μέρος εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση καταργεί την επιστημονικότητα των εκπαιδευτικών, προάγει την εν δυνάμει χειραγώγησή τους, ενώ παραπέμπει στον επιθεωρητισμό (Αναστασίου, 2014:68). Ο Δημητρόπουλος (2004:37-38), προσδίδει στην αξιολόγηση πολιτικές αποχρώσεις, την ύπαρξη αναξιοκρατίας και την έλλειψη ουδετερότητας.

Σε έρευνα των Κελπανίδη, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου και Ποιμενίδου (2007) οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγνώρισαν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης με προσανατολισμό στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου κι όχι με τιμωρητικό προσανατολισμό. Ομοίως σε έρευνα των Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού και Τσάφου (2008) εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων συμβάδιζαν ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, σε συνάρτηση με άλλα συναφή ερευνητικά αποτελέσματα (Γκανάκα, 2006).

Παράλληλα στην ποσοτική έρευνα του Νιτσοτόλη (2023) οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Π. Ε. Πιερίας αναγνώρισαν την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης, εστιάζοντας στο ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου και της προηγούμενης συναφούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν αρνητικοί σε σχέση με την αξιολόγησή τους δίνοντας μέσω των αντιλήψεών τους έμφαση στις προεκτάσεις της αυτοαξιολόγησής της σχολικής μονάδας σε σχέση με την ατομική τους αξιολόγηση.

Σε πανελλαδική ποσοτική έρευνα ερωτηματολογίου του Δρακόπουλου (2013) σε εκπαιδευτικούς κλάδου Φυσικών Επιστημών επισημαίνεται η αναγνώριση της αξίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και με πιο πολλά έτη υπηρεσίας είναι πιο επιφυλακτικοί με την αξιολόγηση.

Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήδη έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης δηλώνουν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης και υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και του φόρτου των αξιολογικών διαδικασιών. Παράλληλα επισημαίνουν το κρίσιμο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την άμβλυνση του άγχους τους. Επιπλέον όσοι εκπαιδευτικοί έχουν τίτλους σπουδών κι έχουν επιμόρφωση ή εμπειρία σε σχέση με την αξιολόγηση εμφανίζονται πιο θετικοί σχετικά με την αξιολόγηση. Επίσης οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί προς την εσωτερική αξιολόγηση και λιγότερο θετικοί προς την εξωτερική. Παράλληλα αναγνωρίζουν τις θετικές επιπτώσεις της αξιολόγησης όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη συνεργασιών (Δρακοπούλου, 2013).

Παρόμοια ευρήματα συναντώνται στην έρευνα του Πίου (2013) σε εκπαιδευτικούς στην περιοχή της Μαγνησίας φαίνεται ότι γίνεται αντιληπτή η συσχέτιση της αξίας της

αξιολόγησης με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί ως προς την εσωτερική αξιολόγηση, επιζητούν παράλληλα επιμόρφωση κι ενημέρωση γύρω από το πεδίο διαφωνούν με το υφιστάμενο αξιολογικό πλαίσιο ατομικής αξιολόγησης κι επισημαίνουν την ανάγκη βελτίωσης των υποδομών και των διαθέσιμων πόρων.

Η Παπαδοπούλου (2018) σε ποσοτική έρευνα με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία επισημάνθηκε η ανάγκη της προσωπικής κι επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης. Παράλληλα δίνουν έμφαση στη δημιουργία δικτύου κοινοτήτων μάθησης και την αξία τους σε σχέση με τον αναστοχασμό της σχολικής μονάδας. Επιπλέον θεωρούν τον προσωπικό φάκελο ως αντικειμενικό στοιχείο αξιολόγησης, βλέποντας θετικά το ρόλο του παιδαγωγικού συμβούλου, αλλά είναι επιφυλακτικοί ως προς την αντικειμενική κρίση του διευθυντή στο αξιολογικό πλαίσιο.

Βέβαια οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν αρνητική στάση έναντι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπό προϋποθέσεις, όπως ο αποκλεισμός αρνητικών επιδρώντων παραμέτρων στην αξιολογική διαδικασία και η θετική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της (Αναστασίου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν ένα κατάλληλο θεωρητικό και πρακτικό υποστηρικτικό πλαίσιο και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών είναι ουσιώδης στη μη εφαρμογή της αξιολόγησης διαχρονικά. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τις στάσεις και αποφάσεις των εκπαιδευτικών μέσω των συλλογικών τους οργάνων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) και της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ). Ειδικότερα η ΔΟΕ σύμφωνα με τις αποφάσεις της 92ης Απόφασης Γενικής Συνέλευσης για την Αξιολόγηση επιμένει από το 2020 στην απεργία – αποχή των εκπαιδευτικών μελών της από την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και από την ατομική αξιολόγησή τους, όπως προβλέπουν οι Νόμοι 4692/2020 και 4823/2021. Επίσης η ΟΛΜΕ με Απόφαση της Γενικής Συνέλευσης Προέδρων των ΕΛΜΕ της 11/02/2023, διατηρεί σε ισχύ την απεργία - αποχή από την ατομική αξιολόγηση ("Απόφαση ΓΣ ΕΛΜΕ", 2023).

Σύμφωνα με το Κεφάλαιο Ε' (άρθρα 53-67) του Νόμου 4589/2019 «Σύστημα διορισμού και προσλήψεων εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ και ΕΒΠ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», από το 2020 έως το 2023 έχουν γίνει έπειτα από πολλά χρόνια χιλιάδες μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ και ΕΒΠ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρότι έχουν διανύσει δοκιμαστική υπηρεσία δύο ετών όπως προβλέπει η νομοθεσία εντούτοις ακόμη δεν έχουν αυτοδίκαια μονιμοποιηθεί, καθότι σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘΑ εκκρεμεί η ατομικής τους αξιολόγηση.

Σε αυτό το πλαίσιο η συνεισφορά της παρούσας έρευνας σε μια μεγάλη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) της Αττικής είναι ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου να

αποτυπωθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση. Έτσι μέσω των ερευνητικών αποτελεσμάτων θα ανιχνευθούν γνώμες, αντιρρήσεις, προβληματισμοί, συναισθήματα, στάσεις και προτάσεις, ώστε να αποτελέσουν ένα πρόσθετο ερευνητικό υλικό στο υπό μελέτη πεδίο. Παράλληλα τα αποτελέσματα της έρευνας δύναται να αποτελέσουν για τα εμπλεκόμενα κοινωνικά υποκείμενα αφόρμηση για κριτικό αναστοχασμό, για το ίδιο το θεσμοθετημένο σύστημα αξιολόγησης πλαίσιο ανατροφοδότησης και υπόθεση εργασίας για τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα αξιολόγησης.

1. Μεθοδολογία της Έρευνας

1.1. Σκοπός

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της ΔΔΕ Γ' Αθήνας σχετικά με την ατομική αξιολόγηση, που υλοποιείται στο πλαίσιο των προβλέψεων του Νόμου 4823/2021 του ΥΠΑΙΘΑ.

1.2. Ερευνητικοί στόχοι

Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι ήταν:

- *Στόχος 1:* Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020· Walsh, Joseph, Lakis & Lubell, 2017· Norlund, Marzano & De Angelis, 2017).
- *Στόχος 2:* Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για οι επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους έργο και στο έργο της σχολικής μονάδας ευρύτερα (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020· Tuma, Hamilton & Tsai, 2019· Matsopoulos et al., 2018· Κασσωτάκης, 2017· Reinhorn, Johnson & Simon, 2017· Κελπανίδης et al., 2015· Charalambous et al., 2014).
- *Στόχος 3:* Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης (Flores, 2018· Tuytens & Devos, 2018· Reinhorn, Johnson & Simon, 2017).
- *Στόχος 4:* Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου συστήματος ατομικής αξιολόγησης (Ν. 4823/2021· Κρανά & Βρυωνίδης. 2017· OECD, 2011).

Οι στόχοι της έρευνας δομήθηκαν σε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα.

1.3. Συμμετέχοντες

Ο ερευνητής στη ποιοτική έρευνα στοχεύει στη συγκέντρωση ενός εύρους πληροφοριών σε σχέση με ένα υπό μελέτη πεδίο κι έτσι οι συμμετέχοντες που επιλέγονται συσχετίζονται με τον πληθυσμό αναφοράς. Υπό αυτή την έννοια οι συμμετέχοντες αντικατοπτρίζουν μια οπτική του πληθυσμού από τον οποίο προέρχονται κι έτσι αποδίδεται νόημα στην εμπειρία που εκφράζουν τα υποκείμεναΈτσι μέσω της ποιοτικής έρευνας σκοπός είναι να αποκτηθεί ένας πλούτος πληροφοριών προκειμένου η έρευνα να εμβαθύνει στα δεδομένα που συλλέγονται (Γαλάνης, 2018).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας πληθυσμό στόχο αποτέλεσαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που έχουν καλύψει οργανικές θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, έπειτα από μόνιμο διορισμό με σχετικές ΥΑ τα έτη 2020, 2021, 2022 και 2023. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ΔΔΕ Γ' Αθήνας, όπως Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Η επιλογή της συγκεκριμένης ΔΔΕ έγινε με γνώμονα της εγγύτητα της ερευνήτριας σε σχέση με τον πληθυσμό στόχο, λόγω απασχόλησής της σε σχολικές μονάδες της συγκεκριμένης Διεύθυνσης κατά το σχολικό έτος υλοποίησης της έρευνας.

Ως συμμετέχοντες επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που ασκούσαν διδακτικό έργο και δεν υπηρετούσαν με απόσπαση σε κάποιον φορέα το χρονικό διάστημα υλοποίησης της έρευνας, ούτε ασκούσαν διοικητικά καθήκοντα. Έτσι η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, αφού μέσω αυτής εξυπηρετήθηκε καλύτερα η ερευνητική σκοποθεσία και στοχοθεσία. Επίσης μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου επιλέγονται υποκείμενα βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών ώστε να αποτελέσουν οι συμμετέχοντες ένα αξιόπιστο μέγεθος, παρά να εξασφαλιστεί υψηλή αντιπροσωπευτικότητα και δυνατότητα γενίκευσης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ως προς τον απαιτούμενο αριθμό συμμετεχόντων σημασία έχει η επαναληψιμότητα των απαντήσεων στην ποιοτική έρευνα. Έτσι όταν οι απαντήσεις που δίνονται από συμμετέχοντες επαναλαμβάνονται, τότε παύει η λήψη νέων απαντήσεων από πρόσθετα υποκείμενα στην έρευνα (Τσιώλης, 2014). Έτσι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν έντεκα (11) εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της ΔΔΕ Γ' Αθήνας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων εξασφαλίστηκε με χρήση του Viber ως Μέσου Κοινωνικής Δικτύωσης και προσέγγιση της ομάδας «Νεοδιόριστοι Γ΄ Αθήνας» που αριθμεί 158 μέλη. Η πρόσβαση στην ομάδα έγινε μέσω διαύλου που εξασφάλισε συνάδελφος νεοδιόριστη εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα υπηρέτησης της ερευνήτριας.

1.4. Εργαλείο της Έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο υλοποίησης της παρούσας ποιοτικής έρευνας αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη βάσει συγκεκριμένου οδηγού που συντάχθηκε για το σκοπό αυτό. Ο τύπος αυτός συνέντευξης επιτρέπει αλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων που διατυπώνονται

ή στη διατύπωση επιπλέον ερωτημάτων αν κριθεί θεμιτό από τον ερευνητή (Creswell, 2011).

Στο πλαίσιο αυτής της επιδιωκόμενης εύστοχης επικοινωνίας ο κατάλληλος χώρος και ο χρόνος διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο. Κι αυτό γιατί η τεχνική αυτή δεν αποτελεί μια απλή διαλογική προσπάθεια, αφού ο ερευνητής προσπαθεί να υπερβεί εμπόδια επικοινωνίας και να δημιουργήσει το έδαφος να κατατεθούν θέσεις του υποκειμένου (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ο οδηγός συνέντευξης για τις ανάγκες της έρευνας υπήρξε αυτοσχέδιος, βάσει εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε προκειμένου το περιεχόμενό του να είναι έγκυρο ως προς το είδος και τη διατύπωση των ερωτήσεων (Creswell, 2011). Κατά τη διαμόρφωση της δομής του ερευνητικού εργαλείου, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ανά ενότητα και ομαδοποιήθηκαν για να εξασφαλιστεί μια λογική ροή της συζήτησης με τα υποκείμενα της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ο οδηγός συνέντευξης περιελάμβανε έντεκα (11) ερωτήσεις διερεύνησης κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών και τέσσερα (4) ερευνητικά ερωτήματα που επιμερίζονται σε δεκατέσσερα (14) υποερωτήματα συνολικά. Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων στόχευε στην στοιχειοθέτηση του προφίλ των συμμετεχόντων παράλληλα με τη δημιουργία άνεσης για παραγωγή συζήτησης, ενώ η δεύτερη κατηγορία στόχευε στη διερεύνηση των απόψεών τους.

Ο πρώτος θεματικός άξονας ερωτήσεων διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από αυτόν τον άξονα ανιχνεύονταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη στοχοθεσία της παρούσας εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, τους άξονες και τις κλίμακες αξιολόγησης, την επάρκεια των αξιολογητών και την αξιολόγηση της προετοιμασίας που έχει προηγηθεί. Ο δεύτερος θεματικός άξονας ερωτήσεων διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις θετικές κι αρνητικές επιπτώσεις της αξιολόγησης και τους τρόπους επίδρασης αυτής στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ο τρίτος θεματικός άξονας ερωτήσεων διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους ανασταλτικούς παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή της αξιολόγησης, στοιχειοθετώντας εν δυνάμει εμπόδια με έμφαση στη στάση των συνδικαλιστικών οργάνων και των διευθυντών σχολείων. Παράλληλα ο άξονας αυτός διερευνούσε το συναισθηματικό αποτύπωμα των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση. Τέλος ο τέταρτος άξονας ερωτήσεων διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα συστατικά στοιχεία επιτυχίας ενός συστήματος αξιολόγησης με έμφαση στη μορφή και τους άξονες πάνω στους οποίες αυτή δομείται. Παράλληλα διερευνούσε το επιθυμητό προφίλ που πρέπει να έχουν οι αξιολογητές στο πλαίσιο της αξιολόγησης.

1.5. Διαδικασία της Έρευνας

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων με τη λήψη των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο Μάιος–Ιούνιος 2024. Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έγινε σε χώρο και χρόνο που διευκόλυνε το συνεντευξιαζόμενο προκειμένου να αισθάνεται άνετα. Πριν τη

λήψη της συνέντευξης υπήρξε επικοινωνία με τους συμμετέχοντες της έρευνας προκειμένου να εξασφαλιστεί η ενημερωμένη συναίνεσή τους. Το εισαγωγικό σημείωμα της έρευνας τους κοινοποιήθηκε στους συμμετέχοντες με χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ώστε να λάβουν έγγραφη γνώση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, της ερευνητικής μεθοδολογίας και του πλαισίου όρων και προϋποθέσεων συμμετοχής.

Σε επόμενη φάση συμφωνήθηκε ο χώρος και ο χρόνος πραγματοποίησης της συνέντευξης με κάθε υποκείμενο. Ο χώρος έπρεπε να εξασφαλίζει τη δυνατότητα ηχογράφησης χωρίς την ύπαρξη εξωτερικών παραγόντων που μπορούσαν να αλλοιώσουν τη λήψη των δεδομένων. Παράλληλα ο συμμετέχων έπρεπε να έχει τον απαραίτητο διαθέσιμο χρόνο, ώστε να μη διακοπεί λόγω άλλων παράλληλων υποχρεώσεών του η πραγματοποίηση της συνέντευξης. Ως προς αυτό έγινε η ερευνήτρια έθεσε υπόψη των συμμετεχόντων τον πιθανό κατά προσέγγιση απαιτούμενο χρόνο που έπρεπε να διαθέσουν.

Πριν τη διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια προχωρούσε στις απαιτούμενες συστάσεις με τον συνεντευξιαζόμενο. Παράλληλα έθετε υπόψη το ερευνητικό πλαίσιο, υπενθυμίζοντας την ανάγκη ηχογράφησης της συνέντευξης. Αφού εξασφαλιζόταν η απαιτούμενη συγκατάθεση ακολουθούσε η λήψη της συνέντευξης σύμφωνα με τον οδηγό. Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμεσότητας πραγματοποιήθηκαν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις. Μέσω αυτών των ερωτήσεων σκιαγραφήθηκε παράλληλα το κοινωνικό και δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων.

Κατά τη διάρκεια λήψης της συνέντευξης η ερευνήτρια διατηρούσε θετικό κλίμα με τον συνεντευξιαζόμενο, παρείχε ανατροφοδότηση λεκτική και μη όταν αυτό απαιτούνταν. Επίσης κρατούσε χειρόγραφες σημειώσεις όταν το έκρινε απαραίτητο. Με τη λήξη της κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια ευχαριστούσε τον κάθε συμμετέχοντα για τη συμμετοχή του και τον ενημέρωνε ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι στη διάθεσή του όταν παραχθούν.

Οι συνεντεύξεις διήρκησαν σε ένα φάσμα χρόνου που κυμάνθηκε στα εικοσιπέντε έως τριάντα λεπτά (25'-30'). Τη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων ακολούθησε η φάση της απομαγνητοφώνησής τους. Σε επόμενο στάδιο έγινε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν με το ακρωνύμιο ΣΕ που εννοεί «Συνέντευξη Εκπαιδευτικού» και τη χρήση ενός αύξοντος αριθμού από το ένα έως το έντεκα (1-11), ανάλογα με την ημερομηνία λήψης κάθε συνέντευξης. Έτσι η κωδικοποίηση οδήγησε σε ΣΕ1 έως ΣΕ11 συνεντεύξεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Οι συνεντεύξεις μετά την απομαγνητοφώνησή τους αναγνώστηκαν πολλές φορές έως ότου να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Ακολούθως οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε διακριτούς θεματικούς άξονες/ κατηγορίες σύμφωνα με την θεματική ανάλυση όπως φαίνεται στον Πίνακα 5. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ανάγνωση των καταγεγραμμένων απαντήσεων σειρά – σειρά, ενώ έγινε χρήση στυλό διαφορετικού χρώματος ώστε να γίνει επισήμανση των απαντήσεων που ανήκουν σε ίδιους θεματικούς άξονες. Μέσω της στρατηγικής της διασταύρωσης των

περιπτώσεων, οι κωδικοποιημένες απαντήσεις συσχετίστηκαν και αντιστοιχήθηκαν με κάθε ερευνητικό ερώτημα (Γαλάνης, 2018).

Μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Έπειτα έγινε προσπάθεια συσχέτισης των ερευνητικών αποτελεσμάτων με άλλα συναφών ερευνών του ίδιου πεδίου από τη συναφή ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση επιστημονική βιβλιογραφία.

Πίνακας 2. Θεματική Κωδικοποίηση

Θεματική Κωδικοποίηση	**Υποκωδικοποίηση**	**Μεταβλητές**
1. Εκπαιδευτική πολιτική & ατομική αξιολόγηση	1.1 Διαμορφωμένη στάση	• Θετική • Αρνητική • Ουδέτερη
	1.2 Θεσμικό πλαίσιο	• Αποτελεσματικό • Μη αποτελεσματικό
	1.3 Προετοιμασία/Ενημέρωση	• Επαρκής • Ανεπαρκής • Απούσα
2. Επιπτώσεις ατομικής αξιολόγησης	2.1 Θετικές επιπτώσεις	• Εκπαιδευτικοί • Μαθητές/τριες
	2.2 Αρνητικές επιπτώσεις	• Εκπαιδευτικοί • Μαθητές/τριες
	2.3 Εκπαιδευτικό έργο	• Αποδοτικότητα • Αποτελεσματικότητα • Ποιότητα
3. Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής ατομικής αξιολόγησης	3.1 Συναισθήματα	• Θετικά • Αρνητικά • Αδιάφορα
	3.2 Εμπόδια	• Απουσία διαλόγου • Απειλές/Τιμωρία • Έλλειψη υποστήριξης

		• Έλλειψη ενημέρωσης • Ενδοιασμοί
	3.3 Στάση συνδικαλιστικών οργάνων	• Θετική επίδραση • Αρνητική επίδραση • Καμία επίδραση
	3.4 Στάση συναδέλφων/ διευθυντών	• Υποστηρικτική • Μη υποστηρικτική • Ουδέτερη
4. Παράγοντες επιτυχίας συστήματος ατομικής αξιολόγησης	4.1 Μορφή/ Τύπος αξιολόγησης	• Ποσοτική • Περιγραφική • Εσωτερική
	4.2 Άξονες αξιολόγησης	• Ανάγκες επιμόρφωσης • Παροχή κινήτρων • Επαγγελματική ανάπτυξη • Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου
	4.3 Τύπος αξιολογητών	• Στελέχη εκπαίδευσης • Έμπειροι εκπαιδευτικοί • Μαθητές
	4.4 Προσόντα αξιολογητών	• Εμπειρία • Τυπικά προσόντα • Ουσιαστικά προσόντα

1.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας υπήρξαν καίρια ζητήματα. Ως προς αυτό το σκοπό υπήρξε το προαναφερόμενο εισαγωγικό σημείωμα σχετικά με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, ώστε τα υποκείμενα να λάβουν ενημέρωση και να συναινέσουν στη συμμετοχή τους. Παράλληλα ήταν συνεχής η επικοινωνία και η ενίσχυση

των συμμετεχόντων. Ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου του οδηγού συνέντευξης πέραν από την εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε συντακτικός και γραμματικός έλεγχος του περιεχομένου από εκπαιδευτικό συνάδελφο φιλόλογο της σχολικής μονάδας που εργάζεται η ερευνήτρια το τρέχον σχολικό έτος.

Επίσης πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε νεοδιόριστο εκπαιδευτικό που δεν συμπεριλήφθηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας. Η πιλοτική εφαρμογή του οδηγού συνέντευξης, που προηγήθηκε της διεξαγωγής της έρευνας, βοήθησε σε μικρές συντακτικές επαναδιατυπώσεις ερωτημάτων για να είναι κατανοητά, ώστε να εξασφαλιστούν αξιόπιστα κι έγκυρα αποτελέσματα. Παράλληλα καθορίστηκε και η σειρά των ερωτήσεων μέσω των απαντήσεων που δόθηκαν. Παράλληλα έγινε μια καταγραφή του μέσου απαιτούμενου χρόνου λήψης της συνέντευξης που καταγράφηκε στα είκοσι πέντε λεπτά (25'). Ταυτόχρονα διευθετήθηκαν λεπτομέρειες στοιχείων επικοινωνίας συνεντεύκτη και συνενταυξιαζόμενου όπως η χωροταξία, η ροή λόγου, η στάση σώματος κ.ά., εν είδη προσομοίωσης. Επίσης τηρήθηκε κατάλληλη στάση της ερευνήτριας σε σχέση με τις συνειδητές ή μη στοχαστικές της πεποιθήσεις σε σχέση με το υπό μελέτη πεδίο.

Επιπρόσθετα πρέπει να επισημανθεί ότι στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής θα πρέπει να εργάζεται με συστηματικό τρόπο και να χαρακτηρίζεται από ακρίβεια κι εντιμότητα σε ένα δεοντολογικό πλαίσιο. Υπό αυτό το πρίσμα είναι σημαντικός ο κριτικός αναστοχασμός του ερευνητή ως προς το δικό του αξιακό σύστημα σε συνάρτηση με το πεδίο μελέτης. Κι αυτό γιατί ο ερευνητής φέρει απόψεις, συναισθήματα και προκαταλήψεις που αντιπαραβάλλονται με τα ερευνητικά δεδομένα και δύναται να επιδράσουν σε αυτά ειδικά εφόσον συσχετίζονται άμεσα με την προσωπική ή επαγγελματική του ζωή (Creswell, 2011· Ιωσηφίδης, 2008).

Εξάλλου ο ερευνητής ενθαρρύνει τα υποκείμενα της έρευνας να παρουσιάσουν τις απόψεις μέσω των προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων τους, χωρίς να υπεισέρχεται σε παρερμηνείες κι επικρίσεις, αλλά να εμφανίζει ανοικτότητα κατά την ερευνητική διαδικασία. Έτσι οι υπαρκτές στοχαστικές πεποιθήσεις του ερευνητή υποστηρίζουν την κατανόηση του μελετώμενου πεδίου χωρίς όμως να επιδρά αυτό στην αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Jootun, 2009).

Ο ρόλος εξάλλου του ερευνητή είναι ενεργός μέσω της συνεχούς διαπροσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες και την αμεσότητα της επικοινωνίας για ερευνητικούς σκοπούς, γεγονός που δυσκολεύει τη διατήρηση της ουδετερότητας εκ μέρους του, σε σχέση με τα ερευνητικά αποτελέσματα (Creswell et al, 2011). Όπως είναι δυνατόν να επιδράσει ο ερευνητής στα ερευνητικά αποτελέσματα, όταν έχει παρόμοιες εμπειρίες με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, όταν δεν διαθέτει σχετικά βιώματα ή όταν λαμβάνει χώρα τροποποίηση της σχέσης του με τον συνεντευξιαζόμενο στη φάση λήψης της συνέντευξης (Berger, 2013).

Η ερευνήτρια λόγω της επαγγελματικής της θέσης διάθετε παρόμοιες εμπειρίες με τους συμμετέχοντες, οπότε η διατήρηση ουδετερότητας, η ανοιχτότητά της και η αποφυγή διατυπωμένης θέσης ή ακόμη κι επίκρισης εκ μέρους της στις διατυπωμένες απόψεις των συμμετεχόντων κρίθηκαν αναγκαίες παράμετροι. Επιπρόσθετα η τήρηση σημειώσεων κατά

τη λήψη εκάστης συνέντευξης και η απομαγνητοφώνησή τους μέρες ή βδομάδες αργότερα προσέφερε μια κριτική ματιά σε σχέση με τα ερευνητικά δεδομένα.

Πέρα από αυτά σε κάθε έρευνα προκύπτουν ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, οπότε είναι απαραίτητη η τήρηση ευρέως αποδεκτών κατευθυντήριων γραμμάτων παρόμοιων περιπτώσεων. Έτσι υιοθετήθηκε η κατάλληλη δεοντολογική στάση της ερευνήτριας που σχετίζεται με τη λήψη ενημερωμένης συγκατάθεσης συμμετοχής των υποκειμένων στην έρευνα και τη συναίνεσή τους στην ηχογράφηση της συνέντευξης, ώστε να διασφαλίζονται τα δικαιώματά τους. Έτσι ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη κι εθελοντική, με παράλληλη προστασία της ιδιωτικότητας και της εμπιστευτικότητας των στοιχείων τους μέσω εισαγωγικού σημειώματος (Παράτημα Ι). Επίσης έγινε σαφές στους συμμετέχοντες ότι δεν πρόκειται να υποστούν κάποια ηθική ή άλλου είδους βλάβη, ενώ είχαν τη δυνατότητα αποχώρησης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή (Γαλάνης, 2018).

2. Ευρήματα

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα συμπεριλήφθηκαν έντεκα (11) ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών της ΔΔΕ Γ' Αθήνας. Τα κοινωνικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται στο Παράρτημα IV. Ειδικότερα στην έρευνα συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί δύο άνδρες και εννέα γυναίκες. Από αυτούς οι επτά ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 έτη και οι τέσσερις στην ηλικιακή ομάδα 31-40 έτη. Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση τρεις συμμετέχοντες δήλωσαν άγαμοι, επτά έγγαμοι, ενώ ένας δήλωσε ότι βρισκόταν σε σύμφωνο συμβίωσης. Επιπλέον ένας δήλωσε ότι ήταν γονέας πέντε τέκνων, ένας τριών, ενώ πέντε δήλωσαν τεσσάρων και δύο ενός τέκνου. Επίσης δύο συμμετέχοντες δεν δήλωσαν την ύπαρξη κάποιου τέκνου.

Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσής τους επτά δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, τρεις διδακτορικού, ενώ ένας δήλωσε ότι κατείχε βασικό πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών. Επιπλέον στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες διέθεταν πιστοποιημένη γνώση Η/Υ – ΤΠΕ, γνώση ξένης γλώσσας κι επιμόρφωση στα παιδαγωγικά και τη διδακτική. Πέρα από αυτά δύο συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε ΕΠΑΛ, τέσσερις σε Γυμνάσιο, δύο σε Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο/ΛΤ, ένας σε ΓΕΛ, ένας σε ΕΝΕΕΓΥΛ κι ένας σε Γυμνάσιο και ΓΕΛ ταυτόχρονα. Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό τους κλάδο συμμετείχαν δύο φιλόλογοι (ΠΕ02), τρεις μαθηματικοί (ΠΕ03), ένας χημικός (ΠΕ04.02) κι ένας εκπαιδευτικός οικονομίας (ΠΕ80). Η επαγγελματική εκπαίδευση εκπροσωπήθηκε με έναν εκπαιδευτικό Νοσηλευτικής (ΠΕ87.02) κι έναν φυσικοθεραπείας (ΠΕ87.08). Τέλος η Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση (ΕΑΕ) εκπροσωπήθηκε από ένα φιλόλογο (ΠΕ02 ΕΑΕ) κι από ένα φυσικό (ΠΕ04.01 ΕΑΕ).

Επιπρόσθετα σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση δύο από τους συμμετέχοντες δήλωσαν δεκατέσσερα έτη υπηρεσίας, τρεις δώδεκα, ένας 10, δύο επτά και τρεις τέσσερα έτη υπηρεσίας. Ως προς το έτος διορισμού τρεις συμμετέχοντες δήλωσαν ως έτος διορισμού το 2020, έξι το 2021 και δύο το 2022. Τέλος το Εισαγωγικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών του ΙΕΠ ανέφεραν ότι είχαν παρακολουθήσει οι οκτώ

συμμετέχοντες.

Οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς την ατομική τους αξιολόγηση στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής στοιχειοθέτησαν χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη *στοχοθεσία της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν ότι αποσκοπεί στον έλεγχο των εκπαιδευτικών (5 αναφορές), παρότι αναγνωρίζουν το βελτιωτικό προσανατολισμό της αξιολόγησης (3 αναφορές). Κάποιοι διαβλέπουν οικονομική διάσταση στην ατομική αξιολόγηση (2 αναφορές), με γνώμονα την κατηγοριοποίηση των σχολείων (2 αναφορές), τον έλεγχο χρηματοδότησής τους (2 αναφορές) ή την μελλοντική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης.

Ως προς την αξιολόγηση του *υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου* για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους *άξονες και τις υφιστάμενες κλίμακες αξιολόγησης,* αυτό χαρακτηρίζεται επί του παρόντος ως γραφειοκρατικό, ελλιπές, άδικο ή ακόμη και ουτοπικό (6 αναφορές), μη αντικειμενικό (3 αναφορές), με στοιχεία μετριότητας (2 αναφορές) και με πολύπλοκους άξονες ή ασαφείς κλίμακες αξιολόγησης (3 αναφορές). Στον αντίποδα το πλαίσιο ατομικής αξιολόγησης χαρακτηρίστηκε ως ικανοποιητικό (1 αναφορά) ή καλά δομημένο με αξιόλογες κλίμακες και πλήρεις άξονες αξιολόγησης (2 αναφορές).

Αναφορικά με τα προαπαιτούμενα *τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των αξιολογητών* μέρος των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα (5 αναφορές), ενώ κάποιοι επεσήμαναν τη κατοχή τυπικών, αλλά όχι ουσιαστικών προσόντων των αξιολογητών (3 αναφορές). Είναι χαρακτηριστικό πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν όμοια ή κι επαυξημένα προσόντα σε σχέση με τους αξιολογητές (1 αναφορά). Επίσης καταγράφηκε η χρόνια απουσία των αξιολογητών από διδακτικά καθήκοντα και συνθήκες πραγματικής σχολικής τάξης (3 αναφορές).

Ως προς τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις *επιπτώσεις της ατομικής τους αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους έργο* καταγράφηκαν ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις *θετικές επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν ότι βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (8 αναφορές), με έμφαση σε εργαλεία και υποδομές (3 αναφορές), την αυτοβελτίωση (3 αναφορές) και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών (2 αναφορές), αλλά και την ενίσχυσή τους μέσω επιμόρφωσης (2 αναφορές). Το γεγονός αυτό δύναται να προάγει την επαγγελματική τους ανάπτυξη (2 αναφορές). Παράλληλα επισημαίνεται η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα (1 αναφορά). Στον αντίποδα κάποιοι συμμετέχοντες δεν ανευρίσκουν επί του παρόντος θετικές επιπτώσεις (3 αναφορές).

Πέρα από αυτά οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις *αρνητικές επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν κατά πλειοψηφία στον αυξημένο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών (7 αναφορές) και στην εμφάνιση άγχους στους εκπαιδευτικούς (6 αναφορές), ακόμη και σε μαθητές (2 αναφορές). Επίσης οι συμμετέχοντες εστίασαν στη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών (2 αναφορές), στη συναισθηματική τους επιβάρυνση (2 αναφορές), στην εργασιακή ανασφάλεια (2 αναφορές) με αναφερόμενη την πιθανότητα απόλυσης ή μείωσης μισθού (1 αναφορά). Η έλλειψη αντικειμενικότητας (2 αναφορές), δύναται να παρέχει σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ένα πεδίο συγκρούσεων στην εργασία (2 αναφορές) με αρνητικές επιπτώσεις σε σχέση με τη ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου των

εκπαιδευτικών (2 αναφορές).

Ως προς τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους *παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά δημιουργώντας αντιστάσεις στην εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης* καταγράφηκαν εξίσου χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα *εμπόδια εφαρμογής* της ατομικής αξιολόγησης συμφώνησαν *στο* ακατάλληλο υπαρκτό νομοθετικό πλαίσιο εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης (4 αναφορές), με έμφαση στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις υλοποίησής της που αυξάνουν το φόρτο εργασίας (3 αναφορές) και το άγχος των εκπαιδευτικών (2 αναφορές). Το γεγονός αυτό παράλληλα δύναται να ευνοεί τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας (2 αναφορές), οδηγώντας στο διχασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας (1 αναφορά), ένεκα και των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της πολεμικής στάσης συνδικαλιστών και Υπουργείου (2 αναφορές). Παράλληλα η έλλειψη υποστήριξης και συναφούς επιμόρφωσης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν αντιστάσεις έναντι της ατομικής αξιολόγησης (1 αναφορά), φόβο (2 αναφορές), αδυναμία προσαρμογής (1 αναφορά), όταν δε υπάρχει έλλειψη σχετικών πόρων (1 αναφορά) και ασάφεια του σκοπού της αξιολόγησης (1 αναφορά).

Σε σχέση με την *επίδραση της στάσης των Συνδικαλιστικών Οργάνων των εκπαιδευτικών* σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι έχουν θετική καταλυτική επίδραση λόγω της υποστήριξης που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς (5 αναφορές). Από την άλλη πλευρά μέρος των συμμετεχόντων θεωρεί ότι επιδρά αρνητικά λόγω έλλειψης αντιπροτάσεων, πιθανών κομματικών αποχρώσεων ή στρεβλών τρόπων αντίδρασης (4 αναφορές). Τέλος κάποιοι συμμετέχοντες κρίνουν ότι δεν έχει κάποια επίδραση ως προς την αξιολόγηση η στάση των Συνδικαλιστικών Οργάνων (2 αναφορές).

Ως προς την *επίδραση της στάσης των συναδέλφων και των διευθυντών των σχολείων* σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση μέσω της στήριξης των συναδέλφων έναντι της ατομικής τους αξιολόγησης (4 αναφορές), αλλά και των διευθυντών των σχολείων (2 αναφορές). Άλλοι συμμετέχοντες εστιάζουν στην ουδετερότητα που επιδεικνύουν συνάδελφοι ή διευθυντές (3 αναφορές), ενώ άλλοι στην έμμεση ή άμεση πίεση που δέχονται από διευθυντές να ολοκληρώσουν την αξιολόγηση (2 αναφορές). Τέλος καμία επίδραση θεωρούν ότι δεν έχει η στάση συναδέλφων και διευθυντών σε σχέση με την στάση τους σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση στη πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες (6 αναφορές).

Από την άλλη πλευρά σε σχέση με τα *συναισθήματα των εκπαιδευτικών* αναφορικά με την ατομική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν αρνητικά συναισθήματα (7 αναφορές), άλλοι θετικά συναισθήματα (2 αναφορές), ενώ αδιάφοροι εμφανίστηκαν άλλοι συμμετέχοντες στην έρευνα (1 αναφορά) ή κενοί συναισθημάτων (1 αναφορά).

Ως προς τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με τα *χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου συστήματος ατομικής αξιολόγησης*, προέκυψαν ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη *μορφή της ατομικής αξιολόγησης που θα επιθυμούσαν* σχεδόν σε απόλυτη πλειοψηφία συμφώνησαν στην

τροποποίηση του υφιστάμενου πλαισίου ατομικής αξιολόγησης (10 αναφορές). Έτσι επιθυμούν μια πιο δίκαιη αξιολόγηση και προς τις δύο κατευθύνσεις (1 αναφορά), ενιαία (1 αναφορά), ανατροφοδοτική (2 αναφορές) και με ιδιαίτερη έμφαση στις διδακτικές τεχνικές (5 αναφορές). Επίσης προτάσσεται η εσωτερική αξιολόγηση (2 αναφορές) με τη συμμετοχή των μαθητών (2 αναφορές) και τη σταθερή σχέση με το διευθυντή του σχολείου (1 αναφορά) και τον Σύμβουλο (2 αναφορές).

Ως προς τους *άξονες του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογούνται* οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν τη συνέπεια, την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (3 αναφορές), τα αποτελέσματα προϋπάρχουσας επιμόρφωσης (1 αναφορά), μα πρωτίστως η διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού (8 αναφορές). Παράλληλα ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών (3 αναφορές) και γονέων (1 αναφορά). Τέλος ορισμένοι συμμετέχοντες επιζητούν αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα και στο φάσμα της ιεραρχίας (2 αναφορές).

Από την άλλη πλευρά ως προς το *ποιοι πρέπει να έχουν ρόλο αξιολογητή και ποια προσόντα πρέπει αυτοί να διαθέτουν* οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το ρόλο αυτό μπορούν να συνεχίσουν να έχουν Σύμβουλοι (5 αναφορές) και Διευθυντές σχολείων (4 αναφορές) υπό προϋποθέσεις. Άλλοι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την αξία του ρόλου έμπειρων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (4 αναφορές), αλλά και ενός ψυχολόγου ή ψυχιάτρου (2 αναφορές). Οι αξιολογητές θα πρέπει να διαθέτουν αυτονόητα αυξημένα τυπικά, αλλά πρωτίστως ουσιαστικά προσόντα (8 αναφορές), με έμφαση στην εκπαιδευτική εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες τάξης (9 αναφορές) και με συνάφεια ως προς το γνωστικό αντικείμενο του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού (4 αναφορές). Χαρακτηριστικά τους πρέπει να είναι η ουδετερότητα (1 αναφορά), η ενσυναίσθηση (2 αναφορές), η διαρκής υποστήριξη βασισμένη στην επικοινωνία (3 αναφορές) και η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς που αξιολογούν (1 αναφορά).

3. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της ΔΔΕ Γ' Αθήνας σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων οδήγησε σε ενδιαφέρουσες καταγραφές, οι οποίες μπορούν να ληφθούν υπόψη, προκειμένου η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να εφαρμοστεί ρεαλιστικά και αποτελεσματικά.

3.1. Κοινωνικά και Δημογραφικά στοιχεία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Σε σχέση με τα *κοινωνικά και δημογραφικά στοιχεία* των συμμετεχόντων είναι προφανές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες γεγονός αναμενόμενο καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιλέγεται συχνότερα από εκπροσώπους του γυναικείου φύλου. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι νεοδιόριστοι εκπροσωπούσαν δύο ηλικιακές ομάδες, αυτές των 31-40 και 41-50

ετών, γεγονός που αποδεικνύει την ηλικιακή δεξαμενή των εκπαιδευτικών στη παρούσα χρονική συγκυρία. Επίσης στη πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες έχουν επιλέξει να ζουν σε ένα τύπο οικογένειας, με την ύπαρξη τέκνων, γεγονός που στοιχειοθετεί και συγκεκριμένες ανάγκες το πλαίσιο της καθημερινής επιβίωσης.

Επιπλέον είναι χαρακτηριστικό το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων αφού η συντριπτική πλειοψηφία διέθετε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, ενώ στο σύνολό τους διέθεταν γνώση Η/Υ – ΤΠΕ, γνώση ξένης γλώσσας και επιμόρφωση στα παιδαγωγικά και τη διδακτική. Επίσης οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διάφορους τύπους σχολείων γενικών και ειδικών καλύπτοντας παράλληλα ένα φάσμα κλάδων και ειδικοτήτων.

Πέρα από αυτά η εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτυπώνεται από την πολυετή εκπαιδευτική υπηρεσία τους, παρότι στη πλειοψηφία τους είχαν διοριστεί το 2021 οπότε και είχε πραγματοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός διορισμός. Ενδεικτικό εύρημα επίσης αποτελεί το γεγονός ότι στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είχαν προχωρήσει στην υλοποίηση μιας συμβατικής υπαλληλικής τους υποχρέωσης. Κι αυτό καθότι παρακολούθησαν το Εισαγωγικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών του ΙΕΠ.

3.2. Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς την ατομική τους αξιολόγηση στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις *απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς την ατομική τους αξιολόγηση στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής* καταγράφηκαν χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία επιβεβαιώνονται κι από συναφείς έρευνες (Warren & Ward, 2019· Matsopoulos et al., 2018· Tuytens & Devos, 2018· Paufler & Sloat, 2020· Κακαρούμπα, 2020· Αναστασίου, 2014). Οι συμμετέχοντες εμφανίζουν στη πλειοψηφία τους μια αρνητική διαμορφωμένη στάση, κρίνοντας το εφαρμοζόμενο σύστημα πρωτίστως μη αποτελεσματικό, αφού δεν έχει γίνει η κατάλληλη προετοιμασία κι ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη *στοχοθεσία της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν ότι αποσκοπεί στον έλεγχο των εκπαιδευτικών, παρότι αναγνωρίζουν το βελτιωτικό προσανατολισμό της αξιολόγησης, όπως προκύπτει από συναφείς έρευνες (Reinhorn, Johnson & Simon, 2017·Tuma, Hamilton & Tsai, 2019). Κάποιοι διαβλέπουν οικονομική διάσταση στην ατομική αξιολόγηση, με γνώμονα την κατηγοριοποίηση των σχολείων, τον έλεγχο χρηματοδότησής τους ή την μελλοντική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί σε παρόμοια έρευνα θέτουν στο προσκήνιο ότι η αξιολόγηση δεν έχει ως γνώμονα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά είναι απόρροια της οικονομίας της χώρας στο πλαίσιο των μνημονίων του παρελθόντος (Κακαρούμπα, 2020).

Επίσης βασικά επιχειρήματα έναντι της αξιολόγησης αποτελούν ευρήματα συναφών ερευνών που αναφέρονται στη κατηγοριοποίηση των σχολείων, την ανάπτυξη ανταγωνισμού και τις πιθανές απολύσεις εκπαιδευτικών (Καχπατσή, 2008· Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, &

Καββαδίας, 2007). Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τις εφαρμοζόμενες παράμετρο επιτυχίας της αξιολόγησης ως θεσμού (Tuytens & Devos, 2018).

Ως προς την αξιολόγηση του *υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου* για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους *άξονες και τις υφιστάμενες κλίμακες αξιολόγησης,* αυτό χαρακτηρίζεται επί του παρόντος ως γραφειοκρατικό, ελλιπές, άδικο ή ακόμη και ουτοπικό, μη αντικειμενικό, με στοιχεία μετριότητας και με πολύπλοκους άξονες ή ασαφείς κλίμακες αξιολόγησης. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί συνήθως δύνανται να εμφανίζονται αρνητικοί σε σχέση με τα εφαρμοζόμενα συστήματα αξιολόγησης και τα ισχύοντα κριτήρια βάσει των οποίων οι διαδικασίες υλοποιούνται (Matsopoulos et al., 2018).

Στον αντίποδα το πλαίσιο ατομικής αξιολόγησης χαρακτηρίστηκε ως ικανοποιητικό ή καλά δομημένο με αξιόλογες κλίμακες και πλήρεις άξονες αξιολόγησης. Σε συναφείς έρευνες οι εκπαιδευτικοί δύνανται να εμφανίζονται αρνητικοί σε σχέση με τα εφαρμοζόμενα συστήματα αξιολόγησης και τα ισχύοντα κριτήρια βάσει των οποίων οι διαδικασίες υλοποιούνται (Matsopoulos et al., 2018). Επίσης σύμφωνα με τους Warren & Ward (2019) το δαιδαλώδες νομοθετικό πλαίσιο και ο φόρτος εργασίας που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τους οδηγούν στην διαμόρφωση αρνητικών απόψεων και στάσεων.

Αναφορικά με τα προαπαιτούμενα *τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των αξιολογητών* μέρος των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, ενώ κάποιοι επεσήμαναν τη κατοχή τυπικών, αλλά όχι ουσιαστικών προσόντων των αξιολογητών. Είναι χαρακτηριστικό πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν όμοια ή κι επαυξημένα προσόντα σε σχέση με τους αξιολογητές. Επίσης καταγράφηκε η χρόνια απουσία των αξιολογητών από διδακτικά καθήκοντα και συνθήκες πραγματικής σχολικής τάξης. Σε συναφή έρευνα οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά το ρόλο του παιδαγωγικού συμβούλου, αλλά είναι επιφυλακτικοί ως προς την αντικειμενική κρίση του διευθυντή στο αξιολογικό πλαίσιο (Παπαδοπούλου, 2018).

Τέλος ως προς την *καταλληλότητα της προετοιμασίας κι ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση,* οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν ότι δεν έχει γίνει όπως κι όσο θα έπρεπε. Επί αυτού διαφοροποιήθηκαν κάποιοι συμμετέχοντες που ανέφεραν την υπαρκτή αλλά ελλιπή ή ανεπαρκή προετοιμασία κι ενημέρωση, ενώ αντίθετα με τα προαναφερόμενα έναν συμμετέχων θεωρεί ότι έγινε η απαιτούμενη ενημέρωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ατομική τους αξιολόγηση. Στην ποσοτική έρευνα του Νιτσοτόλη (2023) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη προηγούμενη συναφή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής της ατομικής τους αξιολόγησης.

Έτσι η παρούσα εκπαιδευτική πολιτική δεν φαίνεται ότι είναι αποδεκτή από τους νοεδιόριστους εκπαιδευτικούς καθώς δεν τους έχει πείσει. Η αρνητική διαμορφωμένη στάση τους απέναντι σε ένα αντιλαμβανόμενο μη αποτελεσματικό εφαρμοζόμενο σύστημα ατομικής αξιολόγησης εδράζεται κυρίως στην απούσα ή ανεπαρκή προετοιμασία κι ενημέρωσή τους σε αυτό το πλαίσιο.

3.3. Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς τις επιπτώσεις της ατομικής τους αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους έργο

Ως προς τον δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις *απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς τις επιπτώσεις της ατομικής τους αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους έργο* καταγράφηκαν εξίσου ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα που επιβεβαιώνονται από ευρήματα συναφών ερευνών (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020· Taylor & Tyler, 2012b. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Αναστασίου, 2014· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι συμμετέχοντες στη πλειοψηφία τους συμφώνησαν ότι η ατομική αξιολόγησή τους δύναται να έχει θετικές επιπτώσεις αλλά υπό συνθήκες για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Επί του παρόντος οι αρνητικές επιπτώσεις υπερτερούν για όλα τα υποκείμενα και ιδιαίτερα σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις *θετικές επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν ότι βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, με έμφαση σε εργαλεία και υποδομές, την αυτοβελτίωση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, αλλά και την ενίσχυσή τους μέσω επιμόρφωσης. Το γεγονός αυτό δύναται να προάγει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σε άλλες συναφείς έρευνες οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω ανάπτυξης πλαισίου ανατροφοδότησης, ενίσχυσης της αυτογνωσίας τους και την ικανοποίηση των αναγκών τους σε επιμόρφωση (Charalambous et al., 2014· Κελπανίδης et al., 2015· Matsopoulos et al., 2018). Ως προς την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αυτοβελτίωσή τους μέσω της αξιολόγησης συμφωνούν κι άλλα επιστημονικά ευρήματα (Flores, 2018· Tuytens & Devos, 2018). Παράλληλα επισημαίνεται η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα. Στον αντίποδα κάποιοι συμμετέχοντες δεν ανευρίσκουν επί του παρόντος θετικές επιπτώσεις.

Πέρα από αυτά οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις *αρνητικές επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν κατά πλειοψηφία στον αυξημένο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και στην εμφάνιση άγχους στους εκπαιδευτικούς, ακόμη και σε μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήδη έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης δηλώνουν υψηλά επίπεδα άγχους (Σκαρπέντζος, 2023).

Επίσης οι συμμετέχοντες εστίασαν στη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, στη συναισθηματική τους επιβάρυνση, στην εργασιακή ανασφάλεια με αναφερόμενη την πιθανότητα απόλυσης ή μείωσης μισθού. Εξάλλου μέρος εκπαιδευτικών υποστηρίζουν σε συναφή έρευνα ότι η αξιολόγηση καταργεί την επιστημονικότητα των εκπαιδευτικών, προάγει την εν δυνάμει χειραγώγησή τους, ενώ παραπέμπει στον επιθεωρητισμό (Αναστασίου, 2014).

Η έλλειψη αντικειμενικότητας, δύναται να παρέχει σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ένα πεδίο συγκρούσεων στην εργασία με αρνητικές επιπτώσεις σε σχέση με τη ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών. Η διάσταση απόψεων και στάσεων

μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων ως προς το πλαίσιο εξουσίας που θα πρέπει να αναπτύσσεται ή μη μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο ανάπτυξης ισχυρών συνεργασιών παρά συγκρούσεων σε σχέση με την αξιολόγηση (Kyriakides & Demetriou, 2007).

Πέρα από αυτά οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις *αρνητικές επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν κατά πλειοψηφία στον αυξημένο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και στην εμφάνιση άγχους στους εκπαιδευτικούς, ακόμη και σε μαθητές. Επίσης οι συμμετέχοντες εστίασαν στη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, στη συναισθηματική τους επιβάρυνση, στην εργασιακή ανασφάλεια με αναφερόμενη την πιθανότητα απόλυσης ή μείωσης μισθού. Η έλλειψη αντικειμενικότητας, δύναται να παρέχει σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ένα πεδίο συγκρούσεων στην εργασία με αρνητικές επιπτώσεις σε σχέση με τη ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επί του παρόντος δεν βιώνουν τις θετικές επιπτώσεις της εφαρμογής της ατομικής τους αξιολόγησης κι αυτό είναι μια μορφή αποτυχίας των σχεδιαστών της. Ο αρνητισμός υπερτερεί σε σχέση με την επίδραση της ατομικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους έργο.

3.4. Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης

Ως προς τον τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους *παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά δημιουργώντας αντιστάσεις στην εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης* καταγράφηκαν εξίσου χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα σε συμφωνία με σχετικά επιστημονικά ευρήματα (Paufler & Sloat, 2020. Flores, 2018· Tuytens & Devos, 2018. Hult & Edström, 2016. Δρακόπουλος, 2013). Οι συμμετέχοντες στη πλειοψηφία τους εμφάνισαν αρνητικά συναισθήματα έναντι της ατομικής τους αξιολόγησης, συμφωνώντας ότι ποικίλοι παράγοντες δρουν ως εμπόδια στη συμμετοχή τους. Επίσης η στάση των Συνδικαλιστικών Οργάνων επιδρά κατά μια έννοια στη διαμόρφωση της στάσης τους. Παράλληλα η υποστηρικτική ή μη στάση των διευθυντών των σχολείων κρίθηκε από ουδέτερη έως μη υποστηρικτική φάνηκε ότι επιδρά στη διαμόρφωση της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών ειδικά αν είναι μη υποστηρικτική.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα *εμπόδια εφαρμογής* της ατομικής αξιολόγησης συμφώνησαν *στο* ακατάλληλο υπαρκτό νομοθετικό πλαίσιο εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης, με έμφαση στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις υλοποίησής της που αυξάνουν το φόρτο εργασίας και το άγχος των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Warren & Ward (2019) το δαιδαλώδες νομοθετικό πλαίσιο και ο φόρτος εργασίας που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τους οδηγούν στην διαμόρφωση αρνητικών απόψεων και στάσεων. Το γεγονός αυτό παράλληλα δύναται να ευνοεί τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας, οδηγώντας στο διχασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας, ένεκα και των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της πολεμικής στάσης συνδικαλιστών και ΥΠΑΙΘΑ. Παράλληλα η έλλειψη

υποστήριξης και συναφούς επιμόρφωσης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν αντιστάσεις έναντι της ατομικής αξιολόγησης, φόβο, αδυναμία προσαρμογής, όταν δε υπάρχει έλλειψη σχετικών πόρων και ασάφεια του σκοπού της αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήδη έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης δηλώνουν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης και υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και του φόρτου των αξιολογικών διαδικασιών. Παράλληλα επισημαίνουν το κρίσιμο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την άμβλυνση του άγχους τους (Σκαρπέντζος, 2023). Επίσης σε έρευνα των Κελπανίδη, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου και Ποιμενίδου (2007) οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγνώρισαν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης με προσανατολισμό στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου κι όχι με τιμωρητικό προσανατολισμό.

Σε σχέση με την *επίδραση της στάσης των Συνδικαλιστικών Οργάνων των εκπαιδευτικών* σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι έχουν θετική καταλυτική επίδραση λόγω της υποστήριξης που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά μέρος των συμμετεχόντων θεωρεί ότι επιδρά αρνητικά λόγω έλλειψης αντιπροτάσεων, πιθανών κομματικών αποχρώσεων ή στρεβλών τρόπων αντίδρασης. Τέλος κάποιοι συμμετέχοντες κρίνουν ότι δεν έχει κάποια επίδραση ως προς την αξιολόγηση η στάση των Συνδικαλιστικών Οργάνων.

Ως προς την *επίδραση της στάσης των συναδέλφων και των διευθυντών των σχολείων* σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση μέσω της στήριξης των συναδέλφων έναντι της ατομικής τους αξιολόγησης, αλλά και των διευθυντών των σχολείων. Σε έρευνα των Reinhorn, Johnson & Simon (2017), ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων με έμφαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ευθύνης τους, αλλά και οι συναφείς γνώσεις και οι στάσεις τους ενισχύουν καταλυτικά την αξιολόγηση. Άλλοι συμμετέχοντες εστιάζουν στην ουδετερότητα που επιδεικνύουν συνάδελφοι ή διευθυντές, ενώ άλλοι στην έμμεση ή άμεση πίεση που δέχονται από διευθυντές να ολοκληρώσουν την αξιολόγηση. Τέλος καμία επίδραση θεωρούν ότι δεν έχει η στάση συναδέλφων και διευθυντών σε σχέση με την στάση τους σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση στη πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν το κρίσιμο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την άμβλυνση του άγχους του κατά την αξιολογική διαδικασία (Σκαρπέντζος, 2023).

Από την άλλη πλευρά σε σχέση με τα *συναισθήματα των εκπαιδευτικών* αναφορικά με την ατομική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν αρνητικά συναισθήματα, άλλοι θετικά συναισθήματα, ενώ αδιάφοροι εμφανίστηκαν άλλοι συμμετέχοντες στην έρευνα ή κενοί συναισθημάτων. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί συνήθως δύνανται να εμφανίζονται αρνητικοί σε σχέση με τα εφαρμοζόμενα συστήματα αξιολόγησης και τα ισχύοντα κριτήρια βάσει των οποίων οι διαδικασίες υλοποιούνται (Matsopoulos et al., 2018).

Τα αρνητικά συναισθήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών έναντι της ατομικής τους αξιολόγησης καθρεφτίζουν τα αντιληπτά εμπόδια που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν. Τα

συνδικαλιστικά όργανα και οι διευθυντές των σχολείων συνεχίζουν αν έχουν την επίδρασή τους στους εκπαιδευτικούς διαμορφώνοντας ή διατηρώντας την δεδομένη ή εν δυνάμει στάση τους.

3.5. Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου συστήματος αξιολόγησης

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις *απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου συστήματος ατομικής αξιολόγησης*, προέκυψαν ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν με εκείνα συναφών ερευνών (Reid, 2020. Warren & Ward, 2019. Papakonstantinou & Kolympari, 2019. Brinia, Tiokas & Argiriou, 2015). Η εσωτερική αξιολόγηση προτάχθηκε ως επιθυμητή μορφή ατομικής αξιολόγησης, με έμφαση στη συμμετοχή στελεχών, έμπειρων εκπαιδευτικών και μαθητών σε ρόλο αξιολογητή. Οι άξονες της ατομικής αξιολόγησης πρέπει να εστιάζουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω επιμόρφωσης και με έμφαση στη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Σε κάθε περίπτωση οι αξιολογητές πρέπει να διαθέτουν αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα και πρωτίστως εμπειρία.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη *μορφή της ατομικής αξιολόγησης που θα επιθυμούσαν* σχεδόν σε απόλυτη πλειοψηφία συμφώνησαν στην τροποποίηση του υφιστάμενου πλαισίου ατομικής αξιολόγησης. Έτσι επιθυμούν μια πιο δίκαιη αξιολόγηση και προς τις δύο κατευθύνσεις, ενιαία, ανατροφοδοτική και με ιδιαίτερη έμφαση στις διδακτικές τεχνικές. Επίσης προτάσσεται η εσωτερική αξιολόγηση με τη συμμετοχή των μαθητών και τη σταθερή σχέση με το διευθυντή του σχολείου και τον Σύμβουλο. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί προς την εσωτερική αξιολόγηση και λιγότερο θετικοί προς την εξωτερική (Δρακοπούλου, 2013). Επιπλέον στην έρευνα του Πίου (2013) οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί ως προς την εσωτερική αξιολόγηση, επιζητούν παράλληλα επιμόρφωση κι ενημέρωση γύρω από το πεδίο διαφωνούν με το υφιστάμενο αξιολογικό πλαίσιο ατομικής αξιολόγησης κι επισημαίνουν την ανάγκη βελτίωσης των υποδομών και των διαθέσιμων πόρων.

Ως προς τους *άξονες του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογούνται* οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν τη συνέπεια, την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα προϋπάρχουσας επιμόρφωσης, μα πρωτίστως η διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Παράλληλα ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών και γονέων. Τέλος ορισμένοι συμμετέχοντες επιζητούν αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα και στο φάσμα της ιεραρχίας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιθυμούν τα ανεπτυγμένα συστήματα αξιολόγησης να προσανατολίζονται στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα (Warren & Ward, 2019).

Από την άλλη πλευρά ως προς το *ποιοι πρέπει να έχουν ρόλο αξιολογητή και ποια προσόντα πρέπει αυτοί να διαθέτουν* οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το ρόλο αυτό μπορούν να συνεχίσουν να έχουν Σύμβουλοι και Διευθυντές σχολείων υπό προϋποθέσεις. Σε συναφή έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν αρνητική στάση έναντι της αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου υπό προϋποθέσεις, όπως ο αποκλεισμός αρνητικών επιδρώντων παραμέτρων στην αξιολογική διαδικασία και η θετική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της (Αναστασίου, 2014). Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί σε μια αξιολόγηση από τον διευθυντή τους (Λοΐζου & Ελευθερίου, 2007), γεγονός που υποστηρίζει την ανάγκη ανάπτυξης αμοιβαίας εμπιστοσύνης αξιολογούμενου κι αξιολογητή (Reid, 2020). Άλλοι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την αξία του ρόλου έμπειρων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, αλλά και ενός ψυχολόγου ή ψυχιάτρου. Οι αξιολογητές θα πρέπει να διαθέτουν αυτονόητα αυξημένα τυπικά, αλλά πρωτίστως ουσιαστικά προσόντα, με έμφαση στην εκπαιδευτική εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες τάξης και με συνάφεια ως προς το γνωστικό αντικείμενο του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού.

Στην έρευνα των Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλάκη (2005) εκφράστηκε η ανάγκη ο αξιολογητής να διαθέτει κατάλληλη επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά τους πρέπει να είναι η ουδετερότητα, η ενσυναίσθηση, η διαρκής υποστήριξη βασισμένη στην επικοινωνία και η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς που αξιολογούν. Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως τον άμεσα διοικητικά τους προϊστάμενο αποτελούν βάσει ερευνητικών αποτελεσμάτων σημαντικές παραμέτρους ως προς το υπό μελέτη ζήτημα (Tuytens & Devos, 2018).

Βάσει της ανάλυσης των ευρημάτων τέσσερις εκπαιδευτικοί παρότι εμφάνιζαν ενδοιασμούς σε σχέση με την αξιολόγηση, διαφωνούσαν σε σημεία της κι είχαν αντιπροτάσεις, εντούτοις προχώρησαν στην αξιολόγησή τους. Όπως προκύπτει από σχετική έρευνα ακόμη κι εκείνοι που είναι αρνητικοί σε κάποια ζητήματα εν τέλει γίνονται συμμέτοχοι στις διαδικασίες αξιολόγησης (Hult & Edström, 2016).

Η αξιολόγηση με επίκεντρο το σχολείο που δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός διαφάνηκε ότι στοιχειοθετεί μια επιθυμητή μορφή με τα στελέχη, τους έμπειρους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες να καλούνται να έχουν πρωτεύοντα ρόλο. Ο προσανατολισμός της ατομικής αξιολόγησης πρέπει να επιδρά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να τους ενδυναμώνει μέσω επιμόρφωσης και να βελτιώνει το εκπαιδευτικό τους έργο σε όλα τα επίπεδα. Τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των αξιολογητών δύναται να αποτελούν καταλύτες επιτυχίας της εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε κάθε περίπτωση.

3.6. Περιορισμοί Έρευνας και Προτάσεις

Στο πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής έρευνας δεν υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί ή συγκεκριμένα εμπόδια τα οποία να αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες της διεξαγωγής της. Το μεθοδολογικό πλαίσιο υλοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί με την ανάλογη τήρηση της απαιτούμενης δεοντολογικής στάσης της ερευνήτριας.

Είναι σημαντικό τα ερευνητικά αποτελέσματα να εμπλουτιστούν με άλλα συναφών ερευνών

στο πεδίο και να ληφθούν υπόψη από όσους χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου η ατομική αξιολόγηση να είναι ωφέλιμη για το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ουσιαστικά. Μια διαδικασία που θα ενισχύει την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω αναστοχασμού, βασισμένη σε σαφή στοχοθεσία που θα λαμβάνει υπόψη τους διαθέσιμους πόρους προκειμένου να είναι ρεαλιστική κι αποτελεσματική.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ποικίλες απόψεις σε σχέση με την αξιολόγηση της του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες διαμορφώνονται βάσει κάποιων αξόνων ή κριτηρίων που λαμβάνονται υπόψη. Υπό αυτό το πρίσμα στη διαμόρφωσή τους επιδρούν διάφοροι παράγοντες όπως το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο που επικρατεί στη χώρα που εφαρμόζεται, το σχολικό πλαίσιο, οι επικρατούσες εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και η εκπαιδευτική φιλοσοφία εκάστου εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τις αναφορές τους μόνο τέσσερις κατά δήλωσή τους συμμετέχοντες ολοκλήρωσαν τις διαδικασίες ατομικής αξιολόγησής τους. Από τους συμμετέχοντες ακόμη κι όσοι πρόκεινται θετικά στην ατομική αξιολόγηση εμφανίζουν ενδοιασμούς σε σχέση με το υφιστάμενο πλαίσιο, την αποτελεσματικότητα και τη στοχοθεσία της επί του παρόντος. Έτσι η αξία της ως διαδικασία τίθεται εν αμφιβόλω. Είτε είναι θετικά είτε αρνητικά προσκείμενοι στην ατομική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διατηρούν μια αξιοπρέπεια χωρίς να είναι ισοπεδωτικοί στις τοποθετήσεις τους. Μέσω των αναφορών τους οι συμμετέχοντες καταθέτουν εν δυνάμει ένα πλαίσιο αξιόλογων παρατηρήσεων κι εποικοδομητικών προτάσεων. Κι αυτό με γνώμονα ο μηχανισμός ατομικής αξιολόγησης να είναι αποτελεσματικός, δίκαιος και να διαθέτει έναν αμιγώς βελτιωτικό χαρακτήρα σε επίπεδο στοχοθεσία, εφαρμοστικού πλαισίου, προσόντων αξιολογητών και των μεσοπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων επιπτώσεών του.

Αν και οι απόψεις τους ποικίλουν, με μια θετική τάση που χαρακτηρίζεται από ύπαρξη επιφυλάξεων ή δημιουργικής αναμονής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ένα πλαίσιο παραγωγικού και χωρίς προκαταλήψεις διαλόγου πιθανόν να παρέχει τα εχέγγυα ανάπτυξης συναινέσεων και συγκλίσεων. Ο προσανατολισμός της αξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η ανάγκη για επιμόρφωση αποτελούν κοινές παραδοχές. Η αξιολόγηση πρέπει πρώτα από όλα να πείσει την εκπαιδευτική κοινότητα για τα οφέλη της, να εξομαλύνει αιχμηρά σημεία όπως οι υπαρκτές αντιστάσεις και να προκύψει μέσω διαρκούς κι ανοικτού διαλόγου. Σε αυτό σίγουρα δεν συνεισφέρει η «πολεμική» στάση πολιτικών και συνδικαλιστικών οργάνων καθώς ο προσανατολισμός πρέπει να είναι η συμπόρευση για την επίτευξη των ευεργετικών αποτελεσμάτων μιας αξιολόγησης με ισότιμη συμμετοχή όλων μαθητών, εκπαιδευτικών, και γονέων. Μιας αξιολόγησης που θα οδηγεί σε συγκλίσεις και σε κοινά οράματα που δε θα εδράζονται σε ένα πλαίσιο απειλών και διώξεων, αλλά θα εδράζονται σε ένα αντικειμενικό κι αξιοκρατικό αξιολογικό πλαίσιο.

Ο σκοπός, η μορφή και ο τύπος της αξιολόγησης αποτελούν σε κάθε περίπτωση κρίσιμες

παραμέτρους. Σε αυτό το πλαίσιο ο τύπος του αξιολογητή και τα προσόντα που αυτός διαθέτει είναι κρίσιμες συνιστώσες κατά την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης. Ο βελτιωτικός κι ανατροφοδοτικός χαρακτήρας του πλαισίου της αξιολόγησης, με την παροχή ανάλογων κινήτρων συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς αποτελούν ίσως τους ακρογωνιαίους λίθους της επιτυχούς εφαρμογής της. Όμως απαραίτητο στοιχείο είναι να υπάρχουν συγκλίσεις των εμπλεκόμενων μερών, μέσω ενός ανοικτού παραγωγικού εκπαιδευτικού διαλόγου. Παράλληλα η έρευνα στο πεδίο της αξιολόγησης πρέπει να συνεχίζει και να εμβαθύνει προκειμένου τα επιστημονικά αποτελέσματα να χρησιμοποιηθούν από τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής. Εν προκειμένω οι εκπαιδευτικές πολιτικές καλούνται να λάβουν υπόψη τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών καθότι μέσω αυτών δύναται να στοιχειοθετηθούν υπαρκτές ανεπάρκειες και τρωτά σημεία θεσμοθετημένων πλαισίων αξιολόγησης. Μέσω της ενεργής εμπλοκής των εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν στη διδακτική πράξη την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική καθίσταται περισσότερο εφικτό να επιτύχει ένα σύστημα αξιολόγησης. Ένα σύστημα που θα παράγει πολύτιμα στοιχεία ανατροφοδότησης για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου αυτό να καθίσταται σύγχρονο και βιώσιμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναστασίου, Μ. Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις, έρευνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 2,* 63-75.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: https://bitly.ws/ZvFN

Αξιολόγηση: Γιατί επαναλαμβάνονται τρία χρόνια οι ίδιες απειλές; [δελτίο τύπου] (2023, Νοέμβριος 3). Ανακτήθηκε από: https://bitly.ws/3eLU6

Αποφάσεις Γενικής Συνέλευσης Προέδρων ΟΛΜΕ 21.10.2023 [δελτίο τύπου] (2023, Οκτώβριος 24). Ανακτήθηκε από: https://bitly.ws/ZvGf

Απόφαση της Γενικής Συνέλευσης Προέδρων των ΕΛΜΕ [δελτίο τύπου] (2023, Φεβρουάριος 11). Ανακτήθηκε από: https://bitly.ws/ZvG2

Berger, R. (2013). Now I see it, now I don' t: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Sage Journals, 15*(2), 219-234.

Brinia, V., Tiokas, T., & Argiriou, A. (2014). Teachers' Evaluation: Views of Secondary School Teachers in the Greek District of Pieria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development,* 4(1), 203-210.

Charalambous, C. Y., Komitis, A., Papacharalambous, M., & Stefanou, A. (2014). Using generic and content-specific teaching practices in teacher evaluation: An exploratory study of teachers' perceptions. *Teaching and Teacher Education, 41,* 22-33. doi:10.1016/j.tate.2014.03.001

Γαλάνης, Πετρος. (2018). Ανάλυση Δεδομένων Στην Ποιοτική Έρευνα Θεματική Ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35*(3), 416–21.

Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

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

Δρακόπουλος, Θ. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις φυσικές επιστήμες σε επίπεδο σχολικής μονάδας: απόψεις εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

ΔΟΕ: Γνωμοδότηση για την απεργία αποχή [δελτίο τύπου] (2021, Φεβρουάριος 2). Ανακτήθηκε από: https://bitly.ws/ZvFB

Δούναβης, Γ. & Ζμπάινος, Δ. (2020). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, 6,* 1-23.

Εγκύκλιος 118991/ΓΔ5/23-10-2023, Οδηγίες αναφορικά με την διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ –ΕΒΠ σχολικού έτους 2023-2024.

Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ε. & Τσάφος Β. (2008). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών, στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Jootun, D., et al. (2009). Reflexivity: promoting rigor in qualitative research. *Nursing Standard, 23*(1), 42-46.

Flores, M. A. (2018). Teacher evaluation in portugal: Persisting challenges and perceived effects. *Teachers and Teaching, Theory and Practice, 24*(3), 223-245. doi:10.1080/13540602.2018.1425677

Hult, A., & Edström, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: Promoting and ruining teacher professionalism. *Education Enquiry, 7*(3), 30200. doi:10.3402/edui.v7.30200

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας.* Αθήνα: ΣΕΑΒ.

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

Κακαρούμπα, Α. (2020). *Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, σε σχέση με την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Κασσωτάκης, Μ. (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *1ο επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α., 28-29 Μαΐου 2016* (σσ. 43-75). Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Α.

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

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Θ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Λιβάνης.

Κελπανίδης, Μ. Χ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ., & Ποιμενίδου, Δ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 44,* 157-177.

Κοινή Υπουργική Απόφαση 12980/Ε3/03-02-2023, Ρύθμιση ειδικότερων θεμάτων και αναγκαίων τεχνικών λεπτομερειών σχετικά με τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την ανάπτυξη, την επικαιροποίηση και τη λειτουργία της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής του άρθρου 81 του ν. 4823/2021 (Α' 136), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 602/Β'/08-02-2023).

Κοινή Υπουργική Απόφαση 9950/ΓΔ5/27-01-2023, Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 388/Β'/28-01-2023).

Κρανά, Δ. & Βρυωνίδης, Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους. *Επιστήμες Αγωγής, 1,* 93-113.

Kvale, S. (1995). *An Educational Rehabilitation of Apprenticeship Learning*, San Francisco: ERIC.

Κωνσταντίνου Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2007). Introducing a teacher evaluation system based on teacher effectiveness research: An investigation of stakeholders' perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 20*(1), 43-64. doi:10.1007/s11092-007-9046-3

Matsopoulos, A. S., Griva, A. M., Psinas, P., & Monastirioti, I. (2018). Teacher evaluation in the era of globalization: Teachers' views on evaluation, quality, and resilience in the Greek educational system. *Community Psychology in Global Perspective, 4*(1), 1-19.

Μουτζούρη-Μανούσου Ε. & Δασκαλόπουλος Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10*, 34-45.

Νιτσοτόλης, Β. (2023). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό και το πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Μέντορας, 21,* 24-

43.

Νόμος 4823/2021, άρθρο 54, 56, 62, 68, 69, 72, 81, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 136/Α'/03-08-2021).

Νόμος 4692/2020, άρθρο 33, 34 & 35, Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 111/Α'/12-06-2020).

Νόμος 4589/2019, άρθρο 53 – 67, Σύστημα διορισμού και προσλήψεων εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ και ΕΒΠ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 13/τ. Α΄/29-01-2019).

Οδηγίες για τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών - Έναρξη διαδικασίας για το Πεδίο Β' [δελτίο τύπου] (2024, Μάρτιος 20). Ανακτήθηκε από: https://bitly.ws/3grDM

OECD. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession – Lessons from around the World.* Paris: OECD Publications.

ΟΛΜΕ: «Συνεχίζουμε τον αγώνα κατά της ατομικής αξιολόγησης» [δελτίο τύπου] (2024, Μάρτιος 2). Ανακτήθηκε από: https://bitly.ws/3eLSM

ΟΛΜΕ: «Καταγγελία για τη νέα εγκύκλιο του Γ.Γ. Υπουργείου Παιδείας» [δελτίο τύπου] (2024, Ιούλιος 15). Ανακτήθηκε από: https://www.olme.gr/

Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Απόψεις των εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Papakonstantinou, P., & Kolympari, T. (2019). A bone of contention: Teacher evaluation system in greece. *International Journal of Management in Education, 13*(1), 40-58. doi:10.1504/IJMIE.2019.096475

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, *4*(1), 1-11.

Paufler, N. A., & Sloat, E. F. (2020). Using standards to evaluate accountability policy in context: School administrator and teacher perceptions of a teacher evaluation system. *Studies in Educational Evaluation, 64,* 100806. doi:10.1016/j.stueduc.2019.07.007

Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 7th International Conference in Open & Distance Learning, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 1-21), Πάτρα: Εκδόσεις Δικτύου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Reinhorn, S. K., Johnson, S. M., & Simon, N. S. (2017). Investing in development: Six high-performing, high-poverty schools implement the massachusetts teacher evaluation policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 39*(3), 383-406. doi:10.3102/0162373717690605

Σκαρπέντζος, Δ. (2023). *Διερεύνηση της επίδρασης του σχολικού κλίματος στο άγχος των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

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

Tuma, A. P., Hamilton, L. S., & Tsai, T. (2019). Teacher perceptions of feedback and evaluation systems. *The Education Digest, 84*(7), 27-32.

Tuytens, M., & Devos, G. (2018). Teacher evaluation policy as perceived by school principals: The case of flanders (belgium). *Teachers and Teaching, Theory and Practice, 24*(3), 209-222. doi:10.1080/13540602.2017.1397508

Στα δικαστήρια ο Υπουργός Παιδείας για την απεργία-αποχή που κήρυξε η ΟΛΜΕ [δελτίο τύπου] (2023, Νοέμβριος 1). Ανακτήθηκε από: https://bitly.ws/ZvEC

Warren, A. N., & Ward, N. A. (2019). "It didn't make me a better teacher": Inservice teacher constructions of dilemmas in high-stakes teacher evaluation. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(4), 531-548. doi:10.1080/09243453.2019.1619185

ΥΠΑΙΘΑ. (2024). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ-ΕΒΠ.* Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/axiologisi

Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4/24-08-2022, Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 4509/Β'/24-08-2022).

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-09-2021, Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 4189/ Β'/10-09-2021).

Ο Θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

The institution of parallel support in primary education

Σοφία Σαλπιγκτή, *Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc στην Ειδική Αγωγή, sofisalpig@gmail.com*

Sofia Salpigti, *Education PE 70, MSc in Special Education,sofisalpig@gmail.com*

Abstract: The institution of parallel support is a structure of inclusive education and its purpose is to strengthen the pedagogical practice and the learning process of children with Special Educational Needs or disability. It is an important educational act of integrating children with disabilities or with special educational needs into a typical school class, with the aim of integrating them, strengthening the way of the pedagogical act and the learning process. The institution of parallel support is the main characteristic of inclusive education (inclusion Education) in terms of the educational treatment of children with Special Educational Needs or even disability according to the ratified declarations of Salamanca (1994) and the UN Convention (Angelidis, 2011)). The work of parallel support teachers, as a practice, is based on the inclusion of students with Special Educational Needs or with disabilities in the general school (N. 2817/2000, L. 3699/2008), in the context of inclusive education which is governed by the authorities of Differentiated Teaching and Collaborative Teaching or Co-teaching. The classroom teacher and the parallel support teacher are called upon to implement co-teaching or co-teaching (IEP, 2017) with the aim of exploiting the different potential of each child and not marginalizing any student because of his diversity. The Parallel Support teacher does not have the role of a specialist or assistant teacher and is only responsible for children with disabilities or students with special educational needs, he is equal to the class teacher, as both teachers are the teachers of all children of the class. The task of the Parallel Support teacher is to help the student in his gradual independence in the classroom and to work cooperatively in the context of joint teaching as an equal partner of the classroom teacher in co-educational models, returning to the student periodically and/or whenever deemed necessary. Collaboration at the level of co-planning, co-teaching and co-assessment for all students is a necessity and an obligation in an inclusive school that cares and worries for all children. It is proposed to train general and special education teachers in integration policy, co-education, differentiated teaching and cooperative learning.

Keywords: Special education, Inclusive education, Parallel Support

Περίληψη: Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί δομή της ενταξιακής εκπαίδευσης και σκοπός της είναι να ενισχύσει την παιδαγωγική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή αναπηρία. Αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική πράξη της ενταξιακής εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες σε μία τυπική σχολική τάξη, με σκοπό την ένταξη τους, ενισχύοντας τον τρόπο της παιδαγωγικής πράξης και τη μαθησιακής διαδικασίας. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusion Education) ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή και αναπηρία σύμφωνα με τις επικυρωμένες διακηρύξεις της Σαλαμάνκα (1994) και τη Σύμβαση του ΟΗΕ (Αγγελίδης, 2011).

Το έργο των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, ως πρακτική, στοιχειοθετείται στην ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008), στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η οποία διέπεται από τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της Συνεργατικής Διδασκαλίας ή Συνδιδασκαλίας.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης καλούνται να εφαρμόσουν τη συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) ή συνδιδασκαλία (ΙΕΠ, 2017) με στόχο να αξιοποιηθούν οι διαφορετικές δυνατότητες του κάθε παιδιού και να μην περιθωριοποιηθεί κάποιος μαθητής εξαιτίας της διαφορετικότητας του. Ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης δεν έχει το ρόλο του ειδικού ή του βοηθού εκπαιδευτικού και την ευθύνη μόνο των παιδιών με αναπηρία ή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ισότιμος με τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς και οι δύο εκπαιδευτικοί είναι οι δάσκαλοι όλων των παιδιών της τάξης. Έργο του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης είναι να βοηθήσει το μαθητή στην σταδιακή αυτονόμησή του στην τάξη και να λειτουργήσει συνεργατικά στα πλαίσια της από κοινού διδασκαλίας ως ισότιμος συνεργάτης του εκπαιδευτικού της τάξης σε μοντέλα συνεκπαίδευσης, επανερχόμενος στον μαθητή περιοδικά ή/και όποτε κρίνεται αναγκαίο.

Η συνεργασία σε επίπεδο συν-σχεδιασμού, συν-διδασκαλίας και συν-αξιολόγησης για όλους τους μαθητές αποτελεί ανάγκη και υποχρέωση σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο που ενδιαφέρεται και αγωνιά για όλα τα παιδιά. Προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε θέματα ενταξιακής πολιτικής, συνεκπαίδευσης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συνεργατικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική αγωγή, Συμπεριληπτική εκπαίδευση, Παράλληλη Στήριξη

Εισαγωγή

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί δομικό στοιχείο της ενταξιακής εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μία τυπική σχολική τάξη, με σκοπό την ένταξη τους, ενισχύοντας τον τρόπο της παιδαγωγικής πράξης και τη μαθησιακής διαδικασίας. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusion Education) ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή και αναπηρία σύμφωνα με τις επικυρωμένες διακηρύξεις της Σαλαμάνκα (1994) και τη Σύμβαση του ΟΗΕ (Αγγελίδης,

2011).

Με βάση τον ορισμό που έχει υιοθετηθεί από την UNESCO, *«συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διαδικασία εκείνη που επιχειρεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον, κατάλληλο για όλες τις κατηγορίες παιδιών, ανεξαρτήτως των ιδιαιτεροτήτων του. Ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση όλων των ηλικιών, παιδιών, νέων και ενηλίκων, και επιχειρεί την κατάργηση του αποκλεισμού, του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης οποιουδήποτε ατόμου κατά την εκπαιδευτική πράξη. Προβλέπει ακόμη την τροποποίηση και βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων, στοχεύοντας στην ισότιμη εκπαίδευση όλων»(* UNESCO. (1994).

Η τάση που επικρατεί αυτή τη στιγμή στα διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς διάφορες μορφές υποστήριξης από άποψη προσωπικού, υλικού και εξοπλισμού.

Στην Ελλάδα με βάσει την περ. β) της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 3699/2008 (199 Α΄) «*1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:….. β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.*

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ (ΚΕΔΑΣΥ) – εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση.»

Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι εκείνος που πρωτίστως συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και ενσωμάτωση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή και αναπηρία στην τυπική τάξη ενός γενικού σχολείου και συμβάλει ουσιαστικά στην ένταξη, στην εκπαίδευση αλλά και στην προστασία των παιδιών αυτών από το ρατσισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση, το σχολικό εκφοβισμό και την απομόνωση.

1.1 Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα εμφανίζεται για πρώτη φορά με το Ν. 2817/2000 ως εκπαιδευτική πρακτική με σκοπό την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Η εκπαιδευτική αυτή πρακτική συγκροτείτε ως μια σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, αναφορικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ευάλωτων ομάδων, όπως παιδιών με Ε.Ε.Α. ή και αναπηρία σύμφωνη με τις επικυρωμένες διακηρύξεις της Σαλαμάνκα (1994) και τη Σύμβαση του ΟΗΕ, στα πλαίσια

της πολιτικής της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία, γνωστή ως συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion Education).

Η εκπαιδευτική αυτή συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται:

- ✓ στις αρχές της ένταξης,
- ✓ σε προγράμματα ευαισθητοποίησης και αναδιαμόρφωσης στάσεων στα θέματα όλων των αναπηριών και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων,
- ✓ στις μορφές συνεργατικής διδασκαλίας,
- ✓ στο σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΕΠΕ),
- ✓ στη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος,
- ✓ στη διαφοροποίηση στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης,
- ✓ τη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη κ.ά.

Στο άρθρο 11 του Ν. 2817/2000 αναφέρεται ότι: «*Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική, τεχνική επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών».* Στην παράγραφο α) του άρθρου 11 γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στην παράλληλη στήριξη και συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: *«Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν: Στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ.».*

Στο Ν. 3699/2008 γίνεται αναφορά και πάλι στην παράλληλη στήριξη όπου σύμφωνα με την περ. β) της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 3699/2008 (199 Α΄) «*1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:….. β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών».* Στο άρθρο 6 του Ν. 3699/2008 περιγράφεται ότι η Παράλληλη Στήριξη υλοποιεί προγράμματα συνεκπαίδευσης συνδιδασκαλίας και διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, από εκπαιδευτικό ΕΑΕ.

Από την 1.9.2010, η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση παρέχεται μέσω προγραμμάτων εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία εντάσσονται σε Πράξεις που συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από το Δημόσιο στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ), από εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ 60, ΠΕ 61 και ΠΕ 70, ΠΕ 71 που έχουν τα τυπικά προσόντα τοποθέτησης στην ΕΑΕ. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω κλάδων δεν επαρκούν, για την υλοποίηση των προγραμμάτων της παράλληλης στήριξης μπορεί να συμμετέχουν σε αυτά και άλλοι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 60 και ΠΕ

70.

Αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης πρέπει να έχουν εξειδίκευση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, ενώ εξειδίκευση στη γραφή Braille πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν παιδιά με προβλήματα όρασης.

Για τη λειτουργία της παράλληλης στήριξης εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΑΣΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης που χρήζει ένα παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες η αναπηρία, κατά περίπτωση. Οι ώρες απασχόλησης του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης για έναν μαθητή ορίζονται από το ΚΕΔΑΣΥ και όσον αφορά στον τρόπο κάλυψης του υποχρεωτικού ωραρίου ορίζεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί της παράλληλής στήριξης, σύμφωνα με την Υ.Α. αριθμ. 48275/Δ3/2019 ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019 καλούνται να συμπληρώσουν το υποχρεωτικό τους ωράριο εργασίας σε περισσότερα από ένα σχολεία.

Η ισχύ της Παράλληλης Στήριξης είναι για ένα σχολικό έτος, και ανανεώνεται με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, κατόπιν αίτησης του γονέα. Ένας μαθητής μπορεί να συμμετέχει για κάποιο διάστημα στην παράλληλη στήριξη, αυτό μπορεί να μη συνεχιστεί καθόλη τη διάρκεια της φοίτησης του στο σχολείο, εκτός από τις περιπτώσεις της κώφωσης ή της τύφλωσης.

Εκτός από την δημόσια Παράλληλης Στήριξης η οποία παρέχεται δωρεάν, δίνεται το δικαίωμα με τον Ν 3699/2008παρ. 4 του άρθρου 7 (199 Α΄), ο οποίος τροποποιήθηκε από την παρ. 3 του άρθ. 11 του ν.4452/2017 (17 Α΄), στους γονείς των μαθητών ΑΜΕΑ να προσλάβουν ιδιωτική παράλληλη στήριξη εφόσον το επιθυμούν, ανεξάρτητα από το αν διαθέτουν ή όχι σχετική γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ ή τα Ιατροπαιδαγωγικά Διαγνωστικά Κέντρα των Δημόσιων Νοσοκομείων, μετά από την συναίνεση του Συλλόγου Διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου και εφόσον έχουν ελεγχθεί τα τυπικά προσόντα του ιδιώτη που θα παρέχει την Παράλληλη Στήριξη. Επίσης, οι ιδιώτες της Παράλληλης Στήριξης δεν υπόκεινται στο καθηκοντολόγιο του σχολείου και δεν υποχρεούνται να εφαρμόζουν τις οδηγίες των Δ/ντων και των εκπαιδευτικών των σχολείων.

Η ευθύνη των μαθητών που μετέχουν στην παράλληλη στήριξη ανήκει στη δικαιοδοσία του σχολείου και όχι του παιδαγωγού της ειδικής αγωγής (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2013).

1.2 Καθήκοντα και αρμοδιότητες εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου με το υπόλοιπο προσωπικό και έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και δικαιώματα, που απορρέουν από την ισχύουσα νομοθεσία που καθορίζονται από την υπ' αριθ. 27922/Γ6/2007/Υπουργική Απόφαση, Φ.353.1/324/105657/Δ1 όπως τροποποιήθηκε από την Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 48275/Δ3/2019 - ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019 ως εξής:

Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης

1. Ενημερώνονται από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη, λαμβάνοντας υπόψη την αξιολογική έκθεση γνωμάτευση του Κ.Ε.Σ.Υ.,(ΚΕΔΑΣΥ) σχετικές παιδαγωγικές εκθέσεις καθώς και άλλες αξιολογήσεις γνωματεύσεις που πιθανόν υπάρχουν από άλλους φορείς αξιολόγησης.

2. Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του/ της μαθητή/τριας και συντάσσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) λαμβάνοντας υπόψη τους βασικούς άξονες και τις υποδείξεις του Κ.Ε.Σ.Υ. (ΚΕΔΑΣΥ).

3. Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.

Όσον αφορά στα διαλείμματα και στα πλαίσια της παιδαγωγικής υποστήριξης, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης Στήριξης δύναται σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσει δομημένες δραστηριότητες, ώστε να βοηθήσει το/τα παιδί/ιά με που υποστηρίζει να εμπλακεί/ούν σε ομάδες συνομηλίκων του/τους και να αλληλεπιδράσει/ουν θετικά.

4. Συνεργάζονται με τα αρμόδια Κ.Ε.Σ.Υ. (ΚΕΔΑΣΥ) στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα προσαρμογής.

5. Συντάσσουν, σε συνεργασία με τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό του τμήματος, καθώς και τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο τμήμα, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του/της μαθητή/τριας το οποίο υποβάλλεται στον/στην Διευθυντή/ντρια του σχολείου και φυλάσσεται στον ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας

6. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές/τριες συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ύστερα από απόφαση του/της οικείου/ας Διευθυντή/ντριας Εκπαίδευσης

Επίσης ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης που τοποθετείται στην τάξη του παιδιού ή των παιδιών με αναπηρία ή ΕΕΑ καλείται να υποστηρίξει, ως δεύτερος εκπαιδευτικός, προγράμματα και δραστηριότητες όπως:

- Να οργανώσει την ασφαλή προσέλευση και αποχώρηση του παιδιού με αναπηρία ή/και ΕΕΑ από την τάξη και από το σχολείο και σύμφωνα με το ημερήσιο πρόγραμμα που έχει ανατεθεί στον εκπαιδευτικό.
- Να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει την εκφώνηση μιας άσκησης, ή να του την επαναλάβει
- Να βοηθήσει το μαθητή με ΕΕΑ να βρίσκει το κατάλληλο εγχειρίδιο, τετράδιο, σελίδα, θεματική, άσκηση.

- Να διαφοροποιήσει κατά περίπτωση την εργασία του μαθητή ή να την τροποποιήσει με στόχο να καταφέρει ο μαθητής να ανταποκριθεί κατάλληλα.
- Να βοηθά τον εκπαιδευτικό του τμήματος στο σχεδιασμό της διδασκαλίας εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο σύμφωνα με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
- Να αναλαμβάνει παράλληλη εργασία στην τάξη, όπως να βοηθά τους μαθητές πάνω σ αυτά που διδάσκει ο συνάδελφος παράλληλα, σχεδιάζοντας στον πίνακα ή διορθώνοντας σημειώσεις των μαθητών.
- Να συμπληρώνει εάν κρίνεται απαραίτητο το τετράδιο επικοινωνίας για τους γονείς και να απαντά στις δικές τους σημειώσεις.
- Να οργανώνει σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς δομημένο διάλειμμα με στόχο την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους άλλους μαθητές και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Στις εκδρομές να οργανώνει ομαδικές δραστηριότητες ή παιχνίδια αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους συνομηλίκους του, σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς.
- Να συνεργάζεται με τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία εκπαιδευτικούς με εμπιστοσύνη σε πρωτοβουλίες για την υλοποίηση διαφοροποίησης του μαθησιακού αντικειμένου και τη βαθμολόγηση του παιδιού με ΕΕΑ
- Να ενεργούν από κοινού οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί με στόχο την σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή.

2.1 Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης στην εκπαιδευτική πράξη

Το έργο των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, ως πρακτική, στοιχειοθετείται στην ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008), στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η οποία διέπεται από τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της Συνεργατικής Διδασκαλίας ή Συνδιδασκαλίας. Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση, ο οποίος εμφανίστηκε το 1990, αποτελεί εννοιολογική εξέλιξη των όρων ενσωμάτωση και ένταξη, προκειμένου να αποδοθεί η από κοινού εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή με αναπηρία στη γενική τάξη (Σούλης, 2008).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «*Η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων*» (Ζώνιου –Σιδέρη, 2000:39). Σύμφωνα με τον Λιοδάκη, (2000) η συνεκπαίδευση αυτή ορίζεται, «*ως η προσπάθεια για συμβίωση και συνδιδασκαλία των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, σε συνδυασμό με την παροχή αναγκαίας βοήθειας και υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς, όπου ασκείται*».

Η συνδιδασκαλία αποτελεί ένα μοντέλο διδασκαλίας που απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του

εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγή για την συνεκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη οι οποίοι διδάσκουν σε ανομοιογενή ομάδα παιδιών, συναποφασίζουν και μοιράζονται την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής 2003, Friend, M. 2000, 2008).

Η συνεργατική διδασκαλία (Co-teaching) είναι στενά συνδεδεμένη με την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο και προϋποθέτει την ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών (ΙΕΠ, 2017). Θέτει την ανάληψη κοινής ευθύνης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για όλους τους μαθητές της τάξης και σε όλα τα επίπεδα (Friend & Bursuck, 2009; Friend & Cook, 2012).

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Sileo, & Garderen, 2010; Μαυροπαλιάς, 2013; Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2010) αναφέρονται εφτά μοντέλα- τύποι συνδιδασκαλίας:

1. *Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (One teach – One observe)*.

Στην περίπτωση αυτή ένας εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την ομάδα μαθητών (κυρίως ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής) και ο άλλος παρατηρεί στην τάξη ποιος μαθητής συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και με ποιο τρόπο, συλλέγοντας έτσι χρήσιμα στοιχεία για τους μαθητές προκειμένου να αξιολογηθούν και να υποστηριχτούν (Μαυροπάλιας, 2013 Στην περίπτωση αυτή χρήσιμο θα ήταν να γίνεται εναλλαγή ρόλων για να μην είναι ό ένας βοηθός του άλλου (Friend & Bursuck, 2012).

2. Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (One teach – One assist).

Στην περίπτωση αυτή ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος υποστηρίζει την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Murawski, 2009). Όταν ο ένας εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα, ο άλλος περιφέρεται στην τάξη για να βοηθήσει τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια ή για να απαντήσει σε σχετικές με το μάθημα ερωτήσεις τους. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός που διδάσκει κατέχει ηγετικό και κυρίαρχο ρόλο έναντι του ειδικού παιδαγωγού που έχει βοηθητικό ρόλο. Για την ισοτιμία των σχέσεων των εκπαιδευτικών καλό θα ήταν να εφαρμόζεται περιστασιακά και με εναλλαγή ρόλων. Μέσω αυτής της μορφής διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν τις ικανότητες των μαθητών τους και να επέμβουν όταν κρίνουν πως είναι απαραίτητο. (Μαυροπάλιας, 2013).

3. Ομαδική διδασκαλία (Team teaching).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο συνεκπαίδευσης οι δύο εκπαιδευτικοί επιμερίζονται ισότιμα όλες τις ευθύνες ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης. \

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν από μία ομάδα μαθητών ή διαχωρίζουν ακόμη και το διδακτικό υλικό σε επιμέρους τμήματα προκειμένου ο κάθε μαθητής όταν διδάσκεται κάτι να το συνδυάζει με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

Σύμφωνα με τον Cook ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ομαδική διδασκαλία ως τον καλύτερο τύπο της συνδιδασκαλίας (Cook, 2013).

4. Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching).

Σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας ο ένας δάσκαλος διδάσκει μια μικρή ομάδα μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες διαφοροποίησης, ενώ ο άλλος δάσκαλος διδάσκει όλη την τάξη (Sileo & Garderen, 2010). Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ευέλικτο τρόπο διδασκαλίας το οποίο έχει πολύ συγκεκριμένο σκοπό. (Μαυροπάλιας, 2013), ωστόσο ενέχει τον κίνδυνο στιγματισμού των μαθητών αυτών.

5. Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching).

Σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία, για δύο διαφορετικές ομάδες μαθητών. Η γενική τάξη χωρίζεται σε δύο ισάριθμα μέρη όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ακριβώς το ίδιο αντικείμενο και στον ίδιο χρόνο αλλά σε διαφορετική ομάδα. Ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει το ίδιο αντικείμενο σε μία ετερογενή ομάδα μαθητών που αποτελείται από παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός της τάξης (Murawski, 2009; Μαυροπαλιάς, 2013). Το μοντέλο αυτό της συνδιδασκαλίας παρέχει στα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή με αναπηρία μια πιο επικεντρωμένη και πρακτική διδασκαλία (Sileo & Garderen, 2010).

6. Διδασκαλία σε κέντρα/σταθμούς μάθησης (Station teaching).

Το μοντέλο αυτό συνεκπαίδευσης προϋποθέτει άριστη συνεργασία των εκπαιδευτικών της τάξης και επιμερισμό των ευθυνών της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στους στόχους διδασκαλίας για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών σε οργανωμένους σταθμούς μάθησης σε διαφορετικά σημεία της τάξης με κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους. Οι δραστηριότητες αφορούν διαφορετικές πτυχές ενός μαθήματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός. Οι μαθητές δουλεύουν εκ περιτροπής στους διαφορετικούς σταθμούς της τάξης (Ζώνιου - Σιδέρη & Βλάχου, 2010).

7. Ένας διδάσκει, ένας περιφέρεται (One teach – One drift).

Αυτό το μοντέλο μοιάζει με το πρώτο μοντέλο συνδιδασκαλίας με τη διαφορά ότι όταν ο ένας δάσκαλος διδάσκει ο άλλος περιφέρεται στην τάξη. Παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης, αξιολόγησης των μαθητών και την 1:1 διδασκαλία στην περίπτωση που ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή έννοια (Sileo, & Garderen, 2010).

Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά στην Ελλάδα είμαστε πιο κοντά στην εφαρμογή του συστήματος ο ένας διδάσκει, ο άλλος περιφέρεται ή (one teach, one drift) με την διαφορά πως στην Παράλληλη Στήριξη ο εκπαιδευτικός έχει την αποκλειστικότητα ενός μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή με αναπηρία και όχι όλης της τάξης στην οποία πιθανότατα να φοιτούν μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Μαυροπαλιάς, 2013).

2.2 Αποτελέσματα της εφαρμογής του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Ο θεσμός της Π. Σ είναι πολύ σημαντικός στην ενσωμάτωση, στην προσαρμογή των μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον, καθώς επίσης και στην ικανοποίηση των αναγκών τους (Farrell, 2000).

Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά οι μαθητές που υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης εμφανίζουν σταδιακά πρόοδο σε προσωπικό, κοινωνικοσυναισθηματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ εμφανίζουν και μεγαλύτερα ποσοστά αυτονομίας. Η παρουσία του εκπαιδευτικού της Παράλληλης στήριξης ενισχύει τους μαθητές χωρίς αναπηρία καθώς μπορούν να υποστηριχτούν μαθησιακά και από αυτόν, ενώ τους δίνεται ταυτόχρονα η ευκαιρία να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα διαφορετικότητας και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες από την αλληλεπίδρασή τους με μαθητές με αναπηρία (Μαυροπαλιάς, 2013). Στα πλεονεκτήματα της εφαρμογής του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης θα πρέπει να προστεθεί η υποστήριξη που δέχεται η οικογένεια των μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, καθώς και στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη, που λόγω των υψηλών απαιτήσεων του έργου τους βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες (Καμπανέλλου, 2011).

Άλλα σημαντικά οφέλη από την ύπαρξη της Παράλληλης Στήριξης στο σχολείο σύμφωνα με τους (Mastropieri & Struggs, 2001) είναι:

1. Η συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, μειώνει την εμφάνιση της απομόνωσης και του κοινωνικού στίγματος, καθώς τα παιδιά δεν κατηγοριοποιούνται με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η αυτό-εκτίμησή τους.
2. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης έχοντας ως απώτερο στόχο τη στήριξη των μαθητών τους ανακαλύπτουν μηχανισμούς συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.
3. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης «αναγκάζονται» να παρακολουθούν και να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης αναφορικά με τις εξελίξεις που συμβαίνουν στο χώρο της ειδικής αγωγής.
4. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης, με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης επιτυγχάνουν να διαχειρίζονται καλύτερα την τάξη τους.
5. Η συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ενισχύει το αίσθημα της αποδοχής και του σεβασμού του διαφορετικού., εμφανίζοντας σε αρκετές περιπτώσεις συμπεριφορές αλληλεγγύης, και υποστήριξης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Παρά τα οφέλη που προκύπτουν από τη λειτουργία του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης ο θεσμός δεν έτυχε θερμής αποδοχής από έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και γονέων, οι οποίοι ήταν επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητα του θεσμού.

Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2013), τα προβλήματα που κυρίως προκύπτουν από τη

λειτουργία του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης αφορούν κυρίως:

1. Στις σχέσεις και στη συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους έργο. Παρατηρείται συχνά η άποψη ότι δεν υπάρχει σαφή αποσαφήνιση των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών και ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής είναι κυρίαρχος έναντι του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής, ο οποίος είναι περισσότερο συμπληρωματικός και βοηθητικός.
2. Στην αντίληψη που επικρατεί σε πολλούς εκπαιδευτικής της γενικής τάξης ότι το έργο της Παράλληλης Στήριξης για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών που στηρίζουν, αποτελεί απλά φύλαξη (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011).
3. Στην έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης σε θέματα αναπηρίας, συνεργασίας και γενικότερα ειδικής αγωγής (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011).
4. Σε δυσλειτουργίες που αφορούν τον προγραμματισμό και την οργάνωση των υπηρεσιών εκπαίδευσης (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011).
5. Στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (ακατάλληλοι ή μη επαρκείς χώροι διδασκαλίας, έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού).
6. Έλλειψη ενταξιακής κουλτούρας στο Πρόγραμμα Σπουδών του γενικού σχολείου.
7. Απουσία μόνιμου προσωπικού Παράλληλης Στήριξης

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης στην εκπαίδευση μόνο οφέλη έχει να επιδείξει όχι μόνο στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρία αλλά σε όλους τους εμπλεκόμενους γύρω από αυτήν αρκεί να υπάρχει συνεργασία, κατανόηση, και ευελιξία κυρίως στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.

Η συνεργασία σε επίπεδο συν-σχεδιασμού, συν-διδασκαλίας και συν-αξιολόγησης για όλους τους μαθητές αποτελεί ανάγκη και υποχρέωση σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο που ενδιαφέρεται και αγωνιά για όλα τα παιδιά. Προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε θέματα ενταξιακής πολιτικής, συνεκπαίδευσης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συνεργατικής μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελίδης, Π. (2011). Από την "ειδική" στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 297-331). Ζεφύρι: Διάδραση.

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στο *Hellenic Journal of Psychology* τευχ. 7/2,σελ. 180-204.

Farrell, P. (2000).*The impact of research on developments in inclusive education.* International Journal of Inclusive Education, 4(1), 153-162.

Friend, M. D., & Bursuck, W. D. (2009). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.

Friend, M., & Cook, L. (2012). Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, (σσ. 31-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2017). Οδηγός εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο. Ανακτήθηκε στις 18 Δεκεμβρίου 2023. Διαθέσιμο στο: https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/odhgos-ekpaideutikou-gia-thn-euaisthitopoihsh-se-themata-apodoxhs-ths-anaphrias-kai-ths-diaforetikothtas-kai-thn-anapyksh-entaksiakhs-koultouras-sto-sxoleio

Καμπανέλλου, Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 29/5/2018 από το δικτυακό τόπο: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14473/6/KabanellouPolyxeni

Λιοδάκης, Δ. (2000). Εκπαιδευτικά Προγράμματα για Τυφλούς. Αθήνα: Ατραπός.

Mastropieri, M. A & Scruggs, T.E (2001*). Promoting inclusion in secondary classroom Learning Disability Quartrly,* 24, 265-274.

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*.Διδακτορική διατριβή. Στο: http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30262.

Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!*. Corwin Press.

Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000). Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου 2023. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/ N.%202817%20-%202000%20-%20FEK.%2078%20-A-%2014-3-2000.pdf

Ν. 3699/2008. (ΦΕΚ Α’ 199/2.10.2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου 2023. Διαθέσιμο στο: http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf

Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. Teaching Exceptional Children, 42(3), 14-21.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 27922/Γ6/2007- Φ.353.1/324/105657/Δ1

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 48275/Δ3/2019 - ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action On Special Needs Education.* Ανάκτηση Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2023. Διαθέσιμο στο: https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000098427

«Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο. Ένα σχέδιο Μαθήματος στη Γλώσσα της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»

"Implementing differentiated instruction in school. A lesson plan for the subject of Greek Language in the fourth grade of Primary School”.

Αθηνά Σκαπινάκη, *ΠΕ70, Μεταπτυχιακό, « Διοίκηση Επιχειρήσεων MBA», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Επιστημών της Διοίκησης,Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, askapinaki@gmail.com*

Ελένη Τζάνα, *ΠΕ 70, Μεταπτυχιακό, «Σπουδές στην Εκπαίδευση» ΕΑΠ, elenitzana@hotmail.com*

Athina Skapinaki, *PE70, Master's Degree, "Business Administration MBA," University of the Aegean, School of Management Sciences, Department of Business Administration, askapinaki@gmail.com*

Eleni Tzana, *PE70, Master's Degree, "Studies in Education", Hellenic Open University, elenitzana@hotmail.com*

Abstract: Differentiated instruction is a pedagogical-instructional approach that provides teachers with a starting point for meeting the diverse learning needs of students. Although differentiated instruction has gained much attention in practice and research, there are not many publications with lesson plans in Primary Education. The current research aims to present the theoretical background of Differentiated Teaching as well as a teaching scenario for 4th Grade in Greek Language lesson. The specific scenario suggests ideas for differentiation in terms of course content, process, product and environment. At the same time, it describes activities that develop critical thinking, uses technological educational tools and cultivate collaborative skills. The research concludes with the conclusions and limitations resulting from the application of the scenario in practice.

Keywords: Differentiated Instruction, Lesson Plan, Traffic Education

Περίληψη: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια παιδαγωγική-διδακτική προσέγγιση που παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα σημείο εκκίνησης για την ικανοποίηση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Αν και η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει κερδίσει μεγάλη προσοχή στην πράξη και την έρευνα, δεν υπάρχουν πολλές δημοσιεύσεις με σχέδια μαθημάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η τρέχουσα έρευνα έχει ως στόχο να παρουσιάσει το θεωρητικό υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς και ένα διδακτικό σενάριο για τη Γλώσσα της Δ’ Δημοτικού. Το συγκεκριμένο σενάριο προτείνει ιδέες διαφοροποίησης ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν και το περιβάλλον του μαθήματος. Παράλληλα περιγράφει δραστηριότητες που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, αξιοποιούν τις ΤΠΕ και καλλιεργούν συνεργατικές δεξιότητες. Η έρευνα ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τους περιορισμούς που προέκυψαν από την εφαρμογή του σεναρίου στην πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Σχέδιο Μαθήματος, Οδική Κυκλοφορία

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η ποικιλομορφία των μαθητών στις σχολικές τάξεις είναι αυξανόμενη, με τον κάθε μαθητή να χαρακτηρίζεται από διαφορετικά ενδιαφέροντα, εμπειρίες, ικανότητες και ανάγκες. (Tomlinson, 2001). Από την άλλη οι ομοιογενείς τάξεις έχουν απορριφθεί εδώ και πολλά χρόνια για παιδαγωγικούς και κοινωνικούς λόγους (Ματσαγγούρας, 2008). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται πλέον ως ξεχωριστές προσωπικότητες που διαφοροποιούνται ως προς τις δεξιότητες, τις κλίσεις τα πολιτισμικά περιβάλλοντα, το μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο (Ζήσκος& Παπαδάκης Σ, 2015). Ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η παιδεία να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας μας είναι να βρει κατάλληλους τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιηθεί η διδασκαλία, και θα ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Tomlinson, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μία από τις πλέον αξιόλογες προσεγγίσεις. Στοχεύει στο να δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων και προτιμήσεων, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά, να μαθαίνουν και να εξελίσσονται. Η ΔΔ (διαφοροποιημένη διδασκαλία) είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση της συμμετοχής και της επιτυχίας όλων των μαθητών (Hall, Strangman, & Meyer, 2003).

Η Tomlinson (2005), κορυφαία ειδικός στη ΔΔ, υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν οι δάσκαλοι εξυπηρετούν τη διαφορετικότητα στα επίπεδα ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ τους. Κύριος στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να εκμεταλλευτεί πλήρως τις διαφορετικές ικανότητες που παρουσιάζει κάθε μαθητής στη μάθηση (Tomlinson, 2001, 2005). Η διδακτική πράξη πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία, τις ανάγκες και την ατομικότητα όλων των μαθητών/τριών (Tomlinson, Imbeau , 2010).

Η διαφοροποίηση, σύμφωνα με την Koutselini (2008), πρέπει να θεωρείται ως «μια εμπειρία διδασκαλίας και μάθησης με βάση τα συμφραζόμενα στο κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό πλαίσιο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, που παρέχει ένα μη τεχνικό πρότυπο διδασκαλίας, το οποίο συμβάλλει στην πραγματοποίηση της ισότητας στην εκπαιδευτική πολιτική» (Koutselini, 2008, p.4). Η διαφοροποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Εάν οι δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν αυτή τη φιλοσοφία στις τάξεις τους, επιλέγουν την πιο αποτελεσματική πρακτική που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών τους (Tomlinson, 2000, 2005).

Ωστόσο η διαφοροποίηση δεν είναι απλώς μια εκπαιδευτική στρατηγική, ούτε μία συνταγή για εκπαίδευση. Είναι ένας καινοτόμος τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση Tomlinson (2000). Η ΔΔ προγραμματίζεται, αλλά είναι στην ουσία της μία διαδικασία αντανακλαστική. Η εξέλιξή της εξαρτάται από τις αντιδράσεις των μαθητών στη διδασκαλία και διαμορφώνεται ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με αυτές τις αντιδράσεις. Οι

εκπαιδευτικοί σε μία ΔΔ είναι συνεργάτες και συμμετέχουν με τρόπο που να ενθαρρύνεται και να προωθείται η ανάληψη ευθύνης, η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης των μαθητών (Κουτσελίνη, 2001).

Η ΔΔ μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα. Ειδικότερα το μάθημα της Γλώσσας προσφέρεται καθώς αναδεικνύει κοινωνικο-πολιτιστικές διαφορές, διαφορές στις μαθησιακές δεξιότητες, στα μαθησιακά στυλ, στις πρόσφατες γνώσεις και στην προσωπικότητα των μαθητών –τριων (Naka,2017). Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του και μπορεί να αξιοποιήσει τα ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά προφίλ, την ετοιμότητα των μαθητών καθώς και τις στρατηγικές του για να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία, αλλά παράλληλα είναι αναγκαίο να δίνει προτεραιότητα στην επίτευξη γλωσσοδιδακτικών στόχων. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται τόσο η εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας όσο και η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας. Η γλώσσα είναι αναπόσπαστο μέρος και συνιστώσα, του κάθε πολιτισμού (Dervin & Liddicoat, 2013). Η εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει μόνο την αναγνώριση και τον σεβασμό των διαφορών αλλά και την αλληλεπίδραση των λαών και των πολιτισμών μεταξύ τους, οι οποίοι μέσα από τον διάλογο θα ανταλλάξουν στοιχεία και ιδέες (Grant & Portera, 2010).

Συνεπώς το μάθημα της Γλώσσας μπορεί να αξιοποιηθεί στη ΔΔ η οποία αποτελεί μία σύγχρονη, παιδοκεντρική και πολλά υποσχόμενη διδακτική προσέγγιση. Η ΔΔ βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, όχι τυχαία, αλλά ως μία από τις καταλληλότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση κάθε μορφής ετερότητας σε παιδιά μικτών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών, που είναι παγκόσμιο φαινόμενο στις σχολικές τάξεις. Οι καινοτόμες προσεγγίσεις που περικλείονται στο πλαίσιό της την καθιστούν πρόκληση για τους σύγχρονους ερευνητές, σχεδιαστές προγραμμάτων και εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να τη μελετήσουν εις βάθος.

Το θεωρητικό Υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η ΔΔ αναπτύχθηκε ως απάντηση στην αναγνώριση ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικούς ρυθμούς και με διαφορετικό τρόπο (Vygotsky,1978). Επηρεασμένη από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983), υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν τα μαθήματα με τρόπο που να ανταποκρίνεται στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Οι θεωρίες των Vygotsky και Piaget επίσης συνεισφέρουν στην κατανόηση της αναγκαιότητας εξατομικευμένων εμπειριών μάθησης. Ο Vygotsky (1978) προτείνει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, στην οποία ο μαθητής επωφελείται από τη συνεργασία με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές για να πετύχει στόχους που βρίσκονται λίγο πιο πέρα από την τρέχουσα γνώση του.

Ο ορισμός της ΔΔ δεν είναι εύκολη υπόθεση καθώς είναι δύσκολο να προσδιοριστεί το τι περιλαμβάνει και ποιος είναι ο σκοπός της. Ωστόσο οι ορισμοί που έχουν εντοπιστεί χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: σε αυτούς που ασχολήθηκαν με το υλικό που

διαφοροποιείται, σε αυτούς που ερεύνησαν τα μαθησιακά περιβάλλοντα και σε αυτούς που αναγνώρισαν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών (Koehler, 2010).

Η ΔΔ, ως προς το υλικό, σε μία απλή απόδοση περιγράφεται ως ένα ταρακούνημα των πραγμάτων (Tomlinson, 2001). «Η ΔΔ δεν αλλάζει το ΤΙ διδάσκεται αλλά το ΠΩΣ διδάσκεται» (Hall, 2009, σελ. 2). Επιπλέον, η διαφοροποίηση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν σαφείς μαθησιακούς στόχους που στηρίζονται στα πρότυπα περιεχομένου, αλλά τροποποιούνται για να διασφαλίζουν τη συμμετοχή των μαθητών και την κατανόηση», (Tomlinson,2008).

Ως προς τη δημιουργία ανταποκρινόμενων περιβαλλόντων μάθησης επισημάνθηκε ότι η διαφοροποίηση δεν ήταν μια ενιαία προσέγγιση για τη διδασκαλία και ότι οι καλύτερες μέθοδοι ήταν εκείνες που είχαν επίγνωση των μαθητών (Tomlinson,2008). Η ΔΔ περιγράφηκε επίσης ως ένα σύνολο στρατηγικών που θα βοηθήσει τους δασκάλους να προχωρήσουν τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική τους πορεία όσο το δυνατόν περισσότερο σε σχέση με το σημείο που τους συναντούν όταν μπαίνουν στην τάξη (Levy,2008).

Η ΔΔ ως αναγνώριση των διαφορών των μαθητών περιγράφεται ως μια προσέγγιση που χρησιμοποιείται για να καλύψει τις ανάγκες ποικιλόμορφων μαθητικών πληθυσμών (Grimes & Stevens, 2009). «Οι μαθητές διαφέρουν ως προς το πώς μαθαίνουν καλύτερα, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, το πολιτισμικό και οικογενειακό υπόβαθρο, τι τους ενδιαφέρει να μάθουν κ.λπ.», (Loeser,2008, p. 1).

Όπως προκύπτει κι από τους παραπάνω ορισμούς, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί ένα σύστημα διδασκαλίας «ένας-για-όλους», αλλά προσφέρει ευκαιρίες εξατομικευμένης μάθησης ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της διαφοροποίησης τεσσάρων βασικών παραμέτρων: περιεχόμενο, διαδικασία, προϊόν και περιβάλλον μάθησης (Tomlinson, 2001;Tomlinson et al., 2003).

Το μοντέλο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

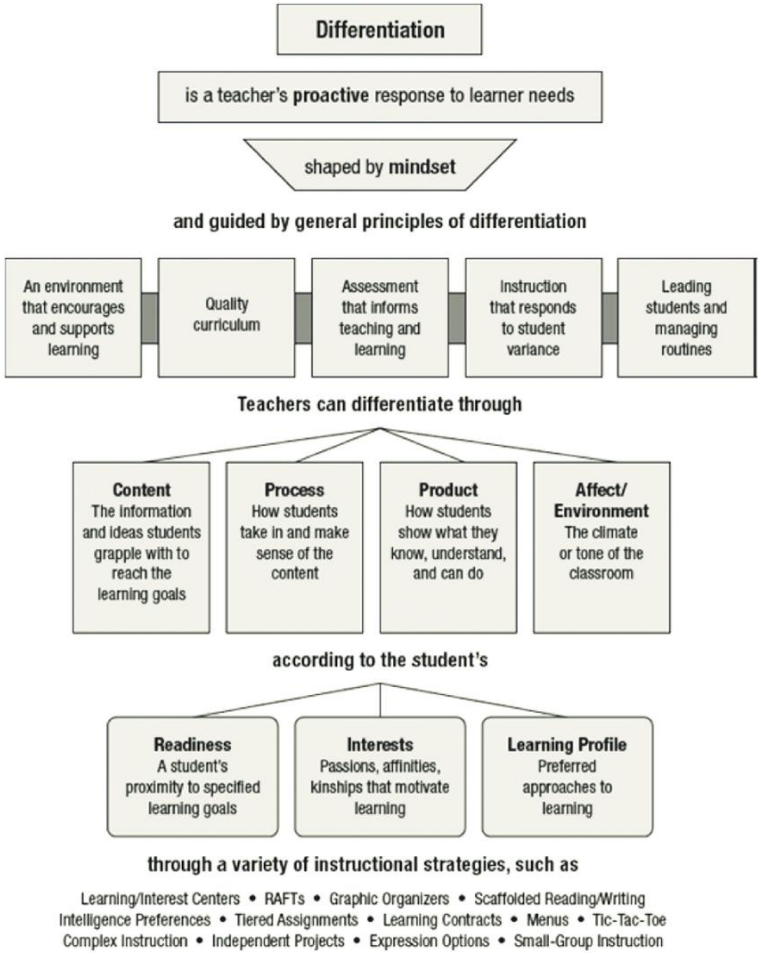
Για την Tomlinson (2014), η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι, στον πυρήνα της, ένας συστηματικός τρόπος για τη σύλληψη της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης έτσι ώστε οι μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή να είναι σεβαστές και, κατά συνέπεια, να μεγιστοποιούνται οι μαθησιακές δυνατότητες και τα αποτελέσματα κάθε μαθητή. Πολλές από τις κατευθυντήριες αρχές που σχετίζονται με την αποτελεσματική διαφοροποίηση περιλαμβάνουν τον σεβασμό κάθε μαθητή ως άτομο, την ανάληψη ευθύνης από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την επιτυχία κάθε μαθητή, την οικοδόμηση μιας θετικής κοινότητας στην τάξη, την παροχή υψηλής ποιότητας αναλυτικού προγράμματος, τη χρήση συνεχούς και ποικίλης αξιολόγησης για την ενημέρωση της διδασκαλίας , επιδεικνύοντας ευελιξία με τις ρουτίνες και τους πόρους της τάξης, μοιράζοντας την ευθύνη για τη διδασκαλία και τη

μάθηση, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν εξίσου σημαντικές και ελκυστικές εργασίες και δημιουργώντας ποικίλους τρόπους μάθησης.

Σε αυτό το πλαίσιο η Tomlinson ανέπτυξε ένα μοντέλο που εστιάζει στην παροχή ευκαιριών μάθησης σε κάθε μαθητή, προσαρμόζοντας τα εκπαιδευτικά μέσα και τους στόχους με βάση το επίπεδο γνώσεων, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Το μοντέλο αυτό, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα, εστιάζει στη δημιουργία ενός ευέλικτου και προσαρμοστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που εξυπηρετεί όλους τους μαθητές, ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία κι αναλύεται ως εξής:

- Περιεχόμενο: Αναφέρεται στο τι διδάσκεται και παρουσιάζεται με διάφορους τρόπους (Tomlinson, 2001). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν ένα κείμενο, να παρακολουθήσουν ένα βίντεο ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το θέμα (Santangelo & Tomlinson, 2012).
- Διαδικασία: Οι μαθητές επεξεργάζονται το περιεχόμενο μέσω δραστηριοτήτων που προσαρμόζονται στο δικό τους επίπεδο μάθησης. Η Tomlinson υποστηρίζει τη χρήση τεχνικών όπως τα κέντρα μάθησης και οι εργασίες βάσει συνεργασίας (Tomlinson & Imbeau, 2010).
- Προϊόν: Το τελικό αποτέλεσμα που καλούνται να παράγουν οι μαθητές, όπως μία έκθεση, μία παρουσίαση ή μία κατασκευή. Η διαφοροποίηση του προϊόντος επιτρέπει στους μαθητές να δείξουν τη μάθησή τους με τρόπο που να τους ταιριάζει (Tomlinson, 2003).
- Περιβάλλον μάθησης: Δημιουργείται ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να επικρατεί κλίμα αποδοχής, υποστήριξης και κατανόησης για τις ανάγκες των μαθητών (Heacox, 2002).

Σχήμα1: Το μοντέλο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας Tomlinson (2014)



Πηγή: Heng T. (2023)

Σχέδιο Μαθήματος Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η προτεινόμενη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε νησιωτική περιοχή της βορειοανατολικής Ελλάδας, σε εξαθέσιο Δημοτικό Σχολείο. Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών/τριών ήταν μεσαία. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της τάξης ήταν 18 μαθητές/τριες, 11 αγόρια και 7 κορίτσια. Εξ αυτών οι 3 ήταν αλλοδαποί/ές (17%) και οι 4 μαθητές/τριες με γνωματεύσεις μαθησιακών δυσκολιών (20%). Οι μαθητές/τριες δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες, με εξαίρεση τους/τις αλλοδαπούς/ές και τους/τις μαθητές/τριες με γνωματεύσεις, οι οποίοι/ες αντιμετώπιζαν μέτριες δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος ήταν ικανοποιητικά αναπτυγμένος για την ηλικία των παιδιών. Οι μαθητές/τριες από τις προηγούμενες τάξεις είχαν ευαισθητοποιηθεί σε θέματα κυκλοφοριακής αγωγής για ποδήλατα με την επίσκεψη σε πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής και την επίσκεψη τροχονόμων στο σχολείο. Η συγκεκριμένη διδασκαλία και η θεματολογία της επιλέχθηκαν ομόφωνα στην τάξη ύστερα από διαβούλευση της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες (διαφοροποίηση ως προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών). Ο ρόλος της

εκπαιδευτικού κατά την παρούσα διδασκαλία ήταν συντονιστικός, βοηθητικός και παρωθητικός.

Τάξη: Δ΄Δημοτικού

Μάθημα: Γλώσσα
Ενότητα: Ασφαλώς Κυκλοφορώ
Χρονική Διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες (5 x 45 λεπτά)

Στόχοι Μαθήματος

1. **Γνωστικοί Στόχοι:**
   - Να γνωρίσουν τις βασικές αρχές της ασφαλούς κυκλοφορίας (π.χ., διαβάσεις πεζών, σηματοδότες, σήματα).
   - Να γνωρίσουν τους κανόνες συμπεριφοράς των πεζών, των ποδηλατών, των επιβατών οχημάτων.
   - Να κατανοήσουν τη σημασία της τήρησης των κανόνων κυκλοφορίας για την ασφάλεια τους και των άλλων.
   - Να εξασκηθούν στην κατανόηση των εγκλίσεων των ρημάτων και τη χρήση τους στα κείμενα κυκλοφοριακής αγωγής.
   - Να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν ορθογραφικούς κανόνες για τον σχηματισμό των ρηματικών τύπων στις διαφορετικές εγκλίσεις.
   - Να παράγουν κείμενα γραπτού λόγου.
   - Να αξιοποιούν εργαλεία ΤΠΕ.
2. **Συναισθηματικοί Στόχοι:**
   - Να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης για την προσωπική τους ασφάλεια και την ασφάλεια των άλλων.
   - Να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητά τους να αναρωτιούνται για τη σημασία των κανόνων κυκλοφορίας.
   - Να καλλιεργήσουν την ομαδικότητα και το αίσθημα του ανήκειν.
3. **Ψυχοκινητικοί Στόχοι:**
   - Να συμμετάσχουν ενεργά σε δραστηριότητες που ενισχύουν την κατανόηση των κανόνων κυκλοφορίας και τη χρήση των εγκλίσεων των ρημάτων.

Φάσεις Μαθήματος

1η Ώρα: Προκαταρκτική Δραστηριότητα και Εισαγωγή στο Θέμα

1. **Προβολή Βίντεο:** Προβάλλεται ένα βίντεο για την ασφάλεια στους δρόμους.
2. **Ανίχνευση πρότερων γνώσεων:** Η εκπαιδευτικός δίνει τη φράση «Οδική Κυκλοφορία» και τα παιδιά με την τεχνική της ιδεοθύελλας λένε τις σκέψεις τους που σχετίζονται με το θέμα. Οι ιδέες καταγράφονται πρόχειρα στον πίνακα κι έπειτα σχηματίζουν με αυτές έναν ηλεκτρονικό εννοιολογικό χάρτη.
3. **Τεχνική "Τρίλιζας (Tic – Tac -Toe)":** Οι μαθητές/τριες διαβάζουν μια μικρή ιστορία ή κείμενο αφόρμησης κι έπειτα καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις (π.χ. Ποιος φροντίζει για την ασφάλειά μας στους δρόμους; Ποιος καθορίζει τους κανόνες;) Οι ερωτήσεις είναι γραμμένες σε έναν πίνακα τρίλιζας. Τα παιδιά επιλέγουν να απαντήσουν τρεις ερωτήσεις οι θέσεις των οποίων σχηματίζουν στον πίνακα τρίλιζα.
4. **Εισαγωγή στις Εγκλίσεις των Ρημάτων:** Σύντομη παρουσίαση των εγκλίσεων, της χρήσης τους σε κείμενο οδηγιών και των ορθογραφικών κανόνων που σχετίζονται με τον σχηματισμό των ρηματικών τύπων στις διαφορετικές εγκλίσεις.

2η Ώρα: Κύρια Δραστηριότητα με Κέντρα Εργασίας (Work Centers)

Οι μαθητές χωρίζονται σε κέντρα εργασίας (work centers) με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους ανάγκες. Κάθε κέντρο εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές της κυκλοφοριακής αγωγής και την κατανόηση των εγκλίσεων.

- **Κέντρο 1 - Εικονική Παρουσίαση και Αναγνώριση Συμβόλων:** Οι μαθητές αναγνωρίζουν βασικά σύμβολα κυκλοφορίας και τη σημασία τους μέσα από ηλεκτρονικές και έντυπες δραστηριότητες. Έπειτα τα ζωγραφίζουν και γράφουν προτάσεις με τη χρήση της προστακτικής έγκλισης. Οι προτάσεις σχετίζονται με τις προτροπές των σημάτων.
- **Κέντρο 2 - Κείμενο Λογοτεχνικού Κύκλου:** Διαβάζουν και αναλύουν παραμύθι σχετικό με την κυκλοφοριακή αγωγή. Συζητούν την έννοια της υπεύθυνης συμπεριφοράς των οδηγών οχημάτων στον δρόμο και μετατρέπουν προτάσεις της ιστορίας και στις τρεις εγκλίσεις.
- **Κέντρο 3 - Μελέτη Περίπτωσης:** Σενάριο με κυκλοφοριακή παράβαση σε ποδηλάτη. Οι μαθητές διαβάζουν και συζητούν τους κινδύνους που προέκυψαν από τη μη τήρηση των κανόνων. Χρησιμοποιούν προστακτική και υποτακτική για να δώσουν λύσεις.
- **Κέντρο 4 - Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου:** Στην αρχή, οι μαθητές/τριες σκέφτονται πιθανές διαδρομές που συνδέουν το σπίτι τους με το σχολείο. Έπειτα συζητούν σε

δυάδες- τριάδες μέσα στην ομάδα τους κινδύνους ή τα ασφαλή σημεία των διαδρομών αυτών. Στο τέλος η ομάδα μοιράζεται με την υπόλοιπη τάξη τη διαδρομή που έχει αξιολογήσει ως ασφαλέστερη. Η παρουσίαση της διαδρομής μπορεί να γίνει με ηλεκτρονικό χάρτη.

3η Ώρα: Εμβάθυνση στις Εγκλίσεις και Διαδραστικές Δραστηριότητες

1. **Εννοιολογικός Χάρτης:** Δημιουργία ηλεκτρονικού εννοιολογικού χάρτη (Εργαλείο Εννοιολογικής Χαρτογράφησης Φωτόδεντρο) για τη χρήση της προστακτικής, υποτακτικής και οριστικής έγκλισης σε κανόνες και οδηγίες κυκλοφορίας.
2. **Τεχνική "3-2-1 Tomlinson":** Κάθε ομάδα εκφράζει
   - **3** Κανόνες που θεωρεί σημαντικούς. Οι κανόνες θα αφορούν τη γραμματική και την ορθογραφία των εγκλίσεων.
   - **2** Εγκλίσεις που χρησιμοποίησε σε προτάσεις και ποιους από τους προαναφερόμενους κανόνες αξιοποίησε για τον σχηματισμό των εγκλίσεων.
   - **1** Ερώτηση για απορίες σχετικά με τις εγκλίσεις. Εάν κάποια ομάδα έχει περισσότερες από μία απορίες επαναλαμβάνει την τεχνική 3-2-1 λέγοντας 3 κανόνες (διαφορετικούς ή ίδιους με αυτούς που έχει προαναφέρει), 2 εγκλίσεις (διαφορετικές ή ίδιες με αυτές που έχει προαναφέρει) και την καινούργια απορία. Ο κύκλος επαναλαμβάνεται μέχρι να καλυφθούν όλες οι απορίες.
3. **Σωκρατικό Σεμινάριο:** Συζήτηση για τη σημασία της κυκλοφοριακής αγωγής. Οι μαθητές θέτουν ερωτήματα και συμμετέχουν σε διάλογο με σεβασμό, αναλύοντας τα υπέρ και τα κατά της τήρησης των κανόνων κυκλοφορίας.

4η & 5η Ώρα: Σύνθεση και Αξιολόγηση Γνώσεων

1. **Ιδεοθύελλα** (Διαγνωστική Αξιολόγηση): Τα παιδιά επαναλαμβάνουν την τεχνική της ιδεοθύελλας με θέμα «Οδική Κυκλοφορία».
2. **Εννοιολογικοί χάρτες** (Διαμορφωτική Αξιολόγηση): Τα παιδιά συμπληρώνουν και τροποποιούν τους αρχικούς εννοιολογικούς χάρτες για τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας και τις εγκλίσεις.
3. **Απαντώ - Συνθέτω – Μοιράζομαι** (Διαμορφωτική Αξιολόγηση): Οι μαθητές γράφουν και παρουσιάζουν μια μικρή ηλεκτρονική ιστορία (λογισμικό storybird) σχετικά με τη σημασία της ασφάλειας, χρησιμοποιώντας τις εγκλίσεις.
4. **Τεχνική Δελτίο Εξόδου** (Διαμορφωτική Αξιολόγηση): Πριν αποχωρήσουν, οι μαθητές γράφουν σε ένα δελτίο εξόδου:
   - Τι έμαθαν για τις εγκλίσεις των ρημάτων.

- Πώς θα εφαρμόσουν τους κανόνες κυκλοφορίας.
- Μια ερώτηση που εξακολουθούν να έχουν.

5. **Ο Διάδρομος της Συνείδησης** (Αθροιστική Αξιολόγηση): Οι μαθητές περπατούν στον διάδρομο και ακούνε ερωτήσεις όπως «Πώς θα ένιωθες αν κινδύνευες λόγω παράβασης ενός άλλου πεζού;». Απαντούν για να σκεφτούν πώς η συμπεριφορά τους επηρεάζει την ασφάλεια όλων.
6. **Ώρα για παιχνίδι** (Αθροιστική Αξιολόγηση): Οι μαθητές βγαίνουν στην αυλή του σχολείου και ζωγραφίζουν με κιμωλίες στο δάπεδο σήματα κυκλοφορίας, διαβάσεις και πεζοδρόμια. Μπορούν να αξιοποιήσουν και τα σήματα κυκλοφορίας που δημιούργησαν σε προηγούμενη δραστηριότητα. Παράλληλα γράφουν και κάρτες οδηγιών με κείμενα γραμμένα και στις τρεις εγκλίσεις των ρημάτων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν ένα αυτοσχέδιο ομαδικό επιδαπέδιο παιχνίδι για να ελέγξουν τις νέες τους γνώσεις σε συνθήκες της καθημερινότητας (π.χ. διασχίζω τον δρόμο από τη διάβαση, σταματώ στο φανάρι).

Υλικά και Πηγές

- **Βίντεο αφόρμησης:** «Βήματα στη Γνώση – Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αγριάς Βόλου»**.**
- Εννοιολογικοί χάρτες: Ανίχνευση Πρότερων Γνώσεων «Canvas», Οι τρεις Εγκλίσεις Φωτόδεντρο
- Κείμενο Αφόρμησης, Κείμενο Οδηγιών και Παρουσίαση Εγκλίσεων: Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Τεύχος Α', Ενότητα «Ασφαλώς Κυκλοφορώ», «Μάθημα Κυκλοφοριακής Αγωγής», «Στον δρόμο με τον Σωτήρη».
- Έντυπες Δραστηριότητες: Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Τεύχος Α', Ενότητα «Ασφαλώς Κυκλοφορώ», Δραστηριότητα «Ένα αλλιώτικο πάρκο».
- Φύλλα εργασίας: «Η Τρίλιζα των Ερωτήσεων», «Δελτίο Εξόδου», «Ερωτήσεις για Διάδρομο Συνείδησης».
- Ηλεκτρονικές δραστηριότητες: «Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας Κουίζ», «Κυκλοφορώ με ασφάλεια», «Σήματα Τροχαίας Μπίνγκο», «Ταίριαξε τα Σήματα της Τροχαίας».
- Παραμύθι Κυκλοφοριακής Αγωγής: «Καλώς τον κύριο Κ.Ο.Κ.», Ελένη Πιτσιδοπούλου, Υπουργείο Μεταφορών κι Επικοινωνιών.
- Σενάριο κυκλοφοριακής παράβασης για ποδηλάτη: «Στο Βεληνεκές της Πόρτας», Ενημερωτικό Φυλλάδιο «Ποδηλατώντας στην Πόλη. Οδηγίες, Συμβουλές, Εμπειρίες με Ασφάλεια».
- **Ηλεκτρονικός Χάρτης:** Διαδρομές από το σχολείο προς το σπίτι και το ανάποδο. Google maps.
- **Λογισμικό Παραγωγής Γραπτού Λόγου:** Ιστορία μαθητών/τριών για τη σημασία της ασφάλειας στους δρόμους Storybird.
- **Υλικά κατασκευών:** Χρωματιστά χαρτόνια, μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλλες, κιμωλίες.

Ανατροφοδότηση Μαθητών/τριών

Με την ολοκλήρωση του μαθήματος παρουσιάζονται στα παιδιά τα δελτία εξόδου συμπληρωμένα κι ανώνυμα. Ακολουθεί ανατροφοδότηση μέσω συζήτησης για το πόσο κατάφεραν να κατανοήσουν τις έννοιες, τις εγκλίσεις και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ασφαλούς κυκλοφορίας.

Ανατροφοδότηση Εκπαιδευτικού

- **Παρατήρηση Συμμετοχής:** Παρατηρείται η συμμετοχή στις δράσεις και η αλληλεπίδραση των παιδιών στις ομάδες (ενδιαφέρον, κίνητρο, μοίρασμα ρόλων κι αρμοδιοτήτων, προσπάθεια, επίτευξη στόχων).
- **Αξιολόγηση Αποτελεσμάτων Δράσεων:** Αξιολογούνται τα παραγόμενα προϊόντα, δηλαδή οι εννοιολογικοί χάρτες, τα σήματα, οι έντυπες δραστηριότητες, τα ποσοστά επιτυχίας στις ηλεκτρονικές δραστηριότητες, οι λύσεις στο σενάριο, η ιστορία, ο ηλεκτρονικός χάρτης και το επιδαπέδιο παιχνίδι.
- **Κριτική ανάλυση των δελτίων εξόδου**: Γίνεται μία σύγκριση των απαντήσεων στα δελτία εξόδου συγκριτικά με τους αρχικούς στόχους του σχεδίου μαθήματος. Ακολουθεί προβληματισμός και προτάσεις για βελτιώσεις.

Συμπεράσματα (Συζήτηση - Προτάσεις)

Η προτεινόμενη διδασκαλία διαφοροποιήθηκε ως προς όλους τους προτεινόμενους τομείς. Πιο συγκεκριμένα ως προς το περιεχόμενο οι μαθητές / τριες είχαν στη διάθεσή τους ποικιλία υλικού που ταίριαζε με το θέμα, την ηλικία τους και τις ανάγκες τους.

Ως προς τη διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές προτεινόμενες τεχνικές όπως: η ιδεοθύελλα, ο εννοιολογικός χάρτης, η τρίλιζα, τα κέντρα εργασίας, η τεχνική 3-2-1, η μελέτη περίπτωσης, το σωκρατικό σεμινάριο, ο διάδρομος της συνείδησης, η τεχνική απαντώ συνθέτω μοιράζομαι και το δελτίο εξόδου οι οποίες βοήθησαν στην επίτευξη των αρχικών στόχων του σχεδίου του μαθήματος κι επιπλέον στην ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών και της ενεργού συμμετοχής στο μάθημα.

Και στα τελικά προϊόντα όμως παρουσιάστηκε ποικιλομορφία. Η διαφοροποίηση αυτή επέτρεψε στους μαθητές/τριες να εκφράσουν τις γνώσεις τους με τρόπους που θεωρούσαν ότι τους ταίριαζαν καλύτερα όπως μέσα από εννοιολογικούς χάρτες, σήματα, έντυπες και ηλεκτρονικές δραστηριότητες, σενάρια, ιστορίες, ηλεκτρονικούς χάρτες και επιδαπέδια παιχνίδια.

Το σύνολο των προαναφερόμενων παραγόντων συνέβαλε θετικά ως προς τη δημιουργία ενός διαφοροποιημένου περιβάλλοντος μάθησης με κυρίαρχα στοιχεία την αποδοχή, την

κατανόηση και την υποστήριξη. Επωφελούμενα από το σχέδιο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ήταν όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα οι αλλοδαποί μαθητές / τριες και οι μαθητές / τριες με μαθησιακές δυσκολίες καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να ανακαλύψουν, να καλλιεργήσουν, να παρουσιάσουν και να αξιολογήσουν τις γνώσεις τους με πολλαπλές μεθόδους κατάλληλα προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαιτερότητές τους.

Απώτερος στόχος της συγκεκριμένης ΔΔ ήταν να αναπτυχθεί το αίσθημα ευθύνης για την προσωπική ασφάλεια και την ασφάλεια των άλλων κατά τη διάρκεια της οδικής κυκλοφορίας. Οι επιμέρους στόχοι ήταν η γνωριμία των κανόνων κυκλοφορίας, των γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου, η απόκτηση δεξιοτήτων ΤΠΕ, η καλλιέργεια της συνεργατικής μεθόδου και η αύξηση της ενεργού συμμετοχής των παιδιών. Οι συμμετοχικές, συνεργατικές, διερευνητικές μέθοδοι και η χρήση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και τεχνικών που εφαρμόστηκαν συνέβαλαν, σύμφωνα με την αξιολογική διαδικασία που ακολουθήθηκε, στην επίτευξη όλων των ανωτέρω στόχων.

Η συγκεκριμένη ΔΔ ήταν μαθητοκεντρική, με πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης ενώ ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν βοηθητικός. Αποτελεί ένα παράδειγμα διδασκαλίας που απευθύνεται στις ανάγκες των σύγχρονων τάξεων, ωστόσο ένας σημαντικός περιορισμός που τη χαρακτηρίζει είναι οι διαθεματικές της δυνατότητες. Παρόλο που στο συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος δεν προτείνονται αντίστοιχες δραστηριότητες η θεματική ενότητα «Ασφαλώς Κυκλοφορώ» θα μπορούσε να συνδυαστεί με άλλα διδακτικά αντικείμενα της Δ' Δημοτικού. Ενδεικτικά αναφέρουμε το μάθημα «Μέτρηση Μήκους» στα Μαθηματικά όπου μπορούν να δοθούν προβλήματα με χιλιομετρικές αποστάσεις προς επίλυση αλλά και τα μαθήματα «Σημαντικά έργα», «Πώς κατασκευάζεται ένα έργο», «Πώς ένα σημαντικό έργο αλλάζει τη ζωή μας» στη Μελέτη όπου μπορεί να γίνει λόγος για σημαντικά έργα οδοποιίας. Φυσικά μία τέτοια προσέγγιση θα απαιτούσε επαναπροσδιορισμό του σχεδίου μαθήματος της ΔΔ κι ενδεχόμενη επέκταση του χρονικού προγραμματισμού της. Η διερεύνηση των προτάσεων αυτών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης σε μελλοντικές έρευνες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ζήσκος, Β., & Παπαδάκης, Σ. (2015). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξ αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS. Στο *ICODL: Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας* (Τόμος 3).

Κουτσελίνη, Ι. Μ. (2001). *Φιλοσοφία της εκπαίδευσης και είδη αναλυτικών προγραμμάτων. Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, έρευνα, πράξη*.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσσες

Dervin, F., & Liddicoat, A. J. (2013). Introduction: Linguistics for Intercultural Education. *Language Learning & Language Teaching*, *33*, 1–25.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Grant, C. A., & Portera, A. (2010). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. Routledge.

Grimes, K. J., & Stevens, D. (2009). Glass, bug, mud. *Phi Delta Kappan*.

Hall, T. (2009). *Differentiated Instruction*. National Center on Accessing the General Curriculum.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.

Heng, T. (2023). Lessons on educational borrowing and change: Teachers' implementation of differentiated instruction in Singapore. *Pedagogy, Culture and Society, 32*(2), 1–22.

Koehler, S. (2010). Effects of differentiating for readiness, interest and learning profile on engagement and understanding. *Mathematical and Computing Sciences Masters Papers*, Paper 91.

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching, 1*(1), 17–30.

Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81*(4).

Loeser, J. (2008). *Differentiated instruction.* Research Starters.

Naka, L. (2017). The importance of differentiated instruction in EFL learning. *UBT International Conference*.

Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory study. *Teacher Education and Special Education, 35*(1), 16–27.

Tomlinson, C. A. (2000). Responding to the needs of all learners. *Classrooms*. Alexandria: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* USA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2003). Differentiated instruction. *Middle Ground, 9*(1).

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to

student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2/3).

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice, 44*(3), 262–269.

Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation: Paradox or good practice? *Educational Leadership.*

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001, 2003, 2005, 2008, 2010, 2014). *Differentiated instruction models and strategies.* Routledge.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Η Οργανωσιακή Ψυχολογία στο Σχολείο: Βασικά Στοιχεία για Καλύτερη Εκπαίδευση και Συνεργασία

Organizational Psychology in Schools: Key Elements for Better Education and Collaboration

Μαρία Χατζηλάμπου, *Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 08 Καλλιτεχνικών, Δ.Δ.Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης , maria.chatzilampou@hotmail.com*

Maria Chatzilampou, *Education Consultant, Visual Arts (PE08), Secondary Education Directorate of Western Thessaloniki, maria.chatzilampou@hotmail.com*

Abstract: This article analyzes the critical role of organizational psychology in shaping an effective, thriving, and inclusive school environment. Through a comprehensive approach, it highlights the importance of factors such as leadership, motivation, collaborative culture, psychological safety, and professional stress management. The article explains how participative leadership and the enhancement of collective efficacy foster a positive working climate that promotes innovation and the professional development of educators. Furthermore, emphasis is placed on the necessity of creating a supportive school environment, where trust, open communication, and the involvement of all community members (teachers, students, parents, and administration) contribute to the formation of a positive culture and climate. The development of Social and Emotional Learning (SEL), the promotion of collaborative learning, and the preservation of teachers' mental health are identified as fundamental pillars for strengthening school cohesion and effectiveness. The article also underscores the need for flexible and transformational leadership that adapts to the needs of the school environment, emphasizing that innovation and continuous improvement form the foundation of a school community that responds effectively to the challenges of the 21st century. It highlights the importance of preventing and managing professional burnout, fostering resilience, and adopting self-care strategies to sustain teacher well-being and the quality of the educational process. Overall, it proposes that strengthening organizational psychology and cultivating positive relationships and school culture are key to a highly effective school that promotes social justice and creates an environment in which all participants can grow and flourish.

Keywords: organizational psychology, school culture, collective efficacy, supportive environment, psychosocial health, educational innovation.

Περίληψη: Το άρθρο αναλύει τον κρίσιμο ρόλο της οργανωσιακής ψυχολογίας στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού, ευημερούντος και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Μέσα από μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, τονίζεται η σημασία των παραγόντων όπως η ηγεσία, η παρακίνηση, η κουλτούρα συνεργασίας, η ψυχολογική

ασφάλεια και η διαχείριση του επαγγελματικού άγχους. Το άρθρο εξηγεί πως η συμμετοχική ηγεσία και η ενίσχυση της συλλογικής αποτελεσματικότητας δημιουργούν ένα θετικό εργασιακό κλίμα, που προάγει την καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα δημιουργίας ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου η εμπιστοσύνη, η ανοικτή επικοινωνία και η συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και διοίκησης) συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας θετικής κουλτούρας και κλίματος. Η ανάπτυξη κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL), η προώθηση της συνεργατικής μάθησης και η διατήρηση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικούς πυλώνες για την ενίσχυση της συνοχής και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το άρθρο υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη για ευέλικτη και μετασχηματιστική ηγεσία, που προσαρμόζεται στις ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος, και τονίζει ότι η καινοτομία και η διαρκής βελτίωση αποτελούν θεμέλια για μια σχολική κοινότητα που ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Αναδεικνύεται η σημασία της πρόληψης και διαχείρισης του επαγγελματικού burnout, η καλλιέργεια της ανθεκτικότητας και η υιοθέτηση στρατηγικών αυτοφροντίδας, ώστε να διατηρηθεί η ευημερία των εκπαιδευτικών και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προτείνει ότι η ενίσχυση της οργανωσιακής ψυχολογίας και η καλλιέργεια θετικών σχέσεων και κουλτούρας αποτελούν κλειδιά για ένα σχολείο που λειτουργεί με υψηλή αποτελεσματικότητα, προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν να εξελιχθούν και να ευημερούν.αναλύει τον κρίσιμο ρόλο της οργανωσιακής ψυχολογίας στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού, ευημερούντος και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Μέσα από μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, τονίζεται η σημασία των παραγόντων όπως η ηγεσία, η παρακίνηση, η κουλτούρα συνεργασίας, η ψυχολογική ασφάλεια και η διαχείριση του επαγγελματικού άγχους. Επιπλέον εξηγεί πως η συμμετοχική ηγεσία και η ενίσχυση της συλλογικής αποτελεσματικότητας δημιουργούν ένα θετικό εργασιακό κλίμα, που προάγει την καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα δημιουργίας ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου η εμπιστοσύνη, η ανοικτή επικοινωνία και η συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και διοίκησης) συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας θετικής κουλτούρας και κλίματος. Η ανάπτυξη κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL), η προώθηση της συνεργατικής μάθησης και η διατήρηση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικούς πυλώνες για την ενίσχυση της συνοχής και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το άρθρο υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη για ευέλικτη και μετασχηματιστική ηγεσία, που προσαρμόζεται στις ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος, και τονίζει ότι η καινοτομία και η διαρκής βελτίωση αποτελούν θεμέλια για μια σχολική κοινότητα που ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία της πρόληψης και διαχείρισης του επαγγελματικού burnout, η καλλιέργεια της ανθεκτικότητας και η υιοθέτηση στρατηγικών αυτοφροντίδας, ώστε να διατηρηθεί η ευημερία των εκπαιδευτικών και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνολικά, προτείνει ότι η ενίσχυση της οργανωσιακής ψυχολογίας και η καλλιέργεια θετικών σχέσεων και κουλτούρας αποτελούν

κλειδιά για ένα σχολείο που λειτουργεί με υψηλή αποτελεσματικότητα, προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν να εξελιχθούν και να ευημερούν.

Λέξεις-κλειδιά: οργανωσιακή ψυχολογία, σχολική κουλτούρα, συλλογική αποτελεσματικότητα, υποστηρικτικό περιβάλλον, ψυχοκοινωνική υγεία, εκπαιδευτική καινοτομία

Εισαγωγή

Η οργανωσιακή ψυχολογία είναι ο επιστημονικός κλάδος που μελετά τη συμπεριφορά των ανθρώπων μέσα σε οργανωμένες δομές, όπως είναι οι σχολικές μονάδες, εστιάζοντας στην αποτελεσματικότητα, την παρακίνηση, τη συνεργασία και την ευημερία των εργαζομένων (Robbins & Judge, 2017). Στο σχολικό περιβάλλον, η οργανωσιακή ψυχολογία αναδεικνύει τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όπως το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας, η δικαιοσύνη στη λήψη αποφάσεων και το αίσθημα ψυχολογικής ασφάλειας. Για παράδειγμα, ένας διευθυντής που εφαρμόζει συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, ενθαρρύνει τη διδασκαλία με καινοτόμες μεθόδους, διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και ενισχύει την ικανοποίηση και την απόδοση των εκπαιδευτικών Η οργανωσιακή ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο, τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό, για την κατανόηση της συμπεριφοράς των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και τη βελτίωση της λειτουργικότητας του σχολείου (Sergiovanni, 2007). Μέσω της εστίασης σε κρίσιμες παραμέτρους όπως η παρακίνηση, η ηγεσία, η κουλτούρα και οι ενδοομαδικές σχέσεις, ενισχύεται η συλλογική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο σχολικό περιβάλλον, η οργανωσιακή συμπεριφορά αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς αναδεικνύει τις δυναμικές των σχέσεων, την ηγεσία και την κουλτούρα που διαμορφώνουν την καθημερινή λειτουργία και την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Η οργανωσιακή ψυχολογία σε αυτό το πλαίσιο εστιάζει στην κατανόηση των συμπεριφορών, των σχέσεων και των παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοτικότητα και την ευημερία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και το διοικητικό προσωπικό λειτουργούν μέσα σε ένα σύνθετο και δυναμικό οργανωσιακό περιβάλλον, όπου η παρακίνηση, η συνεργασία και η ηγεσία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Το παρόν άρθρο εστιάζει σε βασικούς άξονες αυτής της ψυχολογικής προσέγγισης: την παρακίνηση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και τη σχολική ηγεσία, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση του πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και τη συνοχή του σχολείου, την οργανωσιακή συμπεριφορά στο σχολείο που διαμορφώνει την ποιότητα των σχέσεων, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την ευημερία της σχολικής κοινότητας γενικότερα. Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει πολυδιάστατες προκλήσεις, η εστίαση στην ανάπτυξη του προσωπικού, στην ηγεσία, στη συνεργασία, στη ψυχική υγεία και στην τεχνολογία καθίσταται κεντρική στρατηγική για βιώσιμη πρόοδο. Ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί απλώς χώρο μάθησης, αλλά μια ολιστική συνθήκη που

προάγει την ακαδημαϊκή εξέλιξη, την ψυχοσυναισθηματική ευημερία και την κοινωνική συνοχή. Μέσω στοχευμένων στρατηγικών, η οργανωσιακή συμπεριφορά στην εκπαίδευση επενδύει στην ασφάλεια, στον σεβασμό της διαφορετικότητας, στη συνεργασία, στην ψυχική υγεία και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ο Ρόλος της Παρακίνησης και της Ομαδικής Δυναμικής στην Εκπαίδευση

Η παρακίνηση (motivation) αναφέρεται στις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις που ωθούν ένα άτομο να δράσει, να παραμείνει προσηλωμένο και να επιδιώκει τους στόχους του. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που συμμετέχει ενεργά σε επιμορφωτικά σεμινάρια και νιώθει ότι οι προσπάθειές του αναγνωρίζονται από τη διοίκηση παρουσιάζει αυξημένα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης. Βασικές θεωρίες που εξηγούν την παρακίνηση είναι η Ιεράρχηση Αναγκών του Μάσλοου, η Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Χέρτζεργ και η Θεωρία της Αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan. Η πρώτη περιγράφει μια ιεραρχία αναγκών από τις φυσιολογικές μέχρι την αυτοπραγμάτωση, η δεύτερη διακρίνει παράγοντες ικανοποίησης από παράγοντες αποτροπής δυσαρέσκειας, ενώ η τρίτη εστιάζει στις βασικές ανάγκες για αυτονομία, επάρκεια και συνδεσιμότητα. Αυτές οι θεωρίες συμβάλλουν στην κατανόηση των κινήτρων που κινητοποιούν τα άτομα σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης.

Η ομαδική δυναμική αναφέρεται στις διαδράσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της ομάδας και επηρεάζουν τόσο τη συνεργασία όσο και την αποδοτικότητα των μελών της. Η συλλογική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τον Bandura (1997), αποτελεί την κοινή πίστη των μελών της ομάδας στην ικανότητά τους να επηρεάζουν θετικά τη μαθησιακή πορεία των μαθητών, ενισχύοντας το αίσθημα εμπιστοσύνης και δέσμευσης. Το μοντέλο του Tuckman περιγράφει τις βασικές φάσεις ανάπτυξης μιας ομάδας: το στάδιο του σχηματισμού (Forming), της διατάραξης (Storming), της εδραίωσης κανόνων (Norming) και της επίδοσης (Performing), που βοηθούν στην κατανόηση της εξέλιξης και της δυναμικής της. Για παράδειγμα, μια ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζεται για τη δημιουργία ενός προγράμματος βασισμένου σε έργα βιώνει σταδιακή ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς προχωρά μέσα από αυτές τις φάσεις και αναπτύσσει αποτελεσματικές διαδραστικές σχέσεις.

Η θεωρία της Αυτοκαθορισμένης Μάθησης (Deci & Ryan, 2000) υπογραμμίζει ότι η εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών ενισχύεται σημαντικά όταν αισθάνονται ότι έχουν την ελευθερία να λαμβάνουν αποφάσεις, ότι αναγνωρίζονται οι προσπάθειές τους και ότι έχουν τη δυνατότητα συνεχούς εξέλιξης. Η παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης, η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η αναγνώριση της προσφοράς κάθε εκπαιδευτικού δημιουργούν ένα περιβάλλον που ενισχύει τη δέσμευση και το αίσθημα σκοπού.

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κεντρικό άξονα για την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίησή τους στον εργασιακό χώρο. Οι θεωρίες του Maslow, του Herzberg και των

Deci & Ryan (αυτοπροσδιοριστική θεωρία) επισημαίνουν ότι η αναγνώριση, η αυτονομία και η δυνατότητα προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης είναι κρίσιμες για την τόνωση του κινήτρου. Πέρα όμως από τις ατομικές ανάγκες, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη θεσμική δικαιοσύνη – δηλαδή την ύπαρξη δίκαιων διαδικασιών, ίσης μεταχείρισης και σεβασμού στον εργασιακό χώρο (Greenberg, 1990) – παίζει καθοριστικό ρόλο. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται με συνέπεια και διαφάνεια, αναπτύσσουν μεγαλύτερη δέσμευση, εμπιστοσύνη και αίσθηση ασφάλειας απέναντι στον οργανισμό.

Οι θεωρίες του Maslow (1943) και του Herzberg (1959) προσφέρουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την κατανόηση των μοχλών κινήτρων που προάγουν ή περιορίζουν την επαγγελματική δράση. Η εκπλήρωση βασικών αναγκών και η παροχή κινήτρων ανάπτυξης δημιουργούν ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει τόσο την αποδοτικότητα όσο και την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, η θεωρία του Tuckman (1965) σχετικά με την εξέλιξη των ομάδων αναδεικνύει τη σημασία της αναγνώρισης και διαχείρισης των διαδοχικών φάσεων ανάπτυξης μιας ομάδας. Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης, ο καθορισμός σαφών ρόλων και η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία αποτελούν βασικά στοιχεία για την ενίσχυση της συλλογικής δέσμευσης και την επίτευξη άριστων ομαδικών αποτελεσμάτων (Johnson & Johnson, 2009).

Η εκπαιδευτική ηγεσία υπερβαίνει τον διοικητικό ρόλο και προϋποθέτει την ικανότητα επηρεασμού της κουλτούρας και της κατεύθυνσης του σχολείου (Leithwood & Jantzi, 2005). Το αυταρχικό μοντέλο μπορεί να είναι χρήσιμο σε έκτακτες συνθήκες, ωστόσο τα δημοκρατικά και συμμετοχικά στυλ προάγουν τη συνεργασία και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Bass, 1998). Η ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι μόνο διοικητική λειτουργία, αλλά κυρίως παιδαγωγική και οραματική πράξη. Τα μοντέλα της μετασχηματιστικής (Bass, 1985), της διανεμημένης (Harris, 2004) και της συμμετοχικής ηγεσίας (Spillane, 2006) τονίζουν τη σημασία της ενδυνάμωσης όλων των μελών του σχολείου, της συλλογικής λήψης αποφάσεων και της καλλιέργειας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Μία τέτοια προσέγγιση δημιουργεί κουλτούρα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και συνεχούς βελτίωσης.

Συνολικά, η ενίσχυση της επαγγελματικής παρακίνησης και η καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων αποτελούν τα θεμέλια για μια αποδοτική και ευχαριστημένη εκπαιδευτική κοινότητα, όπου κάθε εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι συμβάλλει ουσιαστικά και εξελίσσεται συνεχώς.

Οι Θεωρίες Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις για Αποτελεσματική Διοίκηση και Ανάπτυξη οργανώσεων

Οι διαφορετικές θεωρίες ηγεσίας παρέχουν πολύτιμες προσεγγίσεις για την αποτελεσματική διοίκηση και ανάπτυξη οργανώσεων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία του Bass (1985) εστιάζει στον οραματισμό, την προσωπική ενσάρκωση αξιών και την ενδυνάμωση των ανθρώπων. Οι ηγέτες που ακολουθούν αυτήν την

προσέγγιση δημιουργούν ένα εμπνευσμένο και αφοσιωμένο περιβάλλον, προωθώντας την καινοτομία και τη συνεχή βελτίωση. Για παράδειγμα, ένας διευθυντής που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους σε επιτροπές και καινοτόμα προγράμματα συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο σχολείο.

Η Συμμετοχική Ηγεσία του Spillane (2006) προωθεί τη διανομή ευθυνών και τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Αυτό ενισχύει το αίσθημα κοινής ευθύνης και εμπλοκής των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ενεργά συμμετέχοντες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η Καταστασιακή Ηγεσία του Fiedler (1967) τονίζει την ανάγκη προσαρμογής του στυλ ηγεσίας ανάλογα με το περιβάλλον και τις συνθήκες. Η ευελιξία αυτή είναι καθοριστική για την αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε σύνθετα σχολικά περιβάλλοντα, όπου οι ανάγκες και οι προκλήσεις διαφέρουν.

Συνολικά, η εφαρμογή αυτών των θεωριών συμβάλλει στη δημιουργία ενός δυναμικού και ευέλικτου οργανισμού. Με τον τρόπο αυτό, ένας διευθυντής που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, προωθεί μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και καινοτομίας. Η προσαρμοστικότητα και η συμμετοχικότητα αποτελούν βασικούς παράγοντες επιτυχίας σε περιβάλλοντα που απαιτούν ευελιξία και συλλογική προσπάθεια. Η συνοχή αυτών των προσεγγίσεων αναδεικνύει τη σημασία της προσαρμοστικότητας και της ενεργούς συμμετοχής στην αποτελεσματική ηγεσία, ειδικά σε σύνθετα και συνεχώς μεταβαλλόμενα σχολικά περιβάλλοντα.

Το Υποστηρικτικό Σχολείο: Περιβάλλον Μάθησης, Κοινωνικής Προστασίας και Ένταξης

Η Ψυχολογική Ασφάλεια, όπως ορίζεται από τον Edmondson (1999), αναφέρεται στην αίσθηση ότι κάθε άτομο μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα, χωρίς φόβο τιμωρίας ή γελοιοποίησης. Αυτό το στοιχείο αποτελεί θεμέλιο για μια συμπεριληπτική και ανοικτή εκπαιδευτική κοινότητα, όπου οι μαθητές αισθάνονται ότι η φωνή τους ακούγεται και ότι η παρουσία τους γίνεται αποδεκτή. Η σχολική ένταξη αποτελεί μία διαδικασία ενσωμάτωσης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως καταγωγής, ικανότητας ή ταυτότητας, σε ένα περιβάλλον που προάγει την αποδοχή, την ισότητα και το σεβασμό. Για παράδειγμα, ένα σχολείο που εφαρμόζει πολιτικές κατά του εκφοβισμού και προωθεί πολυπολιτισμικά δρώμενα δημιουργεί ένα θετικό και ασφαλές περιβάλλον. Σε αυτό, όλοι οι μαθητές νιώθουν ότι ανήκουν και ότι η παρουσία και η διαφορετικότητά τους γίνονται αποδεκτές, ενισχύοντας τόσο την ψυχολογική τους ασφάλεια όσο και την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος προϋποθέτει την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης (Olweus, 1993), την ενίσχυση της πολυπολιτισμικής συνείδησης και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Banks, 2009). Μέσω αυτών των παρεμβάσεων, καταρρίπτονται τα εμπόδια που εμποδίζουν την ανοιχτή

επικοινωνία και την αποδοχή, δημιουργώντας ένα σχολείο όπου κάθε μαθητής αισθάνεται ασφαλής, σεβαστός και ενδυναμωμένος να εκφράσει το αυθεντικό του εαυτό.

Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (SEL) αποτελεί μια ζωτικής σημασίας διαδικασία, εστιάζοντας στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων όπως η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν θεμέλιο για την αποτελεσματική επικοινωνία, την οικοδόμηση υγιών και θετικών σχέσεων, καθώς και την προσωπική και κοινωνική ευημερία. Μέσω ειδικά σχεδιασμένων και καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν σε δραστηριότητες που προάγουν την ανάπτυξή τους σε αυτούς τους τομείς. Για παράδειγμα, τα ενδοσχολικά προγράμματα που ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία και την επίλυση προβλημάτων συμβάλλουν ουσιαστικά στην καλλιέργεια συνεργασίας, ενσυναίσθησης και υπευθυνότητας στις αποφάσεις. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να κατανοούν και να σέβονται τα συναισθήματα των άλλων, και να λαμβάνουν αποφάσεις με υπευθυνότητα και αυτοπεποίθηση. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, δημιουργώντας μια κουλτούρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού.

Η συνεργατική μάθηση, η οποία βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή και την αμοιβαία υποστήριξη, ενισχύει τη συλλογική ευθύνη και την κοινωνική συνείδηση (Johnson & Johnson, 2009). Επιπλέον, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Durlak et al., 2011) συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της αυτορρύθμισης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω κοινοτήτων μάθησης, εργαστηρίων και δικτύων mentoring (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995) διαμορφώνει μια κουλτούρα εκπαιδευτικής καινοτομίας, βιωσιμότητας και διαρκούς ανανέωσης, που είναι απαραίτητες για την προώθηση ενός σύγχρονου και ευαίσθητου εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που προάγει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών και την κοινωνική συνοχή.

Ο Ρόλος του Θετικού Ψυχοκοινωνικού Κλίματος στην Βελτίωση του Σχολικού Περιβάλλοντος

Η δημιουργία ενός θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος στους εκπαιδευτικούς χώρους αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες για την προαγωγή της οργανωσιακής υγείας και της αποτελεσματικότητας του σχολικού περιβάλλοντος. Ένα τέτοιο περιβάλλον στηρίζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες, οι οποίοι συνεργάζονται αρμονικά για να ενισχύσουν την ευημερία, την αποτελεσματικότητα και την καινοτομία εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας:

1. Διανεμημένη Ηγεσία: Η συμμετοχική προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων και η διαμοιρασμένη ευθύνη (Harris, 2004) ενισχύουν το αίσθημα συμμετοχής και δέσμευσης των εκπαιδευτικών, των διοικητικών στελεχών και των μαθητών. Μέσω αυτής της κουλτούρας συνεργασίας, καλλιεργείται η αίσθηση ότι κάθε μέλος έχει τη δύναμη και την ευθύνη να

συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία, προάγοντας την αίσθηση κοινότητας και υπευθυνότητας.

2. Εμπιστοσύνη: Η ανάπτυξη και η ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διοικητικών στελεχών και των μαθητών (Bryk & Schneider, 2002) δημιουργούν ένα σταθερό, ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο συνεργασίας. Η εμπιστοσύνη αποτελεί το θεμέλιο για την ανοιχτή επικοινωνία, την ανταλλαγή ιδεών και την επίλυση προβλημάτων, ενισχύοντας έτσι την οργανωσιακή συνοχή και την αποτελεσματικότητα.

3. Ψυχολογική Ασφάλεια: Η διασφάλιση ενός περιβάλλοντος όπου τα μέλη αισθάνονται ελεύθερα να εκφράζουν τις απόψεις τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις χωρίς φόβο απόρριψης ή κριτικής (Edmondson, 1999) αποτελεί βασική προϋπόθεση για την καινοτομία, την επαγγελματική ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα. Το ψυχολογικό αυτό πλαίσιο ενισχύει την δημιουργικότητα και την ανάληψη ρίσκων, συμβάλλοντας στη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον λειτουργεί ως αντίβαρο στο επαγγελματικό άγχος και στην επαμειβόμενη εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Μέσω της δημιουργίας ενός θετικού και ενθαρρυντικού κλίματος, προάγεται η αίσθηση νοήματος στην εργασία, η επαγγελματική ικανοποίηση και η ανθεκτικότητα απέναντι στις δυσκολίες. Η καλλιέργεια αυτής της κουλτούρας υποστήριξης και αλληλεγγύης συμβάλλει στην διατήρηση της επαγγελματικής ευημερίας, ενώ παράλληλα προλαμβάνει την επαγγελματική εξουθένωση, διατηρώντας τους εκπαιδευτικούς ενεργούς, αφοσιωμένους και πρόθυμους να καινοτομούν.

Η κουλτούρα και το ψυχοκοινωνικό κλίμα ενός σχολείου διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στον τρόπο λειτουργίας και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ομάδων. Ένα σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ψυχολογική ασφάλεια (Edmondson, 1999) ενθαρρύνει τα μέλη της κοινότητας να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συνεργάζονται δημιουργικά. Το θετικό αυτό κλίμα ενισχύει την επαγγελματική ευημερία, την καινοτομία και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, δημιουργώντας μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και αμοιβαίας υποστήριξης.

Ένας από τους σημαντικότερους δείκτες ποιοτικής λειτουργίας ενός σχολείου είναι η συλλογική αποτελεσματικότητα, δηλαδή η πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να επηρεάσουν θετικά την πρόοδο των μαθητών (Bandura, 1997). Η ανάπτυξη και ενίσχυση επαγγελματικών συνεργασιών, η καλλιέργεια θετικής ομαδικής δυναμικής και η υιοθέτηση κοινών στόχων συμβάλλουν στην ανταλλαγή καλών πρακτικών, στη μείωση του φαινομένου της επαγγελματικής απομόνωσης και στην ενίσχυση του οργανωσιακού δεσμού. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα ευέλικτο, ενδυναμωμένο σχολικό περιβάλλον που προάγει την αμοιβαία υποστήριξη, την καινοτομία και την οργανωσιακή ευημερία.

Συνολικά, η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ψυχολογικής ασφάλειας αποτελεί απαραίτητο συστατικό για την ανάπτυξη ενός σχολείου που λειτουργεί με υψηλή αποτελεσματικότητα και προσφέρει ένα υγιές, δημιουργικό και υποστηρικτικό

περιβάλλον για όλους τους συμμετέχοντες. Μέσω αυτής της προσέγγισης, ενισχύεται η επαγγελματική ικανοποίηση, η καινοτομία και η συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας τελικά στην καλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία και την επιτυχία των μαθητών.

Η Διαχείριση Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Προαγωγή Ευημερίας

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) δεν αποτελεί απλώς ένα ατομικό πρόβλημα, αλλά μια πολύπλευρη κατάσταση που πηγάζει από οργανωσιακές δυσλειτουργίες και δομικές ατέλειες στους εργασιακούς χώρους. Η αντιμετώπισή της απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων και πολιτικών. Η παροχή ουσιαστικής υποστήριξης, η μείωση των γραφειοκρατικών πιέσεων, η διασφάλιση επαρκών πόρων και η προώθηση μιας κουλτούρας φροντίδας και σεβασμού αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Μια τέτοια προσέγγιση προάγει την ευημερία των εκπαιδευτικών, ενισχύει την αφοσίωσή τους και βελτιώνει συνολικά την ποιότητα του παιδαγωγικού έργου.

Η ολιστική αντίληψη της ευημερίας στον χώρο εργασίας αναγνωρίζει ότι η ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτό το πρίσμα, η προώθηση θετικών στρατηγικών αυτοφροντίδας και η δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλόντων συμβάλλουν στην ανάπτυξη ανθεκτικότητας και στη διατήρηση υψηλού επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης.

Σύμφωνα με τον Maslach (1982), η επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται από μια χρόνια κατάσταση εργασιακής εξάντλησης, η οποία εκδηλώνεται με αίσθημα υπερβολικής κόπωσης, αποπροσωποποίησης των άλλων και μειωμένης επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Πρόκειται για μια ψυχολογική κατάσταση που επηρεάζει βαθιά την ψυχική υγεία, τη συνολική ευημερία και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Συχνά, η εμφάνισή της οφείλεται σε συνεχείς εργασιακές πιέσεις, έλλειψη επαρκούς υποστήριξης και ανεπαρκών πόρων, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο αρνητικών επιπτώσεων.

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση και πρόληψη του burnout προϋποθέτει την ενεργή ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση θετικών στρατηγικών αυτοφροντίδας. Ένα από τα πιο αποδοτικά παραδείγματα τέτοιων παρεμβάσεων είναι η δημιουργία "χώρων αναστοχασμού" ή ομάδων υποστήριξης, όπου οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να λάβουν συμβουλευτική υποστήριξη. Τέτοιες πρωτοβουλίες συμβάλλουν στη μείωση των επιπέδων άγχους, ενισχύουν το αίσθημα κοινότητας και συλλογικής ευθύνης, και προάγουν μια θετική εργασιακή κουλτούρα που βασίζεται στην αλληλοϋποστήριξη, την αυτοφροντίδα και την αίσθηση ασφάλειας. Με την υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών, οργανώσεις και σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν ένα πιο υγιές και ανθεκτικό εργασιακό περιβάλλον, που θα

στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της καθημερινής τους εργασίας και θα προάγει τη συνολική τους ευημερία.

Η Σχολική Κουλτούρα και το Σχολικό Κλίμα: Διακριτές αλλά Συνεργαζόμενες Πτυχές της Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί το δομικό πλαίσιο των αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων και πρακτικών που διαμορφώνουν και καθορίζουν την καθημερινή λειτουργία και την ταυτότητα του σχολείου. Είναι το συλλογικό «πρόσωπο» του εκπαιδευτικού οργανισμού, που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας (προσωπικό, μαθητές, γονείς και διοίκηση) αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και διαχειρίζονται τις προκλήσεις. Αυτές οι αξίες και πρακτικές δημιουργούν ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζει την ατμόσφαιρα και συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής ταυτότητας. Επιπλέον, η σχολική κουλτούρα επηρεάζει το επίπεδο εμπιστοσύνης και το αίσθημα ασφάλειας που βιώνουν τα μέλη της κοινότητας, καθώς και το βαθμό συμμετοχής και ενεργής εμπλοκής.

Από την άλλη πλευρά, το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην υποκειμενική και άμεση εμπειρία των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν. Περιλαμβάνει στοιχεία όπως η αίσθηση ασφάλειας, η υποστήριξη, η οργανωτική δομή και το αίσθημα του ανήκειν.Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις καθημερινές εμπειρίες και αντιλήψεις των μαθητών, του προσωπικού και των γονέων και επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Ένα θετικό κλίμα ενισχύει την αίσθηση ικανοποίησης και ευημερίας, ενώ ένα αρνητικό ή τοξικό μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στη μάθηση και την κοινωνική ανάπτυξη.

Είναι κρίσιμο να κατανοήσουμε ότι η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Μια θετική και υποστηρικτική κουλτούρα, που προάγει τον σεβασμό, την ανοικτή επικοινωνία και την αναγνώριση, δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα, στο οποίο τα μέλη αισθάνονται ασφάλεια, εμπιστοσύνη και ενεργό συμμετοχή. Αντίθετα, η ύπαρξη αρνητικών πρακτικών, όπως η έλλειψη εμπιστοσύνης ή η αυταρχική διοίκηση, μπορεί να υπονομεύσει τις προσπάθειες βελτίωσης και να δημιουργήσει ένα κλίμα φόβου, απομόνωσης και αδράνειας.

Ένα παράδειγμα αυτής της δυναμικής είναι το σχολείο που προάγει τον σεβασμό και την ανοιχτή επικοινωνία: το κλίμα γίνεται περισσότερο ασφαλές και ενθαρρυντικό, και οι μαθητές και το προσωπικό αισθάνονται πιο άνετα να εκφράσουν ιδέες, να συμμετάσχουν σε συζητήσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικής συνείδησης. Αντίθετα, σε ένα περιβάλλον όπου επικρατεί έλλειψη εμπιστοσύνης ή αυταρχική διοίκηση, το κλίμα γίνεται τοξικό, επηρεάζοντας αρνητικά τόσο την ψυχολογική ευημερία όσο και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Ένα θετικό σχολικό κλίμα προάγει τη μάθηση, την ψυχολογική ευημερία και το αίσθημα κοινότητας. Για παράδειγμα, η καλλιέργεια ανοιχτής και αποτελεσματικής επικοινωνίας, η

καθιέρωση τελετών αναγνώρισης και επιβράβευσης των επιτευγμάτων, καθώς και η προώθηση του διαλόγου και της συνεργασίας, συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας οργανωσιακής ταυτότητας που ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν.Ένα τέτοιο περιβάλλον όχι μόνο δημιουργεί συνθήκες ασφάλειας και εμπιστοσύνης, αλλά και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών, ενισχύοντας την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια κοινότητα.

Έτσι, το σχολείο γίνεται ένας χώρος όπου όλοι αισθάνονται σεβαστοί και υποστηριζόμενοι, και όπου η μάθηση μετατρέπεται σε μια εμπειρία συλλογικής εξέλιξης. Η θετική κουλτούρα και το ευνοϊκό κλίμα δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτοεκτίμησης και ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Η δημιουργία και η διατήρηση ενός υποστηρικτικού και θετικά διαμορφωμένου περιβάλλοντος δεν αποτελεί απλώς ευθύνη της ηγεσίας αλλά προϋποθέτει συλλογική δέσμευση. Η ηγεσία του σχολείου, μέσω της συμμετοχικής διαβούλευσης, της διαμόρφωσης κοινών αξιών και στόχων, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της κουλτούρας. Επιπλέον, η ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας — εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και διοικητικών στελεχών — είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση και την ενίσχυση ενός περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση, την ευημερία και την κοινωνική συνοχή.

Μια τέτοια συλλογική προσπάθεια απαιτεί συνεχές ενδιαφέρον, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και προκλήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Η Σημασία της Καινοτομίας και της Διαρκούς Βελτίωσης

Τέλος, η κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και την καινοτομία. Ένα σχολείο με ανοικτό, ευέλικτο και υποστηρικτικό κλίμα είναι πιο πιθανό να υιοθετήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας, να προωθήσει τη συμμετοχή των μαθητών σε εκτός τάξης δραστηριότητες και να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Επιπλέον, η κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας το αίσθημα κοινότητας και αμοιβαίας υποστήριξης.

Συμπερασματικά η καλλιέργεια μιας θετικής, υποστηρικτικής και συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας και κλίματος αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα, την ανάπτυξη και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συνεχής προσπάθεια, η ενεργός συμμετοχή και η κοινή διαμόρφωση αξιών και στόχων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση, την ευημερία και την κοινωνική συνοχή.

Συμπεράσματα

Η οργανωσιακή ψυχολογία και η συμπεριφορά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αποτελούν θεμελιώδεις πυλώνες για την αποτελεσματική και δίκαιη λειτουργία των σχολείων του 21ου αιώνα. Η κατανόηση και η εφαρμογή των αρχών αυτών επιτρέπουν την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που προάγει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των διοικητικών στελεχών, ενισχύοντας ταυτοχρόνως την συνολική εκπαιδευτική κουλτούρα.

Ένα κεντρικό στοιχείο είναι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, όπου η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η επικοινωνία βρίσκονται στον πυρήνα της καθημερινής πρακτικής. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω στρατηγικών που βασίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένα μοντέλα οργανωσιακής συμπεριφοράς, όπως η ενίσχυση της συμμετοχικής ηγεσίας, η προώθηση της κουλτούρας συνεργασίας και η ανάπτυξη μηχανισμών επαγγελματικής ανάπτυξης και ανατροφοδότησης.

Η επένδυση στους ανθρώπινους πόρους αποτελεί καίριο στοιχείο, καθώς η ανάπτυξη των δεξιοτήτων, η δια βίου μάθηση και η ψυχολογική υποστήριξη συμβάλλουν στη δημιουργία ενός σχολείου που όχι μόνο ανταποκρίνεται στις τρέχουσες προκλήσεις, αλλά και προάγει την καινοτομία και την συνεχή εξέλιξη. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας και των καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών ενισχύει περαιτέρω αυτή την πορεία, καθιστώντας το σχολείο μια δυναμική κοινότητα μάθησης.

Επιπλέον, η οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά αποτελούν κρίσιμους άξονες για την ανασυγκρότηση και τον μετασχηματισμό του σχολικού θεσμού. Μέσω της ενίσχυσης της παρακίνησης, της αποτελεσματικής ηγεσίας, της ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας και της επαγγελματικής φροντίδας, τα σχολεία μπορούν να λειτουργούν ως ζωντανοί οργανισμοί που εμπνέουν, ενδυναμώνουν και εξελίσσονται συνεχώς.

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα απαιτεί δομές και πρακτικές που προάγουν την καινοτομία, την ψυχολογική ασφάλεια και την κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτά τα χαρακτηριστικά βρίσκονται στον πυρήνα της οργανωσιακής προσέγγισης, καθώς διευκολύνουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου όλοι οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι μπορούν να συνεισφέρουν, να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να συμβάλλουν στην κοινή ευημερία.

Τελικά, η ενίσχυση αυτών των στοιχείων διαμορφώνει το σχολείο ως έναν χώρο που όχι μόνο εκπαιδεύει γνώση, αλλά και καλλιεργεί αξίες, ενισχύει την κοινωνική συνοχή και προάγει τη δημοκρατική συμμετοχή, καθιστώντας το ουσιαστικό πυλώνα της σύγχρονης κοινωνίας και της βιώσιμης ανάπτυξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Issues and Perspectives. Wiley.

Bass, B. M. (1998). Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact. Lawrence Erlbaum.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership. Sage.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. Russell Sage Foundation.

Burns, J. M. (1978). Leadership. Harper & Row.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. Phi Delta Kappan, 76(8), 597–604.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

Durlak, J. A., et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis. Child Development, 82(1), 405–432.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383.

Fiedler, F. E. (1967). A contingency model of leadership effectiveness. Advances in Experimental Social Psychology, 3, 149–190.

Fullan, M. (2001). The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. Educational Management Administration & Leadership, 32(1), 11–24.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). The Motivation to Work. Wiley.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Joining Together: Group Theory and Group Skills. Pearson.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), The Essentials of School Leadership. Sage.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396.

Olweus, D. (1993). Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Blackwell.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26(4), 1059–1069.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. Psychological Bulletin, 63(6), 384–399.

Vroom, V. H. (1964). Work and Motivation. Wiley.

Μαθησιακή εξέταση. Δημιουργία εργαλείου για την καταγραφή της κατάκτησης γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων στη γερμανική γλώσσα

Learning Assessment: Development of an assessment tool for the acquisition of letters, syllables, and words in the German Language

Σοφία Τσακαλίδου, *Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Τ.Γ.Γ.Φ., Α.Π.Θ., Διευθύντρια του 3ου Γυμνασίου Μίκρας, sofiatsakalidou@del.auth.gr*

Sofia Tsakalidou, *Postdoctoral Researcher, Department of German Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki, Principal of the 3rd Junior High School of Mikra, sofiatsakalidou@del.auth.gr*

Abstract: The Learning Skills Assessment Tool aims to systematically record the knowledge of letters, syllables, and words, as well as to detect *specific* language difficulties. It consists of eleven activity cards and two response sheets for students, through which skills such as recognition, copying, reading, and writing of phonemes, syllables, words, and sentences are evaluated. The structure of the tool is suitable for educators seeking to analyze and monitor progress in specific language skills. At the same time, it provides clear guidelines for adapting teaching practices to the needs of each student, both at an initial level and after intervention. Data analysis is conducted using numerical tables and graphs that compare performance before and after the intervention, contributing to informed decision-making for the improvement of the educational process.

Keywords: learning assessment tool, literacy skills, educational intervention, differentiated instruction

Περίληψη: Το εργαλείο αξιολόγησης μαθησιακών δεξιοτήτων (μαθησιακή εξέταση) αποσκοπεί στη συστηματική καταγραφή της γνώσης γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, καθώς και στην ανίχνευση συγκεκριμένων γλωσσικών δυσκολιών. Περιλαμβάνει έντεκα καρτέλες δραστηριοτήτων και δύο απαντητικά φύλλα για μαθητές/ήτριες, μέσω των οποίων αξιολογούνται δεξιότητες όπως η αναγνώριση, η αντιγραφή, η ανάγνωση και η γραφή φθόγγων, συλλαβών, λέξεων και προτάσεων. Η δομή του εργαλείου είναι κατάλληλη για εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν την ανάλυση και παρακολούθηση της προόδου σε επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες. Παράλληλα, παρέχει συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών στις ανάγκες κάθε μαθητή/ήτριας, τόσο σε αρχικό επίπεδο όσο και μετά από παρέμβαση. Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με αριθμητικούς πίνακες και γραφήματα που συγκρίνουν επιδόσεις πριν και μετά την παρέμβαση, συμβάλλοντας στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο περιγράφει τη δομή και τη χρήση ενός εργαλείου αξιολόγησης μαθησιακών δεξιοτήτων στη γλωσσική ανάπτυξη. Το εργαλείο επικεντρώνεται στη συστηματική καταγραφή της γνώσης γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, καθώς και στις δυσκολίες που ενδέχεται να εμφανίζουν οι μαθητές/ήτριες σε συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία, όπως δίφθογγοι και συμφωνικά συμπλέγματα. Η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει δραστηριότητες που αποτυπώνουν την ικανότητα του/της μαθητή/ήτριας να αναγνωρίζει, να αντιγράφει και να γράφει λέξεις ή φράσεις καθ' υπαγόρευση. Επιπλέον, το εργαλείο συνοδεύεται από αναλυτικές καρτέλες και απαντητικά φύλλα, παρέχοντας στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συλλέγουν και να αναλύουν δεδομένα για τη διαμόρφωση εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση ενδείκνυται τόσο για την αρχική καταγραφή δυνατοτήτων και επιμέρους δυσκολιών όσο και για την εκτίμηση της προόδου μετά από εκπαιδευτική παρέμβαση. Έτσι, το εργαλείο συμβάλλει στην ανάπτυξη στοχευμένων διδακτικών στρατηγικών για τη βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών/τριών.

1. Δομή εργαλείου

Η μαθησιακή εξέταση καταγράφει την κατάκτηση των γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων. Με την εξέταση αυτή καταγράφονται οι δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς (π.χ. δίφθογγοι, συγκεκριμένους φθόγγους, συμφωνικά συμπλέγματα), ώστε η παρέμβαση και η διδασκαλία να προσαρμοστεί ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του/της μαθητή/ήτριας. Με βάση το παρόν εργαλείο καταγράφεται αν ο/η μαθητής/ήτρια γνωρίζει:

1. Να ονομάζει (τον ήχο των γραμμάτων), να αναγνωρίζει, να αντιγράφει και να γράφει καθ' υπαγόρευση τα φωνήεντα (μικρά και κεφαλαία).

2. Να αντιστοιχίζει τα μικρά και κεφαλαία φωνήεντα.

3. Να ονομάζει (τον ήχο των γραμμάτων), να αναγνωρίζει, να αντιγράφει και να γράφει καθ' υπαγόρευση τα σύμφωνα (μικρά και κεφαλαία).

4. Να αντιστοιχίζει τα μικρά και κεφαλαία σύμφωνα.

5. Να διαβάζει, να αντιγράφει και να γράφει καθ' υπαγόρευση συλλαβές (σύμφωνο–φωνήεν).

6. Να διαβάζει, να αντιγράφει και να γράφει καθ' υπαγόρευση δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις.

7. Να διαβάζει (τον ήχο των δίψηφων φωνηέντων), να αντιγράφει και να γράφει καθ' υπαγόρευση δίψηφα φωνήεντα, δίφθογγους, συνδυασμούς.

8. Να διαβάζει και να γράφει καθ' υπαγόρευση συλλαβές (σύμφωνο–δίψηφο φωνήεν / δίφθογγος / συνδυασμός).

9. Να διαβάζει και να γράφει καθ' υπαγόρευση δισύλλαβες λέξεις με δίψηφα φωνήεντα.

10. Να διαβάζει και να γράφει καθ' υπαγόρευση προτάσεις με λέξεις που έχουν φωνήεντα (απλά και δίψηφα).

11. Να διαβάζει (τον ήχο των δίψηφων και τρίψηφων συμφώνων), να αντιγράφει και να γράφει καθ' υπαγόρευση δίψηφα και τρίψηφα σύμφωνα.

12. Να διαβάζει και να γράφει καθ' υπαγόρευση λέξεις με δίψηφα και τρίψηφα σύμφωνα.

13. Να διαβάζει και να γράφει προτάσεις με λέξεις που έχουν δίψηφα και τρίψηφα σύμφωνα.

Το εργαλείο συνοδεύεται από καρτέλες της συγκεκριμένης εξέτασης, τα Απαντητικά φύλλα μαθητή/ήτριας (Α και Β), καθώς και το Φύλλο εκπαιδευτικού. Ο/η εκπαιδευτικός εκτυπώνει το Φύλλο εκπαιδευτικού. Καλείται να σημειώσει ένα ∨ δίπλα σε κάθε σωστή απάντηση για τις δεξιότητες Ο.-Ονομάζει, Α.-Αναγνωρίζει και Δ.-Διαβάζει. Για κάθε λανθασμένη απάντηση σημειώνεται στο αντίστοιχο κουτάκι η απάντηση που δόθηκε από τον/τη μαθητή/ήτρια.

Οι δεξιότητες Αν.-Αντιγράφει και Γ.- Γράφει αξιολογούνται με βάση το Απαντητικό φύλλο εξεταζομένου με τη λήξη της εξέτασης. Η εξέταση προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε χώρο με ησυχία και να τονίζεται στον/στη μαθητή/ήτρια ότι δεν πρέπει να βιάζεται, γιατί ο χρόνος δεν λαμβάνεται υπόψη. Πριν ξεκινήσει ο/η εκπαιδευτικός τη χορήγηση ελέγχει αν έχει συμπληρώσει τα στοιχεία σωστά στο Φύλλο εκπαιδευτικού και στο Απαντητικό φύλλο εξεταζομένου.

Τα επιμέρους εργαλεία της μαθησιακής εξέτασης παρουσιάζονται παρακάτω.

(α) <u>Φύλλο εκπαιδευτικού</u>: Στην Εικόνα 1 μπορούμε να δούμε ένα απόσπασμα από το Φύλλο εκπαιδευτικού, το οποίο συμπληρώνεται κατά τη διάρκεια της εξέτασης και αμέσως μετά με βάση τα δεδομένα που καταγράφονται στα Απαντητικά φύλλα μαθητή/ήτριας (Α, Β). Στο φύλλο εκπαιδευτικού χρησιμοποιούνται οι συντομογραφίες: Ο.-Ονομάζει, Α.-Αναγνωρίζει, Αν.-Αντιγράφει, Γ.- Γράφει, Δ.-Διαβάζει, Φω.- Φωνήεντα, Σύ.- Σύμφωνα, Καρ.- Καρτέλα, π.- προτάσεις, λ.- λέξεις.

Εικόνα 1 - Απόσπασμα από το Φύλλο εκπαιδευτικού

Α/Α	**Φωνήε-ντα** (μικρά) **(Καρ. 1)**	**Ο.**	**Α.**	**Αν.**	**Γ.**	**Φωνήε-ντα** (κεφαλ.) **(Καρ. 2)**	**Ο.**	**Α.**	**Αν.**	**Γ.**	**Αντιστοι-χίζει (Καρ. 3)**	**Παρατη-ρήσεις**
1	o					O						
2	u					U						
3	a					A						
4	e					E						
5	i					I						
6	ö					Ö						
7	ä					Ä						
8	ü					Ü						
Σύνολο (0-8)						**Σύνολο (0-8)**					**Σύνολο (0-8)**	

(β) Απαντητικό φύλλο μαθητή/ήτριας Α: Στην Εικόνα 2 μπορούμε να δούμε ένα απόσπασμα του Απαντητικού φύλλου μαθητή/ήτριας Α, στο οποίο ο/η μαθητής/ήτριας καλείται να αντιγράψει το περιεχόμενο των καρτελών που του ζητείται.

Εικόνα 2 - Απόσπασμα Απαντητικού φύλλου μαθητή/ήτριας Α

Α/Α	**Φωνήεντα** (μικρά) **(Καρ. 1)**	**Φωνήεντα** (κεφαλαία) **(Καρ. 2)**	**Α/Α**	**Σύμφωνα** (μικρά) **(Καρ. 4)**	**Σύμφωνα** (κεφαλαία) **(Καρ. 5)**	**Αντιστοιχίζει** (Γράφει αντίστοιχο μικρό)
1			1			
2			2			
3			3			
4			4			
5			5			
6			6			

(γ) Απαντητικό φύλλο μαθητή/ήτριας Β: Στην Εικόνα 3 μπορούμε να δούμε ένα απόσπασμα του Απαντητικού φύλλου μαθητή/ήτριας Β, στο οποίο ο/η μαθητής/ήτριας καλείται να γράψει το περιεχόμενο των καρτελών που του υπαγορεύει ο/η εκπαιδευτικός.

Εικόνα 3 - Απόσπασμα Απαντητικού φύλλου μαθητή/ήτριας Β

Α/Α	Λέξεις (Καρ. 7)	Α/Α	Δίψηφα Φων./Δίφθογγοι (Καρ. 8)	Α/Α	Προτάσεις (Καρ. 9)	
1		1		1		
2		2		2		
3		3		3		
4		4		4		
5		5				
6		6		Α/Α	Δίψηφα/ Τρίψηφα Σύμφωνα (Καρ. 10)	
7		7				
8		8		1		
9		9		2		
10		10		3		

(δ) Καρτέλες εξέτασης

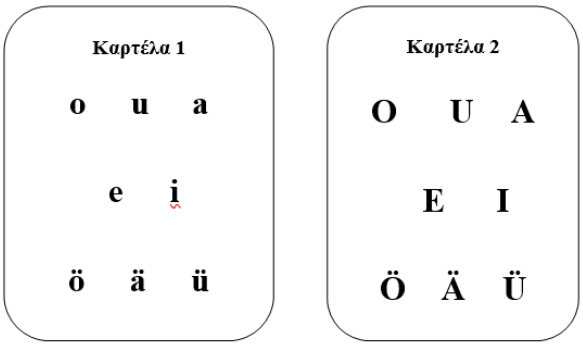
Συνολικά δίνονται έντεκα (11) καρτέλες. Η εξέταση με όλες τις καρτέλες διαρκεί περίπου 30 λεπτά και μας δίνει μια σφαιρική εικόνα. Στον Πίνακα 1 παρατίθενται αναλυτικά τα περιεχόμενα των καρτελών της μαθησιακής εξέτασης και στην Εικόνα 4 μπορούμε να δούμε ένα απόσπασμα από τις καρτέλες εξέτασης.

Πίνακας 1. Περιεχόμενα καρτελών μαθησιακής εξέτασης

Καρτέλα	Περιεχόμενα καρτέλας	Καρτέλα	Περιεχόμενα καρτέλας
1	Φωνήεντα (μικρά)	$8^{α}$	Δίψηφα φωνήεντα, δίφθογγοι, συνδυασμοί
2	Φωνήεντα (κεφαλαία)	$8^{β}$	Συλλαβές με δίψηφα φωνήεντα
3	Αντιστοίχιση φωνηέντων (μικρά με κεφαλαία)	$8^{γ}$	Λέξεις με δίψηφα φωνήεντα
4	Σύμφωνα (μικρά)	9	Προτάσεις με λέξεις (δίψηφα φωνήεντα)
5	Σύμφωνα (κεφαλαία)	$10^{α}$	Δίψηφα και τρίψηφα σύμφωνα

6	Συλλαβές	10^{β}	Λέξεις με δίψηφα και τρίψηφα σύμφωνα
7	Λέξεις (δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες)	11	Προτάσεις με λέξεις (δίψηφα και τρίψηφα σύμφωνα)

Εικόνα 4 - Απόσπασμα από τις καρτέλες της Μαθησιακής εξέτασης



• Καρτέλες 1, 2, 4, 5:

1. Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει στον/στη μαθητή/ήτρια με τη σειρά τις καρτέλες και ζητά να ονομάσει τον ήχο των γραμμάτων με τη σειρά δείχνοντας τα γράμματα ένα ένα.

2. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί μπροστά στον/στη μαθητή τα γράμματα που εξετάζονται με κάρτες ή πλαστικά γράμματα και του ζητά να βρει μόνος/η του/της ένα συγκεκριμένο γράμμα, δηλαδή να το αναγνωρίσει. Μπορούν βέβαια να χρησιμοποιηθούν και οι αντίστοιχες καρτέλες, εάν ο χρόνος είναι περιορισμένος

3. Δείχνοντας ο/η εκπαιδευτικός τις καρτέλες στον/στη μαθητή/ήτρια, του/της ζητά να αντιγράψει τα γράμματα στο απαντητικό φύλλο μαθητή/ήτριας (Α), για να σιγουρευτεί ότι ξέρει να κάνει την κίνηση για να τα γράψει σωστά.

4. Τέλος, χωρίς να βλέπει καθόλου τα γράμματα ο/η μαθητής/ήτρια, ο/η εκπαιδευτικός του/της ζητά να γράψει τα γράμματα που υπαγορεύει στο Απαντητικό φύλλο μαθητή/ήτριας (Β). Υπαγορεύοντας, ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει μόνο τους ήχους των γραμμάτων, π.χ. Name: δεν διαβάζει *en – a – em – e*, αλλά *n – a – m – e*. Ακόμη, από τις λέξεις που έχουν διπλούς φθόγγους, αναφέρει μόνο μία φορά τον εκάστοτε φθόγγο, π.χ. Ball: /b-a-l/, Tennis: /t-e-n-i-s/.

• Καρτέλα 3:

Ο/η μαθητής/ήτρια δείχνει ποιο κεφαλαίο φωνήεν αντιστοιχεί σε ποιο μικρό γράμμα. Η αντίστοιχη δραστηριότητα για τα σύμφωνα γίνεται επάνω στο Απαντητικό φύλλο μαθητή/ήτριας (Α), όπου στη στήλη Αντιστοιχίζει, συμπληρώνει μόνο το μικρό, που αντιστοιχεί στο κεφαλαίο σύμφωνο της στήλης Σύμφωνα (κεφαλαία) (Καρτέλα 5). •

Καρτέλες 6, 7, 8, 10:

1. Ο/η μαθητής/ήτρια διαβάζει τις καρτέλες και ο/η εκπαιδευτικός σημειώνει τις απαντήσεις στη στήλη «Δ.» του Φύλλου εκπαιδευτικού.

2. Ο/η μαθητής/ήτρια αντιγράφει τις συλλαβές και τις λέξεις από τις καρτέλες στο Απαντητικό φύλλο μαθητή (Α).

3. Ο/η εκπαιδευτικός υπαγορεύει και ο/η μαθητής/ήτρια γράφει στο Απαντητικό φύλλο μαθητή (Β).

• Καρτέλες 9, 11:

1. Ο/η μαθητής/ήτρια διαβάζει τις καρτέλες και ο/η εκπαιδευτικός σημειώνει τις απαντήσεις στη στήλη «Δ.» του Φύλλου εκπαιδευτικού.

2. Ο/η μαθητής/ήτρια αντιγράφει τις προτάσεις από τις καρτέλες στο Απαντητικό φύλλο μαθητή (Α).

3. Ο/η εκπαιδευτικός υπαγορεύει και ο/η μαθητής/ήτρια γράφει στο Απαντητικό φύλλο μαθητή (Β).

Για την καρτέλα 6 προτείνεται κατά τη γραφή καθ' υπαγόρευση να θεωρηθούν ως ισοδύναμες και σωστές απαντήσεις οι εξής: yo/jo, ya/ja, fa/va, fi/vi, qu/ku. Αντίστοιχα, για την καρτέλα 8 προτείνεται να θεωρηθούν ως ισοδύναμες και σωστές απαντήσεις οι εξής: vie/fie.

2. Διαδικασία δημιουργίας εργαλείου

Με το εργαλείο αυτό καταγράφεται η ικανότητα του/της μαθητή/ήτριας να: (α) ονομάζει[3], αναγνωρίζει, αντιγράφει και γράφει καθ' υπαγόρευση τα φωνήεντα (μικρά και κεφαλαία) (Καρτέλες 1 και 2)˙ (β) αντιστοιχίζει τα μικρά και κεφαλαία φωνήεντα (Καρτέλα 3)˙ (γ) ονομάζει, αναγνωρίζει, αντιγράφει και γράφει καθ' υπαγόρευση τα σύμφωνα (μικρά και κεφαλαία) (Καρτέλες 4 και 5)˙ (δ) αντιστοιχίζει τα μικρά και κεφαλαία σύμφωνα (στο Απαντητικό φύλλο μαθητή/ήτριας)˙ (ε) διαβάζει, αντιγράφει και γράφει καθ' υπαγόρευση συλλαβές (σύμφωνο-φωνήεν) (Καρτέλα 6)˙ (στ) διαβάζει, αντιγράφει και γράφει καθ' υπαγόρευση δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις (Καρτέλα 7)˙ (ζ) ονομάζει, αναγνωρίζει, αντιγράφει και γράφει καθ' υπαγόρευση δίψηφα φωνήεντα- διφθόγγους-συνδυασμούς (Καρτέλα 8α)˙ (η) διαβάζει και γράφει καθ' υπαγόρευση συλλαβές (σύμφωνο-δίψηφο φωνήεν/ δίφθογγος/ συνδυασμός) (Καρτέλα 8β)˙ (θ) διαβάζει και γράφει καθ' υπαγόρευση δισύλλαβες λέξεις με δίψηφα φωνήεντα (Καρτέλα 8γ)˙ (ι) διαβάζει και γράφει καθ' υπαγόρευση προτάσεις με λέξεις που έχουν φωνήεντα (απλά και δίψηφα) (Καρτέλα 9)˙ (ια) ονομάζει, αναγνωρίζει, αντιγράφει και γράφει καθ' υπαγόρευση δίψηφα και τρίψηφα σύμφωνα (Καρτέλα 10α)˙ (ιβ) διαβάζει και να γράφει καθ' υπαγόρευση λέξεις με δίψηφα και

[3] Εστιάζουμε στον ήχο των γραμμάτων, χωρίς όμως να λαμβάνεται ως λανθασμένη απάντηση, αν ο/η μαθητής/ήτρια πει το όνομα των γραμμάτων.

τρίψηφα σύμφωνα (Καρτέλα 10β)˙ (ιγ) διαβάζει και να γράφει προτάσεις με λέξεις που έχουν δίψηφα και τρίψηφα σύμφωνα (Καρτέλα 11).

Οι λέξεις που αξιοποιήθηκαν στο παρόν εργαλείο, αντλήθηκαν από τα τρία εγκεκριμένα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Γερμανικής ως ΞΓ2 στην Ε΄ Δημοτικού για τα σχολικά έτη 2015-2016 και 2016-2017 (Bovermann, Georgiakaki, & Zschärlich, 2013˙ Jenkins-Krumm & Clement, 2014˙ Κουναλάκη, Δελικεΐσογλου, Brodowski-Φρογάκη, Κουτεντάκη, & Παπανδρέου, 2011). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής (Τσακαλίδου, 2020):

- Καταγράφηκαν σε πίνακες όλες οι λέξεις, οι οποίες περιέχονται στις δύο πρώτες ενότητες του κάθε διδακτικού εγχειριδίου με βάση δύο κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο ήταν ο αριθμός συλλαβών (μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις) (βλ. Πίνακες 2-11) και το δεύτερο κριτήριο ήταν οι κατηγορίες φθόγγων/διφθόγγων/συνδυασμών φθόγγων των λέξεων (ei, eu, ie, au, ä, ö, ü, sch, sp, st, ch, -er, -th-, -g, -d, chs, ng) (Πίνακες 12 έως 14).

Πίνακας 2. Λίστα μονοσύλλαβων λέξεων Paul, Lisa & Co. 1

acht, 7[4]	die, 18	hier, 18	noch, 34	vier, 7
auch, 12	doch, 18	ich, 11	schau, 18	von, 21
aus, 23	drei, 7	ihr, 28	schon, 21	wann, 32
Ball, 19	du, 11	ist, 10	Schuh, 6	was, 13
Bild, 11	echt, 18	ja, 6	sechs, 7	wer, 11
bin, 10	ein, 14	Jahr, 22	seid, 10	wie, 11
bist, 10	eins, 7	kommt, 18	sie, 24	wir, 27
blöd, 18	elf, 21	Lust, 28	spät, 34	wo, 34
Buch, 18	er, 23	machst, 14	Spiel, 18	zehn, 7
Bus, 6	erst, 21	macht, 14	spielst, 11	Zeit, 28
dann, 34	Film, 18	mal, 18	stopp, 34	zwei, 7
das, 18	Frau, 10	nein, 6	süß, 23	zwölf, 21
denn, 11	fünf, 7	neu, 11	toll, 12	Σύνολο: 72
der, 18	hat, 20	neun, 7	Uhr, 33	
Deutsch, 5	heißt, 11	nicht, 31	um, 32	

[4] Ο αριθμός που παρατίθεται δίπλα στη λέξη αντιστοιχεί στην πρώτη σελίδα που συναντάται η λέξη στο διδακτικό εγχειρίδιο.

Πίνακας 3. Λίστα δισύλλαβων λέξεων Paul, Lisa & Co. 1

achtzehn, 21	gute, 11	Klavier, 29	neunzehn, 21	skaten, 29
Auto, 6	guten, 11	lesen, 31	Note, 6	Socke, 6
bitte, 12	habe, 28	lustig, 18	Physik, 6	spiele, 11
Brille, 18	hallo, 11	mache, 14	raten, 32	suche, 12
Bruder, 21	heiße, 11	möchte, 30	reiten, 31	super, 6
dreizehn, 21	heute, 28	möchten, 30	sammelst, 18	tanzen, 31
einen, 14	Hobby, 12	möchtest, 30	sammelt, 18	Tennis, 11
fertig, 34	Karte, 5	Morgen, 11	schwimmen, 31	vierzehn, 21
Foto, 14	keine, 28	Musik, 6	sechzehn, 21	woher, 23
fünfzehn, 21	Kino, 18	Müsli, 6	sieben, 7	zwanzig, 21
Fußball, 6	Klasse, 10	Name, 6	siebzehn, 21	Σύνολο: 54

Πίνακας 4. Λίστα τρισύλλαβων και πολυσύλλαβων λέξεων Paul, Lisa & Co. 1

Τρισύλλαβες λέξεις		Πολυσύλλαβες λέξεις
Adresse, 6	Nachmittag, 28	Hausaufgaben, 14
Alphabet, 7	Playstation, 18	interessant, 18
Basketball, 11	reinkommen, 18	Marmelade, 6
Computer, 19	Stadion, 6	Mathematik, 6
faulenzen, 31	Volleyball, 9	Modellauto, 18
fernsehen, 29	Σύνολο: 11	Schokolade, 6
		Σύνολο: 6

Πίνακας 5. Λίστα μονοσύλλαβων λέξεων Luftballons

ABC, 14	die, 9	ich, 8	Nacht, 10	was, 18
am, 11	du, 8	ihr, 21	nein, 12	wer, 8
auch, 21	Eis, 12	in, 21	nennt, 23	wie, 8
auf, 10	Fan, 21	ist, 20	nicht, 12	wir, 21
Ball, 16	Frau, 9	ja, 13	nur, 11	Wurm, 17

bei, 11	fünf, 18	Kind, 16	Schatz, 23	Zoo, 13
bin, 8	gern, 21	magst, 21	so, 11	Zug, 17
bist, 8	groß, 13	man, 10	Tag, 10	zwei, 10
Clown, 13	grün, 18	März, 18	Tschüss, 9	zwölf, 18
das, 8	Gruß, 10	Maus, 16	Uhr, 17	Σύνολο: 61
dein, 20	grüßt, 11	mein, 20	und, 8	
der, 8	Heft, 16	mich, 23	uns, 11	
Deutsch, 10	heißt, 8	Milch, 12	von, 21	

Πίνακας 6. Λίστα δισύλλαβων λέξεων Luftballons

Abend, 10	Globus, 16	Klasse, 9	müde, 11	Seite, 10
alle, 13	gute, 10	können, 19	München, 18	sicher, 21
Bärchen, 23	guten, 10	Lampe, 16	Name, 17	Sonne, 17
Beispiel, 10	Hallo, 8	Liebe, 12	Namen, 20	spiele, 21
bilden, 13	heiße, 8	Liebling, 23	nennen, 23	Tafel, 17
Buchstabe, 11	heißen, 13	lila, 13	Nomen, 13	Tennis, 21
Computer, 16	Hobby, 12	Liste, 23	Oma, 17	Umlaut, 14
deutsche, 20	hören, 10	Mama, 23	Party, 13	unten, 23
Deutschland, 16	Hotel, 12	Mäuschen, 23	passen, 12	Vogel, 17
fehlen, 11	Idee, 16	meine, 23	passend, 16	welch-, 10
Fenster, 16	jed-, 16	Menü, 18	Pinsel, 17	Zettel, 13
finden, 10	Juni, 16	mögen, 20	Quelle, 17	Σύνολο: 67
Fußball, 21	Kästchen, 16	Morgen, 10	sage, 11	
ganzen, 11	Kinder, 9	morgens, 11	schreiben, 11	

Πίνακας 7. Λίστα τρισύλλαβων λέξεων Luftballons

Alphabet, 14	Dänemark, 18	fehlend-, 19	sortieren, 23	vorstellen, 9
anderen, 21	einkreisen, 10	griechische, 20	Spitzname, 23	Wiedersehen, 9
anschauen, 10	Elefant, 13	Gute Nacht, 10	Sportlehrer, 21	Xylophon, 17

antworten, 10	Engelchen, 23	Guten Tag, 10	Telefon, 13	Ypsilon, 17
Basketball, 13	ergänzen, 19	häufige, 23	Turnhalle, 21	zuhören, 12
beginnen, 13	erkennen, 19	jeweilig-, 12	verbinden, 18	Σύνολο: 37
Buchstabe, 15	Europa, 13	Österreich, 18	verstecken, 22	
Computer, 16	Februar, 13	Prinzessin, 23	Vorname, 23	

Πίνακας 8. Λίστα πολυσύλλαβων λέξεων Luftballons

Anfangsbuchstabe, 13	Marmelade, 13
Bildworträtsel, 13	Namensliste, 20
Biologie, 12	nummerieren 8
buchstabieren, 22	Radiergummi, 17
Familienname, 23	unterstreichen 13
Guten Morgen, 10	wiederholen 12
Kosename, 23	Σύνολο: 13

Πίνακας 9. Λίστα μονοσύλλαβων λέξεων Wir Kids 1

acht, 7	die, 7	gut, 11	nett, 19	Tschüs, 9
alt, 9	doof, 19	hast, 18	neun, 7	und, 6
auf, 9	dran, 8	hat, 18	nicht, 21	vier, 7
aus, 11	drei, 7	heißt, 6	null, 7	von, 14
bin, 6	du, 6	Herr, 7	sag, 22	wer, 6
bist, 6	eins, 7	ich, 6	Schweiz, 17	wie, 6
blöd, 19	elf, 7	ist, 6	sechs, 7	Wien, 17
da, 11	er, 12	ja, 7	sie, 10	Zahl, 8
das, 6	Frau, 7	komm, 8	sind, 10	zehn, 7
dein, 13	Freund, 14	mal, 22	Sohn, 21	zwei, 7
der, 7	fünf, 7	mein, 12	Spiel, 8	zwölf, 7
deutsch, 17	für, 7	Mensch, 8	streng, 19	Σύνολο: 63
dich, 6	grüß, 6	nein, 7	Tag, 11	

Πίνακας 10. Λίστα δισύλλαβων λέξεων Wir Kids 1

achtzehn, 8	Freundin, 14	Junge, 7	Oma, 13	Stuttgart, 11
achtzig, 20	freundlich, 19	Jungen, 7	Onkel, 14	Tage, 11
Alter, 10	fünfzehn, 8	keine, 21	Opa, 13	Tante, 14
bitte, 21	fünfzig, 20	Kinder, 21	Papa, 13	Tochter, 21
Bruder, 12	Grüße, 11	Leute, 11	Schwester, 13	Vater, 12
Brüder, 18	grüßen, 6	lustig, 19	Schwestern, 18	Vati, 13
Danke, 22	guten, 11	Mädchen, 7	sechzehn, 8	viele, 19
deine, 13	habe, 18	meine, 12	sechzig, 20	vierzehn, 8
dreißig, 20	haben, 21	Mutter, 12	sieben, 7	vierzig, 20
dreizehn, 8	Hallo, 6	Mutti, 13	siebzehn, 8	Würfel, 8
einen, 18	heiße, 6	Name, 7	siebzig, 20	Zahlen, 7
Eltern, 14	heißen, 6	Namen, 7	singen, 11	zwanzig, 8
Foto, 7	Herren, 7	neunzehn, 8	Spiele, 8	Σύνολο: 72
Fotos, 7	hundert, 20	neunzig, 20	Stammbaum, 13	
Frauen, 7	Ihre, 21	Nummer, 15	Student, 11	

Πίνακας 11. Λίστα τρισύλλαβων και πολυσύλλαβων λέξεων Wir Kids 1

Τρισύλλαβες λέξεις		**Πολυσύλλαβες λέξεις**
Charakter, 22	Interview, 22	entschuldigen, 21
Düsseldorf ,11	langweilig, 19	extravagant, 24
Einzelkind, 18	Lehrerin, 21	Familie, 12
Geschwister, 15	sympathisch, 19	Telefonnummer, 20
gewonnen, 8	Telefon, 21	verheiratet, 21
Großeltern, 15	Σύνολο: 11	Wiedersehen, 9
		Σύνολο: 6

Πίνακας 12. Κατηγορίες γραφημάτων Paul, Lisa & Co. 1

Γραφήματα	**Λέξεις**
<ei>	nein, drei, heiße, heißt, dreizehn, reiten, zwei, ein, eins, einen, reinkommen, keine
<eu>	Deutsch, neu, neun, neunzehn, heute
<ie>	sieben, spiele, vier, achtzehn, siebzehn, Spiel, sie, Klavier, Geografie, wie, die, hier, vierzehn
<au>	Auto, Frau, Hausaufgaben, Modellauto, schau, faulenzen, auch, aus
<ä>	spät
<ö>	blöd, zwölf, möchte
<ü>	Müsli, fünf, fünfzehn
<sch>	Deutsch, Schokolade, Schuh, schau, schon, schwimmen
<sp>	spiele, Spiel, spät
<st>	Stadion
<ch> (ich)	ich, echt, sechzehn, möchte, möchten, möchtest
<ch> (machen)	acht, mache, machst, suche, doch, Buch, achtzehn, Nachmittag
<ck>	Socke
<ph>	Alphabet, Physik
<er>	Bruder, woher, wer, der, hier, Computer, super
<th>	Mathematik
<g>	lustig, zwanzig
<d>	Bild
<chs>	sechs

Πίνακας 13. Κατηγορίες γραφημάτων Luftballons

Γραφήματα	**Λέξεις**
<ei>	bei, dein, Eis, heißt, mein, nein, zwei, heiße, heißen, meine, Österreich
<eu>	Deutsch, deutsche, Deutschland, Europa
<ie>	die, wie, Liebe, spiele, griechische, Wiedersehen, Biologie, Familienname, Radiergummi

<au>	auch, auf, Frau, Maus, Umlaut
<äu>	Mäuschen, häufige
<ä>	März, Bärchen, Dänemark
<ö>	zwölf, Österreich
<ü>	fünf, grün, grüßt, Menü, müde, München, Tschüss
<sch>	Deutsch, Schatz, Tschüss, deutsche, Deutschland, griechische
<sp>	Sportlehrer, spiele
<st>	Buchstabe
<ch> (ich)	ich, mich, Milch, nicht, Bärchen, München, Engelchen, griechische, Österreich, Mäuschen
<ch> (machen)	Nacht, Buchstabe, auch
<qu>	Quelle
<ph>	Alphabet, Xylophon
<er>	der, Fenster, Kinder, Computer, Sportlehrer, Wiedersehen
<g>	Tag, Zug
<d>	Abend

Πίνακας 14. Κατηγορίες γραφημάτων Wir Kids 1

Γραφήματα	**Λέξεις**
<ei>	Einzelkind, verheiratet, dein, deine, dreißig, dreizehn, einen, langweilig, drei, eins, heiße, heißen, heißt, mein, keine, mein, meine, nein, Schweiz, zwei
<eu>	deutsch, Freundin, freundlich, Freund, Leute, neun, neunzehn, neunzig
<ie>	Familie, Wiedersehen, die, sie, Spiel, sieben, vier, siebzehn, siebzig, Wien, Spiele, wie, viele, vierzehn, vierzig
<au>	auf, aus, Frauen, Frau
<ä>	Mädchen
<ö>	blöd, zwölf
<ü>	Düsseldorf, Brüder, fünfzehn, fünfzig, Grüße, grüßen, fünf, für, grüßt, Tschüs, Würfel
<sch>	entschuldigen, Geschwister, deutsch, Mensch, Schweiz, Tschüs,

	Schwester, Schwestern
<sp>	Spiel, Spiele
<st>	streng, Stammbaum, Student, Stuttgart
<ch> (ich)	dich, ich, Mädchen, nicht, sechzehn, sechzig
<ch> (machen)	acht, achtzehn, achtzig, Tochter
<er>	Charakter, Alter, Bruder, Brüder, Geschwister, Interview, Telefonnummer, verheiratet, der, Lehrerin, hundert, Herr, Kinder, Mutter, Nummer, wer, Tochter, Vater
<th>	sympathisch
<g>	achtzig, dreißig, langweilig, fünfzig, lustig, neunzig, Tag, sechzig, siebzig, vierzig, zwanzig
<d>	sind
<chs>	sechs
<ng>	singen

- Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των τριών διδακτικών εγχειριδίων ως προς τις λέξεις που περιέχει το καθένα και συγκεντρώθηκαν οι κοινές λέξεις (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Συγκεντρωτικός πίνακας λέξεων

Λέξη	**Κατηγ.**	**Συλλα-βές**	**Δίφθογγ./ συμφ. συμπλέγμ.**	**Λέξη**	**Κατηγ.**	**Συλλα-βές**	**Δίφθογγ./ συμφ. συμπλέγμ.**
bin	ΚΟ	1	-	Name	ΚΟ	2	-
das	ΚΟ	1	-	Foto	ΔΟ	2	-
du	ΚΟ	1	-	Fotos	ΔΟ	2	-
ja	ΚΟ	1	-	Hobby	ΔΟ	2	-
von	ΚΟ	1	-	Idee	ΔΟ	2	-
bist	ΚΟ	1	-	Kino	ΔΟ	2	-
ist	ΚΟ	1	-	lila	ΔΟ	2	-
und	ΚΟ	1	-d	Papa	ΔΟ	2	-
Ball	ΔΟ	1	-	Mama	ΔΟ	2	-
Bus	ΔΟ	1	-	Musik	ΔΟ	2	-

Fan	ΔΟ	1	-	Note	ΔΟ	2	-
Film	ΔΟ	1	-	Tennis	ΔΟ	2	-

(συνεχίζεται)

Πίνακας 16. Συγκεντρωτικός πίνακας λέξεων

Λέξη	**Κατηγ.**	**Συλλα-βές**	**Δίφθογγ./ συμφ. συμπλέγμ.**	**Λέξη**	**Κατηγ.**	**Συλλα-βές**	**Δίφθογγ./ συμφ. συμπλέγμ.**
Mai	ΔΟ	1	-	Globus	ΔΟ	2	-
im	ΔΟ	1	-	Karte	ΔΟ	2	-
Clown	ΔΟ	1	-	Klasse	ΔΟ	2	-
spielt	ΚΑ	1	ie	Lampe	ΔΟ	2	-
heißt	ΚΑ	1	ei	skaten	ΔΟ	2	-
sie	ΚΑ	1	ie	Party	ΔΟ	2	-
Pferd	ΚΑ	1	pf	Fußball	ΔΟ	2	-
nein	ΚΑ	1	ei	heiße	ΚΑ	2	ei
neun	ΚΑ	1	eu	spiele	ΚΑ	2	ie, sp
die	ΚΑ	1	ie	singen	ΔΑ	2	ng
wie	ΚΑ	1	ie	Menü	ΔΑ	2	ü
ich	ΚΑ	1	ch (ich)	Kinder	ΔΑ	2	-er
der	ΚΑ	1	-er	super	ΔΑ	2	-er
ein	ΚΑ	1	ei	Nummer	ΔΑ	2	-er
zwölf	ΚΑ	1	ö	Stadion	ΔΑ	2	st
Frau	ΚΑ	1	au	Student	ΔΑ	2	st
fünf	ΚΑ	1	ü	Physik	ΔΑ	2	ph
zwei	ΚΑ	1	ei	Müsli	ΔΑ	2	ü
vier	ΚΑ	1	ie, -er	Maria	ΔΟ	3	-
Deutsch	ΚΑ	1	eu, sch	ABC	ΔΟ	3	-
Maus	ΔΑ	1	au	beginnen	ΔΟ	3	-
Sport	ΔΑ	1	sp	Telefon	ΔΟ	3	-
Buch	ΔΑ	1	ch	Volleyball	ΔΟ	3	-
Schuh	ΔΑ	1	sch	Elefant	ΔΟ	3	-

singt	ΔΑ	1	ng	Alexis	ΔΟ	3	-
Freund	ΔΑ	1	eu	Adresse	ΔΟ	3	-
gute	ΚΟ	2	-	Ypsilon	ΔΟ	3	-
guten	ΚΟ	2	-	Februar	ΔΟ	3	-
hallo	ΚΟ	2	-	Basketball	ΔΟ	3	-
Interview	ΔΑ	3	-	Schokolade	ΔΑ	4	sch
Xylophon	ΔΑ	3	ph	Mathematik	ΔΑ	4	th
Alphabet	ΔΑ	3	ph	Familie	ΔΑ	4	ie
Computer	ΔΑ	3	-er	Biologie	ΔΑ	4	ie
Charakter	ΔΑ	3	ch, -er	Geografie	ΔΑ	4	ie
Marmelade	ΔΟ	4	-				

- Καταγράφηκαν επίσης ορισμένες απλές στη δομή τους διεθνείς λέξεις, οι οποίες είτε περιέχονταν στα διδακτικά εγχειρίδια (όπως *Adresse, Alphabet, Name, Ball, Musik, Foto*), είτε είναι κοινόχρηστες (όπως *Delfin, Fan, Geografie, Karte*). Οι λέξεις από τις οποίες έγινε η τελική επιλογή κατηγοριοποιήθηκαν στον Πίνακα 14 ως εξής: κοινές σε όλα τα διδακτικά εγχειρίδια ανώμαλες λέξεις (ΚΑ), οι οποίες είναι 19, ανώμαλες διεθνείς (ΔΑ), οι οποίες είναι 25, κοινές ομαλές λέξεις (ΚΟ), οι οποίες είναι 12 και ομαλές διεθνείς (ΔΟ), οι οποίες είναι 37. Σύνολο: 93 λέξεις. Στη δοκιμασία της Μαθησιακής εξέτασης χρησιμοποιήθηκαν 38 λέξεις εξ' αυτών συνολικά.
- Επιλέχθηκαν οι λέξεις, ώστε να καλυφθούν όλες οι κατηγορίες της δοκιμασίας (λέξεις απλές δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες, λέξεις που περιέχουν διφθόγγους και συμφωνικά συμπλέγματα).

3. Παράδειγμα αξιοποίησης

Ακολουθεί ένα παράδειγμα ανάλυσης των δεδομένων από το μαθησιακό προφίλ του Ερμή (Τσακαλίδου, 2020), τα οποία αντλήθηκαν με βάση τη μαθησιακή εξέταση. Η συγκεκριμένη εξέταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ως εργαλείο καταγραφής σε αρχικό στάδιο εκμάθησης της ξένης γλώσσας, όσο και για την καταγραφή δυσκολιών πριν και μετά από κάποια παρέμβαση για τη βελτίωση των επιμέρους δυσκολιών. Κατά την ανάλυση των δεδομένων της μαθησιακής εξέτασης πριν και μετά την παρέμβαση καταγράφονται τα λάθη του/της μαθητή/ήτριας συγκεντρωτικά, π.χ. ποιους φθόγγους μπερδεύει, πόσα γράμματα έγραψε ή διάβασε σωστά αντιστοιχίζοντας γράφημα-φθόγγο, τα είδη των λαθών (π.χ. αντικατάσταση, απλοποίηση, αντιμετάθεση) και πραγματοποιείται σύγκριση για να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς τον βαθμό και τους τομείς βελτίωσης μετά την ολοκλήρωση της

παρέμβασης.

Στα μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριών και για κάθε επιμέρους δεξιότητες παρατίθεται πίνακας με αριθμητικά δεδομένα και την απόδοσή τους σε ποσοστιαίες μονάδες ανάλογα με την υπό εξέταση καρτέλα και ένα συγκριτικό γράφημα για κάθε δεξιότητα, στο οποίο φαίνεται η διαφορά στην επίδοση πριν και μετά την παρέμβαση.

Ακολουθεί ένα παράδειγμα από το μαθησιακό προφίλ του Ερμή (Πίνακες 16 έως 23 και Γραφήματα 1 έως 6). Συγκεκριμένα στον Πίνακα 16 αναγράφεται ο αριθμός των σωστών απαντήσεων ανά καρτέλα και δεξιότητα που εξετάζει. Στον Πίνακα 17 παρατίθενται τα ίδια δεδομένα με τον Πίνακα 16 σε ποσοστά επί τοις εκατό. Στους Πίνακες 18 έως 23 καταγράφεται ο αριθμός σωστών απαντήσεων ανά δεξιότητα της εξέτασης και συνοδευτικά δίνεται το αντίστοιχο γράφημα της επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση (Γραφήματα 1 έως 6).

Αναλύοντας τα δεδομένα προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Ο μαθητής δεν γνωρίζει την αντιστοιχία γραφήματος-φθόγγου για πολλούς φθόγγους. Συγκεκριμένα ονομάζει σωστά μεμονωμένα φωνήεντα κατά ποσοστό 62,5% και μεμονωμένα σύμφωνα κατά 60% κατά μέσο όρο για κεφαλαία και μικρά γράμματα[5].

- Δυσκολεύεται επίσης στην αναγνώριση των γραμμάτων που αντιστοιχούν στους ήχους που ακούει από τον εξεταστή. Οι σωστές απαντήσεις κυμαίνονται στο 50% στα μικρά φωνήεντα και κατά μέσο όρο 70% σε κεφαλαία και μικρά σύμφωνα[6].

- Δεν παρουσιάζεται κάποια δυσκολία κατά την αντιγραφή[7].

- Στην ορθογραφημένη γραφή καταγράφεται δυσκολία σε όλα τα επίπεδα. Συγκεκριμένα σε επίπεδο μεμονωμένων φθόγγων (κατά μέσο όρο σε σύμφωνα και φωνήεντα μικρά και κεφαλαία καταγράφεται 78% των σωστών απαντήσεων), σε επίπεδο συλλαβής (κατά μέσο όρο 72% των σωστών απαντήσεων), σε επίπεδο λέξης (κατά μέσο όρο 36% των σωστών απαντήσεων) και σε επίπεδο κειμένου (κατά μέσο όρο 36% των σωστών απαντήσεων)[8].

- Στην ανάγνωση καταγράφονται αρκετές δυσκολίες σε επίπεδο συλλαβής (κατά μέσο όρο 73% των σωστών απαντήσεων), σε επίπεδο λέξης (κατά μέσο όρο 51,3% των σωστών απαντήσεων) και σε επίπεδο κειμένου (κατά μέσο όρο 65,2% των σωστών απαντήσεων)[9].

Παρατηρώντας τα Γραφήματα 1-6 (σελ. σελ. 196-198) φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη δυσκολία στις δεξιότητες της αναγνώρισης, της ορθογραφημένης γραφής και της ανάγνωσης, ενώ στι δεξιότητες της αντιγραφής και αντιστοίχισης σημειώνεται αρκετά καλή επίδοση.

---

[5] Πρβλ. αποτελέσματα Πίνακα 16 για τις καρτέλες 1, 2, 4 και 5, δεξιότητα Ονομάζει.
[6] Πρβλ. αποτελέσματα Πίνακα 16 για τις καρτέλες 1, 4 και 5, δεξιότητα Αναγνωρίζει.
[7] Πρβλ. αποτελέσματα Πίνακα 16 για όλες τις καρτέλες, δεξιότητα Αντιγράφει.
[8] Πρβλ. αποτελέσματα Πίνακα 16 για τις καρτέλες 1, 2, 4, 5, 8^{α}, 10^{α} (επίπεδο μεμονωμένων φθόγγων), για τις καρτέλες 6, 8^{β} (επίπεδο συλλαβής), για τις καρτέλες 7, 8^{γ}, 10^{β} (επίπεδο λέξης) και για τις καρτέλες 9 και 11 (επίπεδο κειμένου) δεξιότητα Γράφει (ορθογραφημένη γραφή).
[9] Πρβλ. αποτελέσματα Πίνακα 16 για τις καρτέλες 6, 8^{β} (επίπεδο συλλαβής), για τις καρτέλες 7, 8^{γ}, 10^{β} (επίπεδο λέξης) και για τις καρτέλες 9 και 11 (επίπεδο κειμένου) δεξιότητα Διαβάζει (ανάγνωση).

Κατά τη μαθησιακή εξέταση (αρχική καταγραφή πριν την παρέμβαση) εντοπίστηκαν τα εξής

1. Συγχέει τα *<ä/e>, <ö/o>, <ü/u>*.
2. Δεν μπορεί να γράψει το *<g>*, αντί αυτού γράφει *<q>* ή το *<g>* αντεστραμμένο.
3. Μπερδεύει τους φθόγγους [*x/h*], [*v/f/w/β*], [*j/I*], [*Q/J*], [*W/V/F*].
4. Το γράμμα *<β>* το διαβάζει [*b*] ([*be*] αντί για [*βe*]).
5. Δεν τηρεί τον κανόνα κεφαλαιοποίησης στα ουσιαστικά.
6. Μπερδεύει τους παρόμοιους ηχητικά φθόγγους [*d/t*] (*Marmalate/Marmelada, Schokolate/Schokolade*), [*g/k*] (*kute/gute*).
7. Αναγνωρίζει το γράμμα *<s>* ως φθόγγο [*s*] και όχι ως [*z*].
8. Δεν αναγνωρίζει τους διφθόγγους *<ei>* (*nain/nein*), *<eu>* (*noin/neun*), *<ie>* (*spelt/spielt, fia/vier*), τα συμφωνικά συμπλέγματα *<ch>*, *<ng>*, *<pf>* (διαβάζει *prafr* αντί για *Pferd*) και *<sch>* (γράφει *sh*, *sc*, *scokolade*).

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη μαθησιακή εξέταση διαπιστώνεται ότι η δυσκολία του συγκεκριμένου μαθητή στη γερμανική γλώσσα εντοπίζεται κυρίως στην ανάγνωση, στην κατονομασία και αναγνώριση των φθόγγων (σύμφωνα, φωνήεντα, δίφθογγοι, συμπλέγματα) και στη γραφή (συμφώνων, φωνηέντων, διφθόγγων, συμπλεγμάτων, συλλαβών, λέξεων και προτάσεων).

Κατά την εξέταση μετά την παρέμβαση εντοπίστηκαν τα εξής:

1. Δεν γνωρίζει τους ήχους των *<Ä/ä>*, <x>, <z>.
2. Κάνει ορισμένες αντικαταστάσεις (*go/gu, xe/he, Abresse/Adresse*), αντιστροφές (zei/sie) και απλοποιήσεις (*noin/neun, Volleiball/Volleyball*).
3. Δεν αναγνωρίζει τους διφθόγγους *<ei>* και *<eu>*.

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη μαθησιακή εξέταση διαπιστώνεται ότι η δυσκολία του συγκεκριμένου μαθητή στη γερμανική γλώσσα παρουσίασε σημαντική βελτίωση κυρίως στην ανάγνωση, στην κατονομασία και αναγνώριση των φθόγγων (σύμφωνα, φωνήεντα, δίφθογγοι, συμπλέγματα) και στη γραφή (συμφώνων, φωνηέντων, διφθόγγων, συμπλεγμάτων, συλλαβών, λέξεων και προτάσεων). Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στους Πίνακες 16 έως 23 και στα Γραφήματα 1 έως 6.

Πίνακας 17. Παράδειγμα αξιολόγησης Μαθησιακής εξέτασης, αριθμητικά δεδομένα

Post - Ερμής (αριθμητικά)						
Καρτ.	**Ονομάζει**	**Αναγνωρίζει**	**Αντιγράφει**	**Γράφει**	**Διαβάζει**	**Αντιστοιχίζει**
1	7	8	8	8		
2	8	8	8	7		
3						8
4	20	22	22	19		22
5	17	21	21	16		
6			21	15	19	
7			12	11	11	
8^{α}	3	5	5	5		
8^{β}			5	5	3	
8^{γ}			5	4	3	
9π				1	2	
9λ				8	9	
10^{α}	6	6	5	5		
10^{β}			6	6	6	
11π				2	1	
11λ				9	9	

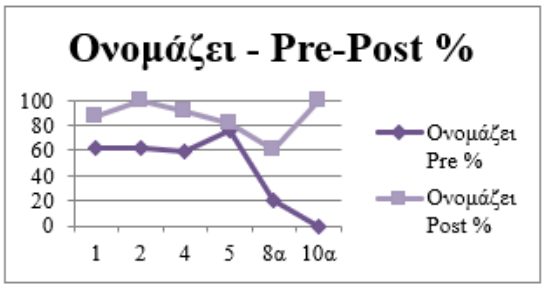
Πίνακας 18. Παράδειγμα αξιολόγησης Μαθησιακής εξέτασης, αριθμητικά δεδομένα

Post - Ερμής (ποσοστά %)						
Καρτ.	**Ονομάζει %**	**Αναγνωρίζει %**	**Αντιγράφει %**	**Γράφει %**	**Διαβάζει %**	**Αντιστοιχίζει %**
1	87,5	100	100	100		
2	100	100	100	87,5		
3						100
4	90,9	100	100	86,4		100
5	81,0	100	100	76,2		
6			100	71,4	90,5	
7			100	91,7	91,7	
8^{α}	60	100	100	100		
8^{β}			100	100	60	
8^{γ}			100	80	60	
9π				25	50	
9λ				66,7	75,0	
10^{α}	100	100	100	83,3		
10^{β}			100	100	100	
11π				66,7	33,3	
11λ				81,8	81,8	

Πίνακας 18. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Ονομάζει (Γ΄ φάση)

Ονομάζει				
Καρτ.	**Pre**	**Pre (%)**	**Post**	**Post (%)**
1	5	62,5	7	87,5
2	5	62,5	8	100
4	13	59,1	20	90,9
5	16	76,2	17	81
8α	1	20	3	60
10α	0	0	6	100

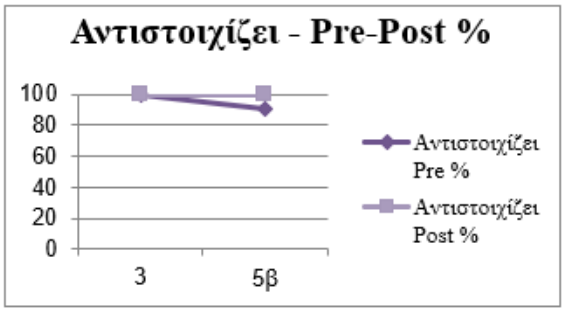
Γράφημα 1. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Ονομάζει (Γ΄ φάση)



Γράφημα 2. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Αντιστοιχίζει (Γ΄ φάση)

Πίνακας 19. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Αντιστοιχίζει (Γ΄ φάση)

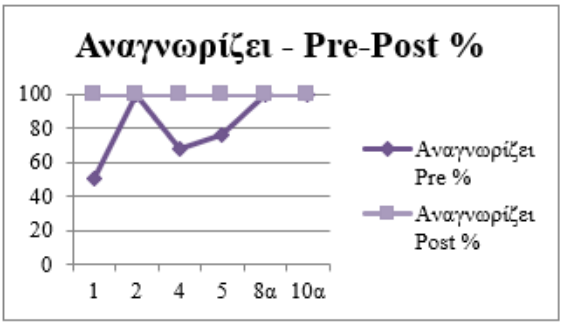
Αντιστοιχίζει				
Καρτ.	**Pre**	**Pre (%)**	**Post**	**Post (%)**
3	8	100	8	100
5β	20	90,9	22	100



Πίνακας 20. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Αναγνωρίζει (Γ΄ φάση)

Αναγνωρίζει				
Καρτ.	**Pre**	**Pre (%)**	**Post**	**Post (%)**
1	4	50	8	100
2	8	100	8	100
4	15	68,2	22	100
5	16	76,2	21	100
8α	5	100	5	100
10α	6	100	6	100

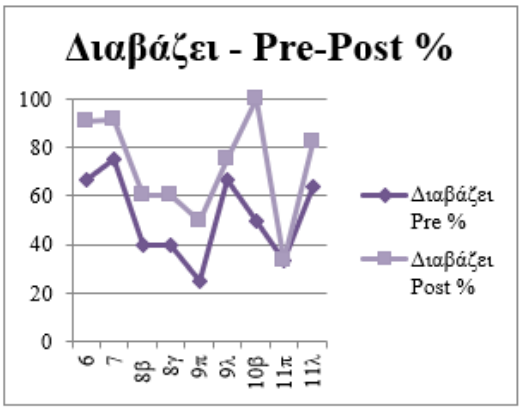
Γράφημα 3. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Αναγνωρίζει (Γ΄ φάση)



Πίνακας 21. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Διαβάζει (Γ΄ φάση)

Διαβάζει				
Καρτ.	**Pre**	**Pre (%)**	**Post**	**Post (%)**
6	14	66,7	19	90,5
7	9	75	11	91,7
8^{β}	2	40	3	60
8^{γ}	2	40	3	60
9π	1	25	2	50
9λ	8	66,7	9	75
10^{β}	3	50	6	100
11π	1	33,3	1	33,3
11λ	7	63,6	9	81,8

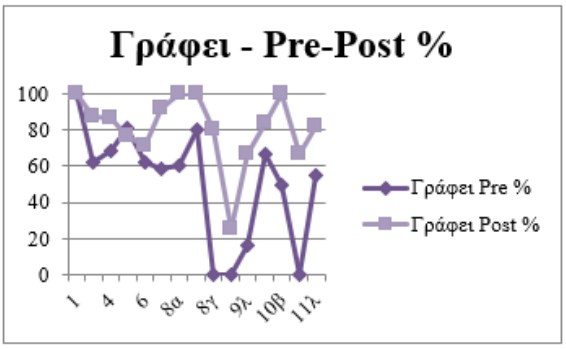
Γράφημα 4. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Διαβάζει (Γ΄ φάση)



Πίνακας 22. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Γράφει (Γ΄ φάση)

Γράφει				
Καρτ.	**Pre**	**Pre (%)**	**Post**	**Post (%)**
1	8	100	8	100
2	5	62,5	7	87,5
4	15	68,2	19	86,4
5	17	81	16	76,2
6	13	61,9	15	71,4
7	7	58,3	11	91,7
8^{α}	3	60	5	100
8^{β}	4	80	5	100
8^{γ}	0	0	4	80
9π	0	0	1	25
9λ	2	16,7	8	66,7
10^{α}	4	66,7	5	83,3
10^{β}	3	50	6	100
11π	0	0	2	66,7
11λ	6	54,5	9	81,8

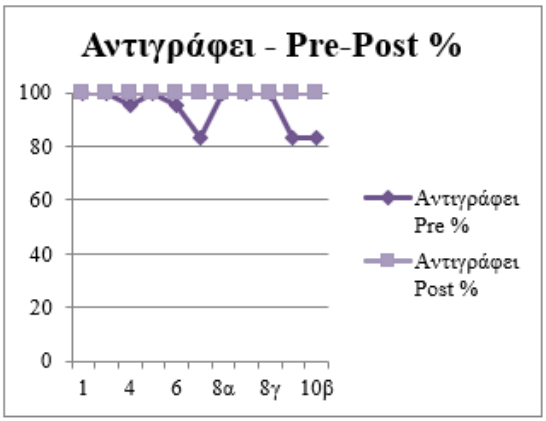
Γράφημα 5. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Γράφει (Γ΄ φάση)



Πίνακας 23. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Αντιγράφει (Γ΄ φάση)

Αντιγράφει				
Καρτ.	**Pre**	**Pre (%)**	**Post**	**Post (%)**
1	8	100	8	100
2	8	100	8	100
4	21	95,5	22	100
5	21	100	21	100
6	20	95,2	21	100
7	10	83,3	12	100
8^{α}	5	100	5	100
8^{β}	5	100	5	100
8^{γ}	5	100	5	100
10^{α}	5	83,3	6	100
10^{β}	5	83,3	6	100

Γράφημα 6. Μαθησιακή εξέταση, Δεξιότητα Αντιγράφει (Γ΄ φάση)



4. Ερευνητικά δεδομένα με τη χρήση της μαθησιακής εξέτασης

Η μαθησιακή εξέταση χρησιμοποιήθηκε κατά την έρευνα της Τσακαλίδου (2020) με σκοπό να καταγράψει τυχόν διαφοροποιήσεις ως προς την επίδοση των μαθητών/τριών του τυπικού πληθυσμού και των μαθητών/τριών με δυσλεξία. Ως προς την επίδοση των δύο ομάδων μαθητών/τριών στη μαθησιακή εξέταση εντοπίζουμε στον Πίνακα 24 σημαντικές διαφορές μέσων όρων ειδικά στις δεξιότητες Ονομάζει, Γράφει και Διαβάζει, όπου οι μαθητές/ήτριες με δυσλεξία κάνουν περισσότερα λάθη σε σχέση με τους/τις μαθητές/ήτριες του τυπικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερη διαφορά στην επίδοση έχουν στη δεξιότητα Γράφει, όπου οι μαθητές/ήτριες του τυπικού πληθυσμού δίνουν κατά μέσο όρο 39,2 περισσότερες σωστές απαντήσεις, αντίστοιχα στη δεξιότητα Διαβάζει καταφέρνει να διαβάσει 19,3 περισσότερες σωστές λέξεις και στη δεξιότητα Ονομάζει δίνει 17,2 περισσότερες σωστές απαντήσεις.

Πίνακας 19. Επίδοση των μαθητών/τριών με και χωρίς δυσλεξία στις επιμέρους δεξιότητες της Μαθησιακής εξέτασης (αρχική καταγραφή)

	Ομάδα μαθητών	ΜαΔυ (n=20)	ΜαΤΠ (n=16)	Διαφορά μέσων όρων
Επιμέρους δεξιότητες μαθησιακής εξέτασης	Ονομάζει	43,4	60,6	17,2
	Αναγνωρίζει	50	63,4	13,4
	Αντιγράφει	111,2	119,1	7,9
	Γράφει	72,7	111,9	39,2
	Διαβάζει	43,8	63,1	19,3
	Αντιστοιχίζει	26,4	29,9	3,5

Συμπεράσματα

Το εργαλείο αξιολόγησης μαθησιακών δεξιοτήτων (μαθησιακή εξέταση) αποτελεί ένα χρήσιμο μέσο για την εκτίμηση της γλωσσικής ικανότητας μαθητών/τριών και την ανίχνευση δυσκολιών. Η πολυδιάστατη προσέγγισή του, μέσω καρτελών και απαντητικών φύλλων, εξασφαλίζει την ακριβή καταγραφή δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση και η γραφή γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων και προτάσεων. Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα του εργαλείου είναι η δυνατότητα ανάλυσης δεδομένων που συλλέγονται με συστηματικό τρόπο. Αυτό επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/ήτριας, επιτυγχάνοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Τσακαλίδου, 2021).

Η χρήση του εργαλείου ενδείκνυται τόσο για αρχική διάγνωση μαθησιακού προφίλ όσο και για την παρακολούθηση της προόδου μετά από στοχευμένη παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αναλύονται μέσα από ποσοτικά δεδομένα και συγκριτικά γραφήματα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων στρατηγικών παρέμβασης. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη διαφοροποίηση διδακτικών πρακτικών, εστιάζοντας στην αντιμετώπιση δυσκολιών που σχετίζονται με φθόγγους, συμφωνικά συμπλέγματα και δίφθογγους.

Συνολικά, το εργαλείο συνδυάζει επιστημονική ακρίβεια και πρακτική εφαρμογή, αποτελώντας πολύτιμο βοήθημα για τη βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας μαθητών/τριών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η ευελιξία του το καθιστά κατάλληλο για χρήση σε πολλαπλά στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας την εξατομικευμένη υποστήριξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Τσακαλίδου, Σ. (2020). *Διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές Δημοτικού με δυσλεξία στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας* (Αδημοσίευση

διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική σχολή, τμήμα Γερμανικής Γλώσσας & Φιλολογίας. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48757

Τσακαλίδου, Σ. (2021). *Διδάσκοντας Γερμανικά σε μαθητές με δυσλεξία. Ohnə Fləiβ kəin Prəis*. Εκδόσεις Καραμπάτος Hueber Hellas.