



**INTERNATIONAL SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL**

**ISSN: 2241-4576**

QUARTERLY PERIODIC EDITION  
VOLUME 11 | ISSUE 2 | YEAR 11 | 2023





## Περιεχόμενα

<b>Editorial</b>	<b>6</b>
Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	
<b>1. Exploring the Impact of Digital Games on Elementary School Students' Cognitive and Social Skill Development: A Perception-based Study</b>	<b>10</b>
Eleni Kougioumtzidou, Kafenia Botsoglou, Eleftheria Beazidou, Nikolaos Zygouris	
<b>2. Οι εξετάσεις μουσικού οργάνου και οι μορφές αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση: μια πρώτη αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας/Instrumental exams and assessment forms in conservatoire education: a first overview of current reality</b>	<b>25</b>
Γιάννης Μυγδάνης/ Yannis Mygdanis	
<b>3. -Η Πολιτική Παιδεία στην Ελλάδα μέσα από τη διεθνή έρευνα: μια ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis) των δεδομένων της διεθνούς έρευνας για την αγωγή του πολίτη (ICCS)./ Political Education in Greece through international research: a cluster analysis of data from the International Civic Education Survey (ICCS).</b>	<b>42</b>
Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου/ Antonis D. Papaioikonomou	
<b>4. Βελτίωση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σύμφωνα με προτάσεις στελεχών εκπαίδευσης/ Improvement of teachers' training according to education executives' proposals</b>	<b>57</b>
Παναγιώτα Τσιαχρή, Ευάγγελος Ανάγνου/ Panagiota Tsiachri, Evaggelos Anagnou	
<b>5. Ο φόρτος εργασίας-πίεση χρόνου ως παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης/ Workload-time pressure as a stress factor of primary education teachers</b>	<b>74</b>
Ευαγγελία Καραγιάννη/ Evaggelia Karagiannis	
<b>6. Ψηφιακός Γραμματισμός στην Ευρώπη. Μια Βιβλιομετρική Ανάλυση της απήχησής του στις κοινωνικές επιστήμες/ Digital Literacy in Europe. A Bibliometric Analysis of its impact in the Social Sciences</b>	<b>86</b>
Άννα-Ελένη Πολύδωρα, Σοφία Μπουτσιούκη, Γεώργιος Ζαρίφης, Νικόλαος Κουτσουπιάς/ Anna-Eleni, Polydora, Sofia Boutsiouki, Georgios Zarifis, Nikolaos Koutsourias	
<b>7. Ψηφιακή γενιά και προκλήσεις για τη σχολική κοινότητα/ Digital generation and challenges for the school community</b>	<b>100</b>
Χριστίνα Μπακούλα, Ηλίας Τσακάλης/ Christine Bakoula, Ilias Tsakalis	
<b>8. Επιμορφωτικές ανάγκες και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων στην υποχρεωτική εκπαίδευση/ Training needs and professional development of newly appointed people in compulsory education</b>	<b>115</b>
Δημήτρης Γεωργαντάς, Δημήτρης Μπουλούκος, Σοφία Δαρειώτη/ Dimitris Georgantas, Dimitris Bouloukos, Sofia Darioti	
<b>9. Εργασιακό Άγχος και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης / Work Stress and Job Satisfaction of Teachers in Secondary Education of the Prefecture of Larissa</b>	<b>134</b>

Νίκος Κεραυνός, Ευάγγελος Παπαδόπουλος, Θωμάς Μάντζου/ Nicos Keravnos, Evangelos Papadopoulos, Thomas Mantzou	
<b>10. Ευρωπαϊκό Σχέδιο Erasmus+ ESTET Ενσωμάτωση δεξιοτήτων αιεφόρου ανάπτυξης στην εκπαίδευση και κατάρτιση στον τομέα του τουρισμού/ European project Erasmus+ ESTET Embedding Sustainability Skills in Tourism Education and Training</b>	<b>157</b>
Μαριγούλα Κοσμίδου, Βασιλική Τσιονά, Ευαγγελία Βαβούρα/ Marigoula Kosmidou, Vasiliki Tsiona, Evangelia Vavoura	
<b>11. Δημήτρης Ποταμίτης: Θέατρο και κείμενα για παιδιά/ Dimitris Potamitis: Theatre and texts for children</b>	<b>170</b>
Ματθαίος Δημητρίου/ Matthaios Dimitriou	
<b>12. Οι ΤΠΕ και η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη προγραμμάτων σπουδών/ ICT and Informatics in Primary Education: A comparative study of curricula</b>	<b>189</b>
Ιωάννης Μπερδούσης/ Ioannis Berdousis	
<b>13. Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των μαθητών Ρομά στο σχολείο/ Teachers' training needs for the inclusion and education of Roma students</b>	<b>202</b>
Ελένη Μουρούτσου/ Eleni Mouroutsou	
<b>14. Αναδύομενη ενηλικιότητα και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση/ Emerging Adulthood and University Pedagogy: A systematic literature review</b>	<b>218</b>
Αγγελική Λαγκαδινού/ Angeliki Lagkadinou	
<b>15. Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Πως και γιατί συνδέεται με την αναλογία του μήκους των δαχτύλων των χεριών (2Δ:4Δ) τους;/ Language development of children with autism spectrum disorder. How and why is it connected to the ratio of the length of the fingers of their hands (2D:4D)?</b>	<b>234</b>
Μαρία Μητσιώρη, Ελπίδα Γρούϊου, Ειρήνη Κοΐδου/ Maria Mitsiori, Elpida Grouiou, Irene Koidou	
<b>16. Το σχολείο ως χώρος εκπαίδευσης και θεραπείας: το παράδειγμα του σχολείου της Μονάδας Απεξάρτησης 18 Άνω του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής./ The school as a place of education and treatment: the example of the school of the Drug rehabilitation unit '18 Ano' of the Psychiatric Hospital of Attica.</b>	<b>248</b>
Μαρία Δόλογλου, Γιαννούλα Ρακλά, Στυλιανή Χρηστίδη/ Maria Dologlou, Giannoula Rakla, Styliani Christidi	
<b>17. Εξάλεπτη Δοκιμασία Βάδισης σε Νοσηλευόμενους Μαθητές με Ψυχωτικές Διαταραχές: Μια Πιλοτική Μελέτη/ Six Minute Walk Test For Hospitalized Students With Psychotic Disorders: A Pilot Study</b>	<b>256</b>
Γεώργιος Κατσιμάνης, Γεώργιος Κώτσικας, Μαγδαληνή Καραγιάννη, Αναστασία Μπέκα/ George Katsimanis, George Kotsikas, Magdalini Karagianni, Anastasia Beka	
<b>18. Συναισθηματική νοημοσύνη: απόπειρα ενδυνάμωσης μέσω μιας eTwinning διάδρασης στο Λύκειο/ Emotional intelligence: an attempt of empowerment through an eTwinning interaction in High School</b>	<b>271</b>

Παναγιώτα Μπαϊράμη/ Panagiota Bairami	
<b>19. Διδάσκοντας μια ξένη γλώσσα με τη χρήση podcasts. Δημιουργικές χρήσεις και προτάσεις/ Teaching a foreign language using podcasts. Creative uses and suggestions</b>	<b>289</b>
Ιωάννα Τύρου, Κωνσταντίνος Μυλωνάς/ Ioanna Tyrou, Konstantinos Mylonas	
<b>20. Σύγχρονες Εξελίξεις στα Οικονομικά της Εκπαίδευσης και την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής./ Contemporary developments in the Economics of Education and the Formulation of Educational Policy.</b>	<b>305</b>
Παυλος Πετσάβας/ Pavlos Petsavas	
<b>21. Γιατί θέλω να γίνω εκπαιδευτικός.../ Why I want to become a teacher...</b>	<b>321</b>
Ανθή Παπαδοπούλου/ Anthi Papadopoulou	
<b>22. Μορφές ηγεσίας και χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη/ Forms of leadership and characteristics of an effective school leader</b>	<b>339</b>
Αγγελική Ρηγάκη, Παρασκευή Δαμάλα/ Angeliki Rigaki, Paraskevi Damala	
<b>23. Έννοιες της Παγκοσμιοποίησης στο Εκπαιδευτικό Σύστημα/ Concepts of Globalization in the Educational System</b>	<b>354</b>
Αθηνά Μποζίκη/ Athina Boziki	

## Editorial

A timeless phrase from "The Idiot" by F. Dostoyevsky, comes even today to offer a different meaning and content to the educational everyday life that surrounds us: "Beauty gives me a sense of completeness (...) beauty will save the world", says Prince Miskin characteristically.

According to Carl Rogers (1902-1987), man is a positive being in conditions of security, and if a climate of appropriate facilitating relationships is created, the achievement of the goals set can be accomplished more effectively at every level. Under this framework, the "person-centered" approach, in which Carl Rogers ends up, is based on the assumption that man is basically a reliable organism, capable of assessing every external and internal circumstance, so that he can make creative decisions in relation to the next steps of his life and act accordingly.

Often, in the field of education, we make a reduction of this theory to adult education and based on the reasoning that when adult learners are in a safe and facilitating learning environment, they achieve their goals better.

According to the above, the application of any theory or practice in an unsafe environment as a rule, can lead individuals to behave due to defense and internal stress, indifferent, cruel, untimely, individualistic, distant and detrimental to the common interest.

What mainly characterizes the person-centered approach of Carl Rogers, is the trust and in general the developmental effect it exerts on the members of an educational organization, the personal relationship that develops between them. Also, an important role is played by the personal effort of the members of an educational organization to express their beliefs, to feel in a sense participants in the educational process and in this sense to release whatever positive forces they have for the common benefit.

The concept of human resource development refers to the timely prediction of the mismatch of personnel capabilities and the current or future needs of an organization. It refers to the definition of educational goals, the selection of appropriate methods and training partners, while it also concerns the criteria and success indicators of the educational process as well as the diagnosis of needs and the rational management of resources for education.

The second issue of the eleventh volume of the “Educ@tional circle” hosts a series of articles that touch on this issue. Lifelong learning, teacher training, formal education should have a different perspective and direction with emphasis on the development of soft skills, critical thinking skills and digital skills. By the term soft skills we refer to the term soft used in texts of European and national organizations, where in contrast to hard skills, which are considered to be linked to the hard core of the qualifications of a profession, soft skills refer to qualifications that are increasingly considered necessary in working environments, but also in the daily life of citizens.

The development of critical thinking skills, the ability to work in groups and in general cooperation, communication skills and the development of interpersonal relationships, the ability to adapt to new situations, the ability to analyze and solve problems and manage conflicts, the skills of organization and planning, decision-making, the development of digital skills, the ability to empathize, are key parameters of education both for the present and future.

Interpreting the modern reality, however, we would say that a paradox actually exists and is developing, concerning a persistent mismatch between the skills cultivated by educational institutions and those that the labor market seeks and society needs. In this sense schools respond to a traditional view of education, arguing that this is what is needed for the work readiness of young people. At the same time, however, the labor market and employers are looking for employees who have transversal skills and soft skills adapted to today's challenges and the need to collaborate in very different conditions.

At the level of formal education, the new curricula and the multiple textbooks that will accompany them promise a better future. A prerequisite, however, is that education and training systems around the world evolve and adapt to this logic, and all factors, including education leadership and decision-makers, are required to lead this change.

Then, the timeless phrase from "The Idiot" by F. Dostoyevsky, will perhaps be able to offer a different meaning and content to the educational everyday life that surrounds us, projecting the axiom that: "Education gives me a sense of completeness (...) education will save the world."

Spiros Kioulanis

## Editorial

Μία διαχρονική φράση από τον «Ηλίθιο» του Φ. Ντοστογιέφσκι, έρχεται ακόμη και σήμερα να προσφέρει ένα διαφορετικό νόημα και περιεχόμενο στην εκπαιδευτική καθημερινότητα που μας περιβάλλει: «Η ομορφιά μου δίνει μία αίσθηση πληρότητας (...) η ομορφιά θα σώσει τον κόσμο», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Πρίγκιπας Μίσκιν.

Σύμφωνα με τον Carl Rogers (1902-1987), ο άνθρωπος είναι ένα θετικό ον σε συνθήκες ασφάλειας, και εφόσον δημιουργηθεί ένα κλίμα κατάλληλων διευκολυντικών σχέσεων, η επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί μπορεί να συντελεστεί περισσότερο αποτελεσματικά σε κάθε επίπεδο. Κάτω από αυτό το πλαίσιο η «προσωποκεντρική» προσέγγιση, στην οποία καταλήγει ο Carl Rogers, στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο άνθρωπος κατά βάση είναι ένας αξιόπιστος οργανισμός, ικανός να εκτιμά την κάθε εξωτερική και εσωτερική κατάσταση, ώστε να μπορεί να παίρνει δημιουργικές αποφάσεις σε σχέση με τα επόμενα βήματα της ζωής του και να δρα σύμφωνα με αυτές.

Συχνά, στο χώρο της εκπαίδευσης κάνουμε μία αναγωγή αυτής της θεωρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη βάση του συλλογισμού πως όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε ένα ασφαλές και διευκολυντικό μαθησιακό περιβάλλον, πετυχαίνουν καλύτερα τους στόχους τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η εφαρμογή οποιασδήποτε θεωρίας ή πρακτικής σε ένα μη ασφαλές κατά κανόνα περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσει τα άτομα να συμπεριφέρονται λόγω άμυνας και εσωτερικού άγχους, αδιάφορα, σκληρά, άκαιρα, ατομικιστικά, απόμακρα και επιζήμια προς το κοινό συμφέρον.

Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει την προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers, είναι η εμπιστοσύνη και γενικότερα η αναπτυξιακή επίδραση που ασκεί στα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, η προσωπική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτά. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπική προσπάθεια των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους, να αισθανθούν κατά μία έννοια συμμετοχοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με την έννοια αυτή να απελευθερώσουν τις όποιες θετικές δυνάμεις διαθέτουν για το κοινό όφελος.

Η έννοια της ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων, αφορά στην έγκαιρη πρόβλεψη της αναντιστοιχίας των δυνατοτήτων του προσωπικού και των τωρινών ή μελλοντικών αναγκών ενός οργανισμού. Αναφέρεται στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, στην επιλογή κατάλληλων μεθόδων και συνεργατών εκπαίδευσης, ενώ αφορά και στα κριτήρια και στους δείκτες επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στη διάγνωση αναγκών και την ορθολογική διαχείριση των πόρων για εκπαίδευση.

Το δεύτερο τεύχος του ενδέκατου τόμου του εκπαιδευτικού κύκλου, φιλοξενεί μία σειρά άρθρων που άπτονται αυτού του προβληματισμού. Η δια βίου μάθηση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να έχουν μία διαφορετική προοπτική και κατεύθυνση με έμφαση στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων,

των ικανοτήτων κριτικού στοχασμού και των ψηφιακών δεξιοτήτων. Με τον όρο ήπιες δεξιότητες αποδίδουμε τον όρο soft skills που χρησιμοποιείται σε κείμενα ευρωπαϊκών και εθνικών οργανισμών, όπου σε αντίθεση με τα hard skills, που θεωρείται ότι συνδέονται με τον σκληρό πυρήνα των προσόντων ενός επαγγέλματος, τα soft skills παραπέμπουν σε προσόντα που ολοένα και περισσότερο θεωρούνται απαραίτητα στα εργασιακά περιβάλλοντα, αλλά και στην καθημερινή ζωή των πολιτών.

Η ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικού στοχασμού, η ικανότητα εργασίας σε ομάδες και γενικότερα η συνεργατικότητα, η επικοινωνιακή ικανότητα και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, οι ικανότητες ανάλυσης και επίλυσης προβλήματος και η διαχείριση των συγκρούσεων, οι ικανότητες οργάνωσης και προγραμματισμού, η λήψη αποφάσεων, η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, η ικανότητα της ενσυναίσθησης, αποτελούν βασικές παραμέτρους της εκπαίδευσης τόσο για το παρόν, όσο και για το μέλλον.

Ερμηνεύοντας, ωστόσο, τη σύγχρονη πραγματικότητα θα λέγαμε ότι ουσιαστικά υφίσταται και αναπτύσσεται ένα παράδοξο, που αφορά σε μια επίμονη αναντιστοιχία μεταξύ των δεξιοτήτων που καλλιεργούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αυτών που η αγορά εργασίας επιδιώκει και η κοινωνία θα χρειαστεί. Με την έννοια αυτή τα σχολεία ανταποκρίνονται σε μια παραδοσιακή θεώρηση της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι αυτό είναι που χρειάζεται για την ετοιμότητα εργασίας των νέων. Την ίδια στιγμή όμως η αγορά εργασίας και οι εργοδότες ψάχνουν για εργαζόμενους/ες οι οποίοι/ες διαθέτουν εγκάρσιες ικανότητες και ήπιες δεξιότητες προσαρμοσμένες στις σημερινές προκλήσεις και την ανάγκη για συνεργασία μέσα σε πολύ διαφορετικές συνθήκες.

Σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης, τα νέα προγράμματα σπουδών και το πολλαπλό βιβλίο που θα τα συνοδεύει, υπόσχονται ένα καλύτερο μέλλον. Απαραίτητη προϋπόθεση, ωστόσο, είναι τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλο τον κόσμο να εξελιχθούν και να προσαρμοστούν στη λογική αυτή και για να συμβεί αυτό απαιτείται όλοι οι φορείς, συμπεριλαμβανομένης της ηγεσίας και των υπευθύνων λήψης αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, να ηγηθούν αυτής της αλλαγής.

Τότε, η διαχρονική φράση από τον «Ηλίθιο» του Φ. Ντοστογιέφσκι, θα μπορεί να προσφέρει ίσως και ένα διαφορετικό νόημα και περιεχόμενο στην εκπαιδευτική καθημερινότητα που μας περιβάλλει προβάλλοντας το αξίωμα πως: «Η εκπαίδευση μου δίνει μία αίσθηση πληρότητας (...) η εκπαίδευση θα σώσει τον κόσμο».

Σπύρος Κιουλάνης

## **Exploring the Impact of Digital Games on Elementary School Students' Cognitive and Social Skill Development: A Perception-based Study**

**Eleni Kougioumtzidou**, *University of Thessaly, Adjunct Professor, ekougioum@uth.gr*

**Kafenia Botsoglou**, *University of Thessaly, Professor, kmpotso@uth.gr*

**Eleftheria Beazidou**, *University of Thessaly, Assistant Professor, liliabe@uth.gr*

**Nikolaos Zygouris**, *University of Thessaly, Assistant Professor, nzygouris@uth.gr*

**Abstract:** Widespread use of digital games among elementary school children has attracted significant research attention. This study aimed to investigate the perceived social and cognitive skills developed through digital games, according to children's beliefs. Data were collected using a questionnaire based on previous research and enriched with additional questions. The questionnaire consisted of 19 Likert scale questions, measuring various aspects of cognitive and social skills and 537 students participated.

The research employed inductive analyses to examine differences among sub-groups of students based on demographic characteristics. T-Test and ANOVA tests were utilized to compare groups. Factor analysis was performed to determine variable correlations. Findings indicated that students believed that digital games enhanced their cognitive skills, among others problem-solving, decision making. Additionally, students reported that games facilitated the development of social skills such as collaboration, competitiveness and empathy.

This research contributes to the existing literature by focusing specifically on elementary school children's perspectives, a relatively understudied area in digital game research. Given the popularity of digital games, further research, focusing on a diversity sample, is needed, in order to comprehend the influence of digital games in children's development.

### **1. Introduction**

A great number of studies have been conducted to determine whether digital games contribute to the development or enhancement of children's cognitive skills. Although this field is relatively new, research is growing rapidly. Since the importance of play in children's cognitive development has been sufficiently documented (Avgitidou, & Botsoglou, 2003; Plass, Homer & Kinzer, 2015) and because play is considered to be a learning mechanism in all cultures (Anastasiadis, Lampropoulos & Siakas, 2018; Van Eck, 2006), recent research addresses digital games' cognitive dimension, which concerns the ability to facilitate learning and improve student performance (Riemer & Schrader, 2015).

Cognitive skills are all kinds of mental processes that help children to acquire knowledge, enable them to collect and process contextual information and ultimately learn to calculate, remember, measure, make comparisons and understand causes and results. According to Bloom (1956 in Anderson & Krathwohl, 2001), cognitive skills fall into six categories: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis, and evaluation. They are related to perception, learning, memory, comprehension, awareness, logic, judgment, intuition and language (American Psychological Association, n.d.). As highlighted in the literature, digital games with high cognitive requirements can enhance players' perceptual and cognitive skills (Blumberg et al., 2019), which is beneficial for learning, as cognitive skills, combined with intrinsic motivation, increased attention and concentration, lead to academic achievement (Rosas et al., 2003).

Digital games promote students' emotional and mental development and have the potential to support cognitive processes and strategies of thinking, enabling students to make decisions and solve problems (Anastasiadis, Lampropoulos & Siakas, 2018; Camilleri & Camilleri, 2017; De Aguilera & Mendiz, 2003; Erhel & Jamet, 2013; Gee, 2005b; Granic, Lobel & Engels, 2014; Mitchell & Savill-Smith, 2000; Papastergiou, 2009; Tatli, 2018). Students also develop digital skills, that prepare them for science and technology (Subrahmanyam et al., 2001; Tang, Hanneghan & El Rhalibi, 2009), problem-solving skills, visual-spatial skills, and other high-level cognitive skills (Anastasiadis, Lampropoulos & Siakas, 2018), some of which are not taught in formal education (Tang, Hanneghan & El Rhalibi, 2009).

In contrast to cognitive skills changes, which can be measured with appropriate tools, changes in social skills are more complex and difficult to identify (Granic, Lobel & Engels, 2014). Although there is no universally accepted definition of social skills, it is clear that they relate to communication and interaction with others. The term relates to specific behaviors that presuppose interaction with others and implies that they are skills related to the social context and allow individuals to function effectively in a particular context (Beazidou & Botsoglou, 2016; Blau, Shamir-Inbal, & Avdiel, 2020; Czuderna & Budke, 2020; Little, Swangler & Akin-Little, 2017).

However, since play is a means of socialization in all cultures (Van Eck, 2006) and social games develop social skills (Campit, 2015), literature has shown that digital games can have a positive effect on children and adolescents' social development and well-being (Anastasiadis, Lampropoulos & Siakas, 2018; Campit, 2015). Thus, it is argued that digital games can promote communication and collaboration, regardless of individual differences (Annetta et al., 2009; Anastasiadis, Lampropoulos & Siakas, 2018), and facilitate social interaction between players (Annetta et al., 2009).

In general, the literature highlights digital games' benefits to children's and adolescents social development and social relationships (Fromme, 2003; Gentile et al., 2009; Granic, Lobel & Engels, 2014; Riivari, Kivijärvi & Lämsä, 2021; Subrahmanyam et al., 2001), as in the prosocial behaviour of children and young people (Gentile et al., 2009; Harrington &

O'Connell, 2016; Suziedelyte, 2012), which refers to voluntary behaviour aimed at the benefit of another person (Harrington & O'Connell, 2016).

The primary aim of the present study was to investigate elementary school children's perceptions, as revealed by their answers in a questionnaire. In line with other research studies, the aim was to indicate social and cognitive skills that children believe are developed through playing digital games.

## **2. Methodology**

### **2.1. Research design**

This research project is quantitative and constitutes a cross-sectional survey. Surveys study a large representative sample of the population, making measurements of various variables and indicators (Robson, 2010). Their purpose is to collect information from the sample, describe its characteristics and investigate any correlations between them, in order to highlight common, or not, points of differentiation between the variables under study. A survey is considered to be a structured approach to data collection and analysis, based on specific analysis logic (De Vaus, 1993). Variables, which result from the responses of the studied population, refer to behaviors, attitudes and views, and contribute to social and demographic statistics. The present study is also characterized as cross-sectional, because the data collection took place at a point in time (Iosifidis, 2008).

### **2.2. Participants**

A total of 537 elementary school students, 297 boys (55.3%) & 240 girls (44.7%) participated in the study. Questionnaires were distributed to 9 elementary schools of the Municipality of Volos, so that students in the 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades would complete them. The duration of the questionnaires' completion was one teaching hour, while the researcher was actively present, providing clarifications and explanations, in order to achieve the best possible result and avoid misinterpretations. The processes of questionnaire distribution and collection lasted 7 months.

Regarding the sampling strategy, convenient sampling was performed. All students that participated in the present study (N=537) presented typical academic performance, according to their teachers' ratings. Additionally, none of the participants had a history of major medical illnesses, psychiatric disorders, developmental disorders, or significant visual or auditory impairments, according to their schools' health records.

### 2.3. Data collection and analysis

The research tool was a questionnaire, which was based on Hatzis (2006) questionnaire and enriched with additional questions that would meet the research objectives, and variables that emerged from the literature review. In the first phase, a pilot study was conducted, in order to confirm the tool’s reliability. Additionally, Cronbach’s Alpha index, which was found to be equal to .91, was used to test the reliability of the questions. The questionnaire used, was based on multivariate Likert scales, consisting of 15 Likert scale questions (5 possible answers 1 = strongly agree, up to 5 = strongly disagree).

Data statistical analysis was performed by applying the statistical package SPSS, version 25. Descriptive data analysis was performed, and averages and standard deviations for all variables were calculated.

### 3. Results

Descriptive analysis portrayed students’ perceptions, and, more specifically, as illustrated in the descriptive tables, the perceptions of all three groups of students (4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades) were compared. Inductive analyses were performed, in order to investigate differences among student subgroups, based on their demographic characteristics. Specifically, the T-Test was used for independent samples for comparisons between two groups and the ANOVA test was used for comparisons of more than two groups. Demographic variables, used in the analysis of the students' questionnaire, were as follows: gender, class, existence of siblings, mother's educational level, and father’s educational level.

Subsequently, a factor analysis of the participants' responses to the 6, scale A, variables was performed, in order to determine the correlation between these 6 variables. Specifically, a Principal Component Analysis was performed, with orthogonal rotation of the factors and applying a criterion for selecting a number of factors the eigenvalue greater than 1.5, having first ensured that the conditions for exploratory analyses are met. Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy was .75 and the Bartlett's test of Sphericity, which evaluates whether the correlations between the variables allow the application of factor analysis, was significant( $p < .001$ ) (Table 1).

*Table 1. Appropriateness check of factor analysis*

KMO and Bartlett’s Test		
Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy		,747
Bartlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	338,706
	Df	15
	Sig.	,000

The analysis of the responses yielded one factor with an eigenvalue greater than 1.5, which in total explains the 36.17% variance. This factor was named Social Skills (6 questions). The internal reliability index was satisfactory ( $\alpha = 0.86$ ).

The same procedure was performed for the 13 scale B questions (Table 2).

*Table 2 Appropriateness check of factor analysis*

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy		,897
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1844,693
	Df	78
	Sig.	,000

The analysis showed a factor with an eigenvalue greater than 1.5 which explains a total of 45,190 of the variances. This factor was named Cognitive Skills (13 questions). The internal reliability index was satisfactory ( $\alpha = 0.82$ ).

### 3.1. Children's beliefs, about social skills development through playing digital games

According to the results, students' averages in all three classes (4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades) show that playing digital games help them a lot to:

- collaborate with others
- become competitive
- feel how the hero or teammate thinks
- manage their anger better
- understand better how someone else feels, eg the hero of the game

It is worth noting, that each class average considers that help provided by a digital game in dealing with school bullying situations is not enough (Table 3).

*Table 3: Average Students' Views on Social Skills Developed by Playing Digital Games*

Questions	Class D		Class E		Class F	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
When you play a digital game, you think it helps you to	2,89	1,60	2,99	1,50	2,74	1,41

Collaborate with others	3,09	1,64	3,13	1,45	3,17	1,41
To become more competitive						
Think about how your hero or teammate feels	3,07	1,51	2,92	1,46	3,14	1,47
	3,15	1,59	3,32	1,55	3,17	1,55
Handle your anger						
Learn how to deal with situations of school bullying	3,57	1,66	3,51	1,45	3,50	1,55
Understand better, how someone else feels, eg the game hero	3,24	1,47	3,23	1,41	3,05	1,45

*Likert scale ranged from 1 -5 (1 = Extremely helpful, 2 = Very helpful, 3 = Somewhat helpful, 4 = Slightly helpful, 5 = Not helpful at all)*

The t-test conducted to compare attitudes towards social skills development through playing digital games revealed statistically significant difference between the two genders, in the factor Social Skills, with male students reporting more positive attitudes than female students (M=17.92, SD=5.30, for males and M=20.23, SD= 5.28, for females) (Table 4).

**Table 4: Average and standard deviation of boy & girl responses to the social skills factor**

		Social Skills		
Group	N	M	SD	t-test
Boys	297	17,92	5,30	-5.025
Girls	239	20,23	5,28	

Students' views, on social skills development, through digital game playing, do not differ statistically significantly, between students who have siblings and those who do not (p-value = 0.397).

The one-way Anovas, concerning factors “Social skills” components, failed to detect statistically significant differences, regarding school class effect ( $F_{2.534}= .17$ ,  $p = 0 .83$ ),

father’s educational level ( $F_{5,529}=1.90$ ,  $p = 0 .09$ ) and mother’s educational level ( $F_{5,531}=1.82$ ,  $p = 0.11$ ).

### 3.2. Children’s beliefs about cognitive skills development through playing digital games

The research results show that students of all three classes (4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades), in average, believe that playing a digital game helps them a lot to:

- solve problems more easily
- make decisions more easily
- obey to rules
- make their imagination more intense
- be more curious
- learn more
- learn how to tell a story
- be able to understand if an action is right or wrong
- understand difficult concepts
- learn the way to think and understand the information provided
- think about what is right and what is wrong
- concentrate better on what they are doing

*Table 5: Averages of D, E and F students' views on cognitive skills*

Questions	Class D		Class E		Class F	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Playing a digital game helps you to:						
Solve problems more easily	3,25	1,53	3,20	1,39	3,09	1,42
Make decision easier	3,36	1,59	3,21	1,41	3,04	1,45
Obey to rules	2,49	1,43	2,71	1,44	2,90	1,37
Makes your imagination more intense	2,43	1,45	2,51	1,37	2,56	1,39

Makes your curiosity vivid	2,81	1,45	2,93	1,36	2,78	1,35
Feel that you have to complete your goal	2,58	1,52	2,37	1,39	2,36	1,36
Learn more	2,94	1,50	2,74	1,42	2,60	1,34
Learn how to tell a story	3,44	1,45	3,32	1,36	3,52	1,39
Understand if an action is right or wrong	2,79	1,51	2,83	1,46	2,93	1,41
Helps you understand difficult concepts	3,17	1,45	2,99	1,36	3,03	1,32
Learn to think and understand the information given	2,63	1,41	2,60	1,25	2,54	1,33
Think what is right and what is wrong	2,50	1,50	2,74	1,34	2,52	1,38
Helps you to concentrate better on what you are doing	2,85	1,54	2,75	1,45	2,83	1,54

*Likert scale ranged from 1 -5 (1 = Extremely helpful, 2 = Very helpful, 3 = Somewhat helpful, 4 = Slightly helpful, 5 = Not helpful at all)*

The difference observed in the sample responses is that 5th-grade children average thinks that digital games help them a lot to feel that they ought to complete their goal, in contrast to the average responses of 4th and 6th-grade children, who state that digital games give them a kind of help in completing goals (Table 5).

The t-test conducted to compare attitudes towards cognitive skills development through playing digital games revealed statistically significant difference between the two genders, in the factor cognitive skills, with male student’s reporting more positive attitudes than female students (M=35.06, SD=11.09, for males and M=39.31, SD= 10.99, for females) (Table 6).

**Table 6: Average and standard deviation of boys & girls responses to cognitive skills factor**

<i>Social Skills</i>				
Group	N	M	SD	t-test
Boys	296	35,06	11,09	-4,419
Girls	239	39,31	10,99	

The results show that, at the level of statistical significance  $\alpha = 0.05$ , students' views regarding the development of cognitive skills through playing digital games do not differ statistically significantly, between students who have siblings and those who do not (p-value = 0.47).

The one-way Anovas concerning factors “Cognitive skills” components failed to detect statistically significant differences regarding school class effect ( $F_{2, 533} = .11$ ,  $p = 0.90$ ) and mother’s educational level ( $F_{5, 530} = 6.10$ ,  $p = 0.69$ ). However, father’s educational level seems to influence children’s answers, regarding the cognitive skills they develop by playing digital games, as its influence was found to be statistically significant ( $F_{5, 528} = 2.49$ ,  $p = 0.03$ ).

#### **4. Discussion**

The present study explored elementary school children’s opinions about the social and cognitive skills, which they consider to be developed by playing digital games. According to students’ average responses in all three classes (4th, 5th and 6th) of elementary school, digital games help them considerably to develop or enhance social skills (cooperate with others, become competitive, feel how the hero or a teammate thinks, manage their anger better, and understand better how someone else feels) and cognitive skills (solve problems and make decisions more easily, obey to rules, make their imagination more intense, be more curious, learn more, learn how to tell a story, be able to understand if an action is right or wrong, understand difficult concepts, learn the way to think and understand the information provided, think about what is right and what is wrong, concentrate better on what they are doing).

These findings provide answers to the research questions regarding children’s views on the development of social and cognitive skills through playing digital games. Similar results, such as problem-solving skills enhancement, effective communication and collaboration, higher sense of ownership over learning outcomes, development of branching, social-emotional, and real-time thinking skills, were found in previous studies (Blau et al., 2020; Blumberg, Blumberg, Deater - Deckard, Calvert, Flynn, Green, Arnold & Brooks, 2019; Freeman & Wohn, 2017; Khalid, Batool, Khalid, Saeed & Zaidi, 2019; Ruipérez-Valiente & Kim, 2020).

It is worth noticing that the research sample average from each class believes that digital games do not help them deal with school bullying situations. In contrast, competition,

collaboration, recognition, but also enhancing motivation, commitment and efficiency, are the most important elements that students gain from digital games, according to several studies (Bekebrede, Warmelink & Mayer, 2011; Latif, 2007; Subhash, & Cudney, 2018; Vlachou, Botsoglou, Andreou, 2013).

The fact that digital games, besides the pleasure they offer to gamers, enable children to develop their cognitive skills is reported in several studies, as players’ practice of decision-making, development of new strategies in order to overcome obstacles, understanding complex systems through experimentation, and lucid feedback that helps children to modify the choices they can make within the game are some of the reported effects of digital games reported in the literature (Blumberg et al. 2019; Armstrong & Georgas, 2006; Kougioumtzidou, Botsoglou, Xenakis, Kalovrektis, 2021; Kovess-Masfety, Keyes, Hamilton, Hanson, Bitfoi, Golitz, Koç, Kuijpers, Lesinskiene, Mihova, Otten, Fermanian & Pez, 2016; Lieberman, 2001; Manero, Torrente, Serrano, Martínez-Ortiz & Fernández-Manjón, 2015; Sugimoto, 2007).

Furthermore, the results showed that children believe that digital games help them a lot to solve problems and make decisions more easily, and learn to obey rules, results, findings which are in agreement with those of other studies (Czuderna, & Budke, 2020; Prensky, 2003). Students also stated that digital games intensify their imagination, stimulate their curiosity to a large extent, help them learn more things, help them learn how to tell stories, help them a lot to understand if the actions they will perform are right or wrong, help them a lot in understanding difficult concepts, as well as in learning to think and understand the information given to them, and concentrate better on what they are doing. Dedication to a goal, with the aim of completing it, in this case winning the game, leads to their full concentration, in order to achieve the desired result. In literature, we find several research studies with similar results, regarding players’ need to achieve a goal (Gumulak & Webber, 2011; Smale, 2012; Khalid, Batool, Khalid, Saeed, Zaidi, 2019).

It was also found that children's responses regarding the cognitive and social skills they think they develop by playing digital games differ in terms of gender. This finding is in line with the existing literature, according to which, gender is an important factor that influences children's perceptions (Beavis, Muspratt & Thompson, 2014; Hainey et al. 2016). Similarly, father’s educational level seems to influence children’s answers regarding the cognitive skills they develop by playing digital games, as its influence was found to be statistically significant. Investigation of differences in the sample views based on age, whether children have siblings or not, or mother’s educational level, did not show any differences.

## 5. Conclusion

Digital games’ continuous development, as well as children’s increasing engagement in them, creates the need to discover what the benefits gained from playing digital games are and how to integrate them into the educational process. The benefits of such a coupling, as well as the

characteristics that should distinguish it, can be highlighted by those directly involved in this process, which are the students themselves. By eliciting children’s views about the benefits digital games offer, we can understand the effects of digital games on the development of social and cognitive skills and use students’ perceptions in ways that combine learning and pleasure, leading to the desired result, which is children's improved learning outcomes. In addition, because research on children's views regarding digital games is limited, greater emphasis should be placed on their point of view, as they themselves are directly involved in the processes of playing and learning.

This study contributes to the existing literature by addressing the perspectives of elementary school children, an area that has received less attention in digital game research. By highlighting the positive perceptions of students, it emphasizes the potential educational value of digital games in promoting various skills.

However, several limitations should be acknowledged. First of all, we should point out that, despite the fact that the sample was quite large (537 children), convenient sampling does not allow the generalization of the results. Additionally, the fact that there was no control group does not allow drawing conclusions about all children’s development or improvement of cognitive and social skills, while playing digital games. Moreover, the children recruited were children who played digital games in general. This is another limitation of the study, as the sample was not divided according to the kind of digital games the children were familiar with. However, this limitation was to some extent addressed, as all children played games belonging to the categories of adventure, action, fighting, simulation, sports games and strategy games. All these games have similar features, such as intense action, solving problems and puzzles, a lot of interaction among the players, exploration of virtual worlds, and the requirement of using strategies to achieve the final goals.

Therefore, similar studies should be conducted in the future, which will use a wider range of samples with differentiated experiences, so that the findings of the present study are confirmed and extended. Furthermore, the continuous evolution of digital games, as well as changes in children’s social and cognitive levels, requires the continuous investigation of this field. Considering that both social and cognitive skills are an important part of children’s developmental process, there is a need for continuous, further relevant research, as it is not possible for one research study to cover the whole spectrum. At the same time, it is necessary to design appropriate software, based on children’s needs and modern learning theories, so that digital games can become a part of school curricula.

Overall, this study provides valuable insights into the beliefs of elementary school children regarding the benefits of digital games for their social and cognitive development. Nonetheless, additional research is necessary to validate and extend these findings, ensuring a more nuanced understanding of the potential benefits and limitations of incorporating digital games in educational settings.

## References

- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital Game-based Learning and Serious Games in Education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering (ijasre)*, 4(12), 139-144.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2009). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Annetta, L., Mangrum, J., Holmes, S., Collazo, K., & Cheng, M. T. (2009). Bridging reality to virtual reality: Investigating gender effect and student engagement on learning through video game play in an elementary school classroom. *International Journal of Science Education*, 31(8), 1091-1113.
- Armstrong, A., & Georgas, H. (2006). Using interactive technology to teach information literacy concepts to undergraduate students. *Reference Services Review*, 34(4), 491-497.
- Avgitidou, S., & Botsoglou, K. (2003). Play and learning in Greek early childhood curriculum. *Researching Early Childhood*, 5,7-20.
- Beazidou, E., Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: the conceptual distinctions between them *Early Child Development and Care*,1-17, Routledge
- Beavis, C., Muspratt, S., & Thompson, R. (2015). ‘Computer games can get your brain working’: student experience and perceptions of digital games in the classroom. *Learning, media and technology*, 40(1), 21-42.
- Bekebrede, G., Warmelink, H. J. G., & Mayer, I. S. (2011). Reviewing the need for gaming in education to accommodate the net generation. *Computers & Education*, 57(2),1521–1529.
- Blau, I., Shamir-Inbal, T., & Avdiel, O. (2020). How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students?. *The internet and higher education*, 45, 100722.
- Blumberg, F. C., Deater-Deckard, K., Calvert, S. L., Flynn, R. M., Green, C. S., Arnold, D., & Brooks, P. J. (2019). Digital games as a context for children's cognitive development: Research recommendations and policy considerations. *Social Policy Report*, 32(1), 1-33
- Campit, J. B. (2015). Differences on the Level of Social Skills between Freshman Computer Gamers and Non-Gamers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(1), 65-72.
- Camilleri, M. A., & Camilleri, A. C. (2017). The students' perceptions of digital game-based learning. In M. Pivec (Ed.). *Proceedings of the 11th European Conference on Games*

*Based Learning*. Graz, Austria: FH Joanneum University of Applied Science.

- Czauderna, A., & Budke, A. (2020). How digital strategy and management games can facilitate the practice of dynamic decision-making. *Education Sciences*, 10(4), 99.
- De Aguilera, M., & Mendiz, A. (2003). Video games and education: (Education in the Face of a “Parallel School”). *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 1-10.
- Erhel, S., & Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & Education*, 67, 156-167.
- Freeman, G., & Wohn, D. Y. (2017, October). Social support in eSports: building emotional and esteem support from instrumental support interactions in a highly competitive environment. In *Proceedings of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play* (pp. 435-447).
- Fromme, J. (2003). Computer games as a part of children’s culture. *Game studies*, 3(1), 49-62.
- Gee, J. P. (2005b). Learning by design: Good video games as learning machines. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 5-16.
- Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ithori, N., Saleem, M., Ming, L. K., Shibuya, A., Liao, A. K., Khoo, A., Bushman, B. J., Huesmann, L. & Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(6), 752-763.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78.
- Gumulak, S., & Webber, S. (2011, March). Playing video games: Learning and information literacy. *Aslib Proceedings* 63(2/3), 241-255.
- Hainey, T., Connolly, T. M., Boyle, E. A., Wilson, A., & Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education*, 102, 202-223.
- Harrington, B., & O’Connell, M. (2016). Video games as virtual teachers: Prosocial video game use by children and adolescents from different socioeconomic groups is associated with increased empathy and prosocial behaviour. *Computers in Human Behavior*, 63, 650-658.
- Hatzis, T. G. (2006). Computer games, socialization and school: The social and psychological dimensions of virtual reality in childhood and its functional usage in teaching and learning (An application in teaching economics for elementary education). Dissertation, University of Macedonia, Greece.
- Khalid, T., Batool, S. H., Khalid, A., Saeed, H., & Zaidi, S. W. H. (2019). Pakistani students’ perceptions about their learning experience through video games: A qualitative case

study. *Library Hi Tech*.

- Kovess-Masfety, V., Keyes, K., Hamilton, A., Hanson, G., Bitfoi, A., Golitz, D., Koç, C., Kuijpers, R., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R., Fermanian, C. & Pez, O. (2016). Is time spent playing video games associated with mental health, cognitive and social skills in young children?. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(3), 349-357.
- Kougioumtzidou, E., Botsoglou, K., Xenakis, A., Kalovrektis, K. (2021) Exploratory Analysis of the Nature and Extent in Digital Games and Physical Computing Activity for Elementary School Students. *International Journal of Physical Computing, Wireless Sensor Networks and IoT applications* [Volume 1– No.1, 2021]
- Latif, R. A. (2007, September). Understanding Malaysian students as gamers: Experience. In *Proceedings of the 2nd International conference on Digital interactive media in entertainment and arts* (pp. 137-141). Perth, Australia: DIMEA.
- Lieberman, D. A. (2001). Management of chronic pediatric diseases with interactive health games: Theory and research findings. *The Journal of ambulatory care management*, 24(1), 26-38.
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In J. L. Matson (Ed.). *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (p. 9–17). Cham: Switzerland: Springer.
- Manero, B., Torrente, J., Serrano, Á., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2015). Can educational video games increase high school students' interest in theatre?. *Computers & education*, 87, 182-191.
- Μαρκούζης, Δ., & Φεσάκης, Γ. (2016, September). Εφαρμογές διαδραστικής αφήγησης και φορητής επαυξημένης πραγματικότητας για ψυχαγωγία και μάθηση: η περίπτωση του παιχνιδιού «Rhodes K-Nights». In *Proceedings of the 10th Pan-Hellenic and International Conference ICT in Education* (pp. 23-25).
- Mitchell, A., & Savill-smith, C. (2000). *The use of computer and video games for learning: A review of the literature*. London: The Learning and Skills Development Agency.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1). Available at <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Riemer, V., & Schrader, C. (2015). Learning with quizzes, simulations, and adventures: Students' attitudes, perceptions and intentions to learn with different types of serious games. *Computers & Education*, 88, 160-168.

- Riivari, E., Kivijärvi, M., & Lämsä, A. M. (2021). Learning teamwork through a computer game: for the sake of performance or collaborative learning?. *Educational Technology Research and Development*, 69(3), 1753-1771.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., Grau, V. Lagos, F., López, X., López, V., Rodriguez, P., & Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94.
- Ruipérez-Valiente, J. A., & Kim, Y. J. (2020). Effects of solo vs. collaborative play in a digital learning game on geometry: Results from a K12 experiment. *Computers & Education*, 159, 104008.
- Smale, M.A. (2012). Get in the game: developing an information literacy classroom game. *Journal of Library Innovation*, 3(1), 126-147.
- Social skills [Def.] (n.d.). American Psychological Association. Retrieved from <https://dictionary.apa.org/social-skills>.
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in human behavior*, 87, 192-206.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 7-30.
- Sugimoto, M. (2007, March). What can children learn through game-based learning systems?. In *2007 First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL'07)* (pp. 5-7). Jhongli City, Taiwan: IEEE.
- Suziedelyte, A. (2012). Can video games affect children's cognitive and non-cognitive skills? *UNSW Australian School of Business Research Paper No. 2012 ECON 37*. Retrieved from <http://research.economics.unsw.edu.au/RePEc/papers/2012-37.pdf>
- Tang, S., Hanneghan, M., & El Rhalibi, A. (2009). Introduction to games-based learning. In T. M. Connolly, M. H. Stansfield & L. Boyle (Eds.). *Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices* (pp. 1-17). Hershey, New York: Information Science Reference.
- Tatli, Z. (2018). Traditional and Digital Game Preferences of Children: A CHAID Analysis on Middle School Students. *Contemporary Educational Technology*, 9(1), 90-110.
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE Review*, 41(2), 16.
- Vlachou, M., Botsoglou, K. and Andreou, E. (2013) “Assessing Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach,” *Journal of Criminology*, vol. 2013, Article ID 301658, 8 pages, 2013. doi:10.1155/2013/301658

**Οι εξετάσεις μουσικού οργάνου και οι μορφές αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση:  
μια πρώτη αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας**

**Instrumental exams and assessment forms in conservatoire education: a first overview  
of current reality**

**Γιάννης Μυγδάνης**, *Pierce – The American College of Greece, Εκπαιδευτικός μουσικής, YMygdanis@acg.edu*

**Yannis Mygdanis**, *Pierce – The American College of Greece, Music educator, YMygdanis@acg.edu*

**Abstract:** Assessment consists of a powerful methodological tool for every teacher at all stages of music teaching-learning, focusing on the creative, aesthetic, and social dimensions of music as a perspective of the relationship between teacher and student. However, conservatoire education has established a traditional model of music teaching that has remained unchanged for almost seventy years. The focus is on music reading and musical performance. In this learning environment, the teacher holds a prominent position and exams are graded using a strict scale, which can have an impact on musical education. This article investigates the assessment forms in conservatoire settings emphasized in musical instrument exams. More specifically, the records from the piano exam proceedings of a conservatory in Greece during the last eleven years are analyzed. The results demonstrate the weaknesses and limitations in the overall assessment and learning process while at the same time emerging an imperative need for educational reform in conservatoire settings.

**Keywords:** evaluation forms, conservatory training, piano exams, exam records, musical instrument assessment

**Περίληψη:** Η αξιολόγηση αποτελεί ένα ισχυρό μεθοδολογικό εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό, όπου θα πρέπει να ενσωματώνεται σε όλα τα στάδια της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης, εστιάζοντας στις δημιουργικές, αισθητικές και κοινωνικές διαστάσεις της μουσικής, με βασικό στόχο την ίδια τη διαδικασία, ως μία προοπτική της σχέσης εκπαιδευτικού και σπουδαστή. Οι αντιλήψεις αυτές δεν φαίνεται να αντανakλούν την ωδειακή εκπαίδευση, όπου έχει διαμορφωθεί ένα παραδοσιακό μοντέλο μουσικής διδασκαλίας, αναλλοίωτο για σχεδόν εβδομήντα χρόνια. Έμφαση δίνεται στη μουσική ανάγνωση και εκτέλεση, ενώ ο καθηγητής έχει τον κυρίαρχο ρόλο στο μάθημα και οι εξετάσεις ακολουθούν αποκλειστικά βαθμολογική κλίμακα. Η παραπάνω κατάσταση είναι αναμενόμενο να επηρεάζει τη μουσική μάθηση. Σκοπός του παρόντος άρθρου αποτελεί η διερεύνηση των μορφών αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση με έμφαση στις εξετάσεις μουσικών οργάνων. Ειδικότερα, αναλύονται οι εγγραφές από πρακτικά εξετάσεων του πιάνου ενός ωδείου στην Ελλάδα, για τα τελευταία έντεκα έτη. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τις αδυναμίες και τους περιορισμούς στη συνολική διαδικασία αξιολόγησης και μάθησης, ενώ,

παράλληλα, αναδύουν μια επιτακτική ανάγκη για αλλαγή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των ωδείων.

**Λέξεις κλειδιά:** μορφές αξιολόγησης, ωδειακή εκπαίδευση, εξετάσεις πιάνου, πρακτικά εξετάσεων, αξιολόγηση μουσικών οργάνων

## 1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό μουσικής. Τα μοντέλα και οι μορφές της έχουν γίνει κατά καιρούς σημεία ερευνητικής διαμάχης. Η σύγχρονη αντίληψη θεωρεί ότι η καλλιτεχνική μάθηση δεν μπορεί να αξιολογηθεί με βαθμολογικές κλίμακες, ενώ τα παραδοσιακά συστήματα λειτουργούν αρνητικά για τους μαθητές (Κοκκίδου, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση θα πρέπει λειτουργεί ως μια νέα προοπτική στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, με έμφαση στις δημιουργικές, αισθητικές και κοινωνικές διαστάσεις της μουσικής (Thorgersen, 2011), έχοντας ως βασικό σκοπό την ίδια τη μουσική διδασκαλία-μάθηση (Spruce, 2001).

Οι αντιλήψεις αυτές φαίνεται να μην αντανακλούν την ωδειακή εκπαίδευση, η οποία εστιάζει στη μουσική ανάγνωση και εκτέλεση, μέσα από δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις (Μυγδάνης, 2022). Σε αυτό συνεισφέρει και η κλειστότητα του προγράμματος σπουδών το οποίο βρίσκεται σε ισχύ για περισσότερα από εξήντα χρόνια (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Ως εκ τούτου, οι εξετάσεις των μουσικών οργάνων ακολουθούν ένα παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης, γεγονός που επηρεάζει τη συνολική μουσική μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των μορφών και των μεθόδων αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση και η αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας, μέσα από την εξεταστική διαδικασία μουσικών οργάνων και συγκεκριμένα του πιάνου. Ειδικότερα, θα αναλυθούν τα αποτελέσματα από τις τελικές εξετάσεις των τελευταίων έντεκα ετών, όπως καταγράφηκαν σε πρακτικά εξετάσεων ενός ωδείου στην Ελλάδα. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη διασύνδεση των μεθόδων αξιολόγησης με τη μουσική διδασκαλία-μάθηση.

## 2. Η αξιολόγηση στη μουσική εκπαίδευση

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο, όπου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενσωματώνει σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στον άξονα της αισθητικής αγωγής, έχει γίνει αντικείμενο συζητήσεων αν υπάρχει ‘σωστός’ τρόπος αξιολόγησης, αν είναι μετρήσιμος και κατά πόσο επηρεάζει τη μουσική διδασκαλία-μάθηση. Ιστορικά, έχουν διαμορφωθεί δύο διαφορετικές αντιλήψεις· η πρώτη υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση στην τέχνη είναι καθαρά υποκειμενική, ενώ η δεύτερη θεωρεί ότι οποιαδήποτε προσπάθεια καταρρίπτεται λόγω της φύσης της τέχνης (Spruce, 1996).

Στα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, η αξιολόγηση συνδέεται με τον έλεγχο και την απόδοση βαθμολογίας (Κοκκίδου, 2015). Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, ανάλογα συστήματα βαθμολόγησης αξιολογούν τις τεχνικές δεξιότητες των μαθητών βασιζόμενα συχνά σε εξωγενή προ-διαμορφωμένα κριτήρια (Cartwright, 1989). Με αυτόν τον τρόπο, οι εξετάσεις αποσκοπούν στη μουσική γνώση και όχι στη μουσική κατανόηση (DES, 1985), ενώ αξιολογούν μετρήσιμα στοιχεία ανεξαρτήτως της διασύνδεσης με τις μουσικές εμπειρίες των μαθητών (Aspin, 1984). Επιπλέον, αγνοούν τις δημιουργικές, αισθητικές και κοινωνικές διαστάσεις της μουσικής (Thorgersen, 2011), καθώς και τους άξονες της μουσικότητας και της δημιουργικότητας (DES, 1985).

Η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης φαίνεται να βασίζεται σε υποκειμενικούς παράγοντες (Spruce, 1996) και μπορεί να είναι τόσο παραπλανητική που να μοιάζει ως μια ομίχλη από ψευδοκριτήρια (Brown, 1991). Όταν τα κριτήρια αυτά παρουσιάζονται ως αδιαπραγμάτευτα και στατικά τότε η αξιολόγηση παύει να λειτουργεί ως διδακτικό εργαλείο (Trend, 1997). Η καλλιτεχνική μάθηση δεν μπορεί να αξιολογείται μόνο μέσα από μετρήσιμους δείκτες και βαθμολογικές κλίμακες, καθώς δεν είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν οι διαστάσεις της αισθητικής εμπειρίας (Csikszentmihalyi, 1997). Η αποσαφήνιση των κριτηρίων αξιολόγησης είναι αδύνατη, καθώς κάθε μαθητής έχει τις δικές του αξίες και πεποιθήσεις, διαμορφώνοντας διαφορετικές κατασκευές της πραγματικότητας (Gipps, 1994).

Η οριοθέτηση της αξιολόγησης στα μαθήματα μουσικής δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία, καθώς η μουσική πράξη έχει περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό χαρακτήρα, ενώ η μουσική αγωγή λειτουργεί σαν μια διαρκή διαδικασία αισθητικής και διανοητικής ευαισθητοποίησης των μαθητών (Κοκκίδου, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως νέα προοπτική της σχέσης του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Gipps, 1994), λειτουργώντας ως ανατροφοδότηση και όχι την ποσοτικοποίηση των ‘επιτεύξεων’ των σπουδαστών (Eisner, 2002). Από τα παραπάνω, καθίσταται κατανοητό ότι δεν μπορεί να υπάρξει μία μοναδική και καθολική μορφή αξιολόγησης για τη μουσική αγωγή (Spruce, 2001).

Σήμερα, δίνεται έμφαση στη συνολική στάση του μαθητή απέναντι στη μουσική και την τέχνη, στην επιθυμία για έκφραση, στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της προθυμίας για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες (Κοκκίδου, 2007). Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνδεδεμένη με τον στόχο της εκπαίδευσης, την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Spruce, 2001) και να πραγματοποιείται για τους μαθητές και όχι στους μαθητές (Green, 1998), μέσα από την ενεργό συμμετοχή των σπουδαστών στη διαμόρφωσή της (Cohen, 2002).

Καταλήγοντας, ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης στα μαθήματα μουσικής φαίνεται να έχει αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές (Κοκκίδου, 2007) και να λειτουργεί ως προσπάθεια και διαδικασία ανάδειξης των πιο ‘ταλαντούχων’ (Hargreaves 1994). Το κλειδί αποτελεί η ολιστική αξιολόγηση της μουσικής και της μουσικότητας των μαθητών (Thorgersen, 2011). Σίγουρα μια τέτοια μετάβαση είναι ίσως θαμπή διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι

εύκολο να απαρνηθούν το πρότυπο εξετάσεων που έχουν βιώσει ως μαθητές (Κοκκίδου, 2015).

### 3. Ωδειακή εκπαίδευση και εξετάσεις μουσικού οργάνου

Το πρόγραμμα που ακολουθούν σήμερα όλα τα, αναγνωρισμένα από το κράτος, ωδεία και μουσικές σχολές προσδιορίζεται από το Βασιλικό Διάταγμα του 1957, όπως εκδόθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Β.Δ.11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57). Είναι οργανωμένο σε διακόσια ογδόντα επτά Άρθρα, δομημένα σε ενότητες με το χαρακτηριστικό *Τμήματα*. Κάθε τμήμα αναφέρεται σε λειτουργικά ζητήματα, και στο περιεχόμενο της ύλης μαθημάτων (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018).

Το *Τμήμα Στ'* (Άρθρα 43 - 57) εστιάζει στη δομή των εξετάσεων και στη σύσταση των εξεταστικών επιτροπών. Στις ετήσιες και συμπληρωματικές εξετάσεις ορίζεται τριμελής επιτροπή από καθηγητές της ίδιας σχολής (Άρθρο 44). Οι ετήσιες πραγματοποιούνται στο τέλος του διδακτικού έτους, πάνω στην ύλη που διδάχτηκε ο σπουδαστής (Άρθρο 46), ενώ οι συμπληρωματικές στην αρχή (Άρθρο 48). Κάθε ίδρυμα οφείλει να διατηρεί πρακτικά εξετάσεων υπογεγραμμένα από την επιτροπή, η δομή των οποίων αποφασίζεται από τον καλλιτεχνικό διευθυντή (Άρθρο 57). Τέλος, σύμφωνα με τη βαθμολογική κλίμακα (Άρθρο 27), η επίδοση των σπουδαστών κυμαίνεται από 0 έως 10 και για την ολοκλήρωση της τάξης, ενώ απαιτείται βαθμολογία 5 και άνω.

Η ύλη των μουσικών οργάνων παρατίθεται στο *Τμήμα Ζ'* (Άρθρα 58 - 257) και η διάρθρωση του περιεχομένου είναι κοινή για όλα τα μουσικά όργανα. Κάθε άρθρο αναφέρεται στην τάξη και τα έτη σπουδών μαζί με τη λίστα των διαθέσιμων κομματιών και των απαιτούμενων τεχνικών ασκήσεων στο πρόγραμμα των προαγωγικών και πτυχιακών εξετάσεων. Η ύλη για το πιάνο ορίζεται από τα άρθρα 83 έως 93.

Συνολικά, το πρόγραμμα σπουδών για την ωδειακή εκπαίδευση εκπονήθηκε πριν από περίπου εξήντα χρόνια και έκτοτε δεν έχει πραγματοποιηθεί προσπάθεια αναθεώρησης (Μυγδάνης, 2022). Ουσιαστικά, αποτελεί καταγραφή της ύλης, όπως ανάλογα προγράμματα σπουδών στη δεκαετία του '60 (Πυργιωτάκης, 2000), με προσανατολισμό την μουσική ανάγνωση, εκτέλεση και γραφή, χαρακτηριστικό της παραδοσιακής προσέγγισης της μουσικής διδασκαλίας (Χρυσοστόμου, 2006). Η επιλογή του ρεπερτορίου βασίζεται σε έργα της Δυτικής λόγιας μουσικής (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Ο δάσκαλος διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διδασκαλία του μουσικού οργάνου (Μαρέκα, 2002), καθώς παρουσιάζεται ως 'αυθεντία' (Χρυσοστόμου, 2006). Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνεται ένα κλειστό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί μουσικής χρησιμοποιούν υλικό που έχει γραφτεί δεκαετίες πριν, και τείνουν να διδάσκουν με τον τρόπο που διδάχτηκαν οι ίδιοι ως μαθητές (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018).

#### 4. Προβληματική, σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα

Η προβληματική της έρευνας στηρίζεται στο ερευνητικό κενό που εντοπίζεται αναφορικά με τις μορφές και τους τρόπους αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση. Σκοπός του παρόντος άρθρου αποτελεί η διερεύνηση των μεθόδων αξιολόγησης στις εξετάσεις μουσικών οργάνων και συγκεκριμένα του πιάνου, με απώτερο σκοπό μια πρώτη αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. Ειδικότερα, αναλύονται τα αποτελέσματα από τα πρακτικά εξετάσεων ενός ωδειακού ιδρύματος αναφορικά με την τάξη φοίτησης, το περιεχόμενο της εξέτασης, την τελική βαθμολογία και τις παρατηρήσεις της εξεταστικής επιτροπής. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

- Πώς διαμορφώνονται οι μορφές και οι τρόποι αξιολόγησης των μαθημάτων μουσικού οργάνου, μέσα από τα πρακτικά των εξετάσεων;
- Αναδύονται σαφή κριτήρια αξιολόγησης και αν ναι ποια είναι αυτά; Διαφέρουν ανάλογα το επίπεδο των μαθητών και την τάξη φοίτησης;
- Πώς επηρεάζουν οι συγκεκριμένες μορφές αξιολόγησης τα μαθήματα μουσικής ατομικού οργάνου; Έχουν αντίκτυπο στη συνολική μουσική διδασκαλία-μάθηση;

Η παρούσα έρευνα αντανακλά ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Αξιοποιείται η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική προσέγγιση που αντλεί από τις μεθόδους της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 2004). Ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου στην ανάλυση περιεχομένου μπορεί να συνεισφέρει στην αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, όσο και στην ερμηνεία των ευρημάτων (Neuendorf, 2016), συμβάλλοντας στην διερεύνηση του περιεχομένου των πρακτικών εξετάσεων.

#### 5. Ανάλυση των πρακτικών εξετάσεων πιάνου

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας εντοπίστηκαν και μελετήθηκαν 1738 εγγραφές εξετάσεων για τα μαθήματα πιάνου, όπως καταγράφηκαν στα πρακτικά έγγραφα Δημοτικού Ωδείου στην Αθήνα, από τον Ιούνιο του 2011 έως τις επαναληπτικές εξετάσεις του Οκτωβρίου του 2022. Στη χρονική διάρκεια των τελευταίων έντεκα ετών, εντοπίστηκαν 34 ονόματα καθηγητών, και περιλαμβάνονται μόνο οι εγγραφές που φέρουν αριθμό μαθητολογίου από το Υπουργείο Πολιτισμού, δηλαδή που ακολουθούν το επίσημο πρόγραμμα σπουδών.

Τα πρακτικά έχουν συνολική έκταση 339 διπλές σελίδες και βρίσκονται σε χειρόγραφη μορφή. Η διάρθρωσή τους οργανώνεται σε δομημένο πίνακα, κοινή για όλη την έκταση (βλ. πίνακα 1). Στις πρώτες στήλες καταγράφεται το ονοματεπώνυμο του σπουδαστή, η τάξη φοίτησης, καθώς και το ρεπερτόριο των κομματιών και των τεχνικών ασκήσεων. Στις επόμενες δύο αποτυπώνεται ο βαθμός για την «Εκτέλεση» –απόφαση εξεταστικής επιτροπής– και για την «Επιμέλεια» –βαθμολογία του καθηγητή για τη συνολική εικόνα του σπουδαστή. Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι δύο στήλες εντοπίστηκαν και ανεστραμμένες, ενώ σε μερικές σελίδες η «Εκτέλεση» παρουσιαζόταν ως «Εξετάσεις». Στην επόμενη στήλη καταγράφονται

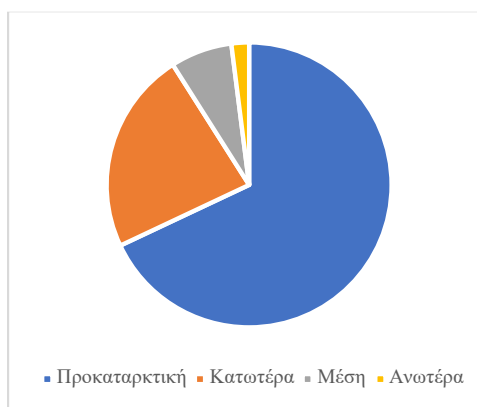
ελεύθερα σχόλια περί της διαδικασίας. Στο τέλος των εγγραφών κάθε εξεταστικής περιόδου υπογράφει η τριμελής εξεταστική επιτροπή, αποτελούμενη από καθηγητές του ωδείου και ο καλλιτεχνικός διευθυντής.

*Πίνακας 1. Δομή των πρακτικών εξετάσεων πιάνου*

Ονοματεπώνυμο καθηγητή						
A/A	Ονοματεπώνυμο	Τάξη	Πρόγραμμα	Εκτέλεση	Επιμέλεια	Παρατηρήσεις

Από την ποσοτικοποίηση των δεδομένων σχετικά με το επίπεδο σπουδών, καταδεικνύεται η άνιση κατανομή στις τέσσερις τάξεις του πιάνου, όπως ορίζονται από το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Δύο στους τρεις σπουδαστές βρίσκονται στην αρχική βαθμίδα, ενώ η συντριπτική πλειονότητα (91%) αφορά τις εξετάσεις για την Προκαταρκτική και την Κατωτέρα σχολή, δηλαδή σε λιγότερο από το μέσο της ύλης του οργάνου. Μόλις το 2% των σπουδαστών έφτασαν στην τελευταία βαθμίδα, ενώ μόνο έξι σπουδαστές (<0.5%) έδωσαν πτυχιακές / διπλωματικές εξετάσεις, για την ολοκλήρωση των σπουδών (βλ. πίνακα 2).

*Πίνακας 2. Κατανομή μαθητών στις τάξεις του πιάνου*



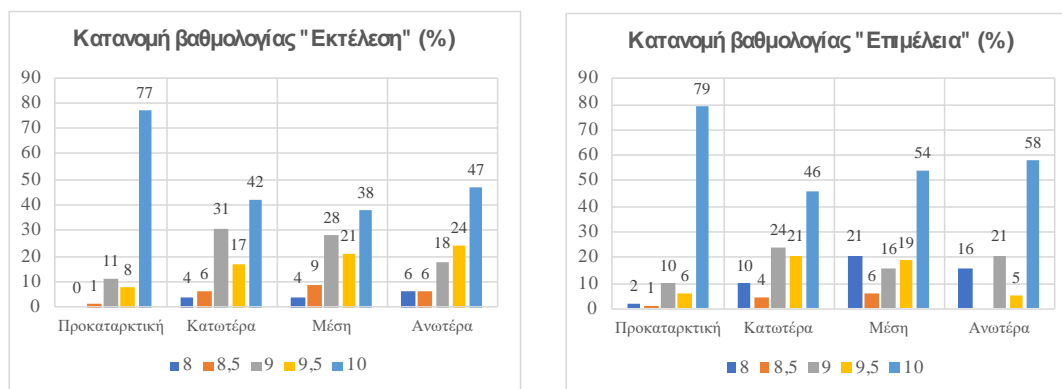
Η καταγραφή του ρεπερτορίου πραγματοποιείται στη στήλη «Πρόγραμμα». Κάθε εγγραφή παρουσιάζει δύο έως πέντε τίτλους κομματιών. Στην ίδια στήλη εντοπίζονται και αναφορές στις τεχνικές ασκήσεις (<10%), όπως «Κλίμακες», «Κλίμακες με # και b», ή συγκεκριμένα ονόματα κλιμάκων προς εξέταση. Δεν εντοπίζεται συγκεκριμένος τρόπος καταγραφής των κομματιών και κάθε καθηγητής ακολουθεί το δικό του σύστημα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η καταγραφή είναι ελλιπής και απουσιάζουν στοιχεία, όπως ο τίτλος του βιβλίου, ο συνθέτης, η τονικότητα ή ο αριθμός έργου. Ενδεικτικά, υπάρχουν εγγραφές με το επώνυμο του συνθέτη και έναν αριθμό, που παραπέμπει στον αριθμό (Opus) του βιβλίου μαζί με το νούμερο του τεμαχίου (π.χ. Czerny 30 no.2), ή χωρίς αριθμό βιβλίου (π.χ. Crammer

no.2). Η καταγραφή του Orpus φαίνεται να πραγματοποιείται όταν υπάρχουν στην ύλη δύο βιβλία του ίδιου συνθέτη. Σε ελάχιστες περιπτώσεις εντοπίζεται μόνο το επώνυμο του συνθέτη (π.χ. Lemoine). Επίσης, χρησιμοποιούνται λέξεις-κλειδιά για να διαχωριστούν τα βιβλία, όπως για παράδειγμα «Bach *Invention*» που παραπέμπει στο εγχειρίδιο *Fifteen Dual-Part Inventions (BWV 772-786)* του J. S. Bach. Τέλος, στην Προκαταρκτική εντοπίζονται περιπτώσεις καταγραφής ονόματος του κομματιού (π.χ. Twinkle Twinkle Star) χωρίς τον συνθέτη, τη μέθοδο ή το εγχειρίδιο στο οποίο περιέχεται.

Η βαθμολογική κλίμακα είναι κοινή για την εκτέλεση όσο για την επιμέλεια. Το εύρος κυμαίνεται από 7 έως 10, με αυξητικό βήμα κατά μισή μονάδα (0.5). Εντοπίστηκαν βαθμολογίες με τη χρήση του ερωτηματικού (;) ύστερα από τον αριθμό (π.χ., 10;) σε ποσοστό 8%, καθώς του τόνου (´) μόνο στο 10´ σε ποσοστό 1,5% επί της συνολικής βαθμολογίας. Σε πολλές περιπτώσεις, παρατηρείται η χρήση αριθμού με ερωτηματικό και στη διπλανή στήλη μισής μονάδας στον ίδιο αριθμό εγγραφής (π.χ. εκτέλεση: 10; και επιμέλεια: 9.5). Οκτώ (8) συνολικά εγγραφές (<1%) δεν παρέθεταν βαθμολογία εκτέλεσης ή επιμέλειας.

Η ανάλυση των βαθμολογιών καταδεικνύει την υπεροχή του βαθμού 10 για όλες τις βαθμίδες του πιάνου, σε συνολικό ποσοστό 67%. Περισσότεροι από τρεις στους τέσσερις μαθητές λαμβάνουν την ανώτατη βαθμολογία στην Προκαταρκτική τάξη, ενώ στην αμέσως επόμενη σημειώνεται πτώση 33%. Τα χαμηλότερα ποσοστά εκτέλεσης εντοπίζονται στη Μέση σχολή. Τόσο για την εκτέλεση όσο και για την επιμέλεια η βαθμολογία παρουσιάζει κοινή κατανομή των δεδομένων, με απόκλιση στη βαθμολογία του 10, με ποσοστό 16% για τη Μέση σχολή και 11% για την Ανωτέρα (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3. Κατανομή βαθμολογίας για την «Εκτέλεση» και την «Επιμέλεια»



Αναφορικά με τις παρατηρήσεις, εντοπίστηκαν 15 κενές εγγραφές (1%). Οι υπόλοιπες περιείχαν πληροφορίες οργανωτικού περιεχομένου περί προσέλευσης του μαθητή στις εξετάσεις, προαγωγής στην επόμενη τάξη ή παραπομπής σε επαναληπτικές εξετάσεις, καθώς και περί μαθητολογίων. Από αυτές, περίπου το 50% ενσωμάτωναν επιπλέον σχόλια που αφορούσαν την εξεταστική διαδικασία. Για την κατηγοριοποίηση των παρατηρήσεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, όπου οι εγγραφές αναλύθηκαν μέσω

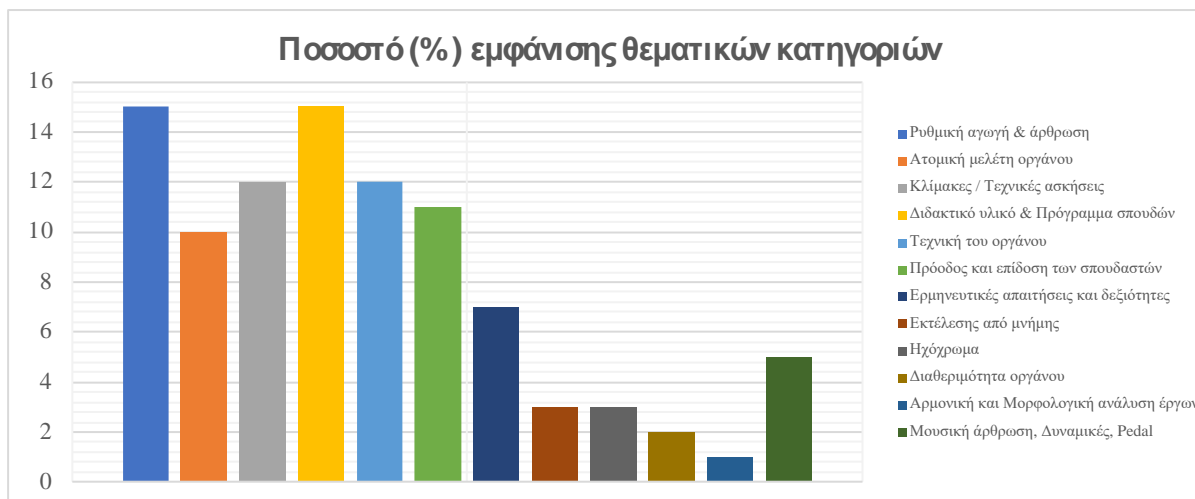
της επαγωγικής παραγόμενης θεωρίας ανάλυσης περιεχομένου (βλ. Krippendorff, 2004). Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν έχουν ως ακολούθως:

- **Ρυθμική αγωγή και άρθρωση:** Αποτελεί τη θεματική κατηγορία με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Συνολικά 168 εγγραφές αναφέρονται σε λανθασμένη εκφορά του χρόνου, την ταχύτητα εκτέλεσης και τον συγχρονισμό των χεριών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: «Προσοχή στο ρυθμό!», «Σωστότερη και ακριβή σχέση με το ρυθμό.», «Άρρυθμος! Μελέτη καθημερινή με χρονόμετρο.», «Δεν μετράς καθόλου!».
- **Ατομική μελέτη οργάνου:** Σε 110 καταγραφές τονίζεται η σημασία της ατομικής μελέτης του σπουδαστή στο σπίτι. Επιθετικοί προσδιορισμοί που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη είναι *συστηματική, σωστή, ώριμη, συνεπής, σταθερή, συγκροτημένη, πειθαρχημένη και επιμελής*, όπως για παράδειγμα: «Να διαβάζεις περισσότερο», «θέλει πιο συστηματική και σωστή μελέτη όλη τη χρονιά», «Δεν μελετά, χρειάζεται προσπάθεια».
- **Κλίμακες / τεχνικές ασκήσεις:** Σε εύρος 132 εγγραφών τονίζεται το ζήτημα της παντελούς έλλειψης ή αδυναμίας εκτέλεσης των τεχνικών ασκήσεων που δεν συμμορφώνονται στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Συχνότερη είναι η παραπομπή στην επόμενη επαναληπτική εξεταστική περίοδο με τη φράση: «*χρωστάει κλίμακες*».
- **Διδακτικό υλικό και πρόγραμμα σπουδών:** Μία από τις θεματικές κατηγορίες με τη μεγαλύτερη συχνότητα σε αριθμό 162 εγγραφών. Τονίζονται ζητήματα αναντιστοιχίας της ύλης με την τάξη, επιλογής βιβλίων, ρεπερτορίου και ηλικίας. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα είναι: «*Ασυμβίβαστη ύλη*», «*Ανώριμο πρόγραμμα*», «*Προσοχή στην επιλογή των βιβλίων*», «*Η γραμμή των βιβλίων πρέπει να είναι ανάλογη της ηλικίας, αλλά και της εκπαιδευτικής γραμμής του ωδείου*» και «*Να μην δίνονται μεταγραφές έργων για μικρά παιδιά. Υπάρχει ανάλογο ρεπερτόριο για όλες τις ηλικίες*».
- **Τεχνική του οργάνου:** Εντοπίστηκαν 128 αναφορές για την τεχνική του πιάνου με έμφαση στη στάση του σώματος, στήριξη και σφιζίματος του χεριού, των αγκώνων και του καρπού και τοποθέτηση των δαχτύλων στο πληκτρολόγιο. Για παράδειγμα: «*Κακή στάση σώματος! Πιο ψηλά οι καρποί!*», «*Προσοχή πώς κάθεται στο σκαμπό – πιο μέσα – ίσια πλάτη – Προσοχή οι καρποί*».
- **Πρόοδος και επίδοση των σπουδαστών:** Αναδύθηκαν 124 αναφορές για την εξέλιξη και την επίδοση του σπουδαστή στις συγκεκριμένες εξετάσεις, όπως «*Έχει κάνει πρόοδο*», «*Μουσικό παιδί!*», «*Έχει δυνατότητες και έχει κάνει ουσιαστική πρόοδο!*»
- **Ερμηνευτικές απαιτήσεις και δεξιότητες:** Οι 72 αυτές υποδείξεις εστιάζουν στην πλειονότητά τους στις δύο τελευταίες τάξεις του πιάνου και αφορούν στο «*συνειδητοποιημένο παίξιμο*». Χαρακτηριστικές είναι οι φράσεις: «*Μουσική και τεχνική ωρίμανση*», «*Όχι τόσο σκληρό παίξιμο με τέτοιες γωνίες. Προσπάθεια για μουσικότητα*», «*Έχει μουσικότητα και δείχνει να καταλαβαίνει το κείμενο*», «*Οι πιανιστικές απαιτήσεις τεχνικής και ερμηνευτικής προσέγγισης για τον κάθε συνθέτη θα έπρεπε ήδη να βρίσκονται*

σε υψηλότερο επίπεδο.», «Φτώχη δυνατότητα απόδοσης τέτοιων απαιτητικών έργων.», «Μεγαλύτερη προσοχή στη μουσικότητα και στις εκφραστικές απαιτήσεις του κειμένου.». Αξίζει να σημειωθούν και οι καταγραφές: «Μεγαλύτερη ακρίβεια και σοβαρότητα στην απόδοση της κλασικής μουσικής!» σε εξετάσεις Προκαταρκτικής σχολής και «Παίζεις σκληρά χωρίς καμία αίσθηση του ήχου και των απαιτήσεων του κάθε έργου» σε εξετάσεις Κατωτέρας.

- **Εκτέλεση από μνήμης:** 30 αναφορές σχετίζονται με εκτέλεση από μνήμης με φράσεις όπως: «Προσοχή στη μνήμη», «Να προσπαθήσει του χρόνου απ' έξω!».
- **Ηχόχρωμα:** Ακόμα, 30 καταγραφές αφορούν στη διαμόρφωση του ηχοχρώματος της εκτέλεσης. Για την περιγραφή του ήχου, χρησιμοποιούνται οι επιθετικοί προσδιορισμοί σκληρός, βαθύς, γεμάτος και μαλακός με φράσεις όπως: «Προσοχή στην ποιότητα και τη λεπτομέρεια του ήχου», «Βαθύς ήχος στα χαμηλά», «Προσοχή στον ήχο!».
- **Διαθεσιμότητα οργάνου:** Σε 22 εγγραφές εντοπίστηκε το ζήτημα αγοράς πιάνου για την ατομική μελέτη του σπουδαστή. Παραδείγματα καταγραφής: «Μελέτη χωρίς πιάνο!», «Πρέπει να πάρει πιάνο για να μπορεί να συνεχίσει..».
- **Αρμονική και μορφολογική ανάλυση έργων:** Σε μόλις 8 εγγραφές τονίζεται η αναγκαιότητα της μουσικής ανάλυσης του ρεπερτορίου για την εκτέλεσή του. Το σύνολο του δείγματος αφορά τη Μέση και Ανωτέρα σχολή.
- **Μουσική άρθρωση, Δυναμικές & χρήση πεντάλ:** 52 αναφορές εντοπίζονται σχετικά με την άρθρωση, τις δυναμικές και τον τρόπο εκτέλεσης του pedal. Σε μερικές περιπτώσεις υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες όπως «Προσοχή στο legato», ενώ σε 11 αναφέρονται στο «μουσικό κείμενο», «μουσικό μέρος του έργου» και τη «λεπτομέρεια στην παρτιτούρα».

Η κατανομή των θεματικών περιοχών παρουσιάζει μικρή διαφοροποίηση αναφορικά με τις τάξεις. Σε ένα γενικό πλαίσιο, στις χαμηλές τάξεις υπερτερούν οι άξονες ρυθμικής αγωγής και άρθρωσης, ατομικής μελέτης και τεχνικής του οργάνου, και στις υψηλότερες οι ερμηνευτικές απαιτήσεις και δεξιότητες και το ηχόχρωμα, ενώ η αρμονική και μορφολογική ανάλυση έργων εντοπίζεται μόνο στην Ανωτέρα τάξη. Τα ποσοστά εμφάνισης θεματικών κατηγοριών έχουν ως εξής:



Στην πλειονότητα, οι παρατηρήσεις αποτελούνται από μικρές και ελλιπείς προτάσεις. Κατά τη σύνταξη, χρησιμοποιείται το β' και γ' ενικό πρόσωπο, ενώ το α' ενικό εντοπίζεται μόνο σε δύο εγγραφές: «προσοχή στα δάχτυλα μας» και «μην κουνάμε τους καρπούς!». Σε ορισμένες εγγραφές παρατηρείται ταυτόχρονη χρήση προσώπων, όπως «έχει δυνατότητες, πρέπει να μετράς!». Σε περισσότερες από το ένα τρίτο των εγγραφών εντοπίζεται η λέξη «Προσοχή». Υπάρχουν και εγγραφές με ασαφείς οδηγίες: «Να προσέξει το παίξιμο! Η τάξη αυτή έχει απαιτήσεις» σε εξετάσεις Προκαταρκτικής, «Προσοχή και έλεγχος!» και «Μεγαλύτερη προσοχή στη μουσικότητα». Τέλος, εντοπίστηκαν παρατηρήσεις με έντονη κριτική διάθεση όπως «Όλα από μέσα και με λάθη!», «Δεν μετράς καθόλου!» και «Άρρυθμος! Ανόριμο πρόγραμμα.».

Αν και τα σχόλια της επιτροπής λειτουργούν ως επικύρωση της βαθμολογίας, υπάρχουν πολλές αναντιστοιχίες, για όλες τις τάξεις. Εντοπίζονται περιπτώσεις με χαμηλές βαθμολογίες χωρίς παρατηρήσεις, ενώ διαπιστώνονται υποδείξεις σε υψηλότερες. Για παράδειγμα, σε εξετάσεις Κατωτέρας σχολής, ένας σπουδαστής έλαβε ως παρατήρηση «Μεγαλύτερη προσοχή στο μουσικό μέρος των έργων» και βαθμολογήθηκε με 10, ενώ ένας δεύτερος «Παίζεις σκληρά χωρίς καμία αίσθηση του ήχου και των απαιτήσεων του κάθε έργου» και έλαβε βαθμό 7.5. Επίσης, σε εξετάσεις Μέσης εντοπίστηκε η παρατήρηση «Καλή, να προσέξει την ακρίβεια και το κάθετο του παιζιματός της» με βαθμολογία 10, ενώ στην αμέσως επόμενη εγγραφή ο σπουδαστής έλαβε 9 χωρίς παρατηρήσεις. Τέλος, ιδιαίτερες είναι δύο περιπτώσεις με βαθμολογία ερμηνείας και επιμέλειας ως 10, ενώ στις παρατηρήσεις καταγράφεται «Παραμένει στη Γ' Προκαταρκτική».

Εν ολίγοις, η καταγραφή των αποτελεσμάτων στα πρακτικά των εξετάσεων φαίνεται να ακολουθεί έναν φορμαλιστικό τρόπο δόμησης. Ο κάθε καθηγητής καταθέτει το πρόγραμμα του ρεπερτορίου με δικό του τρόπο. Δύο στους τρεις σπουδαστές αξιολογούνται με βαθμό 10, ενώ οι βαθμολογίες καλύπτουν λιγότερο από το 1/3 της κλίμακας του προγράμματος σπουδών. Παράλληλα, εντοπίζονται ενδιάμεσες προσθήκες βαθμολογιών με τη χρήση σημείων στίξης. Οι πιο συχνές παρατηρήσεις της εξεταστικής επιτροπής αφορούν ζητήματα τεχνικής, ερμηνείας και εκτέλεσης, ατομικής μελέτης του σπουδαστή και απόκλισης από την

ύλη του προγράμματος. Τέλος, η άνιση κατανομή των σπουδαστών καταδεικνύει μεγάλα ποσοστά παύσης των σπουδών στις ψηλότερες τάξεις του οργάνου.

## 6. Συζήτηση και συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε σημαντικά ευρήματα για τις εξετάσεις των μουσικών οργάνων, όπως αυτές αναδύονται από τα πρακτικά εξετάσεων. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου δίνουν μια πρώτη εικόνα, όχι μόνο για τις μορφές και τους τρόπους αξιολόγησης στην ωδειακή εκπαίδευση, αλλά και για τη συνολική επίδραση στις διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από τη δομή των πρακτικών είναι εμφανής η παραδοσιακή προσέγγιση της μουσικής διδασκαλίας, όπου η αξιολόγηση συνδέεται με την απόδοση βαθμολογίας (Κοκκίδου, 2015). Δεν εντοπίζονται σαφή κριτήρια τόσο από το πρόγραμμα σπουδών όσο και από την εκάστοτε εξεταστική επιτροπή. Έμφαση δίνεται στις ερμηνευτικές και δεξιότητες ικανότητες του κάθε σπουδαστή, ενώ το περιεχόμενο της εξέτασης εστιάζει στην εκτέλεση μουσικών κομματιών και τεχνικών ασκήσεων, όπως άλλωστε και στα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας (Χρυσοστόμου, 2006), σε μια διαδικασία κοινή για όλα τα επίπεδα, ανεξαρτήτως ηλικίας (Μυγδάνης, 2022).

Σχετικά με τη βαθμολογία των σπουδαστών, οι καθηγητές και η εξεταστική επιτροπή αξιολογούν από 7 έως 10, παρόλο που η βαθμολογική κλίμακα παρουσιάζει εύρος δέκα μονάδων. Τα στενά αυτά όρια τους ωθούν στη χρήση δεκαδικής βαθμολογίας (πχ. 9.5) ή σημείων στίξης (πχ. 10;), για την ανάδειξη περισσότερων βαθμολογικών επιλογών. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή διαμορφώνει ασάφεια στην οριοθέτηση της βαθμολογίας, ειδικά όταν παρατηρείται ταυτόχρονη χρήση δεκαδικής βαθμολογίας και σημείων στίξης. Περισσότεροι από τα 2/3 των σπουδαστών αξιολογούνται με την ανώτατη βαθμολογία. Αυτό φαίνεται να αντανακλά την αντίληψη ότι κανένας καθηγητής δεν θέλει οι μαθητές του να έχουν χαμηλές επιδόσεις σε σταθμισμένες εξετάσεις (Nelson et al., 2004). Σε συνδυασμό με επαίνους χωρίς τεκμηρίωση, είναι πιθανόν να λειτουργούν ως προσπάθεια για ενίσχυση ‘κινήτρων’. Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί βιβλιογραφικά ότι οι υπερβολικά υψηλές βαθμολογίες ή οι αδικαιολόγητοι έπαινοι αυξάνουν το αίσθημα της αποτυχίας, ενισχύουν την απροθυμία για προσπάθεια και δεν βοηθούν τη συνολική μαθησιακή διαδικασία (Atkin et al., 2001). Στην προκειμένη περίπτωση, αυτό φαίνεται και από το ποσοστό κατανομής των σπουδαστών. Παρόλο που σχεδόν τέσσερις στους πέντε βαθμολογούνται με 10 στην *Προκαταρκτική*, λιγότεροι από τους μισούς θα συνεχίσουν στην *Κατωτέρα*.

Στη βάση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, σαφή κριτήρια αξιολόγησης δεν υπάρχουν και αυτό αναδύεται μέσα από τις θεματικές κατηγορίες. Έτσι, είναι αναμενόμενο η αξιολόγηση να παρουσιάζει αδυναμίες, καθώς δεν είναι κατανοητός ο στόχος και ο λόγος ύπαρξής της στους σπουδαστές (Stiggins, 2001). Η οριοθέτηση κριτηρίων φαίνεται να εστιάζει σε ζητήματα εκτέλεσης και τεχνικής του οργάνου, κοινά για όλα τα επίπεδα. Οι αδυναμίες στη ρυθμική εκτέλεση, τη μουσική άρθρωση ή τις τεχνικές ασκήσεις αποτελούν

στοιχεία εύκολα μετρήσιμα. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στις τεχνικές δεξιότητες των μαθητών και όχι στη μουσική κατανόηση (Aspin, 1984). Η προσπάθεια οριοθέτησης κριτηρίων αναδύει και την αδυναμία της βαθμολογικής κλίμακας στον άξονα της αισθητικής εμπειρίας (Csikszentmihalyi, 1997), ενώ οι ασαφείς οδηγίες περί ‘ορθής’ εκτέλεσης και ‘σωστής’ ερμηνείας μπορούν να μεταφραστούν υπό το πρίσμα μιας ομίχλης από ψευδοκριτήρια (Brown, 1991). Σε αυτό συνεισφέρουν και στοιχεία τα οποία δεν σχετίζονται με την αξιολόγηση, όπως η κατοχή μουσικού οργάνου ή ο χαρακτηρισμός της προσωπικότητας του σπουδαστή. Στις υψηλότερες τάξεις διαπιστώνεται μεγαλύτερος βαθμός ασάφειας σε ζητήματα περιγραφής μουσικών φαινομένων, όπως «*ώριμο παίξιμο*», «*έμφαση στη μουσικότητα*», «*προσοχή στην έκφραση*». Η αναντιστοιχία βαθμολογίας και παρατηρήσεων αποτελεί δείγμα οριοθέτησης κριτηρίων, βασισμένα σε υποκειμενικούς παράγοντες (Spruce, 1996).

Όλο αυτό το ‘ομιχλώδες’ από ασαφή κριτήρια τοπίο, ωθεί τους καθηγητές να θεωρούν ότι οι χαμηλές επιδόσεις οφείλονται στην ατομική προσπάθεια του σπουδαστή ο οποίος έχει και την αποκλειστική ευθύνη για το αποτέλεσμα των εξετάσεων. Για τον σκοπό αυτό, ένα μεγάλο ποσοστό των παρατηρήσεων εστιάζει στην αύξηση του χρόνου της ατομική μελέτης στο σπίτι. Ωστόσο, ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο έχει καταδείξει εδώ και δεκαετίες ότι περισσότερη μελέτη χωρίς προκαθορισμένους στόχους και κριτήρια δεν διασφαλίζει την ανάπτυξη της μουσικής εκτέλεσης ή αντίληψης (Anderson, 1981), αντίθετα συνιστά έναν από τους λόγους που μεγάλο ποσοστό μαθητών εγκαταλείπουν τα ατομικά μαθήματα οργάνου κάθε χρόνο (Mills, 2007). Σχεδόν όλες οι παρατηρήσεις συντάσσονται σε β’ και γ’ ενικό πρόσωπο, σε προστακτική έγκλιση, ενώ οι δύο σε α’ πρόσωπο ουσιαστικά αποτελούν προτρεπτική προστακτική. Πολλά σχόλια φαίνεται να έχουν κριτική διάθεση, αντανακλώντας τον κυρίαρχο ρόλο του καθηγητή ως ‘αυθεντία’ (Χρυσοστόμου, 2006), καταδεικνύοντας ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται στους μαθητές και όχι για τους μαθητές (Green, 1998). Τέλος, οι επικριτικοί σχολιασμοί πετυχαίνουν τα αντίθετα αποτελέσματα στην ενίσχυση κινήτρων των σπουδαστών (Stiggins, 2001), καθώς οι σπουδαστές φαίνεται να ενδιαφέρονται μόνο για τους βαθμούς (Butler, 1987).

Η επανάληψη κοινών παρατηρήσεων από διαφορετικούς καθηγητές δείχνει ότι υπάρχουν εξωγενή και προ-διαμορφωμένα κριτήρια (Cartwright, 1989), όπου αντανακλούν τη γενικότερη φιλοσοφία και τον προσανατολισμό της διαδικασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η χρήση στατικών και μη οριοθετημένων κριτηρίων να αποσυνδέει την αξιολόγηση, ταυτίζοντάς τη με τη βαθμολογία (Trend, 1997). Επιπλέον, δεν εντοπίζονται οι άξονες της δημιουργικότητας ή της ενεργητικής ακρόασης, γεγονός που παρατηρείται και σε ανάλογα μουσικά συστήματα παλαιότερων ετών (βλ. DES, 1985). Οι καθηγητές αναζητούν τη ‘σωστή’ ερμηνεία και έκφραση, όπως αρμόζει στη ‘σοβαρότητα’ και την ‘ωριμότητα’ της εκτέλεσης της Δυτικής λόγιας μουσικής, ενώ αντιλαμβάνονται την έννοια της μουσικότητας ως τον ‘ορθό’ τρόπο εκφοράς της παρτιτούρας. Όλα τα παραπάνω παραπέμπουν στη γενικότερη φιλοσοφία της αισθητικής μουσικής θεωρίας (βλ. Reimer, 1989), αγνοώντας τις κοινωνικές διαστάσεις της μουσικής (Thorgersen, 2011).

Απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε, επίσης, τη γραμμικότητα και τη στενότητα του προγράμματος σπουδών (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Οι καθηγητές καταγράφουν το πρόγραμμα των εξετάσεων κωδικοποιημένα. Το γεγονός ότι οι υπόλοιποι καθηγητές καταλαβαίνουν το αναφερόμενο υλικό, καταδεικνύει τον περιορισμό των επιλογών, και κατά συνέπεια την κλειστότητα του προγράμματος. Επιπλέον, η διαμόρφωση του ηχοχρώματος ή η αρμονική και μορφολογική ανάλυση των κομματιών αφορά τις ανώτερες τάξεις, ενώ στις κατώτερες εστιάζουν σε ζητήματα τεχνικής. Φαίνεται λοιπόν, ότι η διδασκαλία ακολουθεί μία γραμμική πορεία στοχεύοντας αρχικά στην εκμάθηση της τεχνικής και ύστερα στην ερμηνεία και την εκτέλεση. Σε συνδυασμό με την απουσία διδακτικών στόχων στο πρόγραμμα (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018), είναι φυσικό η μουσική διδασκαλία-μάθηση να εστιάζει στην επιτυχή διεκπεραίωση των εξετάσεων. Εξάλλου, όπως η διδασκαλία διαμορφώνει την αξιολόγηση, έτσι και η αξιολόγηση είναι αναμενόμενο ότι διαμορφώνει την ίδια τη διδασκαλία-μάθηση (Atkin et al., 2001). Η οποιαδήποτε απόκλιση από το πρόγραμμα επισημαίνεται από την εκάστοτε εξεταστική επιτροπή και αποτελεί ποσοτικά τη βασικότερη παρατήρηση. Η σημαντικότητα της χρήσης των ‘σωστών’ βιβλίων τονίζεται πολλαπλά. Ακόμα και σε περιπτώσεις μεταγραφής γνωστών κομματιών της Δυτικής λόγιας μουσικής η επιτροπή είναι αντίθετη, υπογραμμίζοντας τη διαθεσιμότητα κομματιών ανάλογης δυσκολίας για όλες τις τάξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι το διδακτικό υλικό που προτείνεται αφορά κομμάτια του 19ου αιώνα και οι περισσότερες παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν στις αρχικές τάξεις, όπου οι εκπαιδευτικοί ενσωμάτωναν πιο σύγχρονες μεθόδους εκμάθησης πιάνου.

Οι εξετάσεις πραγματοποιούνται πάνω στους μαθητές, οι οποίοι δε συμμετέχουν στην διαδικασία διαμόρφωσης. Οι ίδιοι έχουν και την αποκλειστική ευθύνη της βαθμολογίας από την εξεταστική επιτροπή που κρίνει ως ‘αυθεντία’, αναζητώντας τη ‘σωστή’ απάντηση για την ανάδειξη των ταλαντούχων (Hargreaves 1994). Η αναζήτηση προς το ‘σωστό’ εκφράζεται μέσα από την εκφραστικότητα και την ερμηνεία, όπου η αξιολόγηση ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των ‘κατορθωμάτων’ των μαθητών χωρίς ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτικό. Σαφή κριτήρια δεν υπάρχουν και οι μαθητές βαθμολογούνται χωρίς να γνωρίζουν σε τι αξιολογούνται, έχοντας την ευθύνη για το αποτέλεσμα. Αν και η επίδραση στη μουσική διδασκαλία-μάθηση δεν μπορεί να αποτυπωθεί στα αποτελέσματα των πρακτικών, τα υψηλά ποσοστά αποχώρησης υποδεικνύουν αυτή τη διασύνδεση.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η μορφή των εξετάσεων στα μαθήματα πιάνου είναι στατική και αναλλοίωτη στο πέρασμα του χρόνου, ενώ δεν εκφράζονται οι μουσικές εμπειρίες και προτιμήσεις των παιδιών (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Ο μουσικός γραμματισμός περιορίζεται στα στενά όρια της μουσικής ανάγνωσης και γραφής, χαρακτηριστικό παλαιότερων εποχών και όχι της σύγχρονης πολυτροπικής και ψηφιακής (Κοκκίδου, 2016), ενώ η μουσικότητα γίνεται αντιληπτή ως μουσική ερμηνεία, έκφραση και κατανόηση της παρτιτούρας (Χρυσστόμου, 2006). Με ανάλογο τρόπο, και η αντίληψη για τη μουσική ταυτίζεται με την κατανόηση και την ‘ορθή’ εκτέλεση του μουσικού κειμένου.

Καταλήγοντας, η επιλογή του ρεπερτορίου βασίζεται αποκλειστικά σε έργα της Δυτικής λόγιας μουσικής (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018) στα οποία απαιτείται ο ανάλογος ‘σεβασμός’ και η ‘σοβαρότητα’, όπως επιτάσσει το ‘κλασικό ιδεώδες’ της Δυτική λόγιας μουσικής. Έμφαση δίνεται μόνο στις ερμηνευτικές και τεχνικές δεξιότητες του σπουδαστή, ενώ η δημιουργικότητα και η ενεργητική ακρόαση δεν περιλαμβάνονται. Οι απόψεις αυτές αντανακλούν τα ιδεώδη του Ρομαντισμού περί της αντίληψης του ‘μεγάλου’ συνθέτη και το διαχωρισμό ‘υψηλής’ και ‘χαμηλής’ κουλτούρας, καθώς και της ταύτισης της μουσικής με το μουσικό έργο (Goehr, 1992). Σε τέτοια περιβάλλοντα τα έργα υπάρχουν ως κλασικά μνημεία και απομονωμένα από τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες δημιουργήθηκαν (Dewey, 1934). Είναι κατανοητό ότι η γενικότερη εικόνα της ωδειακής εκπαίδευσης εκφράζει παλαιότερες φιλοσοφικές ιδέες της μουσικής παιδαγωγικής και ειδικότερα της αισθητικής μουσικής θεωρίας (Reimer, 1989). Η κατάσταση αυτή φαίνεται να είναι παγιωμένη, όπως περιγράφεται από τον Μάνο Χατζιδάκι, πριν από 40 περίπου χρόνια:

[...] κι αρχίζουν τα μαθήματα. Ο νέος στην αρχή πηγαίνοντας, νομίζει Μουσική, αυτό που τον ευχαριστεί, αυτό που τον εκφράζει [...] γρήγορα ανακαλύπτει πως η Μουσική, είναι μία γραιία πανάσχημη ξεδοντιασμένη κι αυστηρή [...] Μία αίθουσα γεμάτη από προσωπογραφίες πανάσχημων γερόντων γενειοφόρων, που με αυταρέσκεια κι αυστηρότητα καρδιναλίων, [...] σε παλιές κορνίζες στολίζουν τους τοίχους των αιθουσών διδασκαλίας και τρομοκρατούν τους νέους μαθητές, λες και γεννήθηκαν, ζήσαν και γράψαν όσα γράψανε, για να πεθάνουν γέροι και ανέραστοι, και σαν κακοί μάγοι, να αφήσουν πίσω τους επίτηδες, συνθέσεις δύσπεπτες μ’ αδιάβαστους τους κανόνες γραμματικής και συντακτικού [...] Αυτοί, που λέτε, μαθητές, θα χάσουνε σιγά σιγά το ζωηρό τους βλέμμα [...] ύστερα από τόσες ώρες εξαντλητικά πάνω σε παρανοϊκές κουκίδες μαύρες και πυκνές, που εννοούν να παριστάνουν την έγγραφη κληρονομιά της μουσικής (Χατζιδάκις, 1980).

## 7. Επίλογος

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν το ερευνητικό κενό που υπάρχει στον άξονα της αξιολόγησης στον ωδειακό χώρο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε στοιχεία που αντλήθηκαν από τα πρακτικά ενός ωδειακού ιδρύματος. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αντλήσει δεδομένα από ωδεία του συνολικού ελλαδικού χώρου, όπου θα διερευνηθούν τα πρακτικά εξετάσεων και για εξετάσεις άλλων μουσικών οργάνων, όπου μέσω της συγκριτικής ανάλυσης θα υπάρξει συνολικότερη εικόνα. Επιπλέον, καθώς η ερμηνεία των αποτελεσμάτων βασίστηκε αποκλειστικά στα πρακτικά των εξετάσεων, είναι κατανοητό ότι η διαδικασία των εξετάσεων ενδέχεται να αποκλίνει από τις εγγραφές, καθώς δεν μπορεί αποτυπωθεί η όλη διαδικασία. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε παράλληλα να αντλήσει δεδομένα μέσω της παρατήρησης κατά την εξεταστική διαδικασία, ώστε να αναδειχθούν κοινωνικά, ψυχολογικά και

μουσικοπαιδαγωγικά ζητήματα, σε συνδυασμό με συνεντεύξεις με μέλη εξεταστικών επιτροπών.

Αν και τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν, ωστόσο αποτυπώνεται μια πρώτη εικόνα της σημερινής πραγματικότητας για τις εξετάσεις των μουσικών οργάνων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το σύνολο των 31 καθηγητών απασχολούνται και σε διαφορετικά ωδεία και μουσικές σχολές του νομού Αττικής. Εφόσον όλοι οι διδάσκοντες ακολουθούν την παραπάνω διαδικασία, είναι πιθανό και σε άλλα ιδρύματα οι εξετάσεις των μουσικών οργάνων να πραγματοποιούνται με ανάλογο τρόπο και να ακολουθείται κοινή πορεία, ανεξαρτήτως εξεταστικής επιτροπής. Καταλήγοντας, είναι φανερό ότι μία τέτοια κατάσταση λειτουργεί σε βάρος της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν κινήσεις προς την ανάπτυξη μίας ολιστικής μουσικής αξιολόγησης, με μικρά, σταθερά και καλά σχεδιασμένα βήματα. Σίγουρα δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει σε μια συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης δεν είναι εύκολο να αποκολληθούν από αυτή (Κοκκίδου, 2015). Ωστόσο, μια τέτοια μετάβαση είναι επιτακτική με γνώμονα ότι η ίδια η αξιολόγηση διαμορφώνει τη διαδικασία της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, N. (1981). Effects of Tape-recorded Aural Models on Sight-reading and Performance Skills, *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 23–30.
- Aspin, D. N. (1984). *Objectivity and assessment in the arts: The problem of aesthetic education*. National Association for Education in the Arts.
- Atkin M., Black P., & Coffey J. (2001). *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. National Academy Press.
- Brown, M. (1991). Problematic issues in national assessment. *Cambridge Journal of Education*, 21(2), 215-229.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482.
- Cartwright, P. (1989). Assessment and examination in arts education: Teachers talking. In M. Ross (ed.) *The claims of feeling: Readings in aesthetic education*. Flamer Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Assessing aesthetic education: Measuring the ability to “Ward off Chaos”. *Arts Education Policy Review*, 99(1), 33-38.
- DES. (1985). *Music from 5 to 16*. HMSO.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. G. P. Putnam’s Sons.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

- Gipps, C. (1994). Developments in Educational Assessment: what makes a good test? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(3), 283-292.
- Goehr, L. (1992). *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. Oxford University Press
- Green, J. M. (1998). Authentic Assessment: Constructing the Way Forward for All Students. *Education Canada*, 38(3), 8-12.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Continuum.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Markea, G. (2002). *Teachers' Perceptions of Musicality and Its Contexts: A Study of Piano Pedagogy in Athenian Conservatories*. Unpublished dissertation. University of London.
- Mills, J. (2007). *Instrumental Teaching*. Oxford University Press.
- Nelson, J. L., Palinsky, S. B., & Carlson, K. (2004). *Critical issues in education: Dialogues and dialectics* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Spruce, G. (1996). Assessment in the arts, issues of objectivity. In G. Spruce (ed.). *Teaching music* (pp. 169-182). Routledge.
- Stiggins, R. J. (2001) *Student-involved classroom assessment* (3rd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Thorgersen, C. F. (2011). Assessment of musical knowledge from a life-world-phenomenological perspective—challenges of conceptualising and communication. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 2(1), 37-45.
- Κοκκίδου, Μ. (2007). Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική μουσική εκπαίδευση: μία συγκριτική θεώρηση σύμφωνα με προγράμματα σπουδών μουσικής της Ευρώπης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, 5–27.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής. Νέες προκλήσεις νέοι ορίζοντες*. Fagotto books.
- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (σσ. 3-36). ΕΕΜΕ.
- Μυγδάνης, Γ. (2022). Σχεδιάζοντας του άξονες ανάπτυξης προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς του μαθήματος “Θεωρία της Μουσικής”. Στο Μ. Αργυρίου & Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου - Σχεδιάζοντας τη*

*Διδακτική, την Επιμόρφωση & την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων – Τόμος Β (σσ. 225-232). ΕΕΜΑΠΕ.*

Μυγδάνης, Γ. & Κοκκίδου, Μ. (2018). Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση: μία πρώτη επισκόπηση του πεδίου και αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 16*, 28-48.

Πυργιωτάκης, Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα.

Χατζιδάκης, Μ. (1980). *Τα Σχόλια του Τρίτου*. Εξάντας.

Χρυσοστόμου, Σ. (2006). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση – Το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*. Παπαρηγορίου-Νάκας.

**Η Πολιτική Παιδεία στην Ελλάδα μέσα από τη διεθνή έρευνα: μια ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis) των δεδομένων της διεθνούς έρευνας για την αγωγή του πολίτη (ICCS).**

**Political Education in Greece through international research: a cluster analysis of data from the International Civic Education Survey (ICCS).**

*Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, PhD, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ, papaoiko@sch.gr*

*Antonis D. Papaoikonomou, PhD, School of Political Sciences, AUTH, papaoiko@sch.gr*

**Abstract:** This article presents an international research regarding Political Education in Greece. The purpose of the work is to capture the attitudes of Greek students regarding political issues and their political socialization. The main point of the article is that even though this research was done in 2009, it has a lot to do with the present since the students then, are the citizens of today in the most productive and prosperous period of their lives. The results include the political maturity of the majority of students and the strong awareness of issues of immigration and feminist politics.

**Keywords:** civic education, secondary education, ICCS

**Περίληψη:** Στο άρθρο αυτό γίνεται παρουσίαση μιας διεθνούς έρευνας αναφορικά με την Πολιτική Παιδεία στην Ελλάδα. Σκοπός της εργασίας είναι η αποτύπωση των στάσεων Ελλήνων μαθητών αναφορικά με τα πολιτικά ζητήματα και της πολιτικής τους κοινωνικοποίησης. Βασικός άξονας του άρθρου είναι ότι παρόλο που η έρευνα αυτή εκπονήθηκε το 2009, έχει μεγάλη σχέση με το παρόν δεδομένου ότι οι μαθητές τότε είναι οι πολίτες του σήμερα στην πιο παραγωγική και ακμαία περίοδο της ζωής τους. Στα αποτελέσματα συμπεριλαμβάνονται η πολιτική ωριμότητα της πλειοψηφίας των μαθητών και η έντονη ευαισθητοποίηση σε ζητήματα μεταναστευτικής και φεμινιστικής πολιτικής.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολιτική Παιδεία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ICCS

## **Εισαγωγή**

Η διεθνής έρευνα για την αγωγή του πολίτη (ICCS) συμπεριλάμβανε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο διερευνούσε συγκεκριμένα θέματα τα οποία σχετίζονταν με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στην Ευρώπη (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a, 2010b). Η έρευνα εξέτασε τους τρόπους με τους οποίους οι νέοι άνθρωποι προετοιμάζονται για να αναλάβουν τους ρόλους τους ως πολίτες. Εστίασε στη γνώση των μαθητών και στην κατανόηση πολιτικών θεμάτων, όπως επίσης και στην αποτύπωση των στάσεων, των αντιλήψεων και των δράσεων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

Από την έρευνα CIVED στα τέλη της δεκαετίας του 90, έχει αναγνωρισθεί ο ρόλος της περιφέρειας<sup>1</sup> ως ένας σημαντικός παράγοντας της αγωγής του πολίτη λόγω της επίδρασης του τόπου κατοικίας στη διαμόρφωση της πολιτικής ταυτότητας των ατόμων. Συμφωνώντας με αυτό το εύρημα η έρευνα ICCS προσαρμοσε τα ερευνητικά της εργαλεία για κάθε περιφέρεια που μελέτησε. Έτσι, ανάλογα με την περίπτωση οι μαθητές ρωτήθηκαν για θέματα που σχετίζονται με τον τόπο κατοικίας τους (η έρευνα έλαβε χώρα στην Ευρώπη, στη Λατινική Αμερική και στην Ασία).

Είκοσι έξι ευρωπαϊκές χώρες έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι εξαιρέσεις ήταν η Νορβηγία και η Ρωσική Ομοσπονδία. Η ευρωπαϊκή έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των μαθητών για την κατανόηση του πολιτικού τους περιβάλλοντος στο ευρωπαϊκό πλαίσιο και για τις απόψεις τους, τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους σε σχέση με συγκεκριμένα πολιτικά θέματα, θεσμούς και πολιτικές πρακτικές.

Η ευρωπαϊκή έρευνα ICCS 2009 εξετάζει τις διαφορές ανάμεσα στις χώρες σε σχέση με την προσφερόμενη αγωγή του πολίτη. Επιπλέον, αντιπαραβάλλει την αγωγή του πολίτη με επιλεγμένα χαρακτηριστικά των μαθητών. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη μελέτη προέρχονται από περισσότερους από 75.000 μαθητές οι οποίοι διανύουν ήδη οκτώ χρόνια σχολικής εκπαίδευσης σε περισσότερα από 3.000 σχολεία από τις 24 ευρωπαϊκές χώρες. Τα δεδομένα αυτά εμπλουτίστηκαν και με τις απόψεις 35.000 εκπαιδευτικών σε αυτά τα σχολεία. Επίσης συλλέχθηκαν και δεδομένα από τους διευθυντές των σχολείων αλλά και από εθνικά ερευνητικά κέντρα.

Η έρευνα ICCS βασίστηκε στην προηγούμενη μελέτη IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) αναφορικά με την αγωγή του πολίτη, η οποία συμπεριλάμβανε και τη μελέτη IEA Civic Education Study (CIVED), η οποία εκπονήθηκε το 1999 (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001. Torney- Purta, Schwille, & Amadeo, 1999).

Το περιφερειακό πλαίσιο στην Ευρώπη τη δεκαετία του 90 είχε μια ισχυρή επίδραση στα αποτελέσματα της έρευνας CIVED (Fratczak-Rudnicka & Torney-Purta, 2001). Μια σειρά από εξελίξεις στην Ευρώπη συνδυάστηκαν έτσι ώστε να κάνουν απαραίτητη την εκπόνηση αυτής της μελέτης. Αυτές συμπεριλάμβαναν:

- Τη γρήγορη κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων στην ανατολική και την κεντρική Ευρώπη και την αντικατάστασή τους από «νέες δημοκρατίες» με νεόκοπους πολιτικούς και πολιτειακούς θεσμούς, διαδικασίες και κουλτούρες.
- Αυξανόμενο ενδιαφέρον στις παλιές δημοκρατίες της δυτικής, της βόρειας και της νότιας Ευρώπης για τα μειούμενα επίπεδα της συμβατικής πολιτικής συμμετοχής σε όλη την κοινωνία, ιδιαίτερα στους νέους ανθρώπους.
- Το αυξανόμενο ενδιαφέρον σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες για τον τρόπο εκπαίδευσης των νέων ανθρώπων σε σχέση με τις γρήγορες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές

<sup>1</sup> Η λέξη περιφέρεια χρησιμοποιείται εδώ με την οικονομική έννοια διοικητικής αυτονομίας.

αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία και με τους ρόλους και τις ευθύνες τους ως πολίτες.

- Κελεύσματα εκ μέρους των διαμορφωτών της πολιτικής για την επικαιροποίηση των πληροφοριών σε σχέση με τη γνώση της ιδιότητας του πολίτη, των στάσεων και των συμπεριφορών ανάμεσα στους νέους ανθρώπους στη χώρα τους.

Τα ευρήματα της έρευνας CIVED είχαν σημαντική επίδραση στις πολιτικές σε σχέση με την αγωγή του πολίτη, στις καλές πρακτικές και στην έρευνα στην Ευρώπη, όπως επίσης και σε άλλα μέρη του κόσμου (Birzea et al., 2004. Hoskins, Villalba, Van Nijlen, & Barber, 2008. Kerr, 2008. Kerr, Ireland, Lopes, Craig, & Cleaver, 2004. Menezes, Ferreira, Carneiro, & Cruz, 2004. Sherrod, Torney-Purta, & Flanagan, 2010. Torney-Purta, 2002a). Στα δέκα χρόνια που πέρασαν από την έρευνα αυτή, επήλθαν εκτενείς αλλαγές στην πολιτική παιδεία στην Ευρώπη. Αυτές οι αλλαγές έφεραν σημαντικά νέα πλαίσια αναφοράς και νέες προκλήσεις στην Ευρώπη. Αυτά περιλαμβάνουν:

- Μια αλλαγή στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη: ο πολίτης και τα δικαιώματα του συνδέονται στενά με την έννοια του έθνους – κράτους. Παρόλα αυτά, η παγκοσμιοποίηση έχει φέρει νέες μορφές δικαιωμάτων στους πολίτες σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, όπως για παράδειγμα τα δικαιώματα των πολιτών χωρών που ανήκουν στην ΕΕ μέσω της συνθήκης της ΕΕ το 1992 (γνωστή και ως συνθήκη του Μάαστριχτ) και της συνέχειας της, της συνθήκης της Λισαβόνας το 2009. Τα δικαιώματα των πολιτών πλέον απευθύνονται σε αυτόνομα άτομα περισσότερο παρά σε υπηκόους εθνών – κρατών. Σε τοπικό επίπεδο, η κατάσταση αυτή έχει οδηγήσει στη συζήτηση της ισορροπίας ανάμεσα στην ιδιότητα του πολίτη η οποία εκφράζεται μέσω της εθνικότητας και στην ιδιότητα του πολίτη ως ταυτότητα, η οποία συμπεριλαμβάνει και τη διάσταση της ευρωπαϊκής ταυτότητας (Delanty, 2007. Hooghe & Claes, 2009).
- Μια πιο ευέλικτη έννοια της ταυτότητας: η νέα πραγματικότητα επιτάσσει την ένταξη των ανθρώπων σε μια σειρά κοινοτήτων διαφορετικών επιπέδων – τοπικών, εθνικών, περιφερειακών και διεθνών (Castles & Davidson, 2000) -, γεγονός που καλεί την αναγνώριση πιο ευέλικτων και υβριδικών ταυτοτήτων οι οποίες βασίζονται σε έννοιες όπως «κοσμοπολίτης» (Appiah, 2006. Osler & Starkey, 2008). Στην Ευρώπη, αυτή η πραγματικότητα έχει οδηγήσει στη θέση της ευρωπαϊκής ταυτότητας πλάι στις άλλες.
- Οι αλλαγές στις εξωτερικές απειλές της ασφάλειας των κοινωνιών των πολιτών: η αύξηση των τρομοκρατικών επιθέσεων σε όλη την υφήλιο έχει δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την έναρξη διαλόγου αναφορικά με τον τρόπο αντίδρασης των κοινωνιών. Στην Ευρώπη τέτοια παραδείγματα είχαμε στο Beslan (Ρωσία), στο Λονδίνο και στη Μαδρίτη. Μέρος αυτού του διαλόγου έχει καταλάβει η σημασία της υιοθέτησης μιας νέας οπτικής της αγωγής του πολίτη από τις χώρες και τους ευρωπαϊκούς θεσμούς ως ένα ανασταλτικό μέτρο (Ben-Porath, 2006. Consortium of

Institutions for Development and Research in Education in Europe/ CIDREE, 2005. Davies, 2008).

- Η τάση μετανάστευσης των ανθρώπων εντός και εκτός των συνόρων: η μετανάστευση, συχνά εξαιτίας οικονομικών και πολιτικών αιτιών και επιδιώξεων εύρεσης εργασίας και/ ή διαφυγής από εθνικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές εντάσεις έχει επιφέρει προκλήσεις αναφορικά με την ισότητα, την ισονομία, τη διαφορετικότητα, τις διαπολιτισμικές σχέσεις και τη συνοχή της κοινότητας σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας (Soysal, 1994. Tutiaux-Guillon, 2002). Σε γεωγραφικό επίπεδο, η μετακίνηση των ανθρώπων σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες από πρώην αποικίες, όπως επίσης και η αυξανόμενη μετακίνηση ανθρώπων από χώρες της Ευρώπης, ιδιαίτερα από χώρες της Ανατολικής σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης, έχουν οδηγήσει σε πολυπολιτισμικές κοινότητες εντός των ευρωπαϊκών χωρών. Αυτές οι εξελίξεις έχουν δημιουργήσει προκλήσεις αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εξισοροποιηθούν τα δικαιώματα, οι κουλτούρες και οι παραδόσεις των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στην κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων και των μειονοτήτων. Ιδιαίτερος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διευκόλυνση της συνοχής στην κοινωνία (Ajegbo, Kiwan, & Sharma, 2007. Dutch Ministry of Education, Culture, and Science, 2004. Osler & Starkey, 2005).
- Οι προκλήσεις της δημοκρατικής κοινωνίας: υπάρχει ένα επίκαιρο ενδιαφέρον σε όλες τις κοινωνίες για τα πρωτικά επίπεδα της πολιτικής συμμετοχής, ιδιαίτερα ανάμεσα στους νέους ανθρώπους, και την επίδραση των αυξανόμενων κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Σε περιφερειακό επίπεδο, στις πιο σταθερές δημοκρατίες στη δυτική, βόρεια και νότια Ευρώπη, η ανησυχία είναι έκδηλη σε σχέση με την παρακμάζουσα συμμετοχή σε τυπικές πολιτικές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένης της αποχής στις τοπικές, τις εθνικές και τις ευρωπαϊκές εκλογές. Στις νέες δημοκρατίες της κεντρικής και της ανατολικής Ευρώπης, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη σταθερότητα των καθεστώτων και των δημοκρατικών διαδικασιών.
- Η ταχύτητα του εκσυγχρονισμού και της παγκοσμιοποίησης των κοινωνιών: αυτές οι αλλαγές, αποτυπωμένες στη μεγαλύτερη πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες και μέσα και στον διαρκώς αυξανόμενο καταναλωτισμό, προωθούν νέα μοντέλα επικοινωνίας στους πολίτες. Στην Ευρώπη, αυτές οι εξελίξεις έχουν εγείρει ερωτήματα για τον κατακερματισμό των παραδοσιακών μορφών της κοινότητας και την αύξηση του ατομικισμού. Παρόλα αυτά, έχουν επίσης διανοιήσει νέες δυνατότητες για την πολυγλωσσία, τον ψηφιακό και μιντιακό εγγραμματισμό και τις διαπολιτισμικές δραστηριότητες (Coleman & Blumer, 2009. Osler & Vincent, 2002. Zadjia, 2009).
- Η ενδυνάμωση της Ευρώπης ως ένας πολιτικοοικονομικός οργανισμός: η πρόκληση των αναδυόμενων οικονομιών σε άλλα μέρη του κόσμου έχει ισχυροποιήσει το επιχείρημα υπέρ μιας στενότερης οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών. Παρόλο που αυτές οι προσπάθειες έχουν

διευκολύνει την ισχυροποίηση των ευρωπαϊκών θεσμών και τη σύγκλιση των ευρωπαϊκών πολιτικών και διαδικασιών, οι δυσκολίες δεν απολείπουν. Αυτή η σύγκλιση συμπεριλαμβάνει εξελίξεις όπως η μεγέθυνση της ΕΕ, η διάδοση του ευρώ και ένα πλαίσιο στρατηγικής για την ευρωπαϊκή συνεργασία σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Το νέο αυτό πλαίσιο αναφοράς συνεπάγεται και μια νέα αντίληψη των πραγμάτων, η οποία αποτυπώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους μαθητές. Η έρευνα αυτή διενεργήθηκε το 2009 στην Ελλάδα. Άρα μπορεί να ειπωθεί ότι εκείνοι οι μαθητές αποτελούν σήμερα νέους στην πλήρη ηλικιακή ακμή τους. Το ερώτημα που τίθεται είναι η σχέση ανάμεσα στην παρεχόμενη εκπαίδευση και στα πολιτικά πράγματα· με άλλα λόγια ο βαθμός πολιτικοποίησης τους. Τα αποτελέσματα ενδέχεται να διαφωτίσουν πλευρές της ελληνικής πραγματικότητας συμπεριλαμβανομένης της αποχής, της πολιτικής απάθειας και της γενικότερης στάσης των Ελλήνων απέναντι σε φλέγοντα προβλήματα της καθημερινότητας.

### **Το ερωτηματολόγιο της έρευνας**

Το ερωτηματολόγιο διερεύνησε την πολιτική γνώση των μαθητών στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς όπως επίσης και τις στάσεις τους, τις αντιλήψεις τους και τη συμπεριφορά τους σε σχέση με ευρωπαϊκά πολιτικά θέματα, θεσμούς και πολιτικές. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριέλαβε την ευρωπαϊκή πολιτική ταυτότητα, τις διαπολιτισμικές σχέσεις στην Ευρώπη, την ελεύθερη κυκλοφορία των πολιτών της, τις ευρωπαϊκές πολιτικές, τους θεσμούς, τη συμμετοχή και την εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών. Η παρούσα εργασία εστίασε στις στάσεις των Ελλήνων μαθητών συσχετίζοντας τες με επιλεγμένα χαρακτηριστικά τους. Οι κύριοι άξονες ήταν οι εξής:

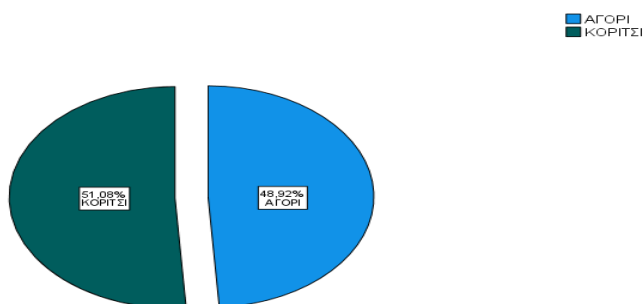
- Γνώση πολιτειακών και πολιτικών θεμάτων αναφορικά με θεσμούς, πολιτικές και ευρωπαϊκά ζητήματα. Η γνώση των μαθητών σε σχέση με την κατανόηση ζητημάτων που αφορούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες μετρήθηκε με 80 ερωτήσεις.
- Το ενδιαφέρον και η τάση εμπλοκής στη δημόσια και πολιτική ζωή. Το ερωτηματολόγιο διερεύνησε το βαθμό ενδιαφέροντος των μαθητών σε σχέση με πέντε άξονες:
  1. Ευρωπαϊκή ταυτότητα
  2. Διαπολιτισμικές σχέσεις στην Ευρώπη
  3. Ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών στην Ευρώπη
  4. Ευρωπαϊκές πολιτικές, θεσμοί και συμμετοχή
  5. Εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών

- Διαστάσεις και συστήματα στο σχολείο τα οποία σχετίζονται με την αγωγή του πολίτη. Σε γενικές γραμμές, τα δεδομένα από όλες τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν ότι η αγωγή του πολίτη ήταν προτεραιότητα στην εκπαιδευτική τους πολιτική. Ήταν επίσης σαφές ότι διαφοροποιείται ο τρόπος με τον οποίο οι χώρες ορίζουν και προσεγγίζουν την αγωγή του πολίτη. Αυτές οι προσεγγίσεις συμπεριλαμβάνουν άλλοτε αυτόνομο μάθημα, άλλοτε την ενσωμάτωση του περιεχομένου του σε άλλα μαθήματα και άλλοτε τη συμπερίληψη του ως μια διαθεματική δραστηριότητα.

## Περιγραφικά δεδομένα έρευνας

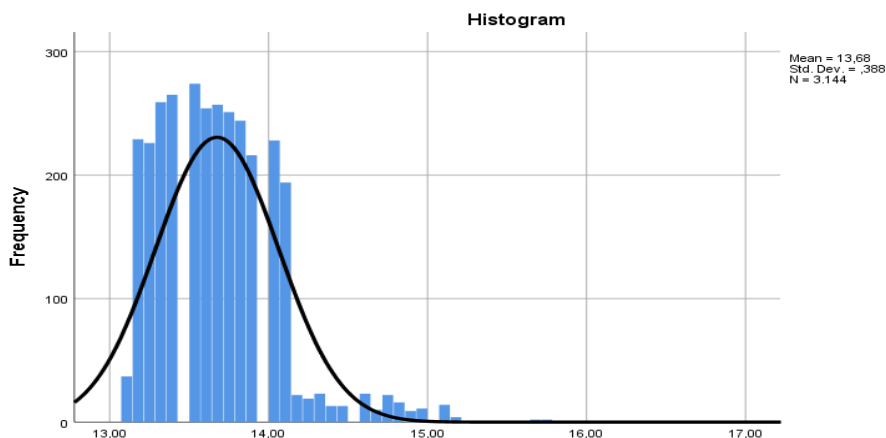
Ορισμένα από τα περιγραφικά δεδομένα του δείγματος παρουσιάζονται στη συνέχεια. Στην έρευνα πήραν μέρος 3153 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή των μαθητών έγινε με στόχο την καταγραφή της άποψης υπό διαμόρφωσης πολιτών. Με άλλα λόγια, επιδιώκει την καταγραφή κάποιων τάσεων αναφορικά με την πολιτική παιδεία και την πρόταση γενίκευσης της έρευνας σε τυχαίο διαστρωματωμένο δείγμα σε μια μελλοντική έρευνα για το ίδιο θέμα. Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα παρουσιάζεται στο επόμενο γράφημα:

*Γράφημα 1. Το φύλο των μαθητών του δείγματος*



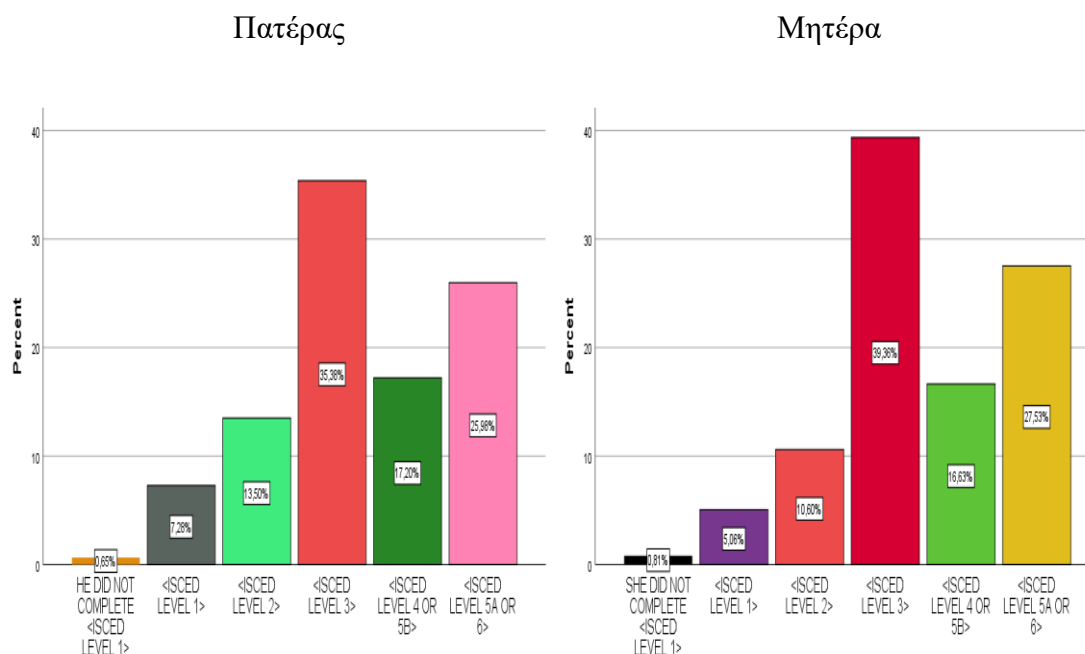
Στο δείγμα των μαθητών το 48,92% ήταν αγόρια και το 51,02% κορίτσια. Στο επόμενο γράφημα 2 φαίνεται ότι η ηλικία των μαθητών κυμαινόταν από 13 ως και 15. Οι μαθητές δηλαδή φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου και στην πρώτη τάξη του Λυκείου.

**Γράφημα 2. Η ηλικία των μαθητών**



**Γράφημα 3. Μορφωτικό επίπεδο γονέων**

(όπου η πρώτη στήλη από τα αριστερά σημαίνει ότι δεν τελείωσε το δημοτικό, η δεύτερη ότι ολοκλήρωσε το δημοτικό, η τρίτη γυμνάσιο, η τέταρτη λύκειο, η πέμπτη ανώτερη σχολή και η έκτη ανώτατη).



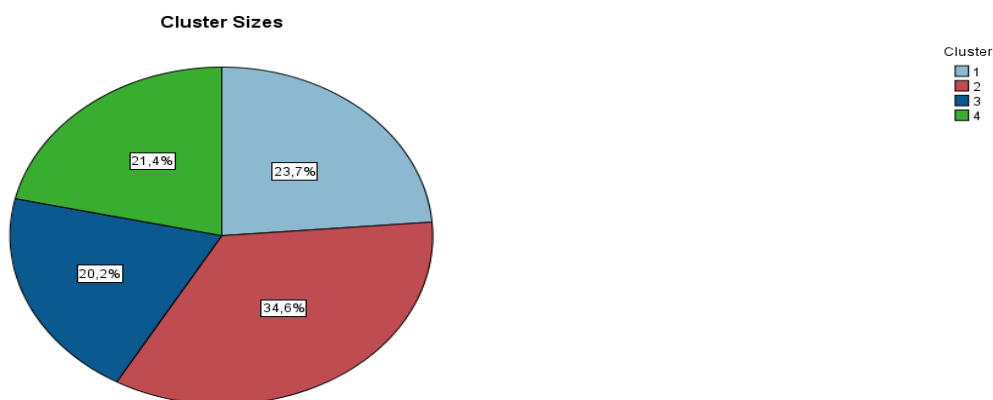
Έμφαση δόθηκε επίσης στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας δεδομένου ότι η κοινωνικοποίηση και η πολιτικοποίηση των νέων ανθρώπων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οικογένεια και τις παραστάσεις. Έτσι στο συγκεκριμένο δείγμα των μαθητών το 35,38% των πατέρων είχε απολυτήριο λυκείου, το 17,20% πτυχίο ανώτερης σχολής και ένα

ποσοστό 25,98 % ανώτατης. Αναφορικά με τη μητέρα το 39,36% είχε απολυτήριο λυκείου, και το 16,63% πτυχίο ανώτερης σχολής ενώ ένα ποσοστό 27,53% ανώτατης.

### Μοντέλο ανάλυσης κατά συστάδες δύο βημάτων (A twostep cluster analysis model)

Η ανάλυση κατά συστάδες είναι μια επεξηγηματική ανάλυση η οποία επιδιώκει την αναγνώριση δομών μέσα σε δεδομένα. Καλείται επίσης και ταξινομική ανάλυση (taxonomy analysis) και ανάλυση καταμερισμού (segmentation analysis). Πιο συγκεκριμένα, προσπαθεί να αναγνωρίσει ομοιογενείς ομάδες περιπτώσεων όταν αυτές δεν προϋπάρχουν. Επειδή είναι μια επεξηγηματική μέθοδος (exploratory method), δεν κάνει κάποιο διαχωρισμό ανάμεσα στις εξαρτημένες και στις ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι διάφορες μέθοδοι ανάλυσης κατά συστάδες μπορούν να διαχειριστούν δυαδικά, ονομαστικά (κατηγορικά), ιεραρχικά και συνεχή δεδομένα.

Στην περίπτωση μας, επειδή υπήρχαν και κατηγορικές και συνεχείς μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση κατά συστάδες δύο βημάτων. Η μέτρηση συνεκτικότητας και διαχωρισμού (silhouette measure of cohesion and separation) έδειξε ένα ικανοποιητικό επίπεδο της ποιότητας της συστάδας. Το τελικό μοντέλο ανέδειξε 4 συστάδες με εκατό ενενήντα δύο (192) μεταβλητές ως εισροές, όπως φαίνεται και στην ακόλουθη περίληψη του μοντέλου:



Size of Smallest Cluster	169 (20.2%)
Size of Largest Cluster	289 (34.6%)
Ratio of Sizes: Largest Cluster to Smallest Cluster	1.71

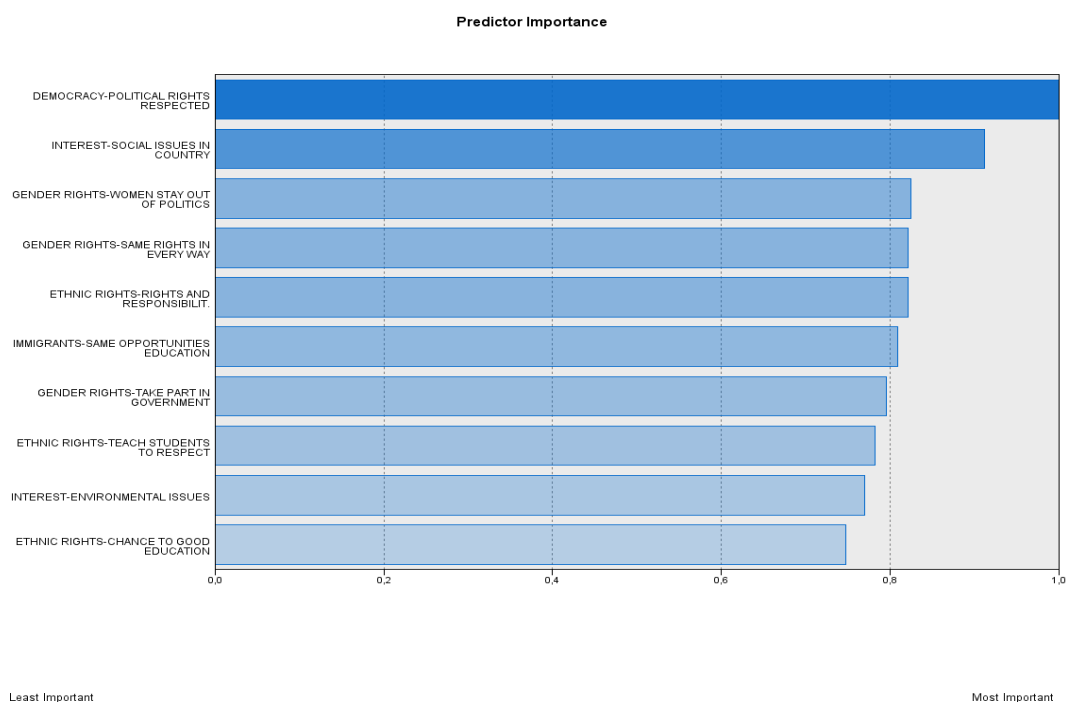
Ο δείκτης μέτρησης συνοχής και διαχωρισμού (Silhouette measure of cohesion and separation) έδειξε μια σχετικά καλή προσαρμογή των δεδομένων.

### Model Summary

<b>Algorithm</b>	TwoStep
<b>Inputs</b>	192
<b>Clusters</b>	4



Λόγω του μεγάλου όγκου των εισροών, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι δέκα μόνο μεταβλητές με τη μεγαλύτερη προβλεπτική σημασία (predictor importance) σε κάθε μία από τις τέσσερις συστάδες. Ο πίνακας με τις δέκα αυτές μεταβλητές παρουσιάζεται στο επόμενο γράφημα:



### 1<sup>η</sup> Συστάδα

Στην πρώτη συστάδα (23,7%) συμπεριλαμβάνονταν μαθητές οι οποίοι κατά 68,2% συμφωνούσαν ότι όλες οι εθνοτικές ομάδες θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες να αποκτήσουν καλή εκπαίδευση. Επίσης, συμφωνούν πλήρως κατά 50% με την άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι θα πρέπει να σέβονται τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα των άλλων. Ένα ποσοστό 58,1% ενδιαφερόταν αρκετά για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Θα συμμετείχαν μάλλον σε ειρηνική διαδήλωση ή σε συλλαλητήριο σε ποσοστό 62,1% ενώ σε ποσοστό 58,1%

συμφωνούν ότι το σχολείο πρέπει να διδάσκει στους μαθητές το σεβασμό προς τα μέλη άλλων εθνοτικών ομάδων της χώρας. Συναφές με το τελευταίο εύρημα αποτελεί και το επόμενο μέρος της συστάδας σύμφωνα με το οποίο τα μέλη όλων των εθνοτικών ομάδων θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις. Με το παραπάνω συμφωνούσε το 67,2% των μαθητών. Οι ερωτώμενοι τα επόμενα χρόνια σκέφτονται να ασχοληθούν με τον εθελοντισμό στην τοπική κοινωνία σε ποσοστό 65,2%. Συμφωνούν επίσης σε ποσοστό 65,2% ότι τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τα άλλα παιδιά στη χώρα. Διαφωνούν με την άποψη ότι οι γυναίκες πρέπει να μένουν εκτός της πολιτικής σε ποσοστό 49% ενώ θεωρούν βασική παράμετρο ενός καλού πολίτη σε μέτριο βαθμό τη μη συμμετοχή σε διαμαρτυρίες εναντίον νόμων που θεωρούνται άδικοι σε ποσοστό 60,6%. Η πρώτη συστάδα μαθητών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αρκετά μετριοπαθής η οποία δεν αποζητά τη ρήξη με το κατεστημένο.

### *2<sup>η</sup> Συστάδα*

Η δεύτερη συστάδα (34,6%) αποτελείται από γυναίκες σε ποσοστό 72,3%. Διαφωνούν πλήρως σε ποσοστό 82,7% ότι οι γυναίκες πρέπει να μένουν εκτός πολιτικής. Σε ποσοστό 89,3% συμφωνούν πλήρως με την άποψη ότι οι άνδρες και οι γυναίκες πρέπει οπωσδήποτε να έχουν τα ίδια δικαιώματα ενώ επίσης συμφωνούν πλήρως σε ποσοστό 91,3% ότι όλοι οι άνθρωποι θα πρέπει να σέβονται τα κοινωνικά και τα πολιτικά δικαιώματα των άλλων. Διαφωνούν πλήρως σε ποσοστό 66,4% με την άποψη ότι όπου δεν υπάρχουν πολλές δουλειές διαθέσιμες, οι άνδρες θα πρέπει να έχουν περισσότερα δικαιώματα από τις γυναίκες. Συμφωνούν πλήρως κατά 76,1% με την άποψη ότι τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τα άλλα παιδιά στη χώρα. Σε ένα μεγάλο ποσοστό 91,7% συμφωνούν πλήρως με το ότι οι άνδρες και οι γυναίκες θα πρέπει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες συμμετοχής στην κυβέρνηση. Το 55,7% διαφωνεί πλήρως με την άποψη ότι οι άνδρες είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για να ηγηθούν πολιτικών σχηματισμών σε σχέση με τις γυναίκες. Επίσης, το 65,4% συμφωνεί πλήρως με το ότι τα μέλη όλων των εθνοτικών ομάδων θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις. Τέλος, συμφωνούν πλήρως σε ποσοστό 77,2% με την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να διδάσκει στους μαθητές το σεβασμό για τα μέλη άλλων ομάδων. Η δεύτερη συστάδα είναι πιο ριζοσπαστική, αποτελείται κατά κύριο λόγο από γυναίκες οι οποίες φαίνεται να εκφράζουν φεμινιστικές απόψεις.

### *3<sup>η</sup> Συστάδα*

Στην τρίτη συστάδα (20,2%) το 46,7% συμφωνούν πλήρως με την άποψη όλοι οι άνθρωποι θα πρέπει να σέβονται τα πολιτικά και τα κοινωνικά δικαιώματα των άλλων. Επίσης συμφωνούν πλήρως με την απόλυτη ισότητα γυναικών και ανδρών σε ποσοστό 38,5%. Στο ίδιο μήκος κύματος συμφωνούν πλήρως σε ποσοστό 51,5% με την άποψη οι άνδρες και οι γυναίκες να έχουν τις ίδιες δυνατότητες συμμετοχής στην κυβέρνηση, παρόλο που ένα ποσοστό 34,9% συμφωνεί πλήρως και με την άποψη όταν δεν υπάρχουν πολλές δουλειές διαθέσιμες, οι άνδρες θα πρέπει να έχουν περισσότερα δικαιώματα από τις γυναίκες. Σε αυτή τη συστάδα, οι μαθητές συμφωνούν πλήρως σε ποσοστό 39,6% ότι οι πολιτικές διαμαρτυρίες

δεν θα πρέπει να είναι ποτέ βίαιες. Είναι υπέρ της άποψης τα μέλη όλων των εθνοτικών ομάδων να έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις σε ποσοστό 33,7%. Είναι συνεπείς στις καθημερινές τους σχολικές υποχρεώσεις με ένα ποσοστό 26,6% να αφιερώνει 1-2 ώρες στο σπίτι για τις εργασίες τους. Διαφωνούν πλήρως με την περιθωριοποίηση των γυναικών αναφορικά με την πολιτική σε ποσοστό 34,3%. Παρόλα αυτά δεν ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά ζητήματα στη χώρα σε ποσοστό 30,2% ενώ συμφωνούν με την ίση ανταμοιβή ανδρών και γυναικών για την ίδια εργασία σε ποσοστό 43,8%. Αυτή η συστάδα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μάλλον συντηρητική και σχετικά απαθής για τα κοινωνικά ζητήματα.

#### 4<sup>η</sup> Συστάδα

Αντίθετα με την τρίτη συστάδα (21,4%), οι μαθητές της τέταρτης συστάδας ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό σε ποσοστό 57,5% για τα κοινωνικά θέματα της χώρας όπως επίσης και για τα πολιτικά ζητήματα σε ποσοστό 45,8%. Είναι έντονα πολιτικοποιημένοι δεδομένου ότι σε ποσοστό 48,6% όταν υπάρχει συζήτηση για πολιτικά θέματα, συνήθως έχουν τη δυνατότητα έκφρασης γνώμης. Ένα ποσοστό της τάξης του 53,1% θέλει να γράψει σε μια εφημερίδα άρθρο γνώμης για κάποιο πολιτικό ζήτημα ενώ πιστεύει επίσης σε ποσοστό 50,3% ότι θα το κάνει με επιτυχία. Το γεγονός αυτό της άνεσης έκφρασης διαφαίνεται επίσης και από το γεγονός ότι σε περίπτωση πολιτικής διαμαρτυρίας προτιμά το μέσο αυτό σε ποσοστό 45,8%. Το γεγονός αυτό της άνεσης λόγου φαίνεται και στο ότι το 54,2% θεωρεί ότι μπορεί να μιλήσει άνετα μπροστά στην τάξη του και γενικά μπροστά σε κοινό. Ενδιαφέρεται πολύ για τα ευρωπαϊκά ζητήματα σε ποσοστό 40,8%. Τέλος, πιστεύει στους δημοκρατικούς θεσμούς, διότι σε ποσοστό 41,9% θα επικοινωνούσε με εκλεγμένο αντιπρόσωπο στην περίπτωση που θα ήθελε να διαμαρτυρηθεί. Η τελευταία αυτή συστάδα αποτελείται από τους πλέον πολιτικοποιημένους μαθητές οι οποίοι πιστεύουν στη δημοκρατία και στους θεσμούς της.

### Συμπέρασμα

Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η έρευνα ολοκληρώθηκε το 2009. Με άλλα λόγια, οι μαθητές που απάντησαν είναι σήμερα σε γενικές γραμμές στην πλέον δημιουργική φάση της ζωής τους. Θα λέγαμε ότι, δεδομένης της αντιπροσωπευτικότητας της, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν αποτυπώνουν μόνο την πολιτικοποίηση των μαθητών, αλλά σκιαγραφούν και την ελληνική κοινωνία σήμερα.

Στα συμπεράσματα της ανάλυσης συμπεριλαμβάνεται το γεγονός της θετικής αντίδρασης των μαθητών στις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικές προκλήσεις. Τα κυριότερα προβλήματα που απασχολούσαν τους μαθητές ήταν αυτά της ύπαρξης ανισότητας σε σχέση με κοινωνικές ομάδες. Βλέπουμε μια ισχυρή θετική ανταπόκριση στην ανάγκη ύπαρξης ισότιμης εκπαίδευσης για τα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα δίκαιης ένταξης τους στην ελληνική κοινωνία. Ο σεβασμός προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς και κοινωνίες αποτελεί βασικό ενδιαφέρον όλων των ομάδων μαθητών. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών δείχνει ότι η ελληνική κοινωνία ήταν προετοιμασμένη τουλάχιστον όσον αφορά τη στάση της

στα κύματα των μεταναστών που ήρθαν στην Ελλάδα μετά το ξέσπασμα του εμφύλιου στη Συρία.

Αλλά και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην ισότητα των δύο φύλων ήταν ξεκάθαρη από το 2009. Τα κορίτσια που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο κατά κύριο λόγο είχαν ήδη διαμορφωμένη άποψη για την αλλαγή των παραδοσιακών αντιλήψεων που ήθελαν τη γυναίκα σε διαφορετική θέση από αυτή του άνδρα. Πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη συστάδα ήταν η μεγαλύτερη σε σχέση με τις υπόλοιπες, γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία της.

Η κατάσταση της Πολιτικής Παιδείας το 2009 δεν διέφερε και πολύ από σήμερα. Παρόλο που διδάσκονταν στα σχολεία σε ένα διαθεματικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα όριζε ένα συγκεκριμένο σύνολο μαθημάτων τα οποία σχετίζονταν με το πεδίο αυτό. Τα μαθήματα ήταν η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στην Ε' και ΣΤ' δημοτικού, και στη Γ' Γυμνασίου, ενώ στο Λύκειο διδάσκονταν η Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς θεσμούς στη Β' Λυκείου. Όμως και άλλα μαθήματα όπως η Ιστορία, τα Θρησκευτικά, η Λογοτεχνία, τα Αρχαία Ελληνικά και η Γεωγραφία μετέδιδαν (έμμεσα) πολιτικά μηνύματα, κοινωνικές αξίες και εθνικά ιδεώδη τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην πολιτική κοινωνικοποίηση (Makrinioti & Solomon, 1999). Τα χρόνια όμως που ακολούθησαν και οι εξελίξεις της ελληνικής κοινωνίας έδειξαν ότι αντί οι νέοι να προσεγγίζουν την πολιτική, αυτοί απομακρύνονται. Οι πίνακες 1 και 2 παρακάτω δείχνουν εύγλωττα το ασύλληπτο ποσοστό της πολιτικής αποχής.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1:** Εγγεγραμμένοι στους εκλογικούς καταλόγους, ψηφίσαντες, απέχοντες και ποσοστό αποχής στις εκλογές Ιουνίου 2012 και Ιουλίου 2019

ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑ	ΙΟΥΝΙΟΣ 2012	ΙΟΥΛΙΟΣ 2019
Εγγεγραμμένοι	9.947.876	9.984.934
Ψηφίσαντες	6.216.428	5.769.644
Απέχοντες	3.731.448	4.215.290
% Αποχή	37,5	42,2

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2:** Νόμιμος πληθυσμός απογραφής 2011, ηλικίας 0-17 ετών και 18 ετών και άνω ψηφίσαντες στις εκλογές 2011, απέχοντες και ποσοστό αποχής

Νόμιμος πληθυσμός 2011	9.904.286
Ηλικίας 0-17 ετών	1.901.234
Ηλικίας 18 ετών και άνω	8.003.052
Ψηφίσαντες	6.216.428
Απέχοντες	1.786.624
% Αποχή	22,3

Ο θεσμικά υπεύθυνος φορέας ευαισθητοποίησης και μετάδοσης πολιτικών αξιών στους πολίτες είναι το σχολείο, το οποίο δύναται συστηματικά να εμφυσήσει τις αξίες και το ενδιαφέρον στους μαθητές να ασχοληθούν με την πολιτική. Η διάχυση του αντικειμένου σε άλλα μαθήματα δεν επαρκεί για ποικίλους λόγους. Καταρχάς, όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα μαθήματα αυτά δεν είναι πολιτικά ευαισθητοποιημένοι, ούτε γνωρίζουν την πολιτική επιστήμη σε επαρκές επίπεδο. Κατά δεύτερο λόγο, δίνεται έμφαση στο αντικείμενο του εκάστοτε μαθήματος (Ιστορία, Θρησκευτικά κλπ.) με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποπροσανατολίζονται και να μπερδεύουν έννοιες. Μόνο η συστηματική μετάδοση πολιτικών γνώσεων από πολιτικούς επιστήμονες θα μπορούσε σταδιακά να δημιουργήσει την πολιτική κουλτούρα που απαιτείται από τη σύγχρονη κοινωνία στη χώρα μας. Όλα τα άλλα

είναι απλώς ημίμετρα. Ο πρωτεργάτης της εισαγωγής πολιτικών μαθημάτων στο Λύκειο Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος είχε δηλώσει:

*Ο Κωνσταντίνος Τσάτσος είχε γράψει ότι δεν υπάρχει ελεύθερο πολίτευμα χωρίς ελεύθερους ανθρώπους. Και δεν είναι ελεύθερος άνθρωπος παρά εκείνος που έχει ελευθερωθεί δια της παιδείας. Εάν παραμερίσουμε τα κάθε φορά πρόσκαιρα και επιφανειακά αίτια της κακοδαιμονίας των δημοκρατιών, στο βάθος θα βρούμε ως κύριο και μόνιμο αίτιο την έλλειψη παιδείας. Η παιδεία λοιπόν είναι έργο της Πολιτείας, το κύριο έργο της. Αν Πολιτεία είναι ο ιστορικός οργανισμός μέσα στον οποίο εκκολάπτεται η δημιουργική και πολιτιστική δύναμη των ανθρώπων, είναι αδύνατο να νοηθεί χωρίς τη λειτουργία που ετοιμάζει τους ανθρώπους γι' αυτόν τον προορισμό της. Αυτός είναι ο ρόλος της παιδείας και θα μου επιτρέψετε να πω, ειδικότερα του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας.*

Η γνώμη του δεν εισακούστηκε και μετέπειτα κυβερνήσεις βιάστηκαν να αντικαταστήσουν μαθήματα κοινωνικών επιστημών με άλλα. Η ενέργεια αυτή δεν βελτίωσε την υπάρχουσα κατάσταση. Τα αυξανόμενα ποσοστά αποχής αποτελούν παθογένεια του πολιτικού συστήματος, καθώς η μη άσκηση του δικαιώματος του εκλέγειν και η απόρριψη του πολιτικού συστήματος επηρεάζει σημαντικά την κοινωνία στο σύνολο της. Είναι σίγουρο ότι με τη συμπεριφορά αυτή ευνοούνται η δημαγωγία, η πόλωση, η διαίρεσης της κοινωνίας, οι πελατειακές σχέσεις, ο νεποτισμός και, φυσικά, τα κομματικά άκρα. Η μόνη λύση είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και η συστηματική διαπαιδαγώγηση των νέων ανθρώπων.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Ajegbo, K., Kiwan, D., & Sharma, D. (2007). *Diversity and citizenship curriculum review*. London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: W. W. Norton.
- Ben-Porath, S. R. (2006). *Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Castles, A., & Davidson, A. (2000). *Citizenship and migration: Globalization and the politics of belonging*. London, UK: Macmillan.
- Coleman, S., & Blumer, J. (2009). *The internet and democratic citizenship: Theory, practice and policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

- Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE). (2005). *Different faces of citizenship: Development of citizenship education in European countries*. Brussels, Belgium: Author/DVO
- Davies, L. (2008). *Educating against extremism*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Delanty, G. (2007). European citizenship: A critical assessment. *Citizenship Studies*, 11(3), 64–72.
- Dutch Ministry of Education, Culture and Science. (2004). *Citizenship: Made in Europe: Living together starts at school*. The Hague, The Netherlands: Minocw.
- Fratczak-Rudnicka, B., & Torney-Purta, J. (2001). *Competencies for civic and political life in democracy*. Zurich, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office/OECD Program DeSeCo.
- Hooghe, M., & Claes, E. (2009). Civic education in Europe: Comparative policy perspectives from the Netherlands, Belgium and France. In J. Youniss & P. Levine (Eds), *Engaging Young People in Civic Life*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., & Barber, C. (2008). *Measuring civic competence in Europe: A composite indicator based on the IEA Civic Education Study 1999 for 14 year olds in school* (CRELL Research Paper No. EUR 23210). Ispra, Italy: European Commission.
- Kerr, D. (2004). *All-European study on policies for EDC: Regional study Western Europe region*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Kerr, D. (2008). Research on citizenship education in Europe: A survey. In V. Georgi (Ed.), *The makings of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education*. Bonn, Germany: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Makrinioti D., Solomon J. (1999) The Discourse of Citizenship Education in Greece, in Torney-Purta J., Schwille J., Amadeo J. (Eds) *Civic Education across Countries: Twenty four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Delft: Eburon.
- Menezes, I., Ferreira, P. D., Carneiro, N. S., & Cruz, J. B. (2004). Citizenship, empowerment and participation: Implications for community interventions. In A. Sanchez Vidal, A. Zambrano Constanzo, & L. M. Palacin (Eds.), *Psicologia comunitaria Europea: Comunidad, y valores* [European community psychology: Community, ethics and values] (pp. 301–308). Barcelona, Spain: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2008). Education for cosmopolitan citizenship. In V. Georgi (Ed.), *The makings of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education*. Bonn, Germany: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke on Trent, UK: Trentham.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010a). *ICCS 2009 initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010b). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (2010). *Handbook of research on civic engagement in youth*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. Chicago: Chicago University Press.
- Torney-Purta, J. (2002a). Patterns in the civic knowledge, engagement and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129–141.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tutiaux-Guillon, N. (2002). *Civic, legal and social education in French secondary school: Questions about the new subject*. Retrieved from [www.sowi-onlinejournal.del2002-2/france\\_Tutiaux.htm](http://www.sowi-onlinejournal.del2002-2/france_Tutiaux.htm)
- Zadja, J. (2009). Globalisation, nation building and cultural identity: The role of intercultural dialogue. In J. Zajda, H. Daun, & L. Saha (Eds.), *Nation-building, identity and citizenship education* (pp. 15-24). Frankfurt, Germany: Springer.

**Βελτίωση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σύμφωνα με προτάσεις στελεχών  
εκπαίδευσης**

**Improvement of teachers’ training according to education executives’ proposals**

**Παναγιώτα Τσιαχρή**, Εκπαιδευτικός ΠΕ, ΜΔΕ, «Επιστήμες της Αγωγής» ΕΑΠ, [tsiahrypanagiota@gmail.com](mailto:tsiahrypanagiota@gmail.com)

**Ευάγγελος Ανάγνου**, ΣΕΠ ΕΑΠ, [anagnouev@yahoo.gr](mailto:anagnouev@yahoo.gr)

**Panagiota Tsiachri**, Primary school teacher, MDE, “Educational Sciences” Hellenic Open University, [tsiahrypanagiota@gmail.com](mailto:tsiahrypanagiota@gmail.com)

**Evaggelos Anagnou**, Tutor Hellenic Open University, [anagnouev@yahoo.gr](mailto:anagnouev@yahoo.gr)

**Abstract:** The aim of this research is to detect, through their general assessments and their experience, the proposals of executives of the Regional Directorate of Education and the Regional Center for Educational Coordination of Central Greece to achieve an effective training process for teachers. The sample of the survey was co-constituted by the Regional Director of Education of Central Greece, the Organizational Coordinator of the PE.K.E. S of Central Greece and the Coordinators of the PE70 Educational Project (Teachers). It is a qualitative approach in which a semi-structured interview with open-ended questions was used for data collection and content analysis for their e-processing. The research highlighted the need for a central longterm organized training framework with a clear legislative framework for training, with transparency in the management of the amounts provided for training and with strengthening the autonomy of regional structures. It was also proposed to support the teacher trainees before, during but especially after the end of the training and for as long as necessary to apply the new knowledge in practice and to evaluate its strengths and weaknesses.

**Keywords:** teachers’ training, educational executives

**Περίληψη:** Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνευθούν μέσα από τις γενικότερες εκτιμήσεις τους και την εμπειρία τους οι προτάσεις στελεχών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Συντονισμού Στερεάς Ελλάδας για την επίτευξη αποτελεσματικής επιμορφωτικής διαδικασίας στους δασκάλους/ες. Το δείγμα της έρευνας συναποτελέσαν η Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας, ο Οργανωτικός Συντονιστής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ Στερεάς Ελλάδας και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 (Δασκάλων). Πρόκειται για μια ποιοτική προσέγγιση στην οποία για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοικτού τύπου και για την επεξεργασία τους η ανάλυση περιεχομένου. Η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη ύπαρξης κεντρικού μακροπρόθεσμα οργανωμένου πλαισίου επιμόρφωσης με σαφές νομοθετικό πλαίσιο για την επιμόρφωση, με ενίσχυση της αυτονομίας των

περιφερειακών δομών. Επίσης προτάθηκε η υποστήριξη των επιμορφούμενων δασκάλων πριν, κατά τη διάρκεια αλλά κυρίως μετά το τέλος της επιμόρφωσης και για τόσο χρονικό διάστημα όσο χρειάζεται για να εφαρμοστεί η νέα γνώση στην πράξη και να αξιολογηθούν τα δυνατά και τρωτά σημεία της.

**Λέξεις κλειδιά:** επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στελέχη εκπαίδευσης

## Εισαγωγή

Η έλευση του 21ου αιώνα συνοδεύτηκε από μια τεχνολογική έκρηξη, που με την επιτάχυνσή της σχετικοποίησε τη διαχρονικότητα της γνώσης. Η αίσθηση της προσωρινότητας της γνώσης και η αβεβαιότητα που τη συνοδεύει γεμίζει το άτομο με ανασφάλεια και άγχος, πολύ περισσότερο τον εκπαιδευτικό που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη. Επιπλέον στην πορεία μετασχηματισμού της κοινωνίας σε κοινωνία γνώσης όπου ο καθένας διαθέτει ένα τμήμα του συνολικού γνωστικού κεφαλαίου, πρέπει το ατομικό να μπορεί να αξιοποιηθεί για το προσωπικό αλλά και το συλλογικό όφελος (Ματθαίου, 2000).

Η επιμόρφωση βρίσκεται στην καρδιά της Κοινωνίας της Γνώσης και εκλαμβάνεται ως βασικός παράγοντας που υποστηρίζει την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας. Όμως συνεχείς αναθεωρήσεις και απαιτούμενοι μετασχηματισμοί θεωρούνται απαραίτητοι για να καταφέρει η επιμόρφωση να συντονίζεται με τις προτεραιότητες, τις αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές και την ταχύτητα αλλαγής του παγκόσμιου συγκείμενου και ταυτόχρονα να πετυχαίνει τον παιδευτικό της ρόλο. Το εθνικό καλείται να εντοπίσει και να επιλέξει τις αρμόζουσες απόψεις, που θα του επιτρέψουν να βελτιώσει την εκπαιδευτική και επιμορφωτική του ποιότητα.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην επιμόρφωση, ιδωμένη τόσο στο ευρωπαϊκό πλαίσιο της, όσο και στο ελληνικό, καθώς και στις νέες συνθήκες της οικονομικής κρίσης και της πανδημίας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το μεθοδολογικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα της έρευνας. Η εργασία θα ολοκληρωθεί με τα συμπεράσματά της.

## 1. Ευρωπαϊκή Ένωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση ενός σύνθετου, πολύπλοκου και διαρκώς εξελισσόμενου υπερεθνικού σχηματισμού» (Γκόβαρης, και Ρουσσάκης, 2008, σελ. 11). Ενώ η εκπαίδευση δεν αποτελούσε μέρος των ενασχολήσεων της ιδρυμένης το 1957, Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ), όπως αναφέρει ο Τσαούσης (2009) «από το 1976 ως και το 1994 εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον για το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού κόσμου και η ΕΟΚ ενθάρρυνε την ενίσχυση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για την προώθηση της ευρωπαϊκή διάστασης της παιδείας». Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 η ΕΟΚ μετατρέπεται σε Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και με το άρθρο 126 υπόσχεται συνεισφορά σε ποιοτική εκπαίδευση υψηλού επιπέδου ενώ με το άρθρο 127 υιοθετεί πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης και συνεχούς κατάρτισης

σεβόμενη πλήρως την νομοθετική και κανονιστική αρμοδιότητα των κρατών μελών (European Commission, 1994). Τίθενται ουσιαστικά οι βάσεις της επιμόρφωσης μέσω της χρήσης του όρου «συνεχής κατάρτιση». Η «Πράσινη Βίβλος» το 1993 τονίζει τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως βασικό μέσο στην προώθηση παιδαγωγικών καινοτομιών για την επίτευξη ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Το Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση- Προς την Κοινωνία της Γνώσης» επιβεβαιώνει ότι η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση είναι επένδυση στο έμφυχο δυναμικό που αποτελεί τη δύναμη για την οικονομική μεγέθυνση της Ευρώπης (European Commission, 1995). Το 1999 η Διακήρυξη της Μπολόνια προέβλεπε προοδευτική διευκόλυνση της κινητικότητας εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών, συνεργασία ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ενθάρρυνση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας και τη διασφάλιση της ποιότητας στην επιμόρφωση (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Στις αρχές του 21ου αιώνα στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας (2000) οι αρχηγοί των κρατών-μελών της ΕΕ, υπό την πίεση των μεταλλαγών της παγκοσμιοποίησης και της αυξανόμενης επίδρασης των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), θέτουν ένα πρόγραμμα στρατηγικών στόχων για τη δεκαετία 2000-2010 (European Commission, 2000). Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει, όπως και οι επόμενες εκθέσεις προόδου από το 2003 και μετά, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως σημαντικό δείκτη παρακολούθησης του «εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης» (European Commission, 2007).

Η επιμόρφωση βρίσκεται στην καρδιά της Κοινωνίας της Γνώσης και εκλαμβάνεται ως βασικός παράγοντας που υποστηρίζει αφενός εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη των σχολείων να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα υψηλής ποιότητας και αφετέρου τα σχολεία ως «κοινότητες μάθησης».

## 2. Εκπαίδευση/επιμόρφωση 2030

Έπειτα από συναντήσεις σε διεθνές αλλά και περιφερειακό επίπεδο, διαμορφώθηκε και τελικά υιοθετήθηκε το 2015 η νέα παγκόσμια αναπτυξιακή ατζέντα 2030 που θέτει τον άνθρωπο στο επίκεντρο, μεριμνά για τον πλανήτη και είναι αυτή με την οποία θα πορευτεί η παγκόσμια κοινότητα για να προωθή την εκπαίδευση και την ανάπτυξη και να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του 21ου αιώνα (UNESCO, 2015a). Στο κείμενο “The future we want” της Διάσκεψης Rio+20, διαφαίνεται η παραδοχή ότι η εκπαίδευση είναι μια σίγουρη και σταθερή επένδυση για την υποστήριξη εξέλιξης εξωεκπαιδευτικών θεματικών όπως η εργασία, η υγεία, οι νέες τεχνολογίες κ. ά. Επισημαίνει, όμως, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως διασφαλιστή της ποιοτικής, συμπεριληπτικής και ισόνομης εκπαίδευσης (όλα τα επίπεδα μαθητών έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση) της παγκόσμιας ειρήνης και της αειφόρου ανάπτυξης.

Η Ιρίνα Μπόκοβα, γενική Διευθύντρια της UNESCO στον πρόλογο του «Οδικού χάρτη της

UNESCO για την εφαρμογή του παγκόσμιου προγράμματος δράσης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» προσδιορίζει ως βασικούς τομείς δράσης για την προώθηση της αναπτυξιακής ατζέντας την επιμόρφωση και τη δημιουργία ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών τους για την αποτελεσματικότερη παροχή εκπαίδευσης αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη, την ενδυνάμωση και κινητοποίηση των νέων και την επιτάχυνση βιώσιμων εκπαιδευτικών λύσεων σε τοπικό επίπεδο (Unesco, 2015, σελ. 11).

Εδώ είναι που ανατίθεται στην επιμόρφωση ένας καθοριστικός ρόλος για να διαδραματίσει. Πρέπει να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν με τη σειρά τους να επενεργήσουν αποτελεσματικά στους μαθητές τους με στόχο το χτίσιμο ενός καλύτερου μέλλοντος. Η επιμόρφωση θα χρειαστεί να συμβαδίζει με το παγκόσμιο αναπτυξιακό πλαίσιο αναθεωρώντας συνήθεις στρατηγικές, παγιωμένες τακτικές, προτεραιότητες, συνεργασίες, προκειμένου να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά οι σύγχρονες προκλήσεις. Απαιτείται να συντονιστεί με το διεθνές επίπεδο και το παγκόσμιο αναπτυξιακό πλαίσιο χωρίς όμως να παραβλέπει τις ιδιαίτερες συνθήκες της χώρας της και των περιφερειών της.

### 3. Οικονομική κρίση και επιμόρφωση

Στα τέλη της δεκαετίας του 2010 η Ευρώπη έρχεται αντιμέτωπη με μια πρωτόγνωρη οικονομική κρίση, η οποία σε συνδυασμό με τη γήρανση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, τις συνεχείς μεταναστεύσεις, που φέρνουν εντός Ευρώπης άτομα με διαφορετική κουλτούρα και ωθούν εκτός Ευρώπης εξειδικευμένους επιστήμονες, δονεί τα θεμέλια της ΕΕ. Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» είναι ο διάδοχος της Στρατηγικής της Λισσαβόνας και επιδιώκει α) έξυπνη ανάπτυξη με ενίσχυση της γνώσης, έρευνας και καινοτομίας β) βιώσιμη ανάπτυξη μέσω μιας πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας και γ) χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη με την προώθηση της απασχόλησης και της κατάρτισης. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου μάθησης (2007-2013) οι προτεραιότητες της στρατηγικής για την Ευρώπη του 2020 αντανακλώνται στο πρόγραμμα «Erasmus για όλους» που αφορά την υιοθέτηση μιας κοινής πολιτικής για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Βασικές δράσεις που υποστηρίζει το εν λόγω πρόγραμμα και οι οποίες είναι συμπληρωματικές και αλληλοενισχυόμενες είναι η κινητικότητα ατόμων και η συνεργασία για καινοτομία και ορθές πρακτικές (Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης, 2015). Μέσω των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που προσφέρει η μαθησιακή και επιμορφωτική κινητικότητα αλλά και οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και ανάπτυξης σχεδίων (e Twinning) ή επιστημονικής ενημέρωσης και επιμόρφωσης μέσω διαδικτυακών μαθημάτων και σεμιναρίων (Teacher Academy, από το School Education Gateway), οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις γλωσσικές κι άλλες δεξιότητες και τις ικανότητές τους, να έρθουν σε επαφή με μια νέα κουλτούρα και πολιτισμό και να αναπτύξουν το αίσθημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Σύμφωνα όμως με στοιχεία είναι πολύ μικρός ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επωφελούνται από τη δυνατότητα κινητικότητας (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Η εμπειρία από την εφαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» έδειξε μια απογοητευτική εικόνα. Οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές δεν κατάφεραν να εναρμονιστούν αποτελεσματικά υπό την καθοδήγηση των στρατηγικών στόχων της ΕΕ και των συστάσεων της για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών και της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης τους μέσω της επιμόρφωσης. Η ανταγωνιστικότητα καταπάτησε κοινωνικά και εκπαιδευτικά δικαιώματα και η προσπάθεια διασφάλισης δημοσιονομικής σταθερότητας οδήγησε σε σαρωτική αύξηση της ανεργίας, της εργασιακής ανασφάλειας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού κυρίως στις χώρες των μνημονίων και πίεση στους πόρους από περιβαλλοντικά ζητήματα. Η επιμόρφωση σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζει δυσλειτουργίες. Χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα, πραγματοποιείται παράλληλα με την εργασία χωρίς παροχή επαρκών κινήτρων και τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται ή και ενθαρρύνονται να καλύψουν οι ίδιοι τις επιμορφωτικές τους δαπάνες. Αυτή η νεοφιλελεύθερη τάση που ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την επικαιροποίηση των γνώσεών του έρχεται σε μεγάλη αντίθεση με το γεγονός ότι καλείται, ως εντολοδόχος, να παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα που είναι σχεδιασμένα κεντρικά χωρίς να έχουν προσμετρηθεί οι απόψεις και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού πληθυσμού αλλά και οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών μονάδων και του μαθητικού δυναμικού τους.

Η εθνική επιμορφωτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών δεν κατάφερε να διατηρήσει την πολυπόθητη και επιζητούμενη σύγκλιση σε μια ενιαία ευρωπαϊκή πορεία. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι δεν έχει υιοθετηθεί μια ενιαία επιμορφωτική πολιτική που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ευρωπαϊκού οράματος λόγω των διαφορετικών ιδεολογιών, ιστορικών καταβολών, διοικητικών μοντέλων, μαθησιακών πρακτικών αλλά και κοινωνικών προτύπων και αξιών καθώς και ελλειπύς συντονιστικού και νομοθετικού πλαισίου, πόρων, συνεκτικότητας, συνέχειας ή και άρνησης εφαρμογής των μέτρων (European Commission, 2013c). Γενικότερα το επιμορφωτικό πλαίσιο επηρεάζεται στον τρόπο εφαρμογής του, στο περιεχόμενό του και στη μορφή του από θέματα που σχετίζονται με την αγορά εργασίας και τον βαθμό αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Eurydice, 2005). Η διεθνής και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική/επιμορφωτική πολιτική αδυνατεί να συμπορευτεί αρμονικά και αποτελεσματικά με την εθνική.

#### 4. Επιμόρφωση και πανδημία

Στις αρχές του 2020 στην υφιστάμενη οικονομική και κοινωνική κρίση προστέθηκε ένα νέο απροσδόκητο και πρωτόγνωρο γεγονός που εισέβαλε στη ζωή του πλανήτη. Το ξέσπασμα της πανδημίας του νέου κορωνοϊού Covid-19 μετασημάτισε τον κόσμο και παράλληλα το εκπαιδευτικό τοπίο. Η παγκόσμια κοινότητα στο σύνολό της αλλά και κάθε κράτος μεμονωμένα, ακολουθώντας τις υποδείξεις των ειδικών, προσπάθησε να προστατέψει την ανθρώπινη ζωή και να μειώσει τη διασπορά του ιού επιβάλλοντας κατ' οίκον περιορισμό και αναστολή των εκπαιδευτικών οργανισμών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αναγκάστηκαν να υιοθετήσουν τακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μάθησης. Διαμορφώθηκε έτσι ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας για σχολεία, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς που αναδιαμορφώνει

τους ρόλους και τα καθήκοντα όλων. Οι εθνικές και τοπικές κοινωνικές ιδιαιτερότητες-κουλτούρες κάθε χώρας και τα εκπαιδευτικά τους συστήματα έπρεπε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να εναρμονιστούν με τη φιλοσοφία της εξΑΕ και παράλληλα να συνεκτιμήσουν και να δράσουν μέσα σε μια νέα, χωρίς προηγούμενη εμπειρία, απαιτητική πραγματικότητα. Οι Zhang et al (2020, οπ. αναφ. Αναστασιάδης, 2020) εκτιμούν ότι είναι αναγκαίο να αναβαθμιστούν οι υπάρχουσες διαδικτυακές υποδομές, να εφοδιαστούν με τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα μαθητές (ειδικά ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων) και εκπαιδευτικοί αλλά κυρίως απαιτείται η ουσιαστική επιμόρφωση τους σε τεχνικές, μεθόδους, μέσα, ψηφιακές πλατφόρμες με δυνατότητες παροχής εξΑΕ, στην τεχνολογική αλλά και στην παιδαγωγική διάσταση της εξΑΕ (Αναστασιάδης, 2020). Η απουσία ενός ευρωπαϊκά συντονισμένου καθολικού επιμορφωτικού προγράμματος των εκπαιδευτικών για τις αρχές της εξΑΕ, τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένο στις ανάγκες της εξΑΕ, την υλοποίηση δράσεων με εξΑΕ μακριά από τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και τελικά την ευελιξία της και την παιδαγωγική αξιοποίησή της, προσθέτει αντί να άρει εμπόδια στο πλαίσιο δράσης για την «Εκπαίδευση/Επιμόρφωση 2030».

## 5. Φορείς οργάνωσης της επιμόρφωσης στην Ελλάδα

Το Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης ήταν ίσως η πρώτη σωστά οργανωμένη, σοβαρή και επιστημονικά έγκυρη προσπάθεια για μια ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ήταν μια φιλόδοξη προσπάθεια που όμως είχε άδοξο τέλος και παρέμεινε ως μια διαδικασία «μείζονος εκκρεμότητας» (Καραγιάννη, 2018)

Τον κύριο φορέα επιμόρφωσης σε εθνικό επίπεδο επί σειρά ετών αποτελούσαν τα ΠΕΚ, η δράση των οποίων σταδιακά υποβαθμίστηκε με αποτέλεσμα να καταργηθεί η λειτουργία τους το 2018. Σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018, που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως με ΦΕΚ Α'102/12-06-2018 φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι:

- Οι σχολικές μονάδες
- Τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.).

Είναι νέες δομές υποστήριξης των σχετικών με το εκπαιδευτικό έργο διαδικασιών και με αρμοδιότητα την οργάνωση της επιμόρφωσης. Τα ΠΕΚΕΣ οργανώνουν σεμινάρια ή προγράμματα επιμόρφωσης σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ομάδας σχολείων ή σχολικής μονάδας, με δικό τους σχεδιασμό ή συνεργάζονται με το ΙΕΠ, το οποίο τα υποστηρίζει στο πλαίσιο της οργάνωσης και υλοποίησης κεντρικά σχεδιασμένων επιμορφωτικών πολιτικών

- Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Ένας μεγάλος αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων-σεμιναρίων με ποικίλη θεματολογία πραγματοποιούνται από τα Δημόσια Πανεπιστήμια. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομόλογου είδους επιμορφώσεις αλλά και σε μεταπτυχιακές σπουδές κυμαίνεται σε υψηλά

επίπεδα αφενός, γιατί καλύπτει την ανεπαρκή προσφορά επιμορφωτικών δράσεων από τους δημόσιους φορείς και αφετέρου, γιατί ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, είναι μοριοδοτούμενα και δίνουν δυνατότητες επαγγελματικής άρα και οικονομικής εξέλιξης.

- Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)

Στελεχώνουν τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ υποστηρίζουν ως μέντορες εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες, και διαδραματίζουν διττό ρόλο (εκπαιδευτικό και διοικητικό) αναλαμβάνοντας την επιστημονική ευθύνη για τα θέματα του κλάδου τους αλλά και την παιδαγωγική ευθύνη μιας ενότητας-ομάδας σχολείων. Συνεκτιμώντας τις πολλαπλές και πολύπλοκες συνιστώσες της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής, της διοίκησης αλλά και τα δεδομένα της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, των σχολικών μονάδων και το πλαίσιο των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων καλούνται με σεβασμό να αξιοποιήσουν επιστημονικά, τεχνολογικά και συμβουλευτικά μοντέλα και πρότυπα, ώστε να δομήσουν επιμορφωτικές δράσεις με αναστοχαστική μεθόδευση, ποιοτική δράση και βελτιωτική στόχευση (Αιτιολογική έκθεση Ν 4547/2018). Δρουν διαπροσωπικά και καθοδηγητικά προς τους εκπαιδευτικούς και συλλογικά και διεπιστημονικά στην ολομέλεια του ΠΕ.Κ.Ε.Σ.. Με ευθύνη του Οργανωτικού Συντονιστή του ΠΕ.Κ.Ε.Σ σε συνεργασία με το ΥΠΑΙΘ και τα επιμορφωτικά προγράμματα, που υποδεικνύει, οργανώνουν το επιμορφωτικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητάς τους σύμφωνα με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αλλά και τις σύγχρονες επιστημονικές υποδείξεις και απαιτήσεις. Επιπλέον παρέχουν καθοδήγηση και στηρίζουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Συνεργάζονται με τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τα Κ.Ε.Σ.Υ., τα Κ.Ε.Α., τα Ε.Κ.Φ.Ε ή και τους Υπευθύνους Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τα Ερευνητικά Κέντρα (Ε.Κ.), τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών, τους Συλλόγους Γονέων, την Τοπική Αυτοδιοίκηση αλλά και με εκπαιδευτικά ιδρύματα, πολιτιστικούς και επιστημονικούς φορείς της περιοχής τους προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι τους. Αξιοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) για τη διευκόλυνση της αμφίδρομης επικοινωνίας αλλά και για την παροχή επιμόρφωσης.

## 6. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

### 6.1. Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικό ερώτημα

Στόχος της παρούσας έρευνας, η οποία διεξήχθη το 2021, είναι να ανιχνευθούν οι απόψεις στελεχών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας αναφορικά με τις προτάσεις τους για την επίτευξη αποτελεσματικής επιμορφωτικής διαδικασίας στους δασκάλους/ες.

Τέθηκε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:



Ποιες οι προτάσεις του δείγματος για την επίτευξη αποτελεσματικής επιμόρφωσης;

## 6.2 Μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων - ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, αφού πρόθεση δεν ήταν η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η σε βάθος διερεύνηση των πεποιθήσεων των στελεχών αναφορικά με την παρεχόμενη επιμόρφωση (Robson, 2010) Creswell, (2016).

Αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως το καταλληλότερο εργαλείο επίτευξης του στόχου της παρούσας έρευνας, γιατί εστιάζει στο άτομο (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

## 6.3 Δείγμα- περιορισμοί

Το δείγμα της έρευνας συγκρότησαν πέντε άντρες και έξι γυναίκες: η Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας, ο Οργανωτικός Συντονιστής και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ Στερεάς Ελλάδας. Η έρευνα υλοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2021. Όλοι οι συμμετέχοντες εκτός ενός, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 50+. Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 54,5% έχουν υπερβεί τα 30 έτη υπηρεσίας. Σχετικά με τις προηγούμενες θέσεις ευθύνης 9 συμμετέχοντες διετέλεσαν Διευθυντές/τριες Σχολικών Μονάδων (4 άνδρες και 5 γυναίκες), 3 συμμετέχοντες υπήρξαν Σχολικοί Σύμβουλοι (2 άνδρες και 1 γυναίκα), 3 συμμετέχοντες άσκησαν χρέη Διευθυντή/τριας Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπ/σης (3 άντρες και καμία γυναίκα) και 2 συμμετέχοντες είχαν καθήκοντα Προϊσταμένου/Προϊσταμένης Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπ/σης. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν προηγούμενο επιμορφωτικό έργο.

Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων είναι μεν επαρκής για μία ποιοτική προσέγγιση ,όχι όμως αρκετός για γενίκευση των αποτελεσμάτων.

## 6.4. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clark, 2006).

## 7. Αποτελέσματα της έρευνας

**Από την έρευνα αναδείχτηκαν πληθώρα προτάσεων, που παρουσιάζονται στη συνέχεια.**

- Μακρόπνοος σχεδιασμός επιμορφωτικής πολιτικής

Επισημαίνεται η ανάγκη ύπαρξης κεντρικού σχεδιασμού επιμορφωτικής πολιτικής με διάρκεια και διακτίνωση στις περιφερειακές επιμορφωτικές δομές.

Σ2: θα πρέπει η επιμόρφωση να έχει έναν χαρακτήρα δεκαετίας, να έχει μια κεντρική διάσταση, μια οργανωμένη διαδικασία, η οποία να ξεκινά από το Υπουργείο και να διαχέεται και προς τη βάση

Σ3: αυτό που θα ήθελα να πω είναι ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένας καθολικός κεντρικός σχεδιασμός και να διακτινώνεται μετά... δηλαδή να μεταφέρεται από την κεντρική εξουσία στα περιφερειακά όργανα...

Σ9: Άρση της δυσπιστίας του εκπαιδευτικού. Δεν πείθουν λοιπόν τους εκπαιδευτικούς λόγω του ότι είναι ευκαιριακά δεν έχουν μία διάρκεια, δεν ενσωματώνονται, δεν εντάσσονται στο πλαίσιο μιας συνολικότερης επιμορφωτικής πολιτικής... με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι καχύποπτοι ή τα τελευταία χρόνια σχεδόν αδιάφοροι στην επιμορφωτική πολιτική.

- **Δημιουργία κοινού οράματος για την επιμόρφωση**

Υποστηρίζεται ότι για να επιτευχθεί αλλαγή στην υπάρχουσα επιμόρφωση απαιτείται να συνδιαμορφωθεί ένα κοινό όραμα από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς.

Σ8: Για να εφαρμοστεί μία οποιαδήποτε καινοτομία θα πρέπει να έχει αποφασιστεί λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις και τις προτάσεις όλων των εμπλεκόμενων μερών και των ίδιων των εκπαιδευτικών και να υπάρχει κοινή δέσμευση από όλες τις πλευρές ότι θα την υλοποιήσουν.

Σ6: Να αφήσει το παραδοσιακό σχολείο πίσω της για να κοιτάξει το μέλλον. Πρέπει να έχει ένα όραμα και ο διευθυντής, και η εκπαίδευση, και η σχολική μονάδα, όλα αυτά είναι μαζί. Δεν πηγαίνει ξεχωριστά το ένα από το άλλο. Υπάρχει ένας συγκερασμός των δομών της εκπαίδευσης, αν θέλουμε να πάμε πιο μπροστά, αν θέλουμε, δηλαδή, να έχουμε όραμα για τα αυριανά παιδιά!

- **Περιοδική επιμόρφωση με απομάκρυνση από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα**

Υποστηρίζεται ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι περιοδική και να πραγματοποιείται εντός του ωραρίου των εκπαιδευτικών.

Σ1: Περιοδική επιμόρφωση π.χ. ανά 7 χρόνια ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Δεν μπορεί ένας δάσκαλος να μπαίνει στην εκπαίδευση και μετά από 30-35 χρόνια να βγαίνει και να έχει γευτεί αυτές τις αποσπασματικές επιμορφώσεις... Γιατί όταν βγαίνεις από την τάξη αναθεωρείς αναστοχάζεσαι με διαφορετικό τρόπο από ότι όταν είσαι μέσα. Νομίζω θα βοηθούσε για αναθεώρηση και αναστοχασμό, Το χρειάζεται δηλαδή ο εκπαιδευτικός θεωρώ αυτό το διάστημα απομάκρυνσης.

Σ2: (...)αυτό το να μπορεί να γίνεται σε κάθε εκπαιδευτικό, αν είναι δυνατό, μία προσπάθεια επικαιροποίησης των γνώσεων. Δηλαδή, προς το τέλος της χρονιάς, εγώ θα πρότεινα μία εβδομάδα κάθε χρόνο στο κλείσιμο των σχολείων να υπάρχουν επιμορφωτικές δράσεις για όλους τους εκπαιδευτικούς που να μπορούν να βοηθήνε σε όλους τους τομείς, σε παράγοντες που πρέπει να ενισχύσουμε.... Κάτι στο οποίο δεν έχουμε αναφερθεί...είναι ότι

αυτή τη στιγμή ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς στον ελεύθερο χρόνο τους να επιμορφωθούν.

Σ3: Δεν μπορούμε να ζητάμε επιμορφώσεις εκτός διδακτικού ωραρίου. Πρέπει η επιμόρφωση να είναι στο πλαίσιο 8-2 μέσα στην καθημερινή πρακτική ή και να αφαιρεθούν κάποιες ώρες ή και να αφαιρεθεί κάποια μέρα σχεδιασμένη ειδικά και να παρέχεται με ένα διάστημα απομάκρυνσης του εκπαιδευτικού από την τάξη.

- **Ανάγκη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών**

Τονίζεται η σημαντικότητα της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών και μάλιστα σε πανελλήνια εμβέλεια.

Σ4: Καταρχήν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι αρκετές θα πρέπει να γίνει αρχικά μία διερεύνηση σε πανελλαδικό επίπεδο σε συνέχεια να γίνει ένας σχεδιασμός να δω από τη διερεύνηση... Τι έχει βγει; Ποιες είναι οι προτεραιότητες; που βλέπω ότι οι εκπαιδευτικοί μου χρειάζονται να επιμορφωθούν; Αυτές τις προτεραιότητες, λοιπόν, τις ιεραρχώ και ξεκινάω από το πρώτο! Κάνω μία κεντρική επιμόρφωση (...)

Σ7: Η επιμόρφωση πρέπει να είναι συμβατή πλήρως συμβατή με τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί.

- **Αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών**

Επισημαίνεται η ανάγκη, οι πρακτικές, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών να αποτελούν σημείο εκκίνησης της επιμόρφωσης.

Σ1: να λάβει υπόψη αυτό που ήδη ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί να ξεκινήσει από αυτές και αυτές θα προσπαθήσει να αλλάξει. Αυτό εξηγεί γιατί έχουμε τόσα πολλά πτυχία αλλά στην ουσία δεν έχουμε αλλαγή και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Σ6: Πιστεύω ότι αυτό που θα κάνει την επιμόρφωση διαφορετική είναι ότι θα πρέπει να έχει μια παρουσίαση ανάλογη των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών. Να τους αγγίζει στα δικά τους προβλήματα

Σ10: το μοντέλο της επιμόρφωσης είναι διαφορετικό πια. Υπάρχει ομαδικότητα διαδραστικότητα, υπάρχει εμπειρία του εκπαιδευτικού, στην οποία στηρίζεσαι πάνω για να στηρίξεις ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και να κάνεις και το επιμορφωτικό έργο.

- **Υιοθέτηση καλών πρακτικών**

Εκτιμάται ότι πρέπει να υιοθετούνται διεθνείς καλές πρακτικές οργάνωσης και σχεδιασμού.

Σ9: Θα έλεγα ότι και από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να υπάρχουν πιο συγκεκριμένες προτάσεις και από την πλευρά της πολιτείας και δεν χρειάζεται πολλές φορές να ανακαλύψουμε κάτι από μόνοι μας. Βλέποντας σε κάποιες άλλες χώρες ανά τον κόσμο που έχουν κάποια οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να δούμε τι έχουμε και τι εκπαιδευτικούς έχουμε και τι οικονομικά δεδομένα έχουμε, υλικοτεχνική υποδομή

επιστημονικό πεδίο επιμορφωτών και να οργανώσουμε για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς για αυτές τις ανάγκες που έχουν που θεωρώ ότι είναι πάρα πολλές και τις αναγνωρίζουν και οι ίδιοι και το θέλουν (...).

Σ8: Μέσα από τα Ευρωπαϊκά προγράμματα υπάρχει μία τεράστια γκάμα προγραμμάτων τα οποία δυστυχώς δεν φτάνουν μέχρι τα σχολεία μας

Σ10: τα MOOCS, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Γιατί και ο χρόνος είναι πολύ περιορισμένος, οι απαιτήσεις έχουν γίνει διαφορετικές και η ζωή μας έχει αλλάξει.

- **Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Στην πλειονότητά τους οι ΣΕΕ εκτιμούν ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει πολλά να προσφέρει στην επιμόρφωση και κρίνουν αναγκαία την υιοθέτηση των αρχών της.

Σ1: Για να υπάρξει διεύρυνση ή αλλαγή θα πρέπει η επιμόρφωση να γίνεται με τη σωστή μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, για να οδηγηθεί στην επίτευξη των στόχων της.

Σ6: θα πρέπει να είναι σύμφωνη με τις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων

- **Συνεχής υποστήριξη του εκπαιδευτικού από το επιμορφωτικό πλαίσιο**

Έγινε αναφορά στην ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικού πλαισίου του εκπαιδευτικού πριν, στη διάρκεια, αλλά και μετά το τέλος της επιμόρφωσης κατά την εφαρμογή στην πράξη των όσων αποκόμισαν.

Σ1: οι επιμορφούμενοι αφού τελείωναν το επιμορφωτικό πρόγραμμα αυτά που έμαθαν σε αυτό το πρόγραμμα θα εφαρμόζαν - αυτά που διδάχθηκαν - στην τάξη τους με την εποπτεία και υποστήριξη του επιμορφωτή τους και κριτική συζήτηση επί της εφαρμογής από όλη την ομάδα. Αφού τελείωναν θα συζητούσαν τι πήγε καλά τι όχι, τι θα μπορούσε να βελτιωθεί...

Σ8: Η επιμόρφωση θα πρέπει να συνδυάζεται και να ακολουθείται από υποστήριξη για κάποιο χρονικό διάστημα ή περιοδικά, ώστε αυτά για τα οποία ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται να υποστηριχθεί και να τα εφαρμόσει στη διδακτική του πορεία.

- **Αξιοποίηση της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης**

Θεωρούν ότι η πανδημία ανέδειξε την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, η οποία αποδείχτηκε μια πάρα πολύ παραγωγική μέθοδος, που πρέπει να προστεθεί στις υπάρχουσες μορφές επιμόρφωσης.

Σ6:...το διαδίκτυο μάς έφερε πιο κοντά, μας έφερε σε άμεση επικοινωνία με καθηγητές, με επιστήμονες που μπορούν να παρέχουν τη γνώση και την επιμόρφωση, να κάνουν διαμοιρασμό της γνώσης τους προς όλους μας. Το θεωρώ πολύ σημαντικό την αμεσότητα που έχουμε μέσω του διαδικτύου πλέον

Σ10: Λέω ότι όλο αυτό το πλαίσιο όλο αυτό το κεφάλαιο, που δημιουργήθηκε δεν πρέπει να το αφήσουμε ανεκμετάλλευτο! Θα το συνδέσουμε με το προηγούμενο...

- **Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα επικείμενα επιμορφωτικά προγράμματα**

Επισημάνθηκε η ανάγκη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επιμόρφωσης.

Σ4: Δεν είναι ενημερωμένοι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί για τα προγράμματα και για τα σεμινάρια... ας πούμε για να ενημερωθούμε εμείς πώς ενημερωνόμαστε; ο ένας με τον άλλον.

- Επαρκής χρόνος για επιμόρφωση

Στην πλειονότητά τους οι ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στην ανάγκη ύπαρξης επαρκούς χρόνου για την ανάπτυξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σ4: Εμείς κάναμε αυτή την επιμόρφωση δηλαδή είπαμε πέντε πράγματα στην αρχή του έτους και μετά το αφήσαμε εκεί.

Σ7: με 2 δίωρες συναντήσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς δεν μπορείς να λύσεις όλα τα επιμορφωτικά ζητήματα.

Σ9: Σε εμάς σαν ΠΕΚΕΣ δίνει μόνο τη δυνατότητα δύο φορές να κλείσουν οι σχολικές μονάδες.

- Παροχή κινήτρων για επιμόρφωση

Έγινε αναφορά στην παροχή απτών κινήτρων. Ως κίνητρο θα μπορούσε να λειτουργήσει κάποια οικονομική ενίσχυση, μοριοδότηση ή διασφάλιση πιστωτικών μονάδων.

Σ5: Θα πρέπει, να δίνει κάποια κίνητρα και οικονομικά. Πιστεύω ότι δεν είναι μόνο τα οικονομικά... ο εκπαιδευτικός δεν θέλει τα οικονομικά. Μπορεί να είναι κάποια μοριοδότηση

Σ6: Δεν υπήρχαν καν κίνητρα. Μόνο εσωτερικά. Εκτός από την εσωτερική παρώθηση χρειάζονται απτά κίνητρα

Σ10: όταν κάνουν επιμόρφωση για παράδειγμα να έχουν μια συγκεκριμένη ανταμοιβή.... π.χ. πιστωτικές μονάδες.

- Αυτονομία λειτουργίας στις σχολικές μονάδες και ενδοσχολική επιμόρφωση

Προτάθηκε ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως παράγοντα βελτίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Σ8: Το ίδιο το σχολείο, η ίδια η σχολική μονάδα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον διευθυντή να ανιχνεύουν τις πολύ συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες, που έχουν ατομικά και λειτουργώντας στο συγκεκριμένο σχολείο, να έχει τη δυνατότητα το σχολείο να υλοποιήσει ή να ζητήσει από αρμόδιους φορείς συγκεκριμένα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία να είναι εστιασμένα στις ανάγκες του σχολείου. Να μην υπάρχει μόνο οριζόντια προτεινόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα, που μπορεί να απαντάει στις πολύ γενικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά και κάποιο που να εστιάζει στον κάθε εκπαιδευτικό και σε κάθε σχολική μονάδα

- Συνεργασία Πανεπιστημίων και τοπικών φορέων

Αναφέρθηκε η συνεργασία Πανεπιστημίων και τοπικών αρχών ως μια καλή και καινοτομική πρακτική για επιμόρφωση.

Σ9:Στηριζόμενοι πολλές φορές θα έλεγα και έχοντας μια εμπειρία από την Ευρώπη ότι θα πρέπει να δώσουμε τη δυνατότητα μέσα από τα πανεπιστήμια παραδείγματος χάρη να υπάρχει μία άμεση συνεργασία τους με τοπικούς φορείς για παροχή επιμόρφωσης δωρεάν σε εκπαιδευτικούς

- Ιεραρχική πιστοποίηση των επιμορφωτικών φορέων

Προτάθηκε να γίνει ιεραρχική ανάθεση πιστοποίησης της επιμόρφωσης.

Σ11: Ιεραρχική πυραμίδα πιστοποίησης επιμόρφωσης ξεκινώντας από το ΙΕΠ με διακίνωση προς άλλους φορείς μέχρι τη σχολική μονάδα.

- **Δημιουργία Κέντρων επιμόρφωσης**

Έγινε αναφορά στη δημιουργία τοπικών κέντρων επιμόρφωσης.

Σ9: Να δημιουργηθούν κέντρα επιμόρφωσης. Θα μπορούσε να γίνει ένα κέντρο που να παρακολουθεί να υποστηρίζει επιμορφωτικές κινήσεις σε όλη την Ελλάδα ή ανά περιφέρεια. Θα μπορούσε π.χ. να υπάρχει ένα κέντρο επιμόρφωσης στη Γραβιά που να μπορούν να το παρακολουθήσουν ένας δύο ή τρεις νόμοι Βοιωτία, Εύβοια και Φθιώτιδα σε ένα μικρό χώρο που να είναι σαν συνεδριακό κέντρο. Σε αυτό το κέντρο να καλούνται οι επιμορφωτές και να γνωρίζει κάποιος ότι στις αρχές Μαρτίου παράδειγμα του 2021 για τρεις ημέρες θα πραγματοποιηθεί ένα σεμινάριο «πώς κατασκευάζω μαθηματικά παιχνίδια για μαθητές δημοτικού». Να έχει δηλώσει συμμετοχή τουλάχιστον τρεις μήνες πιο πριν, να γνωρίζουμε τον αριθμό των συμμετεχόντων και να υπάρχει δυνατότητα μετακίνησης των εκπαιδευτικών με υποστήριξη της πολιτείας για τα έξοδα μετακίνησης. Να υπάρχει εκεί ένας χώρος στον οποίο να μένουν οι εκπαιδευτικοί, χώρος διαμονής, ένα παλιό ξενοδοχείο, το οποίο θα μπορούσε να ανακαινισθεί και να γίνει επιμορφωτικό κέντρο και να μένουν οι εκπαιδευτικοί εκεί. Να δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ να επιμορφώνονται και γυρίζοντας πίσω στη σχολική τους μονάδα ο καθένας ως πολλαπλασιαστής να μεταφέρει αυτή τη γνώση υποχρεωτικά στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Απαραίτητη προϋπόθεση να παίρνουν άδεια αυτές τις ημέρες μία ή δύο φορές το χρόνο κάθε εκπαιδευτικός για να συμμετέχει σε τέτοιες δράσεις.

## Συμπεράσματα

Πρόταγμα στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό είναι η ανάπτυξη πολυποίκιλων και σύνθετων δεξιοτήτων/ικανοτήτων μέσα από μια διαδικασία διά βίου μάθησης, διαρκούς και ποιοτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, Ανάγνου & Καραντζής, 2010). Η επιμόρφωση, για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκλήσεις του παρόντος, αλλά και του μέλλοντος, πρέπει να σχεδιάζεται με χαρακτηριστικά μακροπρόθεσμο.

Οι προτάσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη εκκινούν από την ανάγκη ενός κεντρικά οργανωμένου επιμορφωτικού πλαισίου και τονίζουν τη σημασία ύπαρξης κοινού οράματος για την επιμόρφωση. Κρίνουν απαραίτητη τη δόμηση ενός καλά σχεδιασμένου

εθνικού θεσμού επιμόρφωσης. Αναφορικά με τον σχεδιασμό, προτείνουν παροχή μερικής αυτονομίας στις περιφερειακές επιμορφωτικές δομές για προσαρμογή των κεντρικά σχεδιασμένων προγραμμάτων στις τοπικές ιδιαιτερότητες. Συνεχίζοντας, θεωρούν απαραίτητη την κριτική ενσωμάτωση καλών πρακτικών από άλλα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ελληνική πραγματικότητα. Ως καλή επιμορφωτική πρακτική ανέφεραν και τη συνεργασία Πανεπιστημίων και τοπικών φορέων. Προτάθηκε, επίσης, η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως παράγοντας βελτίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Μια επιτυχημένη επιμόρφωση προϋποθέτει να γίνεται βάσει των αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αυτό είναι απαραίτητο, δεδομένου ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μορφή εκπαίδευσης που εντάσσεται στον ευρύτερο κύκλο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Σακκούλης, Ασημάκη, Βεργίδης, 2017). Στο πλαίσιο αυτό προτείνουν ο σχεδιασμός να εκκινεί από την εμπειρία των εκπαιδευτικών με στόχευση στα ζητήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή πρακτική τους. Γι’ αυτό και υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, πριν την έναρξη ενός προγράμματος επιμόρφωσης, είναι μια πολύ σημαντική και απαραίτητη διαδικασία για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Βεργίδης, Ανάγνου & Καραντζής, 2010).

Επίσης κατατέθηκε η άποψη για αξιοποίηση της ανοικτής και εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και τονίστηκε η ανάγκη υποστήριξης του επιμορφούμενου εκπαιδευτικού πριν- με κατάλληλη, έγκαιρη και για όλους ενημέρωση για τα προς υλοποίηση επιμορφωτικά προγράμματα-, κατά τη διάρκεια, αλλά κυρίως μετά τη λήξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ως προς την υλοποίηση της επιμόρφωσης, προτάθηκε η δημιουργία επιμορφωτικών κέντρων και η ιεραρχική πιστοποίηση των φορέων επιμόρφωσης, ξεκινώντας από το ΙΕΠ και καταλήγοντας μέχρι τη σχολική μονάδα. Απαραίτητη κρίνεται η ύπαρξη επαρκούς χρόνου για την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αναφέρθηκε, επίσης, η απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και η παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 26ης Οκτωβρίου 2007 (European Commission, 2007) αναγνωρίζεται ότι οι πολυσύνθετες απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό, στο σύγχρονο ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον, απαιτούν στενή συνεργασία σε όλες τις φάσεις, από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την εισαγωγική επιμόρφωσή τους μέχρι και την ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική ανάπτυξή τους. Παράλληλα, τονίζεται πόσο σημαντικό είναι να διασφαλιστεί ότι η ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση αντιστοιχεί με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τόσο με ποιοτικούς όσο και με ποσοτικούς όρους. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι η αρχική εκπαίδευση, η εισαγωγική επιμόρφωση και η ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι συντονισμένη, συνεκτική, να διεξάγεται με επαρκείς πόρους και να εμπεριέχει τη διασφάλιση ποιότητας.

Η ετεροχρονισμένη θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας (Βεργίδης, 2012) δεν κατάφερε να καλύψει το «χαμένο έδαφος» στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μακρόπνοης επιμορφωτικής πολιτικής. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει διαμορφώσει ακόμη σταθερή και συνεκτική επιμορφωτική πολιτική και μακροπρόθεσμη στρατηγική επιμόρφωσης, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η γραφειοκρατική δομή και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ανακλάται και στα επιμορφωτικά προγράμματα που εξακολουθούν να είναι εστιασμένα στο τεχνοκρατικό μοντέλο (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009).

Στην πλειονότητα των υλοποιούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων κυριαρχεί η ετεροκαθοριζόμενη, τεχνική – «θεραπευτική» προσέγγιση. Οι επιμορφωτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται αναπαράγουν παγιωμένες σχολικές πρακτικές και περιορίζονται σε ένα πρώτο επίπεδο εμβάθυνσης στην «ήδη κατεκτημένη γνώση» και δεν ανταποκρίνονται στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών του σχολείου και στις προτιμήσεις των επιμορφούμενων (Βεργίδης, Υφαντή, Ανάγνου, κ.ά., 2011). Η επιμόρφωση σήμερα φαίνεται ότι βρίσκεται σε κομβικό σημείο, απότοκο των αλλαγών που συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Το υπάρχον μοντέλο έχει κορεστεί και έχει εξαντλήσει το όρια του (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Γι’ αυτό απαιτείται ένα νέο όραμα και αποτελεσματικότερος σχεδιασμός της επιμόρφωσης βασισμένος στις προκλήσεις του διεθνούς και ευρωπαϊκού συγκειμένου και των αρχών και πρακτικών της δια βίου μάθησης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Ανθόπουλος, Κ., Δαγκλής, Β., Μπουζάκης, Σ., Τσολάκης, Χ. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Art of text
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97 – 126.
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ. κ.ά. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σελ. 11-27). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε. και Καραντζής, Ι. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ). «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (40 σελίδες). Διαθέσιμο στο [www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap\\_anagk/pdf/8\\_sysxetisi.pdf](http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf) (ανακτήθηκε στις 10/12/2010).
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

- Γκότοβος, Θ. (1984). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Μετάφραση: Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Παναγιώτα Μπιθαρά, Μάνια Φιλοπούλου, Γιώργος Α. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση-Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (5η έκδοση) (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Καραγιάννη, Γ.Κ. (2018). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, τ. 93, σ. 13-26. Ανακτήθηκε: 26-042022 από: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0001.pdf>
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργος, Γ. Τόμος Β', (σελ. 93-135). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Νόμος 4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 20-12-2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2009/1992 ΦΕΚ 18/Α/14-2-1992: Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 24-12-2020 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2009-1992.html>
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά διημερίδας για την Εκπαίδευση και την ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 17-2-2021 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφ. Νταλάκου, Β. - Βασιλικού, Κ.). Δεύτερη έκδοση, Αθήνα : Εκδ. Gutenberg.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, τ. 5, τχ.1, σσ. 104-126.
- Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. [e-book.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. ISBN: 978-618-82124-9-7 (<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>)
- Τσαούσης, Δ. (2009). *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 3, 31 – 46

### Ξενόγλωσσες

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.

European Commission. (2007), *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education*, Brussels, E.C.

Eurydice (2005). Key topics in education in Europe, v.3, The Teaching Profession in

Europe: Profile, Trends and Concerns. Supplementary report. Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002), General Lower Secondary Education. Brussels: Eurydice

European Commission, (1994). Cooperation in Education in the European Union 1976-1994, Education, Training, Youth, Studies No. 5. Luxembourg European Commission/ Directorate -General for Education and Culture, (2002b). Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

European Commission/ D. G. for Education and Culture, (2007). How can Teacher Education and Training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings? Education and Training programme, Cluster —Teachers and Trainers!. Report of a Peer Learning Activity. Oslo, May 2007.

European Commission, (2013). Supporting Teacher Educators for better learning Outcomes. Brussels

UNESCO (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO

**Ο φόρτος εργασίας-πίεση χρόνου ως παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών  
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

**Workload-time pressure as a stress factor of primary education teachers**

Ευαγγελία Καραγιάννη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, [evaggeliakaragianni@gmail.com](mailto:evaggeliakaragianni@gmail.com)

Evaggelia Karagiannis, Education Consultant, Dr EKPA, [evaggeliakaragianni@gmail.com](mailto:evaggeliakaragianni@gmail.com)

**Abstract:** In our country teachers are the final recipients and implementers of educational policy decisions as our educational system is centralized. Teachers as professionals practice a mainly humanitarian profession and are subject to conditions of work stress. A fact that often leads them to feel work stress according to international and Greek surveys. This paper intends to investigate workload-time pressure as a stress factor. For this reason, a quantitative survey was carried out, with a questionnaire to 1,988 primary education teachers.

**Keywords:** stress, work, pressure, teacher

**Περίληψη:** Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί είναι οι τελικοί αποδέκτες και οι εφαρμοστές των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες ασκούν ένα, κυρίως, ανθρωπιστικό επάγγελμα και υπόκεινται σε συνθήκες εργασιακού στρες. Γεγονός που τους οδηγεί συχνά να νιώθουν εργασιακό στρες σύμφωνα με διεθνείς και ελληνικές έρευνες. Η παρούσα εργασία σκοπεύει να διερευνήσει τον φόρτο εργασίας-πίεση χρόνου ως παράγοντα στρες. Για αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγιο σε 1.988 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

**Λέξεις - κλειδιά:** στρες, εργασία, πίεση, εκπαιδευτικός

## Εισαγωγή

Αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειωθεί, ότι κατατάχθηκε στα έξι περισσότερο στρεσογόνα επαγγέλματα και σε αυτά που παρέχουν τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Taylor, 1995). Ο εργασιακός φόρτος, σύμφωνα με έρευνες, μπορεί να προκαλέσει από τη μία πλευρά μείωση της ικανότητας συγκέντρωσης, της μνημονικής λειτουργίας, της ταχύτητας αντίδρασης, αλλά και από την άλλη αύξηση των σφαλμάτων και των ατυχημάτων (Reason et al., 1998). Το εκπαιδευτικό στρες ορίζεται ως κατάσταση αρνητικών αντιδράσεων (π.χ θυμός), που συνοδεύεται από ενδεχόμενες παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές (π.χ ταχυπαλμία) οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα κάποιων απαιτήσεων από τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα όταν οι απαιτήσεις αυτές γίνονται αντιληπτές ως απειλή για την ψυχολογική και σωματική ευεξία του

(Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Εκτός από τις επιπτώσεις του στρες στη σωματική και ψυχική υγεία, φαίνεται, ότι και η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται εξαιτίας του. Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες βιώνουν έλλειψη δημιουργικότητας, αδυνατούν να διαχειριστούν την τάξη και είναι ανεπιτυχείς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους. Το στρες επιπροσθέτως επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και τη σχέση που οι εκπαιδευτικοί έχουν με τους μαθητές τους και τη δέσμευση με το επάγγελμά τους (Kyriacou, 1987). Στη διεθνή βιβλιογραφία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο στρεσογόνα και απαιτητικά επαγγέλματα της σύγχρονης κοινωνίας (Παππά, 2006). Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις ειδικών επιστημόνων το 50% με το 80% των ασθενειών που προσβάλλουν τον ανθρώπινο οργανισμό κατά κάποιον τρόπο συνδέονται με το στρες (Cooper & Quick, 1999). Το Βρετανικό Καρδιολογικό Ίδρυμα το έτος 1993 ανακοίνωσε, ότι το 21% των απουσιών από την εργασία των ανδρών οφειλόταν σε καρδιακή νόσο ή πάθηση και ότι το 45% των πρόωρων θανάτων των εργαζομένων από 35 έως 64 ετών οφειλόταν σε καρδιοπάθεια. Έχει εδραιωθεί η άποψη, ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες επηρεάζουν την παθογένεση σωματικών νόσων, προκαλώντας αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως άγχος και κατάθλιψη, που με τη σειρά τους ασκούν άμεσες επιδράσεις στις βιολογικές διαδικασίες ή συμπεριφορές και αυξάνουν τον κίνδυνο νόσου (Cooper & Quick, 1999). Συνεπώς το στρες παίρνει διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος, αφού οι αρνητικές του συνέπειες απειλούν όχι μόνο την ποιότητα ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, αλλά πλήττουν και την οικονομία με τη μορφή κόστους ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, νοσηλείας, έλλειψη παραγωγικότητας, χαμηλής ποιότητας παρεχομένων υπηρεσιών και οδηγεί σε διάφορες δυσάρεστες συνέπειες (Μούζουρα, 2005).

## 1. Στρες εκπαιδευτικών

Το στρες προκύπτει από την αλληλεπίδραση ατόμου - περιβάλλοντος και αναφέρεται στους τρόπους που αντιδρούν οι άνθρωποι στις εξωτερικές συνθήκες (Μαρούδας, 1996). Ορίζεται ως η ψυχολογική δυσφορία ή ένταση, που προέρχεται από την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίοι θέτουν υπερβολικές απαιτήσεις σε ένα άτομο. Σε αυτή τη φάση, ενεργοποιείται μία αντίδραση του οργανισμού για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Η φύση της αντίδρασης εξαρτάται από τον συνδυασμό διαφόρων επιπέδων και συμπεριλαμβάνει την έκταση των απαιτήσεων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τους πόρους που διαθέτει το άτομο προκειμένου να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς (Roxas, 2009). Όταν το άτομο αντιληφθεί μία ασυμφωνία ή αντίφαση πραγματική ή φανταστική ανάμεσα στις απαιτήσεις που προβάλλει το περιβάλλον και στα αποθέματά του βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά, τότε το άτομο βιώνει το στρες (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992). Το στρες διακρίνεται σε δυσλειτουργικό, όταν προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα (απογοήτευσης, θυμού, ανεπάρκειας κτλ.) τα οποία εμποδίζουν το άτομο να συνεχίζει τη δράση του και σε δημιουργικό, όταν κρατά το άτομο σε εγρήγορση και το κινητοποιεί για επίτευξη των στόχων του. Οι Lazarus & Folkman, 1984 περιγράφουν το στρες ως τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, η οποία αποτιμάται (appraised) από το άτομο, ότι υπερβαίνει ή θέτει σε

δοκιμασία τους διαθέσιμους πόρους του και βάζει σε κίνδυνο την υγεία του. Η διαδικασία της αποτίμησης πραγματοποιείται σε δυο γνωστικά στάδια: στο πρωταρχικό, κατά το οποίο το άτομο εκτιμά το βαθμό που τα ερεθίσματα αποτελούν απειλή και στο δευτερεύον, κατά το οποίο το άτομο προβαίνει σε ανασκόπηση των επιλογών του εφόσον αντιλαμβάνεται την απειλή.

### **1.1. Οι πηγές του εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς**

Στους Antoniou et al., 2006 οι πηγές στρες των εκπαιδευτικών διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: α) στους παράγοντες που αφορούν τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (π.χ. προβλήματα πειθαρχίας, ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού) β) στους παράγοντες που αφορούν τις ατομικές διαφορές οι οποίες επηρεάζουν την ευαισθησία απέναντι στο στρες και εντοπίζονται στο φύλο και στην ηλικία και γ) στους διοικητικούς παράγοντες που αναφέρονται στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων (π.χ. η περιορισμένη κυβερνητική υποστήριξη, η ανεπαρκής εκπαίδευση, η έλλειψη πληροφόρησης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα, οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση του σχολείου), αποτελούν σοβαρές πηγές άγχους και εξάντλησης των εκπαιδευτικών.

### **1.2 Οι συνέπειες του εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς**

Το στρες παίρνει διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος, αφού οι αρνητικές του συνέπειες απειλούν όχι μόνο την ποιότητα ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, αλλά πλήττουν και την οικονομία με τη μορφή κόστους ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, νοσηλείας, έλλειψη παραγωγικότητας, χαμηλής ποιότητας παρεχομένων υπηρεσιών και οδηγεί σε διάφορες δυσάρεστες συνέπειες (Μούζουρα, 2005).

Σε αρκετές χώρες του κόσμου διαπιστώνονται ανησυχητικά επίπεδα στις απουσίες των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, τον ταχύ ρυθμό εγκατάλειψης του επαγγέλματος από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, την πρόωρη συνταξιοδότηση και εγκατάλειψη του επαγγέλματος από έμπειρους εκπαιδευτικούς καθώς και χαμηλό ενδιαφέρον για την είσοδο νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Το φαινόμενο της ολοκληρωτικής εγκατάλειψης του επαγγέλματος ή της αλλαγής της σχολικής μονάδας, στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται ως κύκλος εργασιών (Boe, et al., 2008) που στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις, ιδιαίτερα, σε χώρες όπως οι ΗΠΑ. Συγχρόνως η έρευνα έδειξε, ότι η χρήση αναρρωτικών αδειών λόγω ιογενών λοιμώξεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η δυσφορία, η κατάθλιψη, οι διαταραχές του πεπτικού συστήματος σχετίζονται κυρίως με το εργασιακό στρες (Montgomery et al., 2006).

Εκτός από τις επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία, φαίνεται ότι και η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται εξαιτίας του στρες. Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες βιώνουν έλλειψη δημιουργικότητας, αδυνατούν να διαχειριστούν την τάξη και είναι ανεπιτυχείς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους. Το στρες ακόμη

επιηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και τη σχέση που οι εκπαιδευτικοί έχουν με τους μαθητές τους καθώς και τη δέσμευση με το επάγγελμά τους (Kyriacou, 1987).

## **2. Μεθοδολογία έρευνας**

### **2.1. Σκοπός της έρευνας**

Η εργασία αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει το στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τη φύση του ίδιου του επαγγέλματος.

### **2.2. Δείγμα της έρευνας**

Στην έρευνα το δείγμα αποτελούν οι 1.989 εκπαιδευτικοί των νομών: Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Φθιώτιδας, Καρδίτσας, Λάρισας, Τρικάλων, Δωδεκανήσου και Ηρακλείου Κρήτης, κατά το σχολικό έτος 2016-17. Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η συστηματική δειγματοληψία (systematic sampling) που αποτελεί μια ικανοποιητική προσέγγιση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, εφόσον υπήρχε διαθέσιμος ο πλήρης κατάλογος των μελών του πληθυσμού.

### **2.3.Ερωτηματολόγιο - Μέτρηση του εργασιακού στρες**

Για τη μέτρηση των πηγών συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το αντίστοιχο συνώνυμο ερωτηματολόγιο. Για να εντοπιστούν οι παράγοντες που προκαλούν στρες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιήθηκε σαν βάση, το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών, το οποίο κατασκεύασε η Μούζουρα το 2005. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου αναφέρει η Μούζουρα, είναι βασισμένο στη διεθνή βιβλιογραφία (Kyriacou & Satcliffe, 1978).

### **2.4. Γενικά περιγραφικά στοιχεία του δείγματος**

Το 52,36% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προέρχεται από το νομό Αττικής, 7,90% από το νομό Ηρακλείου Κρήτης, 7,85% από το νομό Λάρισας, 7,44% από το νομό Δωδεκανήσου, 7,24% από το νομό Τρικάλων, 6,39% από το νομό Αιτωλοακαρνανίας, 5,63% από το νομό Φθιώτιδας και 5,18% από το νομό Καρδίτσας. Ακόμη το 70,82% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι γυναίκες, ενώ το 29,18% είναι άνδρες ποσοστά αντιπροσωπευτικά αναφορικά με το φύλο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Επίσης ποσοστό της τάξης του 4,35% των ερωτηθέντων έχει προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη, ποσοστό 14,09%, έχει προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη, μεγάλο ποσοστό της τάξης του 19,77% εμφανίζει προϋπηρεσία 11- 15 έτη και ποσοστό 20,39% όπου και η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη. Επίσης έχει προϋπηρεσία 26 έως 30 έτη,

μεγάλο ποσοστό της τάξης του 17,32% και μόλις το 6,10% εμφανίζει προϋπηρεσία 31 έτη και άνω.

### 3. Αποτελέσματα

#### 3.1. Πρώτη δήλωση: Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών από διάφορες τάξεις

Πίνακας 1. Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών από διάφορες τάξεις

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	176	8,85	8,86	8,86
Λίγο	303	15,24	15,26	24,12
Μέτρια	580	29,18	29,20	53,32
Πολύ	618	31,09	31,12	84,44
Υπερβολικά	309	15,54	15,56	100,00
<b>Σύνολο</b>	<b>1986</b>	<b>99,90</b>	<b>100,00</b>	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν την πηγή στρες διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις ως τέτοια που οδηγεί στο στρες με τα εξής ποσοστά: 31,12% πολύ, 29,20% μέτρια, 15,56% υπερβολικά, 15,26% λίγο και 8,86% καθόλου.

#### 3.2. Δεύτερη δήλωση: Μεγάλος φόρτος εργασίας

Πίνακας 2. Μεγάλος φόρτος εργασίας

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	94	4,73	4,73	4,73
Λίγο	296	14,89	14,90	19,64
Μέτρια	700	35,21	35,25	54,88
Πολύ	698	35,11	35,15	90,03
Υπερβολικά	198	9,96	9,97	100,00
<b>Σύνολο</b>	<b>1986</b>	<b>99,90</b>	<b>100,00</b>	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφορικά με την πηγή στρες μεγάλος φόρτος εργασίας θεωρούν ότι αυτή η πηγή συμβάλλει στο στρες με τα ακόλουθα ποσοστά: 35,25% μέτρια, 35,15% πολύ, 14,90% λίγο, 9,97% υπερβολικά και 4,73% καθόλου.

### 3.3. Τρίτη δήλωση: Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος

Πίνακας 3. Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	102	5,13	5,13	5,13
Λίγο	375	18,86	18,87	24,01
Μέτρια	727	36,57	36,59	60,59
Πολύ	545	27,41	27,43	88,02
Υπερβολικά	238	11,97	11,98	100,00
<b>Σύνολο</b>	<b>1987</b>	<b>99,95</b>	<b>100,00</b>	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφορικά με την πηγή στρες έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος θεωρούν ότι συμβάλλει σε αυτό ως ακολούθως: 36,59% μέτρια, 27,43% πολύ, 18,87% λίγο, 11,98% υπερβολικά και 5,13% καθόλου.

### 3.4. Τέταρτη δήλωση: Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών

Πίνακας 4. Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	209	10,51	10,52	10,52
Λίγο	421	21,18	21,19	31,71
Μέτρια	686	34,51	34,52	66,23
Πολύ	538	27,06	27,08	93,31
Υπερβολικά	133	6,69	6,69	100,00
<b>Σύνολο</b>	<b>1987</b>	<b>99,95</b>	<b>100,00</b>	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφορικά με την πηγή στρες έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών θεωρούν αυτή ως τέτοια και με τα ακόλουθα ποσοστά: 34,52% μέτρια, 27,08% πολύ, 21,19% λίγο, 10,52% υπερβολικά και 6,69% καθόλου.

### 3.5. Πέμπτη δήλωση: Μεταφορά εργασίας στο σπίτι

*Πίνακας 5. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι*

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	274	13,78	13,79	13,79
Λίγο	522	26,26	26,27	40,06
Μέτρια	662	33,30	33,32	73,38
Πολύ	393	19,77	19,78	93,16
Υπερβολικά	136	6,84	6,84	100,00
<b>Σύνολο</b>	<b>1987</b>	<b>99,95</b>	<b>100,00</b>	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ότι η πηγή στρες μεταφορά εργασίας στο σπίτι οδηγεί σε αυτό ως εξής: 33,32% μέτρια, 26,27% λίγο, 19,78% πολύ, 13,79% καθόλου και 6,84% υπερβολικά.

### 3.6. Έκτη δήλωση: Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων

*Πίνακας 6. Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων*

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	431	21,68	21,69	21,69
Λίγο	548	27,57	27,58	49,27
Μέτρια	579	29,12	29,14	78,41
Πολύ	323	16,25	16,26	94,67
Υπερβολικά	106	5,33	5,33	100,00
<b>Σύνολο</b>	<b>1987</b>	<b>99,95</b>	<b>100,00</b>	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως πηγή στρες τη διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων ως εξής: 29,14% μέτρια, 27,58% λίγο, 21,69% καθόλου, 16,26% πολύ και 5,33% υπερβολικά.

### 3.7. Έβδομη δήλωση: Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)

Πίνακας 7. Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	433	21,78	21,79	21,79
Λίγο	550	27,67	27,68	49,47
Μέτρια	593	29,83	29,84	79,32
Πολύ	335	16,85	16,86	96,18
Υπερβολικά	76	3,82	3,82	100,00
<b>Σύνολο</b>	<b>1987</b>	<b>99,95</b>	<b>100,00</b>	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως πηγή στρες τη διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία) ως τέτοια πηγή με τα ακόλουθα ποσοστά: 29,84% μέτρια, 27,68% λίγο, 21,79% καθόλου, 16,86% πολύ και 3,82% υπερβολικά.

### 3.8. Όγδοη δήλωση: Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου

Πίνακας 8. Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	405	20,37	20,38	20,38
Λίγο	527	26,51	26,52	46,90
Μέτρια	503	25,30	25,31	72,22
Πολύ	341	17,15	17,16	89,38
Υπερβολικά	211	10,61	10,62	100,00
<b>Σύνολο</b>	<b>1987</b>	<b>99,95</b>	<b>100,00</b>	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως πηγή στρες την παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου που οδηγεί σε αυτό ως εξής: 26,52% λίγο, 25,31% μέτρια, 20,38% υπερβολικά, 17,16% πολύ και 10,62% υπερβολικά.

## **4. Συμπεράσματα**

### **4.1. Πρώτη δήλωση: Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών από διάφορες τάξεις**

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν, ότι οι πολυπληθείς τάξεις αγχώνουν σχεδόν τους μισούς εκπαιδευτικούς, καθώς εξαιτίας του πλήθους των μαθητών προκύπτουν πιθανόν περισσότερα μαθησιακά προβλήματα και συμπεριφοράς.

### **4.2. Δεύτερη δήλωση: Μεγάλος φόρτος εργασίας**

Οι μισοί εκπαιδευτικοί σχεδόν βιώνουν στρες εξαιτίας του μεγάλου φόρτου εργασίας καθώς πρέπει να διεκπεραιώσουν πολλά πράγματα συγχρόνως σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

### **4.3. Τρίτη δήλωση: Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι αγχώνονται σε σημαντικό ποσοστό από την έλλειψη χρόνου αναφορικά με την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος.

### **4.4. Τέταρτη δήλωση: Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών**

Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς νιώθει στρες από την έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία της διδασκαλίας αλλά και για τη διόρθωση των γραπτών εργασιών.

### **4.5. Πέμπτη δήλωση: Μεταφορά εργασίας στο σπίτι**

Φαίνεται, ότι σχεδόν ο ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς αγχώνεται όταν μεταφέρει γραπτές εργασίες για διόρθωση στο σπίτι του.

### **4.6. Έκτη δήλωση: Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων**

Η πηγή στρες, διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων, φαίνεται ότι αγχώνει έναν στους τέσσερις εκπαιδευτικούς καθώς συνδέεται με την υλοποίηση της διδασκαλίας πολλών διαφορετικών μαθημάτων.

#### **4.7. Έβδομη δήλωση: Έβδομη δήλωση: Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)**

Φαίνεται, ότι σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς νιώθει στρες από τη διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών.

#### **4.8. Όγδοη δήλωση: Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου**

Φαίνεται, ότι ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς αγχώνεται από την παραμονή στον εργασιακό του χώρο πέραν του ωραρίου του.

### **5. Πρόληψη και παρέμβαση**

Ένα σχέδιο παρέμβασης θα μπορούσε να στηριχτεί στη βελτίωση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στον χώρο εργασίας τους.

Οι Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος (1999) προτείνουν παρεμβάσεις σε οργανωτικό διοικητικό επίπεδο, δηλαδή αποσαφήνιση των ρόλων και των καθηκόντων. Είναι σημαντικό, ο κάθε επαγγελματίας να έχει σαφείς αρμοδιότητες, οι οποίες να τηρούνται κατά τις ώρες εργασίας του, γεγονός που οδηγεί στην μείωση του επαγγελματικού άγχους. Συγχρόνως η συμμετοχή του επαγγελματία στη λήψη αποφάσεων σε συνάρτηση με την αποσαφήνιση του ρόλου του τον οδηγούν στον αυτοέλεγχο και την υπευθυνότητα. Έτσι ο εργαζόμενος γίνεται λιγότερο ευάλωτος στις στρεσογόνες εργασιακές συνθήκες. Επίσης στα ανωτέρω, αν προστεθεί η γνώση των στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους τότε η βοήθεια δύναται να είναι καίρια. Αξίζει να σημειωθεί πως μεγάλης σημασίας είναι η κατανομή χρόνου και ενέργειας στους τέσσερις τομείς της ζωής ενός ατόμου, στην εργασία, στις σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους, στη σχέση με τον εαυτό του και τη διασκέδαση. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτευχθεί η ψυχική ισορροπία και να προληφθούν πολλά προβλήματα.

Καθοριστικό θεωρείται το "μοίρασμα", είτε με τους συναδέλφους, είτε με μέλη του οικογενειακού ή του ευρύτερου φιλικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με την Αδαλή (1999). Σε άμεση συνάρτηση με την ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου από συγγενείς, φίλους και συναδέλφους έρχεται και η υποστήριξη από ειδικούς.

Τέλος, ο Μαυρογιώργος αναφέρει χαρακτηριστικά, για την επιμόρφωση (1999:95), «η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός, που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό προσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη».

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and highschool teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682 -690.
- Boe, E., Bobbit, S. A., & Cook, Lynne H. (2008). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *Journal of Special Education*, 30, 371 – 389.
- Cooper, C. L. & Quick, J. (1999). *Stress and Strain*. Oxford: Press.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Montgomery, A. J., Panagopolou, E., & Benos, A. (2006). Work-family interference as a mediator between job demands and job burnout among doctors. *Stress and Health*, 22, 203-212.
- Reason J, Parker D, Lawton R. (1998). Organizational controls and safety: the varieties of rule-related behaviour. *Occup Organizational Psychol* 71:289-304.
- Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, 1(4), 86-108.
- Taylor, S. E. (1995). *Health psychology* (3rd ed.). New York: Mc Graw-Hill Inc.
- Αδαλή Ε, (1999)." Συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωση νοσηλευτών σε παθολογικά τμήματα ΜΕΘ και τμήματα επειγόντων περιστατικών", Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα νοσηλευτικής.
- Αναγνωστόπουλος Φ. & Παπαδάτου Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 183-202.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999 ). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαρούδας Η. (1996), Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα Ρέππα, Σ. Ανθόπουλου & Σ. Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 93-134.

Μούζουρα Ε. (2005), *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Θεσσαλονίκη Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Παπαδάτου Δ, Αναγνωστόπουλος Φ.(1999). *Η ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παππά Β. (2006), *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 141-158.

**Ψηφιακός Γραμματισμός στην Ευρώπη. Μια Βιβλιομετρική Ανάλυση της απήχης  
του στις κοινωνικές επιστήμες**

**Digital Literacy in Europe. A Bibliometric Analysis of its impact in the Social Sciences**

**Αννα-Ελένη Πολύδωρα**, *Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας, eleana\_feuga@hotmail.gr*

**Σοφία Μπουτσιούκη**, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας, sofiab@uom.edu.gr*

**Γεώργιος Ζαρίφης**, *Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ., gzarifis@edlit.auth.gr*

**Νικόλαος Κουτσουπιάς**, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας, nk@uom.edu.gr*

**Anna-Eleni, Polydora** *PhD Candidate at University of Macedonia, eleana\_feuga@hotmail.gr*

**Sofia Boutsiouki**, *Assistant Professor at University of Macedonia, sofiab@uom.edu.gr*

**Georgios Zarifis**, *Associate Professor at AUTH, gzarifis@edlit.auth.gr*

**Nikolaos Koutsoupias**, *Associate Professor at University of Macedonia, nk@uom.edu.gr*

**Abstract:** This study addresses the importance of the universal acquisition of digital literacy skills by European citizens. The process of acquiring basic and advanced digital skills should be lifelong. Digital literacy is a term associated with the acquisition of primarily digital skills and secondarily the acquisition of skills that facilitate their acquisition. Conceptual definitions of digital literacy began to be formulated in the 1960s and intensified during the Covid-19 pandemic. The European Commission (2003: 3) in its official documents argues that digital literacy is the ability of the individual to handle effectively the new technologies of Information and Communication and the Internet. After thoroughly analyzing the concept of "digital literacy" and linking the importance of its enhancement to the creation of a sustainable and resilient Europe. A bibliometric analysis examining the impact of digital literacy in the social sciences and humanities will be presented. All the articles studied were taken from Scopus and analyzed with R.

**Keywords:** Europe, Digital Literacy, Bibliometric Analysis, Digital Skills, Resilience

**Περίληψη:** Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στη σημασία της καθολικής απόκτησης δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού από τους Ευρωπαίους πολίτες. Η διαδικασία της απόκτησης βασικών και προηγμένων ψηφιακών δεξιοτήτων οφείλει να είναι δια βίου. Ο ψηφιακός γραμματισμός είναι ένας όρος συνυφασμένος με την απόκτηση πρωτίστως ψηφιακών δεξιοτήτων και δευτερευόντως με την απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν την απόκτηση τους. Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί για τον ψηφιακό γραμματισμό ξεκίνησαν να διατυπώνονται το 1960 και εντάθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003: 3) στα επίσημα έγγραφα της

υποστηρίζει ότι ο ψηφιακός γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τις νέες τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και του διαδικτύου. Αφού αναλυθεί ενδελεχώς η έννοια «ψηφιακός γραμματισμός» και συνδεθεί η σημασία της ενίσχυσης του με τη δημιουργία μιας βιώσιμης και ανθεκτικής Ευρώπης. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί μια βιβλιομετρική ανάλυση εξέτασης της απήχησης του ψηφιακού γραμματισμού στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Το σύνολο των άρθρων που μελετήθηκαν πάρθηκε από το Scopus και αναλύθηκαν με την R.

**Λέξεις κλειδιά:** Ευρώπη, Ψηφιακός Γραμματισμός, Βιβλιομετρική Ανάλυση, Ψηφιακές Δεξιότητες, Ανθεκτικότητα

## Εισαγωγή

Ο ψηφιακός γραμματισμός είναι ένας όρος συνυφασμένος με την απόκτηση πρωτίστως ψηφιακών δεξιοτήτων και δευτερευόντως με την απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν την απόκτηση των ψηφιακών και την προσωπική, επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη του ατόμου στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί για τον ψηφιακό γραμματισμό ξεκίνησαν το 1960. Με κριτήρια τη χρονική περίοδο και τις ταχύτατες τεχνολογικές εξελίξεις οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί ή διατυπώνονται επιδέχονται τροποποιήσεις. Στις πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις που διατυπώθηκαν, ο ψηφιακός γραμματισμός θεωρούταν η ικανότητα των ανθρώπων να αναζητούν, να ερμηνεύουν και να διαμοιράζονται πληροφορίες με άλλους. Στη συνέχεια, ο John Debes όρισε τον ψηφιακό γραμματισμό ως οπτικό γραμματισμό και υποστήριξε ότι πρόκειται για την ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τα οπτικά ερεθίσματα που δέχεται και να δημιουργεί εικόνες με σκοπό να επικοινωνήσει με άλλα άτομα. Τη δεκαετία του 1970 οι Cassidy και Knowlton (1983) και οι Suhor και Little (1988) τόνισαν ότι ο όρος οπτικός γραμματισμός δεν υποδηλώνει τη δυναμική των νέων τεχνολογιών και δημιούργησαν έναν νέο όρο τον «τεχνολογικό γραμματισμό». Ο ορισμός τους εμπερικλείει όλες τις αλλαγές που υφίστανται οι νέες τεχνολογίες με την πάροδο του χρόνου (Reddy & Chaudhary, 2020: 81).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003: 3) τονίζει ότι ο ψηφιακός γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τις νέες τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και του διαδικτύου. Ο Martin (2006) διατήρησε τον όρο «τεχνολογικός γραμματισμός» και τον όρισε ως την ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο, ούτως ώστε να είναι σε θέση να δημιουργεί νέες πληροφορίες. Ένα έτος αργότερα, ο Merchant (2007) υπογραμμίζει ότι ο ψηφιακός γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να αναζητά, να επεξεργάζεται, να δημιουργεί, να επιλύει καθημερινά ζητήματα μέσα από την επιτυχή χρήση των ψηφιακών εργαλείων (Merchant, 2007: 119). Την ίδια χρονιά οι Rafferty και Steyaert κατανοούν τον ψηφιακό γραμματισμό σαν έναν συνδυασμό δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες είναι οι λειτουργικές, οι δομικές και οι στρατηγικές. Οι λειτουργικές δεξιότητες αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας και περιλαμβάνουν το άνοιγμα και το κλείσιμο του ηλεκτρονικού υπολογιστή, τη λήψη

λογισμικών, τη σύνταξη και την παρουσίαση κειμένου, την αποστολή e-mail κ.α.. Οι δομικές δεξιότητες αναφέρονται στην αναζήτηση, στην εκτίμηση και στην κριτική αποτίμηση των πληροφοριών και οι στρατηγικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να ασκεί κριτική στις πληροφορίες που βρίσκει κατά την πλοήγησή του στο διαδίκτυο και να είναι σε θέση να τις εφαρμόσει στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική του καθημερινή ζωή (Sofos, 2010: 71). Τα συνδεδεμένα στοιχεία του ψηφιακού γραμματισμού είναι η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η αξιολόγηση, οι λειτουργικές δεξιότητες, η ηλεκτρονική ασφάλεια, η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία, η πολιτισμική και κοινωνική κατανόηση και η ικανότητα εύρεσης και κριτικής αξιοποίησης της πληροφορίας (Hague & Payton, 2010: 21).

Ο Fu (2013: 122) αντιλαμβάνεται τον ψηφιακό γραμματισμό ως ένα σύνολο δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση των καθημερινών υποχρεώσεων των σύγχρονων ανθρώπων και για την ολοκλήρωσή τους απαιτούν τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Ο Tabusum και άλλοι μελετητές (2014) όρισαν τον ψηφιακό γραμματισμό ως την ικανότητα του ατόμου να ταξινομεί, να οργανώνει, να κατανοεί, να αξιολογεί και να αναλύει τις πληροφορίες που δέχεται μέσω της χρήσης των νέων ψηφιακών εργαλείων και να τις διαμοιράζεται με άλλα άτομα μέσω των ψηφιακών πλατφορμών.

Μια άλλη σύγχρονη προσέγγιση (2021) δέχεται την επιρροή που ασκούν οι νέες τεχνολογίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση των σύγχρονων ανθρώπων και συσχετίζει το παρόν ζήτημα με την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού του κάθε ατόμου, τη σημασία της απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων και του πληροφοριακού γραμματισμού. Ακόμα, οι θεμελιωτές της συγκεκριμένης θεωρίας τονίζουν τον σημαντικό ρόλο που έχει η καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού για την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου (Milenkova & Lendzhova, 2021: 40). Εκλαμβάνουν τον ψηφιακό γραμματισμό σαν μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο είναι σε θέση να αναζητήσει, να κατανοήσει, να αξιολογήσει και να εφαρμόσει διάφορες πληροφορίες σε καθημερινές πτυχές της ζωής του, όπως την επίλυση ενός ζητήματος προσωπικού, επαγγελματικού, κοινωνικού ή ακόμα και παγκόσμιου. Για να συμμετέχει ενεργά το άτομο στη διαδικασία του ψηφιακού γραμματισμού θα πρέπει να γνωρίζει το πώς θα χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά και ορθά τις νέες τεχνολογίες, να έχει αποκτήσει ψηφιακές δεξιότητες και να έχει σχηματίσει μια ολιστική άποψη για τον κόσμο (Milenkova & Lendzhova, 2021: 42). Η προσέγγιση των Vissenberg, d' Haenens και Livingstone (2022: 76) υποστηρίζει ότι η ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των νέων ανθρώπων μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην έκθεσή τους σε αρνητικές διαδικτυακές εμπειρίες. Η συγκεκριμένη προσέγγιση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι αναφέρεται στους νέους και στην ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού τους. Η ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των νέων εξυπηρετεί εκτός από την ανάπτυξη του ανθρώπινου τους κεφαλαίου και τις δυνατότητες τους να ανταπεξέλθουν σε επικείμενους διαδικτυακούς κινδύνους.

Με βάση τους παραπάνω εννοιολογικούς προσδιορισμούς παρατηρείται μια μεγαλύτερη αποσαφήνιση του όρου «ψηφιακός γραμματισμός». Με την πάροδο του χρόνου και με τη

σημείωση νέων τεχνολογικών εξελίξεων οι ορισμοί αρχίζουν να γίνονται πιο σύνθετοι και να περιλαμβάνουν περισσότερες παραμέτρους. Ακόμα, από το 2010 και έπειτα με την εμφάνιση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των ψηφιακών πλατφορμών παρατηρείται μια στροφή στην κοινωνική διάσταση του όρου. Ο χρήστης οφείλει να είναι σε θέση να αναζητά πληροφορίες και να χειρίζεται αποτελεσματικά και υπεύθυνα τις νέες τεχνολογίες, αλλά και να δημιουργεί νέο ψηφιακό περιεχόμενο, το οποίο θα μπορεί να το διαμοιράζεται με ασφάλεια.

## 1. Εξέλιξη και Πρωτοβουλίες Ενίσχυσης του Ψηφιακού Γραμματισμού στην Ευρώπη

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές πολιτικές για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού έχουν άμεση συσχέτιση με την εκπαίδευση. Η ποιότητα και η ποσότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών έχει καθοριστικό ρόλο. Στον έκτο πυλώνα της Ψηφιακής Ατζέντας για την Ευρώπη 2010 τονίζεται η ανάγκη ενίσχυσης των ψηφιακών δεξιοτήτων των πολιτών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η μείωση του ψηφιακού χάσματος. Έως το 2010, το 30% των Ευρωπαίων πολιτών δεν είχε χρησιμοποιήσει ποτέ το διαδίκτυο. Η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων από τους Ευρωπαίους πολίτες είναι σημαντική για την καινοτομία, την τεχνολογική πρόοδο και τη βιωσιμότητα των τομέων της ανθρώπινης δραστηριοποίησης. Το 2016 με την Ατζέντα Δεξιοτήτων της Ευρώπης δόθηκε έμφαση στην απόκτηση βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων από τους Ευρωπαίους πολίτες, αφού το 20% δεν είχε καθόλου ψηφιακές δεξιότητες. Έπειτα, με την παρουσίαση του επίσημου εγγράφου για τις Ψηφιακές Δεξιότητες και την Εργασιακή Αντιστοιχία (2022) και της Ψηφιακής Ατζέντας (2030) ουσιαστικά κατέστη κατανοητό ότι οι Ευρωπαίοι πολίτες για να ζήσουν, να εργαστούν, να μάθουν και να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή είναι απαραίτητο να έχουν ψηφιακές δεξιότητες (Soshynsk & Soshynska, 2020: 16654).

Με την εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 διοργανώθηκαν εξ αποστάσεως προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, τονώθηκε η ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες και η χρήση τους εντάχθηκε σχεδόν σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριοποίησης. Ακόμα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήρθε στο προσκήνιο ξανά το ζήτημα του ψηφιακού αναλφαριθμητισμού και της απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων από τους Ευρωπαίους πολίτες (Γούλας, Φωτόπουλος & Φατούρου, 2022: 1). Οι μεγαλύτερες ανισότητες καταγράφονται μεταξύ των ατόμων με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή σε διαδικτυακές δραστηριότητες μάθησης. Ένας άλλος παράγοντας διαφοροποιήσεων είναι η κατάσταση της απασχόλησης. Οι απασχολούμενοι (μισθωτοί, αυτοαπασχολούμενοι, βοηθοί στην οικογενειακή επιχείρηση, δημόσιοι υπάλληλοι) σε αντιδιαστολή με τους ανέργους και τους μη οικονομικά ενεργούς συμμετέχουν περισσότερο σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Άλλος ένας παράγοντας είναι το εισόδημα. Όσο υψηλότερο είναι το εισόδημα, τόσο πιο μεγάλη είναι η συμμετοχή. Επιπλέον, λάμβαναν μεγαλύτερη συμμετοχή σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες τα άτομα που διέμεναν σε αστικές περιοχές, τα άτομα μικρότερης ηλικίας (25-34 ετών) και

μια μικρή διαφοροποίηση εντοπίζεται σε σχέση με το φύλο. Οι άντρες συμμετείχαν περισσότερο κατά μία ποσοστιαία μονάδα από τις γυναίκες (Γούλας, Φωτόπουλος & Φατούρου, 2022: 7-8).

Το 2015, η Eurostat σε συνεργασία με το Κοινό Κέντρο Ερευνών και τη Γενική Διεύθυνση της CONNECT παρουσίασε τον Συνθετικό Δείκτη Ψηφιακών Δεξιοτήτων (DSI). Σκοπός είναι η αναγνώριση και η αξιολόγηση του επιπέδου κατάκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων. Οι ψηφιακές δεξιότητες κατανέμονται σε αυτές της πληροφόρησης, της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων και του λογισμικού. Οι ψηφιακές δεξιότητες πληροφόρησης περιλαμβάνουν την αναγνώριση, τον εντοπισμό χρήσιμων πληροφοριών, την ανάκτηση, αποθήκευση, διαγραφή, αντιγραφή χρήσιμων αρχείων και την κριτική ανάλυση ψηφιακών πληροφοριών. Οι ψηφιακές δεξιότητες επικοινωνίας αφορούν την επικοινωνία σε ψηφιακά περιβάλλοντα, τη δυνατότητα σχηματισμού κοινωνικών δικτύων, τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για αποστολή μηνυμάτων, την πραγματοποίηση τηλεφωνικών συνδέσεων ή βιντεοκλήσεων. Ακόμα, σαν ψηφιακή δεξιότητα επικοινωνίας μπορεί να θεωρηθεί και η δημοσίευση και ανταλλαγή ψηφιακού περιεχομένου. Οι ψηφιακές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων αναφέρονται σε δραστηριότητες, όπως η αναγνώριση των ψηφιακών αναγκών και πόρων, η λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων, η δημιουργική χρήση των υπολογιστών, η επίλυση εννοιολογικών προβλημάτων, η ρύθμιση και η εγκατάσταση των κατάλληλων εφαρμογών και λογισμικού, η πραγματοποίηση ψηφιακών αγορών και πωλήσεων, η χρήση διαδικτυακών πόρων εκμάθησης και η πραγματοποίηση ασφαλών τραπεζικών συναλλαγών. Τέλος, οι ψηφιακές δεξιότητες λογισμικού αφορούν τη δημιουργία και επεξεργασία νέου περιεχομένου, την παραγωγή δημιουργικών εκφράσεων, τη διαχείριση και εφαρμογή δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και αδειών, τη χρήση των λογισμικών της Microsoft Office (επεξεργασία κειμένου, υπολογιστικά φύλλα, παρουσιάσεις), τη χρήση κώδικα σε μια γλώσσα προγραμματισμού και την επεξεργασία βίντεο, εικόνων και ήχου (Γούλας, Φωτόπουλος & Φατούρου, 2022: 17-18).

Οι κατηγορίες που δείχνουν το επίπεδο των ψηφιακών δεξιοτήτων των χρηστών με βάση την ταξινόμηση της Eurostat είναι καμία δεξιότητα, χαμηλές δεξιότητες, βασικές δεξιότητες και προηγμένες δεξιότητες (Γούλας, Φωτόπουλος & Φατούρου, 2022: 18). Με βάση την αξιολόγηση που προτείνεται από το ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακών ικανοτήτων, οι ψηφιακές δεξιότητες χωρίζονται σε αυτές που αφορούν την παιδεία στις πληροφορίες και τα δεδομένα, την επικοινωνία και τη συνεργασία, τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, την επίλυση προβλημάτων και την ασφάλεια. Ορίζονται οκτώ διαφορετικά επίπεδα επάρκειας, ξεκινώντας από τις βασικές γενικές γνώσεις και καταλήγοντας στις πολύ εξειδικευμένες γνώσεις (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2021: 21).

Σύμφωνα με τον Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας του 2020, τα τελευταία τέσσερα χρόνια (2016-2020) το επίπεδο των ψηφιακών δεξιοτήτων έχει αναπτυχθεί παγκοσμίως. Το 2019, το 84% των ανθρώπων χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο, ωστόσο μόνο το 31% των Ευρωπαίων πολιτών είχαν βασικές ψηφιακές δεξιότητες. Το 2020, το 58% των πολιτών διέθετε τουλάχιστον βασικές ψηφιακές δεξιότητες, το 33% προηγμένες ψηφιακές

δεξιότητες και το 61% κατέχει τις βασικές δεξιότητες μαλακού λογισμικού (European Commission, 2020: 4). Για το μέλλον, η Ευρώπη είναι ανάγκη να μπορεί να βασιστεί σε ψηφιακά ενδυναμωμένους και ευπροσάρμοστους πολίτες (European Commission, 2021: 3).

Η Ευρώπη για τη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των πολιτών έχει προχωρήσει σε ορισμένες δράσεις, ήδη από το 2010. Το 2010, δημοσιεύτηκε το Ψηφιακό Θεματολόγιο για την Ευρώπη, το οποίο είχε επτά τομείς προτεραιότητας – συμπεριλαμβανομένων και των ψηφιακών δεξιοτήτων και της ένταξης. Το 2013, δημοσιεύτηκε το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακών Δεξιοτήτων για τους πολίτες, το 2015, η στρατηγική για την ψηφιακή ενιαία αγορά, το 2016 ενισχύθηκε η ψηφιοποίηση της ευρωπαϊκής βιομηχανίας και την ίδια χρονιά προχώρησαν οι διαδικασίες για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και ο συνασπισμός για τις ψηφιακές δεξιότητες και τις θέσεις εργασίας. Το 2018 δημοσιεύτηκαν οι συστάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες στη δια βίου μάθηση, όπου ανάμεσα στις οκτώ ικανότητες βρίσκεται και η ψηφιακή ικανότητα (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2021: 24).

Η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας, όχι μόνο για την ένταξη των ανθρώπων στην κοινωνία, αλλά και για την εύρεση μιας θέσης εργασίας. Σύμφωνα με τον τελευταίο ορισμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2017, η ψηφιακή ικανότητα με την ευρεία έννοια είναι η οργάνωση, η κατανόηση, η αξιολόγηση, η δημιουργία και η κοινοποίηση πληροφοριών, χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες (Folea, 2018: 27). Το 2017, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προχώρησε στη διάκριση τριών ειδών ψηφιακών δεξιοτήτων. Τις βασικές, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να μη θεωρείται ψηφιακά αναλφάβητο. Τις ψηφιακές δεξιότητες που σχετίζονται με τον χώρο της εργασίας, όπου πρόκειται για δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στον χώρο της εργασίας και απαιτούν τη γνώση της χρήσης εφαρμογών και της διαχείρισης πληροφοριών που δημιουργούν τα άριστα ψηφιακά καταρτισμένα άτομα. Οι τελευταίες είναι οι ψηφιακές δεξιότητες που διαθέτουν οι επαγγελματίες των νέων τεχνολογιών. Αυτές είναι οι ικανότητες της δημιουργίας νέου ψηφιακού υλικού και περιεχομένου, η εύρεση λύσεων σε ψηφιακά προβλήματα και η δημιουργία νέων υπηρεσιών άμεσα συνδεδεμένων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Folea, 2018: 28).

*Πίνακας 1: Ποσοστό των ατόμων 16-74 ετών που διαθέτουν τουλάχιστον βασικές ψηφιακές δεξιότητες ανά έτος και χώρα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.*

Χώρα	2015	2016	2017	2019	2021
Αυστρία	64%	65%	67%	66%	63%
Βέλγιο	60%	61%	61%	61%	54%
Βουλγαρία	31%	26%	29%	29%	31%
Γαλλία	57%	56%	57%	57%	62%
Γερμανία	67%	68%	68%	70%	49%
Δανία	75%	78%	71%	70%	69%

<b>Ελλάδα</b>	44%	46%	46%	51%	52%
<b>Εσθονία</b>	65%	60%	60%	62%	56%
<b>Ιρλανδία</b>	44%	44%	48%	53%	70%
<b>Ισπανία</b>	54%	53%	55%	57%	64%
<b>Ιταλία</b>	43%	44%	:	42%	46%
<b>Κροατία</b>	51%	55%	41%	53%	63%
<b>Κύπρος</b>	43%	43%	50%	45%	50%
<b>Λετονία</b>	49%	50%	48%	43%	51%
<b>Λιθουανία</b>	51%	52%	55%	56%	49%
<b>Λουξεμβούργο</b>	86%	86%	85%	65%	64%
<b>Μάλτα</b>	53%	50%	57%	56%	61%
<b>Ολλανδία</b>	72%	77%	79%	79%	79%
<b>Ουγγαρία</b>	50%	51%	50%	49%	49%
<b>Πολωνία</b>	40%	44%	46%	44%	43%
<b>Πορτογαλία</b>	48%	48%	50%	52%	55%
<b>Ρουμανία</b>	26%	28%	29%	31%	28%
<b>Σλοβακία</b>	53%	55%	59%	54%	55%
<b>Σλοβενία</b>	51%	53%	54%	55%	50%
<b>Σουηδία</b>	72%	69%	77%	72%	67%
<b>Τσεχία</b>	57%	54%	60%	62%	60%
<b>Φινλανδία</b>	74%	73%	76%	76%	79%

Πηγή: Eurostat (2022)

Με βάση τον παραπάνω πίνακα 1 παρατηρείται ότι οι χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ξεπερνούν σε ποσοστό το 50% σε επίπεδο βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων των πολιτών τους για τα έτη 2015 έως 2021 είναι η Αυστρία, το Βέλγιο, η Γαλλία, η Γερμανία, η Δανία, η Εσθονία, η Ισπανία, η Κροατία, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Ολλανδία, η Σουηδία, η Τσεχία και η Φινλανδία. Υπάρχουν χώρες μέλη που έχουν μείνει σχετικά σταθερές ή έχουν σημειώσει ελάχιστες διακυμάνσεις κοντά στο 50% για όλα τα έτη που διεξήχθη η έρευνα και είναι η Ελλάδα, η Ιρλανδία, η Κύπρος, η Λετονία, η Ουγγαρία, η Πολωνία και η Πορτογαλία. Με βάση τον πίνακα υπάρχουν και χώρες μέλη, οι οποίες τείνουν να αναπτυχθούν περισσότερο τεχνολογικά μακροπρόθεσμα και ιδιαίτερα μετά το ξέσπασμα της πανδημίας. Είναι η Ελλάδα, η Ιρλανδία, η Ισπανία και η Κροατία.

## 2. Βιβλιομετρική Ανάλυση

Η παρούσα βιβλιομετρική ανάλυση προστέθηκε με σκοπό να αναδείξει την ένταση συγγραφής άρθρων που αφορούν τον ψηφιακό γραμματισμό σε επιστημονικά περιοδικά και εφημερίδες των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Για τον εντοπισμό της λέξης «ψηφιακός γραμματισμός» επιλέχτηκε το χρονικό διάστημα 2012-2021. Πριν το 2012 τα άρθρα που εντοπίστηκαν ήταν σε αριθμό λιγότερα από 60. Τα βιβλιομετρικά δεδομένα αντλήθηκαν από το Scopus. Το Scopus είναι η μεγαλύτερη βάση δεδομένων περιλήψεων και αναφορών σε επιστημονικά περιοδικά, εφημερίδες, βιβλία και πρακτικά συνεδρίων. Παρέχει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση του παγκόσμιου ερευνητικού προϊόντος σε διάφορους τομείς επιστημών, καθώς και τα απαραίτητα εργαλεία για την παρακολούθηση, ανάλυση και οπτικοποίηση μιας έρευνας (Scopus Official Website, 2022).

Αφού μεταφορτώθηκαν τα άρθρα για την ανάλυση του αρχείου (csv) που τα περιείχε χρειάστηκε η γλώσσα προγραμματισμού R, και το πακέτο Bibliometrix (Cuccurullo, 2017). Μέσα από τη χρήση του βιβλιομετρικού εργαλείου της R, τα άρθρα δέχτηκαν την απαραίτητη επεξεργασία και προέκυψαν οι παρακάτω στατιστικές πληροφορίες. Οι κυριότερες πληροφορίες που σχετίζονται με τα άρθρα είναι ότι αναφέρονται στο χρονικό διάστημα 2012-2021, προέρχονται από 780 πηγές (επιστημονικές εφημερίδες, βιβλία και περιοδικά). Το πλήθος των άρθρων είναι 1.963 και ο ετήσιος ρυθμός αύξησης συγγραφής άρθρων που σχετίζονται με τον ψηφιακό γραμματισμό ανέρχεται στο 19,06%.

*Πίνακας 2: Πλήθος Άρθρων που αναφέρονται στον Ψηφιακό Γραμματισμό από το 2012-2021*

Έτος	Πλήθος Άρθρων
2012	89
2013	94
2014	113
2015	120
2016	149
2017	147
2018	207
2019	256
2020	360
2021	428

Στον παραπάνω πίνακα 2 γίνεται έκδηλο ότι κάθε χρόνο ο αριθμός συγγραφής άρθρων που αναφέρονται στον ψηφιακό γραμματισμό στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες αυξάνεται. Το 2012 ήταν 89 άρθρα, το 2013 προστέθηκαν 5 νέα άρθρα, το 2014 19 νέα άρθρα από το προηγούμενο έτος, το 2015 +7, το 2016 +29, το 2017 -2 από το προηγούμενο έτος, το 2018 +60 και με το ξέσπασμα της πανδημίας COVID -19 με την οποία ενισχύθηκε η

ψηφιοποίηση των επιχειρήσεων, εμφανίστηκαν νέες μορφές απασχόλησης, όπως η τηλεργασία, αναπτύχθηκαν νέες τεχνολογίες αιχμής και υπήρξε μεγαλύτερη ενημέρωση για τον ψηφιακό γραμματισμό και τις ψηφιακές δεξιότητες το 2019 προστίθενται 49 άρθρα, το 2020 + 104 και το 2021 + 68.

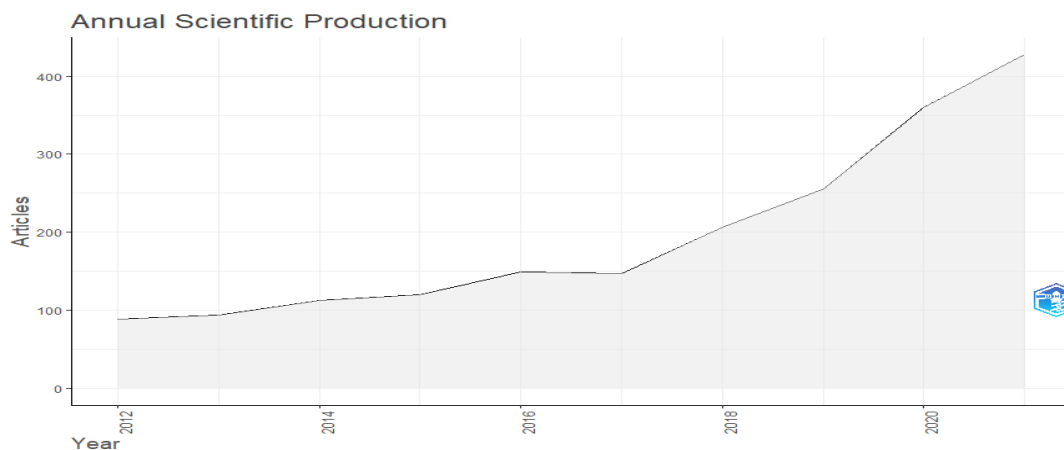
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι συνολικές αναφορές στον ψηφιακό γραμματισμό ανά χώρα παγκοσμίως. Η πρώτη στην ιεραρχική κατάταξη χώρα με τις περισσότερες αναφορές στον ψηφιακό γραμματισμό είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με 4.498 άρθρα. Ακολουθεί η Μεγάλη Βρετανία με 2.920 άρθρα, η Αυστραλία με 1.799 άρθρα, η Ισπανία με 1.397 άρθρα, η Ολλανδία με 1.162, το Ισραήλ με 688, η Κίνα με 571, η Φινλανδία με 418, ο Καναδάς με 357 και η Γερμανία με 293. Ανάμεσα στις πρώτες δέκα χώρες παγκοσμίως σε αναφορές της λέξης «ψηφιακός γραμματισμός» σε άρθρα ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, οι χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά ιεραρχική σειρά είναι η Ισπανία, η Ολλανδία, η Φινλανδία και η Γερμανία.

Ακόμα, από τη στατιστική ανάλυση με τη χρήση της R προέκυψαν και οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιούν οι υπόλοιποι συγγραφείς και σχετίζονται με τον ψηφιακό γραμματισμό (Πίνακας 3).

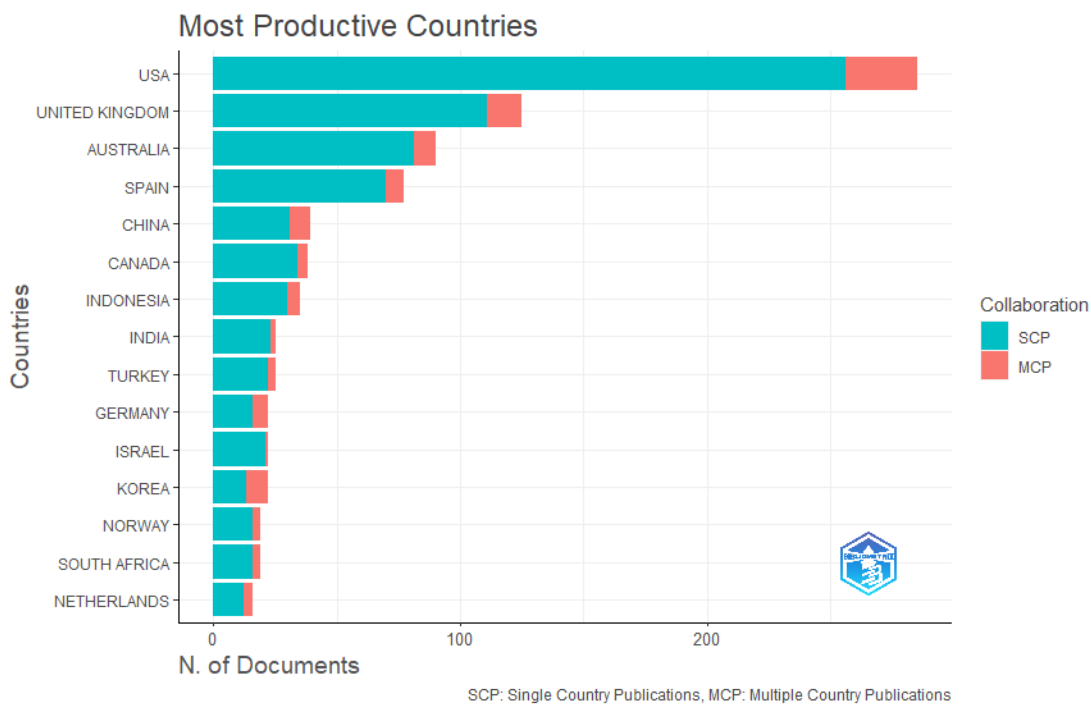
*Πίνακας 3: Λέξεις-Κλειδιά που συνδέονται με τον Ψηφιακό Γραμματισμό και συναντιούνται σε ένα Πλήθος Άρθρων*

Λέξεις-Κλειδιά	Πλήθος Άρθρων
Ψηφιακός Γραμματισμός	839
Ψηφιακοί Γραμματισμοί	151
Πληροφοριακός Γραμματισμός	104
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	91
Ψηφιακό Χάσμα	81
Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης	76
Τεχνολογία	62
Πολυμεσικός Γραμματισμός	61
Διαδίκτυο	58
Γραμματισμός	54

Παρακάτω παρουσιάζονται οπτικοποιημένα ο ετήσιος ρυθμός αύξησης συγγραφής άρθρων που αναφέρονται στον ψηφιακό γραμματισμό στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες για τα έτη 2012-2021 (Γράφημα 1) και οι χώρες παγκοσμίως που είναι πιο παραγωγικές στη συγγραφή άρθρων που αφορούν τον ψηφιακό γραμματισμό (Γράφημα 2).



**Γράφημα 1. Ετήσιος ρυθμός αύξησης συγγραφής άρθρων που αναφέρονται στον ψηφιακό γραμματισμό στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες για τα έτη 2012-2021**



**Γράφημα 2. Χώρες παγκοσμίως που είναι πιο παραγωγικές στη συγγραφή άρθρων που αφορούν τον ψηφιακό γραμματισμό.**

Επιπλέον πληροφορίες που προκύπτουν από τη βιβλιομετρική ανάλυση με τη χρήση της R είναι οι πιο παραγωγικοί συγγραφείς (Πίνακας 4) και τα πιο δημοφιλή άρθρα που σχετίζονται με τον ψηφιακό γραμματισμό (Πίνακας 5).

*Πίνακας 4: Πιο Παραγωγικοί Συγγραφείς*

Συγγραφείς	Πλήθος Άρθρων
Kiili, C.	9
Tour, E.	9
Julien, H.	8
Subramaniam, M.	8
Tomczyk, E.	8
Smith, B.	7
Jang, B.	6
Marlatt, R.	6
Mcgreg, S.	6
Pangrazio, L.	6

*Πίνακας 5: Πιο Δημοφιλή Άρθρα*

Τίτλοι Άρθρων	Doi	Αναφορές
The relation between 21 <sup>st</sup> century skills and digital skills: A systematic literature review	10.1016/j.chb.2017.03.010	569
Can we teach digital natives digital literacy?	10.1016/j.compedu.2012.04.016	360
Critical reflections on the benefits of ICT in education	10.1080/03054985.2011.577938	264
Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21 <sup>st</sup> century	10.1111/jcal.12029	231
Digital Literacy and Privacy Behavior Online	10.1177/0093650211418338	189
Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research	10.1007/s10639-014-9346-4	187
Succinct Survey Measures of Web-Use Skills	10.1177/0894439310397146	174

Media Education, Media Literacy and Digital Competence	10.3916/C38-2012-02-03	167
Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy	10.1016/j.compedu.2014.10.025	165
Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior	10.1016/j.iheduc.2016.01.001	157

## Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη και τη βιβλιομετρική ανάλυση είναι ότι οι νέες τεχνολογίες είναι αρκετά σημαντικές, προκειμένου ο σύγχρονος άνθρωπος να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Ο σύγχρονος άνθρωπος μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών εργάζεται, σκέφτεται, επικοινωνεί και ζει. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από την παρουσίαση και την προώθηση ολοκληρωμένων εγγράφων και δράσεων επιδιώκει την καθολική απόκτηση δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού από τους πολίτες των χωρών μελών της. Το ενδιαφέρον της ξεκίνησε από το 2010 με την προώθηση της Ψηφιακής Ατζέντας και με το ξέσπασμα της πανδημίας έγινε ακόμα πιο έντονο. Οι πρωτοβουλίες της αφορούν τον Δείκτη της Ψηφιακής Οικονομίας, τη δημιουργία μιας Ενιαίας Ψηφιακής Αγοράς, την οργάνωση ενός Ευρωπαϊκού Θεματολογίου Ψηφιακών Ικανοτήτων, την προώθηση της Ψηφιακής Πυξίδας 2030. Ακόμα, η σημασία της απόκτησης δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού από τους Ευρωπαίους πολίτες εντοπίζεται και στη δημοσίευση επίσημων κειμένων που τις συνδέουν με την εκπαίδευση, την οικονομία, την ενέργεια και τη νεολαία. Η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων αφορά όλους τους Ευρωπαίους πολίτες, ανεξάρτητα από το φύλο την ηλικία, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τη θρησκεία και τη φυλή. Γι' αυτόν τον λόγο παρουσιάζεται στην παρούσα μελέτη η βιβλιομετρική ανάλυση άρθρων που προέρχονται από το Scopus και αναφέρονται στον εντοπισμό της λέξης «ψηφιακός γραμματισμός» σε άρθρα κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Το χρονικό διάστημα που καλύπτουν τα άρθρα είναι από το 2012-2021. Η ανάλυση και η οπτική αναπαράσταση των δεδομένων που προέκυψαν έχει γίνει με τη χρήση της R. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι η συγγραφή άρθρων που αναφέρονται στον ψηφιακό γραμματισμό αυξήθηκε με το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19 και ότι οι χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης που παρουσιάζουν πιο έντονο ενδιαφέρον ως προς τη συγγραφή άρθρων που αφορούν τον ψηφιακό γραμματισμό είναι ιεραρχικά η Ισπανία, η Ολλανδία, η Φινλανδία και η Γερμανία.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Cuccurullo, A. (2017). “*Bibliometrix*: An R-tool for comprehensive science mapping analysis.” *Journal of Informetrics*. Doi:10.1016/j.joi.2017.08.007.
- European Commission (2003). E-Learning: Better e-Learning for Europe. Directorate-General for Education and Culture. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2020). Digital Economy and Society Index Report 2020 — Human Capital. Retrieved at 15-04-2022, from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-human-capital>.
- European Commission (2021). Digital Economy and Society Index Report 2021 — Human Capital. Retrieved at 15-04-2022, from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-human-capital>.
- Folea, V. (2018). Digital Competitiveness of European Union Member States from the Perspective of Human Capital. *European Journal of Engineering and Formal Sciences*, 2 (1), pp. 27-36.
- Fu, J. (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, pp. 112–125.
- Hague, C. & Payton, S. (2010). Future Lab: Digital Literacy across the Curriculum. Retrieved at 10-11-2022, from [www.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital\\_literacy.pdf](http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf).
- In Sofos, A. (2010). Digital Literacy as a Category of Media Competence and Literacy - An Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Eds.). *Fokus Medienpädagogik - Aktuelle Forschung-und Handlungsfelder* (pp. 62-82). München: Kopaed.
- Merchant, G. (2007). Writing the Future in the Digital Age. *Literacy*, 41(3), pp. 118-128.
- Milenkova, V. & Lendzhova, V. (2021). Digital Citizenship and Digital Literacy in the Conditions of Social Crisis. *Computers*, 10, pp. 40- 53. Doi: <https://doi.org/10.3390/computers10040040>
- Reddy, P. & Chaudhary, K. (2020). Digital Literacy: A Review of Literature. *International Journal of Technoethics*, 11 (2), p. 81.
- Scopus (2022). Official Website. Retrieved at 06-12-2022, from <https://blog.scopus.com/about>
- Soshynska, Y. & Soshynska, V. (1-2 April 2020). Digital Skills of European Citizens: To be on Time. In *Education Excellence and Innovation Management: A 2025 vision to Sustain Economic Development during Global Challenges: Proceedings of the 35<sup>th</sup>*

*International Business Information Association Conference* (pp. 16654-16661).  
Spain. ISBN 978-0-9998551-4-0.

Vissenberg, J., d’Haenens, L. & Livingstone, S. (2022). Digital literacy and online resilience as facilitators of young people’s wellbeing? A systematic review. *European Psychologist*, 27(2), pp. 76-85. Doi:10.1027/1016-9040/a000478

Γούλας, Χ., Φωτόπουλος, Ν. & Φατούρου, Π. (2022). *Ενήλικες και προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας: η πρόκληση των ψηφιακών δεξιοτήτων. Κείμενα παρέμβασης για την προώθηση του διαλόγου στην εκπαίδευση και την απασχόληση*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Γ.Σ.Ε.Ε..

Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο (2021). Δράσεις της Ε.Ε. για τη βελτίωση των χαμηλού επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων. Ανακτήθηκε στις 15-04-2022, από [https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/RW21\\_02/RW\\_Digital\\_skills\\_EL.pdf](https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/RW21_02/RW_Digital_skills_EL.pdf)

## Ψηφιακή γενιά και προκλήσεις για τη σχολική κοινότητα

### Digital generation and challenges for the school community

**Χριστίνα Μπακούλα**, M.A., M.Ed., Ph.D., Εκπαιδευτικός ΠΕ34 (Ιταλικής Φιλολογίας) & ΠΕ70 (Δασκάλων),  
cbakoula@gmail.com

**Ηλίας Τσακάλης**, M.A., M.B.A., M.Ed., Εκπαιδευτικός ΠΕ80 (Οικονομίας) & ΠΕ78 (Κοινωνικών Επιστημών),  
Διευθυντής του Γυμνασίου Κιμώλου, itsakalis@sch.gr

**Christine Bakoula**, M.A., M.Ed., Ph.D., Italian Language Teacher & School Teacher, cbakoula@gmail.com

**Ilias Tsakalis**, M.A., M.B.A., M.Ed., Economics & Social Sciences Teacher in Secondary Education, Director of  
the Middle School of Kimolos, itsakalis@sch.gr

**Abstract:** This study begins with an attempt to identify the characteristics of the digital generation and continues with Prensky’s pioneering distinction between digital natives and digital immigrants. Then, the study focuses on the digital generation’s relationship with the university and the extent to which technology affects their performance. This is followed by a presentation of research studies that suggest that members of this generation are less open to the use of technology. Further, research evidence is presented on the negative correlation between social media use and academic performance, and that most young people today, although familiar with the use of digital tools, still need guidance to develop critical thinking skills. The study then focuses on the relationship between the digital generation and school and the extent to which technology affects their performance. Studies show that the use of technology in the educational process can have a positive impact on students’ motivation and performance, but other studies show that the excessive use of technology, especially for extracurricular purposes, can negatively affect performance, distract attention and concentration, while the risk of social isolation and marginalisation of students is not absent. This study concludes with the challenges and stakes that are currently being created for the Greek school.

**Keywords:** digital generation, digital natives, digital immigrants, net generation, digital literacy, multitasking

**Περίληψη:** Η παρούσα μελέτη ξεκινά από μια προσπάθεια προσδιορισμού των χαρακτηριστικών της ψηφιακής γενιάς και συνεχίζει με την πρωτοποριακή διάκριση του Prensky σε ψηφιακούς αυτόχθονες και ψηφιακούς μετανάστες. Κατόπιν, η μελέτη επικεντρώνεται στη σχέση της ψηφιακής γενιάς με το πανεπιστήμιο και το βαθμό στον οποίο η τεχνολογία επιδρά στις επιδόσεις της. Ακολουθεί η παρουσίαση ερευνητικών μελετών που υποδεικνύουν την ύπαρξη μελών της συγκεκριμένης γενιάς λιγότερο ανοιχτών στη χρήση της τεχνολογίας. Περαιτέρω, προβάλλονται ερευνητικά δεδομένα για την αρνητική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, καθώς

και για το ότι οι περισσότεροι νέοι σήμερα, αν και εξοικειωμένοι με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, εξακολουθούν να χρειάζονται καθοδήγηση για να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Στη συνέχεια, αντικείμενο της μελέτης γίνεται η σχέση της ψηφιακής γενιάς με το σχολείο και ο βαθμός στον οποίο η τεχνολογία επιδρά στις επιδόσεις της. Στην προκειμένη περίπτωση μελέτες δείχνουν ότι η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιδράσει θετικά στα κίνητρα και στις επιδόσεις των μαθητών, αλλά παράλληλα παρουσιάζονται μελέτες που δείχνουν ότι η υπερβολική χρήση της τεχνολογίας, ιδίως για εξωσχολικούς σκοπούς, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις επιδόσεις, να αποσπάσει την προσοχή και την ικανότητα συγκέντρωσης, ενώ δεν απουσιάζει ο κίνδυνος της κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίησης των μαθητών. Η παρούσα μελέτη καταλήγει στις προκλήσεις και τα διακυβεύματα που σήμερα δημιουργούνται για το ελληνικό σχολείο.

**Λέξεις κλειδιά:** ψηφιακή γενιά, ψηφιακοί αυτόχθονες, ψηφιακοί μετανάστες, γενιά του διαδικτύου, ψηφιακός γραμματισμός, παράλληλες εργασίες

## 1. Εισαγωγή

Η ψηφιακή γενιά αποτελεί μια πολυπληθής ομάδα ατόμων που μεγάλωσε μέσα στην ψηφιακή εποχή, με κύριο χαρακτηριστικό της την ευρεία πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές και το διαδίκτυο. Αυτή η γενιά, που δεν γνώρισε καθόλου ή γνώρισε ελάχιστα την αναλογική εποχή, συνδέεται με υψηλά επίπεδα ψηφιακού γραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας με στόχο την αναζήτηση, την αξιολόγηση και την επιλογή πληροφοριών που βρίσκονται στο διαδίκτυο, την επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μέσων και την επίλυση προβλημάτων μέσω της χρήσης της τεχνολογίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ψηφιακή γενιά, που χαρακτηρίζεται ως τεχνολογικά έμπειρη και ψηφιακά εγγράμματη, περιλαμβάνει όλους εκείνους που μεγάλωσαν χρησιμοποιώντας ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους τους τούς υπολογιστές, σταθερούς και φορητούς, τις ταμπλέτες, το διαδίκτυο, τα κινητά τηλέφωνα, αρχικά τα απλά και έπειτα τα έξυπνα, τα βίντεοπαιχνίδια και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η ψηφιακή γενιά διαθέτει χαρακτηριστικά γνωρίσματα και συμπεριφορές που την διακρίνουν ξεκάθαρα από προγενέστερες γενιές. Όχι μόνο διαθέτει εξοικείωση με την τεχνολογία, με αποτέλεσμα να προσαρμόζεται πολύ ευκολότερα και γρηγορότερα σε καινούργια λογισμικά και σε καινούργιες ψηφιακές συσκευές σε σχέση με προηγούμενες γενιές (Prensky, 2001α), αλλά περαιτέρω τείνει να υιοθετεί διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, προτιμώντας τη διαδικτυακή, εξ αποστάσεως επικοινωνία από τη δια ζώσης.

Ο Tapscott (1998), αναφερόμενος στην ψηφιακή γενιά, χρησιμοποιεί τον όρο “γενιά του διαδικτύου” και θεωρεί ότι αφορά στους γεννημένους από τη δεκαετία του 1980 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1990 περίπου. Ο Tapscott μάλιστα υπήρξε από τους πρώτους ερευνητές που προσπάθησαν να αποτυπώσουν τα αποτελέσματα της ψηφιακής τεχνολογίας στους νέους.

Δεν υπάρχει ακριβές ηλικιακό εύρος για την ψηφιακή γενιά, καθώς μπορεί να αναφέρεται σε οποιονδήποτε έχει εκτεθεί και χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία στην καθημερινή του ζωή. Εν τούτοις, συνδέεται συχνότερα με άτομα που γεννήθηκαν μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και τα οποία δεν έχουν γνωρίσει τον κόσμο χωρίς διαδίκτυο και χωρίς φορητές ψηφιακές συσκευές.

Εναλλακτικά με τον όρο της ψηφιακής γενιάς, χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια από ερευνητές και ο όρος “γενιά Z” (Seemiller και Grace, 2016), ο οποίος προσδιορίζει άτομα που γεννήθηκαν από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990 μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 2000. Η γενιά Z θεωρείται ως η πρώτη γενιά που μεγάλωσε εξ ολοκλήρου με την ψηφιακή τεχνολογία και είναι ιδιαίτερα ικανή στη χρήση της.

## 2. Ψηφιακοί αυτόχθονες και ψηφιακοί μετανάστες

Ο Prensky (2001a), αναφερόμενος στην ψηφιακή γενιά και συγκεκριμένα σε αυτούς που γεννήθηκαν από τη δεκαετία του 1980 έως το 1994 περίπου, εισήγαγε την έννοια των “ψηφιακών αυτόχθονων”, ενώ αναφερόμενος σε παλαιότερες γενιές που δεν μεγάλωσαν με την ψηφιακή τεχνολογία, χρησιμοποίησε τον όρο των “ψηφιακών μεταναστών”. Ο όρος “ψηφιακοί αυτόχθονες” βασίζεται στο ότι ο Prensky θεωρεί τους νέους αυτής της περιόδου “φυσικούς ομιλητές” μιας “ψηφιακής γλώσσας”, σε αντιδιαστολή με τους “ψηφιακούς μετανάστες”, οι οποίοι, προσπαθώντας να προσαρμοστούν στο καινούργιο περιβάλλον, φροντίζουν να μάθουν και αυτοί, άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλοι σε μικρότερο, την προαναφερόμενη “ψηφιακή γλώσσα”. Ωστόσο, οι τελευταίοι διατηρούν και μια “προφορά”, η οποία κάνει την εμφάνισή της κάθε φορά που αντί να θεωρούν αυτονόητο ότι η καθαυτή χρήση ενός ψηφιακού προγράμματος ή μιας ψηφιακής συσκευής θα τους οδηγήσει στην εκμάθησή του/της, προτιμούν, για παράδειγμα, να αναζητούν και να μελετούν αναλυτικές οδηγίες χρήσης.

Ο Prensky (2001a), αν και φαίνεται να αντιμετωπίζει με ένα σχετικό σκεπτικισμό απόψεις διατυπωμένες από την ιατρική κοινότητα για το ότι διαφορετικά είδη εμπειριών οδηγούν σε διαφορετικές εγκεφαλικές δομές, υποστηρίζει ότι τα μοντέλα σκέψης της ψηφιακής γενιάς έχουν σίγουρα τροποποιηθεί. Επίσης, διαπιστώνει ότι οι ψηφιακοί αυτόχθονες είναι πιο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και έχουν διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις από τους ψηφιακούς μετανάστες, για να καταλήξει ότι είναι επιτακτική ανάγκη να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί των ψηφιακών αυτόχθονων τη μεθοδολογία διδασκαλίας τους σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα ανεξαιρέτως, καθώς και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ακολούθως, ο Prensky (2001b) επεκτείνει τη διάκριση των ψηφιακών αυτόχθονων και των ψηφιακών μεταναστών. Υποστηρίζει ότι υπάρχει μια θεμελιώδης διαφορά στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα που μεγάλωσαν στην ψηφιακή εποχή και εκείνα που δεν μεγάλωσαν, σκέφτονται και προσεγγίζουν εργασίες. Ο Prensky θεωρεί ότι οι ψηφιακοί αυτόχθονες έχουν αναπτύξει ένα διαφορετικό σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων και μαθησιακών προτιμήσεων λόγω της έκθεσής τους στην τεχνολογία από μικρή ηλικία. Ακόμη, υποστηρίζει ότι οι

ψηφιακοί αυτόχθονες είναι πιο άνετοι με τις παράλληλες εργασίες, την οπτική μάθηση και την άμεση ανατροφοδότηση σε σχέση με τους ψηφιακούς μετανάστες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διατυπώνει την άποψη ότι οι ψηφιακοί αυτόχθονες προτιμούν τη μάθηση που είναι διαδραστική, συνεργατική και βιωματική, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους παθητικής μάθησης. Καταλήγει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ώστε να εναρμονιστούν στις μαθησιακές προτιμήσεις των ψηφιακών αυτόχθονων, προκειμένου να τους εμπλέξουν καλύτερα στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα δύο παραπάνω άρθρα του Prensky (2001a, 2001b) υπήρξαν πραγματικά πρωτοποριακά στο πεδίο της εκπαίδευσης, με τις ιδέες του να συνεχίζουν να ασκούν σημαντική επίδραση ως και σήμερα. Ωστόσο, δεν έλειψαν και οι επικριτικές αναφορές. Πολλοί ερευνητές θεώρησαν ότι η διάκριση μεταξύ ψηφιακών αυτόχθονων και ψηφιακών μεταναστών υπεραπλουστεύει την πολύπλοκη σχέση μεταξύ τεχνολογίας και μάθησης. Ωστόσο, πολλοί άλλοι βρήκαν τις ιδέες του ιδιαίτερες χρήσιμες για την κατανόηση των διαφορετικών μαθησιακών προτιμήσεων των μαθητών και τη συνακόλουθη προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας.

### 3. Ψηφιακή γενιά και πανεπιστήμιο

Η βελτιωμένη σχέση της ψηφιακής γενιάς με την τεχνολογία έχει σημαντική επίδραση στις επιδόσεις της. Μελέτες δείχνουν ότι η ανοιχτή πρόσβαση στην πληροφορία που έχει η ψηφιακή γενιά και οι αλλαγές που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια στον τρόπο εκπαίδευσης και μάθησης έχουν συμβάλει καθοριστικά σε αυτό. Το γεγονός δηλαδή ότι οι σημερινοί φοιτητές έχουν άμεση πρόσβαση στην πληροφορία αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για τις πανεπιστημιακές σπουδές, ενώ παράλληλα εκπαιδευτικές πλατφόρμες στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιτρέπουν την παρακολούθηση μαθημάτων από παντού και την ανάληψη συνεργατικών εργασιών, προσφέροντας πολυάριθμες ευκαιρίες μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, που προγενέστερες γενιές δεν διέθεταν.

Ακόμη, η μάθηση που συνδυάζεται με διαδραστικό και ελκυστικό περιεχόμενο έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει θετικά τα κίνητρα των φοιτητών, οδηγώντας σε καλύτερες επιδόσεις. Ειδικότερα, οι Wang κ.ά. (2009) διερεύνησαν τα αποτελέσματα χρήσης φορητών ψηφιακών συσκευών στις μαθησιακές τους συμπεριφορές και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η χρήση έξυπνων τηλεφώνων και ταμπλετών επέδρασε θετικά, καθώς οι φοιτητές ήταν πιο αφοσιωμένοι στις σπουδές τους και εμφάνιζαν περισσότερα κίνητρα μάθησης. Οι φοιτητές που χρησιμοποιούσαν φορητές ψηφιακές συσκευές για την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό ήταν πιο πιθανό να ξαναδούν το περιεχόμενο του μαθήματος, να συμμετάσχουν σε διαδικτυακές συζητήσεις και να αναζητήσουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Επιπλέον, στη μελέτη βρέθηκε ότι οι σπουδαστές που χρησιμοποιούσαν φορητές ψηφιακές συσκευές είχαν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους που δεν χρησιμοποιούσαν. Οι συγγραφείς εντόπισαν επίσης ορισμένες προκλήσεις, όπως οι τεχνικές δυσκολίες, η απόσπαση της προσοχής από μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες και η ανάγκη για αξιόπιστη σύνδεση στο

διαδίκτυο. Ωστόσο, συνολικά, η μελέτη υποδηλώνει ότι η μάθηση μέσω φορητών ψηφιακών συσκευών μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη βελτίωση των μαθησιακών εμπειριών και των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι συγγραφείς της μελέτης τονίζουν τη σημασία της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην πανεπιστημιακή τάξη, με στόχο την εμπλοκή και την παρακίνηση των φοιτητών. Η μελέτη υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μάθησης μέσω της χρήσης φορητών ψηφιακών συσκευών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και πλαίσια.

Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του ψηφιακού γραμματισμού και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα ψηφιακού γραμματισμού διαθέτουν βελτιωμένη κριτική σκέψη, καθώς και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που διαθέτουν περισσότερες δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού τείνουν να έχουν υψηλότερους βαθμούς και καλύτερες επιδόσεις σε ακαδημαϊκές εργασίες που απαιτούν τη χρήση της τεχνολογίας, όπως είναι η διαδικτυακή έρευνα και οι πολυμεσικές παρουσιάσεις. Ειδικότερα, οι Margaryan κ.ά. (2011) στην έρευνα που διεξήγαγαν σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές της Σκωτίας, σχετικά με την πρόσβαση και τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας, τις προτιμήσεις τους για μαθησιακές δραστηριότητες και τις στάσεις τους απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας για μάθηση, βρήκαν ότι, αν και οι φοιτητές ανέφεραν υψηλά επίπεδα πρόσβασης και χρήσης ψηφιακής τεχνολογίας, υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση στους τρόπους χρήσης τους. Επιπλέον, οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές που ασχολούνταν με διαδικτυακούς μαθησιακούς πόρους είχαν καλύτερες επιδόσεις. Αυτό υποδηλώνει ότι η χρήση ψηφιακής τεχνολογίας στη διαδικασία της μάθησης μπορεί να έχει θετικό αποτύπωμα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Συνολικά, η μελέτη αμφισβητεί την αντίληψη ότι όλοι οι νέοι είναι ψηφιακοί αυτόχθονες με έμφυτες ψηφιακές δεξιότητες, αλλά υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού για αποτελεσματική μάθηση στην ψηφιακή εποχή.

#### **4. Βιβλιογραφική επισκόπηση του πεδίου και αμφισβητήσεις**

Μέσα σε ένα κλίμα ενθουσιώδους κλίμα ερευνητικών εργασιών για την ψηφιακή γενιά και τα επιτεύγματά της αρχίζουν σταδιακά να καταγράφονται οι πρώτες αντιρρήσεις. Συγκεκριμένα, για τους Bennett κ.ά. (2008), ο ισχυρισμός ότι υπάρχει μια ξεχωριστή νέα γενιά, που κατέχει εξελιγμένες τεχνολογικές δεξιότητες και μαθησιακές προτιμήσεις, τις οποίες η εκπαίδευση δεν είναι έτοιμη να υποστηρίξει, μπορεί να αποδεικνύεται αρκετά ελκυστικός σε ερευνητικό επίπεδο, αλλά, όμως, όσοι υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει εξ ολοκλήρου για να καλύψει τις ανάγκες των ψηφιακών αυτόχθονων έχουν προκαλέσει μια μορφή πανικού. Οι συγγραφείς σημείωσαν με έμφαση ότι όσοι υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει πλήρως, χρησιμοποιούν ακραία επιχειρήματα, που στερούνται εμπειρικών αποδείξεων. Η εικόνα που αρχίζει να διαμορφώνεται από την έρευνα για τις σχέσεις των νέων με την τεχνολογία είναι πολύ πιο σύνθετη από τον απλό χαρακτηρισμό των ψηφιακών αυτόχθονων. Πρόσθεσαν δε, ότι ενώ η τεχνολογία είναι ενσωματωμένη στη ζωή τους, η

χρήση που κάνουν και οι δεξιότητες τους σε αυτήν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση. Δεν υπάρχουν ενδείξεις για ευρεία ή καθολική δυσaréσκεια απέναντι στην εκπαίδευση, όπως την γνωρίζουμε, ή για ένα σαφώς διαφορετικό στυλ μάθησης. Κατέληξαν ότι οι νέοι μπορεί να κάνουν τα πράγματα διαφορετικά, αλλά δεν υπάρχει λόγος να τους θεωρούμε ξένους ή διαφορετικούς προς εμάς. Η σημερινή εκπαίδευση μπορεί να βρίσκεται υπό ένα καθεστώς προκλήσεων, αλλά σε καμία περίπτωση δεν απορρίπτεται.

Για τον Selwyn (2009), η ιδέα των ψηφιακών αυτόχθονων είναι ένας μύθος, αφού οι ψηφιακές δεξιότητες των νέων είναι πολύ πιο σύνθετες και εξαρτώμενες από διάφορους παράγοντες από ό,τι πιστεύεται. Υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι πιο ευαίσθητοποιημένοι αναφορικά με την κατανόηση των ψηφιακών πρακτικών των νέων και να αναγνωρίσουν ότι οι δεξιότητες και οι πρακτικές τους διαμορφώνονται από μια σειρά παραγόντων, όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Συνολικά, αμφισβήτησε την άποψη ότι οι ψηφιακοί αυτόχθονες αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα και τόνισε τη σημασία της υιοθέτησης μιας διαφοροποιημένης, κριτικής προσέγγισης για την κατανόηση των ψηφιακών πρακτικών των νέων.

Οι Jones κ.ά. (2010) ήθελαν να διαπιστώσουν αν όντως υπάρχει μια ξεχωριστή νέα γενιά, που αναφέρεται και ως γενιά του διαδικτύου. Οι συγγραφείς διεξήγαγαν έρευνα σε φοιτητές προερχόμενους από πέντε διαφορετικά πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου για να ανακαλύψουν το βαθμό στον οποίο αυτοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία στην καθημερινή τους ζωή, καθώς και τη στάση τους απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία. Διαπίστωσαν ότι η χρήση της τεχνολογίας μεταξύ των φοιτητών ήταν ευρέως διαδεδομένη, με το 99% των ερωτηθέντων να δηλώνει ότι χρησιμοποιεί υπολογιστή και το 92% ότι χρησιμοποιεί το διαδίκτυο τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Επιπλέον, το 83% των ερωτηθέντων είχε στην κατοχή του κινητό τηλέφωνο και το 70% φορητό υπολογιστή. Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν την ύπαρξη μιας ξεχωριστής νέας γενιάς, που είναι αρκετά εξοικειωμένη με την τεχνολογία. Ωστόσο, διαπίστωσαν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φοιτητών αναφορικά με τη χρήση της, με ορισμένους να την χρησιμοποιούν περισσότερο από άλλους. Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι αυτό δείχνει ότι η χρήση της τεχνολογίας δεν καθορίζεται απλώς από την ηλικία, αλλά επηρεάζεται και από μια σειρά παραγόντων, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε αυτήν και των ατομικών προτιμήσεων. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές είχαν ανάμεικτες στάσεις για την τεχνολογία στη μαθησιακή διαδικασία, με ορισμένους να εκφράζουν έντονη προτίμηση προς τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης, όπως είναι οι διαλέξεις και τα έντυπα εγχειρίδια, σε αντίθεση με άλλους που ήταν πιο ανοιχτοί στη χρήση της. Συνολικά, κατέληξαν ότι, ενώ υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας ξεχωριστής νέας γενιάς μαθητών που αισθάνεται άνετα με αυτήν, δεν πρόκειται για μια ομοιογενή ομάδα, σημειώνοντας παράλληλα ότι οι ατομικές διαφορές στη χρήση της τεχνολογίας και οι διαφοροποιημένες στάσεις τους απέναντι στην τεχνολογία πρέπει σε κάθε περίπτωση να λαμβάνονται υπόψη στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Οι Kirschner και Karpinski (2010) διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές με υψηλότερα επίπεδα ψηφιακού γραμματισμού είχαν επίσης την τάση να έχουν υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας, γεγονός που υποδηλώνει θετική συσχέτιση μεταξύ ψηφιακού γραμματισμού και ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι συγγραφείς σημείωσαν ότι ο ψηφιακός γραμματισμός περιλαμβάνει όχι μόνο την ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας αλλά και την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης της για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Ως εκ τούτου, οι φοιτητές που ήταν ψηφιακά εγγράμματοι σε μεγαλύτερο βαθμό, ήταν και πιο ικανοί να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με τρόπους που υποστήριζαν τη μάθηση και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συσχέτιση δεν συνεπάγεται απαραίτητα αιτιώδη συνάφεια, καθώς άλλοι παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των φοιτητών και των οικογενειών τους, μπορεί επίσης να ασκούν επίδραση. Πέραν αυτού, κύριο αντικείμενο της έρευνάς τους ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης του Facebook και των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Τα ευρήματα έδειξαν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο χρόνο περνούσαν οι φοιτητές στο συγκεκριμένο μέσο κοινωνικής δικτύωσης, τόσο χαμηλότερος έτεινε να είναι ο μέσος όρος του πτυχίου τους. Ωστόσο, σημειώνεται ότι η μελέτη είχε ορισμένους περιορισμούς, δεδομένου ότι επικεντρώθηκε μόνο στη χρήση του Facebook και όχι σε άλλες πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης. Παρ' όλα αυτά, οι συγγραφείς υπογράμμισαν τον πιθανό αρνητικό αντίκτυπο της υπερβολικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Ο Erstad (2015) υποστήριξε ότι ο γραμματισμός είναι απαραίτητος για να μπορούν τα άτομα να περιηγηθούν στο διαδίκτυο και να κατανοήσουν τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που είναι διαθέσιμος στα ψηφιακά μέσα, καθώς πλέον απαιτούνται νέες δεξιότητες και ικανότητες. Για αυτόν, ο γραμματισμός μόνο μπορεί να βοηθήσει τους νέους να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να περιηγηθούν στο πολύπλοκο και διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπίο των μέσων ενημέρωσης. Ο συγγραφέας δεν παρέλειψε να υπογραμμίσει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν τις αλλαγές στις τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφόρησης και τον αντίκτυπό τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, αναφερόμενος στην έννοια των ψηφιακών αυτόχθονων, αμφισβήτησε την αντίληψη ότι όλοι οι νέοι είναι εγγενώς καταρτισμένοι στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας. Συμπέρανε ότι ενώ οι νέοι μπορεί να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, εξακολουθούν να χρειάζονται καθοδήγηση για να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στον ψηφιακό κόσμο.

Οι Kirschner και De Bruyckere (2017) αμφισβητούν την ύπαρξη μιας νέας γενιάς που είναι διαφορετική από τις προηγούμενες σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας. Οι συγγραφείς κάνουν μια ευρεία βιβλιογραφική επισκόπηση και διαπιστώνουν ότι οι περισσότερες μελέτες βασίζονται σε ανεπαρκή στοιχεία και σε περιορισμένο δείγμα. Επίσης, διαπιστώνουν ότι ενώ υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της χρήσης της τεχνολογίας και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, το μέγεθος της επίδρασης είναι μικρό. Με άλλα λόγια, το πλεονέκτημα που έχουν οι ψηφιακοί αυτόχθονες δεν είναι αρκετά σημαντικό, ώστε να βελτιώσει σημαντικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Εξηγούν ότι, παρά το γεγονός ότι η ψηφιακή τεχνολογία είναι πλέον

παρούσα παντού, αυτό δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι μαθητές και φοιτητές γνωρίζουν πώς να την χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά για μαθησιακούς ή ακαδημαϊκούς σκοπούς. Επιπλέον, αμφισβητούν την ιδέα των παράλληλων εργασιών, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν μπορεί να εκτελέσει δύο σύνθετες εργασίες ταυτόχρονα. Αντιθέτως, ο εγκέφαλος προχωρά σε εναλλαγή μεταξύ των εργασιών, οδηγώντας σε μειωμένη απόδοση και περιορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Περαιτέρω, οι συγγραφείς εξετάζουν τις συνέπειες στην εκπαιδευτική πολιτική που προκαλεί η ιδέα της ψηφιακής γενιάς και της διαφοροποιημένης της εκπαίδευσης. Τονίζουν λοιπόν τη σημασία της κριτικής σκέψης και του κριτικού διαλόγου στην εκπαίδευση και προτείνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές. Ακόμη, προτείνουν μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση αναφορικά με τη χρήση της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η τεχνολογία στη διαδικασία της διδασκαλίας δεν είναι αυτοσκοπός και δεν πρέπει να θεωρείται ότι έχει απαραίτητα θετικές επιδράσεις στη μάθηση. Αντιθέτως, επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η ανάλυση και η επίλυση προβλημάτων, η κατανόηση και η απόδοση πληροφοριών, η δημιουργικότητα και η κοινωνική διάδραση είναι σημαντικότερες από την απλή χρήση της τεχνολογίας. Επιπλέον, σημειώνουν ότι η υπερβολική χρήση των τεχνολογικών εργαλείων μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην προσοχή και τη συγκέντρωση των μαθητών. Καταλήγουν ότι η χρήση της τεχνολογίας πρέπει να γίνεται πάντα για συγκεκριμένο σκοπό και με κατάλληλο τρόπο, ώστε να ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώνει την κατανόηση και ανάλυση των επιστημονικών εννοιών.

Τέλος, οι Fortunati κ.ά. (2019) διαπιστώνουν μέσω της έρευνάς τους ότι οι έφηβοι της δεύτερης ψηφιακής γενιάς δεν διαθέτουν την ίδια εξοικείωση με την ψηφιακή τεχνολογία, όπως οι έφηβοι στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Δεν επιδεικνύουν ιδιαίτερη πρόοδο όσον αφορά στη χρήση κινητών τηλεφώνων, αλλά βρίσκονται στη δεύτερη θέση, μετά τους νέους ενήλικες, όσον αφορά στη χρήση SMS και το διαδίκτυο. Η απόκτηση ικανοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ δεν είναι πιθανώς πλέον τόσο απαραίτητη για τους έφηβους της δεύτερης ψηφιακής γενιάς, λόγω των πλέον διαισθητικών διεπαφών και των ομοιοτήτων μεταξύ ψηφιακών συσκευών και πλατφορμών. Τονίζουν ότι μια σειρά πρόσφατων μελετών δείχνουν ότι η δεύτερη ψηφιακή γενιά συνεχίζει να εκτιμά ιδιαίτερα την ανάγνωση σε χαρτί και δεν διαθέτει τις δεξιότητες εκείνες που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη μετάβαση στην ανάγνωση και γραφή με ψηφιακά μέσα. Με άλλα λόγια, οι έφηβοι της δεύτερης ψηφιακής γενιάς αποδεικνύονται λιγότερο επιδέξιοι στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας από τους εφήβους της πρώτης ψηφιακής γενιάς. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι νέες γενιές αδιαφορούν για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, αλλά ότι αναπτύσσουν μάλλον ψηφιακές δεξιότητες που σχετίζονται κυρίως με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι συγγραφείς, αναφερόμενοι στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των νέων ψηφιακών γενεών, τονίζουν αφενός την ανάγκη απομάκρυνσης από μια και μόνο οριζόντια προσέγγιση όσον αφορά στον ψηφιακό γραμματισμό, αφετέρου την ανάγκη ανάπτυξης διαφοροποιημένων και συγκεκριμένων για το πλαίσιο στρατηγικών, που λαμβάνουν υπόψη την ποικιλομορφία των μαθητών και των

ψηφιακών τους εμπειριών, για να καταλήξουν ότι μια τέτοια προσέγγιση θα πρέπει να εστιάζει, κατά κύριο λόγο, στην προώθηση της κριτικής σκέψης.

## 5. Ψηφιακή γενιά και σχολείο

Η σχέση μεταξύ της ψηφιακής γενιάς και του σχολείου είναι σύνθετη και πολύπλευρη, με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη σχέση να μη στερείται θετικών αλλά και αρνητικών επιπτώσεων. Η ψηφιακή γενιά είναι εξοικειωμένη με την τεχνολογία, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα ενασχόλησής της με το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και την ικανότητα συνεργασίας της με συμμαθητές. Η χρήση της τεχνολογίας στην τάξη φαίνεται να επιδρά θετικά στα κίνητρα των μαθητών. Η δυνατότητα χρήσης ενός μεγάλου αριθμού διαδικτυακών πηγών και η μείωση της εξάρτησης από τα παραδοσιακά εγχειρίδια έχουν οδηγήσει γενικότερα σε αυξημένο ενδιαφέρον για μάθηση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τη μαθησιακή διαδικασία να γίνει πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα.

Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να ενισχύσει τη σχολική δέσμευση των μαθητών και να επιδράσει θετικά στις επιδόσεις τους. Ειδικότερα, οι Bebell και Kay (2010) διεξήγαγαν μια μελέτη στη Μασαχουσέτη των ΗΠΑ, προκειμένου να δουν την επίδραση που θα είχε στη σχολική επίδοση η χορήγηση σε κάθε μαθητή ξεχωριστά ενός φορητού υπολογιστή για χρήση τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι. Στη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι για να αναλυθούν τα δεδομένα επίδοσης των μαθητών στα τυποποιημένα τεστ, καθώς και δεδομένα σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας και τις στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές στους οποίους χορηγήθηκε φορητός υπολογιστής είχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στις τυποποιημένες εξετάσεις αγγλικής γλώσσας και μαθηματικών σε σύγκριση με τους μαθητές άλλων σχολείων της ίδιας πολιτείας. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές στους οποίους χορηγήθηκε φορητός υπολογιστής ανέφεραν συχνότερη χρήση της τεχνολογίας στο σχολείο και θετικότερη στάση απέναντι στην τεχνολογία και τη μάθηση μέσω της τεχνολογίας. Συνολικά, η μελέτη υποδηλώνει ότι πρωτοβουλίες χορήγησης υπολογιστών σε κάθε μαθητή ξεχωριστά μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις και στη χρήση της τεχνολογίας στα σχολικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, οι συγγραφείς σημειώνουν ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την πλήρη κατανόηση των αιτιωδών μηχανισμών πίσω από αυτές τις επιδράσεις και για τον εντοπισμό βέλτιστων πρακτικών εφαρμογής.

Από την άλλη πλευρά, η έρευνα έχει επίσης δείξει ότι η υπερβολική χρήση της τεχνολογίας, ιδίως για εξωσχολικούς σκοπούς, μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα, όπως χαμηλότερους βαθμούς και μειωμένη σχολική δέσμευση (Wood κ.ά., 2012, Rosen κ.ά., 2013). Η χρήση φορητών ψηφιακών συσκευών στην τάξη μπορεί να αποσπάσει σημαντικά την προσοχή των μαθητών και να επηρεάσει την ικανότητα συγκέντρωσης και εστίασης προσοχής, επηρεάζοντας συνακόλουθα με αρνητικό τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, οι Wood κ.ά. (2012) διεξήγαγαν μια μελέτη για να διερευνήσουν τα

αποτελέσματα που έχουν στην τάξη οι εξωσχολικές παράλληλες εργασίες των μαθητών (για παράδειγμα, έλεγχος του email, διαδικτυακά παιχνίδια, περιήγηση σε ιστοσελίδες, κατέβασμα μουσικών κομματιών). Παρατήρησαν μαθητές γυμνασίου σε φυσικές συνθήκες τάξης και κατέγραψαν τη δραστηριότητά τους, χρησιμοποιώντας ένα ψηφιακό σύστημα παρατήρησης. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που επιδίδονταν σε εξωσχολικές παράλληλες εργασίες στους φορητούς τους υπολογιστές είχαν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με εκείνους που εκτελούσαν σχολικές παράλληλες εργασίες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που έστειλαν μηνύματα ή χρησιμοποιούσαν μέσα κοινωνικής δικτύωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, επέδειξαν χαμηλότερα επίπεδα κατανόησης και συγκράτησης πληροφοριών. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εξωσχολικές παράλληλες εργασίες των μαθητών μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία εντός της σχολικής αίθουσας και ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για τη χρήση της τεχνολογίας εντός αυτής. Με άλλα λόγια, σχολεία και εκπαιδευτικοί πρέπει να επινοήσουν και να υιοθετήσουν πρακτικές που να περιορίζουν τις εξωσχολικές παράλληλες εργασίες.

Οι Rosen κ.ά. (2011) διεξήγαγαν μια μελέτη για να διερευνήσουν τις επιπτώσεις που προκαλεί στη μαθησιακή διαδικασία η ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω τηλεφώνου μέσα στην τάξη. Οι ερευνητές επιστράτευσαν φοιτητές για να συμμετάσχουν στη μελέτη και τους ανέθεσαν τυχαία μία από τις τρεις συνθήκες: μια συνθήκη ελέγχου, μια συνθήκη όπου οι συμμετέχοντες λάμβαναν μηνύματα, αλλά δεν απαντούσαν σε αυτά και μια συνθήκη όπου οι συμμετέχοντες λάμβαναν μηνύματα και είχαν εντολή να απαντήσουν. Κατά τη διάρκεια του πειράματος, οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν μια δεκαπεντάλεπτη βιντεοδιάλεξη και στη συνέχεια υποβλήθηκαν σε ένα τεστ σχετικά με την ύλη της. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες που είχαν εντολή να απαντήσουν στα γραπτά μηνύματα, σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία στο τελικό τεστ και δεν ήταν σε θέση να ανακαλέσουν την ύλη της βιντεοδιάλεξης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η εναλλαγή εργασιών (αποστολή μηνυμάτων κειμένου και λήψη του τεστ) υπήρξε πραγματικά επιζήμια για τη μαθησιακή διαδικασία. Με βάση αυτά τα ευρήματα, οι συγγραφείς συνέστησαν στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αποθαρρύνουν τη χρήση κινητών τηλεφώνων και άλλων φορητών ψηφιακών συσκευών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Πρότειναν επίσης στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν στρατηγικές που να βοηθούν τους μαθητές να συγκεντρωθούν και να διατηρήσουν την προσοχή τους, όπως είναι τα περιοδικά διαλείμματα ή οι τεχνικές ενεργητικής μάθησης.

Ακόμη, ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι η υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Ειδικότερα, οι Biancarosa και Griffiths (2012) διερευνούν το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία για την υποστήριξη της διδασκαλίας της ανάγνωσης και τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματισμού των μαθητών. Οι συγγραφείς σημειώνουν ότι ενώ τα ψηφιακά κείμενα και η τεχνολογία προσφέρουν πολλά και σημαντικά οφέλη, όπως αυξημένη πρόσβαση σε πληροφορίες και πιο

ελκυστικές εμπειρίες ανάγνωσης, μπορούν επίσης να αποσπάσουν την προσοχή και μπορεί να απαιτούν νέες στρατηγικές για την κατανόηση της ανάγνωσης. Στη συνέχεια, οι συγγραφείς παρέχουν μια επισκόπηση διαφόρων τεχνολογικών εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη της διδασκαλίας της ανάγνωσης, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών κειμένων, των ηλεκτρονικών βιβλίων και των διαδικτυακών πηγών. Καταλήγουν ότι όλα τα τεχνολογικά εργαλεία, για να είναι αποτελεσματικά, πρέπει να χρησιμοποιούνται με προσοχή και ακρίβεια.

Περαιτέρω, η χρήση της τεχνολογίας μπορεί επίσης να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση, γεγονός που ενδεχομένως να επηρεάσει αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα, η Turkle (2011) εκπόνησε μια εκτεταμένη έρευνα μέσω συνεντεύξεων σε μια σειρά από άτομα, όπως ειδικούς σε θέματα τεχνολογίας, ψυχολόγους και νέους, για να εξετάσει τα αποτελέσματα της τεχνολογίας στις ανθρώπινες σχέσεις, αναλύοντας τις επιπτώσεις της στην κοινωνία, θέτοντας σημαντικά ερωτήματα σχετικά με το ρόλο της στη ζωή μας και κυρίως δίνοντας έμφαση στους τρόπους που η τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα απομόνωσης, αποσύνδεσης και μοναξιάς παρά την αυξημένη ψηφιακή συνδεσιμότητα. Υποστήριξε ότι η αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή έχει οδηγήσει σε ριζική αλλαγή των κοινωνικών κανόνων και συμπεριφορών, καθώς οι άνθρωποι επικοινωνούν όλο και περισσότερο με μηχανές και ψηφιακές συσκευές παρά απευθείας με άλλους ανθρώπους. Υποστήριξε ότι, καθώς οι άνθρωποι περνούν ολοένα και περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο, σε συνθήκες εικονικής επικοινωνίας, μπορεί να χάνουν πολύτιμες κοινωνικές δεξιότητες και την ικανότητα δημιουργίας υγιών και λειτουργικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους.

Τέλος, τα τελευταία χρόνια έχουν ανακύψει με επείγοντα χαρακτήρα ζητήματα που σχετίζονται με το διαδικτυακό εκφοβισμό της ψηφιακής γενιάς, την ασφάλεια εν γένει του διαδικτύου και την έλλειψη ιδιωτικότητας σε αυτό, δηλαδή ζητήματα που χρήζουν άμεσης διερεύνησης και, κυρίως, άμεσης αντιμετώπισης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι Livingstone και Helsper (2008) διεξήγαγαν μια μελέτη σχετικά με το ρόλο της γονικής διαμεσολάβησης στη χρήση του διαδικτύου από παιδιά. Η μελέτη βασίστηκε σε μια μεγάλης κλίμακας έρευνα σε μαθητές ηλικίας 9-19 ετών και τους γονείς τους στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι ερευνητές εξέτασαν διάφορους τύπους γονικής διαμεσολάβησης, συμπεριλαμβανομένης της ενεργητικής διαμεσολάβησης (συζήτηση του περιεχομένου με το παιδί), της περιοριστικής διαμεσολάβησης (θέσπιση κανόνων και περιορισμών στη χρήση του διαδικτύου) και της τεχνικής διαμεσολάβησης (χρήση λογισμικού για τον αποκλεισμό της πρόσβασης σε συγκεκριμένο περιεχόμενο). Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς ασκούσαν ενεργητική διαμεσολάβηση είχαν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούσαν μια πιο περιοριστική διαμεσολάβηση είχαν λιγότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν διαδικτυακούς κινδύνους, όπως έκθεση σε ακατάλληλο περιεχόμενο ή διαδικτυακή παρενόχληση. Η μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι η αποτελεσματικότητα της γονικής διαμεσολάβησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού και τον τύπο της

διαμεσολάβησης. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι η ενεργητική διαμεσολάβηση ήταν αποτελεσματικότερη για τα μικρότερα παιδιά, ενώ η περιοριστική διαμεσολάβηση για τα μεγαλύτερα παιδιά. Συνολικά, η μελέτη υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο της γονικής διαμεσολάβησης και υποδηλώνει ότι ένας συνδυασμός διαφορετικών τύπων διαμεσολάβησης μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικός, προκειμένου να εξασφαλιστούν στα παιδιά ασφαλείς και θετικές διαδικτυακές εμπειρίες.

## 6. Οι προκλήσεις σήμερα για το ελληνικό σχολείο

Όπως αναφέρθηκε και στις προηγούμενες ενότητες και τις μελέτες που αναλύθηκαν εκτενώς σε αυτές, η σχέση της ψηφιακής γενιάς με την τεχνολογία δεν στερείται αρνητικών, πολλές φορές, αποτελεσμάτων. Ενώ η τεχνολογία σήμερα έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τις σχολικές επιδόσεις και να κάνει τη μάθηση πολύ πιο ελκυστική διαδικασία, δεν απουσιάζει μια σειρά ανεπιθύμητων επιπτώσεων που πρέπει σοβαρά να ληφθούν υπόψη, τόσο από τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, όσο και από τους εκπαιδευτικούς και γονείς. Παράλληλα ολοένα και περισσότερο αυξάνονται οι ανησυχίες που εκφράζονται σχετικά με τις επιπτώσεις των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της διαδικτυακής επικοινωνίας στην εστίαση και την προσοχή των μαθητών. Συνολικά, ο αντίκτυπος της ψηφιακής τεχνολογίας στις επιδόσεις, στα μαθησιακά κίνητρα, στην εστίαση και στην προσοχή των μαθητών μπορεί να εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το είδος της χρήσης της τεχνολογίας, το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μαθητών.

Έχοντας όλα τα παραπάνω υπόψη, είναι σαφές ότι πολλές προκλήσεις τίθενται στα ελληνικά σχολεία, εκεί δηλαδή που φοιτά μια νέα γενιά παιδιών, που δεν είναι σε θέση να φανταστεί τον κόσμο χωρίς την τεχνολογία και τις φορητές ψηφιακές συσκευές. Για αυτή τη νέα γενιά, η τεχνολογία είναι τρόπος ζωής. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με την Τσιοπέλα (2013), ο Έλληνας εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του τα ακόλουθα κατά το διδακτικό του σχεδιασμό:

- ✓ Καθώς τα παιδιά γίνονται ολοένα και περισσότερο χρήστες της ψηφιακής τεχνολογίας, βελτιώνονται στις τεχνολογικές δεξιότητες, αλλά απομακρύνονται από τις κοινωνικές. Το αποτέλεσμα είναι να μην μπορούν να αποκωδικοποιήσουν ορθά τα μη λεκτικά μηνύματα.
- ✓ Οι νέοι μαθητές διαθέτουν διαφορετικό τρόπο ανάγνωσης ενός κειμένου. Συγκεκριμένα, διαβάζουν οριζόντια κατά μήκος των λίγων πρώτων γραμμών, έπειτα μέχρι τη μέση για μερικές γραμμές ακόμα και, τέλος, κάθετα τις υπόλοιπες έως το τέλος της σελίδας.
- ✓ Η ψηφιακή τεχνολογία βελτιώνει κατά κύριο λόγο την περιφερειακή όραση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι νέοι μαθητές να διατρέχουν ταχύτατα πολλές πληροφορίες και να αποφασίζουν τι είναι σημαντικό για αυτούς και τι όχι.

- ✓ Οι νέοι μαθητές κάνουν διαρκώς παράλληλες εργασίες. Για παράδειγμα, στέλνουν μηνύματα σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης και ταυτόχρονα μελετούν τα μαθήματά τους. Οι μέσες τιμές του IQ ανεβαίνουν σταθερά όσο εξελίσσεται ο ψηφιακός πολιτισμός και η δυνατότητα εκτέλεσης παράλληλων εργασιών.
- ✓ Οι νέοι μαθητές έχουν λαχτάρα για άμεση επιβράβευση.
- ✓ Οι νέοι μαθητές έχουν συντομότερα διαστήματα προσοχής, ιδιαίτερα απέναντι σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας.
- ✓ Η χρόνια έκθεση σε τηλεόραση, βιντεοπαιχνίδια και υπολογιστές αυξάνουν τον κίνδυνο για Διαταραχή/Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής.
- ✓ Το ποσοστό των μαθητών που μένει ξάγρυπνο εξαιτίας βιντεοπαιχνιδιών, διαδικτύου και ανταλλαγής μηνυμάτων αυξάνεται συνεχώς, οδηγώντας σε μαθησιακές δυσκολίες, απότομες αλλαγές διάθεσης, παιδικό άγχος και κατάθλιψη.
- ✓ Οι επιδόσεις των μαθητών στην ορθογραφία και το συντακτικό παρουσιάζουν συνεχή χειροτέρευση. Παράλληλα, ολοένα και λιγότεροι είναι στη χώρα μας οι μαθητές που διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να συνθέσουν μόνοι τους μια σωστή παράγραφο.

## 7. Συμπεράσματα

Κατόπιν των παραπάνω, είναι σαφής η επιτακτική ανάγκη πλέον για συνεχή ενημέρωση και διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όχι μόνο πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς για τις τεχνολογικές τάσεις της εποχής, όπως λόγου χάρη για τα καινούργια μέσα κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους, αλλά να επιμορφώνονται διαρκώς για τα ζητήματα ψυχικής υγείας και τις μαθησιακές δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν, όπως επίσης για τους πρακτικούς τρόπους υποστήριξής τους.

Καθώς οι τεχνολογικές εξελίξεις τρέχουν με ταχύτατο ρυθμό, όπως και η επίδρασή τους στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, η ψηφιακή εποχή έχει καταστήσει την πρόσβαση στην πληροφορία τόσο εύκολη και ταχύτατη διαδικασία, ώστε μαθητές της επονομαζόμενης ψηφιακής γενιάς να μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες και γνώση μέσα σε ελάχιστο χρόνο και με ελάχιστο κόπο. Οι πληροφορίες είναι πάρα πολλές, αλλά δεν προέρχονται πάντα από αξιόπιστες πηγές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο δάσκαλος επιφορτίζεται με ένα πρόσθετο καθήκον: όχι μόνο πρέπει να μεταλαμπαδεύσει γνώση, αλλά πρέπει να διδάξει στους μαθητές του πώς να διαχειρίζονται τις πολυάριθμες οπτικές και ακουστικές πληροφορίες από τις οποίες κατακλύζονται καθημερινά και, πρωτίστως, πώς να διαμορφώσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης και κριτικής αξιολόγησης των πληροφοριών, αναπτύσσοντας παράλληλα και την εξαιρετικά σημαντική, για τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, “ψηφιακή συνείδηση”.

Περαιτέρω, ο δάσκαλος είναι εκείνος που μπορεί να εξοικειώσει τους μαθητές του με τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και να τους διδάξει τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική χρήση της. Ακόμη, είναι εκείνος που μπορεί να ενθαρρύνει τη συνεργατική εργασία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της τεχνολογίας, μέσω της δημιουργίας και κοινής χρήσης ψηφιακού περιεχομένου και εργαλείων συνεργατικής εργασίας. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά και προγράμματα, καθώς και εκπαιδευτικά παιχνίδια, για την ενίσχυση της μάθησης και τη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των μαθητών του. Τέλος, μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία για να δημιουργήσει πιο ενδιαφέρουσες και διαδραστικές δραστηριότητες μάθησης, που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών του.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bebell, D. & Kay, R. (2010). One to one computing: A summary of the quantitative results from the Berkshire wireless learning initiative. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ873676>.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The digital native debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>.
- Biancarosa, G., & Griffiths, G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children*, 22(2), 139-160. <https://muse.jhu.edu/article/508199>.
- Erstad, O. (2015). Educating the digital generation: Exploring media literacy for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 56-72. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2010-01-05>.
- Fortunati, L., Taipale, S., & Luca, F.D. (2019). Digital generations, but not as we know them. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 25(1), 95-112. <https://doi.org/10.1177/1354856517692309>.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.022>.
- Kirschner, P.A., & Karpinski, A.C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>.
- Kirschner, P.A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>.
- Livingstone, S., & Helsper, E.J. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599.

<https://doi.org/10.1080/08838150802437396>.

- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants Part 2: Do they really think differently?. *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>.
- Rosen, L.D., Lim, A.F., Carrier, L.M., & Cheever, N.A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom: Educational implications and strategies to enhance learning. *Psicología educativa*, 17(2), 163-177. <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a4>.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Selwyn, N. (2009). The digital native - myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: the rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Τσιοπέλα, Δ. (2013). Ψηφιακοί αυτόχθονες Ποιες είναι οι απαιτήσεις της νέας γενιάς μαθητών; Η εκπαίδευση σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι. *Εκπαιδευτική Πύλη Alfavita*. <http://users.sch.gr/tsiopela/?p=49>.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Wang, M., Shen, R., Novak, D., & Pan, X. (2009). The impact of mobile learning on students' learning behaviours and performance: Report from a large blended classroom. *British Journal of Educational Technology*, 40, 673-695. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00846.x>.
- Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D., & Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58(1), 365-374. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.029>.

**Επιμορφωτικές ανάγκες και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων στη  
υποχρεωτική εκπαίδευση**

**Training needs and professional development of newly appointed people in compulsory  
education**

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

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

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

**Dimitris Georgantas**, Chemistry, (ΑΠΘ) MEd. (ΠΑ.ΠΕΑ.), PhD (ΕΜΠ). dg5202@yahoo.gr

**Dimitris Bouloukos**, Mathematics (Π.Π.), MEd. (ΠΑ. ΠΕΑ.). dbouloukos@yahoo.com

**Sofia Darioti**, Kindergarten Teacher(Π.Κ.), MA (ΠΑ. ΠΕΑ.), MEd. (ΠΑ. ΠΕΑ.). koritsakisop@hotmail.com

**Abstract:** Today, continuous education and training is considered an important "investment" of the state towards teachers. This is of particular importance for newly appointed teachers who, upon entering the professional arena, are faced with many challenges. The aim of this work is to study the literature, Greek and International, and to highlight the problems faced by the new teachers and the way they are dealt with by them, the state and their close school environment (colleagues, principal, school counselor). The researches and the personal experiences of the authors as teachers, show that teaching theory is not enough but its application in practice involves many difficulties and particularities, since each class is as individual as the students and teachers who consist it. The way to support the new teachers must be different for each and everyone, to "step" on each one's advantages and disadvantages and thus individualized actions are proposed, before and after the new teachers take up their duties, mentoring and coaching by experienced teachers and parallel support from the school management.

**Keywords:** new teachers, pre-service training , mentoring, coaching

**Περίληψη:** Σήμερα η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση θεωρείται μια σημαντική «επένδυση» της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που κατά την είσοδο τους στον επαγγελματικό στίβο, έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις. Στόχος της εργασίας αυτής είναι να μελετήσει την βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή, και να αναδείξει τόσο τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο νέος εκπαιδευτικός, όσο και τον τρόπο που αυτά αντιμετωπίζονται από τον ίδιο, την πολιτεία αλλά και από το στενότερο σχολικό περιβάλλον (συνάδελφοι, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος). Οι έρευνες και οι προσωπικές εμπειρίες των γραφόντων ως εκπαιδευτικοί, δείχνουν πως δεν αρκεί η διδακτική θεωρία, αλλά και ότι η έμπρακτη εφαρμογή ενέχει

πολλές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες αφού κάθε τάξη είναι τόσο ξεχωριστή, όσο ξεχωριστοί είναι και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που την απαρτίζουν. Ο τρόπος υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού οφείλει να είναι εξατομικευμένος και εναρμονισμένος με τις ανάγκες του, να "ακουμπά" στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά του, ώστε και οι προτεινόμενες δράσεις να τον ενισχύουν πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων του ως νέος εκπαιδευτικός, κάνοντας χρήση mentoring και coaching από έμπειρους εκπαιδευτικούς αλλά και παράλληλη στήριξη από την Διεύθυνση του Σχολείου.

**Λέξεις κλειδιά:** νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, εισαγωγική επιμόρφωση, mentoring, coaching

## Εισαγωγή

Η κοινωνία μας τις τελευταίες δεκαετίες έχει υποστεί τεράστιες μεταβολές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές με αποτέλεσμα να έχει συμπαρασύρει σε αλλαγές όλους τους τομείς που την περιβάλλουν. Για την εκπαίδευση αυτή η περίοδος ήταν μία πρόκληση που την οδήγησε να επαναπροσδιορίσει τις μεθόδους, τις προσεγγίσεις και τους στόχους της, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα που κυριαρχούν. Το σχολείο και δη ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εξελιχθούν και να γίνουν ευπροσάρμοστοι ενώπιον των νέων αυτών προκλήσεων. Σήμερα ο εκπαιδευτικός καλείται εκτός από τις πατροπαράδοτες γνώσεις, να εμψυχήσει στους μαθητές του τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και να εστιάσει στην κατάκτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, λειτουργώντας συμπεριληπτικά, διεπιστημονικά και αποτελεσματικά. Για να καταφέρει όμως να ανταποκριθεί σε αυτό το νέο πολυδιάστατο ρόλο, αυτό του σχεδιαστή, του συντονιστή, του εμπνευστή και του καθοδηγητή, χρειάζεται να επιμορφωθεί. Ειδικότερα ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει ποικίλα προβλήματα και προκλήσεις. Στο 1<sup>ο</sup> μέρος του παρόντος άρθρου περιγράφεται το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ευρώπη εστιάζοντας στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αλλά και στην δια βίου εκπαίδευση. Αντίστοιχα στο 2<sup>ο</sup> μέρος καταγράφονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί παραθέτοντας έρευνες από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Προτείνονται εξατομικευμένες δράσεις, πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων των νέων εκπαιδευτικών, mentoring και coaching από έμπειρους εκπαιδευτικούς και παράλληλη στήριξη από την Διεύθυνση του σχολείου, όπως αυτά αναλύονται στο 3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> μέρος της εργασίας.

## 1: Το πλαίσιο της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

### 1.1. Θεωρητικό Πλαίσιο: Επιμόρφωση και Νεοδιόριστος Εκπαιδευτικός

Η επιμόρφωση είναι μια έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενδυνάμωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις, ενισχύοντας τον σύνθετο ρόλο τους με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από την ετυμολογία της λέξης

επιμόρφωση, φαίνεται ότι αποτελείται από δύο συνθετικά «επί + μόρφωση» και συνεπώς είναι κατανοητό πως αφορά στην πρόσθετη γνώση. Σε μια πρώτη εννοιολογική προσέγγιση του όρου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τον Μαυρογιώργο (1996), αναφερόμαστε στο άθροισμα των μέτρων και των δράσεων με επιδίωξη να αναπτυχθούν οι ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές τους γνώσεις, δεξιότητες και ενδιαφέροντα σε ολόκληρη την επαγγελματική τους πορεία (Βασιλειάδου, 2007, σ.70).

Ως κυριότεροι σκοποί επιμόρφωσης θεωρούνται η ενημέρωση ως προς τα νέα ερευνητικά δεδομένα, η συμπλήρωση και η κατάρτιση σε νέες γνώσεις που αφορούν στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην τροποποίηση της αρχικής στάσης και νοοτροπίας τους, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο τους και συνδέοντας τα όσα αφομοίωσαν από θεωρητικό επίπεδο σε πρακτικό (Μαυρογιώργος, 1983). Η επιμόρφωση λοιπόν, υπηρετεί τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση, την εμβάθυνση και την ανανέωση της βασικής-πρώτης εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού και θεωρείται ως πρωταρχική ανάγκη και αναγκαία προϋπόθεση, ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα να ακολουθήσουν τις νέες τάσεις και να εντάξουν στον πυρήνα τους καινοτομικές προσεγγίσεις και μεταρρυθμίσεις ( Σοφού & Διερωνίτου, 2015, σ.64). Γι' αυτό και ο Βεργίδης (2001), ενώνει τη δια βίου μάθηση με την επιμόρφωση προσδίδοντάς της χαρακτηριστικά και των τριών μορφών εκπαίδευσης - δηλαδή της τυπικής της άτυπης και της μη τυπικής, και όλων των επιπέδων, δημιουργώντας μια εκπαιδευτική συνέχεια που αφουγκράζεται και αλληλεπιδρά με το οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι (Βεργίδης, 2001, σ.138). Το ζητούμενο προφίλ ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι να μπορεί να αναστοχάζεται, να διερευνά και να λειτουργεί κριτικά στα όσα διδάσκει με στόχο να τα βελτιώσει, ενισχύοντας την επιστημονική «ανοικτότητα» του σε κάθε νέα γνώση αναδιαμορφώνοντας τις πρότερες εμπειρίες και γνώσεις του, δίχως όμως να χάνει την κοινωνική του ευαισθησία (Οικονομίδης, 2011,σ.269).

Ιστορικά, τη δεκαετία του 80' εντοπίστηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο διάφορα προβλήματα που ενυπήρχαν στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η ανεπάρκειά τους κλήθηκε να αναζητήσει λύσεις σε πολλαπλά επίπεδα από τον σκοπό, το περιεχόμενο και τη δομή της εκπαίδευσης έως την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών δομών. Έτσι αναδείχθηκε η διασύνδεση της αρχικής εκπαίδευσης με τον τομέα της επιπλέον επιμόρφωσης, ως μια λύση στα προβλήματα που εντοπίστηκαν. Αυτό οδήγησε σταδιακά στην ανάγκη μιας αδιάλειπτης επικαιροποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για δύο κύριους λόγους. Ο πρώτος αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που λόγω της μητρότητας χάνουν χρόνια εμπειρίας από το επάγγελμα και κατά την επιστροφή τους χρειάζονται ανανέωση των στερεών βάσεων τους, ως προς τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και την καθοδήγηση της τάξης. Ο δεύτερος αφορά την αύξηση των ορίων ηλικίας που συνταξιοδοτούνται οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα από την αρχική τους εκπαίδευση και για να ευδοκιμήσει η συνέχειά τους στον επαγγελματικό βίο, να χρήζει συστηματικής και προσαρμοσμένης στις ανάγκες τους επιμόρφωσης (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Σήμερα η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση θεωρείται τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Ευρώπη μια σημαντική «επένδυση» της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς, όπως

επιτάσσουν όλοι οι διεθνείς οργανισμοί και χρειάζεται να ενταχθεί στη δια βίου επαγγελματική πρόοδο και ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Φώτη, 2020). Αυτό εντείνεται για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που κατά την είσοδό τους στον επαγγελματικό στίβο, έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις. Ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός με το ξεκίνημα καλείται να ανταπεξέλθει σε όλες τις αρμοδιότητες που του τίθενται έχοντας ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, αναλαμβάνοντας μια εκ των πιο απαιτητικών τάξεων και μην παραλείποντας φυσικά τα εξωδιδασκτικά του καθήκοντα. Σταδιακά λοιπόν δημιουργούνται όλες εκείνες οι συνθήκες που τον δυσχεραίνουν ποικιλοτρόπως και δεν του επιτρέπουν να ενταχθεί με φυσικό τρόπο, όπως αυτές εξετάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 2.

## 1.2. Η επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στην Ευρώπη.

Στη σύγχρονη εποχή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει συνεχόμενες μεταβολές και εξελίξεις εξαιτίας της αθρόας ανάπτυξης που υφίσταται τόσο η επιστημονική γνώση όσο και η τεχνολογία, αλλά και εξαιτίας των κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών που πραγματοποιούνται. Ειδικά ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός χρειάζεται να ανταπεξέλθει σε ολοένα και πιο σύνθετες εκπαιδευτικές και διδακτικές δυσκολίες, να τροποποιήσει τον τρόπο που ενεργεί, να ασπαστεί νέες πεποιθήσεις και να ασκήσει νέες λειτουργίες (Χρυσοφίδης, 2011). Η επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού κλάδου στην χώρα μας παρέχεται κυρίως από τις Πανεπιστημιακές Σχολές. Η επιμόρφωση εισήλθε θεσμοθετημένα, με το νόμο του 1566/1985, μέσω των Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), τα οποία τελικά λειτούργησαν έπειτα από το 1992 (Φώτη, 2020). Θεωρείται μάλιστα ως η πρώτη στοχευμένη προσέγγιση εκ μέρους της πολιτείας για την παιδεία, αναφορά που αναγνωρίζει ως αυτονόητη υποχρέωση και αναπόσπαστο σκέλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών την επιμόρφωση (Βεργίδης, 1996). Σύμφωνα με την πρώτη αυτή προσέγγιση εκ μέρους του ελληνικού κράτους, η πρώτη από τις τρεις μορφές επιμόρφωσης αφορούσε στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και προσδιορίζεται ως εισαγωγική. Πιο συγκεκριμένα είχε ως σκοπό σύμφωνα με το άρθρο 28, να ενημερώσει ως προς τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα βιβλία διδασκαλίας και τη διδασκαλία των μαθησιακών αντικειμένων, ορίζοντας ως υπεύθυνους φορείς επιμόρφωσης τα Π.Ε.Κ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Φώτη, 2020).

Η αναβάθμιση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1992 καθώς και η ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) με το άρθρο 2 νόμο 2986/2002, αποτέλεσαν τους δύο φορείς που «ενορχήστρωναν» την εφαρμογή της επιμόρφωσης, ασκώντας όλες τις επιτελικές αρμοδιότητες γι' αυτήν (Φώτη, 2020). Η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθίσταται πλέον υποχρεωτική και διεξάγεται σε 3 φάσεις από τα Π.Ε.Κ., συνολικής διάρκειας 100 ωρών, τα οποία σχεδιάζονται και συντονίζονται από το νέο ιδρυθέν Ν.Π.Ι.Δ. του Ο.ΕΠ.ΕΚ. που εποπτεύει το Υπουργείο Παιδείας (Βεργίδης, 2015). Συνεπώς ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται συμμετέχοντας στην εισαγωγική επιμόρφωση, ότι η τελευταία λειτουργεί ως αποκύημα ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού θεσμού, χωρίς

λειτουργικές μεταβολές στις ελληνικές περιφέρειες, με τις όποιες αποφάσεις να λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία (Βεργίδης, 1984).

Σήμερα με βάση το άρθρο 4 του νόμου 4547/2018 διαμορφώνονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), που αναδιοργανώνουν τις δομές υποστήριξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως απώτερο στόχο έχουν να σχεδιάσουν, να παρακολουθήσουν, να συντονίσουν και να υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων, παρέχοντας παράλληλα μια επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση με παροχή οργανωμένης επιμόρφωσης. Η τελευταία μπορεί να αφορά τόσο στον προγραμματισμό, όσο και στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου ανά περιφέρεια, ανά ομάδες σχολείων ή ανά σχολική μονάδα, όπου τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. συνεργάζονται με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (διάδοχος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) για κεντρικά σχεδιασμένα προγράμματα ή με πιο στοχευμένου σχεδιασμού προσεγγίσεις για τις κατά τόπους ανάγκες των σχολικών μονάδων (Φώτη, 2020).

Αντίστοιχα και στην Ευρώπη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ισοδυναμεί με την παροχή ενός εκπαιδευτικού έργου υψηλής ποιότητας και θεωρείται ως μια διαδικασία όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται εμπλεκόμενοι, μέσα από όσα καθημερινά πράττουν (Φώτη, 2020). Γι' αυτό και ως θέμα απασχόλησε την ευρωπαϊκή κοινότητα από πολύ νωρίς με το πρώτο ενδιαφέρον κείμενο να παρουσιάζεται το 1987, με τίτλο «Τα συμπεράσματα του συμβουλίου και των υπουργών εκπαίδευσης για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Σύμφωνα όμως με το θεσμικό της πλαίσιο, τα ζητήματα που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δύναται να ρυθμιστούν σε εθνικό επίπεδο, ανάλογα με την διοικητική διάρθρωση της εκπαίδευσης που ακολουθεί κάθε χώρα, χωρίς να μπορεί να εμπλακεί η Ε.Ε. άμεσα στην εκπαιδευτική επιμόρφωση ή να αξιολογήσει-πιστοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στα κράτη που τη συνασπίζουν (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Η επικέντρωση της Ε.Ε. για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, μέσα από την δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται τόσο στη συνθήκη του Maastricht, όσο και κατή τη σύνοδο της Λισσαβόνας και τοποθετεί την εκπαίδευση ως τη βάση, όπου θα χτιστεί μια αποδοτικότερη οικονομία που θα υποστηρίζεται από τη γνώση (Μπασματζίδου, 2021). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο τα εισαγωγικά προγράμματα επιμόρφωσης για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ενώ ξεκίνησαν το 2002-2003 με συμμετοχή μόλις 14 κρατών μελών, έφτασαν το 2010-2011 τα 21, και περιλάμβαναν κεντρικά μέτρα στήριξης και συστάσεις-ρυθμίσεις. Αφορούσαν επίσης συζητήσεις για την πρόοδο ή τα προβλήματα που έρχονταν αντιμέτωποι, παρέχοντας και υποστήριξη στο σχεδιασμό των μαθησιακών αντικειμένων και στην αξιολόγηση των μαθητών (Φώτη, 2020).

Αρχικά το 2000 λοιπόν δημιουργήθηκαν «δείκτες ποιότητας» που σταδιακά εμπλουτίστηκαν έως το 2005 και είχαν ως στόχο να εξετάσουν με μετρήσεις, την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης ώστε να είναι εύκολα προσδιορίσιμες στο μέλλον οι ανάγκες των συστημάτων εκπαίδευσης της Ε.Ε. για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη τους. Στη συνέχεια ακολούθησε εκ μέρους της Ε.Ε. το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» στο οποίο συμμετείχαν μάλιστα 31 χώρες και αφορούσε στην επιμόρφωση και την περαιτέρω

κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Ο.Π.Ε.ΚΕ., 2007). Τα τελευταία χρόνια μάλιστα κάνοντας πράξη την ηλεκτρονική εξ αποστάσεως διδασκαλία και κατάρτιση, η Ε.Ε. δίνει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς από διάφορα κράτη μέλη να δημιουργήσουν μια ενοποιημένη κοινότητα για να αναπτυχθεί η συνεργασία και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους και μέσα από επιμορφωτικές δράσεις να κατορθώσουν να εξελιχθούν επαγγελματικά (Μπασματζίδου, 2021).

## **2: Έρευνες που καταγράφουν τα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών**

### **2.1. Διεθνείς έρευνες**

Τα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών έχουν διερευνηθεί σε διάφορες χώρες και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους από πολλούς ερευνητές, με τα ευρήματα του όπως θα δούμε παρακάτω, να εμφανίζουν παρόμοια αποτελέσματα.

Σε μια μεγάλη βιβλιογραφική έρευνα του Veenman (1984) καταγράφηκαν οι δυσχέρειες των νέων εκπαιδευτικών. Εδώ διαφαίνονται τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη σχέση τους με τους μαθητές και στη συνέχεια με τους γονείς τους. Διαφαίνεται μάλιστα να αντιμετωπίζουν προβλήματα με συναδέλφους και διαδικαστικά θέματα σε μικρότερη κλίμακα και επιπλέον σημειώνουν έλλειψη ελεύθερου χρόνου, ανεπαρκή υποστήριξη και ότι αναλαμβάνουν να διαχειριστούν μεγάλο πλήθος μαθητών.

Μια πολύ αξιολογη και αντιπροσωπευτική μελέτη, αυτή του Gordon (1991), ο οποίος ανέλυσε διαφορετικές έρευνες σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί και διαπίστωσε ότι, παρά το γεγονός ότι μελετήθηκαν διαφορετικές χώρες, η πλειονότητα των σχετικών μελετών είχε βρει κοινά προβλήματα. Ο Gordon σημείωσε τα 12 πιο σημαντικά προβλήματα και ανησυχίες των νέων δασκάλων ως εξής:

- η διαχείριση της τάξης
- η απόκτηση πληροφοριών για το σχολικό σύστημα
- η απόκτηση εκπαιδευτικού υλικού και πόρων
- ο σχεδιασμός και η οργάνωση
- η διαχείριση διδασκαλίας και άλλες επαγγελματικές αρμοδιότητες
- η αξιολόγηση των μαθητών και της προόδου τους
- η παροχή κινήτρων στους μαθητές
- η χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας
- η αντιμετώπιση μεμονωμένων μαθητών με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, ικανότητες και προβλήματα

- η επικοινωνία με συναδέλφους, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, των εποπτών, άλλων δασκάλων και γονέων
- η προσαρμογή στο περιβάλλον διδασκαλίας
- η ανάγκη για συναισθηματική υποστήριξη.

Αποτελέσματα αρκετών μελετών επίσης αποκάλυψαν ότι το υψηλό επίπεδο άγχους φαίνεται να είναι η κύρια αιτία της μη ικανοποιητικής απόδοσης των νέων εκπαιδευτικών και των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών (Buchanan, 2010· McCarthy et al., 2015· Jones & Youngs, 2012). Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Koehler & Kim (2012), οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν προκλήσεις, κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους. Οι Martin & Christopher (2020) είχαν την ίδια άποψη τονίζοντας ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν πολλούς ρόλους να υπηρετήσουν και πολλές προκλήσεις να αντιμετωπίσουν, που πολλές φορές τους δημιουργούν μεγάλη συναισθηματική φόρτιση και έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που εντοπίζεται στην βιβλιογραφία είναι ότι κατά τη μετάβαση από την κατάρτιση στη διδακτική πρακτική, οι νέοι εκπαιδευτικοί συχνά βρίσκονται σε δύσκολη θέση. Ήταν μια μεγάλη πρόκληση για τους νέους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν ισορροπία μεταξύ της θεωρητικής γνώσης και της εφαρμογής αυτής στις τάξεις, όπου λόγω έλλειψης εμπειρίας, συχνά αποτύγχαναν να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Fletcher, 2013· Poth, 2013). Σε μια άλλη μελέτη, οι Klassen & Chiu (2011), αναγνωρίζοντας αυτή την δυσκολία, τονίζουν ότι εκτός από το να τους αποθαρρύνει, αποδεικνύεται ως σημαντική αιτία υποβάθμισης του ηθικού τους.

Ερευνητές όπως οι Báez κα. (2019) βρήκαν στις έρευνές τους ότι οι μαθητές πολλές φορές δείχνουν έλλειψη σεβασμού και πειθαρχίας και άλλα συναφή προβλήματα, που γίνονται αιτίες άγχους για τους νέους δασκάλους και για την διοίκηση του σχολείου. Ερευνητές όπως οι Karatas & Karaman (2013) & Koca (2016) τόνισαν επίσης ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί συχνά αποτυγχάνουν να αντιμετωπίσουν τη δύσκολη κατάσταση που δημιουργείται από την ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών και λόγω έλλειψης εμπειρίας και άγχους έδειξαν δυσαρέσκεια ή και ακόμη αποφάσισαν να εγκαταλείψουν την εργασία τους. Η έλλειψη εμπειρίας, κοινωνικοποίησης ή δικτύωσης με άλλους καθηγητές, συναισθήματα άγχους, υπερβολικός φόρτος εργασίας και άλλοι παράγοντες, οδηγούν τους νέους εκπαιδευτικούς πολλές φορές σε επαγγελματική απομόνωση ή και μοναξιά. Ακόμα και η σκληρή στάση των διευθυντών των σχολείων δημιουργούν στοιχεία άγχους (Kelly & Saunders, 2010· Cuddihy, 2012).

Την σημερινή εποχή, η σωστή χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στις τάξεις, έχει επιφέρει επαναστατικές αλλαγές για την αποτελεσματική διδασκαλία και την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, κατά τα πρώτα χρόνια της υπηρεσιακής τους σταδιοδρομίας, ένιωθαν έντονες ανησυχίες ότι τα τρέχοντα προγράμματα κατάρτισης (εισαγωγική επιμόρφωση αλλά και ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις) δεν ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις της σύγχρονης ψηφιακής εποχής (Karlberg & Bezzina,

2020). Αρκετά ευρήματα μελετών έδειξαν επίσης ότι πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τεχνικές δεξιότητες σύγχρονης τεχνολογίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις τάξεις, για αποτελεσματική διδασκαλία και ενίσχυση της μάθησης των μαθητών (Kessels, 2010· Lindqvist et al., 2014· Spencer et al., 2018).

Σε μια πολύ πρόσφατη έρευνα των Kozicoglu & Semenovoglou (2021) εξήχθη το συμπέρασμα ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις κυρίως στην ανεπάρκεια των εγκαταστάσεων και υποδομών του σχολείου, καθώς και στη διαχείριση της τάξης. Αντίστοιχες προκλήσεις αντιμετωπίζουν στις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους διευθυντές, τους γονείς καθώς και στον σχεδιασμό και εφαρμογή της διδασκαλίας. Αυτό υποδηλώνει ότι η σημασία της εισαγωγικής εκπαίδευσης στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για καταστάσεις εκτός τάξης (συνάδελφοι, διοικητικοί υπάλληλοι, γονείς, κοινωνία) είναι πολύ καθοριστική στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Η εισαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να μπορεί να προετοιμάζει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για τις καταστάσεις αυτές ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν αποτελεσματικά απέναντι στους συναδέλφους τους, στους διευθυντές σχολείων, στο σχολικό κλίμα και στις συνθήκες της επαγγελματικής τους ζωής. Ένας επίσης βασικός παράγοντας που επηρεάζει την συμπεριφορά του νεοδιοριζόμενου είναι η γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου, στην οποία καλείται να προσαρμοστεί. (Zeichner & Tabachnick, 1981).

Μια άλλη έρευνα σε 500 εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ έδειξε ότι οι νέοι δάσκαλοι με τρία ή λιγότερα χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία παραπονιούνται περισσότερο για τη διαχείριση της τάξης από ότι οι πιο έμπειροι δάσκαλοι (Melnick & Meister, 2008). Σύμφωνα με τον Fry (2007), οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η προϋπηρεσία τους δεν βοήθησε ιδιαίτερα στο περιβάλλον της τάξης και επιπλέον διαμαρτύρονται για την έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊσταμένους. Επίσης επιδεικνύουν ότι χρειάζονται αλλά ότι δε λαμβάνουν ανατροφοδότηση από έμπειρους συναδέλφους (Fry, 2007· McCormack et al., 2006).

Μια μελέτη βασισμένη σε συνεντεύξεις από τους McCann et al. (2005) παρουσίασε ως κύριες κατηγορίες προβλημάτων τις εξής:

- σχέση με άλλα υποκείμενα, π.χ. γονείς, συναδέλφους και προϊσταμένους,
- ο όγκος της εργασίας που τους έχει ανατεθεί,
- κενά στην διδακτέα ύλη και στη γνώση του θέματος,
- αξιολόγηση και βαθμολόγηση,
- διαχειριστικά και πειθαρχικά προβλήματα.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα μοιάζουν να συμφωνούν μεταξύ τους, ανεξάρτητα της χώρας προέλευσης τους.

## 2.2 Έρευνες στην Ελλάδα

Μια σχολική μονάδα ή ένας εκπαιδευτικός οργανισμός γίνεται περισσότερο αποδοτικός και αποτελεσματικός όταν *«μέσω των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εργαζομένων προσπαθεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά το δυναμικό των εργαζομένων»*. (Ρέππα κ.α., 1999:177). Επίσης αναφέρεται ότι η επιμόρφωση και γενικότερα η προσπάθεια ανάπτυξης του προσωπικού μπορεί να είναι επωφελής τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και για το σύνολο του οργανισμού. Ωστόσο εδώ και πολλά χρόνια φαίνεται ότι δεν υπάρχουν καθορισμένοι μηχανισμοί που να αγκαλιάζουν τον νέο εκπαιδευτικό και *«η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και η χαλαρότητα ή η τυπικότητα της «δοκιμασίας» είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού»* (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986:109).

Η εισαγωγική επιμόρφωση που απευθύνεται σε νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και πραγματοποιείται πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων, αποσκοπεί στην ομαλή ένταξη των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, προσφέροντας τους τα απαραίτητα εφόδια που αφορούν στο επιστημονικό αντικείμενο, στη διδακτική μεθοδολογία και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο όπως φάνηκε και από την βιβλιογραφική επισκόπηση παρακάτω, δεν είναι επαρκής για τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μια σειρά προβλημάτων.

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από μια ομάδα ερευνητών του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Πατούνα κ.ά, 2005) είχε ως στόχο τη καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση των κλάδων των Φιλολόγων, των Μαθηματικών, των Φυσικών, Χημικών, Βιολόγων και Γεωλόγων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μεταβάλλονται όχι μόνο με την ειδικότητα αλλά ακόμα και ανάλογα με το Πανεπιστήμιο αποφοίτησης, μιας και τα Παιδαγωγικά ήταν υποχρεωτικά σε ορισμένα τμήματα, ενώ σε ορισμένα απουσίαζαν. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η εισαγωγική επιμόρφωση για όλους, χρειαζόταν να επικεντρώνεται σε θεωρίες μάθησης και σε θέματα αξιολόγησης της διδασκαλίας και του μαθητή. Επίσης μεγίστης σημασίας είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, δηλαδή οι γνώσεις που έλαβαν να εφαρμοστούν στο περιβάλλον της τάξης.

Σημαντική ήταν και η έρευνα του Βαλμά (2006) σε δείγμα 191 δασκάλων που διορίστηκαν τον Αύγουστο του 2003 και υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Αχαΐας, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας, Ζακύνθου και Κεφαλονιάς, που κλήθηκαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης του ΠΕΚ Πάτρας. Σε σχετικό ερωτηματολόγιο τόνισαν πλήθος προβλημάτων όπως έλλειψη πόρων και μέσων, αρνητικές συμπεριφορές μαθητών, μαθησιακές δυσκολίες, έλλειψη συνεργασίας σχολείου-γονέων, δυσκολίες εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, μεγάλο πλήθος μαθητών αλλά και έλλειψη υποστήριξης από το συναδέλφους και τη σχολική κοινότητα. Οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι δηλώνουν ότι μέσα από την παρακολούθηση του προγράμματος της εισαγωγικής

επιμόρφωσης αποκόμισαν βέβαια ορισμένες χρήσιμες γνώσεις, που δεν κατόρθωσαν όμως να τις μεταφέρουν στην πράξη, ώστε να τους προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επίσης υποστήριξαν την ανάγκη για υποστήριξη και ανατροφοδότηση, που αφορά στο διάστημα της επαγγελματικής τους κοινωνικοποίησης.

Οι Ασημάκη κ.α.(2016) πραγματοποίησαν μια έρευνα με χρήση ημιδομημένης συνέντευξης σε 23 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (21 γυναίκες και 2 άντρες), που είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Εισαγωγικής επιμόρφωσης το έτος 2009-2010. Εκεί διαπιστώθηκε ότι τα θεματικά πεδία-ενότητες του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης που βοήθησαν ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους ήταν κυρίως αυτά, της διδακτικής μεθοδολογίας, της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, καθώς και της αξιολόγησης του μαθητή και του εκπαιδευτικού τους έργου. Ωστόσο σημειώθηκαν και κάποιες ελλείψεις αφού πολλοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να επιτυγχάνει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και διδακτικής πράξης, κάτι που δε συνέβη. Ενδεικτικά είπαν:

*«Όλα όσα ακούστηκαν ήταν θεωρητικά. Θα ήθελα πιο πρακτικά πράγματα για αυτά που αντιμετωπίζω στη τάξη. Δειγματικές διδασκαλίες και πρακτικές συμβουλές»*

*«Πράξη, πράξη, πράξη. Αυτό μου έλειψε από την εισαγωγική επιμόρφωση...για παράδειγμα σχέδια εργασίας ή διαθεματικότητα...»*

Μια ακόμη σημαντική κατηγορία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί αφορούν σε θέματα σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και σε θέματα του Υπαλληλικού Κώδικα ενώ δηλώνουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους.

Σε μία διπλωματική εργασία της Φιλοκώστα (2010) στην περιοχή της Μαγνησίας επιβεβαιώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με την επιμόρφωση που είχαν λάβει και συγκεκριμένα δεν έκριναν αρκετά ικανοποιητική τη συμβολή της επιμόρφωσης, που είχαν παρακολουθήσει, σε καμία από τις δηλώσεις που τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν. Ειδικότερα, θεώρησαν ότι συνέβαλε κάτω του μετρίου στις τρεις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου: διδακτική, επιστημονική και παιδαγωγική, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, στη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση και επαγγελματικές φιλοδοξίες, και τέλος στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά.

Σε μια πρόσφατη διπλωματική εργασία (Ρεμπέλου, 2019) στην περιοχή της Κορινθίας νέοι και παλιοί εκπαιδευτικοί παρότι αναγνωρίζουν την αξία προγραμμάτων επιμόρφωσης, επιδεικνύουν απογοήτευση ως προς τις επιμορφώσεις που λαμβάνουν στη δουλειά τους από το κράτος, τονίζοντας τα ακόλουθα:

- Μικρό πλήθος σεμιναρίων
- Σεμινάρια μόνο σε μεγάλα αστικά κέντρα
- Λίγοι συμμετέχοντες δεκτοί

- Μηδενικό ενδιαφέρον από το κράτος
- Έλλειψη κρατικής πρωτοβουλίας
- Ελλιπής ενημέρωση

Στο πλαίσιο της εξωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε από τα ΠΕΚ το σχολικό έτος 2009-2010 (Βεργίδης κ.ά., 2010) με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 282 εκπαιδευτικών- 138 της πρωτοβάθμιας και 144 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάστηκαν οι απόψεις των νεοδιόριστων και των αναπληρωτών για τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα τους στο σχολείο. Διαπιστώθηκε ότι οι μη ρητές, οι υπόρρητες επιμορφωτικές ανάγκες σχετίζονται με:

- την απειθαρχία και την αδιαφορία των μαθητών
- την απαξίωση του σχολείου
- την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς
- την έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασικά προβλήματα:

- την έλλειψη πόρων, χώρων και υποδομών στο σχολείο τους
- τον όγκο της διδακτέας ύλης και τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας
- το μεγάλο πλήθος μαθητών στην τάξη.

Οι έρευνες και οι προσωπικές μας εμπειρίες ως εκπαιδευτικοί μας δείχνουν πως απαιτείται συνεχής, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και αμέριστη συμπαράσταση από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους. Δεν αρκεί η διδακτική θεωρία, αλλά η εφαρμογή της στην πράξη ενέχει πολλές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες αφού κάθε τάξη είναι τόσο ξεχωριστή, όσο ξεχωριστοί είναι και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που την απαρτίζουν. Ο τρόπος υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού πρέπει να είναι διαφορετικός για τον καθένα, να «πατά» στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του καθενός. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα υποδοχής και υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια αρχική και «τυπική» εκπαίδευση αλλά:

- Να περιλαμβάνεται στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας
- Να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού
- Να στοχεύει στην «ένταξη» του, ως μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας
- Να προσαρμόζεται στις ικανότητες και δυνατότητές του
- Να αξιοποιεί όλες τις δημιουργικές δυνάμεις του

- Να συμπληρώνει τυχόν παιδαγωγικές και διδακτικές ανεπάρκειες
- Να διευκολύνει τη συμμετοχή του σε ποικίλες δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων χωρίς να «αδικείται».
- Να προσβλέπει στη συνεργασία και την ανάπτυξη της έννοιας της συναδελφικότητας.
- Να περιλαμβάνει και τη συναισθηματική στήριξη του νέου

Προτείνονται λοιπόν εξατομικευμένες δράσεις, πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων των νέων εκπαιδευτικών, mentoring και coaching από έμπειρους εκπαιδευτικούς και παράλληλη στήριξη από την Διεύθυνση του σχολείου.

### **3: Ο ρόλος του Διευθυντή και των σχολικών συμβούλων στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών**

Για την υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα, ο Διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αφού αποτελεί σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών τις οποίες αναζητά ο νέος εκπαιδευτικός (Everard & Morris, 1999).

Σύμφωνα με τον Goodwin (2012), τα πρώτα χρόνια εργασίας των νέων εκπαιδευτικών είναι συχνά δύσκολη περίοδος για αυτούς, καθώς πολλοί από αυτούς αισθάνονται αναποτελεσματικοί, ανασφαλείς και απομονώνονται χωρίς υποστήριξη ή καθοδήγηση από έμπειρους δασκάλους και διευθυντές σχολείων, γεγονός που επηρεάζει την εργασιακή τους απόδοση. Η διοίκηση του σχολείου είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή κανόνων και κανονισμών καθώς και για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διευθυντές των σχολείων είναι υπεύθυνοι να διατηρούν την πειθαρχία και να προσπαθούν από πλευράς τους να παρέχουν ευνοϊκό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Amanchukwu κα, 2015). Οι διευθυντές είναι επίσης υπεύθυνοι για την ορθή εφαρμογή των πολιτικών, οδηγιών, κατευθυντήριων γραμμών που εκδίδονται από ανώτερες αρχές. Είναι πρωταρχική τους ευθύνη να δημιουργήσουν ένα δίκτυο επικοινωνίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση την κατάλληλη στιγμή και παράλληλα να εφαρμόζουν το σωστό στυλ ηγεσίας για να ενισχύσουν το ηθικό των εκπαιδευτικών (Edward κ.α., 2017). Επιπλέον χρειάζεται να ενισχύουν το διδακτικό προσωπικό για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία του σχεδιασμού μαθημάτων, να επιβλέπουν κάθε δραστηριότητα για ομαλή λειτουργία των σχολικών δραστηριοτήτων και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων των σχολείων τους. Στην έρευνα των Brannan και Bleisten (2012), οι νέοι δάσκαλοι χρειάζονται διοικητική καθοδήγηση, ψυχολογική υποστήριξη, πόρους, υλικοτεχνική υποστήριξη και ανατροφοδότηση από συναδέλφους και διευθυντές σχολείων.

Κάθε Διευθυντής εστιάζει σε δύο αντικείμενα: τα αποτελέσματα και τις σχέσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ.213). Μερικά από τα κυριότερα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τον διευθυντικό ρόλο και αποτελούν συνιστώσες κάλυψης των αναγκών του νέου εκπαιδευτικού θεωρούνται η ηγεσία, η καθοδήγηση, η λειτουργία ως συνδέσμου στο

πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων (interpersonal), η αναζήτηση και διαβίβαση πληροφοριών στο πεδίο διαχείρισης της πληροφορίας (informational) ως αρμόδιου, η υποστήριξη των καινοτομιών καθώς και η διαχείριση προβλημάτων και οι διαπραγματευτικές του ικανότητες στο πεδίο των αποφάσεων (decisional) (Mintzberg, 1972).

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος του Διευθυντή στην δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η σχολική κουλτούρα και αναπτύσσεται η συνοχή και η συνεργατικότητα του προσωπικού της σχολικής μονάδας για την επίτευξη καθορισμένων στόχων (Hoy & Miskel, 2005). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση, δηλαδή η εκμάθηση των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος τα οποία εντάσσουν τους νέους εκπαιδευτικούς στην κουλτούρα του σχολείου, επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας, και άρουν σε μεγάλο βαθμό τις δυσκολίες που συναντούν στο σχολείο (Angelle, 2006).

#### **4: Mentoring -coaching.**

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από μόνη της δεν είναι ποτέ αρκετή για ποιοτική εκπαίδευση. Αυτό που χρειάζεται είναι συνεχείς προσωπικές σχέσεις που κάνουν τη διαφορά. Η **καθοδήγηση (mentoring)** είναι μια σημαντική στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Cummins, 2004)

Ο Μέντορας ήταν έμπιστος φίλος του Οδυσσέα στον οποίο εμπιστεύτηκε την ανατροφή και εκπαίδευση του γιού του Τηλέμαχου, όταν έφυγε για τον Τρωικό πόλεμο. Στην εκπαίδευση ο Μεντορισμός είναι μία πολυσύνθετη έννοια - όχι ξεκάθαρα ορισμένη (Ambrosetti & Dekker, 2010), κατά την οποία ένας έμπειρος εκπαιδευτικός διαμορφώνει μία προσωπική σχέση με έναν νέο εκπαιδευτικό αναλαμβάνοντας την καθοδήγηση του, με σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξή του (Ashburn κ.α., 1987). Υπάρχουν δύο τύποι καθοδήγησης που μαζί συνθέτουν την έννοια του mentoring: α) Η καθοδήγηση που σχετίζεται με το επάγγελμα όπως για παράδειγμα η προστασία του νέου εκπαιδευτικού για την αποφυγή κινδύνων και β) η καθοδήγηση που σχετίζεται με την ψυχοκοινωνικές λειτουργίες, όπως για παράδειγμα η συμβουλευτική (Kram, 1985). Σύμφωνα με τον Wasden (1988), ο μέντορας είναι ειδικός στην παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη των άλλων, εντοπίζοντας καταστάσεις και γεγονότα που συμβάλλουν στη γνώση. Ο μέντορας καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για να βοηθήσει τον μεντορευόμενο να αναγνωρίσει και να διαπραγματευτεί επικίνδυνες καταστάσεις.

Ο μεντορισμός στο χώρο της εκπαίδευσης αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '80 (Little, 1990) ενώ η πρακτική αυτή επεκτάθηκε και σε άλλα επιστημονικά πεδία όπως για παράδειγμα στην ιατρική και στις επιχειρήσεις (Hobson κ.α., 2009). Στην Ελλάδα ο θεσμός του μέντορα αναφέρεται στο ΦΕΚ 71Α/19.05.2010 στις παραγράφους 6 και 7 του άρθρου 4 του νόμου 3848/2010, σύμφωνα με το οποίο για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων. Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής

επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Αν και στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης ο θεσμός του μέντορα είναι υποχρεωτικός (ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ, 2015) στην Ελλάδα έχει εφαρμοστεί λίγες φορές κυρίως σε πιλοτικά προγράμματα. Στο πολυνομοσχέδιο του Υπ. Παιδείας “Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις”- Νόμος 4823/2021 Αρ. Φ. 136) και στο άρθρο 93 αναφέρεται ότι για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη, ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλος - μέντοράς του, ο οποίος έχει αξιολόγηση «εξαιρετική» ή «πολύ καλή» σε όλα τα πεδία.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο μελέτες αποδεικνύουν την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του μέντορα και αναδεικνύουν βασικές αδυναμίες και ελλείψεις στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως ανεπαρκής προετοιμασία από το πανεπιστήμιο, ανεπαρκές πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριστών και ανεπαρκής ενδοσχολική υποστήριξή τους (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016).

Μία παρόμοια υποστηρικτική δράση η οποία συγγέεται λόγω κοινών χαρακτηριστικών με το mentoring είναι το **coaching**. Το coaching είναι μια διαδικασία εστιασμένη στο αποτέλεσμα που ενθαρρύνει την αυτόνομη μάθηση μέσα από την συνεργατική στοχοθεσία, τον καταγισμό ιδεών (brainstorming) και το σχεδιασμό πλάνων (Greene & Grant, 2006). Με τη διαδικασία coaching δεν παρέχονται στον καθοδηγούμενο άμεσα απαντήσεις και πιθανές λύσεις αλλά τον προσανατολίζουν και τον οδηγούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνει ο ίδιος τις αποφάσεις και να εντοπίζει μόνος του τη λύση (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017). Συνήθως το coaching είναι μικρής διάρκειας και στοχεύει σε πιο εξειδικευμένες κατευθύνσεις ενώ το mentoring έχει βασικό γνώρισμα την οικοδόμηση μιας βαθύτερης αμοιβαίας σχέσης, όπου μαζί μέντορας και μεντορευόμενος προσπαθούν να εντοπίσουν λύσεις.

Πολλές φορές ο ρόλος του μέντορα παρεξηγείται διότι δίνεται έμφαση στους τρόπους με τους οποίους ο μέντορας παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση σε αυτόν που καθοδηγείται. Η σχέση μέντορα-μεντορευόμενου δεν είναι μία μονόδρομη σχέση αλλά μία σχέση αλληλεπίδρασης. Στην πραγματικότητα αυτή η σχέση πρέπει να περιγραφεί ως μία σχέση «αμοιβαίας ενίσχυσης», όπου με την καθοδήγηση ωφελούνται και ο μέντορας και ο μεντορευόμενος (Kram, 1985). Ο μέντορας δεν είναι ο ειδικός ο οποίος γνωρίζει ως αυθεντία τη διαδικασία επίλυσης όλων των προβλημάτων του νέου εκπαιδευτικού, ούτε κατέχει ρόλο ελεγκτικό, αξιολογητικό ή επικριτικό.

Υπάρχουν πολλά μοντέλα μεντορισμού εκτός από την κατ’ ιδίαν υποστήριξη, όπως για παράδειγμα ομαδική υποστήριξη, υποστήριξη από ομότιμους (peer to peer support), υποστήριξη από έμπειρο σε αρχάριο, τομεακή ή διατομεακή υποστήριξη, το μοντέλο εξομοίωσης (εξοικείωση του μεντορευόμενου με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας) κ.α. (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά η σύγχρονη μορφή του

μεντορισμού το λεγόμενο e-mentoring που εδράζεται στις αρχές της ηλεκτρονικής μάθησης και μπορεί να επιλύσει αρκετά προβλήματα εφαρμογής του μεντορισμού, χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας.

## Συμπεράσματα

Κάθε εκπαιδευτικός που εισέρχεται για πρώτη φορά στην πραγματικότητα του δημόσιου σχολείου καλείται να εφαρμόσει τις γνώσεις και τις ικανότητες που απέκτησε από το Πανεπιστήμιο. Η απόκλιση της θεωρίας από την εφαρμογή της στην τάξη έχει συνήθως τόσο μεγάλο εύρος, που μπορεί να ορθώσει τείχος προβλημάτων και δυσκολιών αυξάνοντας την πιθανότητα να προκαλέσει άγχος και πίεση, υποβαθμίζοντας συγχρόνως την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εμπειρία των συναδέλφων, οι καινοτόμες δράσεις, η σχολική κουλτούρα και η υποστήριξη που λαμβάνει από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με τις κατάλληλες επιμορφωτικές πρακτικές της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι οι δυνάμεις θραύσης του τείχους αυτού και απελευθέρωσης του πεδίου για μία ποιοτική και ουσιαστική πορεία του νέου εκπαιδευτικού, με στόχο την επαγγελματική του ολοκλήρωση.

Η επιμόρφωση λοιπόν δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε θεωρητικές-εισαγωγικές δράσεις αλλά να είναι συνεχής-δια βίου, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι *“...ένας καλά ενημερωμένος επαγγελματίας παιδαγωγός, ένας ευέλικτος, στοχαστικός, κριτικός και δυναμικός ερευνητής, που θα έχει την ικανότητα να σχεδιάζει, να αναλύει τα δεδομένα της τάξης, να ερευνά διδακτικές καταστάσεις και να αξιολογεί την πορεία ανάπτυξης των μαθητών... να είναι, επιπλέον, ευαίσθητος κοινωνός των μεγάλων αιτημάτων του καιρού του και βασικός συντελεστής στη διαδικασία μετασχηματισμού της κοινωνίας”* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amanchukwu, R. N., Stanley G.J. & Ololube, N.P. (2017). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. Management 2015, 5(1): 6-14 DOI: 10.5923/j.mm.20150501.02.
- Angelle, P. S. (2006). Instructional Leadership and Monitoring: Increasing Teacher Intent to Stay Through Socialization. NASSP Bulletin, 90 (4), 318-334.
- Báez, C. P., Sandoval, L.Y., & Quiroga, C. (2019). Challenges facing novice principals: A study in Colombian schools using a socialization perspective. Issues in Educational Research, 29(1), 2019 205.
- Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. TESOL Quarterly, 46 (3), 539-541.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. Asia Pacific Journal of Education, 30, 199–211.

- Cuddihy, N.J. (2012). Understanding school leadership: a mixed methods study of the context and needs of serving and aspiring post primary school principals. Unpublished professional doctorate in education leadership thesis. Dublin City University.
- Cummins, L. (2004). The pot of gold at the end of the rainbow: Mentoring in early childhood education. *ChildhoodEducation*, 80, 254–257.
- Edward, N., Mualuk, N.J & Johns. (2017). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management* 2015, 5(1): 6-14
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Effective educational administration*. Patras: Hellenic Open University (translated into Greek by D. Kikizas).
- Fletcher, E. C. (2013). Investigating the challenges of developing business education student teachers: Perspectives from university supervisors. *Career and Technical Education Research*, 38(2), 87-103.
- Fry, S. W. (2007). First-year teachers and induction support: Ups, downs, and in-betweens. *The Qualitative*
- Goodwin, B. (2012). New teachers face three common challenges. *Educational leadership*, 69 (8), 84–85.
- Gordon, S. P. (1991). *How to Help Beginning Teachers Succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Greene, J. & Grant, A. (2006). *Solution-focused coaching: Managing people in a complex world* (2 ed.). London: PearsonEducationLtd.
- Hobson, A. J., P. Ashby, A. Malderez & P. D. Tomlinson (2009) Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25: 207-216.
- Hoy W., Miskel. C.(2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice* ( 7th ed.) NewYork: McGraw-Hill, Inc
- Jones, N. & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *TeachersCollegeRecord*, 114, 1–36.
- Karatas, P., &Karaman, A. C. (2014). Challenges faced by novice language teachers: Support, identity, and pedagogy in the initial years of teaching. *The International Journal of Research in TeacherEducation*, 4(3), 10-23.
- Kelly, A., & Saunders, N. (2010). New head teachers on the block: Three case studies of transition to primary school headship, *school leadership & management* 30(2): 127–142.
- Kessels, C.C., 2010. The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development (Doctoral dissertation). Netherlands Organization for

Scientific Research & Dutch Interuniversity Center for Educational Research. Leiden University.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129.
- Koca, A. (2016). Problems of novice teachers: Challenges vs. support. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 92-101.
- Koehler, A., A., & Kim, M., C. (2012). Improving Beginning Teacher Induction Programs through Distance Education. *Contemporary Educational Technology*, 3(3), 212-233.
- Kozicoglu&Semenoglou (2021). Predictors of the challenges faced by beginning teachers: pre-service teacher education competency and professional commitment. *Research in Pedagogy*, Vol.11, No.1, Year 2021, pp. 1-16
- Kram, K.E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Lindqvist, P., Nordinger, U.K., and Carlsson, R., 2014. Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.
- Little, J. W. (1990) The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16: 297-351.
- Martin, K., & Christopher, B. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2020.17124.
- McCann, T.M., Johannessen, L.R., & Ricca, B. (2005). Responding to new: An in-depth study of novice high school teachers suggests key strategies to address their most pressing challenges. *Educational Leadership*, May, 30-34.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2015). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28, 577–603
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). *Early career teacher professional learning*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113. Report, 12(2), 216–237.
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers’ Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31, 39-56.
- Mintzberg, H. (1972). The myths of MIS. *California Management Review*, 15(1), 92-97.
- Poth, C. (2013). What assessment knowledge and skills do initial teacher education programs address? A western Canadian perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 634-656.

- Veenman S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 1984, Vol. 54, No. 2, 143-178
- Spencer, P., et al., 2018. The professional development needs of early career teachers and the extent to which they are met: a survey of teachers in England. *Professional development in education*, 44 (1), 33–46.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ασημάκη, Μυλωνοπούλου & Βεργίδης (2016). Προβλήματα και επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: μία ποιοτική μελέτη, Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος Νο, X-Y, 201Z
- Βαλμάς Θ. (2006). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων*. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών
- Βασιλειάδου, Ο. (2007). *Η επίδραση της επιμόρφωσης στη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής*. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα).
- Βεργίδης Δ. Κ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97–126.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (1984). *Η Λαϊκή Επιμόρφωση στην Ελλάδα. Αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (1996). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση, στο Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συμποσίου «*Η ανοιχτή και η εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*», Αθήνα. 21-23 Ιουνίου 1995, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρούλακης, Ν. & Νικόδημος, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου* (σελ. 127 - 144), Αθήνα: Ατραπός
- Βεργίδης, Δ. (επιστ. υπ.), Υφαντή, Α., Ανάγνου Β., Βάθη Π., Βαλμάς Θ., Βοζαίτης Γ., Μαρκοπούλου Μ., Τζιντζίδης Α., Τουρκάκη Δ. (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ
- Γκότοβος Θ. –Μαυρογιώργος, Γ. – Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). Ανακοίνωση της Επιτροπής: «*Εκπαίδευση & κατάρτιση 2010: επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας: σχέδιο κοινής ενδιάμεσης έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του*

λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη». Βρυξέλλες.

- Μακροπούλου, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις και τα Προσδοκώμενα Οφέλη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2016(2), 162-174.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Ενοιολογικές διευκρινήσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μπαγάκης, Γ. και Τσίγκου Π. (2017). Η Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπασματζίδου, Μ.Β. (2021). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Π.Ε. σε καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης συναισθηματικών δεξιοτήτων. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα).
- Νόμος 1566/85. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167, τχ. Α', 30-9-1985.
- Οικονομίδης, Β. (2011). *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Β. Οικονομίδης (επιμ.). Αθήνα: Πεδίο
- Πατούνα, Α, Στελλάκου, Β, Κουτούζης, Μ, Βερέβη, Α.& Θωμαδάκη, Ε. (2005) Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ρεμπέλου 2019. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Ποιοτική διερεύνηση όψεων και εμπειριών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Κορινθίας.* Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1).
- Φώτη, Π. (2020), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Συγκριτική αναφορά, Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 59/2020, σ.σ. 7-22.
- Χρυσαιφίδης, Χ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Μετανεωτερικότητας. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, 36-44. Αθήνα: Πεδίο.

**Εργασιακό Άγχος και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών στη  
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης**

**Work Stress and Job Satisfaction of Teachers in Secondary Education of the Prefecture  
of Larissa**

**Νίκος Κεραυνός**, Πανεπιστήμιο Frederick, Μέλος ΣΕΠ, PhD, nicoskeravnos@gmail.com,  
dledu.ken@frederick.ac.cy

**Ευάγγελος Παπαδόπουλος**, Πανεπιστήμιο Frederick, Med, st020396@stud.frederick.ac.cy

**Θωμάς Μάντζου**, Τμήμα Διοίκησης επιχειρήσεων, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο, Υποψήφιος Διδάκτορας

**Nicos Keravnos**, Frederick University, CAS, PhD, nicoskeravnos@gmail.com, dledu.ken@frederick.ac.cy

**Evangelos Papadopoulos**, Frederick University, Med, st020396@stud.frederick.ac.cy

**Thomas Mantzou**, Department of Business Administration, International Hellenic University, PhD Candidate

**Abstract:** The present research examines the effects of the parameters of work stress and job satisfaction of employees in the Secondary Education of the Prefecture of Larissa. In order to measure job satisfaction and job stress, questionnaires measuring job stress (ERI) and job satisfaction (ESI), adapted to Secondary Education workers, were used. Despite the difficulties that arose along the way, a very satisfactory number (378) of teachers participated in the survey. Using SPSS software, a series of research hypotheses were answered using t-test and ANOVA analysis.

In particular, the research concluded that there is a moderate negative correlation between work stress and job satisfaction concluding that when teachers are happy with their work, then their stress levels decrease. From the answers of the teachers it is clear that when the working conditions are not satisfactory, the work stress increases. The results of the survey also showed that teachers with more years of service are more satisfied with their profession and consequently less stressed, possibly due to the permanence, shorter working hours and higher salaries.

**Keywords:** Job satisfaction, Work Stress, Secondary Education

**Περίληψη:** Η παρούσα έρευνα, εξετάζει τις επιπτώσεις των παραμέτρων του εργασιακού άγχους και εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης. Για να μετρήσουμε την εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος, αξιοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια μέτρησης του εργασιακού άγχους (ERI) αλλά και της εργασιακής ικανοποίησης (ESI), προσαρμοσμένα στους εργαζομένους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν στην πορεία, ένας πολύ ικανοποιητικός αριθμός (378), εκπαιδευτικών συμμετείχαν στην έρευνα. Με τη χρήση του λογισμικού SPSS,

απαντήθηκαν μια σειρά ερευνητικών υποθέσεων, αξιοποιώντας περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις.

Ειδικότερα από αποτέλεσμα της έρευνας μας, συμπεραίνουμε πως υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ του εργασιακού άγχους και της εργασιακής ικανοποίησης, συμπεραίνοντας ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι από την εργασίας τους, τότε μειώνονται τα επίπεδα άγχους που παρουσιάζουν. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι όταν οι συνθήκες εργασίας δεν είναι ικανοποιητικές, τότε επιτείνεται και το εργασιακό άγχος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζονται περισσότερο ευχαριστημένοι από το επάγγελμα τους και κατά συνέπεια λιγότερο αγχωμένοι, πιθανόν λόγω της μονιμότητας, των λιγότερων ωρών εργασίας και των ψηλότερων απολαβών.

**Λέξεις κλειδιά:** Επαγγελματική Ικανοποίηση, Εργασιακό Άγχος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένα από τα πιο αγχωτικά και απαιτητικά επαγγέλματα. Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά αλληλεπιδρούν με διάφορους παράγοντες (μαθητές, γονείς, συνάδελφους, προϊσταμένους) οι οποίοι έχουν διαφορετικές απαιτήσεις και απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση και χειρισμό (Kalamara & Richardson, 2022). Επιπρόσθετα, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται, εκτός από τις τυπικές απαιτήσεις του επαγγέλματος (προετοιμασία, διδασκαλία, διορθώματα κτλ), να αντιμετωπίσουν συχνά και καταστάσεις που απαιτούν συναισθηματική εμπλοκή και υψηλό βαθμό ευθύνης. Τα πιο πάνω συντελούν στη δημιουργία εργασιακού άγχους, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση με αρνητικές συνέπειες, τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές και την εκπαίδευση γενικότερα (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017· Hughes, 2001). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εξετάζονται αφ' ενός, οι παράγοντες που επιτείνουν τη διαδικασία δημιουργίας εργασιακού άγχους και αφ' ετέρου τους παράγοντες που οδηγούν σε εργασιακή ικανοποίηση ως αντίβαρο του πιο πάνω.

Εργασιακό άγχος είναι ο τρόπος που αντιδρούν οι εργαζόμενοι όταν αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε μορφή πίεσης στα εργασιακά τους καθήκοντα. Σε πολλές μελέτες, το άγχος ταυτίζεται με την έννοια του στρες (Καντάς, 1995), ενώ σε άλλες διαχωρίζονται, ορίζοντας την πρώτη ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από συναισθήματα προσδοκώμενου κινδύνου, έντασης και ανησυχίας (Ollendick & King, 2006), και το δεύτερο ως αντίδραση του ατόμου σε στρεσογόνους εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες (Καραδήμας, 1999). Το αυξημένο άγχος εμφανίζεται σε μεγάλο εύρος εργασιακών συνθηκών και αρκετές φορές χειροτερεύει όταν οι εργαζόμενοι αισθανθούν ελάχιστη έως καθόλου υποστήριξη από τους προϊσταμένους και συναδέλφους τους, αλλά και όταν οι απαιτήσεις της εργασίας τους δεν έχουν σχέση με τις γνώσεις και ικανότητες τους

(Μπιτζίδου, 2021). Το ασταθές περιβάλλον αλλά και η αίσθηση που έχει ο απλός εκπαιδευτικός ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του από το κράτος, οδηγεί εκτός από την αύξηση του εργασιακού άγχους και στην απογοήτευσή του αλλά και προοδευτικά στην αυτό-παραίτηση από τις προσπάθειες για καλύτερευση της εργασίας του (Μωυσίδης, 2022· Παπαδέλη, 2017). Το εργασιακό στρες στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει καταστεί ένα πολύ συχνό φαινόμενο και συνδέεται με την επαγγελματική πολυπλοκότητα και την οικονομική πίεση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Baliyan et al., 2018).

Το εργασιακό άγχος ανάλογα με το πως το προσλαμβάνει κάποιος, φαίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις να συμβάλει στην αποδοτικότητα, ενώ σε άλλες δημιουργεί δυσανασχέτηση και μειωμένη απόδοση. Από τη μία η απουσία άγχους, μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες για έναν οργανισμό, αφού εργαζόμενοι που δεν νιώθουν έστω και μια μικρή ανασφάλεια για τις αρμοδιότητες που έχουν, συχνά βαριούνται, δεν έχουν κίνητρά και είναι απλώς διεκπεραιωτικοί (Brule & Morgan, 2018). Στον αντίποδα το παρατεταμένο άγχος σχετίζεται με χρόνιο στρες, ψυχοσωματικές ασθένειες και διάφορα άλλα συναισθηματικά προβλήματα (Lloyd et al., 2002· Dewe et al., 2010). Οι αυξανόμενες και καινούργιες απαιτήσεις, η εξοικείωση με τα ηλεκτρονικά μέσα και την τεχνολογία, εξαιτίας των νέων απαιτήσεων στον εργασιακό χώρο, οι όχι πάντα ευνοϊκές συνθήκες εργασίας, οι απαιτήσεις της καθημερινότητας και η ανάγκη για καθιέρωση και επιβίωση, αυξάνουν την αβεβαιότητα για το μέλλον προσθέτοντας στην καθημερινότητα των εργαζομένων, άγχος και ανασφάλεια (Williams & Cooper, 1998).

Σύμφωνα με τους De Heus and Diekstra, (1999), οι εκπαιδευτικοί έχουν μια απαιτητική και σε πολλές περιπτώσεις στρεσογόνα δουλειά. Οι βασικοί παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: τους οργανωτικούς, τους περιβαλλοντικούς και τους δημογραφικούς. Οι οργανωτικοί σχετίζονται με ότι έχει να κάνει με τη σχολική ζωή. Η καθημερινή επαφή με συναδέλφους, μαθητές, γονείς, οι σχολικές δραστηριότητες, οι διοικητικές σχολικές εργασίες, ο τρόπος και οργάνωση του μαθήματος, ο προγραμματισμός ύλης κτλ. Επιπρόσθετα, οι κτηριακές εγκαταστάσεις, η υλικοτεχνική υποδομή και οι εργασιακές συνθήκες ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συνδέονται με γεγονότα εκτός του εργασιακού χώρου που επηρεάζουν το άτομο και την εργασία του. Τέτοιοι είναι: ο κοινωνικός περίγυρος του εκπαιδευτικού, η οικονομική κατάσταση, η οικογενειακή κατάσταση, κ.α. (Cooper & Marshall, 1976). Οι δημογραφικοί παράγοντες αποτελούν την τρίτη κατηγορία και αποτελούνται από προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως η προσωπικότητα, το παγιωμένο σύστημα αξιών, η κατάσταση της υγείας και η συναισθηματική του κατάσταση, το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας (Grimley, 2001· Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Η εργασιακή ικανοποίηση, από την άλλη λειτουργεί ως αντίβαρο του εργασιακού άγχους. Ο κάθε εργαζόμενος θέλει και αποζητά την εργασιακή ικανοποίηση. Η ικανοποίηση που αποκομίζει ένας εργαζόμενος, φαίνεται να αποτελεί σημαίνουσα παράμετρο της αποδοτικότητας, τόσο του ίδιου όσο και του οργανισμού στον οποίο εργάζεται (Aziri, 2011· Judge et al., 2001). Αποτελεί, επιπρόσθετα, στοιχείο σωματικής, πνευματικής και ψυχικής

ευεξίας αλλά και γενικότερης ευχαρίστησης, δεδομένου ότι οι εργαζόμενοι στην εποχή μας, μας αφιερώνουν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους σε θέματα που αφορούν στην εργασία τους. Επιπρόσθετα, το ευ ζην στην εργασία φαίνεται να νοηματοδοτεί και την ίδια την εργασία. Όταν ένα άτομο δικαιώνεται για την επιλογή εργασίας του, αυτό φαίνεται να επιδρά θετικά, στον βαθμό της συναισθηματικής δέσμευσης του, στην ευρύτερη αποστολή του οργανισμού αλλά στην επίτευξη του οράματος του (Cato & Gordon, 2012). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η εργασιακή ικανοποίηση, συνδέεται τόσο με τη δική τους αποτελεσματικότητα, όσο και με την αποτελεσματικότητα του του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο δραστηριοποιούνται (Γεωργίου, 2009· Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006). Τα συναισθήματα που εκπορεύονται από την εργασία τους και η ικανοποίηση που βιώνουν από την άσκηση των καθηκόντων τους, προσδιορίζουν, τόσο τη συναισθηματική τους σχέση με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, όσο και με την προσλαμβάνουσα αντίληψη, για το τι τους προσφέρει η ίδια η διαδικασία της διδασκαλίας (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Η βιβλιογραφία έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της τόσο στο ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσο και στη διερεύνηση του εργασιακού άγχους τους, υπογραμμίζοντας ότι πρόκειται για ένα από τα πιο αγχογόνα και στρεσογόνα επαγγέλματα (Lazuras, 2006· Travers & Cooper, 2018· Tsaikiros & Pashiaridis, 2006) ενώ αρκετές έρευνες, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δυο έννοιες (Fairbrother & Warn, 2003· Fisher, 2011· Κάντας, 1996· Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Βασικός προορισμός ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι, η διαρκής ‘βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου μορφωτικού έργου’ (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017, σελ. 22). Η κατανόηση των πηγών άγχους από τη μια και των παραγόντων που επιδρούν θετικά στην εργασιακή ικανοποίηση, παρουσιάζονται συνεπώς ιδιαίτερα σημαντικά. Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση. Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης. Η εύρεση και κατανόηση των παραγόντων που προκαλούν εργασιακό στρες καθώς και εκείνων που διαφοροποιούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται εξαιρετικά σημαντικοί για την εφαρμογή μιας πετυχημένης και ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

## **Θεωρητικό πλαίσιο**

### **Εργασιακό άγχος- Εργασιακή εξουθένωση**

Οι εργαζόμενοι, στο χώρο εργασίας τους, κάποια στιγμή τούς έχουν αισθανθεί έντονο άγχος, έχουν νιώσει άβολα και έχουν νιώσει ότι ασφυκτιούν. Ο οργανισμός του ανθρώπου συνήθως σωματοποιεί το άγχος αυτό. Η διαταραχή σωματοποίησης χαρακτηρίζεται από την παρουσία πολλαπλών σωματικών παθήσεων χωρίς προφανή ιατρική εξήγηση (Harvey & Wessely,

2013) και εξηγείται συχνότερα ως διαταραχή που προκαλείται από βιοψυχοκοινωνικό στρες, η οποία υποδηλώνει ότι η διαταραχή προκαλείται από στρες και επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ βιολογικών, κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων (Howard et al., 2017). Στις περιπτώσεις που το άγχος σωματοποιείται, ο ανθρώπινος οργανισμός εκκρίνει ορμόνες και χημικές ουσίες, όπως η αδρεναλίνη και νοραδρεναλίνη, που σε αυξημένες ποσότητες και συχνότητα φαίνεται να αποδυναμώνουν το ανοσοποιητικό σύστημα (Levine, 2005) με αποτέλεσμα τα συμπτώματα να περιλαμβάνουν, αλλά να μην περιορίζονται σε: πονοκεφάλους, ινομαλγία, σύνδρομο ευερέθιστου εντέρου, πονοκεφάλους και σύνδρομο χρόνιας κόπωσης (Nater, Fischer, & Ehlert, 2011). Πρόκειται λοιπόν για μια ψυχοσωματική άμυνα του οργανισμού του εργαζόμενου, ως ένας μηχανισμός που επηρεάζει τις αντιδράσεις του, και αποσκοπούν στην ίδια την επιβίωση του.

Η εργασιακή εξουθένωση ως απόρροια του εργασιακού άγχους, ορίζεται ως η ακραία σωματική, νοητική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που παρουσιάζεται όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινά να διακατέχεται από συναισθήματα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και αποδέσμευσης από το επάγγελμα του (Demerouti, et al., 2002· Maslach & Leiter, 1999· Papastylίου et al., 2009). Η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζεται ως μια αντίδραση σε χρόνιους συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία (Cordes & Dougherty 1993· Maslach et al. 2001). Είναι δηλαδή μια αργή διαδικασία, προοδευτικής απώλειας ενέργειας και ενθουσιασμού για την εργασία (González-Romá et al., 2006· Leiter & Maslach 2006), η οποία εμφανίζεται σε εργαζόμενους σε διάφορα επαγγέλματα (Bakker et al., 2014). Όταν το άγχος είναι μέτριου επιπέδου θεωρείται γόνιμο, παραγωγικό και επωφελές για την απόδοση (Goleman, 2011· Πλατσίδου και Γωνίδα, 1995).

Ειδικότερα, η βιβλιογραφία κατατάσσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα ιδιαίτερα στρεσογόνα και αγχώδη επαγγέλματα (Clipa & Boghean, 2015· Johnson et al., 2005· Mearns & Cain, 2003· Travers, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαναλαμβανόμενες στρεσογόνες καταστάσεις, φαίνεται να παρουσιάζουν, αναμεσά σε άλλα, μειωμένη επαγγελματική ικανότητα, αποπροσωποποίηση και συναισθηματική εξάντληση και προσωπική επιτυχία. Αυτά αναμφισβήτητα, αποτελούν εμπόδιο για τη σχολική αποτελεσματικότητα, επηρεάζουν αρνητικά το ευρύτερο κλίμα της τάξης, μειώνουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιδρούν αρνητικά στα μαθησιακά αποτελέσματα, υπονομεύουν τη δημιουργικότητα αλλά και δυσχεραίνουν την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Hughes, 2001).

## **Η επαγγελματική ικανοποίηση**

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια δυναμική έννοια, αφενός επειδή πρόκειται για μια ποιοτική και πολυπρισματική έννοια και αφετέρου επειδή ο τρόπος ερμηνείας της εξαρτάται από το άτομο και μεταβάλλεται ανάλογα με την περίπτωση και το πρίσμα εξέτασης της (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006). Ο Oshagbemi (2000), ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως τη συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου έναντι της εργασίας του,

διαμέσου της αντιπαραβολής των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτή. Οι De Nobile, & McCormick, (2008) συνδέουν επίσης την ικανοποίηση των επαγγελματικών επιθυμιών, με τη γενικότερη ικανοποίηση ενός εργαζόμενου από αυτή. Κατά την άσκηση ενός επαγγέλματος, υπεισέρχονται αριθμός εξωτερικών παραγόντων, όμως η καθαυτή ικανοποίηση του εργαζομένου φαίνεται να συνιστά εν τέλει μια υποκειμενική συνθήκη.

Επικεντρώνοντας περισσότερο στον εκπαιδευτικό, η επαγγελματική ικανοποίηση, εστιάζει στη σχέση του με τον ρόλο του, με το πώς αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία και τι αναμένεται αυτή να του προσφέρει (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017· Zembylas & Papanastasiou, 2006). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο επιρρεπείς στο στρες και την εξουθένωση (Kitchel et al., 2012· Skaalvik & Skaalvik, 2011). Επιπλέον, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι μαθητές των εκπαιδευτικών που είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους αισθάνονται επίσης καλύτερα (Collie et al., 2012· Hanh & Weare, 2017· Roorda et al., 2011· Zee & Koomen, 2016). Επιπρόσθετα, οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί, προσφέρουν πιο ποιοτική διδασκαλία και καλύτερη μαθησιακή υποστήριξη στους μαθητές τους (Holzberger et al., 2013· Kunter et al., 2013). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, επιδεικνύουν ισχυρότερη εργασιακή δέσμευση και είναι λιγότερο επιρρεπείς στο να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (De Neve & Devos, 2017· Blömeke et al., 2017). Οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμφωνά είναι, οι συνθήκες εργασίας στις σχολικές μονάδες, η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού στη σχέση τους με την εργασιακή ικανοποίηση, (Toropova et al., 2021).

## Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των επιπτώσεων των παραμέτρων του εργασιακού άγχους και εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης. Με βάση τον πιο πάνω διατυπωμένο σκοπό διαμορφώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

### Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Το εργασιακό άγχος σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση;
2. Ποια δημογραφικά στοιχεία αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης του εργασιακού άγχους;
3. Ποια δημογραφικά στοιχεία αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης;

## Μεθοδολογία

Για την εξέταση των ερευνητικών δεδομένων, η ποσοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη. Σε έρευνες που θέλουν να αναλύσουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, καθορίζοντας έτσι μια πιο γενικευμένη θεώρηση των φαινομένων, η ποσοτική προσέγγιση προκρίνεται ως η καταλληλότερη (Creswell & Miller 2000· Johnson & Christensen, 2000· Hennink et al., 2020).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τα μέσα Απριλίου έως τα μέσα Ιουνίου του 2022. Η όλη προσπάθεια συνάντησε αρκετά προβλήματα, εξαιτίας κυρίως της μεγάλης γραφειοκρατίας που απαιτείται μέχρι την τελική έγκριση από τα διοικητικά όργανα, της δυσκολίας πρόσβασης στις σχολικές μονάδες και της ευρύτερης απροθυμίας των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε έρευνες.

Για να διασφαλιστεί η πολιτισμική εγκυρότητα, τα ερωτηματολόγια μέτρησης του εργασιακού άγχους (ERI) αλλά και της εργασιακής ικανοποίησης (ESI), μεταφράστηκαν καταρχάς στα ελληνικά από τους ερευνητές, ενώ στη συνέχεια τα μεταφρασμένα ερωτηματολόγια μαζί με τα αγγλικά πρωτότυπα δόθηκαν σε δύο καθηγητές αγγλικής φιλολογίας οι οποίοι εξέτασαν και βελτίωσαν την αρχική μετάφραση. Ως βάση για την αρχική μετάφραση του ερωτηματολογίου ERI υπήρξε η ελληνική μετάφραση των Msaouel et al (2012), ενώ για το ερωτηματολόγιο ESI αυτή των Togia et al (2004).

Κατά την πιλοτική δοκιμή πραγματοποιήθηκε επίσης έλεγχος αξιοπιστίας των υπό διερεύνηση μεταβλητών, σε σχέση με την εσωτερική τους συνοχή, τη συνάφεια των ερωτήσεων και την ομοιομορφία της κλίμακας μέτρησης, με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο οι διαφορετικές δηλώσεις-προτάσεις, των ερωτηματολογίων μετρούσαν την ίδια έννοια. Ο βαθμός αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου βρέθηκε ικανοποιητικός αφού το Cronbach's  $\alpha$  ήταν .807.

Το τελικό ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τρία μέρη. Στην πρώτη ενότητα (Προφίλ Εργαζομένου/Δημογραφικά Στοιχεία), οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με το φύλλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Συγκεκριμένα η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου σχετίζεται με δημογραφικές ερωτήσεις, όπως: το φύλλο, η ηλικιακή ομάδα, η οικογενειακή κατάσταση, η σχέση εργασίας (Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ), Γενικό Λύκειο, Γυμνάσιο), η επαγγελματική ιδιότητα, το επίπεδο σπουδών και τα έτη υπηρεσίας. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 23 ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος. Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ERI (Effort- Reward Imbalance Questionnaire), ένα ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε από τους Siegrist et al (2009), για την ανάλυση του άγχους στον χώρο εργασίας. Το μοντέλο ERI εξετάζει την προσπάθεια που γίνεται από τους εργαζόμενους στο πλαίσιο της εργασίας και είναι μέρος ενός μη τυπικού συμβολαίου κοινωνικής αμοιβαιότητας και εξασφαλίζει ανταμοιβές υλικές και ηθικές. Επίσης προσφέρει και την δυνατότητα επαγγελματικής προόδου. Συγκριμένα το ερωτηματολόγιο εξετάζει:

- Την προσπάθεια (B, Ερωτήματα 1-6)
- Την ανταμοιβή στην εργασία (B, 6-10)
- Την ασφάλεια της εργασίας (B, 11-13)
- Τη δίκαιη εργασία (B, 14-17)
- Την υπερδέσμευση στην εργασία ( B, 18-23)

Η τρίτη και τελευταία ενότητα η οποία εξετάζει το μέγεθος της επαγγελματικής ικανοποίησης, αποτελείται από 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο ESI (Employee Satisfaction Inventory) όπως μεταφράστηκε από τους Koustelios & Bagiatis (1997), προσαρμοσμένο στα δεδομένα της παρούσης έρευνας και το οποίο αποτελείται από 24 ερωτήσεις. Τα μεγέθη της επαγγελματικής ικανοποίησης που εξετάζει, είναι τα παρακάτω:

- Οι περιστάσεις εργασίας (Γ, 1-5)
- Ο μισθός (Γ, 6-9)
- Οι δυνατότητες ανέλιξης (Γ, 10-12)
- Η σύσταση εργασίας (Γ, 13-16)
- Ο προϊστάμενος που είναι πιο κοντά στους εργαζομένους (Γ, 17-20)
- Ο ίδιος ο οργανισμός σαν σύσταση και οντότητα (Γ, 21-24).

Οι απαντήσεις έχουν κλίμακα 5 βαθμών Likert του τύπου «διαφωνώ απόλυτα» (1) έως το «συμφωνώ απόλυτα» (5). Θα πρέπει να αναφέρουμε πως δεν έγινε αντιστροφή των αρνητικών απαντήσεων, αλλά ελήφθησαν υπόψη στην κανονικοποίηση του ερωτηματολογίου οι τιμές με βάση την κλίμακα βαθμονόμησης

Το ερωτηματολόγιο φτιάχτηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα google forms, που διαθέτει απλά και κατανοητά εργαλεία και δίνει την ευκαιρία δημιουργίας ενός σύγχρονου, δυναμικού διαδραστικού ερωτηματολογίου, ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα συλλογής των απαντήσεων σε υπολογιστικά φύλλα (excel). Ο τρόπος με τον οποίο μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο ήταν αποκλειστικά ηλεκτρονικός, με εξαίρεση το διοικητικό προσωπικό που απάντησε σε εκτυπωμένη μορφή τα ερωτηματολόγια και οι απαντήσεις περάστηκαν χειροκίνητα στο SPSS. Ο σύνδεσμος της φόρμας του ερωτηματολογίου στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στους ερωτηθέντες.

## Πληθυσμός-Δείγμα

Συνολικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ν. Λαρίσης υπηρετούν, μόνιμοι και αναπληρωτές, γύρω στους 1400 εκπαιδευτικούς. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου προωθήθηκε στα

ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των σχολικών μονάδων, και από εκεί με ευθύνη των διευθυντών, προωθήθηκαν στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, της αντίστοιχης σχολικής μονάδας, μέσω του myschool. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε συνολικά από 378 εκπαιδευτικούς. δηλαδή είχαμε ένα ποσοστό συμμετοχής γύρω στο 35%. Αν και το ποσοστό φαίνεται σχετικά μικρό, εν τούτοις με βάση τις αντικειμενικές δυσκολίες (π.χ. μεγάλος φόρτος εργασίας εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, αδυναμία προσωπικής επαφής λόγω περιορισμών covid, σχετικά μεγάλο ερωτηματολόγιο κτλ.) ο απολυτός αριθμός κρίνεται πολύ ικανοποιητικός αφού δίνεται η δυνατότητα επαρκούς ανάλυσης των δεδομένων και άντλησης πλήθους πληροφοριών. Σε όλους τους συμμετέχοντες δινόταν η δυνατότητα για εθελοντική συμμετοχή έπειτα από τη διασφάλιση της συναίνεσης κάθε σχολικού διευθυντή.

### **Ανάλυση δεδομένων**

Σχετικά με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, αρχικά εξετάστηκαν οι μέσες τιμές, η τυπική απόκλιση και τα ποσοστά των απαντήσεων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος t- test για τις διχοτομικές μεταβλητές «φύλο», και ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης (One Way Anova) που εξετάζει την επίδραση των υπολοίπων δημογραφικών στοιχείων στις μεταβλητές που είχαν περισσότερα των δύο επιπέδων. Για να καταφέρουμε να εξακριβώσουν το μέγεθος της σχέσης του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής ικανοποίησης (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα), εξετάστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) κάνοντας ανάλυση γραμμικής συσχέτισης. Η καταγραφή, κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS, v.20.

### **Αποτελέσματα**

Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος κατέδειξαν ότι ο 52,94% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και το 47,06% άντρες κάτι που επιβεβαιώνει σχετικές έρευνες, ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γεωργαράς, 2013· Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006). Σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες των διδασκόντων, το 41,18% των ερωτηθέντων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών, το 35,29% άνω των 51 ετών, το 14,71% είναι 31-40 ετών και το 8,8%, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών. Γύρω στο 76% του δείγματος δηλαδή είναι πάνω των 41 ετών. Το δείγμα αποτελείται 70,59% έγγαμους εκπαιδευτικούς, 23,53% άγαμους και 5,88% διαζευγμένους. Το 47,06% των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 26,47% απόφοιτοι ΑΕΙ, το 14,71% απόφοιτοι ΤΕΙ και το 11,76% κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος. Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να συμπεράνει κάποιος ότι είναι πολύ υψηλό καθώς σχεδόν το 60% των εκπαιδευτικών του δείγματος, είναι κάτοχοι τουλάχιστον μεταπτυχιακού διπλώματος. Το 38,24% είναι στα 11-20 έτη προϋπηρεσίας, το 32,35% έως τα 10 έτη, το 26,47% από 21-30 έτη και μόλις το 2,94% πάνω από 30 έτη. Από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, το 73,53% είναι εργαζόμενοι σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ), το 14,71% σε

Γενικό Λύκειο και το 11,76% σε Γυμνάσιο. Τέλος, ο 86,76% δεν έχει θέση ευθύνης, το 7,35% είναι τομάρχες (θέση ευθύνης στα ΕΠΑΛ), το 2,94% υποδιευθυντές και το 2,94% Διευθυντές. Δηλαδή παρόλο την υψηλή ακαδημαϊκή μόρφωση των εκπαιδευτικών, μόνο το 13,34% έχουν θέση ευθύνης.

Σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα του μέρους Β και Γ, το πιο μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πιο κάτω απαντήσεις: Ένα ποσοστό 50% διαφωνεί ότι οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές, ενώ το 14,71% διαφωνεί απόλυτα. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας δεν απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα. Αθροιστικά το 64,71% διαφωνεί με τη συγκεκριμένη δήλωση, γεγονός που δείχνει ότι παρά τις μεταρρυθμίσεις, οι συνθήκες εργασίας τους δεν έχουν βελτιωθεί. Στη δήλωση ‘ Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω’, το 67,65% διαφωνεί, το 23,53% διαφωνεί απόλυτα και το 8,82% συμφωνεί. Το 91,18% του δείγματος, δεν είναι ικανοποιημένο από τις αμοιβές του, σε σχέση πάντα με την προσφερόμενη εργασία του. Η μη ικανοποίηση από την αμοιβή στο σχολείο, αφαιρεί ένα σημαντικό κίνητρο για τον εκπαιδευτικό όσον αναφορά την απόδοση. Το πιο πάνω είναι σε συνάφεια και με το ερώτημα ‘Αισθάνομαι ανασφάλεια με το μέγεθος του μισθό μου’ αφού το 58,82% συμφωνούν, το 23,53% διαφωνούν, το 11,76% συμφωνούν απόλυτα και το 5,88% διαφωνούν απόλυτα. Πάνω από το 70% δεν αισθάνονται ασφάλεια με τον μισθό τους. Οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων), είναι από τους πιο χαμηλόμισθους σε σχέση με τα άλλα Υπουργεία, ειδικά οι νεοδιοριζόμενοι αφού μέχρι να ωριμάσει η μισθολογική τους εξέλιξη, έχουν πολύ χαμηλές απολαβές. Σε σχέση με το ερώτημα ‘Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή’, το 61,76% διαφωνεί, το 20,59% συμφωνεί, το 11,76% διαφωνεί απόλυτα και το 5,88% συμφωνεί απόλυτα. Περίπου το 73% πιστεύει πως δεν υπάρχουν ευκαιρίες για προαγωγή, καθώς οι θέσεις είναι περιορισμένες και οι απαιτήσεις (μόρια αξιολόγησης) πάρα πολλά.

#### Μέσοι Όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους διαστάσεων του ερωτηματολογίου:

Πίνακας 1: ERI

Διαστάσεις	Μέσος Όρος και τυπική απόκλιση
Προσπάθεια	2.3±1.1
Ανταμοιβή στην εργασία	1.2±0.9
Ασφάλεια εργασίας	2.1±1.2
Δίκαιη εργασία	3.2±1.3
Υπερδέσμευση στην εργασία	2.6±0.8

Πίνακας 2: ESI

Διαστάσεις	Μέσος Όρος και τυπική απόκλιση
Περιστάσεις εργασίας	2.2±1.3

Μισθός	1.4±0.8
Δυνατότητες ανέλιξης	1.1±0.6
Σύσταση εργασίας	3.1±1.2
Ο προϊστάμενος που είναι πιο κοντά στους εργαζομένους	2.7±0.8
Ο οργανισμός σαν σύσταση και οντότητα	2.9±0.9

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, πιο κάτω συνοψίζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας:

***Διερεύνηση του 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος (Το εργασιακό άγχος σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση;)***

Για να γίνει δυνατός ο προσδιορισμός του βαθμού συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ( $r$ ) ο οποίος προέκυψε από την ανάλυση γραμμικής συσχέτισης. Από τον έλεγχο προκύπτει ότι υπάρχει μια μέτρια αρνητική συσχέτιση  $r(374) = -0,53$ ,  $p < 0,001$ , γεγονός που καταδεικνύει ότι στην περίπτωση των εργαζομένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης, όσο μεγαλύτερο είναι το εργασιακό άγχος τόσο λιγότερη ικανοποίηση βρίσκουν στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί.

***Διερεύνηση 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος (Ποια δημογραφικά στοιχεία αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης του εργασιακού άγχους;)***

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών και χαρακτηριστικών του επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα (φυλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας και θέση ευθύνης) με τον βαθμό του συνολικού εργασιακού άγχους και τις διαστάσεις του (υπόθεση H3) για τους εργαζόμενους στη δευτεροβάθμια Ν. Λαρίσης, χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων t-test, και η ανάλυση διασποράς (One Way ANOVA).

***Εργασιακό άγχος και φύλο.***

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου σε σχέση με το εργασιακό άγχος.

***Εργασιακό άγχος και επίπεδο εκπαίδευσης:***

Η ανάλυση έδειξε πως το επίπεδο εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων των διαστάσεων του εργασιακού άγχους  $F(3,371) = 9,249$ ,  $p = 0,020$ . Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με ανώτερες σπουδές, παρουσιάζονται να έχουν μεγαλύτερη δέσμευση και αφοσίωση στην εργασία τους, καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια, ενώ είναι σχετικά πιο ευχαριστημένοι με τις απολαβές τους.

### ***Εργασιακό άγχος και έτη υπηρεσίας***

Η ανάλυση έδειξε πως το επίπεδο εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων των διαστάσεων του εργασιακού άγχους  $F(3,371)=5,99$ ,  $p=0,001$ . Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας, παρουσιάζονται να είναι σχετικά πιο ευχαριστημένοι με τις απολαβές τους κι λιγότερο αγχωμένοι.

### ***Εργασιακό άγχος και οικογενειακή κατάσταση***

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρατηρούμε πως η οικογενειακή κατάσταση είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων του εργασιακού άγχους  $F(3,371)=4,99$ ,  $p=0,012$ . Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί, λόγω της οικογενειακής κατάστασης, οι οποίες προκαλούν επιπρόσθετες ευθύνες, παρουσιάζονται πιο αγχωμένοι, ενώ θεωρούν ότι θα πρέπει να καταβάλουν περισσότερη ενέργεια και προσπάθεια στην εργασία τους.

### ***Εργασιακό άγχος και σχέση εργασίας***

Σε σχέση με το πιο πάνω, παρατηρούμε πως η εργασιακή σχέση είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων του εργασιακού άγχους  $F(3,371)=17,308$   $p=0,001$ . Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, λαμβάνουν λιγότερες ανταμοιβές, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια ενώ δέσμευση τους ως προς την εργασία τους είναι μικρότερη.

### ***Εργασιακό άγχος και θέση ευθύνης***

Η θέση ευθύνης είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων του εργασιακού άγχους  $F(3,371)=4,534$ ,  $p=0,002$ . Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως όσο μεγαλύτερη η θέση ευθύνης, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανταμοιβή από την εργασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και παρουσιάζουν μεγαλύτερη δέσμευση και αφοσίωση προς τη θέση εργασίας.

### ***Διερεύνηση 3<sup>ο</sup> ερευνητικού ερωτήματος (Ποια δημογραφικά στοιχεία αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης;).***

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών και χαρακτηριστικών του επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας και θέση ευθύνης ) με τον βαθμό της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης και των διαστάσεων της για τους εργαζόμενους στη Β-βάθμια Ν. Λαρίσης, χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων t-test, και η ανάλυση διασποράς (One Way ANOVA).

### ***Εργασιακή ικανοποίηση και φύλο***

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση.

### ***Εργασιακή ικανοποίηση και επίπεδο εκπαίδευσης***

Με βάση τα αποτελέσματα των αναλύσεων υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του επιπέδου εκπαίδευσης και της εργασιακής ικανοποίησης  $F(3,371)=4,627, p=0,001$ . Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως όσο μεγαλύτερο το επίπεδο της εκπαίδευσης, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους αφού τους δίνονται ευκαιρίες εξέλιξης, μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές, έχουν καλύτερη σχέση με τους άμεσους προϊστάμενους και αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από τον οργανισμό στον οποίο υπηρετούν.

### ***Εργασιακή ικανοποίηση και έτη υπηρεσίας***

Τα έτη υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων της εργασιακής ικανοποίησης  $F(3,371)=7,669, p=0,001$ . Η ανάλυση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίες, είναι ευχαριστημένοι με τις συνθήκες εργασίας τους, θεωρούν ότι έχουν προοπτικές ανέλιξης είναι ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας τους και τον άμεσο προϊστάμενό τους ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τον οργανισμό ως σύνολο.

***Εργασιακή ικανοποίηση και οικογενειακή κατάσταση*** Η οικογενειακή κατάσταση είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για τον Μ.Ο. των απαντήσεων της εργασιακής ικανοποίησης  $F(2,371)=3,476, p=0,004$ . Σύμφωνα με την ανάλυση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé, οι ανύπαντροι εκπαιδευτικοί, είναι περισσότερο ευχαριστημένοι με τις απολαβές, τις ευκαιρίες εξέλιξης και τη φύση της ίδιας της εργασίας.

### ***Εργασιακή ικανοποίηση και σχέση εργασίας***

Ως προς τη σχέση εργασίας υφίσταται στατιστικώς σημαντικό αποτελέσματα με τον μέσο όρο της εργασιακής ικανοποίησης,  $F(3,371)=10,119, p=0,001$ . Για να διαπιστωθεί καλύτερα η ύπαρξη διαφοροποιήσεων εφαρμόστηκε το Post Hoc test Scheffé, το οποίο έδειξε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν περισσότερο την εργασία τους ενώ είναι ικανοποιημένοι με τον προϊστάμενό τους και τον οργανισμό ως σύνολο.

### ***Εργασιακή ικανοποίηση και θέση ευθύνης***

Η οικογενειακή κατάσταση είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για τον Μ.Ο. των απαντήσεων της εργασιακής ικανοποίησης  $F(2,371)=8,583, p=0,002$ . Για να διαπιστωθεί περισσότερο η ύπαρξη διαφοροποιήσεων εφαρμόστηκε το Post Hoc test Scheffé, το οποίο έδειξε ότι βοηθοί διευθυντές και διευθυντές, είναι ευχαριστημένοι από τις συνθήκες εργασίας τις αποδοχές τη φύση της εργασίας τους και του οργανισμού ενώ απολαμβάνουν καλύτερες σχέσεις με τους προϊστάμενους.

## **Συζήτηση, συμπεράσματα και εισηγήσεις.**

Ο σκοπός της έρευνας ήταν, με τη χρήση αναγνωρισμένων και διεθνώς αποδεκτά ερωτηματολογίων, τα οποία και έχουν χρησιμοποιηθεί σε ανάλογες έρευνες, να ελεγχθεί ο βαθμός συσχέτισης του εργασιακού άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης των

εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης, και να διερευνηθεί τυχόν επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις διαστάσεις των εξαρτημένων μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι υφίσταται αρνητική συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο είναι το εργασιακό άγχος τόσο λιγότερη ικανοποίηση βρίσκουν στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί. Αριθμός ερευνητών εξέτασε τη σχέση τη εργασιακού στρες με τη επαγγελματική ικανοποίηση στο κατά πόσο ο ένας παράγοντας επιδρά και εξαρτάται από τον άλλο. Οι Reilly et al., (2014), υποστηρίζουν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων υπογραμμίζοντας ότι όσο αυξάνεται το εργασιακό στρες τόσο μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017· Pearson & Moomaw, 2005 · Steiner & Woo, 2021). Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ο περιορισμός των παραγόντων που προκαλούν αυξημένο εργασιακό στρες θα δημιουργήσουν προϋποθέσεις μεγαλύτερης επαγγελματικής ικανοποίησης, βελτιώνοντας συνεπώς και τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν λιγότερο άγχος παρουσιάζονται πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, είναι πιο αποδοτικοί στο έργο τους και έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Spear et al., 2000·Travers, 2017).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατέδειξαν επίσης ότι όταν δεν είναι ευχαριστημένοι με τις συνθήκες εργασίας τους και αυτό τους προκαλεί επιπρόσθετο άγχος. Οι Bakotic & Babic (2013) βρήκαν ότι οι εργαζόμενοι που εργάζονται κάτω από δύσκολες συνθήκες εργασίας, είναι δυσαρεστημένοι από την εργασία τους. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να υπάρχει μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ υψηλών επιπέδων άγχους και συνθήκων εργασίας (Diliberti et al., 2021·Ryan et al., 2017). Είναι επομένως μια παράμετρος η οποία θα πρέπει να απασχολήσει την πολιτεία αφού βελτιωμένες συνθήκες εργασίας θα αφαιρέσουν ένα σημαντικό παράγοντα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.

Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, είναι η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών τόσο στο εργασιακό άγχος, όσο και στην επαγγελματική ικανοποίηση. Τα επίπεδα άγχους που παρουσιάστηκαν στο δείγμα επιβεβαιώνουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται ιδιαίτερα δύσκολο και αγχογόνο. Τα αποτελέσματα φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με τα πορίσματα πλήθους ερευνών τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο (Collie et al., 2012· Ματάτη, 2020· Skaalvik & Skaalvik, 2011· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Travers & Cooper, 1996).

Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα δεν κατέδειξαν κάποια σημαντική επίπτωση του φύλου τόσο σε σχέση με το εργασιακό άγχος, όσο και την επαγγελματική ικανοποίηση. Στην επιστημονική βιβλιογραφία υπάρχουν ορισμένες ασυνέπειες σχετικά τη μεταβλητή φύλο και την επαγγελματική ευημερία, Αφενός, αριθμός ερευνών συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ότι δηλαδή ο παράγοντας φύλο δεν παρουσιάζει στατιστική

σημαντικότητα στην πρόκληση ικανοποίησης ή άγχους (Demirel, 2014· Feng, 2007· Menon, & Athanasoula-Reppa, 2011 ·Reilly et al., 2014 Sotiriou & Iordanides, 2015), αφενός, άλλες καταδεικνύουν ότι, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, υπήρξαν αναφορές για υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης μεταξύ των γυναικών (Alves et al., 2021· Sahito & Vaisanen, 2020· Tang, 2018). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζονται πιο ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους και λιγότερο αγχωμένοι. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω της μονιμότητας, των λιγότερων ωρών εργασίας και των υψηλότερων απολαβών. Αυτό φαίνεται να συμβαδίζει επίσης με τη βιβλιογραφία (Goroshit & Hen, 2016· Huang et al., 2019· Παπαφωτίου, 2015· Τσανάκα, 2016). Προφανώς πρέπει να δοθούν περισσότερα κίνητρα στους νεότερους εκπαιδευτικούς όπως καλύτερες απολαβές και περισσότερη ασφάλεια σε σχέση με τη μονιμότητά τους ώστε να παρουσιάζονται περισσότερο ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους. Δυσχερειαζόμενοι εμφανίζονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί από τη συρρίκνωση των προνομίων και ανταμοιβών τους, και ιδιαίτερα από την έλλειψη ευκαιριών εξέλιξης και προαγωγής. Παρόμοιες έρευνες έχουν παρουσιάσει παρόμοια αποτέλεσμα (Βακαδάρης, 2020· Δημητριάδης, 2010· Κοκοβιάδου, 2021· Ντικόγλου, 2017·). Αυτό θεωρείται αναμενόμενο, καθώς η πλήρωση των θέσεων ευθύνης προκαλεί αισθήματα δυσπιστίας (Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018) αφού οι διαδικασίες δεν είναι πάντα απολύτως διαφανείς και αξιοκρατικές. Παράλληλα στις διαδικασίες αυτές υπάρχει μεγάλη ζήτηση, λόγω της παρουσίας μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα κάτι που καθιστά τις πιθανότητες προαγωγής ακόμα πιο λίγες.

## **Περιορισμοί έρευνάς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η έρευνα διεξάχθηκε μόνο στα πλαίσια του νομού Λάρισας, σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ αξιοποιήθηκε μόνο η ποσοτική ανάλυση. Σαφώς και τα πορίσματα οποιασδήποτε έρευνας κατά την οποία τηρήθηκαν, σε ικανοποιητικό βαθμό οι προϋποθέσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας, συμβάλει στην περαιτέρω κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος. Παρόμοιες έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε τοπικά συγκείμενα (επίπεδο νομού, μια βαθμίδα εκπαίδευσης), παρουσίασαν σε πολλές περιπτώσεις παρόμοια αποτελέσματα, υπήρχαν και άλλες που παρουσίασαν διαφορετικά αποτελέσματα. Δεδομένου ότι το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού στρες παρουσιάζονται από τη βιβλιογραφία ως δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζει την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αλλά παράλληλα, όπως επισημαίνει τόσο η ελλαδική όσο και η διεθνής βιβλιογραφία, μπορούν να επιδράσουν και στα μαθησιακά αποτελέσματα, θεωρούμε ότι θα πρέπει να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν έρευνες σε πανελλαδικό επίπεδο, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με την αξιοποίηση μεικτού σχεδιασμού (ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση). Με αυτό τον τρόπο θα εξαχθούν ακόμα πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα η αξιοποίηση των οποίων μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που αφενός να αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αφετέρου να μειώνουν το εργασιακό στρες.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management research & practice*, 3(4).
- Baliyan, S. P., Baliyan, P. S., & Mokoena, S. (2018). Occupational stress among teachers in private senior secondary schools in Botswana: Causes and consequences. *International Journal of Education*, 10(2), 32-49.
- Βακαδάρης, Ι. (2020). *Οργανωσιακή Δέσμευση και Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών Δήμου Εορδαίας Κοζάνης. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε 2/5/2023, <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1685>*
- Βαρδιάμπαση, Ζ. Π., & Βρυωνίδης, Μ. (2017). 2. Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο/Job satisfaction for a healthy, quality and effective school. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 21-41. <https://doi.org/10.26248/v0i2.67>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior.*, 1(1), 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakotic, D., & Babic, T. (2013). Relationship between working conditions and job satisfaction: The case of Croatian shipbuilding company. *International journal of business and social science*, 4(2), 206-213.
- Blömeke, S., Houang, R. T., Hsieh, F. J., & Wang, T. Y. (2017). Effects of Job Motives, Teacher Knowledge and School Context on Beginning Teachers' Commitment to Stay in the Profession: A Longitudinal Study in Germany, Taiwan and the United States. *International Handbook of Teacher Quality and Policy*, 1-31. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-61592>
- Brulé, G., & Morgan, R. (2018). Working with stress: Can we turn distress into eustress. *Journal of Neuropsychology & Stress Management*, 3(4), 1-3.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Γεωργαράς, Κ. (2013). Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, (Διαδικτυακή έκδοση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Τέχνη και τον Πολιτισμό), 11. <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=704>
- Γεωργίου, Μ. Κ. (2010). *Διερεύνηση πιθανών σχέσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των*

εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος με την επίδοση του μαθητή στα πλαίσια ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου).

- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006) Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση. Στο, *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. ΙΧ Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, 423-436.
- Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Cato, S. T., & Gordon, J. (2012). Relationship of the strategic vision alignment to employee productivity and student enrollment. *Research in Higher Education Journal*, 15, 1.
- Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 907-915. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.241>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Journal of occupational psychology*, 49(1), 11-28.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210153>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Δημητριάδης, Σ. (2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Νομού Καβάλας. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε 13/5/2023, <https://apothesis.eap.gr/archive/item/143524>
- De Heus, P., & Diekstra, R. F. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. Understanding and preventing teacher burnout: *A sourcebook of international research and practice*, 269-284. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.019>
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 6-27. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246530>
- De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in Australian Catholic primary schools. *Educational Management Administration &*

*Leadership*, 36(1), 101-122. <https://doi.org/10.1177/1741143207084063>

- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Ebbinghaus, M. (2002). From mental strain to burnout. *European journal of work and organizational psychology*, 11(4), 423-441. <https://doi.org/10.1080/13594320244000274>
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925-4931. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1051>
- Dewe, P. J., O'Driscoll, M. P., & Cooper, C. (2010). *Coping with work stress: A review and critique*. Wiley-Blackwell.
- Diliberti, M., Schwartz, H. L., & Grant, D. M. (2021). *Stress topped the reasons why public school teachers quit, even before COVID-19*. Santa Monica, CA: RAND.
- Education and Society*, 40(5), 47–64. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400506>
- Fairbrother, K. and Warn, J. (2003). Workplace dimensions, stress and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 18(1) 8-21. <https://doi.org/10.1108/02683940310459565>
- Feng, B. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese*
- Fisher, M. H. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Πεδίο.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles?. *Journal of vocational behavior*, 68(1), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and teaching*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Grimley, B. (2001). Simply the stressed. *The Occupational Psychologist*, 43, 8-12.
- Hanh, T. N., & Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world: A guide for cultivating mindfulness in education*. Parallax Press.
- Harvey, S. B., & Wessely, S. (2013). How should functional somatic syndromes be diagnosed?. *International Journal of Behavioral Medicine*, 20, 239-241. <https://doi.org/10.1007/s12529-013-9300-7>
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>

- Howard, K., Haskard-Zolnierok, K., Johnson, A., Roming, S., Price, R., & Cobos, B. (2017). Somatization disorder and stress in teachers: a comprehensive occupational health evaluation. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 22(4). <https://doi.org/10.1111/jabr.12105>
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational psychology*, 39(3), 313-331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 288-298. DOI: 10.1080/713769610
- Johnson, B., & Christensen, L. (2000). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Allyn & Bacon.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Kalamara, E., & Richardson, C. (2022). Using latent profile analysis to understand burnout in a sample of Greek teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01780-1>
- Κάμτσιος Σ., & Λώλης Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40–87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>
- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία: διεργασίες ομάδας-σύγκρουση-ανάπτυξη και αλλαγή-κουλτούρα-επαγγελματικό άγχος*. Ελληνικά Γράμματα. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3893>
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3(3), 71-85.
- Καραδήμας, Ε. (1999). *Ο ρόλος των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ως ρυθμιστικού παράγοντα στη σχέση μεταξύ στρες και ψυχοσωματικής υγείας* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας). 10.12681/eadd/12636
- Κοκοβιάδου, Θ. (2021). *Το εργασιακό άγχος και η αποδοτικότητα των Εκπαιδευτικών*

*Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε 12/5/2023, https://apothesis.eap.gr/archive/item/147052?lang=en*

Κουτούζης, Μ., & Σπυριάδου, Κ. (2018). Στάσεις και Απόψεις των Αιρετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επιλογή Στελεχών της Εκπαίδευσης: Οι Νόμοι 3848/2010 & 4327/2015. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(2), 37-61.

<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.03.013>

Kitchel, T., Smith, A. R., Henry, A. L., Robinson, J. S., Lawver, R. G., Park, T. D., & Schell, A. (2012). Teacher job satisfaction and burnout viewed through social comparisons. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 31-44.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>

Lazarus, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209.

Leiter, M. P., & Laschinger, H. K. S. (2006). Relationships of work and practice environment to professional burnout: testing a causal model. *Nursing research*, 55(2), 137-146.

Levine, S. (2005). Developmental determinants of sensitivity and resistance to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 30(10), 939-946.

Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of mental health*, 11(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/09638230020023642>

Ματάτη, Χ. (2020). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε, 19/4/2023, <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154346>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Mearns, J. & Cain, J. (2003) Relationships between Teachers’ Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. In *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16 (1): 71-82.

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

31(5), 435-450. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614942>

- Msaouel, P., Keramaris, N. C., Apostolopoulos, A. P., Syrmos, N., Kappos, T., Tasoulis, A., ... & Siegrist, J. (2012). The effort-reward imbalance questionnaire in Greek: translation, validation and psychometric properties in health professionals. *Journal of Occupational Health*, 54(2), 119-130. <https://doi.org/10.1539/joh.11-0197-OA>
- Μπιτζίδου, Ό. (2021). *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα υπαλλήλων, σούπερ μάρκετ στην Ελλάδα, την περίοδο του κορονοϊού: Εργασιακό άγχος, κατάθλιψη και εργασιακός ρόλος*. Retrieved 18.2.23 from <https://apothesis.eap.gr/archive/item/92101>
- Μουσιδης, Π. (2022). *Η επίδραση της πανδημίας στο εργασιακό άγχος και εργασιακές συμπεριφορές*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/26295>
- Ντικογλου, Κ. (2017). *Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις φιλολόγων της Περιφερειακής ενότητας Σερρών*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε, 9/5/2023, <https://apothesis.eap.gr/archive/item/155189?lang=en>
- Nater M, U., Fischer, S., & Ehlert, U. (2011). Stress as a pathophysiological factor in functional somatic syndromes. *Current Psychiatry Reviews*, 7(2), 152-169. <https://doi.org/10.2174/157340011796391184>
- Ollendick, T. H., & King, N. J. (2006). Empirically supported treatments for children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child & adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp. 386-425). Guilford Press.
- Oshagbemi, T. (2000). Satisfaction with co-workers' behaviour. *Employee Relations*, Vol. 22 No. 1, pp. 88-106. <https://doi.org/10.1108/01425450010310815>
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12, 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Παπαδέλη, Χ. Δ. (2017). *Η επαγγελματική εξουθένωση (burn out) των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πρώτης διαθεσιμότητας του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια μεταρρύθμισης σε περιβάλλον κρίσης: μελέτη στάσεων, απόψεων, σωματοποιημένων προβλημάτων και συναισθηματικών διαταραχών*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Κοινωνικών Και Πολιτικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνικής Και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3714>
- Παπαφωτίου, Γ. (2015). *Επαγγελματική Ικανοποίηση και Εργασιακή Δέσμευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης των δύο εννοιών και των παραγόντων που τις επηρεάζουν*. Απόψεις των εκπαιδευτικών- φιλολόγων των

*Γενικών Λυκείων της Περίας (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ*

- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων και η εφαρμογή τους στο χώρο της εργασίας. Στο Α. Καψάλη (Επιμ. Εκδ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, 159-182.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers’ self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4): 365-378. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0053>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Sahito, Z., & Vaisanen, P. (2020). A literature review on teachers’ job satisfaction in developing countries: Recommendations and solutions for the enhancement of the job. *Review of Education*, 8(1), 3-34. <https://doi.org/10.1002/rev3.3159>
- Siegrist, J., Wege, N., Pühlhofer, F., & Wahrendorf, M. (2009). A short generic measure of work stress in the era of globalization: effort–reward imbalance. *International archives of occupational and environmental health*, 82, 1005–1013. <https://doi.org/10.1007/s00420-008-0384-3>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2017) Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Soc Psychol Educ* 20, 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Sotiriou, A., & Iordanidis, G. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3(1), 80-100. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.116>
- Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and de-motivating prospective and practicing teachers*. National Foundation for Educational Research
- Stanhope, J. (2017). Effort–reward imbalance questionnaire. *Occupational Medicine*, 67(4), 314-315. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx023>
- Steiner, E. D., & Woo, A. (2021). *Job-related stress threatens the teacher supply*. RAND. Retrieved March, 25, 2023.

- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης*. Ανακτήθηκε, 10/5/2023, <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5814/1/>
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective wellbeing (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192–200. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.05.001>
- Togia, A., Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2004). Job satisfaction among Greek academic librarians. *Library & Information Science Research*, 26(3), 373-383. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2004.01.004>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Travers, C. (2017). Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress. In: McIntyre, T., McIntyre, S., Francis, D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2)
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Psychology Press.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (2018). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. In *Managerial, Occupational and Organizational Stress Research* (pp. 291-307). Routledge.
- Τσανάκα, Α.Σ. (2016). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των νηπιαγωγών του Βόλου και των προαστίων: Μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση*. (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Tsiakkios, A., & Pashiardis, P. (2006). Occupational Stress among Cyprus Headteachers: sources and coping strategies. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 34(2).
- Williams, S., & Cooper, C. L. (1998). Measuring occupational stress: development of the pressure management indicator. *Journal of occupational health psychology*, 3(4), 306. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.3.4.306>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

**Ευρωπαϊκό Σχέδιο Erasmus+ ESTET Ενσωμάτωση δεξιοτήτων αιεφόρου ανάπτυξης  
στην εκπαίδευση και κατάρτιση στον τομέα του τουρισμού**

**European project Erasmus+ ESTET Embedding Sustainability Skills in Tourism  
Education and Training**

**Μαριγούλα Κοσμίδου**, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής  
Μακεδονίας-Θράκης, Αναπληρώτρια Περιφερειακή Διευθύντρια, makosmidou@sch.gr

**Βασιλική Τσιονά**, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής  
Μακεδονίας-Θράκης, Προωθήτρια Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, tsionavasi@sch.gr

**Ευαγγελία Βαβούρα**, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής  
Μακεδονίας-Θράκης, Αναπληρώτρια Προωθήτρια Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, lianavoura@gmail.com

**Marigoula Kosmidou**, Regional Directorate of Primary and Secondary Education of East Macedonia- Thrace,  
Deputy Regional Director, makosmidou@sch.gr

**Vasiliki Tsiona**, Regional Directorate of Primary and Secondary Education of East Macedonia- Thrace,  
Promoter of European Programs, tsionavasi@sch.gr

**Evangelia Vavoura**, Regional Directorate of Primary and Secondary Education of East Macedonia- Thrace,  
Deputy Promoter of European Programs, lianavoura@gmail.com

**Abstract:** The ESTET project, " Embedding Sustainability Skills in Tourism Education and Training" is a European Erasmus+ programme aiming to provide Vocational Education and Training teachers and trainers' methodologies, resources and tools for teaching skills related to sustainable development in education and training programs, with the ultimate goal of aligning the program's studies with the global trend of sustainable tourism development. The project includes as a partner from Greece, the Regional Directorate of Education of Eastern Macedonia-Thrace, and organizations active in the field of education and tourism in Europe. The educational packages created are available on the project website [www.estet-project.com](http://www.estet-project.com) free for the general public.

The ESTET program can be implemented in VET institutions for the continuous development of learners or it can be integrated as part of in-service training for tourism teachers carried out by VET providers. In addition to including green skills and concepts in teaching materials, as well as means of integration, the ESTET project can provide teachers with considered and relevant challenges, collaboration opportunities and ideas that they can address or use.

**Keywords:** Sustainability, Sustainable development, Vocational education

**Περίληψη:** Το σχέδιο ESTET, «Ενσωμάτωση δεξιοτήτων αιεφόρου ανάπτυξης στην εκπαίδευση και κατάρτιση στον τομέα του τουρισμού» αποτελεί ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές της Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης και Κατάρτισης μεθοδολογίες, πόρους και εργαλεία για τη διδασκαλία δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη βιώσιμη ανάπτυξη σε εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα, με απώτερο στόχο την ευθυγράμμιση των προγραμμάτων σπουδών με την παγκόσμια τάση της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης. Το σχέδιο περιλαμβάνει ως εταίρο από την Ελλάδα, την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, και οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης και του τουρισμού από την Ευρώπη. Τα εκπαιδευτικά πακέτα που δημιουργήθηκαν είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του προγράμματος [www.estet-project.com](http://www.estet-project.com) ελεύθερα για το ευρύ κοινό.

Το πρόγραμμα ESTET μπορεί να υλοποιηθεί σε ιδρύματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης για τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων ή μπορεί να ενσωματωθεί ως μέρος της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς στον τομέα του τουρισμού που πραγματοποιείται από παρόχους ΕΕΚ. Εκτός από το ότι συμπεριλαμβάνονται οι πράσινες δεξιότητες και έννοιες στο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και τα μέσα ενσωμάτωσης, το σχέδιο ESTET μπορεί να παρέχει στους εκπαιδευτικούς μελετημένες και σχετικές προκλήσεις, ευκαιρίες συνεργασίας και ιδέες που μπορεί να αντιμετωπίσουν ή να χρησιμοποιήσουν.

**Λέξεις κλειδιά:** Βιωσιμότητα, Αειφόρος ανάπτυξη, Επαγγελματική εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Το σχέδιο ESTET, «Ενσωμάτωση δεξιοτήτων αειφόρου ανάπτυξης στην εκπαίδευση και κατάρτιση στον τομέα του τουρισμού» αποτελεί ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ στο οποίο η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης συμμετείχε ως εταίρος κοινοπραξίας με άλλους ευρωπαϊκούς οργανισμούς. Το σχέδιο ESTET είχε ως στόχο να προσφέρει στους επαγγελματίες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στον τομέα του τουρισμού, μεθοδολογίες, πόρους και εργαλεία για τη διδασκαλία δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αειφόρα ανάπτυξη, στο πλαίσιο προγραμμάτων τουριστικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με σκοπό την ευθυγράμμιση των προγραμμάτων σπουδών με την παγκόσμια τάση της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τη βασική έκθεση του UNWTO (2019), η βιωσιμότητα αποτελεί βασικό μέρος των τουριστικών πολιτικών σε περισσότερες από 100 χώρες. Η αειφόρος διαχείριση και χρήση των φυσικών πόρων θεωρείται ως ένας τρόπος αποσύνδεσης της οικονομικής ανάπτυξης που παράγεται από τον τουριστικό τομέα από την υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Όλο και περισσότεροι ταξιδιώτες αναζητούν ενεργά βιώσιμα τουριστικά προϊόντα και υπηρεσίες. Το 66% των παγκόσμιων καταναλωτών είναι πρόθυμοι να πληρώσουν περισσότερα για βιώσιμες εταιρίες (OECD, 2018). Η διευρυνόμενη μεσαία τάξη θεωρεί τη βιωσιμότητα ως ένα νέο είδος πολυτέλειας (Poelina & Nordensvard, 2018, pp. 147-166). Οι ηλικιωμένοι τείνουν να επιλέγουν πιο βιώσιμες τουριστικές επιλογές, π.χ. αργό και εκτός εποχής τουρισμό, αγροτικό και οικοτουρισμό (Bramwell & Lane, 1993, pp. 1-5). Οι Millennials και η Generation Z τείνουν επίσης να επιλέγουν χαμηλού αντίκτυπου και

αυθεντικές ταξιδιωτικές εμπειρίες (Expedia Group Media Solutions, 2018).

Η αυξανόμενη ζήτηση για βιώσιμα τουριστικά προϊόντα και υπηρεσίες αυξάνει τη ζήτηση για πράσινες δεξιότητες στο εργατικό δυναμικό. Η Next Tourism Generation Skills Alliance προσδιόρισε τις ακόλουθες βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για όλους τους τομείς του τουρισμού μακροπρόθεσμα: διαχείριση πόρων, εκπομπών και αποβλήτων, σχεδιασμός και διαχείριση του τουρισμού σύμφωνα με τις αρχές της κυκλικής οικονομίας, προστασία της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, σχεδιασμός και παράδοση βιώσιμων και προσβάσιμων τουριστικών προϊόντων (Next Tourism Generation Skills Alliance, 2019). Λαμβάνοντας υπόψη την προαναφερθείσα ευκαιρία που προκύπτει από την υγειονομική κρίση, είναι απαραίτητο ένα πραγματικά βιώσιμο και ανθεκτικό προφίλ των ανθρώπων που ασχολούνται με τον τουρισμό. Αυτές οι δεξιότητες, ωστόσο, δεν έχουν ακόμη ενσωματωθεί στον τομέα του τουρισμού στην ΕΕΚ. Η ανάλυση των εκπαιδευτικών προτύπων και των βασικών προγραμμάτων σπουδών στους τομείς της Φιλοξενίας, των Ταξιδιών, του Τουρισμού και της Αναψυχής, που εφαρμόζονται σε όλες τις χώρες της κοινοπραξίας, αποδεικνύει ότι οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα συχνά δεν αποτελούν προτεραιότητα.

Οι συνεντεύξεις με καθηγητές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στον τομέα του τουρισμού (61 συμμετέχοντες από 6 χώρες της ΕΕ) έδειξαν ότι στερούνται μεθοδολογικής καθοδήγησης, εκπαιδευτικών πόρων και εργαλείων για να συμπεριλάβουν αυτές τις δεξιότητες στην διδασκαλία τους. Το σχέδιο ESTET επιδιώκει να γεφυρώσει αυτό το κενό και θέτει ως γενικό στόχο, να δώσει τη δυνατότητα στους παρόχους Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη να ευθυγραμμίσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση του τουρισμού με τις νέες τάσεις ανάπτυξης της τουριστικής βιομηχανίας, ενσωματώνοντας δεξιότητες αειφορίας στα προγράμματα σπουδών που παρέχονται μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.

## 1. Σκοπός και στόχοι των εκπαιδευτικών πακέτων ESTET

Τα εκπαιδευτικά πακέτα που δημιουργήθηκαν για το σχέδιο ESTET, «Ενσωμάτωση δεξιοτήτων αειφόρου ανάπτυξης στην εκπαίδευση και κατάρτιση στον τομέα του τουρισμού» είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του προγράμματος [www.estet-project.com](http://www.estet-project.com) ελεύθερα για το ευρύ κοινό.

Οι κύριοι στόχοι του σχεδίου ήταν οι εξής:

- Ανάπτυξη μιας εννοιολογικής βάσης για την ενσωμάτωση δεξιοτήτων αειφόρου ανάπτυξης στα προγράμματα σπουδών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στον τομέα του τουρισμού.
- Παροχή διδακτικού-εκπαιδευτικού υλικού στον τομέα του αειφόρου τουρισμού προσαρμοσμένο στα προγράμματα σπουδών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
- Σχεδιασμός ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για το

προσωπικό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στον τομέα του τουρισμού και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών

- Διευκόλυνση, μεταφορά και ευρεία εκμετάλλευση των πόρων σε διάφορα περιβάλλοντα Εκπαίδευσης.
- Αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τις δυνατότητες και την προστιθέμενη αξία της ενσωμάτωσης δεξιοτήτων αιεφόρου ανάπτυξης, στα προγράμματα σπουδών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στον τομέα του τουρισμού, μεταξύ εκπαιδευτικών και επαγγελματιών στον τομέα

Οι ομάδες στόχοι του σχεδίου ήταν οι εξής:

- Εκπαιδευτικοί Γενικής παιδείας και Επαγγελματικής εκπαίδευσης και Κατάρτισης
- Μαθητές Γενικής παιδείας και Επαγγελματικής εκπαίδευσης και Κατάρτισης
- Οργανισμοί και φορείς του τουριστικού τομέα

## 2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Το σχέδιο ESTET (2020-1-PL01-KA202-081845) πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή έξι εταίρων: την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης (Ελλάδα) και οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και του τουρισμού. Συγκεκριμένα, τα μέλη της κοινοπραξίας ESTET είναι τα εξής: ALBEA Etudes Et Conseils (Γαλλία), Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης (Ελλάδα), Ευρωπαϊκό Κέντρο Ποιότητας (Βουλγαρία), Future in Perspective Limited (Ιρλανδία), Περιφερειακός Οργανισμός Τουρισμού Mazonian (Πολωνία), Promimpresa SRL (Ιταλία) και το Πανεπιστήμιο Κοινωνικών Επιστημών (Πολωνία).

Σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στον οδηγό υλοποίησης των προγραμμάτων Erasmus+ πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις των εταίρων αρχικά διαδικτυακά λόγω των περιορισμών της πανδημίας και στη συνέχεια δια ζώσης. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αναπτύσσονταν οι προβληματισμοί και αποφασίζονταν ο τρόπος και η μεθοδολογία που θα ακολουθούσαν οι εταίροι για τη δημιουργία των εκπαιδευτικών πακέτων.

Οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης) που εργάστηκαν για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ενημερώθηκαν για τις ιδιαιτερότητες των ομάδων-στόχων, καθιστώντας δυνατή την παροχή εξατομικευμένης προσέγγισης. Αυτό σημαίνει ότι η γνώση του περιεχομένου συνδυάστηκε πολύ έντονα με την παιδαγωγική γνώση. Αφού σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες, δοκιμάστηκαν σε πραγματικές συνθήκες (πιλοτική φάση) προκειμένου να ελεγχθεί η χρηστικότητά τους και να ληφθεί η ανατροφοδότηση από τους μαθητές και σπουδαστές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και επαγγελματίες του τουριστικού τομέα όπως οργανισμοί και επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα του τουρισμού. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι τα

αποτελέσματα του σχεδίου παρουσιάστηκαν στο τελικό συνέδριο στην Βαρσοβία με την συμμετοχή κοινωνικών εταίρων και αντιπροσώπων από όλο τον τουριστικό τομέα, γεγονός που έδωσε δεύτερη ευκαιρία να λάβουν οι εταίροι ανατροφοδότηση. Αυτή η διαδικασία συλλογής ανατροφοδότησης σε δύο επίπεδα επέτρεψε στους εταίρους του έργου να παραδώσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Επιπλέον όσον αφορά στην Ελλάδα, το παραγόμενο υλικό και οι δραστηριότητες εφαρμόστηκαν πιλοτικά στο Δημόσιο ΙΕΚ Κομοτηνής.

Οι περιγραφόμενες διαδικασίες και η ενεργητική στάση των εταίρων είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη έγκυρου υλικού υψηλής ποιότητας, το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης, την προετοιμασία και διεξαγωγή ελκυστικών μαθημάτων με βάση τις πράσινες δεξιότητες και την αιεφόρο ανάπτυξη.

### **3. Εκπαιδευτικά πακέτα του έργου ESTET**

Οι εταίροι του έργου αναπτύξαν, δοκίμασαν, και τελειοποίησαν τα τέσσερα παραδοτέα αποτελέσματα που προβλέπονται στο συγκεκριμένο σχέδιο:

1. Εννοιολογικό πλαίσιο για την ενσωμάτωση δεξιοτήτων αιεφόρου ανάπτυξης στα προγράμματα σπουδών στον τομέα του τουρισμού·
2. Χαρτοφυλάκιο πόρων μάθησης για δεξιότητες αιεφόρου ανάπτυξης του τουρισμού·
3. Πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης Εκπαιδευτικών·
4. Επιτομή επιτυχημένων εφαρμογών.

#### **3.1. Εννοιολογικό πλαίσιο για την ενσωμάτωση δεξιοτήτων αιεφόρου ανάπτυξης στα προγράμματα σπουδών στον τομέα του τουρισμού**

Το πρώτο εκπαιδευτικό πακέτο του έργου, είναι το «Εννοιολογικό πλαίσιο για την ενσωμάτωση δεξιοτήτων αιεφόρου ανάπτυξης στα προγράμματα σπουδών στον τομέα του τουρισμού». Το εννοιολογικό πλαίσιο ορίζει και προσδιορίζει την αιεφόρο ανάπτυξη και τις πράσινες δεξιότητες που μπορούν να ενσωματωθούν σε ιδρύματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στον εφοδιασμό των μαθητών και των μελλοντικών εργαζομένων με τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση μιας από τις πιο πιεστικές σύγχρονες παγκόσμιες προκλήσεις και διασφαλίζει επίσης ότι οι εργοδότες μπορούν να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά αυτήν την πρόκληση. Παρουσιάζει επίσης μερικές από τις προκλήσεις και τις βέλτιστες πρακτικές που αντιμετωπίζουν τόσο τα τουριστικά εκπαιδευτικά ιδρύματα όσο και οι τουριστικές επιχειρήσεις όσον αφορά την περιβαλλοντική, κοινωνικό-πολιτισμική και οικονομική βιωσιμότητα.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πακέτο βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα και συλλογή

ποιοτικών δεδομένων. Η βιβλιογραφική έρευνα συνίστατο στην ανασκόπηση 30 προγραμμάτων σπουδών τουρισμού σε επίπεδα ΕΠΑΛ, ΙΕΚ, Πτυχίου Πανεπιστημίου (BA) και Μεταπτυχιακού (MA), καθώς και στην ανασκόπηση 44 άρθρων ακαδημαϊκών περιοδικών, εκθέσεων πολιτικής, ευρωπαϊκών τουριστικών έργων, μη κυβερνητικών οργανώσεων (ΜΚΟ) και ιστότοπων που σχετίζονται με τον αειφόρο τουρισμό εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Η ποιοτική έρευνα περιλάμβανε 12 ομάδες εστίασης στις έξι χώρες της κοινοπραξίας του έργου ESTET, συμπεριλαμβανομένων της Βουλγαρίας, της Γαλλίας, της Ελλάδας, της Ιρλανδίας, της Ιταλίας και της Πολωνίας. Δύο ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν σε κάθε χώρα, μία με επαγγελματίες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και μια δεύτερη με επαγγελματίες και εμπειρογνώμονες σε επιχειρήσεις. Το υλικό που παράχθηκε από αυτήν την έρευνα χρησιμοποιήθηκε από το έργο ESTET για την παραγωγή βίντεο μικρο-μάθησης, WebQuests και ως ιδέες για προγράμματα μάθησης υπηρεσιών για εκπαιδευτικά ιδρύματα τουρισμού.

Όπως αποκάλυψε η προκαταρκτική έρευνα που διενήργησε η κοινοπραξία του σχεδίου ESTET, και επιβεβαίωσε η παραπάνω έρευνα που αναλύεται στο εννοιολογικό πλαίσιο, η συνιστώσα της αειφόρου ανάπτυξης παραμένει αδύναμη, και επιπρόσθετα σε ορισμένες χώρες εκλείπει σε πολλά προγράμματα σπουδών του τουριστικού τομέα. Το εννοιολογικό πλαίσιο προσδιόρισε τις σύγχρονες πράσινες δεξιότητες που εφαρμόζονται σε διάφορους τομείς καθώς και δεξιότητες που διδάσκονται σε πολλά μαθήματα στον τομέα του τουρισμού. Αυτή η διαδικασία επέτρεψε τον εντοπισμό του χάσματος μεταξύ των διαθέσιμων και των διδασκόμενων δεξιοτήτων.

Οι ομάδες εστίασης αποκάλυψαν πού βρίσκονται τα ιδρύματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK) και οι επιχειρήσεις, και πού θα επιθυμούσαν να είναι. Οι πάροχοι EEK κατανοούν την ανάγκη συνεργασίας με επιχειρήσεις για να εξοπλίσουν τους μαθητές με πραγματικές εμπειρίες και να τους εκθέσουν σε βιώσιμες πρακτικές που έχουν ήδη εφαρμοστεί. Οι πάροχοι EEK δήλωσαν επίσης την ανάγκη συντονισμού και συνεργασίας με υπουργεία και τοπική αυτοδιοίκηση. Οι επιχειρήσεις από την πλευρά τους δήλωσαν την επιθυμία τους οι πάροχοι EEK να εξοπλίσουν τους μαθητές με περισσότερες πράσινες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σημερινής πράσινης οικονομίας. Επομένως, εκτός από το ότι συμπεριλαμβάνονται οι πράσινες δεξιότητες και έννοιες στο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και τα μέσα ενσωμάτωσης, το σχέδιο ESTET μπορεί να παρέχει στους εκπαιδευτικούς μελετημένες και σχετικές προκλήσεις, ευκαιρίες συνεργασίας και ιδέες που μπορεί να αντιμετωπίσουν ή να χρησιμοποιήσουν.

Διαθέσιμο το υλικό στο: [www.estet-project.com](http://www.estet-project.com)

### **3.2. Χαρτοφυλάκιο πόρων μάθησης για δεξιότητες αειφόρου ανάπτυξης του τουρισμού**

Προκειμένου να υποστηριχθούν οι εκπαιδευόμενοι της EEK για τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων της βιωσιμότητας και των πράσινων δεξιοτήτων τους, έχει δημιουργηθεί ένα

χαρτοφυλάκιο πόρων για δεξιότητες αειφορίας στον τουρισμό για την υποστήριξη της διαδικασίας ανάπτυξης δεξιοτήτων. Αυτό επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να επεκτείνουν τις τρέχουσες ικανότητες και την πρακτική τους. Η ESTET προτείνει ένα ολοκληρωμένο χαρτοφυλάκιο μαθησιακών πόρων που θα επιτρέψει στους μαθητές να οικοδομήσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες για τον τουρισμό και την αειφόρο ανάπτυξη.

Το χαρτοφυλάκιο των μαθησιακών πόρων για τις δεξιότητες βιωσιμότητας του τουρισμού έχει δομηθεί σε 3 ενότητες, σύμφωνα με τους 3 διακριτούς πυλώνες της βιωσιμότητας του τουρισμού που προσδιορίζονται στο Εννοιολογικό Πλαίσιο ως εξής:

• Περιβαλλοντική ενότητα:

Νερό, ενέργεια, εκπομπές, διαχείριση απορριμμάτων, προστασία της φυσικής κληρονομιάς, ευαισθητοποίηση για την κλιματική αλλαγή, προώθηση φιλικής προς το περιβάλλον συμπεριφοράς μεταξύ του προσωπικού και των τουριστών

• Κοινωνικό-πολιτιστική ενότητα:

Προσβασιμότητα στον τουρισμό, προστασία της τοπικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, τοπικές αγορές και τοπική απασχόληση, δίκαιες επιχειρηματικές πρακτικές, συνεργασία με τις τοπικές κοινότητες, πολιτιστική ευαισθητοποίηση

• Ενότητα για την οικονομία:

Τουριστική αλυσίδα αξίας και κυκλική οικονομία, αειφορία ως σημείο διαφοροποίησης και σημείο πώλησης, οικοδόμηση επιχειρηματικού μοντέλου για βιώσιμο τουρισμό, ανάπτυξη βιώσιμου τουριστικού προϊόντος

Το χαρτοφυλάκιο των μαθησιακών πόρων για την βιώσιμη ανάπτυξη του τουρισμού περιλαμβάνει:

- Μικροδιδασκαλίες : 18 βίντεο (6 ανά μπλοκ ανάλογα με τον αριθμό των δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται)
- WebQuests(Διερευνητική μάθηση): 36 WebQuests (2 ανά βίντεο,1 σε βασικό επίπεδο, 1σε προχωρημένο επίπεδο)
- Service-learning (εργασία πεδίου): 6 έργα SLP για κάθε θεματική

Αναλυτικότερα στις ενότητες του χαρτοφυλακίου καλύπτονται τα παρακάτω θέματα:

1. Πράσινες δεξιότητες για την προστασία του περιβάλλοντος

- Διαχείριση Υδάτων
- Διαχείριση ενέργειας
- Διαχείριση απορριμμάτων και τα 3 R
- Εκπομπές αερίων θερμοκηπίου (GHG)

- Βιοποικιλότητα
  - Οικολογικές μεταφορές
2. Κοινωνικό- πολιτισμικές δεξιότητες
- Προστασία του Τοπικού Πολιτισμού
  - Προστασία της Τοπικής Κληρονομιάς
  - Συμμετοχή των Τοπικών Κοινοτήτων
  - Προστασία των Τοπικών Κοινοτήτων
  - Τοποθεσίες Πολιτιστικής και Πολιτιστικής Κληρονομιάς
  - Δεξιότητες Συνεργασίας & Συνεργασίας
3. Πράσινες δεξιότητες για την οικονομία
- Κυκλική Οικονομία
  - Οικονομία Διαμοιρασμού
  - Τοπικά Προϊόντα & Αγορές
  - Βιώσιμη Καινοτομία
  - Τοπικές προσλήψεις
  - Επιτόπια ανακύκλωση

Οι εταίροι του έργου ESTET έλεγξαν αυτούς τους πόρους με εκπαιδευόμενους ΕΕΚ σε όλες τις χώρες που κάλυπτε η κοινοπραξία. Συνολικά, 90 εκπαιδευόμενοι (CVET και IVET) δοκίμασαν το χαρτοφυλάκιο μαθησιακών πόρων της ESTET. Το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού έχει μεταφραστεί στις γλώσσες των εταίρων: Ελληνικά, Πολωνικά, Γαλλικά, Ιταλικά και Βουλγάρικα. Όλοι οι πόροι φιλοξενούνται στην ιστοσελίδα της ESTET: [www.estet-project.com](http://www.estet-project.com) και είναι διαθέσιμοι στο ευρύ κοινό.

### **3.3. Πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης Εκπαιδευτικών**

Το πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές ΕΕΚ στον τομέα του τουρισμού, που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του σχεδίου ESTET στοχεύει:

- στην βελτίωση των γνώσεων στον τομέα του βιώσιμου τουρισμού·
- στην βελτίωση της κατανόησης της ζήτησης για δεξιότητες που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα και νέες ευκαιρίες απασχόλησης για τους σπουδαστές στον τομέα του βιώσιμου τουρισμού·
- στη γνώση διδακτικών προσεγγίσεων για την ενσωμάτωση δεξιοτήτων βιωσιμότητας στο πρόγραμμα σπουδών·

- στην κατανόηση του τρόπου χρήσης των πόρων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αειφορίας στη διδακτική πρακτική.

Στο πρόγραμμα προτείνονται 50 μαθησιακές ώρες για την υλοποίηση του, συμπεριλαμβανομένων 24 ωρών αυτοκατευθυνόμενης - διαδικτυακής μάθησης και 24 ωρών ενεργού μάθησης - σε πρακτικές δια ζώσης εκπαιδευτικές συνεδρίες. Οι ώρες αυτοκατευθυνόμενης και δια ζώσης μάθησης κατανέμονται εξίσου μεταξύ των ενότητων (8 ώρες διαδικτυακά και 8 ώρες σε πρακτικές δια ζώσης εκπαιδευτικές συνεδρίες). Η υλοποίηση της τελικής εργασίας απαιτεί περίπου 2 ώρες.

Το πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης ESTET για εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές και εκπαιδευτές ΕΕΚ στον τομέα του τουρισμού αποτελείται από τρεις ενότητες. Κάθε ενότητα αντιπροσωπεύει ένα ανεξάρτητο μαθησιακό μπλοκ και έχει την ακόλουθη δομή: σύντομη περιγραφή (επισκόπηση ενότητας), μαθησιακοί στόχοι, μέθοδοι: μέρος βασισμένο στο περιεχόμενο (θεωρητικό /υλικό για ανάγνωση), δραστηριότητες (δραστηριότητες απόκτησης για πρακτικές συνεδρίες), τεστ αυτοαξιολόγησης και πρόσθετοι πόροι. Συνοπτικά περιλαμβάνει τα εξής:

- **Ενότητα 1- Βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη**

(8ωρη αυτοκατευθυνόμενη μάθηση – διαδικτυακή μάθηση)

Η Ενότητα 1 περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με τη βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη, τη ζήτηση νέων πελατών για βιώσιμα τουριστικά προϊόντα και υπηρεσίες, τρεις πυλώνες της τουριστικής βιωσιμότητας: περιβαλλοντική, κοινωνικο-πολιτιστική, οικονομική.

- **Ενότητα 2- Δεξιότητες που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα και προσεγγίσεις εκπαιδευτικού σχεδιασμού.**

(8ωρη αυτοκατευθυνόμενη μάθηση – διαδικτυακή μάθηση)

Η Ενότητα 2 περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση καινοτόμες προσεγγίσεις εκπαιδευτικού σχεδιασμού που οδηγούν στη μάθηση σχετικά με τη βιωσιμότητα και την ανάπτυξη σωστών αξιών και στάσεων για βιώσιμη δράση, όπως η μάθηση μιας ιδέας, η μάθηση βάσει έρευνας και η μάθηση υπηρεσιών- service learning.

- **Ενότητα 3- Μαθησιακοί πόροι για την ανάπτυξη δεξιοτήτων βιωσιμότητας**

(8ωρη αυτοκατευθυνόμενη μάθηση – διαδικτυακή μάθηση)

Η Ενότητα 3 παρέχει πρακτικά προσανατολισμένες πληροφορίες σχετικά με το σύνολο των πλούσιων σε μέσα και διαδραστικούς πόρους, διδασκαλίας-μάθησης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων βιωσιμότητας από τους εκπαιδευόμενους ΕΕΚ στον τομέα του τουρισμού, όπως βίντεο μικρο-μάθησης, Webquests και ιδέες έργων μάθησης υπηρεσιών-service learning.

- **Επιμορφωτικές συνεδρίες εκπαιδευτικών**

(24 ώρες ενεργής δια ζώσης μάθησης, 8 ώρες για κάθε μία από τις τρεις ενότητες)

Οι πρακτικές συνεδρίες βασίζονται στο περιεχόμενο των ενοτήτων και στοχεύουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα να κατακτήσουν αυτό το περιεχόμενο μέσω της υλοποίησης πρακτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.

- **Τελική εργασία**

(2 ώρες)

Η πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης Εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε σε όλες της χώρες των εταίρων. Το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού έχει μεταφραστεί στις γλώσσες των εταίρων: Ελληνικά, Πολωνικά, Γαλλικά, Ιταλικά και Βουλγάρικα. Όλοι οι πόροι φιλοξενούνται στην ιστοσελίδα της ESTET: [www.estet-project.com](http://www.estet-project.com) και είναι διαθέσιμοι στο ευρύ κοινό.

### **3.4. Επιτομή επιτυχημένων εφαρμογών**

Η Επιτομή Επιτυχημένων Εφαρμογών στοχεύει στην ενίσχυση της δυνατότητας μεταφοράς των προηγούμενων αποτελεσμάτων και στην παροχή κινήτρων στους παρόχους ΕΕΚ να τα ενσωματώσουν στα προγράμματα τουριστικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι επιτυχημένες εφαρμογές υπογραμμίζουν τον θετικό αντίκτυπο που είχαν τα παραδοτέα της ESTET στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους ΕΕΚ. Η επιτομή βασίστηκε στα αποτελέσματα των εμπειριών κατάρτισης (πιλοτικές εφαρμογές) που διεξήχθησαν στις χώρες των εταίρων. Οι επιτυχημένες εφαρμογές αποτυπώθηκαν μέσω συνεντεύξεων από τους συμμετέχοντες στην πιλοτική εφαρμογή, το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητευόμενους και τους επαγγελματίες στον τομέα του τουρισμού.

Για την επιτομή επιτυχημένων εφαρμογών οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν από τους εταίρους του έργου:

- εκπαιδευτικά σεμινάρια με το προσωπικό ΕΕΚ για την υλοποίηση του προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης,
- εκπαιδευτικές συνεδρίες με εκπαιδευόμενους ΕΕΚ για την πιλοτική εφαρμογή των μαθησιακών πόρων. Συμμετείχαν τουλάχιστον 15 εκπαιδευόμενοι ανά χώρα με διάρκεια 2 ημέρες εργασίας στην τάξη (δοκιμή 6 βίντεο και Webquests) και 2 ημέρες εργασίας πεδίου (υλοποίηση έργου εκμάθησης υπηρεσιών SLP)..

Συνολικά, συμμετείχαν τουλάχιστον 48 εκπαιδευτικοί, 90 μαθητές και 6 επαγγελματίες του τουριστικού τομέα (π.χ. δημόσιοι φορείς τουρισμού, επιχειρήσεις, ξενοδοχεία, γραφεία τουρισμού).

Συνοψίζοντας τις επιτυχημένες εφαρμογές, με βάση τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στο

τέλος όλων των συνεδριών αλλά κυρίως από τις επιτυχημένες εφαρμογές που καταγράφηκαν σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες, ήταν πολύ θετικές και ικανοποιητικές από όλες τις ομάδες-στόχους που συμμετείχαν:

- Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης,
- Μαθητές και Σπουδαστές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης,
- Επαγγελματίες του τουριστικού τομέα: Οργανισμοί και επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα του τουρισμού.

Για να ενισχυθεί η περαιτέρω χρήση και δυνατότητα μεταφοράς των αποτελεσμάτων του ESTET, οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να εφαρμόσουν τους πόρους ESTET στην εργασία τους με τους μαθητές. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έδωσαν προτάσεις για τη βελτίωση της μορφής παράδοσης του υλικού, οι οποίες εφαρμόστηκαν. Ως αποτέλεσμα της κατάρτισης και των συναντήσεων του σχεδίου ESTET, οι κοινωνικοί εταίροι σχεδίασαν να δημιουργήσουν περισσότερες επαφές στο μέλλον με σχολεία όσον αφορά την πρακτική εκπαίδευση των μαθητών και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

## Συμπεράσματα

Η έρευνα της βιβλιογραφίας και πεδίου σχετικά με τη ζήτηση και την προσφορά δεξιοτήτων βιωσιμότητας στον τομέα του τουρισμού (βιβλιογραφική ανασκόπηση και συνεντεύξεις ομάδων εστίασης με παρόχους ΕΕΚ και τουριστικές ΜΜΕ) που υλοποιήθηκε από την κοινοπραξία ESTET επιβεβαίωσε ότι οι πράσινες δεξιότητες απαιτούνται όλο και περισσότερο από τους εργοδότες του τομέα, αλλά δεν αξιοποιούνται επαρκώς στα προγράμματα σπουδών για τον τουρισμό. Οι πάροχοι ΕΕΚ είδαν την ανάγκη συνεργασίας με επιχειρήσεις για να εξοπλίσουν τους μαθητές με πραγματικές εμπειρίες και να τους εκθέσουν σε βιώσιμες πρακτικές που έχουν ήδη εφαρμοστεί. Οι εκπρόσωποι των τουριστικών επιχειρήσεων από την πλευρά τους εξέφρασαν την επιθυμία τους να έχουν αποφοίτους ΕΕΚ εξοπλισμένους με πράσινες δεξιότητες για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σημερινής πράσινης και ανθεκτικής οικονομίας. Το «Χαρτοφυλάκιο πόρων μάθησης για δεξιότητες αειφόρου ανάπτυξης του τουρισμού» και το «Πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης Εκπαιδευτικών» έχει σχεδιαστεί για να ανταποκριθεί σε αυτές τις προκλήσεις. Παρέχει ολοκληρωμένο και σύγχρονο υλικό στον τομέα του βιώσιμου τουρισμού και παρέχει μεθοδολογική καθοδήγηση και εργαλεία που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να συμπεριλάβουν πράσινες δεξιότητες στα προγράμματα σπουδών του τουρισμού.

Το πρόγραμμα ESTET μπορεί να υλοποιηθεί σε ιδρύματα ΕΕΚ για τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων ή μπορεί να ενσωματωθεί ως μέρος της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς στον τομέα του τουρισμού που πραγματοποιείται από παρόχους ΕΕΚ.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aas, C., Ladkin, A., & Fletcher, J. (2005). Stakeholder collaboration and heritage management. *Annals of Tourism Research*, 32(1), 28-42.
- Bramwell, B., & Lane, B. (1993). Sustainable tourism: An evolving global approach. *Journal of Sustainable Tourism*, 1, 1-5.
- Briassoulis, H. (2002). Sustainable Tourism and the Question of the Commons. *Annals of Tourism Research*, 29(4), 1065-1085.
- CEDEFOP. (2015). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe, WORK ASSIGNMENT 2 External factors influencing VET - Understanding the National Policy Dimension: Country Case Studies*. Retrieved November 28, 2020, from [https://www.cedefop.europa.eu/files/greece\\_cedefop\\_changing\\_nature\\_of\\_vet\\_-\\_case\\_study.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/greece_cedefop_changing_nature_of_vet_-_case_study.pdf)
- EACEA/Eurydice. (2020). Organisation of Vocational Upper Secondary Education. Retrieved November 28, 2020, from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-upper-secondary-education-22\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-upper-secondary-education-22_en)
- EACEA/Eurydice. (2020). *Teaching and Learning in General Lower Secondary Education*. Retrieved November 28, 2020, from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-16\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-16_en)
- Expedia Group Media Solutions. (2018, November 14). *How Younger Generations are Shaping the Future of Travel*. Retrieved November 25, 2020, from <https://advertising.expedia.com/blog/research/how-younger-generations-are-shaping-the-future-of-travel/>
- Hellenic Republic. (2018). *Voluntary National Review on the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved November 28, 2020, from [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19378Greece\\_VNR\\_Greece\\_2018\\_pdf\\_FINAL\\_140618.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19378Greece_VNR_Greece_2018_pdf_FINAL_140618.pdf)
- Jaroszewska, M., Chaja, P., & Dziadkiewicz, A. (2019). Management: Are Tourism SMEs in Poland ready for Circular Economy solutions? *International Journal of Sustainable Energy Planning and Management*, 24, 75-84.
- Kasim, A. (2014). The importance of water management in hotels: a framework for sustainability through innovation. *Journal of Sustainable Tourism*, 22(7), 1190-1107.
- Koutsouris, A. (2009). Social learning and sustainable tourism development; local quality conventions in tourism: a Greek case study. *Journal of Sustainable Tourism*, 17(5), 567-581.
- Landorf, C. (2009, January 23). Managing for sustainable tourism: a review of six cultural World Heritage Sites. *Journal of Sustainable Tourism*, 17(1), 53-70. Retrieved July

17, 2023, from <http://dx.doi.org/10.1080/09669580802159719>

- Liburd, J. J., Mihalič, T., & Guia, J. (2018, June). Values in tourism higher education: The European master in tourism management. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 22, 100-104. Retrieved July 17, 2023, from <http://dx.doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.09.003>
- Ministry of education. (2013). *DECREE 126/2013, of 5 March, establishing the curriculum for the higher-level training cycle in “tourism accommodation management”*. Retrieved December 5, 2020, from [https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=630264&language=ca\\_ES](https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=630264&language=ca_ES)
- Ministry of education. (2018). *Ordinance № 18 from 09.10.2018 for acquiring a qualification in the profession "Hotelier"*. Retrieved November 20, 2020, from <https://www.navet.government.bg/bg/>
- Ministry of education. (2003). *Greek law: A Cross Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education Diahematikon Programma. P.I.* Retrieved November 20, 2020, from [http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index\\_eng.php](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php)
- Next Tourism Generation Skills Alliance. (2019). *Desk Research Summary on the Future of Digital, Green and Social Skills in Tourism*. Retrieved November 25, 2020, from [https://nexttourismgeneration.eu/wp-content/uploads/2019/03/NTG\\_Desk\\_Research\\_Summary\\_January\\_2019.pdf](https://nexttourismgeneration.eu/wp-content/uploads/2019/03/NTG_Desk_Research_Summary_January_2019.pdf)
- OECD. (2018, May 28). *Policy Coherence for Sustainable Development 2018. Towards Sustainable and Resilient Societies*. Retrieved November 25, 2020, from <https://www.oecd.org/publications/policy-coherence-for-sustainable-development-2018-9789264301061-en.htm>
- Poelina, A., & Nordensvard, J. (2018). *Sustainable Luxury Tourism, Indigenous Communities and Governance: Sustainable Luxury, Entrepreneurship, and Innovation*. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- UNWTO. (2019). *Sustainable development*. Retrieved November 20, 2020, from <https://www.unwto.org/sustainable-development>

**Δημήτρης Ποταμίτης: Θέατρο και κείμενα για παιδιά**

**Dimitris Potamitis: Theatre and texts for children**

**Ματθαίος Δημητρίου**, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, matheosdimitriou@yahoo.com

**Matthaios Dimitriou**, Ph.D. Aegean University, matheosdimitriou@yahoo.com

**Abstract:** Dimitris Potamitis was one of the renovators, one of the pioneers of the so-called “spring” of the Children’s Theatre that took place in the 1970s with the Research Theatre he founded. Specifically, we study his work based on the following axes: Teaching- Tendency of questioning, Travel of adulthood, Diakeimeno- Context- Text referring to another text, Good-evil confrontation, Comic elements, Influences from Brecht, The characters of his works.

**Keywords:** pioneer in Children’s Theatre, Research Theatre, Travel of adulthood, Influences from Brecht

**Περίληψη:** Ο Δημήτρης Ποταμίτης υπήρξε ένας από τους ανανεωτές, ένας από τους πρωτεργάτες της ονομαζόμενης «άνοιξης» του Παιδικού Θεάτρου που σημειώθηκε τη δεκαετία του ’70 με το Θέατρο Έρευνας που ίδρυσε. Στο άρθρο μας μελετάμε τη μορφή του έργου του. Συγκεκριμένα μελετάμε το έργο του με βάση τους παρακάτω άξονες: Διδακτισμός- Τάση αμφισβήτησης, Ταξίδι ενηλικίωσης, Διακείμενα, Αντιπαράθεση καλού-κακού, Κωμικά στοιχεία, Επιρροές από τον Μπρεχτ, Οι χαρακτήρες των έργων του.

**Λέξεις- κλειδιά:** πρωτοπόρος στο Παιδικό Θέατρο, Θέατρο Έρευνας, Ταξίδι Ενηλικίωσης, Επιρροές από τον Μπρεχτ.

## Εισαγωγή

Το Νοέμβριο του 1973, στις δύσκολες μέρες του Πολυτεχνείου, το Θέατρο Έρευνας που ίδρυσε ο Δημήτρης Ποταμίτης, ανοίγει με το έργο του Πάβελ Κόχουτ «Αύγουστε, Αύγουστε», ενώ στην Παιδική Σκηνή -η οποία λειτούργησε αδιάλειπτα από την αρχή- ανεβαίνει το έργο του Τζαίμς Μπάρρυ «Πήτερ Παν». Στα 29 χρόνια της λειτουργίας του το Θέατρο Έρευνας ανέβασε περισσότερα από 30 έργα, συμβάλλοντας στη «θεατρική άνοιξη»<sup>2</sup> που συντελέστηκε στον τόπο μας. Το 1989 ο Δημήτρης Ποταμίτης ξαναπαίζει στην Επίδαυρο τον «Ορέστη» του Ευριπίδη με τον Θεατρικό Οργανισμό Κύπρου. Κατά τη διάρκεια της καλλιτεχνικής του διαδρομής του απονεμήθηκαν πολλά βραβεία. Ενδεικτικά να αναφέρουμε ότι το 1992 το «Διεθνές Βιογραφικό Κέντρο του Κέιμπριτζ» τον ανακήρυξε «Άνθρωπο της

<sup>2</sup>Για την ποιοτική στροφή που σημειώθηκε στο Παιδικό Θέατρο στη χώρα μας τη δεκαετία του 1970 βλ. Λαδογιάννη Γεωργία, *Το Παιδικό Θέατρο στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σσ. 118-127 και Γραμματάς Θόδωρος, *Fantasyland Θέατρο για Παιδικό και νεανικό Κοινό*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, σσ. 34-35 και 114-158.

Χρονιάς» για την γενικότερη πνευματική προσφορά του. Ο Δημήτρης Ποταμίτης πέθανε στις 26 Φεβρουαρίου 2003, ενώ το Θέατρο Έρευνας ανέστειλε τη λειτουργία του το Νοέμβριο του 2002. Από τη χειμερινή περίοδο 2004-05 το θέατρο λειτουργεί ξανά, φέροντας το όνομα του εμπνευστή και ιδρυτή του. Ο Δημήτρης Ποταμίτης ήταν ταυτόχρονα σκηνοθέτης, ηθοποιός, συγγραφέας, ποιητής και εξέδωσε επίσης ένα δοκιμαϊκό κείμενο. Μετέφρασε πολλά από τα έργα που ανέβασε και έχει αρθρογραφήσει σε ειδικά περιοδικά<sup>3</sup>. Διατήρησε με πείσμα και εφηβική διάθεση τα οράματα και τους στόχους του μέχρι το τέλος, για αυτό και τον αποκαλούσαν «αιώνιο έφηβο». «Ανένταχτος αλλά πάντα με θέση»<sup>4</sup> όπως τον χαρακτήρισα, ασυμβίβαστος μέχρι τέλους, ο Ποταμίτης ήταν ένας άνθρωπος ιδεολόγος με οράματα. Πίστευε βαθιά στην αναγεννητική δύναμη του θεάτρου. Ο Δημήτρης Ποταμίτης υπηρέτησε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδρομής του το «σοβαρό» παιδικό θέατρο όπως έλεγε ο ίδιος, δηλαδή το θέατρο που έχει ως στόχο να προβληματίσει, να διαπαιδαγωγήσει τα παιδιά, ώστε να γίνουν αυριανοί υπεύθυνοι πολίτες με κριτική σκέψη. Σε ξεχωριστό κεφάλαιο καταγράφουμε όλα τα έργα που ανέβηκαν στην Κεντρική και Παιδική Σκηνή του Θεάτρου Έρευνας. Παρόλη τη γενικότερη πτώση αξιών που διαπίστωνε στην κοινωνία, παρέμενε αισιόδοξος, «αθεράπευτα ρομαντικός», πιστεύοντας ότι το θέατρο έχει αποστολή όχι μόνο να τέρπει το θεατή αλλά και να συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινωνίας συνειδητών και ενεργών πολιτών. Οι παρακάτω στίχοι από την ποιητική του συλλογή Πυρηνικά ποιήματα (σ. 15-16) σκιαγραφούν με τον καλύτερο τρόπο τον άνθρωπο Ποταμίτη, τον ιδεολόγο, τον ασυμβίβαστο: «Σήμερα κήδεψα και τον τελευταίο μου μύθο Κι έχω πένθος κι έχω αδιέξοδο Ω! να μπορούσα να σας ακολουθήσω Επαναστάτες συνδικαλιστές της σάρκας Κοιλιόδουλοι ιδεολόγοι του εικοστού αιώνα Μα δε μπορώ... [δικός μας ο τονισμός] Αναβάλλω από μέρα σε μέρα τη γέννησή μου Έτσι πορεύομαι ώσπου να βρω ένα μύθο Ενάντια στην ιστορία που με περιβάλλει Η φυλή και το φύλο μου Εκεί να βυθιστώ εκεί να ιερουργήσω». Έγραψε ο ίδιος στο λεύκωμα αφιέρωμα Είκοσι Χρόνια Θεάτρο Έρευνας: «Ονειρεύτηκα τον ρόλο ενός μύστη, όχι την τάξη ενός επαγγελματία ή τον ρομαντισμό ενός ερασιτέχνη». Μελετώντας κανείς την εξέλιξη του Παιδικού θεάτρου στην Ελλάδα, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, δεν μπορεί να παραβλέψει το έργο του Δημήτρη Ποταμίτη. Υπήρξε ένας από τους ανανεωτές, ένας από τους πρωτεργάτες της ονομαζόμενης «άνοιξης» του Παιδικού Θεάτρου που σημειώθηκε τη δεκαετία του '70. Δυστυχώς ο πρόωρος θάνατός του άφησε ένα δυσαναπλήρωτο κενό. Είναι επιταχτική η ανάγκη να μελετηθεί το πολύπλευρο έργο του και να εκτιμηθεί η προσφορά του. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η παρούσα εργασία. Θα προσπαθήσουμε να φωτίσουμε πτυχές του έργου του και να καταδείξουμε γιατί

<sup>3</sup>Συστηματική και ολοκληρωμένη καταγραφή όλου του έργου (συγγραφικού, μεταφραστικού, αρθρογραφία κ.ά.) του Ποταμίτη δεν υπάρχει μέχρι σήμερα. Στην αρχή του βιβλίου του *Ο Έλληνας βάτραχος*, Αθήνα, Κέδρος, 1995, υπάρχει η εργογραφία του μέχρι το 1995. Τα θεατρικά έργα που ανέβηκαν στις δυο σκηνές του Θεάτρου Έρευνας από το 1973 έως το 1993 είναι συστηματικά καταγραμμένα με όλους τους συντελεστές τους στον αφιερωματικό τόμο-λεύκωμα που εκδόθηκε από τη Θεατρική Εταιρία Έρευνας το 1993 με αφορμή τα 20 χρόνια του Θεάτρου Έρευνας. Στον τόμο αυτό υπάρχουν επίσης φωτογραφίες από παραστάσεις και κριτικές.

<sup>4</sup>Γ. Βαρβέρης, «Ένα φιλέρενο βλέμμα βάθους», *Είκοσι Χρόνια Θεάτρο Έρευνας 1973-1993*, Αθήνα, Θεατρική Εταιρία Έρευνας, 1993.

δικαιολογημένα ο Δημήτρης Ποταμίτης θεωρείται ότι ανήκει στην «ελικρινή, αφτιασίδωτη πρωτοπορία»<sup>5</sup>.

Εμείς στην εργασία μας θα ασχοληθούμε και θα μελετήσουμε το έργο του Ποταμίτη ως κείμενο και δεν θα επεκταθούμε στην θεατρική παράσταση λόγω έλλειψης στοιχείων αλλά και γιατί ένα τέτοιο τόλμημα απαιτεί επιπλέον γνώσεις από τον υποψήφιο μελετητή. Σύμφωνα με τη θεωρία της E. Fischer-Lichte<sup>6</sup> υπάρχουν δύο κατηγορίες κειμένων στο θέατρο: α) το δραματικό που αποτελείται από το κυρίως κείμενο (Haupttext) και το δευτερεύον κείμενο (Nebentext) που είναι ουσιαστικά οι σκηνοθετικές οδηγίες του συγγραφέα και β) το θεατρικό κείμενο που είναι πιο πολυδιάστατο και αποτελείται από πολλά διαφορετικά συστήματα όπως η εμφάνιση του ηθοποιού, οι κινήσεις, η γλώσσα, ο φωτισμός, η μουσική κ.ά. Ουσιαστικά το θεατρικό κείμενο είναι μεταφορά του δραματικού πάνω στη σκηνή και στο σημειωτικό σύστημα του θεάτρου, ένα είδος «μετάφρασης» του δραματικού σε ένα άλλο σύστημα που διέπεται από πολυπλοκότητα. Η Fischer-Lichte ονομάζει αυτή τη διαδικασία «διασημειωτική μετάφραση ή μετατροπή» (Intersemiotische Übersetzung oder Transformation). Βασικός συντελεστής αυτής της μετατροπής είναι ο σκηνοθέτης. Εμείς στα πλαίσια της εργασίας μας θα αρκεστούμε στη μελέτη του δραματικού κειμένου. Πρέπει ακόμη να έχουμε υπόψη μας ότι το δραματικό κείμενο είναι ένα «ανολοκλήρωτο» έργο που παραμένει σκόπιμα έτσι από τον ίδιο του το δημιουργό, ο οποίος και απαιτεί την ολοκλήρωσή του μέσω της θεατρικής παράστασης κατά την οποία θα συντελεστεί και η πρόσληψή του από τον τελικό αποδέκτη, το θεατή στη θεατρική αίθουσα. Επίσης, για ένα ακόμη λόγο είναι «ανοιχτό» κείμενο, επειδή έχει το στοιχείο της «προφορικότητας» του λόγου, με την έννοια ότι μπορεί να συμπληρωθεί και να ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια της παράστασης. Καθοριστικό ρόλο σ’ αυτό διαδραματίζει το Θέατρο Συμμετοχής, του οποίου ένθερμος υποστηρικτής υπήρξε ο Δημήτρης Ποταμίτης. Στην εργασία μας θα μελετήσουμε τα παιδικά έργα του Δ. Ποταμίτη: «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα», «Το Λουρί του Σωκράτη» και τις «Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη». Περιληπτικά η υπόθεση των τριών παραπάνω έργων έχει ως εξής: Το έργο «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα» μιλάει για ένα δυστυχισμένο δέντρο, που το λένε Νικόλα, το οποίο αντικαθιστά τις ρίζες του με πόδια για να εξερευνήσει τα πέρατα του κόσμου και να βρει το νέκταρ της ευτυχίας. Συνοδοιπόροι του είναι και οι τρεις του φίλοι, ο Πελοπίδας, η Σαμπρίνα και ο Στρατηγός που και αυτοί είναι δυστυχισμένοι μια και δεν είναι ευχαριστημένοι από τη ζωή τους και αναζητούν κάτι διαφορετικό. Στο τέλος όλοι τους καταλαβαίνουν ότι η εξερεύνηση είναι ουσιαστικότερη, όταν γίνεται «σε βάθος» και όχι «σε πλάτος». Μετά από αρκετή περιπλάνηση συνειδητοποιούν ότι η ευτυχία βρίσκεται όταν ψάχνει κανείς σε βάθος, δηλαδή μέσα του. Το «Λουρί του Σωκράτη» μιλάει για ένα σκύλο, το Σωκράτη, που ζει ευτυχισμένος στο δάσος παρέα με τα πουλιά και τα δέντρα. Μια μέρα δέχεται την επίσκεψη ενός δημοσιογράφου και αποφασίζει να πάει στην πόλη να ζηήσει για να γευτεί τα καλά της αστικής ζωής. Αφού περάσει από διάφορες περιπέτειες, απογοητευτεί από τους ανθρώπους,

<sup>5</sup>Μαρίκα Θωμαδάκη, «Ο Δημήτρης Ποταμίτης και το Θέατρο- Έρευνας», *Είκοσι Χρόνια Θέατρο Έρευνας 1973-1993*, Αθήνα, Θεατρική Εταιρία Έρευνας, 1993.

<sup>6</sup>Μαρίκα Θωμαδάκη, *Σημειωτική του ολικού θεατρικού λόγου*, Αθήνα, Δόμος, 1993, σσ. 54

από την καταστροφή του περιβάλλοντος στην πόλη, αποφασίζει να επιστρέψει στο δάσος και να ζήσει εκεί την υπόλοιπή του ζωή. Οι «Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη» αποτελούνται από πέντε ιστορίες (Ειρήνη, Αχαρνιώτες, Πλούτος, Τα πουλιά, Λυσιστράτη) και βασίζονται όλες πάνω στο πρωτότυπο αριστοφανικό έργο<sup>7</sup>. Στην Ειρήνη ο Τρυγαίος αποφασίζει να ταξιδέψει μέχρι τον ουρανό για να ελευθερώσει την Ειρήνη και να σταματήσει ο πόλεμος που καταστρέφει τις ελληνικές πόλεις. Στους Αχαρνιώτες ο Δικαιοπόλης συνάπτει ειρήνη με τους Σπαρτιάτες για αυτόν και την οικογένειά του, απογοητευμένος από τους συμπατριώτες του που βλέπει ότι δεν επιθυμούν την ειρήνη. Όπως είναι επόμενο, για αυτή του την πράξη έρχεται αντιμέτωπος με κάποιους συμπατριώτες του, οι οποίοι και του επιτίθενται. Ο Πλούτος είναι τυφλός με αποτέλεσμα να κάνει πλούσιους μόνο τους ανάξιους και τους παλιάνθρωπους, ώσπου βρίσκει το φως του και ορκίζεται ότι εφεξής μόνο τους καλούς θα ευεργετεί. Στα Πουλιά ο Πισθαίτερος και ο Ευελπίδης φεύγουν από την Αθήνα, μια και δεν αντέχουν πια εκεί τη ζωή, και αναζητούν κάπου αλλού να χτίσουν μια άλλη πόλη-πρότυπο, όπου θα βασιλεύει η ειρήνη και η δικαιοσύνη. Στη Λυσιστράτη σε αφηγηματική μορφή μια ηθοποιός εξιστορεί πως οι Αθηναίες κατάφεραν να αναγκάσουν τους άντρες τους να εγκαταλείψουν τον πόλεμο και να επιστρέψουν στα σπίτια. Στη συνέχεια καλεί τα παιδιά να αποκηρύξουν τον πόλεμο.

## 2. Μορφή του έργου

Ο Δ. Ποταμίτης πίστευε στο Θέατρο Συμμετοχής. Ήταν υπέρ της άποψης ότι τα παιδιά, οι μικροί θεατές, πρέπει με διάφορους τρόπους να συμμετέχουν στην παράσταση. Όπως γράφει ο ίδιος, στο Θέατρο Συμμετοχής τα έργα φτιάχνονται με τέτοιο τρόπο που τα παιδιά συμμετέχουν και μπορούν μάλιστα να δώσουν στην παράσταση διαφορετική τροπή απ' αυτή που είχε αρχικά σχεδιαστεί. Τα παιδικά έργα που έχει γράψει ο ίδιος παίρνουν πάντα υπόψη τους αυτή την προοπτική. Ο Ποταμίτης πίστευε ότι με τη συμμετοχή στην παράσταση, τα παιδιά βιώνουν καλύτερα τα μηνύματα του έργου. Συχνά γίνεται διάλογος μεταξύ ηθοποιού-κοινού. Η συμμετοχή των ανήλικων θεατών ξεκινάει από απλές καταστάσεις, όπου καλούνται να εξηγήσουν διάφορα πράγματα στους πρωταγωνιστές, οι οποίοι προσποιούνται ότι δεν τα γνωρίζουν (τι είναι αεροπλάνο, ληστής, χρήματα). Έτσι όταν ο Νικόλας δεν καταλαβαίνει τι είναι τσίρκο (Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα, σ.24), η Σαμπρίνα απευθύνεται στα παιδιά και τα ρωτάει: «Για πείτε μου παιδιά τι είναι τσίρκο; (Διάλογος με τα παιδιά)». Ο ίδιος ο δημιουργός τόνιζε: «Παρεμβάσεις που το βοηθούν να κοινωνικοποιηθεί, να αναπτύξει την κρίση του... να νικήσει την τυχόν εσωστρέφειά του... Τα παιδιά ψηφίζουν σε κάθε παράσταση στο θέατρο συμμετοχής, αποφασίζουν και ξέρουν ότι η άποψή τους γίνεται σεβαστή. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν πρώτα από όλα να συμμετέχουν ενεργά στον προβληματισμό της ομάδας. Κοινωνικοποιούνται, τολμώ να πω πολιτικοποιούνται, με τη

---

<sup>7</sup>Όσον αφορά τις προσθήκες και γενικότερα τις αλλαγές που έχει επιφέρει ο Δ. Ποταμίτης στο αρχικό αριστοφανικό κείμενο δεξ Καλκάνη Ελένη, *Αρχαία Κωμωδία και Παιδικό Βιβλίο- Οι διασκευές του Αριστοφάνη*, Ρόδος, 2004, (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή στο ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου), σσ.238-252.

σωστή έννοια του όρου. Μαθαίνουν τους κανόνες της Δημοκρατίας»<sup>8</sup>. Πίστευε ότι το Θέατρο Συμμετοχής βοηθούσε και τον ίδιο τον ηθοποιό να αναπτύξει τα εκφραστικά του μέσα, μια και πρέπει να βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση. «Έπειτα οι συνεχείς παρεμβάσεις των μικρών θεατών που προκαλεί το λεγόμενο «Θέατρο Συμμετοχής» κάνουν τον ηθοποιό να έχει σε εγρήγορση 9 όλες τις αυτοσχεδιαστικές του κεραιές, να αναπτύξει και αυτός την ετοιμότητα, την κρίση του. Τον ασκούν στα ίδια εκφραστικά του μέσα»<sup>9</sup>. Όλα τα παιδικά του έργα διαπνέονται από τη φιλοσοφία του Θεάτρου Συμμετοχής. Μάλιστα στο «Λουρί του Σωκράτη» στην πρώτη σελίδα, κάτω ακριβώς από τον τίτλο, αναφέρεται ότι είναι «ένα έργο συμμετοχής για παιδιά». Στο συγκεκριμένο έργο είναι πολλές οι φορές που τα παιδιά καλούνται να συμμετάσχουν στην παράσταση. Όταν έρχεται ο δημοσιογράφος και εξηγεί στο Σωκράτη πως ζουν τα σκυλιά στην πόλη, ο Σωκράτης αναρωτιέται τι είναι όλα αυτά και συνεχώς απευθύνεται στα παιδιά για να του εξηγήσουν(σ.18):Βρε ,Λορέντζο, ποιος μπορεί να με πληροφορήσει και μένα το δύστυχο τι είναι η τηλεόραση; (Κάνει αυτοσχέδιο διάλογο με τα παιδιά, που του εξηγούν τι είναι τηλεόραση)...Ποιος θα μου πει παιδιά τι είναι κονσέρβα; (Διάλογος με τα παιδιά)...Α, μου μίλησε και για κρεβάτι! Τι είναι Λορέντζο το κρεβάτι; (Τα παιδιά του εξηγούν). Ο συγγραφέας καλεί τα παιδιά να εκφράσουν το προσωπικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την έννοια του χρήματος, όταν ο Σωκράτης δεν γνωρίζει τι σημαίνει η λέξη «λεφτά» και απευθύνεται στα παιδιά (σ.37): «-Λεφτά; Τι είναι τούτο; (Μεγάλος διάλογος με τα παιδιά που του εξηγούν τη χρήση και τη χρησιμότητα των χρημάτων)». Μάλιστα αρκετές φορές η συμμετοχή των παιδιών δεν περιορίζεται σε ένα απλό επεξηγηματικό χαρακτήρα, αλλά καλούνται να πάρουν θέση σε θέματα ηθικής και έτσι διαπαιδαγωγούνται ώστε να γίνουν υπεύθυνοι και ηθικά αkéραιοι πολίτες. Όταν ο Μπόγιας αποφασίζει να τρέξει πρώτος στην πλατεία, να πάρει το λουρί και να παρουσιαστεί αυτός αντί του Σωκράτη ως ο πραγματικός βασιλικός σκύλος, απευθύνεται στα παιδιά (σ.61): «Λοιπόν, παιδιά!(Στο κοινό): Αν δείτε το Σωκράτη, δεν πιστεύω να του μαρτυρήσετε πως θα του πάρω το λουρί του!...Γιατί αλίμονό σας! Μόνο αυτό σας λέω! Θα με μαρτυρήσετε; Παιδιά: Ναιαιαιαι... Μπόγιας:Γιατί; (Τα παιδιά του δίνουν την κατάλληλη απάντηση). Μπόγιας:Λοιπόν, λοιπόν, λοιπόν! Θα κάνουμε μια συμφωνία! Αν δεν με μαρτυρήσετε, μόλις γίνω βασιλικός σκύλος θα σας στέλνω κάθε πρωί στο σπίτι σας τσίχλες, σοκολάτες, καραμέλες, τσιπς, γαριδάκια, πασατέμπο το χειμώνα και τα καλοκαίρια παγωτό χωνάκι! Λοιπόν, συμφωνείτε να μη με μαρτυρήσετε; Παιδιά: Όχι...θα σε μαρτυρήσουμε!...». Παρόμοια διλήμματα, όπου τα παιδιά καλούνται να πάρουν θέση σε ζητήματα ηθικής έχουμε και στο έργο «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα». Η Σαμπρίνα στέλνει τον αφελή Νικόλα προς μια κατεύθυνση για να βρει το νέκταρ της ευτυχίας που ψάχνει, αλλά ουσιαστικά τον στέλνει στους ξυλοκόπους να τον κάνουν κομμάτια. Όμως ο Νικόλας το μαθαίνει αυτό και απευθύνεται στα παιδιά (σ.35):» Όχι πείτε μου παιδιά, είναι σωστό αυτό που κάνανε; (Διάλογος με τα παιδιά). Δηλαδή είστε με το μέρος μου; Πιστεύετε στο δικό μου;». Όταν ο Νικόλας επιστρέφει στο μέρος από το οποίο ξεκίνησε, οι ρίζες του σκάβουν βαθιά και

<sup>8</sup>Δ. Ποταμίτης, «Θέατρο για παιδιά», Επιθεώρηση παιδικής Λογοτεχνίας 6, αφιέρωμα στο Παιδικό Θέατρο, Αθήνα, Σμυρνιωτάκης, 1991, σ.66.

<sup>9</sup>Δ. Ποταμίτης, «Παιδικό Θέατρο στην Ελλάδα», Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 38, Αθήνα, 1988, σ.27

συναντούν το καλό και το κακό τα οποία τις δελεάζουν τι να διαλέξουν από τα δύο. Σε μια στιγμή η Ρίζα 1 γυρνάει στα παιδιά και τα ρωτάει (σ.70): «(Στο κοινό) Παιδιά, εσείς τι θα διαλέγατε; Το Καλό ή το Κακό; Παιδιά: Το Καλό». Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα η συμμετοχή των παιδιών είναι τόσο αποφασιστική και καιρία που συμβάλλει στην αλλαγή μιας κατάστασης, στην αποκάλυψη αυτών που λένε ψέματα και κοροϊδεύουν τους συνανθρώπους τους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουν μια «επαναστατική» συμμετοχή, τα παιδιά συμβάλλουν στην ανατροπή μιας δεδομένης κατάστασης. Με αυτό τον τρόπο διαπαιδαγωγούνται ώστε να γίνουν ενεργοί και αποφασιστικοί αυριανοί πολίτες. Το τσίρκο (Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα ) έχει μεγάλη επιτυχία επειδή παρουσιάζεται κάθε βράδυ ο Νικόλας, το δέντρο που έχει πόδια. Όταν φεύγει, αποφασίζουν οι δυο απατεώνες, ο Πιτσουνέλας και η Σαμπρίνα, να μεταμφιεστεί ο Πιτσουνέλας σε Νικόλα και έτσι να ξεγελαστεί το κοινό. Ο Νικόλας συνεννοείται όμως με τα παιδιά να τον βοηθήσουν να τιμωρήσει τους δυο αυτούς απατεώνες. Τα παιδιά πράγματι τον βοηθάνε και πετώντας μαξιλάρια και ντομάτες τους αναγκάζουν να φύγουν κακήν κακώς. Ο Νικόλας λέει τότε στα παιδιά(σ.36): «Μπράβο παιδιά! Τους δώσατε ένα καλό μάθημα...» Οι ανήλικοι θεατές έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ενεργητικά στην παράσταση και να καθορίσουν την εξέλιξή της. Ενώ ο Σωκράτης κοιμάται ανύποπτος, ο Μπόγιας του παίρνει το λουρί και ετοιμάζεται να του κάνει κακό(σ.78): «Και τώρα θα χώσω το Σωκράτη σ’ αυτό εδώ το τσουβάλι και θα τον πετάξω στο πηγάδι! Και μετά θα παρουσιαστώ εγώ στη βασίλισσα, σαν ο βασιλικός σκύλος! (Στο μεταξύ ο Σωκράτης θα ξυπνήσει από τις φωνές των παιδιών. Θα δει το Μπόγια)». Μέσω του θεάτρου Συμμετοχής τα παιδιά μαθαίνουν τον τρόπο λειτουργίας της δημοκρατίας, ψηφίζουν και νιώθουν ότι η άποψή τους έχει μεγάλη σημασία. Στον Πλούτο καλούνται να ψηφίσουν για το αν θα φύγει ή θα παραμείνει η Φτώχεια (σ.55): «Λοιπόν ,παιδιά, τώρα ακούσατε τη Φτώχεια, ακούσατε και μας. Εσείς αποφασίζετε. Θα γίνει δημοψήφισμα. Δημοκρατικά, δημοκρατικά.». Ανάλογα με το τι θα ψηφίσουν τα παιδιά ,προβλέπονται από το δημιουργό δυο διαφορετικές εξελίξεις στις σκηνοθετικές οδηγίες που υπάρχουν μέσα στις παρενθέσεις.

## 2.1. Διδακτισμός- Τάση αμφισβήτησης

Το παιδί από τη φύση του είναι ένας ευαίσθητος δέκτης, ο ψυχικός και πνευματικός κόσμος του είναι ακόμα αδιαμόρφωτος . Όταν πηγαίνει θέατρο , σε αντίθεση με τον ενήλικα, δέχεται το θέαμα ως αληθινό, το βιώνει μια και δεν μπορεί να αποστασιοποιηθεί απ’ αυτό . Αυτή λοιπόν η ταύτιση του σκηνικού θεάματος με την πραγματικότητα , η αναγωγή της θεατρικής ψευδαίσθησης σε βίωμα ενεργοποιεί τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού με αποτέλεσμα να επεμβαίνει σ’ αυτά που διαδραματίζονται στη σκηνή και να επιβραβεύει ή να αποδοκιμάζει πρόσωπα και συμπεριφορές με τα οποία ταυτίζεται. Με αυτό τον τρόπο το παιδί στο θέατρο δεν δέχεται απλώς «στεγνές» πληροφορίες, αλλά διαμορφώνει συμπεριφορές, αναπτύσσεται ολόπλευρα και καλλιεργεί τον εσωτερικό του κόσμο. Εξάλλου το θέατρο έχει ένα σημαντικό πλεονέκτημα σε σχέση με οποιασδήποτε άλλης μορφής ανάγνωσμα ή διδασκαλία στην τάξη: οι αφηρημένες έννοιες και καταστάσεις εικονοποιούνται , υπάρχει παραστατικότητα στη

δράση και αυτό συμβάλλει στην ευκολότερη πρόσληψη των μηνυμάτων του έργου. Ακόμη δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε θεατρική παράσταση είναι ένα σύνθετο καλλιτεχνικό γεγονός στο οποίο συμβάλλουν πολλές άλλες μορφές τέχνης: η μουσική, η ζωγραφική, ο χορός. Οπότε τα μηνύματα του έργου συνοδεύονται και από πολλά αισθητικά δεδομένα και ερεθίσματα που καλλιεργούν αισθητικά τον ανήλικο θεατή. Όλα αυτά αποτυπώνονται στη συνείδησή του, τα οποία και ανακαλεί όχι μόνο αμέσως μετά το τέλος της παράστασης, αλλά για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά. Ο ρόλος του θεάτρου λοιπόν για την παροχή ουσιαστικής παιδείας στα παιδιά είναι πολύ σημαντικός. Το παιδί δέχεται τη στιγμή της θεατρικής παράστασης ένα είδος παιδείας που δύσκολα μπορεί να του παρασχεθεί μ’ ένα άλλο τρόπο. Εξαιτίας ακριβώς αυτής της ιδιαιτερότητας του παιδικού θεάτρου είναι επόμενο κάθε θεατρική παράσταση που απευθύνεται σε παιδιά να έχει και ένα παιδαγωγικό χαρακτήρα. Εμφανής είναι και ο διδακτισμός που διαπερνά το έργο για παιδιά του Δημήτρη Ποταμίτη. Ο μικρός θεατής δεν αφήνεται να συναγάγει σχεδόν τίποτα μόνος του, η «ερμηνεία» είναι προκαθορισμένη, δεν δίνεται η δυνατότητα «πολλαπλών ερμηνειών». Για τον Ποταμίτη το αίτημα της παιδαγωγικότητας προβάλλει εντονότερα στο παιδικό θέατρο από ότι στο θέατρο για ενήλικες. «Επειδή όμως η παιδική ηλικία του ανθρώπου είναι η ηλικία της μάθησης και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας, το αίτημα της παιδαγωγικότητας προβάλλει εντονότερο στο θέατρο για παιδιά από ότι στο θέατρο για ενήλικες»<sup>10</sup>. Στο έργο «Το Λουρί του Σωκράτη» ο διδακτισμός δεν είναι τόσο εμφανής, είναι περισσότερο έμμεσος. Όταν ο Σωκράτης κάνει καλό, ανταμείβεται. Στο δρόμο για την πόλη συναντά ένα δελφίνο, το οποίο είναι πιασμένο σε δίχτυα επειδή οι άνθρωποι θέλουν να το βάλουν σε μια πισίνα στο ζωολογικό κήπο (σ. 27). Ο Σωκράτης το ελευθερώνει και για ευχαριστώ το δελφίνο του δίνει ένα θαυματουργό σφουγγάρι που επουλώνει όλα τα τραύματα. Στη συνέχεια ο Σωκράτης συναντά μια πληγωμένη στα φτερά αητίνα την οποία και γιατρεύει με αυτό το σφουγγάρι. Η αητίνα του ανταποδίδει το καλό που της έκανε προς το τέλος του έργου όταν τον μεταφέρει από την πόλη στην εξοχή. Ο συγγραφέας στέλνει έμμεσα μηνύματα στον ανήλικο θεατή ότι οι καλές πράξεις κάποια στιγμή ανταμείβονται. Αντίθετα αυτός που είναι κακός κάποια στιγμή τιμωρείται. Αυτό συμβαίνει με τον κακό Μπόγια, ο οποίος στο τέλος ομολογεί ότι(σ.84): «Αχ, αχ, τι έπαθες κύριε Μπόγια, τι σου ‘λαχε! Έτσι που τη ζωή σου ρήμαξες εδώ...σ’ όλη τη γη τη χάλασες!». Ο Μπόγιας εισπράττει τις συνέπειες, των πράξεών του. Στο έργο «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα» η Σαμπρίνα έχει φερθεί άσχημα στο Νικόλα και στον ιδιοκτήτη του τσίρκου: έδωσε και στους δυο λιγότερα χρήματα απ’ όσα κανονικά δικαιούνταν, λέγοντάς τους ψέματα. Προσπάθησε να κοροϊδέψει τους θεατές του τσίρκου, έστειλε το Νικόλα στους ξυλοκόπους για να τον κάνουν κομμάτια και χαιρόταν μάλιστα για αυτό. Τιμωρήθηκε για όλα αυτά από τους θεατές που την γιουχάισαν και την έδιωξαν κακήν κακώς από το τσίρκο. Μετά από αυτή την τιμωρία της ο Παραμυθάς που έχει το ρόλο του αφηγητή γυρνάει στο κοινό και λέει(σ.37): «Θα καταλάβει άραγε ποτέ της[η Σαμπρίνα], πως την ευτυχία δε θα τη βρει ούτε στο χρήμα ούτε κοροϊδεύοντας τους άλλους; Γιατί, όταν κάνεις το κακό, δεν μπορείς να είσαι ευτυχισμένος. Έτσι δεν 14 είναι παιδιά;». Είναι εμφανέστατος ο διδακτισμός που αποπνέουν τα λόγια του Παραμυθά. Είναι ολοφάνερη η

<sup>10</sup>Δ. Ποταμίτης, «Ο ηθοποιός στο θέατρο για παιδιά», Διαδρομές, Τεύχος 10, Αθήνα, 1988, σ. 113.

προσπάθεια του Ποταμίτη να «μπολιάσει» τα παιδιά με αξίες πάνω στις οποίες στηρίζονται οι υγιείς ανθρώπινες σχέσεις: ειλικρίνεια, σεβασμό απέναντι στο συνάνθρωπό μας, φιλία. Ο Νικόλας αγκαλιάζεται με τον Πελοπίδα και τραγουδούν μαζί το τραγούδι της φιλίας. Μένουν αγκαλιασμένοι μέχρι το πρωί και ο Παραμυθός απευθυνόμενος στα παιδιά λέει(σ. 47): «...γιατί δέθηκαν με μια μεγάλη φιλία. Σπουδαίο πράγμα παιδιά η φιλία!». Η έντονα διδακτική διάθεση του Παραμυθά συνεχίζεται και λίγο πιο κάτω, όταν ο Πελοπίδας συνειδητοποιεί ότι η ευτυχία δεν βρίσκεται στα πέρατα του κόσμου όπως εσφαλμένα νόμιζε, αλλά στη γειτονιά από την οποία ξεκίνησε: στα φρούτα του Νικόλα βρίσκεται το φάρμακο για να γιαιτρευτεί(σ. 50): «Καταλάβετε τι έγινε παιδιά;...Αχ, εμείς οι άνθρωποι είμαστε τόσο άμυαλοι. Ψάχνουμε στα πέρατα του κόσμου κάτι που το έχουμε στα πόδια μας!». Όταν ο Νικόλας ξαναγίνει δέντρο παρακαλάει τις ρίζες του να πάνε όσο πιο βαθιά γίνεται μέσα στο χώμα. Στα έγκατα της γης συναντάνε το Καλό και το Κακό και τις δελεάζουν πιο δρόμο ν' ακολουθήσουν. Τελικά οι ρίζες ακολουθούνε το Καλό. Ο παραμυθός κάνει πάλι την εμφάνισή του και απευθύνεται στα παιδιά με διδακτική πρόθεση (σ.71): «Όπως είδατε, παιδιά, οι ρίζες του Νικόλα ήτανε σοφές, αφού δεν εντυπωσιάστηκαν από το χρυσάφι και τα παχιά λόγια του Κακού και ακολούθησαν το Καλό...». Το έργο τελειώνει με όλους τους πρωταγωνιστές ευτυχισμένους, τους κακούς να έχουν μετανοήσει και αλλάξει και τότε πάλι ο Παραμυθός γυρνάει προς το μέρος των παιδιών (σ. 78): «Γιατί η αγάπη και η ευτυχία παιδιά, είτε στον ύπνο είτε στο ξύπνιο μας, είναι το πιο πολύτιμο αγαθό!». Στο επίλογο του έργου Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη και συγκεκριμένα στο πέμπτο και τελευταίο μέρος, στη Λυσιστράτη (σ.81), αφού η ηθοποιός-αφηγήτρια πολύ περιληπτικά εξιστορήσει όλη την ιστορία της Λυσιστράτης, απευθύνεται στους ανήλικους θεατές λέγοντάς τους: « Και τώρα, όταν θα πάτε στα σπίτια σας, σκεφτείτε όσα είδατε σήμερα εδώ. Και σα μεγαλώσετε λίγο ακόμη, ανοίξτε τα βιβλία του παππού Αριστοφάνη και ξαναδείτε τις ιστορίες που σήμερα σας τραγουδήσαμε. Πολλά θα έχετε να μάθετε ακόμη». Ο Ποταμίτης πίστευε ακόμη ότι το παιδικό θέατρο δεν πρέπει μόνο να ψυχαγωγεί, αλλά και να προβληματίζει, ώστε να συμβάλλει στη διαμόρφωση του αυριανού ενσυνείδητου πολίτη. Το σοβαρό παιδικό θέατρο πρέπει να αμφισβητεί, αν θέλει να επιτελεί σωστά την αποστολή του. Γράφει ο δημιουργός: « Μια παράλληλη απόπειρα, που γίνεται στο σοβαρό παιδικό θέατρο, είναι η απόπειρα της αμφισβήτησης, που ο κύριος στόχος της είναι πάλι η ανάπτυξη της κρίσης των παιδιών». Τον Ποταμίτη τον ενδιαφέρει η τέχνη του όχι μόνο να ψυχαγωγεί, αλλά και να αφυπνίζει. Είναι τόσο εύγλωττο αυτό όταν λέει (Πυρηνικά ποιήματα, σ.37): «Δεν είν' ο κόσμος αυτός δικός μου Οι ευθύνες για τα ανεύθυνα δε με βαραίνουν Δεν θέλω άλλες συναντήσεις Θέλω να φυτεύω λουλούδια σε μια ζούγκλα πιο φυσιολογική Διεπίστωσα τη φύση του πειράματος που λέγεται επίγεια ζωή Σ' αυτή τη ζούγκλα χιλιάδες άνθρωποι ψευτοζούν Από καρκίνο του πνεύματος Έχουμε πόλεμο λοιπόν Θέλω να στρατεύσω την τέχνη μου στην τρυφερότητα».

## 2.2. Ταξίδι ενηλικίωσης

Ένα άλλο στοιχείο στα έργα του Ποταμίτη είναι το ταξίδι, το οποίο προωθεί τη δράση στο έργο, αποτελεί μια απαραίτητα προϋπόθεση για να επέλθει η «λύση» και να πραγματοποιηθεί

η ενηλικίωση του ήρωα<sup>11</sup>. Έχουμε εδώ μια τυπική διαδικασία ενηλικίωσης που συναντούμε στο κλασικό μυθιστόρημα εφηβείας. Στην περίπτωση μας δεν έχουμε ένα «αγορίστικο» μυθιστόρημα εφηβείας όπου οι ήρωες μέσω του ταξιδιού αποκτούν διάφορες ικανότητες με τις οποίες δαμάζουν εξωτερικούς κινδύνους. Εδώ η ενηλικίωση συντελείται με πιο εσωτερικά χαρακτηριστικά, οι ήρωές μας ωριμάζουν, γίνονται σοφότεροι, συμφιλώνονται με τον ίδιο τους τον εαυτό. Μετά από τις περιπέτειές τους επιλέγουν συνειδητά να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Με αυτό τον τρόπο ο Ποταμίτης στέλνει ένα μήνυμα στους ανήλικους θεατές για το πόση μεγάλη σημασία έχει να θέτουμε μόνοι μας τις αξίες στη ζωή και να μην αποδεχόμαστε αβασάνιστα τις αξίες της κοινωνίας. Είναι ενδεικτικά τα λόγια του ποιητή Ποταμίτη, όταν λέει (Τα πυρηνικά ποιήματα, σ. 24): «Κι έπειτα πάλι να περιφέρομαι με το σεμνό όνειρο Και το σεμνό σαρκίο μου Σεβόμενος όχι των εθίμων το ήθος Μα του ονειρού το ήθος μου». Ο ίδιος ο Ποταμίτης αναγνώριζε τη σπουδαιότητα του προσωπικού ταξιδιού. Το βλέπουμε και στην ποιητική του συλλογή «Ένα δέντρο που νομίζει πως είναι πουλί», σ. 25: «Αφήστε το να πάει μακριά Το κίτρινο φύλλο Μ' όλες τις μυρωδιές και τα απαγορευμένα χρώματά του Αφήστε το να γίνει δίκιο ή άδικο Με το δικό του ύφος Ως να εγκαταλείψει τον εαυτό του στην τρελή φωτιά Ως να γεννηθεί ένα άλλο φύλλο Καινούρια ρίζα σε παλιό ερείπιο». Ο Τρυγαίος στην Ειρήνη (Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη) ταξιδεύει πάνω σε ένα σκαθάρι και πηγαίνει να συναντήσει τον Ερμή στον ουρανό. Θέλει να τον ρωτήσει που είναι κρυμμένη η Ειρήνη, ώστε να την ελευθερώσει από τη φυλακή για να μπορέσει να επιστρέψει πάλι στην Ελλάδα. Στον Πλούτο ο Πλούτος είναι τυφλός με αποτέλεσμα να τον πλησιάζουν όλοι οι παλιάνθρωποι και να γίνονται πλούσιοι, μια και δεν μπορούσε να δει και να ξεχωρίσει. Έτσι κυριαρχούσε η αδικία ώσπου η λύση επέρχεται όταν ο Χρέμυλος και ο Καρίωνας παίρνουν τον τυφλό Πλούτο στον Ασκληπιό για να τον γιατρέψει, ώστε να μπορεί να βλέπει και να ξεχωρίζει τους έντιμους από τους ανέντιμους ανθρώπους (σ. 56): «Κι έτσι, ο Πλούτος, ενώ ήταν τυφλός, ξαναβρήκε το φως του. Ο Ασκληπιός το ‘κανε το θαύμα του!». Ο Πλούτος ξαναβρήκε το φως του, ορκίζεται ότι πλούσιους θα κάνει μόνο τους καλούς και έτσι αυτή η σοβαρότατη κοινωνική αδικία παίρνει τέλος. Στο έργο «Το λουρί του Σωκράτη», ο σκύλος Σωκράτης- άκακος και αφελής- ζει στο δάσος παρέα με τα σπουργίτια και τα λουλούδια. Μια μέρα δέχεται την επίσκεψη ενός δημοσιογράφου, ο οποίος του παίρνει συνέντευξη και έτσι ο Σωκράτης μαθαίνει για τη ζωή

<sup>11</sup>Α. Ζερβού, *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1993, σσ. 136-139. Επίσης ο Peter Hunt στο βιβλίο του *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Πατάκης, 2001, σσ. 175-182 διακρίνει 3 διαφορετικούς τύπους όσον αφορά τη μορφή της ιστορίας: α) ιστορίες όπου στο τέλος δίνεται λύση, αποκαθίσταται η ομαλότητα και τονίζεται το αίσθημα της ασφάλειας. Συνήθως σ' αυτές τις ιστορίες το βιβλίο κλείνει με τον ήρωα να βρίσκεται στο ίδιο σημείο απ' όπου ξεκίνησε. Αυτού του είδους οι ιστορίες απευθύνονται κυρίως σε παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους, β) ιστορίες που ανήκουν στον τύπο του μυθιστορήματος ενηλικίωσης ή ωρίμανσης (Bildungsroman). Οι ήρωες επιστρέφουν εκεί που ξεκίνησαν, έχουν όμως αλλάξει και δεν πληρούν τα στοιχεία ενός οριστικού τέλους. Αυτού του είδους τα μυθιστορήματα είναι κατάλληλα για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, γ) ιστορίες όπου το τέλος είναι «ανοιχτό», διφορούμενο. Τα βιβλία αυτά αντιμετωπίζουν μόνο ένα μέρος του προβλήματος και αφήνουν άλλα θέματα αναπάντητα. Απευθύνονται σε ενήλικες και ο P. Hunt ονομάζει αυτό τον τύπο μυθιστορήματος για ευκολία «ενήλικο» ή ώριμο τρόπο. Τα παιδικά έργα του Δ. Ποταμίτη ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία. Τόσο στο *Λουρί του Σωκράτη* όσο και στο *Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα* το έργο κλείνει με τους ήρωες να επιστρέφουν στο μέρος από το οποίο ξεκίνησαν, μόνο που τώρα είναι ώριμοι πια και επιλέγουν συνειδητά τον τρόπο ζωής τους.

των σκυλιών στην πόλη που έχουν όλα τα καλά: φαγητό από κονσέρβα, κοιμούνται σε κρεβάτι κ.ά. Δελεάζεται λοιπόν και αφού ακολουθήσει και η επίσκεψη μιας τσιγγάνας, η οποία τον πληροφορεί ότι κατάγεται από οικογένεια σκύλων που ήταν στην αυλή του βασιλιά, αποφασίζει να πάει στην πόλη(σ.25): «Εγώ βασιλικός σκύλος στην πόλη;...Εμπρός λοιπόν για την πόλη, Υψηλότατε». Στο δρόμο συναντά διάφορα ζώα που τον προειδοποιούν για τη ζωή και τους κινδύνους στην πόλη, όμως αυτός παραμένει απτόητος (σ.38): «Θα πάω στην πόλη! Θέλω να δω με τα ίδια μου τα μάτια τι γίνεται! Κι αν δε μ' αρέσει, σηκώνομαι και φεύγω! Όχι όμως χωρίς να δω!». Αφού λοιπόν πάει στην πόλη και περάσει διάφορες περιπέτειες -πέφτει θύμα εκμετάλλευσης από άλλο σκύλο, καταλήγει στη φυλακή, γίνεται βασιλικός σκύλος αλλά είναι μονίμως με λουρί και η βασίλισσα τον σέρνει όπου θέλει-, γυρίζει την πλάτη του στην πολιτισμένη ζωή και αποφασίζει οριστικά να επιστρέψει στο δάσος και να ζήσει παρέα με τα δέντρα και τα ζώα. Ο Σωκράτης λέει (σ.87): «Όχι, ποτέ πια. Ποτέ! Δεν πάω στην πόλη! Θα μείνω εδώ, στο δάσος! Παρέα με τα δέντρα, τα πουλιά, τον ουρανό, τα ποτάμια!». Ο Σωκράτης πρέπει να κάνει το ταξίδι από την εξοχή στην πόλη για να συνειδητοποιήσει την αξία του να ζει κοντά στη φύση. Στο έργο «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα» πρωταγωνιστές είναι ο Στρατηγός, η Σαμπρίνα, ο Πελοπίδας και ο Νικόλας. Μένουν σε μια γειτονιά όλοι μαζί αλλά δεν είναι ευτυχισμένοι. Η Σαμπρίνα θέλει να γίνει μια σπουδαία ηθοποιός(σ.12): «Εγώ ‘μια μια σπουδαία ηθοποιός Σε κωμωδία και φάρσα. Όμως πολύ αδικήθηκα Και έμεινα κομπάρσα!», ο Πελοπίδας νιώθει φτωχός και άρρωστος (σ.42): «Γιατί να μην έχω χρήμα Αυτό είναι μεγάλο κρίμα Χρήμα χρήμα και παρά Που τα πάντα κυβερνά» και ο Νικόλας είναι δυστυχισμένος επειδή δεν έχει πόδια να ταξιδέψει για να βρει το νέκταρ της ευτυχίας (σ.2): « Να ‘χα λέει τώρα ποδαράκια, να πήγαινα στα πέρατα του κόσμου...». Ο Νικόλας «βγάζει» πόδια, ταξιδεύει για να πάει στη γη της ευτυχίας, πέφτει θύμα εκμετάλλευσης, διατρέχει κινδύνους καθώς συναντά ένα ξυλοκόπο που θέλει να τον κάνει κομμάτια και στο τέλος καταλαβαίνει ότι η ευτυχία βρίσκεται πλάι του. Επιστρέφει στο μέρος που ήταν και φωνάζει (σ.76): «...Γιατί εγώ, δεν ξεφυτεύομαι με τίποτα. Απαπαπαπα! Τα σιχαίνομαι τα πόδια». Και οι τρεις τους- Νικόλας, Σαμπρίνα, Πελοπίδας- ταξιδεύουν για να βρουν αυτό που ψάχνουν, αντιμετωπίζουν διάφορες καταστάσεις και στο τέλος συνειδητοποιούν ότι η ευτυχία που έψαχναν δεν ήταν τόσο μακριά όσο πίστευαν, αλλά δίπλα τους. Όλοι μαζί τότε τραγουδούν (σ. 78): «Την ευτυχία δε θα τη βρεις Σε μεγαλεία και πλούτη Μέσα στα φύλλα της καρδιάς Μόνο φωλιάζει ετούτη!».

### 2.3. Διακείμενα

Συχνά είναι τα διακείμενα<sup>12</sup> που συναντάμε στο έργο του Ποταμίτη. Τα διακείμενα απευθύνονται περισσότερο προς τον ενήλικα-συνοδό, αλλά και προς το παιδί ώστε να δημιουργούνται συνδετικοί κρίκοι με τον κόσμο των ενηλίκων. Με αυτό τον τρόπο τα διακείμενα γίνονται «ένα κομβικό σημείο συνάντησης ανάμεσα στον κόσμο των παιδιών και

<sup>12</sup>Για την έννοια της διακειμενικότητας, βλ. Α.Ζερβού, *Στη Χώρα των Θαυμάτων*, Αθήνα, Πατάκης, 1996, σσ. 165-174.

των ενηλίκων», όπως λέει η Αλ. Ζερβού<sup>13</sup>. Διακρίνουμε στα έργα του Ποταμίτη ονόματα πρωταγωνιστών τα οποία μπορεί να λειτουργούν ως διακείμενα, όπως Σωκράτης (σκύλος), Αριστοφάνης (δέντρο), Πλάτωνας (δελφίνι). Όταν ο Σωκράτης συναντά το δελφίνι και μαθαίνει ότι το λένε Πλάτωνας, λέει γεμάτος θαυμασμό (Το λουρί του Σωκράτη, σ. 27): « Πλάτωνας! Τι ωραίο όνομα! Γιομάτο μεγαλείο!». Στο ίδιο έργο (σ.22) μια τσιγγάνα πλησιάζει το Σωκράτη για να του πει τη μοίρα του, τραγουδώντας μια γνωστή μελωδία από κινηματογραφική ταινία: «Γαρύφαλλο στ’ αυτί Και πονηριά στο μάτι Εντώ το σκύλα γύφτισσα Σκυλομορφιά γεμάτη». 20 Τα διακείμενα δεν περιορίζονται όμως μόνο στο κείμενο ,αλλά διαχέονται σε όλη την παράσταση. Όταν ο Σωκράτης συναντά την Αητίνα και γνωρίζονται , υπάρχει μέσα σε παρένθεση ως σκηνοθετική οδηγία :« τραγουδούν και χορεύουν μαζί σαν σε ντουέτο σε ταινίες Φρεντ Ασταίρ» (σ.29). Η παράσταση δηλαδή δανείζεται στοιχεία από τις πετυχημένες ταινίες του γνωστού αμερικάνου χορευτή. Στο έργο του Ποταμίτη «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα» , όταν ο Νικόλας ξαναγίνεται δέντρο λέει στις ρίζες του να κατέβουν όσο πιο βαθιά γίνεται στα έγκατα της γης για να βρουν το νέκταρ της ευτυχίας και να του το στείλουνε. Αυτό το απόσπασμα είναι ένα διακείμενο από το έργο του «Ο έλληνας βάτραχος» και συγκεκριμένα από το μέρος εκείνο όπου ο μοναδικός νεοέλληνας επιζήσας από την καταστροφή λέει(σ.59): « Γιατί εγώ πάντα ήμουν εναντίον των μεταναστεύσεων, δεν είμαι πουλί! Είμαι δέντρο! Δε με πιστεύεις; Μα, καλά, δε βλέπεις τις ρίζες μου που προσπαθούν απεγνωσμένα να βρουνε γη για να ριζώσουν; Να ρουφήξουν τους χυμούς της γης, να μάθουν τα μυστικά της Ιστορίας, που ‘ναι κλεισμένα στα έγκατα της Γης, να δέσουν αρμονικά το παρελθόν με το μέλλον!». Το έργο «Ο έλληνας βάτραχος» είναι προγενέστερο (έχει γραφτεί το 1995) από το «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα» (1999) και παρατηρούμε στο σημείο αυτό τη διασκευή ως μορφή της διακειμενικότητας<sup>14</sup>. Επειδή τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να κατανοήσουν τι είναι τα μυστικά της Ιστορίας και το αρμονικό δέσιμο του παρελθόντος με το παρόν, ο δημιουργός μεταφέρει θέματα που τον απασχολούν στο Παιδικό Θέατρο απλοποιώντας τα ,ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να τα καταλάβουν σ’ ένα πρώτο επίπεδο. Γιατί όπως λέει και ο ίδιος: «Αλλιώς θα αντιμετωπίσει μια παράσταση ένα παιδί 4 χρονών και αλλιώς ένα 8 χρονών. ..Δεν πρέπει να έχουμε απαίτηση από ένα παιδί να πιάσει όλα τα επίπεδα. Άλλα πιάνουν το πρώτο, άλλα πιάνουν το δεύτερο, άλλα το εικοστό. Μα κι αυτό που έπιασε το πρώτο, κέρδος του είναι»<sup>15</sup>. Στο έργο Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη παρατηρούμε ότι το μουσικό μέρος της παράστασης που γίνεται αντιληπτό κατά ένα μέρος από τους στίχους ,έχει γνωστές και αναγνωρίσιμες μελωδίες από τα παιδιά. Τη μουσική της παράστασης συνέθεσε ο Γιάννης Ζουγανέλης , ο οποίος χρησιμοποίησε γνωστές μουσικές φόρμες ,όπως την κρητική μαντινάδα ή μελωδίες από παιδικά τραγούδια ώστε να είναι άμεσα προσλήψιμες από τους μικρούς θεατές και να προκαλέσει με αυτό τον τρόπο την ενεργοποίησή τους: Στην Ειρήνη (σ.20) Γιουπιγιάγια γιούπι γιουπιγιά Τους πολέμους διώζετε μακριά (σ. 21) Τρυγαίος: Εσείς εδώ που κάθεστε

<sup>13</sup>Αλ.Ζερβού, *Στη Χώρα...*, ό.π., σσ. σ.13 και 174.

<sup>14</sup>Αλ. Ζερβού, *Στη Χώρα...*, ό.π., σσ. 123-127.

<sup>15</sup>Δ. Ποταμίτης, ««Στόχοι και φόρμες του παιδικού θεάτρου», Επιθεώρηση παιδικής Λογοτεχνίας 1, αφιέρωμα στον Πέτρο Πικρό, Αθήνα, Καστανιώτης, 1986, σ. 243.

τριγύρω και κοιτάτε Όλοι: Έλα, έλα τριγύρω και κοιτάτε Ειρήνη: Φάτε πιέστε χορέψετε και μένα ν’ αγαπάτε Όλοι: Έλα έλα και μένα ν’ αγαπάτε Πλούτος (σ. 54) Δεν περνάς κυρά πενία Δεν περνάς , δεν περνάς Δεν περνάς κυρά Πενία Δεν περνάς Στην Ειρήνη ο πόλεμος εμφανίζεται με ένα εμβατήριο γνωστό στα σχολεία και μ’ αυτό τον τρόπο η εμφάνισή του αποκτά ένα παρωδιακό χαρακτήρα: Ειρήνη (σ.16) Πόλεμος: Ένα δυό, εν δυο Εμπρός με βήμα ταχύ Ο Πο- ο Πόλεμος φτάνει Σταθείτε προσοχή.

#### 2.4. Αντιπαράθεση καλού-κακού

Συχνά παρατηρούμε ότι στα παιδικά έργα του Δ. Ποταμίτη υπάρχει μέσα στο κείμενο μια αντιπαράθεση του καλού με το κακό. Ο ήρωας βρίσκεται σε ένα σταυροδρόμι και μπροστά του ξετυλίνονται και οι δυο δρόμοι και αυτός καλείται να επιλέξει ποιον από τους δυο θα ακολουθήσει. Ο ήρωας και επομένως και ο θεατής τίθονται μπροστά σε ηθικά διλήμματα. Στο τέλος βέβαια ο ήρωας ακολουθεί το δρόμο του καλού , κάτι το οποίο ενισχύει το διδακτισμό που αποπνέουν τα έργα του Ποταμίτη. Λέει ο ίδιος: «Κάνοντας παιδικό θέατρο σε σωστές βάσεις νομίζω πως κύριο μέλημά μας πρέπει να είναι η διαμόρφωση ιδεαλισμών στο παιδί. Αρχών ηθικών, με την πλατιά έννοια του όρου. Σε αυτό βοηθάει η αντιπαράθεση του καλού και του κακού, χωρίς όμως μεροληψία υπέρ του ενός ή του άλλου, χωρίς διδακτισμό δηλαδή»<sup>16</sup>. Στο «Λουρί του Σωκράτη» ο δημοσιογράφος που παίρνει συνέντευξη από το Σωκράτη του απ αριθμεί τα καλά της πόλης, του παρουσιάζει την καλή ζωή που κάνουν τα σκυλιά εκεί και προσπαθεί να τον δελεάσει ώστε ν’ απαρνηθεί τη ζωή μέσα στο δάσος. Ο Σωκράτης όμως αποκρούει όλες τις προτάσεις του δημοσιογράφου (σ.17): Δημοσιογράφος: Μεσ στην ερημιά που μένεις δε σου λείπει το φαΐ; Σωκράτης: Ούτε να το κουβεντιάξεις! Υπάρχουν πάπιες και λαγοί! Δημοσιογράφος:Μεσ στην ερημιά που μένεις δε σου λείπουν οι φίλοι; Σωκράτης:Φίλους έχω τα σπουργίτια, τα λουλούδια, το σταφύλι! Δημοσιογράφος:Ναι, αλλά στην πόλη οι σκύλοι έχουν σπίτι και κρεβάτι! Σωκράτης:Την κουφάλα αυτού του δέντρου δεν αλλάζω με παλάτι! Στο έργο «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα» όταν ο Νικόλας επιστρέφει από την περιπλάνησή του και ξαναφυτεύεται , παρακαλεί τις ρίζες του να πάνε όσο πιο βαθιά μπορούνε μέσα στη γη για να βρουν το νέκταρ της ευτυχίας και να του το στείλουνε. Οι ρίζες του Νικόλα ετοιμάζονται να σκάψουν βαθιά μέσα στο έδαφος και ο Παραμυθιάς λέει στα παιδιά (σ. 62): «Είναι ένας περίεργος κόσμος εκεί κάτω ,παιδιά. Πολύ σκοτάδι, το καλό και το κακό ανάμιχτα, να παλεύουν αιώνια μεταξύ τους».Αφού οι ρίζες έχουν σκάψει αρκετά μέσα στο χώμα (σ. 68) συναντούν το καλό και το κακό ,τα οποία προσπαθούν να τις παρασύρουν το καθένα με το μέρος του: Το Κακό: «Μην τον ακούτε!...μαζί μου θα είσαστε ευτυχισμένες, αφού θα έχετε χρυσάφι. Τόσο πολύ χρυσάφι! Το Καλό: Κλεμμένο όμως... Το Κακό: Τι σημασία έχει; Σε αυτή την υπόγεια ζωή, το μεγάλο ψάρι τρώει το μικρό, που λέει και η παροιμία... Το Καλό: Αυτός είναι ο νόμος της ζούγκλας. Προς θεού, ρίζες, μην πάτε μαζί του-θα το μετανιώσετε!» Στις Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη και συγκεκριμένα στους Αχαρνιώτες(σ. 39) γίνεται ένας διάλογος μεταξύ του

<sup>16</sup>Δ. Ποταμίτης, «Στόχοι και φόρμες...», ό.π., σ. 240.

Λάμαχου και του Δικαιοπόλη. Ο πρώτος είναι πολεμοχαρής ενώ ο δεύτερος ειρηνόφιλος: « Λάμαχος: Κάποιος ας μου φέρει τα πολεμικά μου είδη. Δικαιοπόλης: Κάποιος ας μου φέρει ένα τόπι για παιχνίδι. Λάμαχος: Το όπλο μου στον ώμο ας μου φορέσουν. Δικαιοπόλης: Λουλούδια της αγάπης στα μαλλιά μου ας δέσουν...». Στον Πλούτο(σ. 54) ο Χρέμυλος και η Φτώχεια αντιπαρατίθενται, ο πρώτος εκθειάζει τα κακά της φτώχειας, η δεύτερη εκθειάζει τα κακά του πλούτου και τα παιδιά από κάτω καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα στα δύο: Χρεμύλος: Όσοι ζούνε μες τη φτώχεια. Έχουνε πείνες φοβερές Βρόμικοι, άπλυτοι όλοι μένουν Κι οι κοριοί στρατιές! Φτώχεια: Όσοι ζούνε μες τα πλούτη Δε δουλεύουνε ποτέσ Αρθρικήα έχουν και ποδάγρα Και χοντρές κοιλιές!...

## 2.5. Κωμικά στοιχεία

Στις μέρες μας υπάρχει «άφθονο» γέλιο στην Παιδική Λογοτεχνία. Όταν όμως εξετάσουμε την ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας θα παρατηρήσουμε ότι όσο πιο πίσω πάμε χρονολογικά , τόσο σπανιότερα συναντάμε κωμικά κείμενα. Αυτό οφείλεται στο ότι παλιότερα δεν ήταν από τους κύριους στόχους αυτού του είδους της λογοτεχνίας να κάνει το παιδί να γελάσει. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπήρχε γέλιο και χιούμορ στα παιδικά κείμενα, ήταν απλώς αυστηρά περιορισμένο<sup>17</sup>. Σύμφωνα μάλιστα με την Maria Lypp<sup>18</sup> με την εμφάνιση του ζώου στα παιδικά κείμενα , έχουμε και τον ερχομό του γέλιου στην Παιδική Λογοτεχνία. Πλούσιο είναι το έργο του Ποταμίτη σε κωμικά στοιχεία , τα οποία ψυχαγωγούν, τέρπουν το μικρό θεατή, αλλά υποβοηθούν και στην πρόσληψη των μηνυμάτων του δημιουργού. Με τα κωμικά στοιχεία το παιδί-θεατής διασκεδάζει και ταυτόχρονα του κεντρίζεται το ενδιαφέρον να παρακολουθήσει τη συνέχεια του έργου, να «συμμετάσχει» στις περιπέτειες των ηρώων. Με αυτό τον τρόπο ενεργοποιείται η συνείδησή και η προσληπτική ικανότητα του θεατή και καταφέρνει ο δημιουργός να διοχετεύσει τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που επιθυμεί. 25 Στο έργο « Το λουρί του Σωκράτη» ο δημοσιογράφος μόλις εμφανίζεται επί σκηνής λέει (σ. 14): «Καλημέρα, καλημέρα, καλημέρα. Λέω τρεις καλημέρες, γιατί αυτός που μ’ ακούει μπορεί να ’ναι κουφός! Έτσι, αν δεν ακούσει την πρώτη θ’ ακούσει τη δεύτερη κι αν δεν ακούσει τη δεύτερη θ’ ακούσει την τρίτη! Αν δεν ακούσει ούτε την τρίτη, κλάφτα Χαράλαμπε!». Ο Σωκράτης καταδικάζεται σε φυλάκιση επειδή δεν έχει να πληρώσει και στη φυλακή συναντά το Μάγκα που του έκλεψε τα χρήματα . Ο Μάγκας προσποιείται ότι δεν τον γνωρίζει , ο Σωκράτης ρωτάει τα παιδιά, που το επιβεβαιώνουν(σ.54): «Σωκράτης: Το βλέπεις. Σε αναγνώρισαν και τα παιδιά! Μάγκας(δείχνοντας το κοινό). Ποια παιδιά; Εγώ δεν βλέπω πουθενά παιδιά! Σωκράτης: Πλάκα μας κάνεις; Κι αυτά εκεί κάτω τι είναι; Μάγκας: Αυτά ,ποια αυτά; (κοιτάει το κοινό). Μπα, παιδιά είναι; Σωκράτης:(ειρωνικά). Όχι, κεσεδάκια από γιαούρτι!». Στο έργο «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα» η Σαμπρίνα ζητάει από τον ιδιοκτήτη χρήματα για να

<sup>17</sup>Ruediger Steinlein, *Kinderliteratur und Lachkultur* in: Hans Heino Ewers (Hrsg), *Komik im Kinderbuch-Erscheinungsformen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur*, Juventa, Weinheim und Muenchen, 1992, σ. 13.

<sup>18</sup>Maria Lypp, *Tiere und Narren-Komische Masken der Kinderliteratur* in: Hans Heino Ewers(Hrsg), *Komik im Kinderbuch... ό.π., σ .45*.

πληρώσει το Νικόλα για τη συμμετοχή του στο θέατρο(σ. 28): « Πιτσουνέλας: Μα βέβαια. Πόσα του χρωστάμε; Σαμπρίνα: Τρία... Πιτσουνέλας: κατοστάρικα; Σαμπρίνα: Όχι λουκάνικα! Τρία εκατομμύρια άνθρωπέ μου!». Ο άρρωστος Πελοπίδας γίνεται καλά χάρη στους καρπούς του Νικόλα και φωνάζει ενθουσιασμένος(σ. 73): «Να δεις τα βάρη πώς τα σηκώνω! Αν πάω έτσι θα πάρω σίγουρα το μετάλλιο άρσης βαρών στους Ολυμπιακούς!». Στο έργο Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη ο Υπηρέτης γυρνάει στα παιδιά και τα ρωτάει (Ειρήνη, σ.11): « Παιδιά, μήπως ξέρετε που πουλάνε μύτες που να μην έχουν ρουθούνια, να πάω ν’ αγοράσω μία;». Ο Τρυγαίος αποφασίζει να πάει να βρει τον Ερμή για να τον ρωτήσει που είναι η Ειρήνη και ο Υπηρέτης του τον ρωτάει(σ. 12): «Υπηρέτης 2: κι αν δεν σου πει, κι αν δεν σου πει; Τρυγαίος: Από τα άλλο μου τα αυτί!». Παρόλο που «ζούμε σε μια πλην εποχή» όπως έλεγε , παρέμενε ο ίδιος αισιόδοξος. Τα παιδικά του έργα δεν αποπνέουν απαισιοδοξία ούτε παραίτηση. Διαπνέονται από ελπίδα και έναν αέρα αισιοδοξίας . «Το παιδί πρέπει πρώτα να υποψιαστεί, μετά να μάθει και μετά να πονέσει , αν χρειαστεί. Αν αρχίσεις ανάποδα, από τον πόνο, θα το τρομάξεις και δεν θα μάθει τίποτα. Τα πρώτα μηνύματα της ζωής , πρέπει να είναι αισιόδοξα-όχι χαζοχαρούμενα. Αισιόδοξα. Δηλαδή αισθαντικά»<sup>19</sup>.

## 2.6. Επιρροές από τον Μπρεχτ

Στα έργα του ο Δημήτρης Ποταμίτης εφαρμόζε συχνά την τεχνική της αποστασιοποίησης του Brecht. Ο Brecht ήταν πολέμιος του παραδοσιακού θεάτρου, διότι πίστευε ότι αφού ο θεατής ταυτίζεται με κάποιο σκηνικό ρόλο-ήρωα, απομακρύνεται με αυτό τον τρόπο από την πραγματικότητα. Άρα το θέατρο ουσιαστικά συγκαλύπτει την πραγματικότητα. Με βάση τις ιδεολογικές του απόψεις( μαρξιστικές) ο Brecht πρότεινε ένα διαφορετικό είδος θεάτρου, το οποίο δεν θα συγκαλύπτει, αλλά αντιθέτως θα αποκαλύπτει την πραγματικότητα. Για να επιτύχει αυτό το σκοπό επινόησε την τεχνική της αποστασιοποίησης. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική την ώρα που ο θεατής παρακολουθεί μια παράσταση δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να ταυτίζεται με αυτή, πρέπει συνεχώς να έχει συνείδηση ότι πρόκειται για θεατρική παράσταση και όχι για πραγματικότητα. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει ο ηθοποιός να κάνει φανερό στο θεατή ότι ουσιαστικά υποδύεται το ρόλο του. Ο ηθοποιός πρέπει να ελέγχει την υποκριτική του και να παραμένει σε απόσταση από το ρόλο του. Βέβαια και άλλοι παράγοντες συντελούν στην αποστασιοποίηση, όπως επιγραφές, τραγούδια που διακόπτουν τη συνοχή του λόγου και του κειμένου, μεταμφιέσεις του ηθοποιού μπροστά στο κοινό , συμμετοχή των θεατών στο έργο κ.ά. Ο Δημήτρης Ποταμίτης πίστευε ότι το παιχνίδι έχει πολλά κοινά σημεία με την αποστασιοποίηση. Γράφει: «Ο Μπρεχτ μιλούσε για αποστασιοποίηση...Ότι πιο μοντέρνο υπάρχει στη θεατρική φόρμα , πετυχαίνεται μέσα από την αφαίρεση και την κριτική απόσταση... Όταν ένα παιδί κάνει ότι νανουρίζει μια κούκλα, ένα φανταστικό μωρό, τι άλλο κάνει από το να εφαρμόζει την τεχνική του θεατρικού αυτοσχεδιασμού και της αποστασιοποίησης στο παιχνίδι του; Και συγχρόνως, πόσο την πιστεύει αυτή τη σύμβαση»<sup>20</sup>. Στο έργο του «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα» υπάρχουν

<sup>19</sup>Δ. Ποταμίτης, «Στόχοι και φόρμες...», ό.π., σ. 240.

<sup>20</sup>Δ. Ποταμίτης, «Στόχοι και φόρμες...», ό.π., σσ.240-241

πολλά από αυτά τα στοιχεία που δηλώνουν ότι ο δημιουργός χρησιμοποιεί την τεχνική της αποστασιοποίησης. Στο συγκεκριμένο έργο πρωτοεμφανίζεται στη σκηνή ο Παραμυθάς, ο οποίος έχει και το ρόλο του αφηγητή. Αξίζει να αναφέρουμε ότι από τα τρία παιδικά έργα του Ποταμίτη που εξετάσαμε, μόνο στο συγκεκριμένο έργο υπάρχει αφηγητής. Ο Παραμυθάς-αφηγητής διακόπτει συχνά την ροή της παράστασης και απευθύνεται άμεσα στα παιδιά είτε εξηγώντας τους κάποια πράγματα είτε ζητώντάς τους να συμμετάσχουν στην παράσταση. Η διακοπή της συνέχειας του θεατρικού λόγου με παρόμοιες παρεμβολές υπηρετεί την αποστασιοποίηση μια και εμποδίζει το θεατή να ταυτιστεί με αυτά που διαδραματίζονται στη σκηνή. Την ίδια λειτουργία επιτελούν και τα τραγούδια που παρεμβάλλονται κατά τη διάρκεια της θεατρικής παράστασης. Αξίζει να σημειώσουμε ότι και στα τρία παιδικά θεατρικά έργα του Ποταμίτη που μελετήσαμε υπάρχουν τραγούδια. Στην αρχή του έργου ο Παραμυθάς λέει στα παιδιά: «Να σας συστηθώ. Είμαι ο Παραμυθάς! Ήρθα εδώ για να σας διηγηθώ, τι άλλο; Ένα παραμύθι!». Κάνει σαφές εξ αρχής στα παιδιά ότι αυτό που πρόκειται να παρακολουθήσουν δεν είναι κάτι το πραγματικό, αλλά ένα παραμύθι. Στη συνέχεια παρουσιάζει τους ήρωες του έργου και όταν έρχεται η στιγμή να παρουσιάσει στο κοινό το δέντρο που το λένε Νικόλα, διαπιστώνει ότι δεν είναι πάνω στη σκηνή. Ψάχνει να βρει τον ηθοποιό που υποδύεται το δέντρο, ο οποίος τελικά εισέρχεται στη σκηνή νυσταγμένος. Για την καθυστέρησή του προβάλλει την δικαιολογία ότι ήθελε να πλύνει τη στολή του, αλλά αντί απορρυπαντικό έριξε λάδι, η στολή του χάλασε με αποτέλεσμα να ψάχνει για μια άλλη και έτσι πέρασε η ώρα. Ο Παραμυθάς τελικά του δίνει ένα πράσινο πανί που θα είναι το φύλλωμά του, το οποίο και φοράει μπροστά στους θεατές (σ. 11): « Παραμυθάς: Και τώρα; Τι θα κάνουμε χωρίς τη στολή σου; Πώς θα παίζεις το δέντράκι, αν δεν ντυθείς δέντράκι; Νικόλας: (Του δείχνει πονηρά την κασέλα). Άνοιξε την κασέλα σου κυρ Παραμυθά, είμαι σίγουρος πως κάτι θα βρεις εκεί μέσα!... Παραμυθάς: ...(Βρίσκει ένα πράσινο πανί). Α, ωραία! Λοιπόν, αυτό είναι το φύλλωμά σου!( Απλώνει το πανί στο Νικόλα, έτσι που να θυμίζει δέντρο). Η παραπάνω σκηνή είναι ένας κλασικός τρόπος έκφρασης της αποστασιοποίησης του Μπρεχτ ως τεχνική υποκριτικής του ηθοποιού. Οι ηθοποιοί εμφανίζονται πάνω στη σκηνή ως καθημερινοί άνθρωποι και στη συνέχεια μεταμφιέζονται μπροστά στο κοινό για να υποδυθούν το θεατρικό τους ρόλο, ώστε ο θεατής να έχει πλήρη επίγνωση της ψευδαίσθησης που θα παρακολουθήσει. Ο ίδιος ηθοποιός που υποδύεται τον Παραμυθά λέει στα παιδιά ότι θα υποδύεται και άλλους ρόλους αλλάζοντας απλώς καπέλο (σ.9): «Στο μεταξύ θα πάρω κι εγώ μέρος σ’ αυτή την ιστορία, παίζοντας πολλούς διαφορετικούς ρόλους. Πώς θα γίνει αυτό; Μα αλλάζοντας καπέλα!». Αλλάζοντας λοιπόν καπέλο μπροστά στους θεατές υποδύεται τον Μάγο Μπλου, τον ιδιοκτήτη του τσίρκου Πιτσουνέλα, ένα γιατρό. Με τον ίδιο τρόπο και παίρνοντας ένα άσπρο πανί από την κασέλα του, το δέντρο Νικόλας γίνεται ένα χιονισμένο δέντρο(σ.46): « Παραμυθάς: Άρα είσαι ένα χιονισμένο δέντρο! Που είναι τα χιόνια σου; Νικόλας: Εμένα ρωτάς; Στην κασέλα... Παραμυθάς: Ω, ναι, με συγχωρείς, αφηρημάδα μου!(Παίρνει ένα άσπρο πανί από την κασέλα και τους σκεπάζει. Μοιάζουν σαν βουνό από χιόνι). Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημάνουμε τον τρόπο με τον οποίο η ενδυμασία του ηθοποιού λειτουργεί ως θεατρικό

σημείο. Σύμφωνα με την Erika Fischer- Lichte<sup>21</sup> η ενδυμασία (Kostum) αποτελεί σαφώς το σπουδαιότερο στοιχείο όσον αφορά την εμφάνιση του ηθοποιού. Ακολουθούν σε σπουδαιότητα η κόμμωση και το μασκάρωμα. Η ενδυμασία στην κοινωνία παίζει πρωταρχικό ρόλο γιατί δίνει στοιχεία για την κοινωνική ταυτότητα του φορέα της: δηλώνει ηλικία, φύλο, θρησκεία, επάγγελμα, εθνικότητα. Η ενδυμασία στο θέατρο δεν έχει πρακτική λειτουργικότητα, αλλά είναι αποκλειστικά σημείο, καταδηλώνει ιδιότητες του σκηνικού ρόλου. Η εμφάνιση του ηθοποιού δίνει στο θεατή την πρώτη εντύπωση όσον αφορά το ρόλο που θα υποδυθεί, πρώτη εντύπωση η οποία μπορεί να τροποποιηθεί ή να παραμείνει αμετάβλητη ανάλογα και με τα άλλα ακουστικά και κινησιακά σημεία (υποκριτική) που θα χρησιμοποιήσει ο ηθοποιός στην πορεία του έργου. Πριν το τέλος του πρώτου μέρους έχουμε πάλι τον Παραμυθά να διακόπτει τη ροή του θεατρικού λόγου, να απευθύνεται στα παιδιά και να τους λέει ότι είναι ώρα να κάνουν ένα διάλειμμα « και σε λίγο θα μαζευτούμε πάλι εδώ για να δούμε...Σας έκοψα πάνω στο καλύτερο έτσι; Μπάι...» (σ.51) Στο δεύτερο μέρος ο Παραμυθός ξαναδιακόπτει τη ροή του έργου καλώντας μερικά παιδιά πάνω στη σκηνή για να υποδυθούν ένα σκουλήκι. Τους δίνει οδηγίες για το τι ακριβώς θα κάνουν και αφού υποδυθούν το σκουλήκι, τους λέει (σ.66): «Παιδιά, παίζατε πολύ καλά την ουρά του σκουληκιού, συγχαρητήρια! Καθίστε κάτω τώρα, να συνεχίσουμε!». Παρατηρούμε ότι γενικότερα ο παραμυθός-αφηγητής επιτελεί διάφορες λειτουργίες μέσα στο έργο<sup>22</sup>. Καταρχάς δημιουργεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στη σκηνή και το κοινό και δίνει το έναυσμα για να αρχίσει η θεατρική δράση ( Η παράσταση αρχίζει, πάρτε τις θέσεις σας, κλείστε τα κινητά σας, μην τρώτε γαριδάκια...εδώ θα γίνουν πράματα και θάματα). Είναι ένας σύνδεσμος ανάμεσα στο παρελθόν, σ' αυτά δηλαδή που διαδραματίστηκαν στη σκηνή( Θυμάστε τι του είπε ο Μάγος;) και στο μέλλον, σ' αυτά που πρόκειται να συμβούν(Θα με βοηθήσετε να του δώσω ένα γερό μάθημα;). Βέβαια πολλές φορές ο λόγος του αφηγητή – ιδίως σε παιδικά έργα-έχει και ένα διδακτικό ύφος<sup>23</sup>, από το οποίο δεν ξεφεύγει ούτε ο Παραμυθός-αφηγητής στο συγκεκριμένο έργο του Ποταμίτη ( Γιατί η αγάπη και η ευτυχία παιδιά, είτε στον ύπνο είτε στον ξύπνιο μας, είναι το πιο πολύτιμο αγαθό!...). Αναλυτικότερα όμως για το διδακτισμό που αποπνέουν τα έργα του Ποταμίτη αναφερόμαστε στο σχετικό κεφάλαιο. Το παιδικό θέατρο απαιτεί πολλές συμβάσεις και σκηνοθετικές λύσεις. Μία από τις σημαντικότερες είναι ότι ο σκηνικός χώρος πρέπει να είναι πολυλειτουργικός όσον αφορά τον τόπο. Ιδιαίτερα σε έργα στα οποία λόγω της πλοκής απαιτείται συχνή μετακίνηση σε διαφορετικούς τόπους, η συμβολή του Μπρεχτ είναι καθοριστική. Στα παιδικά έργα του Δ. Ποταμίτη είναι εμφανείς οι επιρροές από τον Μπρεχτ όσον αφορά την πολυλειτουργικότητα του σκηνικού χώρου. Στους Αχαρνιώτες (σ.34,Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη), ο

<sup>21</sup>Erika Fischer-Lichte, *Semiotik des Theaters*, Band I, Tuebingen, Narr Verlag, 1994, σσ. 120-131. Σε αυτό τον τόμο γίνεται συστηματική και αναλυτική μελέτη όλων των θεατρικών σημείων. Το κάθε θεατρικό σημείο εξετάζεται τόσο όσον αφορά τη λειτουργία του μέσα στην κοινωνία όσο και την λειτουργία του στο θέατρο.

<sup>22</sup>Για τους ποικίλους ρόλους του παραμυθά –αφηγητή μέσα σε ένα έργο δες Roger Deldime, *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική Ηλικία*, εισ.-μετ.:Θόδωρος Γραμματάς, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, 1996, σ. 49.

<sup>23</sup>Τον καθοδηγητικό ρόλο του αφηγητή σημειώνει ο Peter Hunt στο βιβλίο του *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*, μετ. Ευγ. Σακελλαριάδου-Μένη Κανατσούλη, Αθήνα, Πατάκης, 2001, σ. 161.

Δικαιόπολης χαράζοντας με σκοινί τα σύνορα της αγοράς του και στήνοντας απλώς μια πινακίδα που λέει «Μπακάλικο», αλλάζει αυτόματα το σκηνικό χώρο και τον μετατρέπει σε μαγαζί για να εμπορεύεται με τους Μεγαρίτες και τους Σπαρτιάτες. Το ίδιο συμβαίνει και στο έργο Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα(σ. 38,39,76), όπου τοποθετώντας ο Παραμυθός πινακίδες που γράφουν «Χώρα της Ευτυχίας» , «Προσοχή: Επιδημία Πανούκλας» και στο τέλος του έργου «Οδός Ευτυχίας» μετατρέπει τον σκηνικό χώρο ανάλογα με τις ανάγκες της πλοκής του έργου. Επίσης στο έργο «Το λουρί του Σωκράτη» ο Σωκράτης συναντάει το δελφίνη στη θάλασσα (σ.26) την οποία- σύμφωνα με τις σκηνοθετικές οδηγίες που υπάρχουν σε παρένθεση- παριστάνει ένα γαλάζιο πανί.

## 2.7. Οι χαρακτήρες των έργων

Στα παιδικά έργα του Δ. Ποταμίτη οι χαρακτήρες του δεν παραμένουν στάσιμοι, συχνά εξελίσσονται κατά τη διάρκεια του έργου. Η σημαντική αλλαγή επέρχεται προς το τέλος του έργου και αφού έχουν περάσει από διάφορα στάδια. Στο τέλος του έργου ομολογούν οι ίδιοι τα λάθη τους , αναγνωρίζουν την μέχρι τώρα εσφαλμένη συμπεριφορά τους , μετανοούν. Αυτό φυσικά έχει να κάνει με το διδακτισμό που αποπνέουν τα έργα του Ποταμίτη. Με το να μετανιώνουν στέλνουν ένα ξεκάθαρο μήνυμα στον ανήλικο θεατή. Η εξέλιξη τους υπηρετεί την πλοκή του έργου και βοηθά στην πρόσληψη των μηνυμάτων του δημιουργού. Ο Μπόγιας στο «Λουρί του Σωκράτη» εκτελεί πολύ καλά και με αφοσίωση τα καθήκοντά του. Φυλακίζει τα σκυλιά και τα τυραννάει. Είναι εχθρός όλων των σκυλιών επομένως και του Σωκράτη. Ο Σωκράτης δίνει όλα του τα λεφτά στον πονηρό σκύλο που του παρίστανε το φίλο στο εστιατόριο, στη συνέχεια δεν έχει να πληρώσει το λογαριασμό και οδηγείται στο δικαστήριο. Ο Μπόγιας είναι κατηγορος του Σωκράτη στη δίκη και τον οδηγεί στη φυλακή(σ.53): «Προχώρα, προχώρα ληστή, παλιόσκυλε! Στη φυλακή!». Όταν αργότερα μαθαίνει ότι ο Σωκράτης είναι απόγονος βασιλικού σκυλιού, προσπαθεί να βρει πρώτος το βασιλικό λουρί ώστε να παρουσιαστεί στη βασίλισσα και να γίνει αυτός βασιλικό σκυλί. Στη συνέχεια βλέποντας ότι η βασίλισσα αναγνώρισε το Σωκράτη, ομολογεί (σ. 84): «Αχ, αχ, τι έπαθες κύριε Μπόγια, τι σου λαχε! Έτσι που τη ζωή σου ρήμαξες εδώ...σ’ όλη τη γη τη χάλασες!»και λίγο πιο κάτω: «Κατά βάθος είμαι καλό παιδί εγώ! Δε φταίω! Η ζωή στην πόλη , η άτιμη ,αυτή με κατάντησε τέτοιο κάθαρο που είμαι!». Αυτή η ομολογία του κακού Μπόγια , η μεταμέλειά του στέλνει έμμεσα μηνύματα διδακτισμού προς τον ανήλικο θεατή: όποιος είναι κακός, τελικά τιμωρείται. Στο τέλος του έργου γίνεται καλός , φροντίζει τα δέντρα και ομολογεί (σ.89): « Να σου πω κάτι δεντράκι; Άμα έχεις δίπλα σου ένα σκύλο σαν το Σωκράτη, που ξεχειλίζει τόση καλοσύνη, κολλάς και συ, θες δε θες! Γίνεσαι καλός κι ας είσαι ο Μπόγιας». Στο «Ένα δέντρο που το λένε Νικόλα» η Σαμπρίνα είναι μια φιλόδοξη νέα κοπέλα , η οποία θέλει να κάνει καριέρα στο θέατρο. Έχει κακία και πονηριά μέσα της και για να πετύχει τους στόχους της εκμεταλλεύεται όποιον βρεθεί μπροστά της . Δουλεύει σε ένα τσίρκο και όταν συναντά το Νικόλα που αντί για ρίζες έχει πόδια τον πείθει να δουλέψει στο τσίρκο, γιατί καταλαβαίνει ότι είναι μια θαυμάσια ευκαιρία να γεμίσει με κόσμο το τσίρκο. Λέει ψέματα στον ιδιοκτήτη του τσίρκου και στο Νικόλα , καρπώνεται το

μεγαλύτερο μέρος των εισπράξεων και δεν δίνει στο Νικόλα τα λεφτά που του είχε υποσχεθεί. Τον διώχνει μάλιστα κακήν κακώς (σ.31): «Εξαφανίσου! Να μη σε ξαναδώ μπροστά μου...». Όταν ο Νικόλας τη ρωτάει από ποιο δρόμο θα πάει για να βρει το νέκταρ της ευτυχίας, αυτή του δείχνει ένα δρόμο που τον οδηγεί στους ξυλοκόπους για να τον κάνουν κομμάτια. Χαίρεται μάλιστα για αυτό(σ. 31):» Πάει αυτός! Ωραία δεν του την έφερα; ...Και αντί για νέκταρ, ο ξυλοκόπος θα 33 του δώσει μια τσεκουριά και θα τον κόψει στα δύο. Υπέροχα». Αφού περιπλανηθεί αρκετά ψάχνοντας την ευτυχία , επιστρέφει εκεί απ’ όπου ξεκίνησε , πιο σοφή όμως τώρα και διαφορετική όσον αφορά τον τρόπο που σκέφτεται και αντιμετωπίζει τους ανθρώπους(σ. 74) : «Παντού όπου κι αν έψαξα την ευτυχία δεν βρήκα Το μόνο που ανακάλυψα Ήταν μια άδεια τρύπα». Στο τέλος του έργου κλαίει, μετανοεί, αναγνωρίζει τη δύναμη της καλοσύνης, τη δύναμη της αγάπης(σ.75): «Όχι , δεν έχω πια κακία στην καρδιά μου! Γιατί απ όσα πέρασα κατάλαβα πως μόνο η αγάπη αξίζει!». Το ταξίδι συνέλαβε στην αλλαγή του χαρακτήρα της. Ο Στρατηγός είναι και αυτός πολύ φιλόδοξος, θέλει να κατακτήσει τον κόσμο ολόκληρο. Νιώθει άσημος και θέλει να γίνει στρατηλάτης, πρόεδρος(σ.12): «Θέλω να γίνω στρατηλάτης πρόεδρος και πρωθυπουργός». Αγαπά τον πόλεμο και αναπολεί τους παλιούς «καλούς» καιρούς που οι άνθρωποι έκαναν πολέμους και σκοτώνονταν. Αποφασίζει και αυτός να πάει να βρει τη χώρα της ευτυχίας για να την κυβερνήσει και αφού περιπλανηθεί αρκετά, κατανοεί το μάταιο των φιλοδοξιών του (σ.57): «Τον κόσμο όλο τι να τον κάνω σαν έχω χάσει την ψυχή μου Απ’ την τρελή φιλοδοξία Έχω ρημάξει τη ζωή μου!». Στο τέλος από στρατηγός γίνεται κτηνίατρος , παίρνει στο σπίτι του άστεγα και άρρωστα ζωάκια και τα φροντίζει. Έστω και αργά μετανιώνει για την πρότερή του ζωή και αλλάζει (σ.77-78): «Όχι «Στρατηγέ μου» πια. Κτηνίατρε παρακαλώ!... Ω Θεέ μου , είναι τόσο ωραία η ζωή! Ευτυχώς που το κατάλαβα έστω και αργά!». ,, 34 Στο έργο όμως του Ποταμίτη «Γλυκό του κουταλιού ή το άλλοθι» που είναι έργο για ενήλικες ο Φάνης, ο κεντρικός ήρωας είναι ένας ατομικιστής, τυχοδιώκτης, αδίσταχτος που χρησιμοποιεί τους ανθρώπους γύρω του για να πετύχει τους σκοπούς του. Θέλει να πλουτίσει αναλαμβάνοντας διάφορες πληρωμένες αποστολές. Είναι αδίσταχτος από την αρχή ως το τέλος του έργου και δεν δείχνει κανένα σημείο μεταμέλειας. Παρατηρούμε δηλαδή μια σημαντική διαφορά όσον αφορά την εξέλιξη των χαρακτήρων, αν συγκρίνουμε τα παιδικά έργα του Ποταμίτη μ’ αυτά που έχει γράψει για ενήλικες. Επειδή ακριβώς η παιδαγωγικότητα προβάλλει αναγκαία στο παιδικό θέατρο, οι κακοί στο τέλος μετανοούν και αλλάζουν προς το καλύτερο.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση

Βαρβέρης Γ., «Ένα φιλέρενο βλέμμα βάθους», *Είκοσι Χρόνια Θέατρο Έρευνας 1973-1993*, Θεατρική Εταιρία Έρευνας, Αθήνα, 1993

Γραμματάς Θόδωρος, *Fantasyland Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*, Τυπωθύτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα, 1999

- Deldime Roger, *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική Ηλικία*, εισ.-μετ.: Θόδωρος Γραμματάς, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα, 1996
- Ζερβού Αλεξάνδρα, *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1993
- Ζερβού Αλεξάνδρα, *Στη Χώρα των Θαυμάτων*, Πατάκης, Αθήνα, 1996
- Hunt Peter, *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*, Πατάκης, μετ. Ευγ. Σακελλαριάδου-Μένη Κανατσούλη, Πατάκης, 2001, Αθήνα, 2001
- Θωμαδάκη Μαρίκα, *«Ο Δημήτρης Ποταμίτης και το Θέατρο- Έρευνας»*, *Είκοσι Χρόνια Θέατρο Έρευνας 1973-1993*, Θεατρική Εταιρία Έρευνας, Αθήνα, 1993
- Θωμαδάκη Μαρίκα, *Σημειωτική του ολικού θεατρικού λόγου*, Αθήνα, Δόμος, 1993
- Καλκάνη Ελένη, *Αρχαία Κωμωδία και Παιδικό Βιβλίο - Οι διασκευές του Αριστοφάνη*, Ρόδος, 2004, (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή στο ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου), Ρόδος,
- Λαδογιάννη Γεωργία, *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998
- Ποταμίτης Δημήτρης, *««Στόχοι και φόρμες του παιδικού θεάτρου»*, Επιθεώρηση παιδικής Λογοτεχνίας 1, αφιέρωμα στον Πέτρο Πικρό, Καστανιώτης, Αθήνα, 1986
- Ποταμίτης Δημήτρης, *«Παιδικό Θέατρο στην Ελλάδα»*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 38, Αθήνα, 1988
- Ποταμίτης Δημήτρης, *«Ο ηθοποιός στο θέατρο για παιδιά»*, Διαδρομές, Τεύχος 10, Αθήνα, 1988
- Ποταμίτης Δημήτρης, *«Θέατρο για παιδιά»*, Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας 6, αφιέρωμα στο Παιδικό Θέατρο, Αθήνα, Σμυρنيωτάκης, 1991

### **Ξενόγλωσση**

- Fischer-Lichte Erika, *Semiotik des Theaters*, Band I, Tuebingen, Narr Verlag, 1994
- Lypp Maria, *Tiere und Narren-Komische Masken der Kinderliteratur* in: Hans Heino Ewers(Hrsg), *Komik im Kinderbuch-Erscheinungsformen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur*, Juventa, Weinheim und Muenchen, 1992
- Steinlein Ruediger, *Kinderliteratur und Lachkultur* in: Hans Heino Ewers (Hrsg), *Komik im Kinderbuch-Erscheinungsformen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur*, Juventa, Weinheim und Muenchen, 1992

**Οι ΤΠΕ και η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη  
προγραμμάτων σπουδών**

**ICT and Informatics in Primary Education: A comparative study of curricula**

Ιωάννης Μπερδούσης, *PhD, i.berdousis@go.uop.gr*

**Ioannis Berdousis, *PhD, i.berdousis@go.uop.gr***

**Abstract:** The purpose of this article is the comparative study of the two curricula, the current and the new, on ICT and Informatics in Elementary School in Greece, on the basis of four basic axes: (a) the nature of the course, (b) the inclusion of the course in education, (c) the subject areas, and (d) the evaluation of the students. Regarding the nature of the course, both curricula approach ICT and Informatics within the context of computing and digital literacy, aiming to develop students' computational thinking skills. Concerning the inclusion of the course in education, both curricula realize ICT as a cognitive and digital tool with social aspects, with the new curriculum to further specify the general framework and principles of the current curriculum. Regarding the subject areas of the course, the new curriculum emphasizes on computer literacy by placing it at the beginning of the lessons, while the current curriculum starts with concepts related to digital literacy. Finally, regarding the evaluation of the students, it seems that both curricula agree to a descriptive, mainly formative evaluation, through the digital projects of the students, aiming to provide feedback to students' projects.

**Keywords:** ICT, Informatics, Primary Education, curricula

**Περίληψη:** Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι η συγκριτική μελέτη δύο προγραμμάτων σπουδών (ΠΣ), του τρέχοντος και του νέου, για το μάθημα ΤΠΕ και στην Πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο στη βάση τεσσάρων βασικών αξόνων: (α) τη φυσιογνωμία του μαθήματος, (β) το πλαίσιο ένταξης στην εκπαίδευση, (γ) τα θεματικά πεδία, και (δ) την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Η μελέτη ανέδειξε σημαντικά συμπεράσματα. Σχετικά με τη φυσιογνωμία του μαθήματος, τα ΠΣ προσεγγίζουν τις ΤΠΕ και την Πληροφορική ως αντικείμενο σημαντικών γραμματισμών που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας της υπολογιστικής σκέψης, ενώ όσον αφορά το πλαίσιο ένταξης του μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο υπάρχει μια συμφωνία των δύο ΠΣ, αντιμετωπίζοντας τις ΤΠΕ ως τεχνολογικά εργαλεία με γνωστικό δυναμικό σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, με το νέο ΠΣ να εξειδικεύει περισσότερο το γενικότερο πλαίσιο και αρχές του ισχύοντος ΠΣ, προσαρμοσμένο περισσότερο στις ανάγκες της σημερινής εποχής. Σχετικά με τα θεματικά πεδία του μαθήματος, το νέο ΠΣ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον πληροφορικό γραμματισμό τοποθετώντας τον χρονικά στην αρχή των μαθημάτων, ενώ το ισχύον ΠΣ ξεκινά με έννοιες σχετικές με τον ψηφιακό γραμματισμό. Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, φαίνεται και πως στα δύο ΠΣ υπάρχει μια συμφωνία για περιγραφική,

διαμορφωτική κυρίως αξιολόγηση μέσα από τα ψηφιακά έργα των μαθητών/τριών με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση των έργων τους.

**Λέξεις κλειδιά:** ΤΠΕ, Πληροφορική, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προγράμματα σπουδών

## 1. Εισαγωγή

Η ταχύτατη ανάπτυξη της Επιστήμης των Υπολογιστών και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν οδηγήσει σε μια νέα πραγματικότητα όλους τους τομείς της καθημερινής μας δραστηριότητας. Οι ανάγκες προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις απαιτήσεις της νέας αυτής πραγματικότητας, επιτάσσουν την ένταξη των ΤΠΕ σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις μόρφωσης και κατάρτισης και στις ραγδαίες εξελίξεις της αγοράς εργασίας. Οι ΤΠΕ διαδραματίζοντας σημαντικό και ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνία και στους πολίτες του μέλλοντος έχει εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση τόσο ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο όσο και εγκάρσια σε όλα τα μαθήματα ως εργαλείο για τον εκπαιδευτικό που μπορεί να τις αξιοποιήσει στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Webb et al., 2017; Bahromova, 2021, Alan, 2022).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το 1997 ένα «*Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*» που αφορούσε την εισαγωγή και ένταξη των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και προέβλεπε ότι οι μαθητές τελειώνοντας το Δημοτικό Σχολείο θα είναι σε θέση να γνωρίζουν και χειρίζονται επαρκώς τεχνολογικές συσκευές και εφαρμογές. Το Νοέμβριο του 2003 παρουσίασε το «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Πληροφορικής*» που τροποποίησε και διεύρυνε το μέχρι τότε πρόγραμμα. Σύμφωνα με αυτό, «*σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού – διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης*». Το πρόγραμμα αυτό, που ενημερώνεται και προσαρμόζεται συνεχώς, είναι το ισχύον *Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ)* (Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) μέχρι και το σχολικό έτος 2022-23 με τις σχετικές οδηγίες που το συνοδεύουν και ανακοινώνονται κάθε χρονιά από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και το Υπουργείο Παιδείας (ΙΕΠ, 2022).

Ωστόσο, εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών στα πεδία των επιστημών που ασχολούνται με την εκπαίδευση, τις αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο, όπως και τις ιλιγγιώδεις αλλαγές σε τεχνολογικό επίπεδο, είναι απαραίτητο τα ΠΣ να προσαρμόζονται και να αντανακλούν αυτές τις αλλαγές. Για το λόγο αυτό, το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας αναγνώρισε την ανάγκη συγγραφής νέων ΠΣ που θα ενσωματώνουν τα θετικά των προηγούμενων ΠΣ αλλά και θα ανταποκρίνονται πρώτα από όλα στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική

πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών για τη διδασκαλία, τη μάθηση, τα γνωστικά αντικείμενα και τις πρακτικές τους, όπως και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στους πολίτες του 21ου αιώνα (ΙΕΠα, 2021). Με την αναθεώρηση των ΠΣ επιδιώχθηκε ο αναπροσανατολισμός της σχολικής εκπαίδευσης με βάση τις επιστημονικές εξελίξεις και τις αναδυόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος. Τα νέα ΠΣ έχουν ως αφετηρία τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζει ο/η μαθητής/τρια, να κατανοεί και να μπορεί να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας. (ΙΕΠα, 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, το νέο ΠΣ για την Πληροφορική και τις ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο (ΙΕΠ, 2021β), αποτελεί συνέχεια των προηγούμενων ΠΣ Πληροφορικής και ΤΠΕ του ελληνικού σχολείου, ενσωματώνοντας τα διαχρονικά τους στοιχεία (που αφορούν τα θεμελιώδη, τα σημαντικά και τα αναλλοίωτα θεματικά πεδία της επιστήμης αναφοράς) και τις καλές πρακτικές σε συνδυασμό με τις νέες τάσεις και τη διεθνή εμπειρία. Επιπρόσθετα, βασίζεται στη σύγχρονη επιστημονική έρευνα και τη διδακτική, δίνει έμφαση σε εγκάρσιες αρχές, όπως η συμπερίληψη και η διεύρυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών σε θέματα Πληροφορικής Επιστήμης, η εκπαίδευση με ανοχή στη διαφορετικότητα και τον σεβασμό των άλλων πολιτισμών, η σύνδεση του μαθήματος με τον πραγματικό κόσμο και την καθημερινή ζωή, η παιδαγωγική ευελιξία και η ανοικτότητα, η διερεύνηση, η συνεργασία και η διαθεματικότητα (ΙΕΠ, 2021β). Το νέο ΠΣ θα ξεκινήσει να εφαρμόζεται σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας μας από το σχολικό έτος 2023-24.

## 2. Συγκριτική μελέτη προγραμμάτων σπουδών

Στο συγκεκριμένο άρθρο γίνεται μια προσπάθεια μελέτης και ανάδειξης των σημείων που το ισχύον και το νέο ΠΣ στην Πληροφορική και ΤΠΕ συγκλίνουν ή υιοθετούν μια διαφορετική προσέγγιση στη βάση τεσσάρων βασικών αξόνων των ΠΣ: (α) τη φυσιογνωμία του μαθήματος, (β) το πλαίσιο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, (γ) τα θεματικά πεδία, και (δ) την αξιολόγηση των μαθητών/τριών.

### 2.1 Φυσιογνωμία μαθήματος

*Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών.* Για το ισχύον ΠΣ, οι ΤΠΕ ως δομική συνιστώσα της κοινωνίας αποτελούν βασικό εργαλείο για τον μετασχηματισμό του σχολείου, την υποστήριξη και ενίσχυση της μάθησης και, τελικά, την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Σύμφωνα με το ισχύον ΠΣ, οι ΤΠΕ μπορούν να διαμορφώσουν και να καθορίσουν υψηλού επιπέδου ικανότητες που χρειάζεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες στα πλαίσια των βασικών τους σπουδών, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες με αποτελεσματικό, δημιουργικό και δεοντολογικά ορθό τρόπο. Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία των ΤΠΕ και του πληροφορικού γραμματισμού, προσδιορίζει και εξειδικεύει τις διαστάσεις του πληροφορικού γραμματισμού και της υπολογιστικής, αναλυτικής,

διεπιστημονικής κριτικής σκέψης, δηλαδή τις ικανότητες, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες για τις ΤΠΕ, που θα πρέπει να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές (Tsai, Liang & Hsu, 2021). Ο πληροφορικός γραμματισμός, για το ισχύον ΠΣ, «*περιγράφει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, τα εργαλεία επικοινωνίας και τις δικτυακές υπηρεσίες για την προσπέλαση, διαχείριση, ενσωμάτωση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και, τελικά, τη μάθηση και τη συνεχή τους ανάπτυξη*». Έτσι, ο πληροφορικός γραμματισμός ως γνωστικό-μαθησιακό αντικείμενο αντίστοιχης σπουδαιότητας με τον γλωσσικό γραμματισμό, τα μαθηματικά και τον επιστημονικό γραμματισμό δεν έχει ως απλά στόχο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τους υπολογιστές και με συγκεκριμένα λογισμικά αλλά την ανάπτυξη ικανοτήτων υπολογιστικής σκέψης (Wing, 2006). Με αυτό τον τρόπο, οι ΤΠΕ ως πλήρως ενταγμένες στην καθημερινή εργασία μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα έχουν στόχο την υποστήριξη των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της κριτικής υπολογιστικής σκέψης της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών/τριών και την υποστήριξη διερευνητικών, εποικοδομητικών και συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.

*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.* Στο νέο ΠΣ, η Πληροφορική και οι ΤΠΕ προσεγγίζονται ως αντικείμενο νέων γραμματισμών και ως εργαλεία με γνωστικό δυναμικό και εγκάρσιες πρακτικές σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Βασικές συνιστώσες του νέου ΠΣ είναι ο *Ψηφιακός Γραμματισμός* (Reddy, Sharma & Chaudhary, 2020), ο *Πληροφορικό Γραμματισμός* (Tsai et al., 2021) και η *Υπολογιστική Σκέψη* (Wing, 2006). Σύμφωνα με το νέο ΠΣ, ο ψηφιακός γραμματισμός αφορά όλο το εύρος των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές/τριες και σχετίζονται με τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ για την αναζήτηση, συλλογή, αξιολόγηση και διαχείριση πληροφορίας από ποικίλα μέσα και πηγές, τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου και νέων πληροφοριών και την επικοινωνία και τη διαμοίραση πληροφοριών με άλλους με στόχο την οικοδόμηση γνώσεων και την επίλυση προβλημάτων (ΙΕΠ, 2021β). Η έννοια του Πληροφορικού γραμματισμού αφορά την εις βάθος οικοδόμηση γνώσεων για βασικές έννοιες της Πληροφορικής και τον τρόπο λειτουργίας της υπολογιστικής τεχνολογίας. Ο ψηφιακός και ο πληροφορικός γραμματισμός ολοκληρώνονται όταν εντάσσουν στις πρακτικές τους όχι μόνο ικανότητες γνώσης, κατανόησης και χρήσης των ψηφιακών εργαλείων αλλά και την ανάπτυξη της αλγοριθμικής σκέψης και της προγραμματιστικής ικανότητας, που αποτελούν βασικές συνιστώσες της υπολογιστικής σκέψης. Με αυτή τη λογική, δεν αρκεί απλά η γνωριμία των μαθητών/τριών με τις ψηφιακές τεχνολογίες αλλά στόχος είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων δημιουργίας και έκφρασης με τις τεχνολογίες αυτές. Η δημιουργία και η έκφραση αποτελούν ικανότητες υψηλού επιπέδου και συνδυάζουν τόσο χρήσεις ψηφιακών εργαλείων παραγωγής και μετασχηματισμού ψηφιακού υλικού (κείμενα, εικόνες, ήχους κ.λπ.) όσο και αξιοποίηση τεχνολογιών ελέγχου και αλγοριθμικής προσέγγισης (ΙΕΠ, 2021β).

*Σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών.* Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι βασικές συνιστώσες του μαθήματος των ΤΠΕ και της Πληροφορικής όπως προσεγγίζονται από τον *ισχύον* και τον *νέο*

ΠΣ. Είναι σαφές ότι τόσο το ισχύον όσο και το νέο ΠΣ προσεγγίζουν τις ΤΠΕ και την Πληροφορική ως αντικείμενο γραμματισμών τόσο σημαντικών όσο ο γλωσσικός γραμματισμός, τα Μαθηματικά και ο τεχνολογικός γραμματισμός. Το ισχύον ΠΣ επικεντρώνεται και αναφέρεται μόνο στην έννοια του πληροφορικού γραμματισμού που θα οδηγήσει τους μαθητές/τριες στη μάθηση, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της κριτικής υπολογιστικής σκέψης της δημιουργικής ικανότητας, ενώ το νέο ΠΣ αναφέρεται ρητά σε δύο γραμματισμούς, τον ψηφιακό και τον πληροφορικό, που οι δύο ολοκληρώνονται την ανάπτυξη της αλγοριθμικής σκέψης και της προγραμματιστικής ικανότητας, που αποτελούν βασικές συνιστώσες της υπολογιστικής σκέψης. Φαίνεται ότι στον νέο ΠΣ γίνεται μια ουσιαστική διάκριση μεταξύ του πληροφορικού και του ψηφιακού γραμματισμού, σε αντίθεση με το ισχύον ΠΣ που αναφέρεται μόνο στην έννοια του πληροφορικού γραμματισμού, που έτσι όπως ορίζεται συμπεριλαμβάνει και την έννοια του ψηφιακού γραμματισμού. Παρόλα αυτά, και για τα δύο ΠΣ, απώτερος και ανώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας της υπολογιστικής σκέψης, μέσα από την καλλιέργεια των συγκεκριμένων γραμματισμών.

**Πίνακας 1 Φυσιογνωμία μαθήματος - Σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών**

<b>Φυσιογνωμία μαθήματος</b>	
<b>Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών ΤΠΕ</b>	<b>Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΤΠΕ</b>
Πληροφορικός Γραμματισμός	Ψηφιακός Γραμματισμός
Υπολογιστική Σκέψη	Πληροφορικός Γραμματισμός Υπολογιστική Σκέψη

## **2.2 Πλαίσιο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση**

*Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών.* Σύμφωνα με το ισχύον ΠΣ, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αναπτύσσεται σε τέσσερις αλληλοεξαρτώμενες συνιστώσες: Οι ΤΠΕ ως: (α) γνωστικό εργαλείο, (β) μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων, (γ) τεχνολογικό εργαλείο, και (δ) κοινωνικό φαινόμενο. Οι ΤΠΕ ως εργαλεία με γνωστικό δυναμικό που διατρέχουν οριζόντια όλα τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να υποστηρίξουν τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, και να αποτελέσουν εργαλείο επικοινωνίας, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών/τριών (Jonassen, 1995). Επιπλέον, για το ισχύον ΠΣ, οι ΤΠΕ αποτελούν μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων καθώς οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, όπως η διερεύνηση, η κριτική και αναλυτική σκέψη, η συνθετική ικανότητα, καθώς και οι ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Επίσης, οι ΤΠΕ ως τεχνολογικό εργαλείο, οδηγούν στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων και στην επάρκεια χειρισμού των σύγχρονων περιβαλλόντων των ΤΠΕ καθώς οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τους υπολογιστές και τα σύγχρονα

εργαλεία των ΤΠΕ. Τέλος, αξιοποιώντας τις κοινωνικές διαστάσεις των ΤΠΕ, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν και αξιολογούν τις εφαρμογές τους στη σύγχρονη κοινωνία, αποκτώντας ευρύτερη ψηφιακή παιδεία και διαμορφώνοντας στάσεις και αξίες, ώστε να κατανοήσουν το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν και αναπτύσσονται.

*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.* Στο νέο ΠΣ του μαθήματος ΤΠΕ και Πληροφορικής του Δημοτικού Σχολείου υιοθετείται η φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για την Πληροφορική. Το νέο ΠΣ φαίνεται να ακολουθεί μια σειρά από εξειδικευμένες αρχές για την εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών. Οι αρχές αυτές, όπως περιγράφονται στον νέο ΠΣ, είναι οι εξής: (α) Ισορροπία Ψηφιακού και Πληροφορικού Γραμματισμού, (β) Υπολογιστική Σκέψη - Επίλυση προβλημάτων, (γ) Προγραμματισμός - Ανάπτυξη κώδικα, (δ) Ανάλυση δεδομένων - Μοντελοποίηση, (ε) Ψηφιακή ικανότητα και αυτονομία χρήσης ψηφιακών συσκευών και συστημάτων, (στ) Επιπτώσεις της Πληροφορικής και των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην κοινωνία, (ζ) Ψηφιακή Πολιτεία, (η) Ικανότητα χρήσης των Ψηφιακών Τεχνολογιών ως εργαλείο και περιβάλλον μάθησης (ΙΕΠ, 2021β). Σύμφωνα με το νέο ΠΣ, οι ΤΠΕ και η Πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο πρέπει να συνδυάζουν αρμονικά την ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού με την εκπαίδευση σε στοιχεία και θεμελιώδεις έννοιες και μεθόδους της Πληροφορικής ως επιστήμης. Η αποτελεσματική χρήση υπολογιστικών εργαλείων για την επίλυση προβλημάτων και η έμφαση στην καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης καθώς και η ανάπτυξη της αλγοριθμικής σκέψης και προγραμματιστικής ικανότητας συνιστούν ουσιαστικές γνώσεις που αφορούν όλους τους/τις μαθητές/τριες. Η ικανότητα ανάλυσης και μοντελοποίησης δεδομένων και η καλλιέργεια ψηφιακής ικανότητας οικοδομούνται πλέον από το Δημοτικό Σχολείο και το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής συνιστά το πλέον κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών (Lajoie & Derry, 2013). Ακόμη, η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινότητα, η προετοιμασία των μαθητών/τριών για ενεργή συμμετοχή και με κριτικό τρόπο στην κοινωνία και ο μετασχηματισμός του τρόπου μάθησης σε τυπικό και άτυπο πλαίσιο είναι διαστάσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητα που το μάθημα των ΤΠΕ και της Πληροφορικής μπορεί άρτια να εξυπηρετήσει (ΙΕΠ, 2021β).

*Σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών.* Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές συνιστώσες και αρχές του πλαισίου ένταξης των ΤΠΕ και της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο. Φαίνεται ότι υπάρχει μια αντιστοιχία των αρχών στα δύο ΠΣ, με το νέο ΠΣ να εξειδικεύει ακόμα περισσότερο τις βασικές συνιστώσες ένταξης του μαθήματος στο σχολείο. Για το ισχύον ΠΣ, οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο βασικών αρχών ως εργαλεία με γνωστικό δυναμικό και ως μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων, που στο νέο ΠΣ εξειδικεύονται ως ανάπτυξη υπολογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, προγραμματισμός, ανάλυση δεδομένων-μοντελοποίηση και πληροφορικός γραμματισμός. Στο ισχύον ΠΣ, βασική συνιστώσα είναι οι ΤΠΕ ως τεχνολογικό εργαλείο, ενώ η αρχή αυτή αντίστοιχα στο νέο ΠΣ αναλύεται ως ψηφιακός γραμματισμός και ψηφιακή ικανότητα και αυτονομία χρήσης ψηφιακών συσκευών και συστημάτων. Τέλος, η προσέγγιση των ΤΠΕ ως

κοινωνικό φαινόμενο στο ισχύον ΠΣ, εξειδικεύεται στον νέο ΠΣ στις βασικές συνιστώσες επιπτώσεις της πληροφορικής και των ψηφιακών τεχνολογιών στην κοινωνία, ψηφιακή πολιτειότητα, και ικανότητα χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείο και περιβάλλον μάθησης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες της σύγχρονης ζωής, κοινωνικός απαιτήσεων και πραγματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο φαίνεται να υπάρχει και σύμπνοια και συμφωνία των δύο ΠΣ, με το νέο ΠΣ να εξειδικεύει περισσότερο το γενικότερο πλαίσιο και αρχές του ισχύοντος ΠΣ, προσαρμοσμένο περισσότερο στις ανάγκες και τις επιταγές της σημερινής εποχής.

**Πίνακας 2 Πλαίσιο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση- Σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών**

<b>Πλαίσιο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση</b>	
<b>Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών ΤΠΕ</b>	<b>Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΤΠΕ</b>
Οι ΤΠΕ ως:	(α) Ισορροπία Ψηφιακού και Πληροφορικού Γραμματισμού,
(α) Γνωστικό Εργαλείο,	(β) Υπολογιστική Σκέψη - Επίλυση προβλημάτων,
(β) Μεθοδολογία Επίλυσης Προβλημάτων,	(γ) Προγραμματισμός - Ανάπτυξη κώδικα,
(γ) Τεχνολογικό Εργαλείο,	(δ) Ανάλυση δεδομένων - Μοντελοποίηση,
(δ) Κοινωνικό Φαινόμενο.	(ε) Ψηφιακή ικανότητα και αυτονομία χρήσης ψηφιακών συσκευών και συστημάτων,
	(στ) Επιπτώσεις της Πληροφορικής και των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην κοινωνία,
	(ζ) Ψηφιακή Πολιτειότητα,
	(η) Ικανότητα χρήσης των Ψηφιακών Τεχνολογιών ως εργαλείο και περιβάλλον μάθησης.

### **2.3 Θεματικά πεδία**

*Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών.* Για το ισχύον ΠΣ, οι θεματικοί άξονες του μαθήματος των ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο είναι οι εξής: (α) Γνωρίζω, δημιουργώ και εκφράζομαι με τις ΤΠΕ, (β) Επικοινωνώ και συνεργάζομαι με ΤΠΕ, (γ) Διερευνώ, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με ΤΠΕ, και (δ) Οι ΤΠΕ ως κοινωνικό φαινόμενο

*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.* Στο νέο ΠΣ, ο σχεδιασμός και η οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος ΤΠΕ και Πληροφορικής είναι ενιαία για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και ακολουθεί τις αρχές της συνέχειας και της σπειροειδούς προσέγγισης. Τα κύρια θεματικά πεδία, τα οποία έχουν προσδιοριστεί με ενιαίο και συνεκτικό τρόπο, από το Δημοτικό Σχολείο μέχρι το Λύκειο περιλαμβάνουν: (α) αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων, (β) υπολογιστικά συστήματα, ψηφιακές συσκευές, δίκτυα, (γ) δεδομένα και ανάλυση δεδομένων, (δ) ψηφιακός γραμματισμός, και (ε) ψηφιακές τεχνολογίες και κοινωνία (ΙΕΠ, 2021β).

*Σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών.* Στον Πίνακα 3 φαίνονται συνοπτικά τα θεματικά πεδία του μαθήματος στο ισχύον και στο νέο ΠΣ. Στα θεματικά πεδία των δύο ΠΣ φαίνεται να υπάρχει μια διαφορετική προσέγγιση, με το νέο ΠΣ να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον πληροφορικό γραμματισμό και την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, ξεκινώντας με σχετικές θεματικές, όπως «αλγοριθμική και ο προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων» και «Δεδομένα και ανάλυση δεδομένων». Αντίστοιχη ενότητα, υπάρχει και στον ισχύον ΠΣ, «Διερευνώ, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με ΤΠΕ», που ωστόσο δεν φαίνεται να αναπτύσσεται στην ίδια φάση χρονικά με το νέο ΠΣ. Το ισχύον ΠΣ φαίνεται να ξεκινά με έννοιες που έχουν να κάνουν περισσότερο με τον ψηφιακό γραμματισμό, όπως η θεματική «Γνωρίζω, δημιουργώ και εκφράζομαι με τις ΤΠΕ». Αντίστοιχες θεματικές υπάρχουν όπως είναι αναμενόμενο και στο νέο ΠΣ, «Υπολογιστικά συστήματα, ψηφιακές συσκευές, δίκτυα» και «Ψηφιακός γραμματισμός» που φαίνεται να παρουσιάζονται αργότερα χρονικά μέσα στο ΠΣ, αν και δεν υπάρχει κάποια σαφής οδηγία για τον/την εκπαιδευτικό να ακολουθήσουν αυστηρά αυτή την σειρά στην εξέλιξη των μαθημάτων τους. Τέλος, υπάρχουν αντίστοιχα και οι θεματικές «Οι ΤΠΕ ως κοινωνικό φαινόμενο» και «Ψηφιακές τεχνολογίες και κοινωνία», στο ισχύον και νέο ΠΣ αντίστοιχα που φαίνεται να αναπτύσσονται χρονικά στην ίδια φάση των ΠΣ, προς το τέλος των μαθημάτων.

**Πίνακας 3 Θεματικά πεδία - Σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών**

<b>Θεματικά πεδία</b>	
<b>Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών ΤΠΕ</b>	<b>Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΤΠΕ</b>
(α) Γνωρίζω, δημιουργώ και εκφράζομαι με τις ΤΠΕ,	(α) Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων,
(β) Επικοινωνώ και συνεργάζομαι με ΤΠΕ,	(β) Υπολογιστικά συστήματα, ψηφιακές συσκευές, δίκτυα,
(γ) Διερευνώ, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με ΤΠΕ,	(γ) Δεδομένα και ανάλυση δεδομένων,
(δ) Οι ΤΠΕ ως κοινωνικό φαινόμενο	(δ) Ψηφιακός γραμματισμός,
	(ε) Ψηφιακές τεχνολογίες και κοινωνία.

## 2.4 Αξιολόγηση μαθητών

*Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών.* Σύμφωνα με το ισχύον ΠΣ, μία ουσιαστική αξιολόγηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών/τριών στις ΤΠΕ δεν μπορεί να υλοποιηθεί με τη χρήση συμβατικών τεστ ή διαγωνισμάτων με χαρτί και μολύβι. Για το σκοπό αυτό, στο ισχύον ΠΣ προτείνεται μια διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση των μαθητών/τριών, που έχει τη βάση της στην αποτύπωση της καθημερινής εργασίας των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη. Στα πλαίσια του μαθήματος των ΤΠΕ, οι μαθητές/τριες αξιοποιούν διάφορα ψηφιακά εργαλεία και δημιουργούν ολοκληρωμένα έργα με στόχο την επίλυση των προβλημάτων από τη σχολική και κοινωνική ζωή. Τα έργα αυτά κάθε μαθητή/τριας αποθηκεύονται και διατηρούνται σε ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolio), ο οποίος μπορεί να τηρείται τοπικά στους υπολογιστές ή στην ψηφιακή πλατφόρμα της τάξης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο βαθμός επίτευξης των στόχων του ΠΣ της Πληροφορικής που έχουν τεθεί μπορούν να αξιολογηθούν από τον εκπαιδευτικό αξιοποιώντας πληροφορίες από τις διαφορετικού τύπου αναθέσεις, όπως ασκήσεις και δραστηριότητες, σχέδια έρευνας και ηλεκτρονικά διαγωνίσματα. Η εργασία κάθε μαθητή/τριας και τα έργα που δημιουργεί στα πλαίσια του μαθήματος αξιοποιούνται, τόσο για τη διαμορφωτική αξιολόγηση και καθοδήγησή του, ώστε να αναδειχθούν οι ενδεχόμενες αδυναμίες και να βελτιώσει τα αποτελέσματά του, όσο και για τη συνολική αξιολόγησή του στο μάθημα. Επιπλέον, στο ισχύον ΠΣ προτείνεται τα ψηφιακά τεχνουργήματα των μαθητών/τριών να παρουσιάζονται στην σχολική κοινότητα και στην ευρύτερη κοινωνία ώστε να προωθείται η διασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και να επιτυγχάνεται η εξωστρέφεια, η επικοινωνία και αλληλεπίδραση με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και η καλλιέργεια ευγενούς άμιλλας παράλληλα με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και την ικανοποίηση του αισθήματος αυτοπραγμάτωσης των μαθητών/τριών.

*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.* Το νέο ΠΣ, υιοθετώντας τις σύγχρονες τάσεις της Διδακτικής των Επιστημών, εστιάζει όχι μόνο στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και στη μαθησιακή πορεία και δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε περιγραφικού τύπου αξιολόγηση των δημιουργιών των μαθητών/τριών που σχετίζεται με την καθημερινή εργασία του/της στο εργαστήριο. Οι μαθητές/τριες προτείνεται να αξιολογούνται με βάση τη δημιουργία ολοκληρωμένων ψηφιακών έργων για την επίλυση των προβλημάτων που αναθέτει ο/η εκπαιδευτικός (ΙΕΠ, 2021β). Κάθε μαθητής/τρια αποθηκεύει και επιμελείται τα έργα του/της στον ατομικό ηλεκτρονικό φάκελο, ο οποίος τηρείται τοπικά στον υπολογιστή ή στην ψηφιακή πλατφόρμα της τάξης. Όπως αναφέρεται στο ΠΣ, μέσα από τα έργα αυτά οργανώνονται όλες οι πληροφορίες που αφορούν τόσο τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών στα διάφορα θεματικά πεδία του ΠΣ, όσο και τις ικανότητες τους αναφορικά με τους επιμέρους γραμματισμούς αλλά και με εγκάρσιες πρακτικές, όπως είναι η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα κ.λπ. Επιπλέον, είναι δυνατόν να αναγνωριστεί η υιοθέτηση από μέρους των μαθητών/τριών γενικότερων αξιών, στάσεων και συμπεριφορών σχετικά με τη διαδικασία μάθησης, τον σεβασμό στους άλλους και την υπευθυνότητα. Η συνολική εργασία κάθε μαθητή/τριας και τα έργα που δημιουργεί

στο πλαίσιο του μαθήματος αξιοποιούνται σε 3 διαστάσεις της αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας: α) τη συνολική περιγραφική αξιολόγηση του/της, β) τη διαμορφωτική αξιολόγηση και καθοδήγησή του/της, ώστε να αναδειχθούν οι πιθανές αδυναμίες και να βελτιώσει τα αποτελέσματά του/της και γ) τη συνολική-τελική αξιολόγηση στο μάθημα ΤΠΕ και Πληροφορικής (ΙΕΠ, 2021β).

*Σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών.* Στον πίνακα 4 φαίνονται τα κύρια σημεία στα οποία εστιάζουν το ισχύον και το νέο ΠΣ για τις ΤΠΕ και την Πληροφορική όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Φαίνεται και πως στα δύο ΠΣ υπάρχει μια συμφωνία ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με περιγραφικό τρόπο από τα ολοκληρωμένα ψηφιακά έργα των μαθητών/τριών που καλό θα είναι να φυλάσσονται ατομικά τοπικά ή σε κάποιο χώρο της ψηφιακής τάξης (ΙΕΠ, 2019). Η αξιολόγηση και για τα δύο ΠΣ πρέπει να είναι κυρίως και πρωτίστως διαμορφωτική, με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση των έργων των μαθητών/τριών, και τελικά συνολική με βάση τις δημιουργίες τους. Στο ισχύον ΠΣ γίνεται μια αναφορά στην αξία της διάχυσης των έργων των μαθητών/τριών στην σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία για την διασύνδεση και εξωστρέφεια του σχολείου και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, μία διάσταση που στο νέο ΠΣ δεν επισημαίνεται στην ενότητα της αξιολόγησης.

**Πίνακας 4 Αξιολόγηση μαθητών/τριών - Σύγκριση Προγραμμάτων Σπουδών**

<b>Αξιολόγηση μαθητών/τριών</b>	
<b>Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών ΤΠΕ</b>	<b>Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΤΠΕ</b>
Δημιουργία ατομικού ηλεκτρονικού φακέλου (e-portofolio)	Δημιουργία ατομικού ηλεκτρονικού φακέλου (e-portofolio)
Διάχυση στην σχολική κοινότητα και ευρύτερη κοινωνία	Συνολική περιγραφική αξιολόγηση, Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση μέσα από τα ολοκληρωμένα ψηφιακά έργα των μαθητών/τριών
Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση μέσα από τα ολοκληρωμένα ψηφιακά έργα των μαθητών/τριών	

### **3. Συμπεράσματα**

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου ήταν η συγκριτική μελέτη δύο προγραμμάτων σπουδών, του τρέχοντος και του νέου, για τις ΤΠΕ και στην Πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα, στη βάση τεσσάρων βασικών αξόνων του: (α) τη φυσιγνωμία του μαθήματος, (β) το πλαίσιο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, (γ) τα θεματικά πεδία, και (δ) την αξιολόγηση των μαθητών.

Η συγκριτική μελέτη ανέδειξε τα σημεία που τα δύο ΠΣ συγκλίνουν ή υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις στους τέσσερις άξονες μελέτης. Σχετικά με τη *φυσιγνωμία του μαθήματος* ΤΠΕ και Πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο, τόσο το ισχύον όσο και το νέο ΠΣ

προσεγγίζουν τις ΤΠΕ και την Πληροφορική ως αντικείμενο γραμματισμών τόσο σημαντικών όσο ο γλωσσικός γραμματισμός, τα Μαθηματικά και ο τεχνολογικός γραμματισμός. Το ισχύον ΠΣ επικεντρώνεται μόνο στην έννοια του πληροφορικού γραμματισμού, ενώ το νέο ΠΣ αναφέρεται ρητά σε δύο γραμματισμούς, τον ψηφιακό και τον πληροφορικό, που οι δύο ολοκληρώνονται στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης. Ωστόσο, παρά τη διάκριση των γραμματισμών, και για τα δύο ΠΣ, στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας της υπολογιστικής σκέψης. Όσον αφορά το πλαίσιο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, υπάρχει μια αντιστοιχία των αρχών στα δύο ΠΣ, με το νέο ΠΣ να εξειδικεύει ακόμα περισσότερο τις βασικές συνιστώσες ένταξης του μαθήματος στο σχολείο. Για το ισχύον ΠΣ, οι ΤΠΕ θεωρούνται εργαλεία με γνωστικό δυναμικό και ως μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων, που στο νέο ΠΣ εξειδικεύονται ως ανάπτυξη υπολογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, προγραμματισμός, ανάλυση δεδομένων-μοντελοποίηση και πληροφορικός γραμματισμός. Στο ισχύον ΠΣ, βασική συνιστώσα είναι οι ΤΠΕ ως τεχνολογικό εργαλείο, ενώ η αρχή αυτή αντιστοιχεί στο νέο ΠΣ αναλύεται ως ψηφιακός γραμματισμός και ψηφιακή ικανότητα και αυτονομία χρήσης ψηφιακών συσκευών και συστημάτων. Επιπλέον, τόσο στον ισχύον όσο και στο νέο ΠΣ αναγνωρίζεται η κοινωνική διάσταση των ΤΠΕ, με το νέο ΠΣ να εξειδικεύει ακόμα περισσότερο τις αρχές που σχετίζονται με αυτή τη διάσταση. Σχετικά με τα θεματικά πεδία του μαθήματος στο ισχύον και στο νέο ΠΣ φαίνεται να υπάρχει μια διαφορετική προσέγγιση, με το νέο ΠΣ να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον πληροφορικό γραμματισμό και την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης που ξεκινούν από την αρχή των μαθημάτων. Αν και στο ισχύον ΠΣ υπάρχουν σχετικές ενότητες, αυτές δεν φαίνεται να αναπτύσσεται στην ίδια φάση χρονικά με το νέο ΠΣ. Το ισχύον ΠΣ φαίνεται να ξεκινά με έννοιες που έχουν να κάνουν περισσότερο με τον ψηφιακό γραμματισμό, ενώ οι αντίστοιχες θεματικές στο νέο ΠΣ, φαίνεται να παρουσιάζονται αργότερα χρονικά μέσα στο ΠΣ, αν και δεν υπάρχει κάποια σαφής οδηγία για τον/την εκπαιδευτικό να ακολουθήσουν αυστηρά αυτή την σειρά στην εξέλιξη των μαθημάτων του. Τέλος, υπάρχουν αντίστοιχα και οι θεματικές σχετικές με τη κοινωνική διάσταση των ΤΠΕ που τόσο στο ισχύον όσο και στο νέο ΠΣ φαίνεται να αναπτύσσονται χρονικά προς το τέλος των μαθημάτων. Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, φαίνεται και πως στα δύο ΠΣ υπάρχει μια συμφωνία για περιγραφική αξιολόγηση μέσα από τα ψηφιακά έργα των μαθητών/τριών. Η αξιολόγηση και για τα δύο ΠΣ πρέπει να είναι κυρίως διαμορφωτική, με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση των έργων των μαθητών/τριών, και τελικά συνολική με βάση τις δημιουργίες τους.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). 2019. *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό*. Αθήνα. Διαθέσιμο online: [http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ\\_Categories\\_II\\_for\\_K2/Perigrafiki\\_Axiologisi/2019/Odigo/2b\\_Perigrafiki\\_DHMOTIKO\\_B\\_NEW.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ_Categories_II_for_K2/Perigrafiki_Axiologisi/2019/Odigo/2b_Perigrafiki_DHMOTIKO_B_NEW.pdf)

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). 2021α. *Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα. Διαθέσιμο online: <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). 2021β. *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα ΤΠΕ και Πληροφορικής Δημοτικού*, 1<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα. Διαθέσιμο online: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-aporphase-162496-d1-2021.html>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). 2022. *Οδηγίες για τη διαχείριση της ύλης για το μάθημα Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα. Διαθέσιμο online: [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/tmima\\_B/115009\\_3\\_%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1\\_2\\_%CE%A4%CE%A0%CE%95.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/tmima_B/115009_3_%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1_2_%CE%A4%CE%A0%CE%95.pdf)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2009. *Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα. Διαθέσιμο online: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CE%BB%CE%B7%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9D%CE%AD%CE%B5%CF%82%20%CE%A4%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82/%CE%A4%CE%A0%CE%95%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf>

## Ξερόγλωσσες

- Alam, A. (2022). Educational robotics and computer programming in early childhood education: A conceptual framework for assessing elementary school students' computational thinking for designing powerful educational scenarios. In *2022 International Conference on Smart Technologies and Systems for Next Generation Computing (ICSTSN)* (pp. 1-7). IEEE.
- Bahromova, M. M. (2021). The importance and necessity of teaching computer science and programming for primary school students. *Asian Journal of Multidimensional Research*, 10(9), 162-166.
- Jonassen, D. H. (1995). Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology. *Journal of Computing in Higher Education*, 6, 40-73.
- Lajoie, S. P., & Derry, S. J. (Eds.). (2013). *Computers as cognitive tools*. Routledge.
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94.
- Tsai, M. J., Liang, J. C., & Hsu, C. Y. (2021). The computational thinking scale for computer literacy education. *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 579-602.
- Webb, M., Davis, N., Bell, T., Katz, Y. J., Reynolds, N., Chambers, D. P., & Sysło, M. M. (2017). Computer science in K-12 school curricula of the 21st century: Why, what and when?. *Education and Information Technologies*, 22, 445-468.

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

**Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης για την ένταξη των μαθητών Ρομά στο σχολείο**

**Teachers’ training needs for the inclusion and education of Roma students**

**Ελένη Μουρούτσου**, Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην  
Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση του ΠΤΔΕ Αθηνών (ΕΚΠΑ), lena-  
mouroutsou@hotmail.gr

**Eleni Mouroutsou**, Primary school teacher, MEd in Adult Education, Continuing Education and Lifelong  
Learning of the Department of Primary Education (UoA), lena-mouroutsou@hotmail.gr

**Abstract:** The present study attempted to investigate the training needs of teachers on issues related to the support of Roma students inclusion in education. Another subject of this research was the degree of their intercultural adequacy and readiness as well as their views on the topics and the key characteristics of an effective training programme for Roma education. To investigate the above, the qualitative research methodology was adopted and the data was collected through semi-structured interviews with ten teachers.

The findings of the survey found that teachers are not sufficiently trained in intercultural education and they need to be educated for issues related to daily life at school and teaching practice. Their answers also showed that they face a variety of difficulties in practicing their educational work, the main ones being the inability to find suitable teaching materials and to implement practices for the management of cultural diversity and the management of conflicts.

**Keywords:** Roma students, teachers’ training needs, intercultural education, intercultural adequacy, intercultural readiness

**Περίληψη:** Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που σχετίζονται με την υποστήριξη της ένταξης και της εκπαίδευσης των Ρομά. Παράλληλα, διερευνήθηκαν ο βαθμός της διαπολιτισμικής τους επάρκειας και ετοιμότητας καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με τη θεματολογία και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των Ρομά. Για τη διερεύνηση των παραπάνω υιοθετήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δέκα εκπαιδευτικούς.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε ζητήματα γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και παρουσιάζουν αυξημένες ανάγκες σε ζητήματα που συνδέονται με την καθημερινή ζωή στο σχολείο και τη διδακτική πράξη. Συγχρόνως, αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, με κυριότερες την αδυναμία εύρεσης κατάλληλου διδακτικού υλικού και εφαρμογής πρακτικών για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας καθώς και

για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

**Λέξεις κλειδιά:** μαθητές Ρομά, επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επάρκεια, διαπολιτισμική ετοιμότητα

## Εισαγωγή

Ανέκαθεν το σχολείο αντιπροσώπευε ρόλους, πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την τσιγγάνικη ταυτότητα και κουλτούρα και αποτελούσε για τους Τσιγγάνους έναν αφομοιωτικό θεσμό (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011: 23). Ως βασικός αρωγός, στην προσπάθεια για ένταξη και ουσιαστική συμμετοχή των Ρομά στο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται από μία πληθώρα ερευνών, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για την εφαρμογή τους ούτε κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών ούτε μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα να μη νιώθουν ικανοί να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που απορρέουν από τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007 · Vlachou & Panitsides, 2017 · Καραγιάννη, 2019). Η ελλιπής τους κατάρτιση γύρω από ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτυπώνεται και στις πρακτικές που υιοθετούν, οι οποίες συνήθως αφομοιώνουν ή αποκλείουν τους Τσιγγάνους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται επιβεβλημένη τόσο και για την υποστήριξη του έργου τους όσο και για την προώθηση της εκπαίδευσης και της ένταξης των μαθητών Ρομά. Μια από τις σπουδαιότερες προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας οποιασδήποτε επιμορφωτικής δράσης αποτελεί η σύνδεση των επιμορφωτικών αναγκών και των εμπειριών των εκπαιδευομένων με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης μέσα από τη διαδικασία διερεύνησης των επιμορφωτικών τους αναγκών (Κόκκος, 2005 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Φωκιάλη & Ράπτης, 2008). Η τελευταία αποτελεί μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία που αποσκοπεί στον εντοπισμό των προβλημάτων και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και στην ανάδειξη των τομέων που χρήζουν επιμόρφωσης (Μαρτίδου, 2015).

Σκοπός της παρούσας έρευνας η διερεύνηση και η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών Ρομά. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες ερευνώνται παράλληλα με τον βαθμό της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών αλλά και με τις απόψεις τους σχετικά με τη θεματολογία και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των Ρομά. Όσον αφορά τη δομή της, αρχικά παρουσιάζεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική επιμόρφωση, οι οποίες με τη σειρά τους αναδεικνύουν την αναγκαιότητα οργάνωσης και υλοποίησης αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν και διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

## 1.Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Με δεδομένη πλέον την πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας και κατά συνέπεια του σχολείου, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει έναν σύνθετο και πολλαπλό ρόλο, για τον οποίο προετοιμάζεται μέσω της αρχικής του εκπαίδευσης, καθώς και με τη σχετική επιμορφωτική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του (Λιακοπούλου, 2007: 63). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στους στόχους και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται σήμερα ως αναπόσπαστο τμήμα της προετοιμασίας τους για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου (Κεσίδου, 2008).

### 1.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρείται ότι στη χώρα μας διεξάγονται συστηματικά έρευνες για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική τους εκπαίδευση, από τις οποίες προκύπτουν και οι απόψεις τους και οι στάσεις τους απέναντι σε αυτή. Όσον αφορά τις έρευνες που εστιάζουν αποκλειστικά στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, ο αριθμός τους παρουσιάζεται περιορισμένος, ίσως γιατί η εκπαίδευση της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την έρευνα της Sakka (2010) προκύπτει ότι παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει την πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία και αποτιμούν θετικά τη διαφορετικότητα, αναγνωρίζουν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν σε αυτές τις νέες συνθήκες. Επιθυμούν, λοιπόν, να επιμορφωθούν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πράγμα που το θεωρούν προσωπική τους ευθύνη. Επιπλέον, η επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη για την υποστήριξη της προσπάθειας για ένταξη των προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μαθητών. Στην ίδια έρευνα ο κυριότερος λόγος που υπαγορεύει την επιθυμία για επιμόρφωση αναδεικνύεται η αντιμετώπιση των δυσκολιών που απορρέουν από τη διδασκαλία αυτών των παιδιών ενώ η απόκτηση πρακτικών γνώσεων για την αντιμετώπιση τους αναδεικνύεται ως η βασική προσδοκία τους.

Στην έρευνα των Παλαιοχωρινού κ.ά. (2017) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων αναφέρουν ως λόγους της συμμετοχής τους σε αυτό τη διάθεσή τους να νιώσουν ικανές να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις τάξεων με αλλόγλωσσους και αλλόδοξους μαθητές αλλά και να αξιοποιήσουν νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας. Παράλληλα, κεντρική τους επιδίωξη ήταν η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με απώτερο σκοπό την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών τους, την προώθηση της κοινωνικοποίησης τους και τον περιορισμό της περιθωριοποίησής τους.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η πλειοψηφία

των συμμετεχόντων στις σχετικές έρευνες τονίζει την αναγκαιότητα για συσχέτιση της θεωρίας με την πράξη και οι προτεινόμενες θεματικές ενότητες που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στις προτιμήσεις τους είναι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η διαχείριση των συγκρούσεων, οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας για τάξεις με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας (Πετρονάκη & Τριανταφύλλου & Γάλλου, 2008 · Vlachou & Panitsides, 2017 · Καλαματιανού & Κούλης & Παναγόπουλος, 2018). Στην έρευνα των Λιακοπούλου και Παπαδοπούλου (2019) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής κατάρτισης είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει τις θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης, την προώθηση των διαπροσωπικών σχέσεων και τις μεθόδους διδασκαλίας σε μεικτές τάξεις. Περιορισμένο εμφανίζεται το ενδιαφέρον τους για θεματικές ενότητες που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, τη χρήση σχολικών εγχειριδίων και παραγωγής διδακτικού υλικού καθώς και τη θεωρητική ενημέρωση γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι Καλαματιανού, Κούλης και Παναγόπουλος (2018) στη δική τους έρευνα διαπιστώνουν ότι οι προτιμήσεις τους για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το αν ο εκπαιδευτικός έχουν επιμορφωθεί ή όχι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αν και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες φαίνεται να ταυτίζονται, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να εκφράζουν εντονότερα την ανάγκη να επιμορφωθούν γύρω από ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη ενώ εκείνοι που δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση επιζητούν την ενημέρωσή τους στο ζήτημα της συνεργασίας με τους γονείς των «διαφορετικών» μαθητών τους.

Εστιάζοντας τώρα στις θεματικές ενότητες που επιθυμούν να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα σχετικό με την εκπαίδευση και την ένταξη των Ρομά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στις σχετικές έρευνες εκτιμά ότι είναι αναγκαίο η επιμόρφωση να περιλαμβάνει θεωρητική ενημέρωση για την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής και εν γένει για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ώστε να υπάρξει αναγνώριση και κατανόηση του πολιτισμού τους αλλά και για να αναπτυχθεί ένας πιο ουσιαστικός κώδικας επικοινωνίας μεταξύ τους (Γκόφα, 2011 · Γούναρη, 2017). Επιπλέον, επιθυμούν η επιμόρφωση να εστιάζει σε γλωσσικά ζητήματα και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και στην εκμάθηση της ρομανί (Γκόφα, 2011 · Γούναρη, 2017).

Πέρα από το θεωρητικό επίπεδο, πιο αυξημένες ανάγκες για επιμόρφωση εκφράζουν σε ζητήματα σχετικά με το πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας. Ειδικότερα, εκφράζουν έντονα την ανάγκη τους να ενημερωθούν για εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες να είναι κατάλληλες για αυτά τα παιδιά από ψυχοπαιδαγωγικής άποψης (Γκόφα, 2011 · Γούναρη, 2017). Άλλο ένα ζήτημα που τους απασχολεί και για το οποίο χρειάζονται καθοδήγηση και ενημέρωση αποτελεί η αξιοποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού, η εύρεση καινούργιου διδακτικού υλικού καθώς και η αναζήτηση λογισμικών (Γκόφα, 2011 · Γούναρη, 2017). Ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει πως θα επιθυμούσε να επιμορφωθεί

σε ζητήματα που σχετίζονται με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας αλλά και με τη διαχείριση συγκρούσεων επιθετικών μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών (Γούναρη, 2017).

Προχωρώντας τώρα στα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην έρευνα των Vlachou & Panitsides (2017) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτιμούν τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου επιμορφωτικού πλαισίου, στο οποίο θα προσφέρονται μια σειρά από διευκολύνσεις για την παρακολούθησή του, όπως η απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα, η καθιέρωση συγκεκριμένων ημερών επιμόρφωσης και η υλοποίησή του εντός της σχολικής μονάδας αλλά και εντός του διδακτικού τους ωραρίου. Ως καταλληλότερους για την υλοποίησή του κρίνουν τα παιδαγωγικά τμήματα, ειδικούς που προτείνονται από τον σύλλογο διδασκόντων ενώ λιγότερη εμπιστοσύνη φαίνεται να δείχνουν στους σχολικούς συμβούλους και τα περιφερειακά εκπαιδευτικά κέντρα.

Στην έρευνα της Παπαναούμ (2004) οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζοντας τα επιθυμητά οργανωτικά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρουν ότι προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση και τα ταχύρρυθμα σεμινάρια. Ένα μικρότερο ποσοστό δηλώνει ότι προτιμά τη συστηματική και σε διαρκή βάση επιμόρφωση. Ως προς τον τρόπο υλοποίησης τους επιθυμούν να ενημερωθούν για διάφορα ζητήματα είτε μελετώντας τη βιβλιογραφία είτε συζητώντας με ειδικούς. Οι συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις δε βρίσκουν σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε παρόμοιες έρευνες. Η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του μαθησιακού αντικειμένου, η βιωματική μάθηση, οι υποδειγματικές διδασκαλίες και ο συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής συμβάλλουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος (Πετρονώτη, Τριανταφύλλου & Γάλλου, 2008 · Vlachou & Panitsides, 2017 ).

Τέλος, η διάρκεια των επιμορφώσεων είναι ένα ακόμα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις πρέπει να παρέχονται με τη μορφή κύκλου σεμιναρίων (Πετρονώτη, Γάλλου & Τριανταφύλλου, 2008) ενώ υπάρχουν κι εκείνοι που επιθυμούν τις επιμορφωτικές δράσεις μικρής διάρκειας (διημερίδες), μεσαίας διάρκειας (τρίμηνης), ετήσιας διάρκειας ή λίγων μόνο ωρών (Vlachou & Panitsides, 2017). Κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους και για τον χαρακτήρα που πρέπει να λαμβάνει η επιμόρφωση. Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι η συμμετοχή τους στην τελευταία πρέπει να επιδοτείται και πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα (Πετρονώτη & Γάλλου & Τριανταφύλλου, 2008), απόψεις που ίσως να προκύπτουν από τις αυξημένες οικονομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για επιμόρφωση.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την υποστήριξη της ένταξης και της εκπαίδευσης των

μαθητών Ρομά. Με βάση τον σκοπό της έρευνας προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

**Ερευνητικό ερώτημα 1:** Σε τι βαθμό αισθάνονται έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που απορρέουν από την παρουσία μαθητών Ρομά στην τάξη τους;

**Ερευνητικό ερώτημα 2:** Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη της ένταξης και της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά;

**Ερευνητικό ερώτημα 3:** Ποια χαρακτηριστικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση και την ένταξη των Ρομά;

## 2.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Με βάση τον σκοπό αλλά και τους επιμέρους στόχους της έρευνας για την προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος υιοθετήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Σε όλη την ποιοτική ερευνητική διαδικασία το κύριο ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στη σύλληψη και κατανόηση των νοημάτων που τα υποκείμενα της έρευνας έχουν για το υπό διερεύνηση ζήτημα και όχι τόσο στα νοήματα που πηγάζουν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 43). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης θεωρήθηκε κατάλληλη για τη σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, που θα αξιοποιηθούν ως βάση εξαγωγής συμπερασμάτων για την κατανόηση του ερευνώμενου προβλήματος.

Στην ποιοτική μεθοδολογία μετά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ακολουθεί η διαδικασία της ερμηνείας και της ανάλυσης τους, η οποία θα δώσει και τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από τον ερευνητή. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο ερευνητής καλείται να δώσει νόημα στα δεδομένα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα στοιχεία μεταξύ τους και να δημιουργήσει νέα γνώση (Μαντζούκας, 2007). Ως μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων επιλέχτηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα εύχρηστη και αξιοποιείται ευρέως στις ποιοτικές έρευνες. Η θεματική ανάλυση είναι μία μέθοδος για τον εντοπισμό, την ανάλυση και τη συστηματοποίηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, 2006: 6). Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης καθοδηγείται από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Τσιώλης, 2018), πράγμα που σημαίνει ότι ο ερευνητής εστιάζει σε εκείνα τα δεδομένα που θα δώσουν τις απαντήσεις στα τελευταία. Περιλαμβάνει έξι στάδια: α) εξοικείωση με τα ερευνητικά δεδομένα, β) κωδικοποίηση δεδομένων, γ) ανάλυση των εννοιολογικών κωδικών και εξέταση σχηματισμού θεματικών ενοτήτων, δ) διαμόρφωση θεματικών ενοτήτων, ε) προσεκτική εξέταση θεματικών ενοτήτων, στ) συγγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Braun και Clarke, 2016: 16 – 23).

### 2.3 Το δείγμα της έρευνας

Το συνολικό δείγμα αποτελούν δέκα (10) εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) που εργάστηκαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 με μαθητές Ρομά είτε σε μεικτές είτε σε αμιγείς σχολικές μονάδες. Αναφορικά με την κατανομή του φύλου, το 20% των συμμετεχόντων ήταν άντρες ενώ το 80% ήταν γυναίκες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 24 – 42 έτη ενώ ο μέσος όρος των ηλικιών τους κυμαίνεται στα 30 έτη. Μεταξύ των ηλικιών 24-33 εντοπίζεται το 80% του δείγματος ενώ στις ηλικίες από 35-42 το 20%. Από τα στοιχεία που αντλήσαμε, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι είναι αναπληρωτές (70%) και ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (30%) απασχολείται σε μόνιμο καθεστώς εργασίας. Τέλος, όσον αφορά τη διδακτική τους εμπειρία, διαπιστώνεται ότι έχουν μικρή ή μέση εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης (1-7 διδακτικά έτη) και για τους περισσότερους είναι η πρώτη φορά που εργάζονται με μαθητές Ρομά.

### 2.4 Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης επιλέγεται συχνά από τους ερευνητές προκειμένου να διερευνήσουν την εσωτερική οπτική των εκπαιδευτικών που αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας. Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα, όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του (Μάγος, 2005: 8). Επιπλέον, μια ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται σε μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων, που στην ουσία αποτελούν οδηγό για τον ερευνητή ώστε να μπορέσει να συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες για την κάλυψη των ερευνητικών στόχων που έχει θέσει (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Η σύνταξη του οδηγού της συνέντευξης για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων αλλά και ορισμένες πιο γενικές ερωτήσεις για να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους ερωτώμενους. Όσον αφορά το δεύτερο μέρος, οι θεματικοί άξονες με βάση τους οποίους δομήθηκε είναι οι εξής: α) η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, β) οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών γύρω από την εκπαίδευση και την ένταξη των Ρομά, γ) τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος για την εκπαίδευση και την ένταξη των Ρομά.

Για την υλοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, μέσω της πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων WEBEX, 10 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς κατά το χρονικό διάστημα 2 – 10 Απριλίου. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα επιλέχθηκε σκόπιμα, καθώς πλησιάζοντας προς το τέλος της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί θα είχαν σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά και θα είχαν εντοπίσει τους τομείς στους

οποίος χρειάζονται ενημέρωση και επιμόρφωση, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας. Αξίζει να σημειωθεί πως αν και δόθηκε στους συνεντευξιαζόμενους η επιλογή ανάμεσα στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως συνέντευξη, με εξαίρεση τους συνεντευξιαζόμενους που εργάζονταν εκτός του νομού Αττικής, όλοι θέλησαν να παραχωρήσουν διαδικτυακή συνέντευξη. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν ηλεκτρονικά με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ώστε να μη χαθούν σημαντικά στοιχεία για τη μελέτη.

### 3. Αποτελέσματα της έρευνας

#### 3.1 Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας

Αρχικά, ερευνήθηκε αν οι ερωτώμενοι έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση διαπολιτισμικού χαρακτήρα (βλ. Πίνακας 1). Από την ανάλυση των απαντήσεων παρατηρούμε ότι μόνο δύο από τους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος (20%) έχουν παρακολουθήσει τα εννιάμηνης διάρκειας σεμινάρια που προσφέρονται από τα ελληνικά πανεπιστήμια. Οι υπόλοιποι οκτώ εκπαιδευτικοί του δείγματος (80%) δεν έχουν παρακολουθήσει καμία σχετική επιμόρφωση και ανέφεραν ότι οι μόνες γνώσεις που έχουν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποκτήθηκαν στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών. Ωστόσο, τις χαρακτηρίζουν «επιφανειακές», «επιδερμικές» και «αποσπασματικές».

*Πίνακας 1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	N (10)	%
Παρακολούθηση 9μηνου επιμορφωτικού προγράμματος	2	20%
Καμία επιμόρφωση	8	80%

Στην προσπάθεια διερεύνησης του βαθμού της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακας 2), από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι το 80% των συμμετεχόντων δεν αισθάνεται επαρκώς ενημερωμένο πάνω σε θέμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πολύ περισσότερο σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων. Το υπόλοιπο ποσοστό (20%) του δείγματος παρουσιάζεται ικανοποιημένο ως προς το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας που έχει κατακτήσει.

*Πίνακας 2. Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών του δείγματος*

Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών	N (10)	%
Ικανοποιητική	2	20%
Μη ικανοποιητική	8	80%

Παρά το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δε διαθέτει

τις κατάλληλες γνώσεις, τα διδακτικά εργαλεία και τις δεξιότητες για τη διαχείριση των Ρομά μέσα στην τάξη, από τα ερευνητικά δεδομένα παρατηρείται ότι το 70% των συμμετεχόντων αισθάνεται ότι είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών (βλ. Πίνακας 3).

*Πίνακας 3. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος*

<b>Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
	<b>(10)</b>	
Ικανοποιητική	7	70%
Μη ικανοποιητική	3	30%

Υπάρχει όμως και το 30% των εκπαιδευτικών που δε θεωρούν τους εαυτούς τους έτοιμους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που απορρέουν από τη διδασκαλία των μαθητών Ρομά. Από την πλευρά τους δηλώνουν ανέτοιμοι να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της τάξης τους υποστηρίζοντας ότι πέραν του ότι δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεν έχουν και την απαραίτητη υποστήριξη από την πολιτεία.

### **3.2 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των Ρομά**

Στον δεύτερο θεματικό άξονα της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά. Για τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό αυτών των αναγκών τους ζητήθηκε να εντοπίσουν τους τομείς στους οποίους εκτιμούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση και να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους θα συμμετείχαν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

#### **3.2.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τομείς επιμόρφωσης**

Ύστερα από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων εντοπίστηκαν πέντε τομείς πάνω στους οποίους εκδηλώνεται ανάγκη και ενδιαφέρον για επιμόρφωση (βλ. Πίνακας 4).

*Πίνακας 4. Επιθυμητοί τομείς επιμόρφωσης*

<b>Τομείς επιμόρφωσης</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
	<b>(10)</b>	
Αξιοποίηση του διδακτικού υλικού της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας	9	90%
Εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας	6	60%
Διαχείριση σχολικών συγκρούσεων	6	60%
Πολιτισμικά χαρακτηριστικά Ρομά	2	20%
Επικοινωνία σχολείου οικογένειας	2	20%

Αρχικά παρατηρούμε ότι ιδιαίτερα αυξημένες παρουσιάζονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στον τομέα της αξιοποίησης του παρεχόμενου από το κράτος διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος (90%) θεωρούν εξαιρετικά σημαντικό να λάβουν ενημέρωση για τον τρόπο που αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί, για την πρόσβασή τους σε πηγές εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή και για τα κριτήρια επιλογής του τελευταίου με βάση το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών τους.

Παράλληλα αυξημένες εμφανίζονται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες των και στον τομέα που σχετίζεται με τη γνώση και την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων για την αποτελεσματικότερη διαχείριση μιας τάξης με Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, το 40% των συμμετεχόντων εκφράζουν την επιθυμία τους να εξοικειωθούν με τις κατάλληλες για εφαρμογή σε παιδιά μειονοτικών διδακτικές πρακτικές. Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για τις διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και πιο συγκεκριμένα για την επικοινωνιακή της προσέγγιση. Σε πολύ μικρότερο ποσοστό (10%) επιζητούν την επιμόρφωση τους πάνω σε μεθόδους εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Άλλος ένας τομέας που καταγράφει υψηλά ποσοστά (60%) στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι η διαχείριση των συγκρούσεων. Εξηγώντας από πού προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης στον συγκεκριμένο τομέα, τονίζουν ότι στερούνται των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη διαχείριση τους και ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν για να μπορούν να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές για την πρόληψη και την έγκαιρη καταστολή τους. Από την άλλη πλευρά μειωμένο καταγράφηκε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων σχετικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά. Μόνο το 20% των εκπαιδευτικών του δείγματος επιθυμούν να ενημερωθούν κυρίως για το αξιακό σύστημα των Ρομά, προκειμένου να μπορέσουν να υιοθετήσουν μια στάση που να εμπνέει το αίσθημα του σεβασμού απέναντί τους. Τέλος, το 20% εξέφρασε την επιθυμία του για επιμόρφωση σε ζητήματα που αφορούν την επικοινωνία με τους γονείς Ρομά προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συνεργασία μαζί τους αλλά και να μπορέσουν να τους πείσουν για τη σημασία της εκπαίδευσης.

### **3.2.2 Τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος για την εκπαίδευση των Ρομά**

Συνεχίζοντας τώρα με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αρχικά κλήθηκαν να απαντήσουν αν κατά τη γνώμη τους η διαπολιτισμική επιμόρφωση θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία με έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας. Η υποχρεωτικότητα βρίσκει σύμφωνους όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ωστόσο, διευκρινίζουν κάτω από ποιες προϋποθέσεις θεωρούν ότι πρέπει η επιμόρφωση να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Τονίζοντας ότι τα περισσότερα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρέχονται στη χώρα μας απαιτούν την πληρωμή

διδάκτρων, αναφέρονται στην οικονομική εξουθένωση που οδηγούνται προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες και ευμετάβλητες διδακτικές απαιτήσεις. Για αυτό υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχεται δωρεάν από την πολιτεία.

Όσον αφορά τις απόψεις τους για το πλαίσιο διεξαγωγής της επιμόρφωσης (βλ. Πίνακας 5), το 70% επιθυμεί την ενδοσχολική επιμόρφωση. Η τελευταία πραγματοποιείται εντός της σχολικής μονάδας και αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς την πιο ευέλικτη, αποτελεσματική και συμμετοχική μορφή επιμόρφωσης, γιατί, όπως εξηγούν, «δεν απαιτεί τη μετακίνηση εκτός εργασιακού χώρου» (Σ.4), «καλύπτει τόσο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όσο και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας» (Σ.2) και «απαιτεί την εμπλοκή όλου του προσωπικού σε όλα τα στάδια της επιμόρφωσης» (Σ.1). Επιπλέον, από το παραπάνω ποσοστό το 50% δηλώνει ότι επιθυμεί οι επιμορφωτικές συναντήσεις να πραγματοποιούνται δια ζώσης, ώστε να διασφαλίζεται ο βιωματικός χαρακτήρας του προγράμματος ενώ το 20% επιθυμεί τον συνδυασμό της εξ αποστάσεως με τη δια ζώσης εκπαίδευση.

**Πίνακας 1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων**

Πλαίσιο διεξαγωγής επιμόρφωσης	N (10)	%
Ενδοσχολική επιμόρφωση	7	70%
Επιμόρφωση έξω από το σχολικό πλαίσιο	3	30%
Δια ζώσης εκπαίδευση	5	50%
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	3	30%
Μεικτή εκπαίδευση (δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση)	2	20%

Από την άλλη πλευρά το 30% των εκπαιδευτικών αμφισβητεί τη αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης δηλώνοντας ότι τα σχολεία δε διαθέτουν την οργανωτική δομή, τις κτιριακές υποδομές και τον τεχνολογικό εξοπλισμό για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών δράσεων. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς, λοιπόν, το πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης δηλαδή που παρέχεται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρείται το πιο κατάλληλο. Μάλιστα, δικαιολογούν αυτή τους την άποψη λέγοντας ότι η «συγκεντρωτική οργανωτική δομή αυτών των φορέων» και η «εμπειρία που διαθέτουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (Σ.5) είναι δύο από τα χαρακτηριστικά τους, τα οποία μπορούν να εγγυηθούν την ομαλή διεξαγωγή και την αποτελεσματικότητά τους.

Ακόμα, η δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρέχεται στις περισσότερες περιπτώσεις στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως δηλώνουν, το καθιστά ακόμα πιο ελκυστικό καθώς «παρέχει δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευόμενους με αυξημένες

υποχρεώσεις που δεν έχουν τον χρόνο να μετακινηθούν στον χώρο διεξαγωγής τους σεμιναρίου» (Σ.3). Παρότι προηγουμένως δήλωσαν ότι επιθυμούν η επιμόρφωση να γίνεται δωρεάν, υποστηρίζουν ότι, από τη στιγμή που υπάρχουν φορείς που δίνουν τη δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και συμμετοχής σε σεμινάρια με δίδακτρα χαμηλού κόστους, θα τους επέλεγαν για να αποκτήσουν πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων με εύκολο και απλό τρόπο. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η άποψη αυτή εκφράστηκε από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην επαρχία και οι μετακινήσεις για αυτούς αποτελούν χρονοβόρες και δαπανηρές διαδικασίες.

Εξετάζοντας στη συνέχεια τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρονική διάρκεια που θεωρούν ότι πρέπει να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για να καλύψει τις ανάγκες τους, αυτές φαίνεται ότι δίστανται (βλ. Πίνακας 6). Πιο συγκεκριμένα, το 60% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης χρονικής διάρκειας «σπαταλούν χρόνο σε ανούσια πράγματα» (Σ.1) και «έχουν πολλούς επιμέρους στόχους που είναι δύσκολο να επιτευχθούν» (Σ.7). Αντίθετα τα βραχείας διάρκειας προγράμματα, όπως οι ημερίδες ή τα ταχύρρυθμα σεμινάρια 30-50 ωρών, σύμφωνα με την άποψή τους καλύπτουν άμεσα τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και δίνουν άμεση λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική τάξη, γιατί έχουν σαφείς και περιορισμένους στόχους και επικεντρώνονται γύρω από την επεξεργασία και τη μελέτη ενός συγκεκριμένου ζητήματος ή φαινομένου.

Υπάρχει όμως και το 40% των εκπαιδευτικών τους δείγματος οι οποίοι έχουν την άποψη ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να είναι ετήσιας διάρκειας. Η άποψη αυτή εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς που τάσσονται υπέρ της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και θεωρούν ότι, για να συντελεστούν αλλαγές εντός της σχολικής μονάδας αλλά και για να υπάρξει μετασχηματισμός στάσεων και συμπεριφορών, απαιτείται χρόνος και συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση της πορείας των επιμορφούμενων από τον επιμορφωτή. Άλλο ένα τους πλεονέκτημα θεωρείται το γεγονός ότι «δεν εξουθενώνουν τους εκπαιδευτικούς» (Σ.1), από την άποψη ότι οι ρυθμοί μάθησης που ακολουθούν είναι πιο χαλαροί από εκείνους των προγραμμάτων βραχείας επιμόρφωσης.

**Πίνακας 2 .Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων**

Χρονική διάρκεια επιμόρφωσης	N (10)	%
Βραχεία επιμόρφωση	6	60%
Ετήσιας διάρκειας	4	40%

Τέλος, δύο χαρακτηριστικά που διασφαλίζουν την ελκυστικότητα και την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και αναφέρονται από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι το περιεχόμενο τους (80%) και οι διδακτικές τεχνικές (70%) που αξιοποιούν (βλ. Πίνακας 7). Πιο συγκεκριμένα, τονίζουν ότι το περιεχόμενο τους πρέπει να συνδέεται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και ότι

επιθυμούν να έχουν τη δυνατότητα να το καθορίζουν και να το συνδιαμορφώνουν μαζί με τους επιμορφωτές τους. Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται επίσης για αυτούς να μην περιορίζονται μόνο στην παροχή θεωρητικών γνώσεων αλλά να επικεντρώνονται κυρίως στην παροχή πρακτικών γνώσεων για την αντιμετώπιση των διδακτικών προκλήσεων.

*Πίνακας 3. Άλλα επιθυμητά χαρακτηριστικά για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων*

Άλλα επιθυμητά χαρακτηριστικά	N (10)	%
Περιεχόμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων	8	80%
Διδακτικές τεχνικές	7	70%

#### 4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με εκείνα αντίστοιχων ερευνών που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Αρχικά, κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε ζητήματα γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση των Ρομά. Το 80% των συμμετεχόντων δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα και όσες γνώσεις διαθέτει για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας είναι επιφανειακές και αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των βασικών του σπουδών. Από την άλλη πλευρά, νιώθουν σε ποσοστό 70% διαπολιτισμικά έτοιμοι να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της τάξης τους και αποδίδουν την ετοιμότητά τους στη συνολικότερη διδακτική τους εμπειρία. Επιπλέον, από την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτώμενους, γίνεται φανερό σε ποσοστό 90% η αδυναμία διαχείρισης και αξιοποίησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και προβάλλεται η ανάγκη για ενημέρωση σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησής του. Επιπλέον, έντονα εκφράζεται η ανάγκη για επιμόρφωση στον τομέα που σχετίζεται με τη γνώση και την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας καθώς και με τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Ενδιαφέρουσες είναι και οι διαπιστώσεις που προκύπτουν αναφορικά και με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το πλαίσιο οργάνωσης και διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η μορφή και η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης αποτελούν δύο ζητήματα που απασχολούν έντονα τους εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία επιθυμεί την ενδοσχολική επιμόρφωση και προτείνει οι επιμορφωτικές συναντήσεις να πραγματοποιούνται δια ζώσης. Τα εξ αποστάσεως προγράμματα, τα οποία οργανώνονται και παρέχονται από φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου, δε συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τη χρονική διάρκεια παρακολούθησης των προγραμμάτων οι απόψεις τους φαίνεται να δίστανται. Ειδικότερα, το 60% των εκπαιδευτικών κρίνει ως αποδοτικότερη την παρακολούθηση προγραμμάτων βραχείας επιμόρφωσης για την άμεση κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών αλλά και

για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων στη σχολική τάξη. Αντίθετα το 40% προτείνει την παρακολούθηση προγραμμάτων ετήσιας διάρκειας, όσο διαρκεί δηλαδή η σχολική χρονιά, και υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση πρέπει να παρέχεται σε σταθερή βάση για να συντελεστούν αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευτικών και για να εδραιωθούν αλλαγές στη σχολική μονάδα.

Επιπρόσθετα, καθίσταται σαφές ότι το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων που σχετίζεται με την εκπαίδευση των Ρομά είναι αναγκαίο να επικεντρώνεται σε πρακτικά ζητήματα, όπως η κουλτούρα των Ρομά, η αξιοποίηση του παρεχόμενου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η διαχείριση των συγκρούσεων και οι κατάλληλες πρακτικές για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Λαμβάνοντας υπ’ όψιν ότι οι περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιούνται στις μέρες μας είναι τεχνοκρατικού και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα, περιορίζονται δηλαδή στην απλή μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί και στον τρόπο οργάνωσής των επιμορφωτικών δράσεων. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια τέτοιων δράσεων πρέπει να αξιοποιούνται διδακτικές τεχνικές που συνάδουν με την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και να προωθείται ο αναστοχασμός, προκειμένου οι αλλαγές των πεποιθήσεων και των στάσεων των επιμορφούμενων να αποτελούν προϊόν προσωπικής επιλογής και να μην υιοθετούνται απλώς επειδή το επιτάσσει η σχολική πραγματικότητα.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77-101.
- Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπάριδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ.83-95). Αθήνα: Άτραπος.
- Γκόφα, Π. (2011). *Ετερότητα και εκπαιδευτικές πρακτικές: Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τσιγγανόπαιδα – η μελέτη περίπτωσης του 2ου δημοτικού σχολείου Ζευγολατίου* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Γούναρη, Χ. (2017). *Διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας δασκάλων και των αναγκών επιμόρφωσης τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών Ρομά* (Διπλωματική εργασία). ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ/ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση* [ηλεκτρ.βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α., & Παναγόπουλος, Ε. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη. Στο Γ.Νικολάου, Σ.Ν. Τσεσμελή, Κ.Δ. Μαλαφάντης & Ι.Δημάκος (Επιμ.), *Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον* - Πάτρα, 23-25 Νοεμβρίου 2018 (τομ. β΄) (σσ.298-305). Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία.
- Καραγιάννη, Ε. (2019). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(3), 43-63.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στον χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ-ΑΠΘ.
- Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Κόκκος, Α. (2005). *Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 63-82.
- Λιακοπούλου, Μ. & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή των αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67(36), 77-96.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, 2, 139-173.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιατημολογία, η μέθοδος, η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46 (1), 88-98.
- Μαρτίδου, Ρ. (2015). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ*, Β(1), 16-26.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.

- Παλαιοχωρινού, Ο. & Σιπητάνου, Α. & Παμπούρη, Α. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 21-40.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Δ. Σακκά, & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πρακτικά ημερίδας: Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού* (σσ. 1-7). Αλεξανδρούπολη: ΥΠΕΠΘ/ΔΠΘ.
- Πετρονώτη, Μ., Τριανταφύλλου, Α. & Γάλλου, Ι. (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο (β' έκδοση)* [ηλεκτρ.βιβλ.]. ΕΚΚΕ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1156>
- Sakka, D. (2010) Greek teachers' cross cultural awareness and their views on classroom cultural diversity, *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123.
- Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.
- Vlachou, A. & Panitsides, E. (2017). Training Needs Assessment of Primary Education Teachers in Intercultural Education Issues: A Quantitative Study, *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 1–13.
- Φωκιάλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ.

**Αναδυόμενη ενηλικιότητα και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση**

**Emerging Adulthood and University Pedagogy: A systematic literature review**

Αγγελική Λαγκαδινού, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,  
Πανεπιστήμιο Πατρών, [alagadinou@gmail.com](mailto:alagadinou@gmail.com)

Angeliki Lagkadinou, Department of Educational Sciences and Early Childhood Education, University of Patras, [alagadinou@gmail.com](mailto:alagadinou@gmail.com)

**Abstract:** The aim of this study is to examine how emerging adulthood is achieved in various foreign countries and in Greece as well as the relationship of emerging adulthood with University Pedagogy and the way that University Pedagogy facilitates the teaching methods of higher education teachers. This research was done with the method of systematic literature review. In particular, previous quantitative, qualitative and mixed research was presented on emerging adulthood and University Pedagogy, the relationship that develops between them and the way that University Pedagogy facilitates the teaching method of higher education teachers. According to the literature review, it seems that the emerging adulthood is influenced by the culture, religion and socio-economic statuses of each country. In addition, it is found that University Pedagogy has several benefits for both students and teachers themselves. Finally, it is observed that the characteristics of emerging adulthood are highlighted more in the light of University Pedagogy.

**Keywords:** emerging adulthood, University Pedagogy, tertiary educators, teaching and learning in higher education, university students.

**Περίληψη:** Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει πώς η αναδυόμενη ενηλικιότητα επιτυγχάνεται σε διάφορες χώρες του εξωτερικού και στην Ελλάδα καθώς και τη σχέση της αναδυόμενης ενηλικιότητας με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική αλλά και τον τρόπο που η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική διευκολύνει τις μεθόδους διδασκαλίας των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών. Η έρευνα αυτή έγινε με τη μέθοδο της συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν προηγούμενες ποσοτικές, ποιοτικές και μεικτές έρευνες σχετικά με την αναδυόμενη ενηλικιότητα και την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα τους και τρόπο που η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική διευκολύνει την μέθοδο διδασκαλίας των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε φαίνεται πως η αναδυόμενη ενηλικιότητα επηρεάζεται από τον πολιτισμό, τη θρησκεία και τις κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις της κάθε χώρας. Επιπλέον, διαπιστώνεται πως η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική έχει αρκετά οφέλη και στους φοιτητές και στους ίδιους τους καθηγητές. Τέλος, παρατηρείται πως τα χαρακτηριστικά της αναδυόμενης ενηλικιότητας αναδεικνύονται περισσότερο υπό το πρίσμα

της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022.

**Λέξεις κλειδιά:** αναδυόμενη ενηλικιότητα, πανεπιστημιακή παιδαγωγική, τριτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί, διδασκαλία και μάθηση στο πανεπιστήμιο, φοιτητές/τριες.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους ερευνητές για την περίοδο μετάβασης από την εφηβεία στην ενηλικίωση και κυρίως από την ηλικία των 18 ετών έως την ηλικία των 29 ετών. Ο πρώτος που διέκρινε αυτή την περίοδο ως μια ξεχωριστή περίοδος είναι ο Arnett (2000), την οποία ονόμασε «αναδυόμενη ενηλικιότητα». Σύμφωνα με τον Arnett και άλλους ερευνητές κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικιότητας οι νέοι δεν είναι ούτε έφηβοι ούτε ενήλικες, αφού είναι φοιτητές, δεν εργάζονται, δεν είναι παντρεμένοι και δεν έχουν γίνει γονείς, νομικά και βιολογικά είναι όμως ενήλικες. Κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικιότητας συμβαίνουν κάποιες αναπτυξιακές προκλήσεις, που σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει πιθανότητα να είναι δύσκολες ωστόσο υπάρχει μεγάλη ετερογένεια, λόγω κοινωνικο – πολιτισμικών διαφορών.

Το πανεπιστήμιο είναι ένας χώρος που επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ζωής των φοιτητών (Γαλανάκη & Αμανάκη, 2007 – 2008). Το πανεπιστημιακό πλαίσιο συμβάλλει στη μετάβαση από την πλήρη εξάρτηση από την οικογένεια κατά την εφηβεία στην αυτονομία της ενηλικίωσης, παρέχοντας μια ημι – αυτονομία στους νέους. Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους οι φοιτητές έχουν αρκετές ευκαιρίες για επαναπροσδιορισμό των πεποιθήσεων τους. Συγκεκριμένα προσφέρονται ακαδημαϊκές γνώσεις και εκπαιδευτικές εμπειρίες. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο να δοθεί η απαραίτητη έμφαση στους τρόπους που μεταδίδεται η γνώση στους φοιτητές (Κιμουρτζής, 2010). Επομένως, η μάθηση και η διδασκαλία στα Πανεπιστήμια θεωρείται αντικείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών κυβερνήσεων καθώς και αντικείμενο έρευνας σε πολλά συνέδρια και Πανεπιστήμια. Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική συνιστά ένα καινούργιο πεδίο θεωρίας και πράξης και εστιάζει στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας (Οικονόμου & Γουγουλάκης, 2016).

Στην πρώτο κεφάλαιο του άρθρου αυτού ορίζεται η αναδυόμενη ενηλικιότητα και πανεπιστημιακή παιδαγωγική, περιγράφονται οι διαστάσεις της αναδυόμενης ενηλικιότητας και η σχέση της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής με την αναδυόμενη ενηλικιότητα. Στο δεύτερο κεφάλαιο του άρθρου αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα αυτή. Ειδικότερα, η έρευνα έγινε με τη μέθοδο της συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης, παρουσιάζοντας προηγούμενες έρευνες σχετικά με την αναδυόμενη ενηλικιότητα και την πανεπιστημιακή παιδαγωγική. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και προτάσεις έρευνας.

### 1.1. Αναδυόμενη ενηλικιότητα

Με τον όρο «αναδυόμενη ενηλικιότητα» ονομάζουμε τη χρονική περίοδο κατά την οποία ένας άνθρωπος μεταβαίνει από την εφηβεία στην ενηλικιότητα. Η αναδυόμενη ενηλικιότητα θεωρείται μια ξεχωριστή περίοδος, από 18 - 28 ετών (για μερικούς θεωρητικούς διαρκεί μέχρι 30 ετών), κατά την οποία ο άνθρωπος εξερευνά πλήθος από κατευθύνσεις στην αγάπη, τη δουλειά και τις κοσμοθεωρίες του (Ράικου, 2020).

Σύμφωνα με τον Arnett (2000), η αναδυόμενη ενηλικιότητα παρουσιάζεται κυρίως στις ανεπτυγμένες σύγχρονες κοινωνίες, στις οποίες δίνεται η δυνατότητα για εξερεύνηση πληθώρα κατευθύνσεων στη ζωή των νέων. Όμως και σε αυτές τις κοινωνίες, διακρίνονται διαφορές ως προς την εθνικότητα, τις κοινωνικές τάξεις, την οικονομία και την κουλτούρα της κάθε περιοχής (Arnett, 2004, 2014).

Ο Arnett προσδιόρισε πέντε διαστάσεις της αναδυόμενης ενηλικιότητας: α) την εξερεύνηση ταυτότητας, β) την αστάθεια, γ) το αίσθημα του ενδιαμέσου, δ) την εστίαση στον εαυτό και ε) τις δυνατότητες. Οι διαστάσεις της αναδυόμενης ενηλικιότητας παρουσιάζονται ως εξής:

α) Οι νέοι κατά την περίοδο αυτή εξερευνούν την ταυτότητά τους. Συχνά, τα νεαρά άτομα δοκιμάζουν νέες δυνατότητες και σκέφτονται για το πώς θέλουν να ζήσουν τη ζωή τους στο μέλλον και τι δεσμεύσεις θα αναλάβουν, κυρίως εστιάζουν στις σχέσεις, στην επαγγελματική αποκατάσταση και την κοσμοθεωρία (Arnett, 2000).

β) Ίσως είναι η πιο ασταθής περίοδος στη ζωή του ανθρώπου. Το διάστημα μεταξύ 18 έως 29 ετών παρατηρούνται πολλές αλλαγές στις ερωτικές σχέσεις και την εργασία. Σύμφωνα με τον Arnett, η αστάθεια αυτή οφείλεται στην εσωτερική αναζήτηση ταυτότητας των νέων. Επίσης, η αστάθεια μπορεί να αποδίδεται σε εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι οι διαφορετικές επιλογές συντρόφου τους ή μια απόλυση στον εργασιακό τομέα. Μπορεί να εμφανιστεί αστάθεια και στον τομέα της εκπαίδευσης, στις σπουδές τους (Arnett et al., 2014).

γ) Κατά τη διάρκεια της αναδυόμενης ενηλικιότητα το άτομο εστιάζει στον εαυτό του, όσο σε καμία άλλη περίοδο της ζωής του. Οι νέοι κατά την αναδυόμενη ενηλικιότητα έχουν περισσότερο χρόνο για να ασχοληθούν με αυτό, καθώς έχουν λιγότερες υποχρεώσεις, σε σχέση με τις υποχρεώσεις που έχουν στην ενήλικη ζωή, οικογενειακές και επαγγελματικές, και τις απαιτήσεις του σχολείου και των γονέων κατά την εφηβεία. Εστιάζοντας στον εαυτό τους οι νέοι ανακαλύπτουν τις δυνατότητες τους, αποκτούν νέες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στο μέλλον, τόσο σε επαγγελματικό επίπεδο όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο, ωστόσο μαθαίνουν να λειτουργούν ως αυτόνομα άτομα που στηρίζονται στις δικές του δυνάμεις (Ράικου & Φιλιππίδη, 2019).

δ) Οι νέοι σε αυτήν την περίοδο έχουν την αίσθηση του ενδιαμέσου, δηλαδή δεν αισθάνονται ούτε ενήλικες ούτε έφηβοι. Σε κάποιες περιπτώσεις έχουν μερική εξάρτηση από τους γονείς, δεν αισθάνονται έτοιμοι να αναλάβουν ευθύνες και να λάβουν ανεξάρτητες αποφάσεις, στοιχεία που αποδίδουν στους ενήλικες (Arnett et al., 2014). Αυτή είναι μια αργή διαδικασία που συνδέεται με τις προηγούμενες διαστάσεις της αναδυόμενης ενηλικιότητας, γιατί η

εξερεύνηση της ταυτότητας, η εστίαση στον εαυτό και η αστάθεια που χαρακτηρίζουν την αναδυόμενη ενηλικιότητα απαιτούν χρόνο και αιτιολογούν τη σχεδόν δεκάχρονη διάρκειά της (Ράικου & Φιλιππίδη, 2019).

ε) Η αναδυόμενη ενηλικιότητα είναι μια περίοδος γεμάτη με νέες δυνατότητες και αισιοδοξία. Οι νέοι παρουσιάζουν μια θετική στάση και προσδοκίες για το μέλλον, παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν. Αισθάνονται αισιοδοξία και έχουν μεγάλη δυνατότητα επιλογών, καθώς σχεδιάζουν πολλά σενάρια για το μέλλον, αφού δεν έχουν υποχρεωθεί να πάρουν σημαντικές αποφάσεις και δεν έχουν «γευτεί» τις πραγματικές δυσκολίες της ζωής (Γαλανάκη & Αμανάκη, 2007 - 2008).

## 1.2 Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική ορίζεται ως μια επιστήμη που ασχολείται με την σκόπιμη αλλαγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών του ανθρώπου (Κεδράκα, 2016). Σύμφωνα με τους Γουγουλάκη και Οικονόμου (2016) η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική αποτελεί ένα καινούργιο, εξειδικευμένο πεδίο θεωρίας και πράξης της Παιδαγωγικής, σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής, με επίκεντρο την «επαγγελματική» κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας κατά την εκπαίδευση και τη διδασκαλία στα πανεπιστήμια. Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική ενσωματώνει διάφορες επιστημονικές θεωρίες και μελέτες σχετικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ενώ εστιάζει σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών που οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν ως μέρος της επαγγελματικής αποστολής τους (Κεδράκα, 2016).

Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση αποτελεί μέρος της τυπικής εκπαίδευσης και δεν ακολουθεί τη στοχοθεσία και τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων της με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι φοιτητές είναι μεν ηλικιακά ενήλικοι, ωστόσο διανύουν την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικιότητας, που σημαίνει ότι υπάρχει περίπτωση να φέρουν αρκετά χαρακτηριστικά ανηλίκων, όπως είναι η έλλειψη αυτονομίας και διαμόρφωσης προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας (Κόκκος, 2005). Οι φοιτητές, συνήθως, εισάγονται στο Πανεπιστήμιο αισθανόμενοι ακαδημαϊκά ανεπαρκείς, με περιορισμένες γνώσεις για το ποια είναι η «χρήσιμη» γνώση και οι «πραγματικές» οδηγίες, που θα αναζητήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Από την άλλη πλευρά, οι καθηγητές έχουν πολύ συγκεκριμένη άποψη για τη μάθηση και για τον ορισμό της σημαντικής γνώσης. Οι δύο αυτές αντίθετες πλευρές, συνδυαζόμενες μεταξύ τους οδηγούν σε απογοήτευση και ματαίωση και των δύο (Raikou & Karalis, 2016).

### 1.2.2 Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και Αναδυόμενη Ενηλικιότητα

Το Πανεπιστήμιο χαρακτηρίζεται ως το ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Συμβάλλει, δηλαδή, στη μετάβαση από την πλήρη εξάρτηση

από την οικογένεια στην εφηβεία στην αυτονομία της ενηλικίωσης (Raïkou & Konstantopoulou, 2021).

Τα τελευταία χρόνια τα αποτελέσματα έρευνών που έχουν γίνει σε Έλληνες φοιτητές πανεπιστημίου βεβαιώνουν την ύπαρξη των διαστάσεων της αναδυόμενης ενηλικιότητας στους Έλληνες φοιτητές, όπως τις έχει περιγράψει ο Arnett (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Leontopoulou, Mavridis, & Giotsa, 2016; Petrogiannis, 2011). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν πρόσφατα, οι εμπειρίες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όπως είναι η πρακτική άσκηση και το πρόγραμμα κινητικότητας φοιτητών Erasmus, είχαν σημαντικά οφέλη για τους φοιτητές, τόσο στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους όσο και στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων (Ράικου & Καραλής, 2020; Ράικου & Φιλίππιδη, 2019 ; Mastora, Panagopoulou & Raïkou, 2020). Επίσης, η έγκαιρη ένταξη της πρακτικής άσκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ενισχύει την υπευθυνότητα των νεαρών ενηλίκων (Raïkou & Konstantopoulou, 2021).

Ειδικότερα, αναφέρουν ότι η πλειοψηφία των φοιτητών που συμμετείχαν στις παραπάνω έρευνες δεν αισθάνεται εντελώς ενήλικη. Οι φοιτητές που σπουδάζουν σε τμήματα που έχουν πρακτική άσκηση, όπως παιδαγωγικά, επιστήμες υγείας, αναλαμβάνουν κάποιες ευθύνες και δεσμεύσεις και αποκτούν χαρακτηριστικά των ενηλίκων νωρίτερα από τους συνομηλίκους τους (Raïkou & Konstantopoulou, 2021). Επιπλέον, μέσω του προγράμματος κινητικότητας φοιτητών Erasmus οι φοιτητές αποκτούν νέες γνώσεις. Έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν καλύτερα με τον εαυτό τους και τις δυνατότητες τους, να διευρύνουν τους ορίζοντες τους σχετικά με τη σχέση τους με άλλους ανθρώπους, καθώς και να επεξεργαστούν τους ρόλους τους ως άτομα και ως Ευρωπαίοι πολίτες. Η εμπειρία του προγράμματος κινητικότητας έχει μεγάλη επίδραση στην επαγγελματική προετοιμασία για το μέλλον. Αυτό σχετίζεται με την προοπτική απασχόλησης στο εξωτερικό, με την απόκτηση συγκεκριμένων επαγγελματικών ικανοτήτων όπως είναι η πειθαρχία, η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία και η ευελιξία (Mastora, Panagopoulou & Raïkou, 2020) .

## 2. Μεθοδολογία

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να εξετάσει πώς η αναδυόμενη ενηλικιότητα επιτυγχάνεται σε διάφορες χώρες του εξωτερικού αλλά και στην Ελλάδα. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο άρθρο διερευνάται η σχέση της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής με την αναδυόμενη ενηλικιότητα αλλά και τον τρόπο που η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική διευκολύνει τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε με τη μέθοδο της συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης. Οι βιβλιογραφικές επισκοπήσεις έχουν σκοπό την παρουσίαση ήδη δημοσιευμένων δεδομένων συγκεντρωτικά, προκειμένου να διερευνηθεί ένα αντικείμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να γίνει σύγκριση και ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων διαφορετικών ερευνών και να αναδειχθεί το συγκεκριμένο θέμα σε όλες του τις διαστάσεις, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Τα κύρια είδη των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων είναι οι περιγραφικές (ή αφηγηματικές) και οι

συστηματικές ανασκοπήσεις (Day & Gastel, 2012). Η συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση (systematic literature review) είναι μια ενδεδειγμένη αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση ξεκινά πάντα με τη σαφή διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος στο οποίο επιδιώκεται να απαντήσει. Επόμενο βήμα είναι η διατύπωση κριτηρίων επιλογής και αποκλεισμού των άρθρων που θα συμπεριληφθούν και όχι στην έρευνα. Απαραίτητη προϋπόθεση της συστηματικής αναζήτησης κατάλληλων δημοσιεύσεων είναι η χρήση των σωστών λέξεων – κλειδιών. Επιπλέον, πρέπει να αναφέρονται οι βάσεις δεδομένων στις οποίες διεξήχθη η αναζήτηση (π.χ. Google Scholar, ResearchGate) (Καράσσα, 2006).

Η αναζήτηση βιβλιογραφίας σχετικής με το θέμα της έρευνας έγινε στις παρακάτω βάσεις δεδομένων: Academia, ResearchGate, Google Scholar, Νημερτής, Εθνικό Κέντρο Δημοσιεύσεων (ΕΚΤ), τη βιβλιοθήκη του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Οι λέξεις – κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι οι παρακάτω: «αναδυόμενη ενηλικιότητα», «πανεπιστημιακή παιδαγωγική», «αναδυόμενη ενηλικιότητα και πανεπιστημιακή παιδαγωγική», «αναδυόμενη ενηλικιότητα και πανεπιστήμιο», «emerging adulthood», «university pedagogy», «emerging adulthood and university pedagogy», «emerging adulthood and university», «emerging adulthood Arnett», «emerging adulthood in Greece», «emerging adulthood in USA», «emerging adulthood in Europe», «emerging adulthood in Argentina», «emerging adulthood in Asia», «emerging adulthood in China», «emerging adulthood in Turkey», «emerging adulthood in Austria», «emerging adulthood in Romania», «emerging adulthood in Canada», «emerging adulthood in Russia», «emerging adulthood in India», «emerging adulthood in UK», «university pedagogy in Europe», «university pedagogy in USA».

Στην παρούσα μελέτη συμπεριλήφθηκαν πρωτογενείς μελέτες που έγιναν από το 2000 – 2021, μελέτες στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, ποσοτικές, ποιοτικές και μεικτές μελέτες σχετικά με την αναδυόμενη ενηλικιότητα και την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Από τα άρθρα που συγκεντρώθηκαν από την αναζήτηση της βιβλιογραφίας αποκλείστηκαν άρθρα που δεν είχαν πλήρες ή ξεκάθαρη μεθοδολογία, αποκλείστηκαν άρθρα βάση της γλώσσας, βάση του περιεχομένου και βάση του έτους δημοσίευσης. Τα άρθρα που βρέθηκαν αρχικά ήταν 100. Τελικά συμπεριλήφθηκαν 28 μελέτες, εκ των οποίων οι 18 είναι ποσοτικές, οι 8 είναι ποιοτικές και 2 μεικτές. Παρακάτω γίνεται παρουσίαση των μελετών αυτών.

## 2.1 Ευρήματα έρευνας

Σύμφωνα με τον Arnett η αναδυόμενη ενηλικιότητα είναι χαρακτηριστικό των πολιτισμών και όχι των χωρών, παρόλο που σε ορισμένα μέρη συνδέεται πιο πολύ με την κοινωνική τάξη παρά με την εθνικότητα ή με τις αστικές περιοχές περισσότερο από τις αγροτικές περιοχές. Στις μεταβιομηχανικές, παγκοσμιοποιημένες χώρες απαιτούνται μεγάλοι περίοδοι εκπαίδευσης για καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παντρεύονται και να γίνονται γονείς αργά, πιο μεγάλοι (Arnett, 2002). Αυτό συμβαίνει και

στις χώρες της Ευρώπης. Πολλοί Ευρωπαίοι νέοι κατά την περίοδο την αναδυόμενης ενηλικιότητας φιλοδοξούν να σπουδάσουν, να ταξιδέψουν, να κοινωνικοποιηθούν και να είναι ανεξάρτητοι (Giddens, 1992).

Στις σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες συνδέονται με σοσιαλιστικά δημοκρατικά καθεστάτα, παρέχεται υψηλή κρατική υποστήριξη στους νέους, με τη μορφή δικαιωμάτων, παρά σε οικογένειες. Οι νέοι θεωρούνται άτομα με δικαιώματα, αυτόνομα, ανεξάρτητα και υπεύθυνα άτομα. Οι Σκανδιναβοί φεύγουν νωρίς από το σπίτι τους, έχοντας τη βοήθεια από το κράτος, αφού τους παρέχει στεγαστικά επιδόματα και αποζημίωση ανεργίας. Επιπλέον, συχνά οι Σκανδιναβοί παίρνουν άδεια μεταξύ της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για να εργαστούν, επομένως η ολοκλήρωση του πανεπιστημίου γίνεται σχετικά αργά. Μέχρι την ηλικία των 25 ετών, για παράδειγμα, οι περισσότεροι Σουηδοί έχουν μια σταθερή δουλειά και έχουν πετύχει προσωπική αυτονομία (Cook & Furstenberg, 2002).

Οι μεσογειακές χώρες, οι οποίες ταυτίζονται με το νότιο ευρωπαϊκό καθεστώς πρόνοιας, παρέχουν μικρή βοήθεια στις οικογένειες (Kohler et al., 2006). Το πανεπιστήμιο είναι διαμορφωμένο έτσι που διευκολύνει τους φοιτητές να παρατείνουν τις σπουδές τους για χρόνια. Οι μαθητές δεν αποτυγχάνουν σχεδόν ποτέ αφού έχουν τη δυνατότητα να ξαναδώσουν τελικές εξετάσεις ακόμα και με τα ίδια μαθήματα πολλές φορές.

Για τα πρότυπα μετάβασης στην ενηλικίωση στην Ασία δεν υπάρχουν πολλές έρευνες, παρόλο που οι νέοι ενήλικες αντιπροσωπεύουν το 60% του συνολικού νεανικού πληθυσμού στον κόσμο (United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, 2007 vii). Σύμφωνα με τις έρευνες οι νέοι ενήλικες στην Ασία αντιμετωπίζουν μια ολοένα και πιο σύνθετη και ραγδαίως αναπτυσσόμενη κοινωνία (Xenos et al., 2006). Αν και μεγαλύτερο ποσοστό των νέων ενηλίκων τυγχάνει καλύτερης εκπαίδευσης από τις προηγούμενες γενιές, τα ποσοστά ανεργίας των νέων είναι τριπλάσια από αυτά των ενηλίκων σε πολλές χώρες (International Labour Organization [ILO], 2012). Οι συνθήκες της αγοράς εργασίας και οι αυξημένες τιμές των κατοικιών καθιστούν δύσκολο για πολλούς νέους να αποκτήσουν οικονομική ανεξαρτησία. Ορισμένοι νέοι καθυστερούν να παντρευτούν ή δεν παντρεύονται, επίσης εθίζονται σε επικίνδυνες ουσίες ή αποκτούν επικίνδυνες σεξουαλικές συμπεριφορές ενώ εισέρχονται στην καλύτερη αναπαραγωγική ηλικία τους (Tsui, 2001; Cloe et al., 2001; Xenos, Raymundo and Domingo, 1999). Στις χώρες της Ασίας η συγκατοίκηση μεταξύ ζευγαριών είναι ασυνήθιστη, η τεκνοποίηση εκτός γάμου είναι σπάνια και η συμβίωση με τους γονείς μέχρι να παντρευτεί ένα νέος είναι πολιτισμικός κανόνας. (Jones, 2010; Retherford, Ogawa and Matsukura, 2001; Leete, 1994).

Οι περισσότεροι αναδυόμενοι ενήλικες, όπως φαίνεται και από κάποιες έρευνες, στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι έχετε ενηλικιωθεί ή έχετε φτάσει στην ενηλικίωση» απάντησαν «σε ορισμένες περιπτώσεις ναι σε ορισμένες περιπτώσεις όχι» ή δεν έχουν ενηλικιωθεί ακόμα (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Petrogiannis, 2011; Seiter, 2009; Faccio & Micocci, 2003; Cheah & Nelson, 2007). Στην ερώτηση «αποδέχεστε τις ευθύνες σας για τις συνέπειες των πράξεων σας» οι περισσότεροι απάντησαν ναι. Επιπλέον, στην ερώτηση «πιστεύετε πως θα

έχετε καλύτερη ζωή από τους γονείς» σας συμφώνησαν (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Seiter, 2009).

Σε ορισμένες έρευνες παρουσιάστηκαν και τα κριτήρια για να θεωρηθεί κάποιος ενήλικος όπως για παράδειγμα αποφυγή οδήγησης υπό την επήρεια αλκοόλ, η συμμόρφωση με τους κανόνες, οι οικογενειακές ικανότητες (να είναι μια γυναίκα ή ένας άνδρας ικανή ή ικανός αντίστοιχα να τεκνοποιήσει, να κρατήσει ασφαλή την οικογένειά της/του, να υποστηρίξει οικονομικά την οικογένειά της/του) ανάληψη ρόλων ενηλίκων, η χρήση αντισύλληψης εάν είναι σεξουαλικά ενεργοί και δεν προσπαθούν να συλλάβουν παιδί, η αποφυγή παράνομων ναρκωτικών, η αποφυγή μικροεγκλημάτων όπως βανδαλισμός και κλοπή καταστημάτων, η οδήγηση με ασφάλεια και κοντά στο όριο ταχύτητας (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Seiter, 2009; Cheah & Nelson, 2004).

Σχετικά με τις διαστάσεις της αναδυόμενης ενηλικιότητας, σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν γίνει, η πλειοψηφία των νέων ενηλίκων θεωρούν ότι είναι μια περίοδος αστάθειας, εξερεύνησης ταυτότητας, εστίασης στον εαυτό, αίσθησης στο ενδιάμεσο και δυνατοτήτων. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε από τις έρευνες που έχουν γίνει ότι οι αναδυόμενοι ενήλικες θεωρούσαν την ανάληψη ευθύνης για τον εαυτό τους, τον σχεδιασμό για το μέλλον, τον καθορισμό του εαυτού τους και την εξερεύνηση της ταυτότητας ως τα πιο σημαντικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της περιόδου. Επιπλέον, η σύγχυση και το αίσθημα του άγχους, η αυτάρκεια, η ευθύνη για τους άλλους και η δέσμευση προς τους άλλους υποστηρίχθηκαν από τους νέους ενήλικες ως χαρακτηριστικά για την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικιότητας (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Petrogiannis, 2011; Γόγαλη, 2019; Sirsc et al., 2009; Negru, 2012; Crocetti et al., 2015; Atak & Çok, 2008; Arias & Hernández, 2007). Επίσης, διαπιστώθηκε μέσω των ερευνών ότι οι αναδυόμενοι ενήλικες πιστεύουν ότι η συνολική ποιότητα της ζωής τους θα είναι καλύτερη από αυτή των γονιών τους. Ειδικότερα, σχετικά με τις προσωπικές σχέσεις και με τα επιτεύγματα σταδιοδρομίας πιστεύουν ότι θα είναι καλύτερα από τους γονείς τους ενώ σχετικά με την οικονομική ευημερία πιστεύουν ότι θα είναι περίπου ίδια ή καλύτερη από αυτή των γονιών τους (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Petrogiannis, 2011; Seiter, 2009; Raikou & Konstantopoulou, 2021).

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η αναδυόμενη ενηλικιότητα επηρεάζεται από τον πολιτισμό και τη θρησκεία της κάθε χώρας. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως σε χώρες κυρίως της Ασίας αλλά και σε κάποιες χώρες της Αμερικής η θρησκεία και ο πολιτισμός παίζουν σημαντικό ρόλο κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικιότητας (Seiter, 2009; Badger, Nelson & Barry 2006; Yeung & Alipio 2013; Cheah & Nelson, 2004). Στις χώρες της Ασίας οι παραδόσεις είναι βαθιά ριζωμένες και οι απόψεις σχετικά με το φύλο και τις σχέσεις με τους γονείς παραμένουν κυρίαρχες στα θρησκευτικά διατάγματα και την ηθική αυτών των χωρών. Στις χώρες της Ανατολικής Ασίας ασπάζονται τον Βουδισμό, τον Ταοϊσμό και τον Κομφουκιανισμό, από τις οποίες επηρεάζονται αρκετά. Σε πολλές χώρες της Ασίας, επιπλέον, ασπάζονται τον Χριστιανισμό, όπως στη Νότια Κορέα και στις Φιλιππίνες. Στην Ινδία και στο Νεπάλ είναι κυρίαρχη θρησκεία ο Ινδουισμός. Το Ισλάμ είναι επίσης, κυρίαρχη θρησκεία

σε πολλές χώρες της Ασίας. Στις χώρες αυτές η πατριαρχία μένει σημαντική αρχή. Οι ασιατικές οικογένειες καθίστανται πολύ ισχυρές κοινωνικοοικονομικές μονάδες και ο παραδοσιακός διαχωρισμός των φύλων είναι πολύ ισχυρός και δεν επιτρέπει αλλαγές (Yeung & Alipio 2013).

Συγκεκριμένα, στην Κίνα η αναδυόμενη ενηλικιότητα είναι μια περίοδος ανάπτυξης που βιώνει μια μειοψηφία καθώς η πλειοψηφία των νέων νιώθουν ότι έχουν ήδη ενηλικιωθεί. Οι Κινέζοι δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο γάμο και στη γονεϊκότητα αλλά και στην ολοκλήρωση της εκπαίδευσης, καθώς ο γάμος θεωρείται σημαντική μετάβαση ρόλων κατά την οποία αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και ευθύνες (Badger, Nelson & Barry 2006). Στην Ινδία αντίστοιχα, οι Ινδουιστές θεωρούν ότι είναι μέρος του καθήκοντος ενός μεγάλου γιου να φροντίσει τους ηλικιωμένους γονείς του (Verma & Saraswathi, 2002). Πολλά ενήλικα άτομα μένουν ακόμα με τους γονείς τους ενώ σπουδάζουν, ακόμη και μετά το γάμο τους είναι αναμενόμενο η γυναίκα να μετακομίσει στο σπίτι της οικογένειας του συζύγου της (Singh, 2004). Σύμφωνα με την Park, στην Κορέα παρατηρείται μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων για τη μετάβαση στο γάμο και στην οικογένεια. Οι γυναίκες της Κορέας μεταβαίνουν πολύ νωρίτερα από τους άνδρες συνομηλίκους τους, γεγονός που εξηγεί τη χαμηλότερη μέση ηλικία τους κατά τον πρώτο γάμο. Ο Park διαπιστώνει ότι το ποσοστό των γυναικών που είναι παντρεμένες και αρχηγοί ενός νοικοκυριού ή σύζυγοι του αρχηγού των νοικοκυριών αυξάνεται ταχέως στο 75% μέχρι την ηλικία των 29 ετών έναντι του 29% των ανδρών. Επίσης, σύμφωνα με την ανάλυση του Park για τις καταστάσεις συνδυασμού σπουδών και εργασίας μεταξύ των γυναικών δείχνει σαφώς ότι ένα μεγάλο ποσοστό των γυναικών δεν σπουδάζουν ούτε εργάζονται, αυτό υποδηλώνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των γυναικών αποσύρεται από το εργατικό δυναμικό μετά τον γάμο. Αυτό συμβαίνει και σε άλλες χώρες της Ασίας (Yeung & Alipio 2013).

Σε έρευνα των Cheah και Nelson (2004) διαπιστώθηκε πως ο πολιτισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κουλτούρα της καναδικής κληρονομιάς των ιθαγενών κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικιότητας. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι, η σημασία της οικογένειας και της θέσης του ατόμου στις οικογενειακές σχέσεις στον πολιτισμό των ιθαγενών αντικατοπτρίζεται στην έγκριση των πολύ παραδοσιακών ιθαγενών φοιτητών ότι οι οικογενειακές ικανότητες αποτελούν σημαντικό στοιχείο της ενήλικης ζωής. Ακόμα, οι ιθαγενείς αναδυόμενοι ενήλικες τόνισαν τόσο τις μεταβάσεις ρόλων (π.χ. να παντρευτεί κανείς ή να ολοκληρώσει τις σπουδές του) όσο και τις βιολογικές μεταβάσεις (π.χ. να γίνει ικανός να τεκνοποιήσει) ως σημαντικές για την ενηλικίωση. Επιπλέον, όσον αναφορά τις πνευματικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις, η ιδιαίτερα παραδοσιακή ομάδα έδωσε μεγαλύτερη σημασία στις θρησκευτικές πεποιθήσεις της από ό,τι η λιγότερο παραδοσιακή ομάδα των ιθαγενών ή οι Ευρωπαίοι Καναδοί φοιτητές.

Διαπιστώθηκε πως τα χαρακτηριστικά και οι διαστάσεις της αναδυόμενης ενηλικιότητας επηρεάζονται και από το είδος των σπουδών. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που έγινε σε μαθητευόμενους πιλότους στην 120 Πτέρυγα Εκπαίδευσης της Πολεμικής Αεροπορίας, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι πιλότοι αισθάνονται ενήλικες σε ποσοστά πολύ

μεγαλύτερα από τους συνομηλίκους τους. Οι μαθητευόμενοι πιλότοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις ευθύνες/καθήκοντα ως σημαντικά κριτήρια ενηλικίωσης, λόγω της εκπαίδευσής τους και της άποψης που έχουν ως στρατιωτικοί και συγκεκριμένα ως πιλότοι μαχητικών. Επίσης, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες αισθάνονται ήδη αξιωματικοί, είναι φανερό πως ενισχύει τα χαρακτηριστικά της αναδύμενης ενηλικιότητας, εντείνοντας την απροθυμία τους να δημιουργήσουν οικογένεια, λόγω των δυσκολιών που υπάρχουν στο να είσαι αξιωματικός (Karogiannis, Karalis & Raikou, 2021). Αντίστοιχα, σε έρευνα που έγινε σε φοιτητές Ιατρικής, οι συμμετέχοντες θεωρούσαν την υπευθυνότητα, την οικονομική ανεξαρτησία και την ανεξαρτησία από τους γονείς ως χαρακτηριστικά της ενηλικίωσης. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως είχαν αναλάβει πολλές ευθύνες σε πρώιμο στάδιο της ζωής τους, ένιωθαν τον φόβο της αποτυχίας, είχαν πίστη στις δυνατότητες τους αλλά και στη στάση τους απέναντι στην ανάληψη ευθυνών. Οι νέοι γιατροί έχουν ως βασικά κίνητρα για να τελειώσουν επιτυχώς τις σπουδές τους την προσωπική ικανοποίηση, την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους (Raikou & Konstantopoulou, 2021).

Επιπρόσθετα, εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά της αναδύμενης ενηλικιότητας στο πλαίσιο συμμετοχής των φοιτητών σε πρόγραμμα κινητικότητας αλλά και των μελλοντικών εκπαιδευτικών του ΤΕΕΑΠΗ μέσα από την πρακτική άσκηση τους σε νηπιαγωγεία. Διαπιστώθηκε ότι μέσω του προγράμματος κινητικότητας Erasmus και της πρακτικής άσκησης οι φοιτητές διεύρυναν τον τρόπο που διαχειρίζονται τις επαγγελματικές διαπροσωπικές σχέσεις τους καθώς έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς αλλά και με τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά. Δημιουργείται μια αισιοδοξία για το μέλλον λόγω της επαφής των φοιτητών με το επάγγελμα τους και της εμπειρίας που αποκτούν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα κινητικότητας. Επίσης, δεν υπάρχει αστάθεια στις επιλογές τους. Πιστεύουν πως είναι έτοιμοι να αναλάβουν τις ευθύνες των πράξεών τους και να προτείνουν τρόπους προσωπικής βελτίωσης (Mastora, Panagoroulou & Raikou, 2020; Ράικου & Φιλίππιδη, 2019).

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική διευκολύνει τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των καθηγητών πανεπιστημίου προτείνουν συγκεκριμένες παρεμβάσεις για τη βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων των μελών ΔΕΠ αναγνωρίζοντας την ανάγκη για παιδαγωγική κατάρτιση. Τα μέλη ΔΕΠ αναγνωρίζουν την αξία της παιδαγωγικής ικανότητας και την συνδέουν με σημαντικά ζητήματα όπως τα παρακάτω: ο προβληματισμός για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των μελών ΔΕΠ, η ανάγκη ανάπτυξης των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων ή η υποστήριξη των φοιτητών και η συνειδητοποίηση των προσωπικών αναγκών των φοιτητών, η δημιουργία ποιοτικών σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού μαζί τους, η δημιουργική εκμετάλλευση των νέων τεχνολογιών, καλύπτοντας συγκεκριμένες διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες κάθε κλάδου. Βέβαια υπάρχουν και κάποιοι που διαφωνούν και επιμένουν πως στο ρόλο τους ως ερευνητές. Οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συχνά αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα όπως: μεγάλα ακροατήρια, ο τρόπος

αντιμετώπισης και εξέτασης των φοιτητών με αναπηρία ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Αναφέρουν πως οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν σε πολύ μεγάλα ακροατήρια αλλά μόνο όταν τα ακροατήρια είναι μικρά. Κάποιοι από τους καθηγητές έχουν παρακολουθήσει μερικά παιδαγωγικά μαθήματα τα οποία τους βοήθησαν να αποκτήσουν παιδαγωγικές ιδιότητες. Δήλωσαν πως δεν υπάρχει κάποια δομή στα Ελληνικά Πανεπιστήμια που να προσφέρει οργανωμένα εξειδίκευση σε παιδαγωγικά θέματα και ότι καλό είναι να υπάρχει ένα πρόγραμμα όπως η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική καθώς τα οφέλη για αυτούς και τους φοιτητές είναι πολλά (Rotidi et al., 2020; Μπελετσιώτη & Οικονόμου, 2019).

### **Συμπεράσματα προοπτικές περιορισμοί**

Στο άρθρο αυτό έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί πώς η περίοδος της αναδυόμενης ενηλικιότητας επηρεάζει τη διαμόρφωση της ταυτότητας των νέων ενηλίκων σε διάφορες χώρες αλλά και στην Ελλάδα. Ακόμα, διερευνήθηκε η σχέση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με την αναδυόμενη ενηλικιότητα καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική μπορεί να διευκολύνει την μέθοδο διδασκαλίας των Πανεπιστημιακών Δασκάλων.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αναδυόμενη ενηλικιότητα επηρεάζεται από τον πολιτισμό, τις κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις, την θρησκεία της κάθε χώρας αλλά και από τις φυλετικές διαφορές που υπάρχουν σε κάθε χώρα. Οι χώρες στις οποίες η αναδυόμενη ενηλικιότητα επηρεάστηκε από τον πολιτισμό και τη θρησκεία περισσότερο είναι οι χώρες της Ανατολικής Ασίας, όπως η Ταϊβάν, η Ινδία, το Νεπάλ και η Κίνα, στις χώρες αυτές παρουσιάζονται και φυλετικές διακρίσεις. Στις χώρες αυτές οι νέοι ενήλικες δήλωσαν πως έχουν ενηλικιωθεί. Ενώ στις χώρες του δυτικού πολιτισμού επηρεάζονται κυρίως από τις κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις των χωρών αυτών. Σε αυτές τις χώρες οι νέοι ενήλικες δήλωσαν ότι είτε δεν έχουν ενηλικιωθεί είτε δήλωσαν ότι από ορισμένες απόψεις έχουν ενηλικιωθεί από ορισμένες απόψεις δεν έχουν ενηλικιωθεί. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η αναδυόμενη ενηλικιότητα διαφέρει ο τρόπος που αναπτύσσεται ανάλογα με το είδος των σπουδών που πραγματοποιούν οι φοιτητές. Για παράδειγμα, οι φοιτητές Ιατρικής αλλά και οι μαθητευόμενοι πιλότοι στην 120 Πτέρυγα Εκπαίδευσης της Πολεμικής Αεροπορίας, νιώθουν πως ήδη έχουν ενηλικιωθεί σε αντίθεση με πολλούς συνομηλίκους τους, αυτό επηρεάζεται από τον τρόπο που εκπαιδεύονται καθώς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις ευθύνες ως σημαντικό κριτήριο ενηλικίωσης. Θεωρούν, επιπλέον, ως χαρακτηριστικά ενός ενήλικου την υπευθυνότητα, την οικονομική ανεξαρτησία και την ανεξαρτησία από τους γονείς. Πιστεύουν ότι θα έχουν καλύτερη ζωή από τους γονείς τους, είναι αρκετά αισιόδοξοι.

Φαίνεται από τις έρευνες που έχουν γίνει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αναδυόμενη ενηλικιότητα και την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Ειδικότερα, παρατηρείται πως το πρόγραμμα κινητικότητας των φοιτητών Erasmus και η πρακτική άσκηση επηρεάζουν την

ανάδειξη των χαρακτηριστικών και των διαστάσεων της αναδυόμενης ενηλικιότητας. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus δήλωσαν ότι ασχολήθηκαν με τη εξερεύνηση της ταυτότητας τους, εξοικειώθηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν με άλλους πολιτισμούς, ενισχύθηκε η κοινωνικοποίηση τους, δηλώνοντας μεγαλύτερη ευκολία επικοινωνίας και δημιουργήθηκαν σχέσεις κατανόησης και ευαισθητοποίησης με τους άλλους. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κινητικότητας Erasmus δήλωσαν ότι είναι αισιόδοξοι για την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς η εμπειρία αυτή θα ενισχύσει το βιογραφικό τους αλλά και η εξάσκηση της ξένης γλώσσας και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των γνώσεων που απέκτησαν θα τους καθορίσει την επαγγελματική τους πορεία. Από την άλλη, η πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο προσφέρει τη δυνατότητα στους φοιτητές να έρθουν σε επαφή με το επάγγελμα τους και να πειραματιστούν με μια σειρά από τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Δημιουργείται αισιοδοξία στους φοιτητές για το μέλλον από την πρακτική άσκηση και την επαφή με το επάγγελμα τους και δεν παρατηρείται αστάθεια στις επιλογές τους.

Όσον αναφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική ως τρόπος διευκόλυνσης των μεθόδων διδασκαλίας, οι περισσότεροι καθηγητές των Ελληνικών Πανεπιστημίων θεωρούν ότι η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική μπορεί να προσφέρει εναλλακτικές συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και παιδαγωγική κατάρτιση σε αυτούς. Πιστεύουν πως είναι απαραίτητο ένα πρόγραμμα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στα Ελληνικά Πανεπιστήμια καθώς θα έχει οφέλη και για τους ίδιους τους καθηγητές αλλά και για τους φοιτητές. Προτείνουν στο Υπουργείο Παιδείας να θεσπίσουν ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που θα παρείχε στους καθηγητές πανεπιστημίου τα διαπιστευτήρια για τη διδακτική τους εμπειρία.

Στην έρευνα αυτή παρουσιάστηκαν κάποιες προηγούμενες μελέτες για την αναδυόμενη ενηλικιότητα σε χώρες του εξωτερικού αλλά και στην Ελλάδα. Ο αριθμός των ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα για το θέμα αυτό είναι μικρός σε σύγκριση με αυτές που έχουν γίνει για άλλες χώρες, για αυτό λοιπόν προτείνεται η περαιτέρω έρευνα ανάλογα με τις σπουδές των φοιτητών, όπως για παράδειγμα στη Νομική, στην Πολυτεχνική σχολή, μαθητευόμενοι πυροσβέστες ή μαθητευόμενοι αστυνομικοί. Επιπλέον, σχετικά με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική οι έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στην Ελλάδα θα ήταν καλό να γίνουν έρευνες για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και σε άλλες χώρες.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What is it, and what is it good for? *Journal of Society for Research in Child Development*, 1(2), 68-73.
- Γαλανάκη, Ε., & Αμανάκη, Ε. (2007 - 2008). Αναδυόμενη Ενηλικίωση: Μια καινούρια ματιά στην νεανική ηλικία. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1(4), 329-343.
- Ράικου, Ν., Φιλίππιδη, Α. (2019). *Αναδυόμενη Ενηλικιότητα στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών*. Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας (108 -116) Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κιμουρτζής, Π. (2010). Καθηγητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κόκκινων Επιστημών*, 15(59), 145 – 186.
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569–576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
- Οικονόμου, Α., Γουγουλάκης, Π. (2016). Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των πανεπιστημιακών δασκάλων. *Νέος Παιδαγωγός*, 7, 74 – 90.
- Galanaki, E., & Leontopoulou, S. (2017). Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among Greek studying youth. *Europe’s Journal Psychology*. 13 (3), 417 – 44.
- Leontopoulou, S., Mavridis, D., & Giotsa, A. (2016). Psychometric properties of the Greek Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA): University student perceptions of developmental features. *Journal of Adult Development*, 23, 226-244. doi:10.1007/s10804-016-9239-4
- Κεδράκα, Κ. (Επιμ) (2016). *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*. Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και η διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita; 9-11 Σεπτεμβρίου, Αλεξανδρούπολη.
- Raikou, N., & Karalis, T., (2016). Adult Education and Higher Education - A focus on Transformative Learning in Universities, *International Education and Research Journal* 2.
- Mastora, V., Panagopoulou, N., & Raikou, N. (2020). Erasmus student mobility and Emerging Adulthood: Implications on students’ development. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 7(2), 87-99.
- Raikou, N. & Konstantopoulou, G. (2021). Tracing Emerging Adulthood on University Students: the case of Medicine School at a Greek University, *European Journal of Social Sciences Studies* 6.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, R. A., & Gastel, B. (2012). *How to write and publish a scientific paper*. Cambridge University Press.

- Καράσση, Φ. (2006). Αρχές και μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Εργαστήριο Υγιεινής και Επιδημιολογίας Ιατρική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. *Ελληνική Ρευματολογία*. 17(4):289-297. [https://www.iatrikionline.gr/revmatol\\_4\\_06/01.pdf](https://www.iatrikionline.gr/revmatol_4_06/01.pdf)
- Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. (2003). *The IDEA: Inventory of the dimensions of emerging adulthood*. Paper presented at the 111th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Cook, T., & Furstenberg, F., Jr. (2002). Explaining aspects of the transition to adulthood in Italy, Sweden, Germany and the United States: A cross-disciplinary, case synthesis approach. In F. Furstenberg (Special Ed.), *Early adulthood in cross national perspective* (pp. 257–287). *Special Edition of The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. A. Heston (Ed.), 580. London: Sage Publications.
- Kohler, H., Billari, F., & Ortega, J. (2006). *Low fertility in Europe: Causes, implications, and policy options*. In F. R. Harris (Ed.), *The baby bust. Who will do the work? Who will pay the taxes?* (pp. 48–109). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E., & Willinger, U. (2009). What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescents, emerging adults, and adults. *Journal of Adolescent Research*, 24, 275-292. doi:10.1177/0743558408331184.
- Negru, O. (2012). The time of your life: Emerging adulthood characteristics in a sample of Romanian high-school and university students. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 16, 357-367.
- Crocetti, E., Tagliabue, S., Sugimura, K., Nelson, L., et al (2015). Perceptions of Emerging Adulthood: A Study with Italian and Japanese University Students and *Young Workers*. *Emerging Adulthood*, 3(4), 229-243.
- Petrogiannis, K. (2011). Conceptions of the transition to adulthood in a sample of Greek higher education students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 121- 137.
- Γόγαλη, Σ. (2019). *Διερεύνηση των διαστάσεων της αναδυόμενης ενηλικίωσης σε φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο*. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Πάτρα.
- Wei-Jun, J.Y. & Cheryll, A., (2013). Transitioning to Adulthood in Asia: School, Work, and Family Life. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 646, 6 – 27.
- United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, (2007). *Understanding youth issues in selected countries in the Asian and Pacific Region*, New York, NY: UN.
- Xenos et al. (2006). Delayed Asian transitions to adulthood: A perspective from national youth surveys. *Asian Population Studies*. 2 (2): 146 – 85.

- International Labour Organization [ILO], (2012). Youth employment. Available from <http://www.iio.org/global/topics/youth-employment/lang>
- Raymundo Corazon M., Xenos P., and Domingo L. J., eds. (1999). *Adolescent sexuality in the Philippines*. Quezon City, the Philippines: University of the Philippines Press.
- Tsui, A. Ong. (2001). *Population policies and family planning programs in Asia's rapidly developing economies*. In Population change and economic development in East Asia: Challenges met, opportunities seized, ed. Andrew Mason, 413-44. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Jones, G. W. (2010). Changing marriage patterns in Asia. *Asia Research Institute Working Paper Series No. 131*, January. Available from <http://www.nus.ari.edu.sg/pub/wps.htm>
- Cloe et al. (2001). Surveys show persistence of teenage marriage and childbearing in Indonesia and Nepal. *Asia-Pacific Population and Policy*, No. 58. Honolulu, HI: East-West Center.
- Retherford, R. D., Ogawa N., & Matsukura R. (2001). Late marriage and less marriage in Japan. *Population and Development Review* 27:65-10.
- Leete, R. (1994). The continuing flight from marriage and parenthood among the overseas Chinese in East and Southeast Asia: Dimensions and implications. *Population and Development Review* 20:811-29.
- Atak, H., & Çok, F. (2008). The Turkish version of Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (the IDEA). *International Journal of Humanities and Social Science*, 2, 148-154.
- Seiter, L. N. (2009). *Emerging Adulthood in India*. Theses and Dissertations. Department of Sociology: Brigham Young University.
- Verma, S., & Saraswathi, T. (2002). Adolescence in India: Street Urchins or Silicon Valley Millionaires? In B. Bradford Brown, R. Larson, & T. Saraswathi (Eds.), *The World's Youth: Adolescence in Eight Regions of the Globe* (pp. 105-140). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511613814.005
- Badger, S. Nelson, L. J., & McNamara Barry, C. (2006). Perceptions of the transition to adulthood among Chinese and American emerging adults. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 84-93. doi:10.1177/0165025406062128.
- Facio, A., & Micocci, F. (2003). Emerging adulthood in Argentina. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 21-32. doi:10.1002/cd.72.
- Fierro Arias, D., & Moreno Hernández, A. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth. *Journal of Adolescent Research*, 22, 476-503. doi:10.1177/0743558407305774.
- Cheah, C.S. L., & Nelson, L. J. (2004) The role of acculturation in the emerging adulthood of aboriginal college students. The International Society for the Study of Behavioural

Development. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (6), 495–507  
DOI: 10.1080/01650250444000135.

Nelson, L. J., & Chen X. (2007). Emerging adulthood in China: The role of social and cultural factors. *Child Development Perspectives 1* (2): 86-9.

Nelson, L. J., Badger, S., & Wu, B. (2004). The influence of culture in emerging adulthood: Perspectives of Chinese college students. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 26–36.

Kapogiannis, A., Karalis, T., & Raikou, N. (2021). A study on Emerging Adulthood in Hellenic Air Force Cadets in Greece. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 5(1), 101-115.

Rotidi, G., Kedraka, K., Frementiti, EM., Kaltsidis, C. (2020). *University Pedagogy in Greece: Pedagogical Needs of Greek Academics from Ionian University*. In: Kavoura, A., Kefallonitis, E., Theodoridis, P. (eds) Strategic Innovative Marketing and Tourism. Springer Proceedings in Business and Economics. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-36126-6\\_81](https://doi.org/10.1007/978-3-030-36126-6_81)

Μπελετσιώτη, Γ., Οικονόμου, Α. (2019). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελλάδα, μια ποιοτική προσέγγιση. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(2), 9 – 21.

**Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Πως και γιατί συνδέεται με την αναλογία του μήκους των δαχτύλων των χεριών (2Δ:4Δ) τους;**

**Language development of children with autism spectrum disorder. How and why is it connected to the ratio of the length of the fingers of their hands (2D:4D)?**

**Μαρία Μητσιώρη**, Υποψήφια διδάκτωρ στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΑΠΘ, [mariamitsiori@gmail.com](mailto:mariamitsiori@gmail.com)

**Ελπίδα Γροϋίου**, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΑΠΘ, [ggrouioue@auth.gr](mailto:ggrouioue@auth.gr)

**Ειρήνη Κοΐδου**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΑΠΘ, [rkoidou@phed-sr.auth.gr](mailto:rkoidou@phed-sr.auth.gr)

**Maria Mitsiori**, PhD candidate at Aristotle University of Thessaloniki, AUTH, [mariamitsiori@gmail.com](mailto:mariamitsiori@gmail.com)

**Elpida Grouiou**, Master's Student at Aristotle University of Thessaloniki, AUTH, [ggrouioue@auth.gr](mailto:ggrouioue@auth.gr)

**Irene Koidou**, Associate Professor at Aristotle University of Thessaloniki, AUTH, [rkoidou@phed-sr.auth.gr](mailto:rkoidou@phed-sr.auth.gr)

**Abstract** Language is the main means of ensuring communication between the members of a society. However, not all children succeed in developing functional language skills. Speech, and by extension language, is one of the areas that is delayed and severely deficient in individuals with autism spectrum disorder (ASD). Research evidence highlights the effects of fetal testosterone on children's neurodevelopment, including language disorders associated with autism spectrum disorder (ASD). The present work was designed to study the ratio of the length of the second (index) finger to the fourth (middle) finger, as a biological indicator of prenatal testosterone exposure, to understand individual differences in language skills of children with autism spectrum disorder. The early detection of language deficits in combination with the assessment of the language performance of children with (ASD) may create perspectives for differentiating the educational process. In particular, early intervention makes it possible to prevent the severity with which the autism spectrum disorder manifests itself and can cause changes in the language development of children with (ASD).

**Keywords:** language development, autism spectrum disorder (ASD), ratio of fingers 2D:4D, fetal testosterone, early intervention.

**Περίληψη:** Η γλώσσα αποτελεί το βασικό μέσο που διασφαλίζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Ωστόσο, δεν καταφέρνουν όλα τα παιδιά να αναπτύξουν λειτουργικές γλωσσικές δεξιότητες. Ο λόγος, και κατ' επέκταση η γλώσσα, είναι ένας από τους τομείς που παρουσιάζει καθυστέρηση και σοβαρές ελλείψεις στα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τις επιδράσεις της εμβρυϊκής

τεστοστερόνης στην νευροανάπτυξη των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των γλωσσικών διαταραχών που σχετίζονται με τη (ΔΑΦ). Η παρούσα εργασία σχεδιάστηκε για τη μελέτη της αναλογίας του μήκους του δεύτερου (δείκτη) δαχτύλου των χεριών προς το τέταρτο (παράμεσο), ως βιολογικού δείκτη έκθεσης στην προγεννητική τεστοστερόνη, για την κατανόηση των ατομικών διαφορών σε γλωσσικές δεξιότητες παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η έγκαιρη ανίχνευση των γλωσσικών ελλειμμάτων σε συνδυασμό με την αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης των παιδιών με (ΔΑΦ) δύναται να δημιουργήσει προοπτικές για διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, η πρόωπη παρέμβαση καθιστά εφικτή την πρόληψη της σοβαρότητας με την οποία εκδηλώνεται η διαταραχή αυτιστικού φάσματος και δύναται να προκαλέσει αλλαγές στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με (ΔΑΦ).

**Λέξεις - κλειδιά:** γλωσσική ανάπτυξη, διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), αναλογία δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ, εμβρυϊκή τεστοστερόνη, πρόωπη παρέμβαση.

## Εισαγωγή

Οι ορμόνες του φύλου ασκούν μακροχρόνιες οργανωτικές επιδράσεις στον εγκέφαλο και στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Collaer & Hines, 1995). Έχει προταθεί ότι η εμβρυϊκή τεστοστερόνη συνδέεται δυναμικά με την ύπαρξη νευροαναπτυξιακών διαταραχών (Schieve, Tian, Drews-Botsch, Windham, Newschaffer, Daniels, & Danielle Fallin, 2018) και την εμφάνιση χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Lutchmaya, Baron-Cohen, & Raggatt, 2002; Saenz & Alexander, 2013, Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002, Knickmeyer & Baron-Cohen 2006, Chapman, Baron-Cohen, Auyeung, Knickmeyer, Taylor, & Hackett, 2006). Τα αποτελέσματά τους είναι εμφανή κατά τη διάρκεια δύο ευαίσθητων περιόδων ανάπτυξης, την προγεννητική-νεογνική περίοδο και τη μεταγεννητική περίοδο (Collaer, Reimers, & Manning, 2007). Τα δεδομένα γι' αυτές τις αλλαγές καθώς και η επίδραση τους στην νευρογνωστική λειτουργία του ανθρώπου δεν είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά. Γι' αυτό η αναλογία των δαχτύλων (2Δ:4Δ) έχει προταθεί ως ενδεχόμενος ανθρωπομετρικός δείκτης έκθεσης στην προγεννητική τεστοστερόνη. Στα πλαίσια αυτά η παρούσα εργασία χρησιμοποίησε την αναλογία των δαχτύλων 2Δ:4Δ, ως βιολογικό δείκτη, για να διερευνήσει την ύπαρξη επιστημονικού ενδιαφέροντος αναφορικά με την επίδραση της εμβρυϊκής τεστοστερόνης στη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Εκτενέστερα στην εισαγωγή γίνεται συνοπτική παρουσίαση του προβλήματος που πραγματεύεται η εργασία, αιτιολογείται η επιλογή του θέματος και παρουσιάζεται η δομή της εργασίας. Ακολουθεί ο σκοπός στον οποίο αποτυπώνεται με σαφήνεια ο λόγος για τον οποίο γράφτηκε, και η συμβολή της στο κοινό ταμείο της γνώσης. Εν συνεχεία γίνεται αποσαφήνιση βασικών όρων της εργασίας. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται μελέτες σχετικές με το θέμα ως αποτέλεσμα βιβλιογραφικής έρευνας και η κριτική θεώρησή τους. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων.

## 1. Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα ανασκόπηση παρέχει μια σύντομη κριτική επισκόπηση παλαιών και σύγχρονων βιβλιογραφικών ευρημάτων που χρησιμοποιούν την αναλογία των δακτύλων των χεριών 2Δ:4Δ για τη διερεύνηση πιθανών ορμονικών συνεισφορών στην εκδήλωση της διαταραχής αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και στην διαφοροποίηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με ΔΑΦ. Η έγκαιρη διάγνωση των γλωσσικών ελλειμμάτων των παιδιών με ΔΑΦ αποτελεί τη βάση για την επιλογή και χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και παρεμβάσεων, ώστε να εξασφαλιστεί η πληρέστερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών τους αναγκών.

## 2. Αποσαφήνιση όρων

### 2.1.1. Αναλογία δακτύλων (2Δ:4Δ)

Η αναλογία των δακτύλων των χεριών, δηλαδή το σχετικό μήκος του 2ου (δείκτης) προς 4ο ψηφίο (παράμεσος)(2Δ:4Δ), αναγνωρίστηκε ως βιολογικό χαρακτηριστικό τον περασμένο αιώνα (Baker, 1888; Minami, 1952; Phelps, 1952). Η αναλογία αυτή 2Δ:4Δ είναι συγκριτικά μικρότερη στα αρσενικά απ’ ότι στα θηλυκά (αρσενικό 2Δ:4Δ<θηλυκό 2Δ:4Δ) (Manning, Scutt, Wilson, & Lewis-Jones, 1998; Gillam, McDonald, Ebling, Mayhew, 2008 ; Valla & Ceci, 2011). Κι αυτό γιατί στο χέρι των αρσενικών το μήκος του 2<sup>ου</sup> δακτύλου ισούται περίπου με το 98% του μήκους του 4<sup>ου</sup> δακτύλου, ενώ στα θηλυκά το 2<sup>ο</sup> δάχτυλο του χεριού είναι μεγαλύτερο ή ίσο με το μήκος του 4<sup>ου</sup> δακτύλου του χεριού (Manning, 2002; Ypsilanti, Ganou, Koïdou, & Grouios, 2008). Οι διαφορές φύλου στις αναλογίες των δακτύλων των χεριών 2Δ:4Δ καθιερώνονται στη μήτρα μέχρι την 14<sup>η</sup> εβδομάδα της κύησης, αναπτύσσονται μέχρι την ηλικία των 2 ετών και δεν επηρεάζονται από την εφηβεία (Manning, Scutt, Wilson & Lewis-Jones, 1998). Οι διαφορές αυτές φαίνεται να είναι καθολικές και ποικίλουν μεταξύ ομάδων διαφορετικών εθνοτήτων (Manning, Churchill & Peters, 2007).

Παρόλο που ο διαφυλικός διμορφισμός στις αναλογίες των δακτύλων των χεριών 2Δ:4Δ αναγνωρίστηκε πριν πολλά χρόνια (Baker 1888; Minami 1952; Phelps 1952) η γενετική βάση στη διαφοροποίηση του μήκους των δακτύλων είναι πιο πρόσφατη (Brosnan, 2006). Αυτό το χαρακτηριστικό έχει συνδεθεί με ένα αριθμό μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένης και της επίδρασης των ορμονών του φύλου κατά την πρώιμη εμβρυϊκή ανάπτυξη (Wang, Wang, Li, Zhu, Li & Ni, 2016).

Δεδομένα ορμονικών μελετών υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα τεστοστερόνης και οιστρογόνων, κατά τη διάρκεια ενός κρίσιμου προγεννητικού σταδίου, μεταβάλλουν τα σχετικά μήκη του 2Δ και 4Δ (Manning, 2002). Συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης διευκολύνουν την ανάπτυξη του 4Δ στα αρσενικά, ενώ τα υψηλά επίπεδα των οιστρογόνων συμβάλουν στην ανάπτυξη του 2Δ στα θηλυκά. Επομένως, οι χαμηλές αναλογίες των δακτύλων 2Δ:4Δ που παρατηρούνται στα αρσενικά συνδέονται με υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης και οι υψηλές αναλογίες των δακτύλων των χεριών 2Δ:4Δ στα θηλυκά με χαμηλές συγκεντρώσεις

τεστοστερόνης (Manning, Kilduff, Cook, Crewther, Fink, 2014; Manning & Robinson, 2003).

Η γενετική βάση που συνδέει τα προγεννητικά επίπεδα τεστοστερόνης με τα πρότυπα σχηματισμού των δαχτύλων των χεριών εικάζεται ότι έγκειται στη δράση των γονιδίων Hox (Kyriakidis & Papaiοannidou, 2008). Δεδομένου ότι, στους ανθρώπους η διαφοροποίηση του μήκους των δαχτύλων των χεριών και του ουρογεννητικού συστήματος υπαγορεύεται από τα γονίδια Hox (Kyriakidis & Papaiοannidou, 2008).

Οι Geschwind και Galaburda, (1985) στη θεωρία τους υποστηρίζουν ότι τα υψηλά επίπεδα εμβρυϊκής τεστοστερόνης μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο την ανάπτυξη του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου (που οδηγεί στην προτίμηση του αριστερού χεριού, γλωσσικές διαταραχές και αυτισμό) και να διευκολύνουν την ανάπτυξη του δεξιού ημισφαιρίου (που οδηγεί σε ενισχυμένες μουσικές, χωρικές και μαθηματικές ικανότητες). Ερευνητικά δεδομένα επαληθεύουν τη σχέση αυτής της θεωρίας με την αναλογία των δαχτύλων (Sluming & Manning, 2000 · Manning, Trivers, Thornhill και Singh, 2000b Manning, Baron-Cohen, Wheelwright, & Sanders, 2001).

Αυτή η κατανομή των αιτιωδών παραγόντων για τη διαφοροποίηση των δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ επιτρέπει στα πρότυπα σχηματισμού των δαχτύλων να αποτελούν δείκτη προγεννητικής έκθεσης ορμονών του φύλου (Manning, & συν., 1998).

### 2.1.2. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) εμπίπτει στην ευρύτερη διαγνωστική κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών με ετερογένεια συμπτωμάτων (Markou, Ahtam, & Papadatou-Pastou, 2017). Η περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, το ποσοτικό και ποιοτικό έλλειμμα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής (American Psychological Association, 2013 ; Stepanova, Dowling, Phelps, & Findling, 2017).

Χαρακτηρίζεται ως διαταραχή φάσματος, καθώς δεν υπάρχει μια ομοιογενής εικόνα για τον αυτισμό. Η συμπτωματολογία κυμαίνεται από φυσιολογική νοημοσύνη και ελάχιστα στοιχεία αυτισμού μέχρι τη βαρύτερη μορφή που περιλαμβάνει έντονα αυτιστικά στοιχεία και νοητική υστέρηση (Γενά, 2002; Αντωνίου και Δαλιανά, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ, εμφανίζουν εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε μια ή περισσότερες γνωστικές περιοχές όπως είναι η τέχνη, η μουσική, οι μαθηματικοί υπολογισμοί και η συναρμολόγηση σύνθετων μηχανικών κατασκευών (Frith, 2003; Happé & Frith, 2010).

Η ΔΑΦ εκδηλώνεται νωρίς στη ζωή, εξελίσσεται βαθμιαία και τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Αντωνίου και Δαλιανά, 2017 ; Daniels & Mandell, 2013). Ο επιπολασμός της ΔΑΦ εκτιμάται ότι έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, κυμαίνεται από 1-3% σε παιδιά και εφήβους και αφορά περίπου σε 7,6 άτομα ανά 1000 γεννήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο (Σερετόπουλος, Λάμνισος, & Γιαννακού 2020).

Αναφορικά με το φύλο η συχνότητα εμφάνισης της είναι 3 με 4 φορές μεγαλύτερη στους άρρενες απ’ ό τι στα θηλυκά (Werling & Geschwind 2013; Vermaat, Van Der Miesen, De Vries, Steensma, Popma, Cohen-Kettenis, & Kreukels, 2018). Η έκθεση σε υψηλά επίπεδα προγεννητικής τεστοστερόνης κατά την εμβρυϊκή περίοδο αποτελεί βασικό βιολογικό μηχανισμό διαμόρφωσης των διαφυλικών διαφορών στον εγκέφαλο και πιθανόν να εμπλέκεται και στην διαφοροποίηση του ποσοστού εμφάνισης της ΔΑΦ μεταξύ των δύο φύλων (4 άρρεν : 1 θήλυ) (Baron-Cohen, Knickmeyer, & Belmonte, 2005; Baron-Cohen, Lutchmaya, & Knickmeyer, 2004).

Τα ακριβή αίτια της διαταραχής δεν έχουν ακόμα αποσαφηνιστεί, καθώς πρόκειται για πολύ-παραγοντικό φαινόμενο (Harpe, 1998). Γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου φαίνεται ότι αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ΔΑΦ (Σερετόπουλος, Λάμνισος, & Γιαννακού, 2020; Sugie, Sugie, Fukuda, & Osawa, 2010).

### 2.1.3. Ορμόνες του φύλου και άτυπη γνωστική ανάπτυξη

Οι ορμόνες του φύλου ασκούν μακροχρόνιες οργανωτικές επιδράσεις στον εγκέφαλο και στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Collaer & Hines, 1995). Ερευνητικά δεδομένα κάνουν αναφορά για σύνδεση της εμβρυϊκής τεστοστερόνης, με την εμφάνιση νευροαναπτυξιακών διαταραχών τόσο σε ζώα όσο και σε ανθρώπους (Schieve, Tian, Drews-Botsch, Windham, Newschaffer, Daniels, & Danielle Fallin, 2018). Ειδικότερα μελέτες σε ζώα αναδεικνύουν την πιθανή συμβολή των υψηλών επιπέδων τεστοστερόνης στη δομή του εγκεφάλου, τη γνωστική λειτουργία και συμπεριφορά (Jacome, Barateli, Buitrago, Lema, Frankfurt, & Luine, 2016). Μελέτες σε ανθρώπους κάνουν λόγο για αρνητικές επιδράσεις της τεστοστερόνης στην νευροανάπτυξη των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων πολλών χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη ΔΑΦ όπως : α). έλλειψη βλεμματικής επαφής (Lutchmaya, Baron-Cohen, & Raggatt, 2002; Saenz & Alexander, 2013), β). περιορισμένο λεξιλόγιο (Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002), γ). ελλείψεις στον κοινωνικό τομέα (Knickmeyer & Baron-Cohen, 2006) και δ). απουσία ενσυναίσθησης (Chapman, Baron-Cohen, Auyeung, Knickmeyer, Taylor, & Hackett, 2006).

Οι Geschwind και Galaburda (1985) στη θεωρία τους κάνουν λόγο για πιθανές επιδράσεις των προγεννητικών επιπέδων τεστοστερόνης στη δομή και κατά συνέπεια στις λειτουργίες του εγκεφάλου. Συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα εμβρυϊκής τεστοστερόνης μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο την ανάπτυξη περιοχών του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου προκαλώντας γλωσσικές διαταραχές, αριστερή προτίμηση χεριού και αυτισμό και να ενισχύσουν αντίστοιχα την ανάπτυξη περιοχών του δεξιού ημισφαιρίου που οδηγεί σε αυξημένες μουσικές, χωρικές και μαθηματικές ικανότητες (Geschwind & Galaburda, 1985).

Ο Baron-Cohen και οι συνεργάτες του (2011) δεδομένων των νευροαναπτυξιακών χαρακτηριστικών της ΔΑΦ και του μεγαλύτερου ποσοστού εμφάνισης της διαταραχής σε αρσενικό πληθυσμό διατύπωσαν τη θεωρία του «Ακράιου Ανδρικού Εγκεφάλου». Σύμφωνα με αυτή τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις σε δεξιότητες συστηματοποίησης

και χαμηλές σε δεξιότητες ενσυναίσθησης λόγω της πιθανής επίδρασης της τεστοστερόνης κατά την εμβρυική περίοδο. Η καθυστερημένη ή η μη επαρκής απόκτηση ενσυναίσθησης, ερμηνείας δηλαδή των ψυχικών καταστάσεων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων ατόμων (Matthews, Goldberg, & Lukowski, 2013), δεν επιτρέπει στα άτομα με ΔΑΦ να κάνουν συλλογισμούς και να δίνουν λογικές εξηγήσεις για τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων (Shamsi, Hosseini, Tahamtan, & Bayat, 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά με ΔΑΦ να εμφανίζουν κοινωνικές, συμπεριφορικές και επικοινωνιακές ελλείψεις (Shamsi και συν., 2017).

#### **2.1.4. Η ανάπτυξη της γλώσσας στον αυτισμό**

Η γλώσσα αποτελεί το βασικό μέσο που διασφαλίζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας (Νημά, 2004). Πρόκειται για μια εξελικτική διαδικασία που αρχίζει από την προγεννητική περίοδο ζωής του ανθρώπου και συνεχίζεται σε όλη την πορεία της ανάπτυξής του (Τζουριάδου, 1995). Ωστόσο, δεν καταφέρνουν όλα τα παιδιά να αναπτύξουν λειτουργικές γλωσσικές ικανότητες. Ο λόγος, και κατ' επέκταση η γλώσσα που αποτελεί το βασικό μέσο επικοινωνίας, είναι ένας από τους τομείς που παρουσιάζει καθυστέρηση και σοβαρές ελλείψεις στα άτομα με ΔΑΦ (Hojjati & Khalilkhaneh, 2014 ; Kleinhans, Muller, Cohen, & Courchesne, 2008). Τα γλωσσικά ελλείμματα αν και δεν αποτελούν το κύριο διαγνωστικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτή τη διαταραχή παρόλα αυτά επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Ειδικότερα, σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών με ΔΑΦ παρατηρείται δυσκολία στις γλωσσικές δεξιότητες, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Floris, Chura, Holt, Suckling, Bullmore, Baron-Cohen, & Spencer, 2013) και εμφανή ελλείμματα στη γλωσσική πρόσληψη, έκφραση και χρήση της γλώσσας (Forrester, 2014; Markou, Ahtam, & Papadatou-Pastou, 2017). Εξόν από τις αδυναμίες στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας, δηλαδή αδυναμία χρήσης της γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον, έκπτωση υπάρχει και στα παραλεκτικά στοιχεία της γλώσσας όπως η χροιά της φωνής και ο επιτονισμός (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003). Τα άτομα με ΔΑΦ διακρίνονται από έλλειψη γνωστικής ευελιξίας και κατανόησης της γλώσσας του σώματος, μειωμένη χρήση χειρονομιών, απουσία συμβολικής σκέψης και πιθανή παλινδρόμηση είτε στη γλώσσα είτε σε άλλες δεξιότητες σε οποιαδήποτε ηλικία (Lukito, Jones, Pickles, Baird, Happé, Charman, & Simonoff, 2017; Maenner, Rice, Arneson, Cunniff, Schieve, Carpenter, & Durkin, 2014).

Υπάρχουν ενδείξεις ότι η τεστοστερόνη συμβάλει στην ανάπτυξη χαρακτηριστικών της διαταραχής αυτιστικού φάσματος δεδομένου ότι τα υψηλά επίπεδα προγεννητικής τεστοστερόνης επηρεάζουν αρνητικά την δομή και λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου των παιδιών με ΔΑΦ παρεμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων (Geschwind & Galaburda 1985).

### 3. Θεωρητικό μέρος

#### 3.1.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η διερεύνηση της σχέσης αναλογίας δαχτύλων των χεριών 2Δ: 4Δ και διαταραχής αυτιστικού φάσματος έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της σύγχρονης νευροψυχολογίας και παιδαγωγικής από τον περασμένο αιώνα. Από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας προκύπτει περιορισμένος αριθμός μελετών που αναφέρονται στη σχέση αναλογίας δαχτύλων (2Δ:4Δ) και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με ΔΑΦ.

Συγκεκριμένα οι Manning, Baron-Cohen, Wheelwright και Sanders, (2001) διερεύνησαν την σχέση αναλογίας δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ μεταξύ παιδιών στο φάσμα του αυτισμού ( 72 παιδιών με αυτισμό, 23 με Άσπεργκερ), συγγενικών τους προσώπων (34 αδέρφια, 88 πατέρες, 88 μητέρες ) και μιας ομάδας 34 παιδιών τυπικού πληθυσμού (ομάδα ελέγχου). Οι ηλικίες του δείγματος κυμαίνονταν από 2 έως 15 έτη. Για τον έλεγχο της ΔΑΦ χρησιμοποιήθηκε διαγνωστικό ερωτηματολόγιο . Η μέτρηση της αναλογίας του μήκους των δαχτύλων των χεριών πραγματοποιήθηκε με φωτοταντίγραφα χεριών και παχύμετρο. Από τα αποτελέσματα προκύπτει θετική συσχέτιση μεταξύ των αναλογιών 2Δ:4Δ των παιδιών με αυτισμό και των συγγενών τους και χαμηλότερες αναλογίες συγκριτικά με αυτή της ομάδας ελέγχου. Τα παιδιά με Άσπεργκερ, που μοιράζονται τα κοινωνικά και επικοινωνιακά συμπτώματα του αυτισμού αλλά έχουν φυσιολογικό ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης, είχαν υψηλότερες αναλογίες 2Δ:4Δ από τα παιδιά με αυτισμό αλλά χαμηλότερες αναλογίες από τις τιμές του τυπικού πληθυσμού. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η χαμηλή αναλογία 2Δ:4Δ μπορεί να προμηνύει μειωμένη πιθανότητα απόκτησης της γλώσσας και αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (Manning, et. al., 2001). Διαπιστώθηκε επίσης ότι τα παιδιά με αυτισμό είχαν χαμηλότερη από την αναμενόμενη αναλογία 2Δ:4Δ σε σχέση με αυτή των πατέρων τους ενώ τα παιδιά με Άσπεργκερ υψηλότερες αναλογίες αντίστοιχα. Προφανώς, η χαμηλή αναλογία 2Δ:4Δ ενδέχεται να χρησιμεύει ως πιθανός δείκτης διάγνωσης της ΔΑΦ και μπορεί να εμπλέκει την προγεννητική τεστοστερόνη στην αιτιολογία της (Manning, et. al., 2001).

Το 2017, οι Mackus, de Kruijff, Otten, Kraneveld, Garssen και Verster σε μια προσπάθεια διερεύνησης της αναλογίας των δαχτύλων των χεριών 2Δ : 4Δ ως βιοδείκτη αυτιστικών γνωρισμάτων, εξέτασαν ένα δείγμα N=401 εθελοντών ατόμων, ηλικίας 18 έως 30 ετών. Τα μήκη των δαχτύλων των χεριών 2Δ και 4Δ μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας ψηφιακό παχύμετρο. Εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία, συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούταν από πέντε υποκλίμακες, που αξιολογούσαν «κοινωνικές ιδέες και συμπεριφορά», «προσοχή», «επικοινωνία», «φαντασία» και «προσοχή στη λεπτομέρεια». Για τα θηλυκά, η αναλογία δαχτύλων 2Δ:4Δ του αριστερού χεριού είχε σημαντική θετική συσχέτιση με τη βαθμολογία στην «επικοινωνία». Για τους άρρενες, βρέθηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αναλογίας 2Δ : 4Δ του αριστερού χεριού και της συνολικής βαθμολογίας του ερωτηματολογίου. Μια πιθανή ερμηνεία των διαφορών αυτών μεταξύ των

δύο φύλων μπορεί να αποτελεί η σεξουαλικά διμορφική φύση της ΔΑΦ, όπως ακριβώς παρατηρείται και στην αναλογία των δαχτύλων των χεριών 2Δ : 4Δ, με τους άρρενες να έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερες αναλογίες από τα θηλυκά (Manning, Scutt, Wilson, & Lewis-Jones., 1998). Οι χαμηλές αναλογίες αντιστοιχούν σε υψηλά προγεννητικά επίπεδα τεστοστερόνης και συμβάλουν τόσο στην εκδήλωση αυτιστικών χαρακτηριστικών όσο και στον κίνδυνο πιθανής εμφάνισης της διαταραχής (Manning, Baron-Cohen, Wheelwright, & Sanders, 2001). Από τα δεδομένα της προαναφερθείσας μελέτης προκύπτει ότι η αναλογία των δαχτύλων των χεριών 2Δ : 4Δ δεν αποτελεί βιοδείκτη των αυτιστικών χαρακτηριστικών στον τυπικό πληθυσμό της μελέτης (Mackus, et al., 2017).

Οι Kyselicová, Belica, Vidošovičová, Janšáková, Neščáková, Šrajdel και Ostatníková, (2021) σε μια συγχρονική μελέτη διερεύνησαν τη σχέση αναλογίας δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ με τη ΔΑΦ. Το δείγμα περιελάμβανε 91 άρρενες με μέση ηλικία 7,63 έτη και 36 ενήλικες με μέση ηλικία 22,8 έτη διαγνωσμένοι με ΔΑΦ. Καθώς επίσης και 379 νευροτυπικούς μαθητές με παρουσία ή απουσία αυτιστικών χαρακτηριστικών. Για την εκτίμηση της ΔΑΦ χρησιμοποιήθηκε πρόγραμμα παρατήρησης, διάγνωσης αυτισμού και αντίστοιχη συνέντευξη. Για την μέτρηση της αναλογίας του μήκους των δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ έγιναν ψηφιακές σαρώσεις της κοιλιακής πλευράς και των δύο χεριών κι εν συνεχεία εκτιμήθηκαν χρησιμοποιώντας το ψηφιακό λογισμικό autometric. Οι μαθητές και οι ενήλικες συμμετέχοντες που είχαν διαγνωστεί με ΔΑΦ κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια AQ-10 και AQ τα οποία ποσοτικοποιούν τα αυτιστικά γνωρίσματα. Από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης προκύπτει ότι η αναλογία 2Δ:4Δ μπορεί να μην σχετίζεται αξιόπιστα με τον αυτιστικό φαινότυπο. Παρόλο που τα αποτελέσματά μας υποστηρίζουν προηγούμενα ευρήματα σχετικά με τις διαφορές του φύλου στην αναλογία 2Δ:4Δ δεν βρέθηκε καμία σχέση με την θεωρία του Baron-Cohen για τον «Ακραίο Ανδρικό Εγκέφαλο». Δεν βρέθηκαν επίσης πειστικές διαφορές στις αναλογίες των δαχτύλων μεταξύ αυτιστικών και νευροτυπικών ατόμων αλλά ούτε σύνδεση των αναλογιών με χαρακτηριστικά της ΔΑΦ. Από τη σκοπιά μιας συγχρονικής μελέτης, τα ληφθέντα αποτελέσματα μπορεί να αντικατοπτρίζουν τα αποτελέσματα πρόσφατων διαχρονικών μελετών, οι οποίες υποδηλώνουν ότι η αναλογία 2Δ:4Δ των δαχτύλων δεν είναι σταθερή κατά τη διάρκεια της οντογένεσης, ούτε συνδέεται αξιόπιστα με αυτιστικά χαρακτηριστικά σε νευροτυπικούς ενήλικες (Kyselicova, et. al., 2021).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της σχέσης αναλογίας δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ και διαταραχής αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) εκδηλώθηκε στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Δυστυχώς, όμως, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός μελετών για τη σύνδεση αυτής της αναλογίας με την γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Από το 2001 μέχρι σήμερα τρεις μελέτες είχαν σαν στόχο τη σύνδεση της αναλογίας των δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ με την ανάπτυξη χαρακτηριστικών αυτιστικού φάσματος (Manning, Baron-Cohen, Wheelwright και Sanders, 2001· Mackus, de Kruijff, Otten, Kraneveld, Garssen και Verster, 2017 · Kyselicová, Belica, Vidošovičová, Janšáková, Neščáková, Šrajdel και Ostatníková, 2021). Εκ των οποίων μία μελέτησε τη σχέση αναλογίας

δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ μεταξύ των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, των συγγενικών τους προσώπων και μιας ομάδας παιδιών τυπικού πληθυσμού (ομάδα ελέγχου). Οι ηλικίες του δείγματος κυμαίνονταν από 2 έως 15 έτη (Manning, et al., 2001). Μία δεύτερη μελέτη διερεύνησε την αναλογία των δαχτύλων των χεριών 2Δ : 4Δ, ως βιοδείκτη αυτιστικών γνωρισμάτων σε ηλικίες 18 έως 30 ετών (Mackus et al., 2017) και μία τρίτη συγχρονική μελέτη, τη σχέση αναλογίας δαχτύλων των χεριών 2Δ:4Δ και ΔΑΦ σε ένα δείγμα με διάγνωση ΔΑΦ και μέση ηλικία 7,63 έτη και 22,8 έτη αντίστοιχα και σε ένα δείγμα 379 νευροτυπικών μαθητών με παρουσία ή απουσία αυτιστικών χαρακτηριστικών (Kyselícová, et. al., 2021). Για την μέτρηση της αναλογίας των δαχτύλων (2Δ : 4Δ) χρησιμοποιήθηκαν παχύμετρο, φωτοαντίγραφα χεριών και ειδικό ψηφιακό λογισμικό. Για την εκτίμηση της ΔΑΦ αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, πρόγραμμα παρατήρησης-διάγνωσης της διαταραχής αυτιστικού φάσματος και συνέντευξη.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν στη σχέση αναλογίας δαχτύλων (2Δ : 4Δ) και χαρακτηριστικών διαταραχής αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι αντιφατικά. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε θετική σχέση μεταξύ των αναλογιών 2Δ:4Δ των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και των συγγενών τους και χαμηλότερες αναλογίες συγκριτικά με αυτή της ομάδας ελέγχου. Προφανώς, η χαμηλή αναλογία 2Δ:4Δ ενδέχεται να χρησιμεύει ως πιθανός δείκτης διάγνωσης της ΔΑΦ και μπορεί να εμπλέκει την προγεννητική τεστοστερόνη στην αιτιολογία της (Manning, et. al., 2001). Για τα θηλυκά, η αναλογία δαχτύλων 2Δ:4Δ του αριστερού χεριού είχε σημαντική θετική συσχέτιση μόνο με τη βαθμολογία στην «επικοινωνία» ενώ για τους άρρενες με την συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου. Μια πιθανή ερμηνεία αυτών των διαφυλικών διαφορών μπορεί να αποτελεί η σεξουαλικά διμορφική φύση της ΔΑΦ, όπως ακριβώς παρατηρείται και στην αναλογία των δαχτύλων των χεριών 2Δ : 4Δ, με τους άρρενες να έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερες αναλογίες από τα θηλυκά (Manning, Scutt, Wilson, & Lewis-Jones., 1998). Οι χαμηλές αναλογίες αντιστοιχούν σε υψηλά προγεννητικά επίπεδα τεστοστερόνης και συμβάλουν τόσο στην εκδήλωση αυτιστικών χαρακτηριστικών όσο και στον κίνδυνο πιθανής εμφάνισης της διαταραχής (Manning, Baron-Cohen, Wheelwright, & Sanders, 2001). Παρόλο που τα αποτελέσματά μας υποστηρίζουν προηγούμενα ευρήματα σχετικά με τις διαφορές φύλου στην αναλογία 2Δ:4Δ δεν βρέθηκε καμία σχέση με την θεωρία του Baron-Cohen για τον «Ακραίο Ανδρικό Εγκέφαλο». Δεν βρέθηκαν επίσης πειστικές διαφορές στις αναλογίες των δαχτύλων μεταξύ αυτιστικών και νευροτυπικών ατόμων αλλά ούτε σύνδεση των αναλογιών με χαρακτηριστικά της ΔΑΦ. Τα ληφθέντα αποτελέσματα μπορεί να αντικατοπτρίζουν τα αποτελέσματα πρόσφατων διαχρονικών μελετών, οι οποίες υποδηλώνουν ότι η αναλογία 2Δ:4Δ των δαχτύλων δεν είναι σταθερή κατά τη διάρκεια της οντογένεσης, ούτε συνδέεται αξιόπιστα με αυτιστικά χαρακτηριστικά σε νευροτυπικούς ενήλικες (Kyselícová, et. al., 2021).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα χρειάζονται ιδιαίτερη περίσκεψη και προσοχή στο χειρισμό και την αξιολόγηση τους. Ο μικρός αριθμός ερευνών, οι διαφορετικοί σχεδιασμοί, η ανομοιογένεια των ερευνητικών εργαλείων, το διαφορετικό μέγεθος και σύνθεση δειγμάτων και η ποικιλία μεθόδων για τη συλλογή και ανάλυση των

δεδομένων προκαλούν σοβαρά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά αφορούν στη δυσκολία σύγκρισης των μελετών και στην εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Επομένως η επιστημονική κοινότητα δεν κατέστη δυνατόν μέχρι σήμερα να καταλήξει σε ξεκάθαρες θέσεις γύρω από την κατανόηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ της αναλογίας του μήκους των δακτύλων των χεριών 2Δ:4Δ και της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ).

#### 4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα ανασκόπηση παρέχει μια σύντομη κριτική επισκόπηση παλαιών και σύγχρονων βιβλιογραφικών ευρημάτων που χρησιμοποιούν την αναλογία των δακτύλων των χεριών 2Δ:4Δ για τη διερεύνηση πιθανών ορμονικών συνεισφορών στην εκδήλωση της διαταραχής αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και στην διαφοροποίηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με ΔΑΦ.

Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τις επιδράσεις της εμβρυϊκής τεστοστερόνης στην νευροανάπτυξη των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των γλωσσικών διαταραχών που σχετίζονται με τη (ΔΑΦ) (Schieve, Tian, Drews-Botsch, Windham, Newschaffer, Daniels, & Danielle Fallin, 2018). Εικάζεται ότι η αναλογία του μήκους των δακτύλων των χεριών 2Δ:4Δ συνδέεται αρνητικά με την προγεννητική τεστοστερόνη και ότι η αναλογία αυτή είναι συγκριτικά χαμηλότερη στον πληθυσμό με διαταραχή αυτιστικού φάσματος απ’ ό,τι στον τυπικό πληθυσμό. Κατά συνέπεια, η αναλογία αυτή μπορεί να αποτελεί πιθανό δείκτη διάγνωσης της ΔΑΦ και ενδεχομένως να εμπλέκεται και η προγεννητική τεστοστερόνη στην αιτιολογία της (Baharara, et al., 2014; Dey, et al., 2021). Επομένως η μελέτη των βιολογικών παραγόντων που αλληλεπιδρούν και διαφοροποιούν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον σε θεωρητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο.

Σε θεωρητικό επίπεδο η παραδοχή ότι η διαταραχή αυτιστικού φάσματος συνιστά μια αιτιολογικά, βιολογικά και κλινικά ετερογενής διαταραχή, συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση των ατομικών και αναπτυξιακών διαφορών που παρατηρούνται στη μάθηση, την επίδοση και την συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ.

Σε εφαρμοσμένο επίπεδο, η έγκαιρη αναγνώριση των ατομικών διαφορών στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ δύναται να δημιουργήσει προοπτικές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτιμάται ότι ο ρόλος του περιβάλλοντος, υπό την έννοια των εμπειριών και της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο, παραμένει καθοριστικός για τη σοβαρότητα με την οποία εκδηλώνεται η διαταραχή (Dawson, 2008). Κατά συνέπεια η πρόιμη παρέμβαση, με την συστηματική και εντατική εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων μάθησης, με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας καθώς επίσης και με την οργάνωση υποστηρικτικών περιβαλλόντων μάθησης, σε διάφορες δομές εκπαίδευσης, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε τομείς που υπολείπονται τα παιδιά με ΔΑΦ. Η εμπλοκή και συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα παρέμβασης με ρόλο συν-εκπαιδευτή συμβάλλει

καθοριστικά στην επιτυχία του (Γαλάνης, 2020).

Υπό το πρίσμα αυτό η παρέμβαση, μέσω της εκπαίδευσης, αποκτά διαφορετικό νόημα και βοηθά στην αλλαγή στάσης των ειδικών απέναντι στον τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσικών και επικοινωνιακών ελλειμμάτων των παιδιών με ΔΑΦ. Έτσι η διαταραχή αυτή δεν αντιμετωπίζεται ως ασθένεια αλλά ως μια νευρολογική παραλλαγή η οποία θεωρείται φυσιολογική και μέρος της μεγάλης ποικιλίας νευρολογικών χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο είδος (Jaarsma & Welin, 2012).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

Αντωνίου, Α. Σ., & Δαλιανά, Ν. (2017). Αιτιολογικοί παράγοντες των διαταραχών αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 137-151.

Γαλάνης, Π., (2020). Εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Αθήνα: ΕΣΠΑ 2014-2020, σ. 14-128. Εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.pdf (iep.edu.gr)

Καμπούρογλου, Μ., & Παπαντωνίου, Μ. (2003). Ανάπτυξη και Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος». *Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος»*.

Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό βήμα*, (3), σ.15.

Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ., & Γιαννακού, Κ. (2020). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 37(2), σ.169.

Τζουριάδου, Μ. (1995). Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις «Προμηθεύς».

### Ξενόγλωσσες

Baker, F. (1888). Anthropological notes on the human hand. *American Anthropologist*, 1(1), 51-76.

Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R. C., & Belmonte, M. K. (2005). Sex differences in the brain: implications for explaining autism. *Science*, 310(5749), 819-823.

Brosnan, M. J. (2006). Digit ratio and faculty membership: Implications for the relationship between prenatal testosterone and academia. *British journal of psychology*, 97(4), 455-466.

Chapman, E., Baron-Cohen, S., Auyeung, B., Knickmeyer, R., Taylor, K., & Hackett, G. (2006). Fetal testosterone and empathy: evidence from the empathy quotient (EQ) and the “reading the mind in the eyes” test. *Social Neuroscience*, 1(2), 135-148.

- Collaer, M. L., & Hines, M. (1995). Human behavioral sex differences: a role for gonadal hormones during early development?. *Psychological bulletin*, 118(1), 55.
- Collaer, M. L., Reimers, S., & Manning, J. T. (2007). Visuospatial performance on an internet line judgment task and potential hormonal markers: sex, sexual orientation, and 2D: 4D. *Archives of sexual behavior*, 36(2), 177-192.
- Daniels, A. M., & Mandell, D. S. (2013). Children’s compliance with American Academy of Pediatrics’ well-child care visit guidelines and the early detection of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(12), 2844-2854.
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and psychopathology*, 20(3), 775-803.
- Dey, B., Das, P., Chatterjee, D., & Bandyopadhyay, A. R. (2021). Digit Ratio and Autism: a brief report. *Ind. J. Phys. Anthropol & Hum. Genet. Vol*, 40(1), 17-21.
- Floris, D. L., Chura, L. R., Holt, R. J., Suckling, J., Bullmore, E. T., Baron-Cohen, S., & Spencer, M. D. (2013). Psychological correlates of handedness and corpus callosum asymmetry in autism: the left hemisphere dysfunction theory revisited. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1758-1772.
- Geschwind, N., & Galaburda, A. M. (1985). Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations, and pathology: I. A hypothesis and a program for research. *Archives of neurology*, 42(5), 428-459.
- Geschwind, N., & Galaburda, A. M. (1985). Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations, and pathology: III. A hypothesis and a program for research. *Archives of neurology*, 42(7), 634-654.
- Happè, F. (1998). Language and communication disorders in autism and Asperger’s syndrome. In *Handbook of neurolinguistics* (pp. 525-534). Academic Press.
- Happè, F., & Frith, U. (Eds.). (2010). *Autism and talent* (Vol. 364, No. 1522). OUP Oxford.
- Hojjati, M., & Khalilkhaneh, M. (2014). Evaluate the Ability of Autistic Children to Use Expressive Language and Receptive Language. *International journal of pediatrics*, 2(4.1), 267-275.
- Jaarsma, P., & Welin, S. (2012). Autism as a natural human variation: Reflections on the claims of the neurodiversity movement. *Health Care Analysis*, 20(1), 20-30.
- Jacome, L. F., Barateli, K., Buitrago, D., Lema, F., Frankfurt, M., & Luine, V. N. (2016). Gonadal hormones rapidly enhance spatial memory and increase hippocampal spine density in male rats. *Endocrinology*, 157(4), 1357-1362.
- Knickmeyer, R. C., & Baron-Cohen, S. (2006). Topical review: fetal testosterone and sex differences in typical social development and in autism. *Journal of child neurology*, 21(10), 825-845.

- Kyriakidis, I., & Papaioannidou, P. (2008). Epidemiologic study of the sexually dimorphic second to fourth digit ratio (2D: 4D) and other finger ratios in Greek population. *Collegium antropologicum*, 32(4), 1093-1098.
- Kyselicová, K., Belica, I., Vidošovičová, M., Janšáková, K., Neščáková, E., Špajdel, M., & Ostatníková, D. (2021). Autism spectrum disorder and new perspectives on the reliability of second to fourth digit ratio. *Developmental Psychobiology*, 63(6), e22122.
- Lukito, S., Jones, C. R., Pickles, A., Baird, G., Happé, F., Charman, T., & Simonoff, E. (2017). Specificity of executive function and theory of mind performance in relation to attention-deficit/hyperactivity symptoms in autism spectrum disorders. *Molecular autism*, 8(1), 1-13.
- Lutchmaya, S., & Baron-Cohen, S. (2002). Human sex differences in social and non-social looking preferences, at 12 months of age. *Infant Behavior and Development*, 25(3), 319-325.
- Lutchmaya, S., Baron-Cohen, S., & Raggatt, P. (2002). Foetal testosterone and eye contact in 12-month-old human infants. *Infant Behavior and Development*, 25(3), 327-335.
- Mackus, M., de Kruijff, D., Otten, L. S., Kraneveld, A. D., Garssen, J., & Verster, J. C. (2017). The 2D: 4D digit ratio as a biomarker for autism spectrum disorder. *Autism research and treatment*, 2017.
- Manning, J. T., Scutt, D., Wilson, J., & Lewis-Jones, D. I. (1998). The ratio of 2nd to 4th digit length: a predictor of sperm numbers and concentrations of testosterone, luteinizing hormone and oestrogen. *Human Reproduction (Oxford, England)*, 13(11), 3000-3004.
- Manning, J. T., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Sanders, G. (2001). The 2nd to 4th digit ratio and autism. *Developmental medicine and child neurology*, 43(3), 160-164.
- Manning, J. T. (2002). *Digit ratio: A pointer to fertility, behavior, and health*. Rutgers University Press.
- Manning, J. T., Churchill, A. J., & Peters, M. (2007). The effects of sex, ethnicity, and sexual orientation on self-measured digit ratio (2D: 4D). *Archives of sexual behavior*, 36(2), 223-233.
- Manning, J., Kilduff, L., Cook, C., Crewther, B., & Fink, B. (2014). Digit ratio (2D: 4D): a biomarker for prenatal sex steroids and adult sex steroids in challenge situations. *Frontiers in endocrinology*, (5), 9.
- Markou, P., Ahtam, B., & Papadatou-Pastou, M. (2017). Elevated levels of atypical handedness in autism: meta-analyses. *Neuropsychology review*, 27(3), 258-283.
- Matthews, N. L., Goldberg, W. A., & Lukowski, A. F. (2013). Theory of mind in children with autism spectrum disorder: Do siblings matter?. *Autism Research*, 6(5), 443-453.

- Phelps, V. R. (1952). Relative index finger length as a sex-influenced trait in man. *American journal of human genetics*, 4(2), 72.
- Saenz, J., & Alexander, G. M. (2013). Digit ratios (2D: 4D), postnatal testosterone and eye contact in toddlers. *Biological psychology*, 94(1), 106-108.
- Schieve, L. A., Tian, L. H., Drews-Botsch, C., Windham, G. C., Newschaffer, C., Daniels, J. L., & Danielle Fallin, M. (2018). Autism spectrum disorder and birth spacing: Findings from the study to explore early development (SEED). *Autism Research*, 11(1), 81-94.
- Shamsi, F., Hosseini, S., Tahamtan, M., & Bayat, M. (2017). Methodology Report: The Impaired Theory of Mind in Autism Spectrum Disorders and the Possible Remediative Role of Transcranial Direct Current Stimulation. *Journal of Advanced Medical Sciences and Applied Technologies*, 3(3), 175-178.
- Sluming, V. A., & Manning, J. T. (2000). Second to fourth digit ratio in elite musicians: Evidence for musical ability as an honest signal of male fitness. *Evolution and Human behavior*, 21(1), 1-9.
- Stepanova, E., Dowling, S., Phelps, M., & Findling, R. L. (2022). Pharmacotherapy of emotional and behavioral symptoms associated with autism spectrum disorder in children and adolescents. *Dialogues in clinical neuroscience*.
- Valla, J. M., & Ceci, S. J. (2011). Can sex differences in science be tied to the long reach of prenatal hormones? Brain organization theory, digit ratio (2D/4D), and sex differences in preferences and cognition. *Perspectives on Psychological Science*, 6(2), 134-146.
- Wang, Y., Wang, H. L., Li, Y. H., Zhu, F. L., Li, S. J., & Ni, H. (2016). Using 2D: 4D digit ratios to determine motor skills in children. *Eur Rev Med PharmacolSci*, 20(5), 806-809.
- Werling, D. M., & Geschwind, D. H. (2013). Sex differences in autism spectrum disorders. *Current opinion in neurology*, 26(2), 146.
- Ypsilanti, A., Ganou, M., Koidou, I., & Grouios, G. (2008). Digit ratio (2D: 4D) in individuals with intellectual disability: Investigating the role of testosterone in the establishment of cerebral lateralisation. *Laterality*, 13(6), 527-544.

**Το σχολείο ως χώρος εκπαίδευσης και θεραπείας: το παράδειγμα του σχολείου της Μονάδας Απεξάρτησης 18 Άνω του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής.**

**The school as a place of education and treatment: the example of the school of the Drug rehabilitation unit ‘18 Ano’ of the Psychiatric Hospital of Attica.**

**Μαρία Δόλογλου**, Σχολείο της Μονάδας Απεξάρτησης 18 Άνω του Ψ.Ν.Α , Υποψήφια Διδάκτορας του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών , MSc, mdologlou@hotmail.com

**Γιαννούλα Ρακλά**, Σχολείο της Μονάδας Απεξάρτησης 18 Άνω του Ψ.Ν.Α , MSc, gianna\_rakla@yahoo.gr

**Στυλιανή Χρηστίδη**, Μονάδα Απεξάρτησης 18 Άνω του Ψ.Ν.Α , Διευθύντρια της Μονάδας Απεξάρτησης 18 Άνω Ψ.Ν.Α, Ψυχίατρος, stchristidi @hotmail.com

**Maria Dologlou**, School of the Drug rehabilitation unit ‘18 Ano’ of the Psychiatric Hospital of Attica, PhD Candidate of the Athens University of Economics and Business, MSc, mdologlou@hotmail.com

**Giannoula Rakla**, School of the Drug rehabilitation unit ‘18 Ano’ of the Psychiatric Hospital of Attica, MSc, gianna\_rakla@yahoo.gr

**Styliani Christidi**, Drug rehabilitation unit ‘18 Ano’ of the Psychiatric Hospital of Attica, Director of the Rehabilitation Unit 18 ‘18 Ano’ of the Psychiatric Hospital of Attica , Psychiatrist, stchristidi @hotmail.com

**Abstract:** We are on the threshold of a new era for humanity where education and the acquisition of soft skills are a cornerstone for economic growth and sustainability of modern societies. In a rapidly evolving environment where volatility and fluidity of social, economic and environmental constants prevail, some people are struggling not only with the adversities and difficulties of adaptation that are the result of the modern fluid environment (vuca world :volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) but also with their own difficulties related to addiction and rehabilitation from substances ( drugs and alcohol) and new addictions (internet , gambling , overeating ) .

The school of 18 Ano is an innovative school that comes to meet this urgent need for knowledge and education, but at the same time it is a therapeutic and healing place where those who are treated - students of the school not only receive the necessary knowledge for the great reset of modern societies, but come out of the educational process empowered and mentally more resilient to face their own personal reset of their lives, aiming to live a meaningful and creative life for a better tomorrow.

**Keywords:** addiction, treatment, education, recovery schools

**Περίληψη:** Βρισκόμαστε στο κατώφλι μιας νέας εποχής για την ανθρωπότητα όπου η εκπαίδευση και η απόκτηση ήπιων δεξιοτήτων αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο για την οικονομική ανάπτυξη και την βιωσιμότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Μέσα σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο περιβάλλον όπου επικρατεί μεταβλητότητα και η ρευστότητα των κοινωνικών,

οικονομικών και περιβαλλοντικών σταθερών κάποιοι άνθρωποι παλεύουν όχι μόνο με τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες προσαρμογής που είναι αποτέλεσμα του σύγχρονου ρευστού περιβάλλοντος (vUCA world, volatility, uncertainty, complexity, ambiguity = αστάθεια, αβεβαιότητα, πολυπλοκότητα, περιπλοκότητα) αλλά και με τις δικές τους δυσκολίες που έχουν να κάνουν με την εξάρτηση και την απεξάρτηση από ουσίες (ναρκωτικά και αλκοόλ) και τις νέες εξαρτήσεις (διαδίκτυο, τζόγος, διατροφικές διαταραχές).

Το σχολείο του 18 Άνω είναι ένα καινοτόμο σχολείο που έρχεται να καλύψει αυτήν την αδήριτη ανάγκη για γνώση και εκπαίδευση αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και ένα χώρο θεραπευτικό και ιαματικό συνάμα όπου οι θεραπευόμενοι -μαθητές του σχολείου όχι μόνο λαμβάνουν τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια για την μεγάλη επανεκκίνηση των σύγχρονων κοινωνιών αλλά βγαίνουν από την εκπαιδευτική διαδικασία ενδυναμωμένοι και ψυχικά ανθεκτικότεροι ώστε να αντιμετωπίσουν την δική τους προσωπική επανεκκίνηση της ζωής τους με στόχο να ζήσουν μια ζωή με νόημα και να δημιουργήσουν ένα καλύτερο αύριο.

**Λέξεις κλειδιά:** εξάρτηση, θεραπεία, εκπαίδευση, σχολεία απεξάρτησης

## Εισαγωγή

Ο εθισμός στα ναρκωτικά είναι ένα σοβαρό πρόβλημα δημόσιας υγείας που επηρεάζει εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως. Οι συνέπειες του εθισμού στα ναρκωτικά μπορεί να είναι καταστροφικές, οδηγώντας σε ένα ευρύ φάσμα σωματικών, ψυχολογικών και κοινωνικών προβλημάτων. Σύμφωνα με το λεξικό της American psychological association ως εξάρτηση (addiction) ορίζεται «η κατάσταση ψυχολογικής ή σωματικής εξάρτησης (ή και τα δύο) από τη χρήση αλκοόλ ή άλλων ναρκωτικών. Ο όρος χρησιμοποιείται συχνά ως ισοδύναμος όρος για την εξάρτηση από ουσίες και μερικές φορές εφαρμόζεται σε διαταραχές της συμπεριφοράς, όπως ο σεξουαλικός εθισμός, ο εθισμός στο Διαδίκτυο και ο εθισμός στα τυχερά παιχνίδια». (APA Dictionary of Psychology, n.d.) Επιπλέον ο εθισμός στα ναρκωτικά χαρακτηρίζεται από την καταναγκαστική αναζήτηση και χρήση ναρκωτικών, παρά τις βλαβερές συνέπειες που μπορεί να έχει στη ζωή και την υγεία του ατόμου.

Όπως προαναφέρθηκε οι εξαρτήσεις αποτελούν μείζον ζήτημα δημόσιας υγείας και έχουν καταστροφικές συνέπειες για τα άτομα, τις οικογένειες και τις κοινότητες. Η εκπαίδευση από την άλλη διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην πρόληψη, τη θεραπεία και την αποκατάσταση του εθισμού στα ναρκωτικά. Η εκπαίδευση μπορεί επίσης να αποτελέσει κρίσιμο στοιχείο των υπηρεσιών επανένταξης των πρώην χρηστών τοξικών ουσιών. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και την επανένωση με το σχολικό περιβάλλον στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και της θεραπείας τους οι μαθητές - θεραπευόμενοι ωθούνται να αναπτύξουν δεξιότητες και γνώσεις αλλά και στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών προσαρμογής στην νέα τους πραγματικότητα και να ενταχθούν με τρόπο ομαλό και ισότιμο στην κοινωνία ως ενδυναμωμένοι και ανεξάρτητοι ενήλικες.

Αυτό το άρθρο λοιπόν σκοπό έχει να εξετάσει το ρόλο της εκπαίδευσης στην επανένταξη των χρηστών τοξικών και όχι μόνο ουσιών αλλά και να τονίσει την ιαματική επίδραση ενός σχολείου στα πλαίσια ενός προγράμματος ψυχολογικής απεξάρτησης.

### **1.Τα σχολεία απεξάρτησης ( recovery schools ), τα οφέλη τους και ο ρόλος τους στην απεξάρτηση.**

Τα σχολεία απεξάρτησης προσφέρουν μια καινοτόμα προσέγγιση στο να βοηθήσουν τους ανθρώπους που βρίσκονται σε θεραπεία απεξάρτησης να ξεπεράσουν την εξάρτησή τους και να ξαναχτίσουν τη ζωή τους υπό νέους όρους . Τα σχολεία απεξάρτησης ξεκίνησαν την λειτουργία τους στην Αμερική τη δεκαετία του 1970, και σύμφωνα με την association of recovery schools τα σχολεία αυτά που είναι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και χρηματοδοτούνται από κοινοτικούς πόρους που μπορεί να διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο έχουν κοινούς στόχους όπως είναι α) η εκπαίδευση μαθητών που βρίσκονται σε θεραπεία απεξάρτησης από ουσίες και συνυπάρχουσες διαταραχές , β)την λήψη απολυτηρίου τίτλου , γ)όλοι οι μαθητές να βρίσκονται σε πρόγραμμα απεξάρτησης , δ)και είναι διαθέσιμα για κάθε μαθητή που βρίσκεται σε απεξάρτηση αρκεί να πληρούν οι μαθητές κάποιες ελάχιστες προϋποθέσεις . Το προσωπικό των σχολείων αυτών απαρτίζεται από διοικητικούς υπαλλήλους , εκπαιδευτικούς , συμβούλους ουσιοεξάρτησης, ειδικούς ψυχικής υγείας , εκπαιδευτικούς και υπάρχει και η δυνατότητα παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στις οικογένειες των μαθητών -θεραπευομένων έτσι ώστε να παρέχουν την κατάλληλη στήριξη στους εφήβους μαθητές των σχολείων αυτών κατά την διάρκεια της θεραπευτικής τους προσπάθειας. (What Is a Recovery High School, n.d.)

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που καταδεικνύουν ότι τα σχολεία εκπαίδευσης και απεξάρτησης μπορούν να είναι αποτελεσματικά στο να βοηθήσουν τους ανθρώπους να ανακάμψουν από τον εθισμό στα ναρκωτικά και όχι μόνο . Σε έρευνα των Finch et al., (2017) καταδείχθηκε ότι έφηβοι που φοιτούσαν σε recovery schools ήταν σημαντικά πιο πιθανό στατιστικά να σημειώσουν πλήρη αποχή από την χρήση ουσιών όπως η μαριχουάνα, το αλκοόλ και άλλα ναρκωτικά από ότι οι μαθητές παραδοσιακών σχολείων και επίσης είχαν χαμηλότερα ποσοστά απουσιών από το σχολείο. Η έρευνα αυτή είχε εξάμηνη διάρκεια και ήταν η πρώτη έρευνα που έγινε με σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικότητα των σχολείων απεξάρτησης σε σχέση με την χρήση ουσιών και τις ακαδημαϊκά αποτελέσματα μέσα από μία συγκριτική μελέτη και τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ελπιδοφόρα για τα σχολεία απεξάρτησης.

Σε μία ακόμη σχετικά πιο πρόσφατη έρευνα του 2019 καταδείχθηκε επίσης ότι κατά την δωδεκάμηνη διάρκεια της παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την αποχή από τις ουσίες και αυξημένη πιθανότητα αποφοίτησης από τους μαθητές των recovery schools. Συγκεκριμένα τα ποσοστά αποφοίτησης ήταν 21-25 μονάδες υψηλότερα από τους μαθητές των παραδοσιακών λυκείων ενώ το 55% των μαθητών των σχολείων απεξάρτησης ανέφερε τρίμηνη αποχή από τις ουσίες έναντι 37% των μαθητών των συμβατικών σχολείων.

Τα οφέλη αποφοίτησης είναι φυσικά και διαχυτικά προς την οικονομία αφού μειώθηκαν τα πρόσθετα κόστη ανά μαθητή ένεκα των αυξημένων αποφοιτήσεων (Weimer et al., 2019)

Ωστόσο, παρά τα ελπιδοφόρα πορίσματα αυτών των μελετών, εξακολουθεί να υπάρχει ανάγκη για περισσότερες έρευνες προκειμένου να προσδιοριστεί η μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και των σχολείων αποκατάστασης στην αντιμετώπιση του εθισμού στα ναρκωτικά (Finch et al., 2014). Επιπλέον, η πρόσβαση σε αυτά τα σχολεία μπορεί να είναι περιορισμένη, ιδίως σε περιοχές με υψηλά ποσοστά εθισμού στα ναρκωτικά και περιορισμένους οικονομικούς πόρους. Σύμφωνα με έρευνα που διενεργήθηκε οι σημαντικότερες προβλεπτικές μεταβλητές που μπορεί να επηρεάσουν το κατά πόσον θα παρακολουθήσει ένας έφηβος ένα recovery school είναι ατομικοί παράγοντες, η συχνότητα των 12 βημάτων, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων αλλά και οι οικονομικοί πόροι. (Hennessy & Finch, 2019)

Σε μία ακόμη έρευνα του 2020 που στόχο είχε να διερευνήσει αν οι μαθητές των recovery schools ανέφεραν μικρότερη παραβατικότητα σε σχέση με μαθητές συμβατικών σχολείων αλλά και το τι ρόλο παίζει το στυλ επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε αυτήν την συσχέτιση ως moderator μεταβλητή. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και οι μαθητές των recovery schools ανέφεραν μειωμένη παραβατική συμπεριφορά σε κατάσταση μέθης και λιγότερες ημέρες χρήσης ουσιών σε σχέση με τους μαθητές παραδοσιακών σχολείων. Τα αρνητικά στυλ επίλυσης προβλημάτων λειτούργησαν ως moderator και οι μαθητές με αρνητικό στυλ επίλυσης προβλημάτων τελικά δεν δέχτηκαν και τόσο θετικές επιδράσεις από την φοίτηση τους στα recovery schools ειδικά εάν έχουν παρορμητικό, απρόσεκτο ή αποφευκτικό στυλ επίλυσης προβλημάτων. (Tanner-Smith et al., 2020)

Εν κατακλείδι τα σχολεία απεξάρτησης ως εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δομές που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν τους μαθητές που βρίσκονται σε διαδικασία απεξάρτησης από διαταραχές χρήσης ουσιών παρέχουν ένα ασφαλές, καθαρό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη μακροπρόθεσμη απεξάρτηση από τις ουσίες αλλά συνάμα έχουν και διαχυτικά οφέλη για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των αποφοίτων τους, την οικονομία και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο δια μέσου της ομαλής κοινωνικής επανένταξης των πρώην χρηστών εξαρτησιογόνων ουσιών.

## **2. Σχολείο 18 Άνω, ένα σχολείο στα πλαίσια της κοινωνικής επανένταξης ενός θεραπευτικού προγράμματος.**

Η Μονάδα Απεξάρτησης 18 Άνω του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής, αποτελεί το μεγαλύτερο στεγνό δημόσιο πρόγραμμα απεξάρτησης ενταγμένο στο ΕΣΥ. Λειτουργώντας για περισσότερα από 30 χρόνια το 18 Άνω έχει μια μακρά πορεία προσφοράς και υπηρεσιών στο χώρο της ψυχικής υγείας και της απεξάρτησης καθώς και μια μεγάλη εμπειρία παρεμβάσεων και θεραπευτικών προσεγγίσεων. Στη Μονάδα Απεξάρτησης 18 Άνω

λειτουργούν μια σειρά εξειδικευμένων τμημάτων, ανάμεσά τους και τα Τμήματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολείο 18 Άνω.

Σύμφωνα με την ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ ΕΚΤΕΠΝ 2019: Η κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών και των οινοπνευματωδών στην Ελλάδα το Σχολείο του 18 Άνω αποτελεί τη μοναδική πρόταση συνδυασμού θεραπείας και εκπαίδευσης στη χώρα μας που λειτουργεί ως ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης όπως τα σχολεία απεξάρτησης ( recovery schools ) που ξεκίνησαν και αναπτύχθηκαν κυρίως στις ΗΠΑ. Στην Ευρώπη έχουν καταγραφεί μόνο στην Ελλάδα και την Γερμανία με πρωτεύοντα στόχο τους την κοινωνική επανένταξη και την επαγγελματική αποκατάσταση υποστηρίζοντας παράλληλα μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και την θεραπεία από την εξάρτηση των ουσιών και την διατήρηση της πλήρους αποχής από αυτές. (ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ 2019: Η κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών και των οινοπνευματωδών στην Ελλάδα, ΕΚΤΕΠΝ, n.d.)

Το Σχολείο του 18 Άνω στόχο έχει να συμβάλλει στην ολοκλήρωση του θεραπευτικού αιτήματος και της κοινωνικής επανένταξης των υπό θεραπεία ατόμων, να εμπλουτίσει την επιμορφωτική εμπειρία των θεραπευομένων - μαθητών με νέες δεξιότητες και εφόδια, να συμβάλλει στην ομαλή και πλήρη κοινωνικοποίηση τους μέσα από την διασύνδεση με τον πλούτο της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και να εκπαιδεύσει και να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στη δυναμική της εξάρτησης και τέλος να διασφαλίσει την απαραίτητη διασύνδεση της εκπαίδευσης με τη θεραπεία.

Οι φορείς θεραπείας απεξάρτησης σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και κλινική εμπειρία τα τελευταία 20 χρόνια αναγνώρισαν το σημαντικό ρόλο που έχει η ολοκλήρωση της σχολικής εκπαίδευσης στην πρόληψη της υποτροπής και τα υποχρέωσε να ενσωματώσουν στην θεραπευτική τους πρακτική και φιλοσοφία την εκπαιδευτική υποστήριξη μέσω ενός οργανωμένου πλαισίου. Συγκεκριμένα σε έρευνα που διενεργήθηκε από τους Μπουρδάκη, & Δεληγιάννης, 2020 με σκοπό να προσδιοριστούν τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων πρώην χρηστών στα Μεταβατικά Σχολεία των θεραπευτικών δομών του ΚΕΘΕΑ σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Λάρισα και στο Σχολείο 18 ΑΝΩ στην Αθήνα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών τους καταδείχτηκε ότι το κίνητρο δεν ήταν κοινό για όλους και υπάρχει ένα πλήθος παραγόντων υποκίνησης όπως η αποφυγή του έργου της θεραπευτικής κοινότητας, αλλά και η ανάγκη των πρώην χρηστών να συνεχίσουν αυτό που κάποτε άφησαν λόγω της εμπλοκής τους με τις ουσίες. Επιπλέον, ως παράγοντες υποκίνησης της συμμετοχής προσδιορίζονται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, η κοινωνική προσαρμογή, η επαγγελματική αποκατάσταση, οι οικογενειακοί λόγοι, το πλαίσιο λειτουργίας των Σχολείων και η σχέση με τους εκπαιδευτές.

Το πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης για τους θεραπευόμενους του 18 και άλλων φορέων απεξάρτησης είναι το μοναδικό σε σχέση με αυτά που έχουν αναπτύξει άλλοι φορείς απεξάρτησης στην Ελλάδα που λειτουργεί σε συνεργασία με το ΥΠΑΙΘ από το 2001 έως σήμερα. Ξεκίνησε με προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης και ενισχυτικής διδασκαλίας, στη συνέχεια στο πλαίσιο της κατ’οικον διδασκαλίας και πρόσφατα από το 2016 εντάχθηκε στο θεσμικό πλαίσιο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (Νόμος 4368/2016 –

Άρθρο 26 – ΦΕΚ 21/Α/21-2-2016) . Η λειτουργία του σχολείου σε όλη τη διάρκεια της σχολικής και η επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού εποπτεύεται από πενταμελή επιτροπή η οποία ορίζεται από τον Υπουργό Παιδείας.

Απευθύνεται σε θεραπευόμενους που βρίσκονται στο στάδιο της Κοινωνικής Επανάταξης όλων των προγραμμάτων απεξάρτησης 18 ΑΝΩ (Τομέας Τοξικομανών, Αλκοολικών , Νέων Εξαρτήσεων ) ή έχουν ήδη ολοκληρώσει το πρόγραμμα με επιτυχία. Επίσης σε θεραπευόμενους και άλλων εγκεκριμένων θεραπευτικών προγραμμάτων που είτε βρίσκονται σε φάση επανάταξης είτε έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία τη θεραπεία τους.

Σκοπός του Σχολείου είναι η εξασφάλιση ενός υποστηρικτικού διδακτικού έργου, προκειμένου οι μαθητές να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, τόσο στον εμπλουτισμό υγιών, επανορθωτικών εμπειριών ζωής όσο και για τη συμμετοχή τους σε απολυτήριες και πανελλαδικές εξετάσεις, που διενεργούνται στα συνεργαζόμενα με εμάς δημόσια σχολεία.

Στο Σχολείο 18 ΑΝΩ λειτουργούν τα παρακάτω τμήματα: Τμήματα Β' θμιας Εκπαίδευσης Γυμνασίου - Λυκείου, Προετοιμασία Πανελληνίων Εξετάσεων / Εισαγωγή στην Γ' θμια Εκπαίδευση, Τμήματα Ξένων Γλωσσών ( Αγγλικά, Γαλλικά , Γερμανικά ), Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (Τμήματα Βασικών Ελληνικών και Γλωσσικής έκφρασης ). Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και επαγγελματικής καθοδήγησης /σταδιοδρομίας , Τμήματα Πληροφορικής / Μαθήματα χρήσης Η/Υ όλων των επιπέδων καθώς και τμήμα δημιουργικής γραφής και εκπαιδευτικού θεάτρου .

Η λειτουργία ενός εκπαιδευτικού σχολικού πλαισίου για έναν εγκεκριμένο φορέα απεξάρτησης είναι σημαντική σε διαφορετικά επίπεδα.

Σε επίπεδο ψυχικής λειτουργίας. οι περισσότεροι θεραπευόμενοι έχουν διακόψει τραυματικά την σχέση τους με το σχολείο. Το σχολείο της εφηβείας τους τους απέρριψε και το απέρριψαν και αυτοί. Δεν λειτούργησε για αυτούς ως μια φάση ένταξης και κοινωνικοποίησης όπως είχε ήδη ξεκινήσει να συμβαίνει με την οικογένειά τους. Η δυνατότητα που έχουν στη φάση της κοινωνικής επανάταξης μέσα στη θεραπεία τους μέσα από την επανασύνδεση με κάτι που δεν ολοκληρώθηκε ψυχικά, συνιστά μια επανάληψη η οποία όμως θα λειτουργήσει υποστηρικτικά μέσα από σχέσεις με καθηγητές, ομάδα συμμαθητών και θεραπευτές και θα γίνει μια υγιής και δημιουργική εμπειρία. Η συνύπαρξη με τους καθηγητές και η σχέση μαζί τους δίνει την δυνατότητα να επεξεργαστούν επίσης τη σχέση με την εξουσία και τις γονικές φιγούρες η οποία δεν στηρίζεται στον έλεγχο αλλά στα όρια που κάποτε δεν λειτούργησαν.

Σε κοινωνικό επίπεδο με την εκπαίδευσή του ο θεραπευόμενος-μαθητής δημιουργεί συνθήκες ισότιμης συμμετοχής του στο κοινωνικό περιβάλλον, αλλάζει την εικόνα του εαυτού του όπως αυτή εκφράζεται πλέον κοινωνικά απομακρύνοντας το στίγμα του πρώην χρήστη. Τέλος υποστηρίζει τις δυνατότητες για μια καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση. Σε επίπεδο της αποτελεσματικότητας της θεραπείας του το σχολείο συμβάλλει καθοριστικά στην πρόληψη της υποτροπής μακροπρόθεσμα καθώς η ολοκλήρωση της εκπαίδευσής του λειτουργεί υποστηρικτικά απέναντι στην ανεργία, την χαμηλή αυτοεκτίμηση, την έλλειψη ικανοποίησης

στη σχέση με τον εαυτό του και την οικογένεια, τους φίλους και την κοινωνική πραγματικότητα που τον ματαιώνει

### **Συμπεράσματα - Προτάσεις.**

Συμπερασματικά, η εξάρτηση από τις ουσίες είναι ένα σύνθετο και δύσκολο ζήτημα που απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αντιμετώπισή του. Τα σχολεία εκπαίδευσης και απεξάρτησης προσφέρουν μια πολλά υποσχόμενη λύση συνδυάζοντας ακαδημαϊκά μαθήματα με προγράμματα θεραπείας της εξάρτησης. Είναι απαραίτητο να διενεργηθούν περισσότερες διαχρονικές έρευνες για να προσδιοριστεί η μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον θα ήταν χρήσιμο να υπάρξουν έρευνες και σε επίπεδο διεπιστημονικό ώστε να μελετηθούν τα διαχυτικά οφέλη για την κοινωνία και την οικονομία από την λειτουργία των σχολείων αυτών. Τα σχολεία αυτά έχουν δείξει ελπιδοφόρα αποτελέσματα στο να βοηθήσουν τους ανθρώπους να ξεπεράσουν τον εθισμό τους και να οικοδομήσουν ένα καλύτερο μέλλον χρέος μας είναι να τα στηρίξουμε και να τα πλαισιώσουμε με την απαραίτητη επιστημονική πλαισίωση τόσο θεωρητικά όσο και εφαρμοσμένα ώστε να πετύχουμε την βέλτιστη αποδοτικότητα τους και την αποτελεσματική τους συμβολή στην θεραπεία και κοινωνική επανένταξη των πρώην χρηστών εξαρτησιογόνων ουσιών.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- APA Dictionary of Psychology. (n.d.). Retrieved from dictionary.apa.org website: <https://dictionary.apa.org/addiction>
- ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ 2019: Η κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών και των οινόπνευματών στην Ελλάδα, ΕΚΤΕΠΝ. (n.d.). Retrieved from ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ 2019: Η κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών και των οινόπνευματών στην Ελλάδα, ΕΚΤΕΠΝ website: <https://www.ektepn.gr/publications/2020/etisia-ekthesi-ektepn/etisia-ekthesi-2019-i-katastasi-toy-problimatos-ton>
- Finch, A. J., Moberg, D. P., & Krupp, A. L. (2014). Continuing Care in High Schools: A Descriptive Study of Recovery High School Programs. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 23(2), 116–129. <https://doi.org/10.1080/1067828x.2012.751269>
- Finch, A. J., Tanner-Smith, E., Hennessy, E., & Moberg, D. P. (2017). Recovery high schools: Effect of schools supporting recovery from substance use disorders. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 44(2), 175–184. <https://doi.org/10.1080/00952990.2017.1354378>
- Hennessy, E. A., & Finch, A. J. (2019). Adolescent recovery capital and recovery high school attendance: An exploratory data mining approach. *Psychology of Addictive Behaviors*, 33(8), 669–676. <https://doi.org/10.1037/adb0000528>

- Μπουρδάκη, Ε., & Δεληγιάννης, Δ. (2020). Κίνητρα συμμετοχής των ευπαθών κοινωνικά ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων: Απόψεις εκπαιδευτών των Μεταβατικών Σχολείων του ΚΕΘΕΑ και του Σχολείου 18 ΑΝΩ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 515. <https://doi.org/10.12681/edusc.3152>
- Tanner-Smith, E. E., Nichols, L. M., Loan, C. M., Finch, A. J., & Moberg, D. P. (2020). Recovery High School Attendance Effects on Student Delinquency and Substance Use: the Moderating Role of Social Problem Solving Styles. *Prevention Science*, 21(8), 1104–1113. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01161-z>
- Weimer, D. L., Moberg, P., French, F., Tanner-Smith, E. E., & Finch, A. J. (2019). Net Benefits of Recovery High Schools: Higher Cost but Increased Sobriety and Educational Attainment. *The Journal of Mental Health Policy and Economics*, 22(3), 109–120. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31811754/>
- What is a Recovery High School. (n.d.). Retrieved from The Association Of Recovery Schools website: <https://recoveryschools.org/what-is-a-recovery-high-school/>

**Εξάλεπτη Δοκιμασία Βάδισης σε Νοσηλευόμενους Μαθητές με Ψυχωτικές Διαταραχές:  
Μια Πιλοτική Μελέτη**

**Six Minute Walk Test For Hospitalized Students With Psychotic Disorders: A Pilot Study**

**Γεώργιος Κατσιμάνης**, Εκπαιδευτικός Ειδικής Φυσικής Αγωγής (M.Sc.), Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, [georgekatsim@yahoo.gr](mailto:georgekatsim@yahoo.gr)

**Γεώργιος Κώτσικας**, Εκπαιδευτικός Ειδικής Φυσικής Αγωγής (M.Sc.), Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, [rust23@gmail.com](mailto:rust23@gmail.com)

**Μαγδαληνή Καραγιάννη**, Ψυχίατρος Παιδιών & Εφήβων, (Ph.D), Διευθύντρια Ε.Σ.Υ., [lina.karagia2@gmail.com](mailto:lina.karagia2@gmail.com)

**Αναστασία Μπέκα**, Ψυχίατρος Παιδιών & Εφήβων, (Ph.D), Συντονίστρια Διευθύντρια Ψυχιατρικού Τμήματος Παιδιών-Εφήβων Γ.Ν. «Γεώργιος Παπανικολάου», [anastasiabeka@gmail.com](mailto:anastasiabeka@gmail.com)

**George Katsimanis**, Teacher of Special Physical Education (M.Sc.), Secondary Education, [georgekatsim@yahoo.gr](mailto:georgekatsim@yahoo.gr)

**George Kotsikas**, Teacher of Special Physical Education (M.Sc.), Secondary Education, [rust23@gmail.com](mailto:rust23@gmail.com)

**Magdalini Karagianni**, Child and Adolescent Psychiatrist, MD, NHS Director, (Ph.D), [lina.karagia2@gmail.com](mailto:lina.karagia2@gmail.com)

**Anastasia Beka**, Consultant Child and Adolescent Psychiatrist, MD, Head of Psychiatric Department for Children and Adolescents, (Ph.D), ‘George Papanikolaou’, General Hospital, [anastasiabeka@gmail.com](mailto:anastasiabeka@gmail.com)

**Abstract:** The 6-minute walk test (6MWT) is a sub-maximal aerobic field test that assesses the distance a patient can walk in 6 minutes, on a horizontal, flat, hard surface, at his/her own pace and self-selected walking speed. The aim of this study is to provide data and reference values of the distance covered during the 6MWT by hospitalized adolescent students with psychotic disorders.

The research involved hospitalized students of Special Junior High School with Senior High School Classes of the Psychiatric Department for Children and Adolescents at “George Papanikolaou” General Hospital, in Thessaloniki Greece, who had their first hospital admission within the last three school years (2018-2021). The results revealed that the average age of these adolescents was 16.38±1.19 years. The 6MWT took place during the Physical Education course, as an integral part of the overall motor and functional assessment of students with mental disorders. The average distance covered within the six minutes of the test was 591.48± 64.01 meters.

Although the findings of our research are the first published data on the application of 6MWT in a purely adolescent population diagnosed with psychotic disorders only, further research is needed to confirm and generalize them.

**Key words:** 6–Minute Walk Test, hospitalized students, adolescents, mental disorders, psychotic disorders

**Περίληψη:** Η 6-λεπτη δοκιμασία βάρδισης (6ΛΔΒ) είναι ένα υπομέγιστο αερόβιο τεστ πεδίου που αξιολογεί την απόσταση που μπορεί να διανύσει ο ασθενής σε 6 λεπτά, επί οριζόντιας-επίπεδης-σκληρής επιφάνειας, με το δικό του ρυθμό και με αυτοεπιλεγόμενη ταχύτητα βάρδισης. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρέχει δεδομένα και τιμές αναφοράς της διανυθείσας απόστασης της 6ΛΔΒ για νοσηλευόμενους εφήβους μαθητές με ψυχωτικές διαταραχές.

Η έρευνα αφορούσε νοσηλευόμενους μαθητές με ψυχωτικές διαταραχές του Ειδικού Γυμνασίου με Ειδικές Λυκειακές Τάξεις της Ψυχιατρικής Κλινικής Παιδιών-Εφήβων του Γ.Ν. «Γ. Παπανικολάου» που είχαν νοσηλευτεί κατά τα τελευταία τρία σχολικά έτη (2018-2021). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ο μέσος όρος ηλικίας των εφήβων ήταν  $16.38 \pm 1.19$  έτη. Η 6ΛΔΒ πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ως αναπόσπαστο μέρος της συνολικής κινητικής και λειτουργικής αξιολόγησης των μαθητών με ψυχικές διαταραχές. Ο μέσος όρος της απόστασης που διανύθηκε μέσα στα έξι λεπτά της δοκιμασίας ήταν  $591.48 \pm 64.01$  μέτρα.

Αν και τα ευρήματα της έρευνάς μας αποτελούν τα πρώτα δημοσιευμένα δεδομένα εφαρμογής της 6ΛΔΒ σε αμιγώς εφηβικό πληθυσμό και με διάγνωση μόνο ψυχωτικών διαταραχών, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για την επιβεβαίωση και την γενίκευσή τους.

**Λέξεις κλειδιά:** 6-λεπτη δοκιμασία βάρδισης, νοσηλευόμενοι μαθητές, έφηβοι, ψυχικές διαταραχές, ψυχωτικές διαταραχές

## Εισαγωγή

Η 6-λεπτη δοκιμασία βάρδισης (6ΛΔΒ) (6 minute walk test-6MWT) είναι ένα υπομέγιστο αερόβιο τεστ πεδίου<sup>24</sup>. Είναι ένας απλός, χαμηλού κόστους, τρόπος εκτίμησης της λειτουργικής κατάστασης του ασθενούς για την αποτίμηση της λειτουργικής ικανότητας στην άσκηση τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών-εφήβων (Enright, 2003). Πρόκειται για μια δοκιμασία που αξιολογεί την απόσταση που μπορεί να διανύσει ο ασθενής σε 6 λεπτά, επί οριζόντιας-επίπεδης-σκληρής επιφάνειας, με το δικό του ρυθμό και με αυτοεπιλεγόμενη ταχύτητα βάρδισης (Enright, 2003). Για τη διενέργεια της δοκιμασίας χρησιμοποιούνται διάδρομοι (μήκους 30 μέτρων) (Enright, 2003) που δεν είναι συχνά διαθέσιμοι σε χώρους

<sup>24</sup> Το τεστ πεδίου στους κλινικούς πληθυσμούς (απλή και αξιόπιστη δοκιμασία που χρησιμοποιείται ευρέως, συσχετίζεται θετικά με τη  $VO_{2peak}$ , και δεν απαιτεί ιδιαίτερο εργαστηριακό εξοπλισμό) πραγματοποιείται σε υπομέγιστη ένταση (70-89% της Μέγιστης Καρδιακής Συχνότητας) διότι ο οργανισμός δεν πρέπει να επιβαρύνεται υπέρμετρα, όπως συμβαίνει κατά τον άμεσο προσδιορισμό, έτσι ώστε οι επιπλοκές που συνοδεύουν την μέγιστη προσπάθεια να προλαμβάνονται.

παροχής πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας φροντίδας υγείας (όπως κέντρα υγείας ή νοσοκομεία), αλλά και δεν απαιτείται όργανο άσκησης ή εξειδικευμένος εργοφυσιολόγος για την διεξαγωγή της δοκιμασίας (Μαθιουδάκης και συν., 2015).

Η 6ΛΔΒ αντανακλά την υπομέγιστη λειτουργική ικανότητα<sup>25</sup> του ασθενούς. Η λειτουργική ικανότητα χαρακτηρίζει την επάρκεια του ατόμου να εκτελεί με ασφάλεια, ενεργητικότητα και επιτυχία οποιοδήποτε είδους σωματική δραστηριότητα και πράξη, επομένως και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (Solway et al., 2001; Enright, 2003). Η American Thoracic Society (Αμερικάνικη Εταιρεία Θώρακος) (ATS, 2002), έχει δημοσιεύσει κατευθυντήριες οδηγίες για την εφαρμογή της 6ΛΔΒ μέσα σε κλινικά περιβάλλοντα.

Μελέτες έχουν δείξει ότι η 6ΛΔΒ χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο τόσο σε υγιή παιδιά και εφήβους (Goemans et al., 2007; Li et al., 2007; Lammers et al., 2008; Priesnitz et al., 2009; Saad et al., 2009; Tonklang et al., 2011; D’Silva et al., 2012; Ulrich et al., 2013; Kanburoglou et al., 2014) όσο και σε παιδιά και εφήβους με προβλήματα υγείας, όπως πνευμονική υπέρταση (Maiya et al., 2006), συγγενείς καρδιοπάθειες (Moalla et al., 2005), κυστική ίνωση (Gulmans et al., 1996), πνευμονοπάθεια (Hassan et al., 2010), νεανική ιδιοπαθή αρθρίτιδα (Paap et al., 2005), παχυσαρκία (Morinder et al., 2009), εγκεφαλική παράλυση (Maher et al., 2008), νεφρική νόσο τελικού σταδίου (Takken et al., 2009) και σε αναμονή για μεταμόσχευση καρδιάς και πνευμόνων (Yimlamai et al., 2013) καθώς και σε άτομα με ψυχικές διαταραχές τα οποία όμως είναι ενήλικες (Vancampfort et al., 2013; Bernard et al., 2015; Vancampfort et al., 2016). Η βιβλιογραφία καθιστά σαφές ότι οι μέσες τιμές της απόστασης της 6ΛΔΒ για υγιή παιδιά και εφήβους, ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τις διαφορετικές μελέτες και τις διαφορετικές χώρες στις οποίες διεξάγονται (Goemans et al., 2007; Li et al., 2007; Lammers et al., 2008; Priesnitz et al., 2009; Saad et al., 2009; Tonklang et al., 2011; D’Silva et al., 2012; Ulrich et al., 2013; Kanburoglou et al., 2014).

Παράλληλα, όσον αφορά σε ενήλικους ασθενείς με ψυχικές διαταραχές, και δεδομένου ότι οι μεταβολικές και καρδιαγγειακές τους παθήσεις έχουν αποτελέσει σημαντικά ζητήματα κλινικής έρευνας, ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών χρησιμοποίησε την 6ΛΔΒ για τη μέτρηση της λειτουργικής ικανότητας σε ενήλικα άτομα με διπολική διαταραχή (Vancampfort et al., 2016) και σχιζοφρένεια (Vancampfort et al., 2011).

Φαίνεται να υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στην εφηβική σχιζοφρένεια και τη σχιζοφρένεια των ενηλίκων (Ανδρούτσος, 2012). Έτσι, αν και δεν υπάρχουν δημοσιευμένα δεδομένα για τις διανυθείσες αποστάσεις κατά την 6ΛΔΒ νοσηλευόμενων εφήβων με ψυχωτικές διαταραχές, υπάρχουν και αξίζει να αναφερθούν, δεδομένα για ενήλικους με ψυχωτικές διαταραχές και ιδιαίτερα με σχιζοφρένεια, οι οποίοι, έχουν λάβει μέρος σε 6ΛΔΒ, και έχουν διανύσει μικρότερη απόσταση σε σχέση με υγιείς ενήλικους (Vancampfort et al., 2013; Bernard et al., 2015). Η μικρότερη διανυθείσα απόσταση μπορεί να σχετίζεται με μειωμένη αερόβια

<sup>25</sup> Με την εκτίμηση της λειτουργικής ικανότητας αξιολογείται η ικανότητα του ατόμου να εκτελεί καθημερινά δοκιμασίες, που εξαρτώνται από τον αερόβιο μεταβολισμό και από τη γενικότερη κατάσταση του αναπνευστικού, καρδιαγγειακού και μυϊκού συστήματος.

ικανότητα (Strassing et al., 2011; Scheewe et al., 2012) και υποκείμενη μυϊκή αδυναμία (Galletly, 1996) που παρουσιάζουν οι ενήλικες ασθενείς με σχιζοφρένεια. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η εξασθενημένη απόδοση σε καθημερινές δραστηριότητες της ζωής των ασθενών με σχιζοφρένεια σχετίζεται με υπερβολικό βάρος, μεταβολικές επιπλοκές, καπνιστική συμπεριφορά, αρνητικά συμπτώματα και χαμηλότερη σωματική αυτοαντίληψη (Vancampfort et al., 2011; Vancampfort et al., 2011; Vancampfort et al., 2012). Σε άλλες μελέτες αναφέρεται ότι οι ενήλικες με σχιζοφρένεια παρουσιάζουν χαμηλότερη καρδιοαναπνευστική ικανότητα σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό (Heggelund et al., 2011; Nilsson et al., 2012) και διαταραγμένο πρότυπο βάδισης, που χαρακτηρίζεται από μείωση της ταχύτητας και του μήκους του βήματος στην ελεύθερη βάδιση (Putzhammer et al., 2004).

Ωστόσο, στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν δημοσιευμένα δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή της 6ΛΔΒ σε νοσηλευόμενους εφήβους με ψυχικές διαταραχές και ειδικότερα με ψυχωτικές διαταραχές.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρέχει δεδομένα και τιμές αναφοράς της διανυθείσας απόστασης της 6ΛΔΒ για νοσηλευόμενους εφήβους με ψυχωτικές διαταραχές.

## 1. Μεθοδολογία

Οι νοσηλευόμενοι έφηβοι με ψυχωτικές διαταραχές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, φοιτούσαν στο Ειδικό Γυμνάσιο με Ειδικές Λυκειακές Τάξεις της Ψυχιατρικής Κλινικής Παιδιών-Εφήβων του Νοσοκομείου «Γ. Παπανικολάου», το οποίο ανήκει στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Το σχολείο στεγάζεται στους χώρους των εξωτερικών ιατρείων της Ψυχιατρικής Κλινικής Παιδιών-Εφήβων και παρέχει εκπαιδευτική υποστήριξη σε μαθητές ηλικίας 12-18 ετών, κυρίως σε νοσηλευόμενους της κλινικής αυτής, καλύπτοντας παράλληλα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών όλων των κλινικών του Νοσοκομείου.

Η έρευνα αφορούσε νοσηλευόμενους μαθητές που είχαν νοσηλευτεί κατά τα τελευταία τρία σχολικά έτη (2018-2021), και είχαν λάβει διάγνωση F20-F29 (Οξείες και παροδικές ψυχωτικές Διαταραχές, Σχιζοφρένεια, Σχιζότυπη διαταραχή και Παραληρητικές διαταραχές) σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο ICD-10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008).

Η 6ΛΔΒ πραγματοποιήθηκε μέσα στην κλινική, από την 1<sup>η</sup> έως την 3<sup>η</sup> ημέρα νοσηλείας των νοσηλευόμενων μαθητών, έτσι ώστε να μην επηρεαστεί η υπομέγιστη λειτουργική ικανότητα τους λόγω τυχόν μακρόχρονης νοσηλείας τους (π.χ. υποκινητικότητα, αύξηση βάρους κ.ά.). Η δοκιμασία έλαβε χώρα στη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ως αναπόσπαστο μέρος της συνολικής κινητικής και λειτουργικής τους αξιολόγησης με απώτερο σκοπό την δημιουργία των κατάλληλων εξατομικευμένων και προσαρμοσμένων προγραμμάτων άσκησης για τον κάθε νοσηλευόμενο μαθητή (Κατσιμάνης και συν., 2021α; Κατσιμάνης και συν., 2021β).

Παράλληλα, για τον εντοπισμό των βιβλιογραφικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η βιβλιογραφική βάση δεδομένων “PubMed” και το “Google Scholar”. Χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις-κλειδιά, “6 – Minute Walk Test”, “hospitalized students”, “adolescents”, “mental disorders”, “psychotic disorders”, συνδυάζοντάς τες μεταξύ τους με διάφορους τρόπους και

στην Ελληνική γλώσσα. Από τα άρθρα που προέκυψαν, οι συγγραφείς έλεγξαν τη σχετικότητα τους με τα θέματα προς διερεύνηση και από αυτά διατηρήθηκαν όσα παραχωρούσαν πρόσβαση στο πλήρες κείμενο. Παράλληλα, η έρευνα διεξήχθη μέσω του Συνδέσμου Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών HEAL-LINK, με αποτέλεσμα τη δυνατότητα πρόσβασης σε πλήρες κείμενο στη πλειοψηφία των εργασιών που μελετήθηκαν.

### 1.1 Δοκιμασία 6-λεπτης βάρδιας

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες της Αμερικάνικης Εταιρείας Θώρακος (ATS, 2002), η 6ΛΔΒ αποτελεί μία εύχρηστη και αξιόπιστη δοκιμασία εκτίμησης της λειτουργικής ικανότητας, που ελέγχει την αντοχή στην κόπωση. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της έχει ελεγχθεί και για τα άτομα με ψυχωτικές διαταραχές (Gomes et al., 2016). Με τη δοκιμασία επιχειρείται η σφαιρική εκτίμηση των ολοκληρωμένων απαντήσεων όλων των συστημάτων που εμπλέκονται στην άσκηση, μεταξύ των οποίων το αναπνευστικό και το καρδιαγγειακό σύστημα, η περιφερική κυκλοφορία, το αίμα, οι νευρομυϊκές μονάδες και ο μεταβολισμός των μυών, ώστε να μπορεί να αποτιμηθεί η ανοχή στην άσκηση, ως ολιστικό γεγονός. Με την 6ΛΔΒ μετράται η απόσταση την οποία ένα άτομο είναι σε θέση να περπατήσει (όχι να τρέξει) επί οριζόντιας-επίπεδης-σκληρής επιφάνειας σε διάστημα 6 λεπτών, με το δικό του ρυθμό και την ταχύτητα βάρδιας που επιλέγει. Η δοκιμασία λαμβάνει χώρα σε διάδρομο μήκους 30 μέτρων ο οποίος οριοθετείται από δύο κώνους (όπως και στην έρευνά μας), γύρω από τους οποίους στρίβει ο εξεταζόμενος. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της δοκιμασίας καλό είναι να υπάρχει παρακίνηση από τον εξεταστή. Η ενθάρρυνση γίνεται με συγκεκριμένες φράσεις (ATS, 2002) και έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει θετικά την καλυπτόμενη απόσταση, ειδικά σε παιδιατρικούς πληθυσμούς (Morales et al., 2018). Μετράται η καρδιακή συχνότητα (ΚΣ), ο περιφερειακός τριχοειδής κορεσμός της αιμοσφαιρίνης σε οξυγόνο (saturation of peripheral oxygen, %SpO<sub>2</sub>) και η αρτηριακή πίεση (ΑΠ), τόσο στην έναρξη όσο και μετά το πέρας της δοκιμασίας. Επίσης, στο τέλος μετράται η συνολική διανυθείσα απόσταση (ATS, 2002) και ο βαθμός αυτοαναφερόμενης κόπωσης (δηλαδή το αίσθημα της κόπωσης όπως το αντιλαμβάνεται ο ασκούμενος) (Borg, 1982). Η 6ΛΔΒ συσχετίζεται με την ηλικία, το ύψος, το βάρος, το φύλο και το δείκτη μάζας σώματος (ΔΜΣ) (ATS, 2002), ενώ η διανυόμενη απόσταση μπορεί να προβλεφθεί από διάφορες εξισώσεις προσέγγισης (Ubuane et al., 2018; Giannitsi et al., 2019).

Με τη συγκεκριμένη δοκιμασία μπορεί να αποτιμηθεί το υπομέγιστο επίπεδο της λειτουργικής ικανότητας. Οι περισσότεροι ασθενείς δεν επιτυγχάνουν μέγιστη ικανότητα κατά τη διάρκεια της 6ΛΔΒ, αλλά, αντίθετα, επιλέγουν τη δική τους ένταση άσκησης. Εν τούτοις, επειδή οι πλείστες των καθημερινών δραστηριοτήτων εκτελούνται σε υπομέγιστα επίπεδα άσκησης, η 6ΛΔΒ μπορεί να αποδώσει καλύτερα το φυσιολογικό λειτουργικό επίπεδο κόπωσης για τις καθημερινές φυσικές δραστηριότητες (Μαθιουδάκης και συν., 2015).

## 2. Αποτελέσματα

Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν, 8 περιστατικά νοσηλευόμενων μαθητών που πληρούσαν τα κριτήρια (F20-F29 κατά ICD 10) (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008) όπως αυτά τέθηκαν στη μεθοδολογία και στα οποία εφαρμόστηκε η 6ΛΔΒ. Από τους 8 νοσηλευόμενους εφήβους με ψυχωτικές διαταραχές οι έξι παρακολουθούσαν τα μαθήματα του σχολείου τους κατά τη στιγμή του εισιτηρίου τους στην Ψυχιατρική Κλινική (75%). Επίσης, σε ποσοστό 62.5% (5/8) των νοσηλευόμενων εφήβων, καταγράφηκαν και διαγνώσεις του άξονα Ζ (κατά ICD 10) σχετικά με δυνητικούς κινδύνους για την υγεία τους λόγω ψυχοκοινωνικών καταστάσεων. Τέτοια προβλήματα σχετίζονται με αρνητικά γεγονότα ζωής κατά την παιδική ηλικία, με την ανατροφή του παιδιού αλλά και με το στενό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένης της οικογενειακής κατάστασης (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008).

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται το φύλο, η ηλικία έναρξης της ασθένειας και η ηλικία έναρξης της πρώτης νοσηλείας, οι ημέρες παραμονής και η ηλικία τους. Οι τιμές παρουσιάζονται σε Μέσους όρους με τις Τυπικές Αποκλίσεις (ΜΟ±ΤΑ). Ο μέσος όρος (μ.ο.) ηλικίας των εφήβων ήταν  $16.38 \pm 1.19$  έτη και ο μ.ο. παραμονής τους στην Ψυχιατρική Κλινική ήταν  $45.38 \pm 18.94$  ημέρες. Σύμφωνα με την καταγραφή των δεδομένων, η έναρξη των ψυχωτικών συμπτωμάτων ήταν στην ηλικία των  $15.69 \pm 1.08$  ετών, η έναρξη λήψης της αντιψυχωτικής αγωγής ήταν κατά μ.ο. 2 μήνες μετά την έναρξη των ψυχωτικών συμπτωμάτων, η διάρκεια λήψης της αντιψυχωτικής αγωγής μέχρι την πρώτη νοσηλεία ήταν κατά μ.ο. 4 μήνες και η διάρκεια της ασθένειας μέχρι την πρώτη νοσηλεία ήταν κατά μ.ο. 7 μήνες. Επρόκειτο για την πρώτη νοσηλεία όλων των μαθητών του δείγματος.

Πίνακας 1. Γενικά χαρακτηριστικά των νοσηλευόμενων εφήβων

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΨΥΧΩΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΜΟ±ΤΑ
<i>Γενικά Χαρακτηριστικά</i>	
Συνολικός Αριθμός Ασθενών	8
Αγόρια/Κορίτσια	5/3
Ηλικία έναρξης ασθένειας	15.69±1.08
Ηλικία έναρξης νοσηλείας	16.38±1.19
Νοσηλεία (ημέρες)	45.38±18.94
Ηλικία (μήνες)	196.25±13.14
<b>Ηλικία (έτη)</b>	<b>16.38±1.19</b>

Στον Πίνακα 2 εμφανίζονται τα σωματικά και τα κλινικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ο ΔΜΣ ήταν σε φυσιολογικά για την ηλικία επίπεδα

(23.58±2.85), όπως και η ΑΠ (συστολική και διαστολική), η ΚΣ και ο %SpO<sub>2</sub>. Ο μ.ο. της βλεπτης διανυθείσας απόστασης (6ΛΔΑ) ήταν 591.48±64.01 μέτρα.

**Πίνακας 2. Σωματικά και κλινικά χαρακτηριστικά των νοσηλεύομενων εφήβων**

<b>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΨΥΧΩΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ</b>	<b>ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΜΟ±ΤΑ</b>
<i>Σωματικά χαρακτηριστικά</i>	
Βάρος (kg)	67.28±9.65
Ύψος (m)	1.69±0.06
ΔΜΣ (kg/m <sup>2</sup> )	23.58±2.85
<i>Κλινικά χαρακτηριστικά</i>	
Συστολική πίεση πριν (mmHg)	123.00±4.63
Συστολική πίεση μετά (mmHg)	146.63±11.77
Διαστολική πίεση πριν (mmHg)	64.63±6.12
Διαστολική πίεση μετά (mmHg)	72.75±6.76
ΚΣ πριν (σφύξεις/λεπτό)	93.63±17.05
ΚΣ μετά (σφύξεις/λεπτό)	145.88±28.04
ΚΣ αύξηση (σφύξεις/λεπτό)	52.25±26.34
Κορεσμός οξυγόνου πριν (%SpO <sub>2</sub> )	98.13±0.83
Κορεσμός οξυγόνου μετά (%SpO <sub>2</sub> )	98.13±1.13
<b>6ΛΔΑ (m)</b>	<b>591.48±64.01</b>

### 3. Συζήτηση

Η 6ΛΔΒ πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ως αναπόσπαστο μέρος της συνολικής κινητικής και λειτουργικής αξιολόγησης των μαθητών με ψυχικές διαταραχές. Ο απώτερος σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι η δημιουργία κατάλληλων εξατομικευμένων και προσαρμοσμένων προγραμμάτων άσκησης για τον κάθε νοσηλεύομενο μαθητή με ψυχικές διαταραχές (Κατσιμάνης και συν., 2021α; Κατσιμάνης και συν., 2021β). Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι οι οποιεσδήποτε παρεμβάσεις μέσω της άσκησης θα πρέπει να επιβλέπονται και να καθοδηγούνται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς ειδικής φυσικής αγωγής με εμπειρία τόσο στα σωματικά όσο και στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εφήβων μαθητών με ψυχικές διαταραχές. Οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί ειδικής φυσικής αγωγής θα πρέπει επίσης να είναι γνώστες των βασικών αρχών όσον αφορά την εκπαίδευση αυτών των κλινικών πληθυσμών καθώς και την παροχή συμβουλευτικής πάνω στα διάφορα προγράμματα άσκησης (Κατσιμάνης και συν., 2021α; Κατσιμάνης και συν., 2021β).

Ο μ.ο. της απόστασης που διανύθηκε μέσα στα έξι λεπτά της δοκιμασίας (6ΛΔΑ) ήταν  $591.48 \pm 64.01$  μέτρα. Δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου για να συγκριθεί η δεδομένη απόσταση αλλά και δεν υπάρχουν δημοσιευμένα δεδομένα για τις διανυθείσες αποστάσεις κατά την 6ΛΔΒ νοσηλευόμενων εφήβων με ψυχικές διαταραχές και ιδιαίτερα με ψυχωτικές διαταραχές. Ωστόσο, στην βιβλιογραφία υπάρχουν δημοσιευμένα δεδομένα για τη μέση απόσταση που μπορεί να διανυθεί από υγιείς εφήβους ηλικίας 16-18 ετών, κατά την 6ΛΔΒ, και είναι 664 μέτρα για τα κορίτσια και 725 μέτρα για τα αγόρια (Enright, 2003; Μαθιουδάκης και συν., 2015). Αυτές οι αναμενόμενες αποστάσεις που μπορούν να διανυθούν από υγιείς εφήβους μπορούν να εξαχθούν από εξισώσεις προσέγγισης/συσχέτισης, ενώ χρησιμοποιούνται για σύγκριση με τις επιδόσεις ασθενών, αντιστοιχισμένων ως προς το φύλο και την ηλικία (Cataneo et al., 2010; Cacau et al., 2016; Giannitsi et al., 2019). Εύκολα διαπιστώνεται η διαφορά που υπάρχει στη διανυθείσα απόσταση ανάμεσα στους νοσηλευόμενους εφήβους με ψυχωτικές διαταραχές του δείγματός μας και στους εφήβους του γενικού πληθυσμού.

Στην προσπάθεια να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα της 6ΛΔΒ του δείγματός μας, επιχειρήσαμε τη σύγκριση των δεδομένων των δικών μας εφήβων με αυτά της βιβλιογραφίας, όσον αφορά την ηλικία εκδήλωσης ψυχωτικών συμπτωμάτων στους εφήβους του γενικού πληθυσμού, του χρόνου που συνήθως μεσολαβεί από την εκδήλωση των συμπτωμάτων μέχρι την έναρξη της φαρμακευτικής αγωγής και μέχρι στην εισαγωγή για πρώτη ψυχιατρική νοσηλεία, την απόσυρση από τις συνήθειες δραστηριότητες, κυρίως τη διακοπή της σχολικής φοίτησης και τις μεταβολές σωματικών/οργανικών δεικτών, όπως ο ΔΜΣ, η ΚΣ, η ΑΠ και ο %SpO<sub>2</sub>. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη χαμηλότερη απόδοση του δείγματός μας στην 6ΛΔΒ.

Από τα αποτελέσματα γίνεται αντιληπτό ότι ο μ.ο. ηλικίας των εφήβων ήταν  $16.38 \pm 1.19$  έτη. Η ηλικία αυτή αντιστοιχεί σε μαθητή/τρια που φοιτά στην Β΄ Λυκείου.

Σύμφωνα με την καταγραφή των δεδομένων μας, η έναρξη των ψυχωτικών συμπτωμάτων αναφέρθηκε στην ηλικία των  $15.69 \pm 1.08$  ετών, η έναρξη λήψης της αντιψυχωτικής αγωγής ήταν κατά μ.ο. 2 μήνες μετά ( $15.90 \pm 1.06$ ), η διάρκεια λήψης της αντιψυχωτικής αγωγής μέχρι την πρώτη νοσηλεία ήταν κατά μ.ο. 4 μήνες και η διάρκεια της ασθένειας, από την εμφάνισή της μέχρι την πρώτη νοσηλεία, ήταν κατά μ.ο. 7 μήνες. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την εμφάνιση των ψυχωτικών συμπτωμάτων μέχρι την πρώτη νοσηλεία είναι κατά μ.ο. 9 μήνες στους εφήβους (Hollis, 2000).

Τα μικρότερα, των αναφερομένων στη βιβλιογραφία, χρονικά διαστήματα μέχρι την έναρξη της αντιψυχωτικής αγωγής και μέχρι την πρώτη νοσηλεία στο δικό μας δείγμα, καταδεικνύει το βαθμό ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης των γονέων και κηδεμόνων των συγκεκριμένων εφήβων με ψυχωτικές διαταραχές. Η άμεση αντίδρασή τους και η έγκαιρη διάγνωση της νόσου αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες για την καλύτερη έκβαση των συμπτωμάτων της και της εξέλιξή της.

Δύο έφηβοι (25%), δεν παρακολουθούσαν τα μαθήματα του σχολείου τους κατά τη στιγμή του εισιτηρίου τους στην Ψυχιατρική Κλινική. Το γεγονός αυτό συνάδει με την παρατήρηση ότι της έναρξης των κύριων ψυχωτικών συμπτωμάτων προηγούνται κατά κανόνα οι λεγόμενες «πρόδρομες» εκδηλώσεις της διαταραχής, που μεταξύ άλλων, περιλαμβάνουν: πτώση της σχολικής επίδοσης, κοινωνική απομόνωση, αποδιοργανωμένη και παράδοξη συμπεριφορά, μείωση της ικανότητας για επιτέλεση των καθημερινών δραστηριοτήτων, απάθεια και αδράνεια (McClellan et al., 2003). Στη μελέτη των Nicolson et al. (2000), το 49% των ασθενών χρειάστηκε να καθυστερήσουν την έναρξη του σχολείου ή να επαναλάβουν σχολική τάξη. Στη βιβλιογραφία επίσης, αναφέρεται ότι περίπου το 50% των μαθητών/τριών που πάσχουν από κάποια ψυχική διαταραχή και βρίσκονται στην ηλικία των 14 ετών και μεγαλύτερη, θα εγκαταλείψουν το σχολείο (U.S. Department of Education, 2009).

Ο ΔΜΣ κυμάνθηκε σε φυσιολογικά για την ηλικία επίπεδα (Cole et al., 2000) ( $23.58 \pm 2.85$ ), κάτι που σημαίνει ότι η περίπου κατά μ.ο. τετράμηνη λήψη των αντιψυχωτικών φαρμάκων δεν είχε επηρεάσει το βάρος τους. Ωστόσο, κάποιες φορές, οι ηρεμιστικές επιδράσεις της ψυχοφαρμακευτικής αγωγής, φέρεται να συνδέονται με τον καθιστικό τρόπο ζωής των ψυχιατρικών ασθενών και μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας (Kane, 2008). Επιπλέον, τα αντιψυχωτικά φάρμακα μπορεί να προκαλέσουν αύξηση βάρους, διαταραγμένη όρεξη (αυξημένη για υδατάνθρακες), διαταραχή της ισορροπίας των ηλεκτρολυτών και αργό μεταβολισμό, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να επηρεάσουν το επίπεδο σωματικής δραστηριότητας (Rauner et al., 2000; Mangerud et al., 2014).

Επίσης, η ΑΠ, η ΚΣ και ο %SpO<sub>2</sub>, κυμάνθηκαν σε φυσιολογικά για την ηλικία επίπεδα. Μετά το πέρας της 6ΛΔΒ, η αύξηση της ΚΣ κατά 52 περίπου σφύξεις/λεπτό, αντανάκλα τη συνειδητή προσπάθεια που κατέβαλαν οι ασκούμενοι έφηβοι. Οι σφύξεις αυτές, αντιστοιχούν στο 71.51% της μέγιστης καρδιακής συχνότητας (ΜΚΣ)<sup>26</sup> των εφήβων με βάση την ηλικία τους, και δείχνουν ότι η προσπάθειά τους κυμάνθηκε σε υπομέγιστα επίπεδα.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό (50–75%) των παιδιών με ψυχωτικές διαταραχές και ιδιαίτερα με σχιζοφρένεια εμφανίζει στο αναπτυξιακό ιστορικό σημαντικά ελλείμματα στην εξέλιξη και των κινητικών του λειτουργιών (π.χ. καθυστέρηση στα αναπτυξιακά ορόσημα, φτωχό κινητικό συντονισμό) (Russell et al., 1989; Hollis, 1995). Αυτός ο παράγοντας ίσως επηρεάζει γενικά τη διανυθείσα απόσταση βάρδισης, ωστόσο στο δικό μας δείγμα δεν καταγράφηκαν τέτοια ελλείμματα.

Παρά την απουσία διαφοροποίησης των εφήβων του δείγματός μας από τους εφήβους του γενικού πληθυσμού στις προαναφερθείσες παραμέτρους (εκτός από την διανυθείσα απόσταση

---

<sup>26</sup> Η μέγιστη καρδιακή συχνότητα είναι ο μέγιστος αριθμός σφυγμών ανά λεπτό στον οποίο φθάνει η καρδιά κατά τη μέγιστη φόρτιση (άσκηση). Εξαρτάται από την ηλικία και δεν σχετίζεται με το επίπεδο της φυσικής κατάστασης. Στον τομέα της αθλητικής επιστήμης υπολογίζεται από διάφορες μαθηματικές εξισώσεις. Εδώ χρησιμοποιήθηκε η εξίσωση:  $MKS=220 - \text{ηλικία}$ .

βάδισης), είναι ωστόσο γνωστό ότι γενικότερα, η πλειονότητα των παθολογικών καταστάσεων υποβιβάζουν τη φυσική ικανότητα και, σε ανάλογο μέτρο, την ποιότητα της λειτουργικότητας στην καθημερινή ζωή (Μαθιουδάκης και συν., 2015). Η κοινωνική απόσυρση, το κάπνισμα (σε μερικούς από τους εφήβους), η έλλειψη συμμετοχής σε ατομικές και ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες, η έλλειψη κινήτρων και η καθιστική ζωή, που χαρακτηρίζαν τους εφήβους στην έρευνα μας, πιθανώς, να σχετίζονται με τη μικρότερη διανυθείσα απόσταση βάδισης.

#### **4.Περιορισμοί**

Τα ευρήματα της έρευνάς μας είναι αναγκαίο να ερμηνευτούν με προσοχή εξαιτίας κάποιων μεθοδολογικών περιορισμών. Πρώτον, το δείγμα των νοσηλευόμενων μαθητών ήταν πολύ μικρό. Δεύτερον, δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου υγιών μαθητών ή νοσηλευόμενων μαθητών με άλλου τύπου διαταραχή. Τρίτον, οι συμμετέχοντες ήταν μόνο νοσηλευόμενοι και όχι εξωτερικοί ασθενείς. Έτσι, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν και αφορούν μόνο το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό νοσηλευόμενων εφήβων μαθητών με ψυχωτικές διαταραχές. Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνάς μας είναι τα πρώτα δημοσιευμένα δεδομένα εφαρμογής της 6ΛΔΒ σε αμιγώς εφηβικό πληθυσμό και με διάγνωση ψυχωτικών διαταραχών.

#### **5.Συμπεράσματα**

Η 6ΛΔΒ είναι ένα αξιόπιστο υπομέγιστο αερόβιο τεστ πεδίου, το οποίο εκτιμά την υπομέγιστη λειτουργική ικανότητα των νοσηλευόμενων εφήβων με ψυχωτικές διαταραχές. Αν και η τετράμηνη κατά μ.ο. λήψη των αντιψυχωτικών φαρμάκων, πριν την έναρξη της νοσηλείας τους, δεν είχε επηρεάσει τον ΔΜΣ, την ΑΠ, την ΚΣ και τον %SpO<sub>2</sub>, η απόσταση που διανύθηκε από τους εφήβους αυτούς ήταν μικρότερη σε σχέση με δημοσιευμένα δεδομένα υγιών εφήβων αντίστοιχης ηλικίας. Πιθανώς, η κοινωνική απόσυρση, η έλλειψη συμμετοχής σε ατομικές και ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες, η έλλειψη κινήτρων και η καθιστική ζωή να συνέβαλαν συνεργικά στη μειωμένη ικανότητα προσαρμογής του καρδιαγγειακού και του αναπνευστικού συστήματος κατά τη διάρκεια αυξημένων μεταβολικών απαιτήσεων, των νοσηλευόμενων εφήβων με ψυχωτικές διαταραχές.

#### **6.Προτάσεις**

Για την γενίκευση και την ευρεία αποδοχή των αποτελεσμάτων προτείνεται: α) η εφαρμογή της 6ΛΔΒ σε μεγαλύτερο δείγμα νοσηλευόμενων μαθητών με ψυχωτικές διαταραχές, β) η ύπαρξη ομάδας ελέγχου υγιών μαθητών ή νοσηλευόμενων μαθητών με άλλου τύπου διαταραχή, γ) η εφαρμογή της 6ΛΔΒ σε μεγαλύτερο δείγμα και εξωτερικών μη νοσηλευόμενων μαθητών με ψυχωτικές διαταραχές, δ) η μέτρηση της μέσης τιμής της

κορυφαίας αερόβιας ικανότητας (Mean  $VO_{2peak}$ , ml/kg/min)<sup>27</sup> μεταξύ νοσηλευόμενων μαθητών με διαφορετικές ψυχικές διαταραχές και υγιών συνομηλίκων τους.

## Βιβλιογραφικές αναφορές:

### Αγγλόφωνες

- ATS. Committee on proficiency standards for clinical pulmonary function laboratories. (2002). ATS statement: guidelines for the six-minute walk test. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 166, 111–117.
- Bernard, P., Romain, A.J., Vancampfort, D., Bailot, A., Esseul, E., & Ninot, G. (2015). Six-minute walk test for individuals with schizophrenia. *Disability and Rehabilitation*, 37(11), 921-927.
- Borg, G.A. (1982). Psychophysical Bases of Perceived Exertion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 14, 377-381.
- Cacau, L.A.P., de Santana-Filho, V.J., Maynard, L.G., Neto, M.G., Fernandes, M., & Carvalho, V.O. (2016). Reference Values for the Six-Minute Walk Test in Healthy Children and Adolescents: a Systematic Review. *Brazilian Journal of Cardiovascular Surgery*, 31(5), 381-388.
- Cataneo, D.C., Kobayasi, S., de Carvalho, L.R., Paccanaro, R.C., Cataneo, A.J.M. (2010). Accuracy of six minute walk test, stair test and spirometry using maximal oxygen uptake as gold standard. *Acta Cirurgica Brasileira*, 25(2), 194–200.
- Cole, T.J., Bellizzi, M.C., Flegal, K.M., & Dietz, W.H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *British Medical Journal*, 320(7244), 1–6.
- D’Silva, C., Vaishali, K., & Venkatesan, P. (2012). Six-minute walk test-normal values of school children aged 7-12 y in India: a cross-sectional study. *The Indian Journal of Pediatrics*, 79(5), 597-601.
- Enright, P.L. (2003). The six-minute walk test. *Respiratory Care*, 48(8), 783-785.
- Galletly, C. (1996). Subjective muscle weakness and hypotonia during clozapine treatment. *Annals of Clinical Psychiatry*, 8(4), 189–192.
- Giannitsi, S., Bougiaklim M., Bechlioulis, A., Kotsia, A., Michalis, L.K., & Naka, K.K. (2019). 6-minute walking test: a useful tool in the management of heart failure patients. *Therapeutic Advances in Cardiovascular Disease*, 13, 1–10.

---

<sup>27</sup> Στους κλινικούς πληθυσμούς, η μέγιστη αερόβια ικανότητα ( $VO_{2max}$ , ο ανώτατος όγκος οξυγόνου που καταναλώνουν τα κύτταρα κατά τη μέγιστη προσπάθεια στη μονάδα του χρόνου) είναι δύσκολο να επιτευχθεί, λόγω των επιπτώσεων που προκαλεί η νόσος περιορίζοντας σημαντικά την ικανότητά τους για άσκηση. Γι’ αυτό το λόγο χρησιμοποιείται η κορυφαία πρόσληψη οξυγόνου ( $VO_{2peak}$ ) που αντιπροσωπεύει την επιτευχθείσα υψηλότερη τιμή πρόσληψης οξυγόνου.

- Goemans, N., Klingels, K., Van Den Hauwe, M., Orshoven, A.V., Vanpraet, S., Feys, H., & Buyse, G. (2007). Test-retest reliability and developmental evolution of the 6-min walk test in Caucasian boys aged 5-12 years. *Neuromuscular Disorders*, 23, 19-24.
- Gomes, E., Bastos, T., Probst, M., Ribeiro, J.C., Silva, G., & Corredeira, R. (2016). Reliability and validity of 6MWT for outpatients with schizophrenia: A preliminary study. *Psychiatry Research*, 237, 37-42.
- Gulmans, V.A., van Veldhoven, N.H., de Meer, K., & Helders, P.J. (1996). The six-minute walking test in children with cystic fibrosis: reliability and validity. *Pediatric Pulmonology*. 22(2), 85-89.
- Hassan, J., van der Net, J., Helders, P.J., Prakken, B.J., & Takken, T. (2010). Six minute walk test in children with chronic conditions. *British Journal of Sports Medicine*, 44(4), 270-274.
- Heggelund, J., Hoff, J., Helgerud, J., Nilsberg, G.E., & Morken, G. (2011). Reduced peak oxygen uptake and implications for cardiovascular health and quality of life in patients with schizophrenia. *BMC Psychiatry*, 11(188), 1-8.
- Hollis, C. (1995). Child and adolescent (juvenile onset) schizophrenia: a case control study of premorbid developmental impairments. *The British Journal of Psychiatry*, 166(4), 489-495.
- Hollis, C. (2000). Adolescent schizophrenia. *Advances in Psychiatric Treatment*, 6(2), 83-92.
- Kanburoglu, M.K., Ozdemir, F.M., Ozkan, S., & Tunaoglu, F.S. (2014). Reference values of the 6-minute walk test in healthy Turkish children and adolescents between 11 and 18 years of age. *Respiratory Care*, 59(9), 1369-1375.
- Kane, J.M. (2008). Sedation as a side effect of the treatment of mental disorders. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 69(7), e20.
- Lammers, A.E., Hislop, A.A., Flynn, Y., & Haworth, S.G. (2008). The 6-minute walk test: normal values for children of 4-11 years of age. *Archives of Disease in Childhood*, 93(6), 464-468.
- Li, A.M., Yin, J., Au, J.T., So, H.K., Tsang, T., Wong, E., ... Ng, P.C. (2007). Standard reference for the six-minute-walk test in healthy children aged 7 to 16 years. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 176(2), 174-180.
- Maher, C.A., Williams, M.T., & Olds, T.S. (2008). The six-minute walk test for children with cerebral palsy. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31(2), 185-188.
- Maiya, S., Hislop, A.A., Flynn, Y., & Haworth, S.G. (2006). Response to bosentan in children with pulmonary hypertension. *Heart*, 92(5), 664-670.
- Mangerud, W.L., Bjerkeset, O., Lydersen, S., & Indredavik, M.S. (2014). Physical activity in adolescents with psychiatric disorders and in the general population. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8(2), 1-10.

- McClellan, J., Breiger, D., McCurry, C., & Hlastala, S.A. (2003). Premorbid functioning in early-onset psychotic disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(6), 666–672.
- Moalla, W., Gauthier, R., Maingourd, Y., & Ahmaidi, S. (2005). Six-minute walking test to assess exercise tolerance and cardiorespiratory responses during training program in children with congenital heart disease. *International Journal of Sports Medicine*, 26(9), 756-762.
- Morales-Mestre, N., Audag, N., Caty, G., & Reychler, G. (2018). Learning and encouragement effects on six-minute walking test in children. *The Journal of Pediatrics*, 198, 98–103.
- Morinder, G., Mattsson, E., Sollander, C., Marcus, C., & Larsson, U.E. (2009). Six minute walk test in obese children and adolescents: reproducibility and validity. *Physiotherapy Research International*, 14(2), 91-104.
- Nicolson, R., Lenane, M., Singaracharlu, S., Malaspina, D., Giedd, J.N., Hamburger, S.D. ... Rapoport, M.D. (2000). Premorbid speech and language impairments in childhood-onset schizophrenia: association with risk factors. *The American Journal of Psychiatry*, 157(5), 794-800.
- Nilsson, B.M., Olsson, R.M., Oman, A., Wiesel F.A., Ekselius, L., & Forslund, A.H. (2012). Physical capacity, respiratory quotient and energy expenditure during exercise in male patients with schizophrenia compared with healthy controls. *European Psychiatry*, 27(3), 206-12.
- Paap, E., van der Net, J., Helders, P.J., & Takken, T. (2005). Physiologic response of the six-minute walk test in children with juvenile idiopathic arthritis. *Arthritis & Rheumatism*, 53(3), 351-356.
- Priesnitz, C.V., Rodrigues, G.H., Stumpf, C.S., Viapiana, G., Cabral, C.P., Stein, R.T., ... Donadio, M.V.F. (2009). Reference values for the 6-min walk test in healthy children aged 6-12 years. *Pediatric Pulmonology*, 44(12), 1174-1179.
- Putzhammer, A., Heindl, B., Broll, K., Pfeiff, L., Perfahl, M., & Hajak, G. (2004). Spatial and temporal parameters of gait disturbances in schizophrenic patients. *Schizophrenia Research*, 69(2-3), 159-166.
- Rauner, A., Mess, F., & Woll, A. (2013). The relationship between physical activity, physical fitness and overweight in adolescents: a systematic review of studies published in or after 2000. *BMC Pediatrics*, 13(19), 1-9.
- Russell, A.T., Bott, L., & Sammons, C. (1989). The phenomenology of schizophrenia occurring in childhood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(3), 399-407.
- Saad, H.B., Prefaut, C., Missaoui, R., Mohamed, I.H., Tabka, Z., & Hayot, M. (2009). Reference equation for 6-min walk distance in healthy North African children 6–16 years old. *Pediatric Pulmonology*, 44(4), 316-324.

- Scheewe, T.W., Takken, T., Kahn, R.S., Cahn, W., & Backx, F.J. (2012). Effects of exercise therapy on cardiorespiratory fitness in schizophrenia patients. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *44*(10), 1834–1842.
- Solway, S., Brooks, D., Lacasse, Y., & Thomas, S. (2001). A qualitative systematic overview of the measurement properties of functional walk tests used in the cardiorespiratory domain. *Chest*, *119*(1), 256-70.
- Strassnig, M., Brar, J.S., & Ganguli, R. (2011). Low cardiorespiratory fitness and physical functional capacity in obese patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, *126*(1-3), 103-109.
- Takken, T., Engelbert, R., van Bergen, M., Groothoff, J., Nauta, J., van Hoeck, K., ... Helders, P. (2009). Six-minute walking test in children with ESRD: discrimination validity and construct validity. *Pediatric Nephrology*, *24*(11), 2217-2223.
- Tonklang, N., Roymanee, S., & Sopontammarak, S. (2011). Developing standard reference data for Thai children from a six-minute walk test. *Journal of the Medical Association Thailand*, *94*(4), 470-475.
- Ubuane, P.O., Animasahun, B.A., Ajiboye, O.A., Kayode-Awe, M.O., Ajayi, O.A., & Njokanna, F.O. (2018). The historical evolution of the six-minute walk test as a measure of functional exercise capacity: a narrative review. *Journal of Xiangya Medicine*, *3*(40), 1-10.
- Ulrich, S., Hildenbrand, F.F., Treder, U., Fischler, M., Keusch, S., Speich, R., & Fasnacht, M. (2013). Reference values for the 6-minute walk test in healthy children and adolescents in Switzerland. *BMC Pulmonary Medicine*, *13*(49), 1-11.
- U.S. Department of Education. (2009). *Twenty-eighth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2006*, (Vol. 2). Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Vancampfort, D., Sweers, K., Probst, M., Maurissen, K., Knapen, J., Minguet, P., & De Hert, M. (2011). Association of metabolic syndrome with physical activity performance in patients with schizophrenia. *Diabetes & Metabolism*, *37*(4), 318–323.
- Vancampfort, D., Probst, M., Sweers, K., Maurissen, K., Knapen, J., & De Hert, M. (2011). Reliability, minimal detectable changes, practice effects and correlates of the 6-min walk test in patients with schizophrenia. *Psychiatry Research*, *187*(1-2), 62–67.
- Vancampfort, D., Probst, M., Sweers, K., Maurissen, K., Knapen, J., & De Hert, M. (2011). Relationships between obesity, functional exercise capacity, physical activity participation and physical self perception in people with schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *123*(6), 423–430.
- Vancampfort, D., Probst, M., Scheewe, T., Knapen, J., De Herdt, A., & De Hert, M. (2012). The functional exercise capacity is correlated with global functioning in patients with schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *125*(5), 382–387.
- Vancampfort, D., Probst, M., DeHerdt, A., Corredeira, R.M.N., Carraro, A., De Wachter, D.,

& De Hert, M. (2013). An impaired health related muscular fitness contributes to a reduced walking capacity in patients with schizophrenia: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 13(5), 1-8.

Vancampfort, D., Wyckaert, S., Sienaert, P., De Hert, M., Soundy, A., Rosenbaum, S., ... Probst, M. (2016). Test-retest study of the six-minute walk test in people with bipolar disorder. *Psychiatria Danubina*, 28(1), 39-44.

Yimlamai, D., Freiburger, D.A., Gould, A., Zhou, J., & Boyer, D. (2013). Pretransplant six-minute walk test predicts peri- and post-operative outcomes after pediatric lung transplantation. *Pediatric Transplantation*, 7(1), 34-40.

### Ελληνόφωνες

Ανδρούτσος, Χ. (2012). Σχιζοφρένεια σε παιδιά και εφήβους: Συνάφεια και ετερότητα προς τη σχιζοφρένεια των ενηλίκων. *Ψυχιατρική*, 23, Π82-Π93.

Κατσιμάνης, Γ., Κώτσικας, Γ., & Μπέκα, Α. (2021α). Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Άσκησης σε Έφηβο με Ψυχογενή Ανορεξία Μετά την Ανάρρωσή της. *Ψυχιατρική Παιδιού & Εφήβου*, 9(1), 18-26.

Κατσιμάνης, Γ., Κώτσικας, Γ., & Μπέκα, Α. (2021β). Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Λειτουργικής Ικανότητας Ασθενών Ψυχογενή Ανορεξία. *Ψυχιατρική Παιδιού & Εφήβου*, 9(2), 121-134.

Μαθιουδάκης, Α.Γ., Χατζημαυρίδου-Γρηγοριάδου, Β., Σαββόγλου, Δ., Ευαγγελοπούλου, Ε., & Μαθιουδάκης, Γ.Α. (2015). Η συμβολή των δοκιμασιών βάδισης στην εκτίμηση της βαρύτητας καρδιαγγειακών και αναπνευστικών παθήσεων. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 32(4), 441-450.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2008). *ICD-10: Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας*. Δέκατη Αναθεώρηση, Εκδόσεις Βήτα. Μετάφραση: Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.

**Συναισθηματική νοημοσύνη: απόπειρα ενδυνάμωσης μέσω μιας eTwinning διάδρασης  
στο Λύκειο**

**Emotional intelligence: an attempt of empowerment through an eTwinning interaction  
in High School**

**Παναγιώτα Μπαϊράμη**, Φιλολόγος, ΜΑ. Δημιουργική Γραφή, pbairami@sch.gr

**Panagiota Bairami**, Philologist, M.Sc. Creative Writing, pbairami@sch.gr

**Abstract:** The article is about an educational effort to enhance emotional intelligence in secondary education. Social emotional learning, while an integral part of the curriculum, appears more necessary in times of crisis to support adolescents' emotional balance and create strong social bonds. Thus, the eTwinning project "Minds & hearts", was created, among Greece, Spain, Italy, Poland, designed with a series of reflective activities in order for students to increase their EQ and to effectively deal with difficult situations. During the course, they listened to experts' advice (TED talks/ask a psychologist), learned how emotions affect the way we react to others and shape how they see us, and discovered the importance of having quality social relationships for a fulfilling life. They interactively improved communicational and social skills, collaborated in international teams researching real-life problems, made decisions responsibly, taught the results of the research to other teams digitally using the Jigsaw method.

**Keywords:** Emotional intelligence, empathy, eTwinning, digital tools

**Περίληψη:** Το άρθρο αφορά μια εκπαιδευτική προσπάθεια ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κοινωνική συναισθηματική μάθηση, ενώ αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του αναλυτικού προγράμματος, εμφανίζεται περισσότερο αναγκαία σε περιόδους κρίσεων για να υποστηριχτεί η συναισθηματική ισορροπία των εφήβων και η δημιουργία ισχυρών κοινωνικών δεσμών. Έτσι δημιουργήθηκε, μεταξύ Ελλάδας, Ισπανίας, Ιταλίας, Πολωνίας, το eTwinning πρόγραμμα “Minds & hearts”, που σχεδιάστηκε με μια σειρά στοχαστικών δραστηριοτήτων με σκοπό να αυξήσουν οι μαθητές το EQ τους και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά δυσχερείς καταστάσεις. Στη διάρκεια του άκουσαν συμβουλές ειδικών (ομιλίες TED/ρωτήστε έναν ψυχολόγο), έμαθαν πώς τα συναισθήματα επηρεάζουν τον τρόπο που αντιδρούμε στους άλλους και διαμορφώνουν το πως μας βλέπουν εκείνοι και ανακάλυψαν τη σημασία της ύπαρξης ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων για μια ικανοποιητική ζωή. Βελτίωσαν με αλληλεπίδραση τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, συνεργάστηκαν σε διεθνείς ομάδες ερευνώντας προβλήματα της πραγματικής ζωής, έλαβαν αποφάσεις υπεύθυνα, δίδαξαν ψηφιακά τα αποτελέσματα της έρευνας στις υπόλοιπες ομάδες αξιοποιώντας τη μέθοδο Jigsaw.

**Λέξεις κλειδιά:** Συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση, eTwinning, ψηφιακά εργαλεία

## Εισαγωγή

Ο προβληματισμός για τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσαρμογή των μαθητών/τριών στο σχολείο και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους παραμένει τα τελευταία χρόνια επίκαιρος. Αν και η προώθηση της σε σχολικό επίπεδο παραμένει ίσως αμφιλεγόμενη επιδίωξη, καθώς συχνά συνδέεται με «μια συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων» (Πλατσίδου, 2004:27) αλλά και με μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις, η διάθεση ωστόσο για την ερευνητική της τεκμηρίωση αλλά και για την κατάκτηση των αποκαλούμενων «ήπιων δεξιοτήτων», που συνεπάγεται η διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, επιδρά καταλυτικά στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνυφάνεται με πλείστες εκφάνσεις της ατομικής συμπεριφοράς και απηχείται σε πράξεις διαπροσωπικής επικοινωνίας. Ενώ αφορά ικανότητες διαφορετικές εκείνων της γνωστικής νοημοσύνης, δρα μαζί της συμπληρωματικά και αμφίδρομα, ώστε το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει και υποστηρίζει δραστηριότητες που άπτονται και με τις δύο.

Σε περιόδους ανακατατάξεων ή κρίσεων η ομαλή ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου αποβαίνει κομβικής σημασίας στο να αποκτήσει το άτομο κοινωνικές δεξιότητες και ευελιξία προσαρμογής στη νέα κατάσταση (Λιάπης, 2021). Η σημασία αυτής της προσαρμοστικής ικανότητας, που αναδύθηκε επιτακτικά τόσο κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, όσο και κατά την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία μετά την εξασθένιση των περιοριστικών μέτρων, αλλά και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς ώθησε αρκετά μέλη της σχολικής κοινότητας στην ενσωμάτωση πρόσθετων δραστηριοτήτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης. Η επιλογή αυτή συζευγνύεται με δύο κυρίως παράγοντες. Οι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν μια τέτοια υγειονομική κρίση, τείνουν να είναι αφενός πιο εύθραστοι σωματικά, αφετέρου να βάλλονται ψυχικά (Fattah, 2020). Η ψυχική υγεία και ευεξία είναι περισσότερο ευεπηρεάστες στο κρίσιμο στάδιο της εφηβείας, λόγω των συχνών ψυχολογικών μεταπτώσεων. Συμπτώματα άγχους, ευερεθιστότητας, απογοήτευσης ή θυμού προκαλούν γρήγορες και απροσδόκητες αλλαγές στη διάθεση και συναισθηματικές εκρήξεις (Mathur Jha, 2021:11), αλλά η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, όπως καταγράφουν έρευνες, λειτουργεί αντισταθμιστικά. Έτσι οι μαθητές/τριες, εμφανίζουν λιγότερο άγχος, θυμό, κατάθλιψη και περισσότερη αυτοπεποίθηση και κοινωνικές δεξιότητες (Λιάπης, 2021).

## 2. Θεωρητική πλαισίωση

### 2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η βιβλιογραφική επισκόπηση της έννοιας φέρει στο προσκήνιο αρκετές απόπειρες εννοιολογικής της οριοθέτησης, εκ των οποίων επιλέγονται ενδεικτικά ορισμένες. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποδίδεται από τον Goleman ως επίκτητη ικανότητα βάσει της οποίας το άτομο αποκτά αντίληψη των δικών του συναισθημάτων και των άλλων και δύναται να χειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τα συναισθήματά του και τις διαπροσωπικές επαφές

(Goleman, 1998:317). Οι Mayer & Salovey τη νοηματοδότησαν ως έκφραση της κοινωνικής ευφυΐας, που περιέχει την ικανότητα κατανόησης, διάκρισης και επίγνωσης των ατομικών, και μη, συναισθημάτων και τη μετουσίωση αυτής της γνώσης στη δόμηση σκέψεων και στο σχεδιασμό ενεργειών (Mayer, Caruso & Salovey, 2000:267), κατά τρόπο που προάγεται η συναισθηματική και η πνευματική ωρίμανση (Mayer & Salovey, 1993:433). Ο Bar-On την προσδιόρισε ως ένα μη γνωστικό σύνολο δυνατοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που καθοδηγούν κάποιον να διαχειρίζεται επιτυχώς τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις (Bar-On, 1997:16). Οι προσεγγίσεις για τη φύση, τις διαστάσεις και ακολούθως τον τρόπο μέτρησής της ποικίλουν κάνοντας εναργή τη συνθετότητα της έννοιας (Πλατσίδου, 2004:28). Από τις παραπάνω οπτικές, του Goleman και του Bar-On, στις οποίες η συναισθηματική νοημοσύνη συνιστά μείξη προδιαθέσεων και διακριτών ατομικών γνωρισμάτων, που συνδιαμορφώνουν την ιδιοσυστασία και ενεργοποιούν δεξιότητες προσαρμογής και χειρισμού νεοπαγών καταστάσεων, εντάσσονται στα μικτά μοντέλα, των οποίων ευρέως διαδεδομένες αξιολογικές μέθοδοι αποτελούν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, όπως των Bar-On (2006) ή των Petrides & Furnham (2001) και οι ετεροαναφορές των Boyatzis, Goleman, & Rhee το 2000 (Πλατσίδου 2005:167). Η τοποθέτηση των Mayer & Salovey, που τη στοιχειοθετούν ως ικανότητα που αξιοποιεί το άτομο νοητικά με σκοπό την προσαρμογή του σε κάποιο περιβάλλον (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014:62), ικανοποιεί το θεωρητικό μοντέλο ικανότητας, του οποίου η μέτρηση σχετίζεται με αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης συναισθηματικού περιεχομένου δραστηριοτήτων (Πλατσίδου 2004:29-30).

## 2.2 Εκπαιδευτική διαδικασία και κοινωνική συναισθηματική μάθηση

Οι συναισθηματικές ικανότητες δεν είναι εγγενείς, αλλά επίκτητες, που εξελίσσονται στο απόγειο της συναισθηματικής επάρκειας με διδασχία (Goleman, 1999: 27). Δεδομένου ότι η διδασκαλία συνιστά δυναμική και αλληλεπιδραστική διαδικασία, ο χώρος του σχολείου εκλαμβάνεται ως ο πλέον φυσικός για τη γνωστική ενσωμάτωση του συναισθήματος και της συμπεριφοράς για να χτίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι δεξιότητες αυτογνωσίας και κοινωνικής επίγνωσης, να οικειώνονται στρατηγικές διαχείρισης συναισθημάτων και συμπεριφοράς, είτε δικών τους είτε άλλων, να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις και να διαμορφώνουν υγιείς σχέσεις (Brackett, & al., 2019:144). Ειδικότερα, η ανάπτυξη των παραπάνω κρίνεται επιτακτική για παιδιά και εφήβους, επειδή αφενός συχνά εκτίθενται σε φαινόμενα επιθετικότητας, σχολικού εκφοβισμού, εγκληματικότητας, κατάθλιψης, αφετέρου με την εξάσκηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων καρπώνονται τη δυνατότητα εφαρμογής τους πέραν της σχολικής εκπαίδευσης, και μάλιστα σε πεδία με υψηλό επίπεδο ευθύνης (Elias, 2003:7) για να ευδοκιμήσουν στον ταχέως μεταβαλλόμενο, περίπλοκο και αλληλένδετο κόσμο. Η επιτυχής πορεία της κοινωνικο-συναισθηματικής γνώσης συναρτάται και με τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται στο σχολικό περιβάλλον (Brackett, & al., 2019:146). Η εξάσκηση στις δεξιότητες αυτές με απώτερο στόχο να γίνουν οι μαθητές/τριες συνειδητοποιημένοι πολίτες είναι ωφέλιμο να επιδιώκεται μέσα από την απόπειρα υιοθέτησης κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς, όπως η αναγνώριση και η διαχείριση των

συναισθημάτων και η αξιοποίηση της ενσυναίσθησης στην επικοινωνία με τους άλλους (Τριλίβα & Chimienti, 1998:17). Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση άλλωστε δεν συνιστά αυτόνομη θεματική περιοχή, αλλά συναρτάται με το σύνολο των ακαδημαϊκών αντικειμένων, εντός των οποίων οι καλλιεργούμενες δεξιότητες της επιτρέπουν βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου αυτών, βελτιωμένη διδακτική προσέγγιση με μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη (Elias, 2003:21). Βιβλιογραφικές αναφορές σημειώνουν πως παιδιά και έφηβοι με χαμηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν ουσιαστικά και γόνιμα, αφού αδυνατούν να εκφράσουν αυτό ακριβώς που θέλουν, να διακρίνουν, να διαχειριστούν ή να επικοινωνήσουν τα συναισθήματα που νιώθουν (Goleman 1998: 323-325 Λιάπης, 2021).

### 2.3 Εκπαιδευτικές κοινωνικο-συναισθηματικές δράσεις σε περιόδους προσαρμογής

Η περίοδος αποκλεισμού, ως στρατηγική αντιμετώπισης της Covid-19, «το μεγαλύτερο τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης μεταξύ των εφήβων» (Mathur Jha, 2021:17), αναδεικνύει και την τωρινή σημασία της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης. Η πανδημία τους έφερε σε επαφή με τη μελλοντική αβεβαιότητα, την ανησυχία, το άγχος (Drigas & Papoutsis, 2020:21) και την πρόκληση να εξοικειωθούν με μορφές επικοινωνίας και διδασκαλίας καινοφανείς στο πλαίσιο της αναγκαστικής απομόνωσης. Μελέτες για τη συμβολή των στρατηγικών ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μεθόδου λείανσης της διαδικασίας προσαρμογής, επισημαίνουν ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης επιδρά σημαντικά στην ψυχική υγεία των μαθητών/τριών, διότι επηρεάζει τον βαθμό άγχους, πίεσης και ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Fahriza et al., 2020:2 Moreno Fernandez et al., 2020). Ενεργές στρατηγικές αντιμετώπισης είναι εφικτό να τη βελτιώσουν αποτελεσματικά (Fahriza et al., 2020:2), αφού εστιάζουν στην αντιμετώπιση συναισθημάτων απογοήτευσης, πλήξης, εξάντλησης, φόβου, απώλειας ενδιαφέροντος, που διαπιστώνονται συχνά σε περιόδους προσαρμογής (Moreno-Fernandez et al., 2020). Τα παραπάνω ενδέχεται να επηρεάζουν πρόσθετα τους μαθησιακούς και ακαδημαϊκούς στόχους των μαθητών/τριών (Moreno-Fernandez et al., 2020), οπότε οι ανεπτυγμένες δεξιότητες ζωής, προσαρμογής, συναισθηματικής ανθεκτικότητας, που συμβάλουν στην ψυχολογική και συναισθηματική ευεξία, αποτελούν για την εκπαιδευτική κοινότητα συγκαταρκτή αναγκαιότητα (Estrada Guillén & al., 2022). Άτομα υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους, ικανότητα για αυτοέλεγχο, αυτοδιαχείριση και αποφυγή των αρνητικών σωματικών και ψυχολογικών συνεπειών του άγχους (Drigas & Papoutsis, 2020:21).

Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση αποτελεί, επομένως, εργαλείο ικανό να αντισταθεί στις επιπτώσεις της πανδημίας στη δημόσια υγεία και εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την εκπαίδευση προσφέροντας την ευκαιρία επικέντρωσης σε ένα πιο ολιστικό, ανθρωπιστικό πρόγραμμα σπουδών, που αποτελεί αδήριτη ανάγκη για την ανθρώπινη υπόσταση σε καιρούς κρίσεων (Estrada Guillén & al., 2022). Η ολιστική αυτή προοπτική υλοποιείται περισσότερο τελεσφόρα σε περιβάλλοντα συνεργασίας, όπως οι δράσεις eTwinning. Οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες σε δράσεις eTwinning γίνονται μέλη μιας ψηφιακής διαδικτυακής κοινότητας

μάθησης (Cachia, & Punie, 2012:430) και η μάθηση εντός μιας «κοινότητας» προϋποθέτει την κοινωνική αλληλεξάρτηση, τη δημιουργία σχέσεων και έντονων συναισθηματικών δεσμών που αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου (Barab, Makinster & Scheckler, 2003:237-238). Τα μέλη της eTwinning κοινότητας αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν με μαθητές/τριες από άλλες χώρες και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο απόψεις, εμπειρίες και στρατηγικές για την ολοκλήρωση του έργου καλούμενοι να επιλύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου αναδεικνύοντας τις δεξιότητες συνεργασίας (Cachia, & Punie, 2012:433) και αποκτώντας αίσθηση ευθύνης (Papadakis, 2016:291).

### **3. Σύνδεση έργου με τη διδακτέα ύλη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Η υλοποίηση του έργου ενσωματώθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής και Νεοελληνικής Γλώσσας, των Ξένων Γλωσσών και της Πληροφορικής Β΄ Λυκείου. Συγκεκριμένα, στα δύο τελευταία Προγράμματα Σπουδών για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 5257/Β/12-11-2021, ΦΕΚ 1096/Β΄/28.02.2023) αναφέρονται, πέραν της ανάπτυξης των νοητικών ικανοτήτων (κριτική ικανότητα, σύγκριση, αξιολόγηση, δημιουργικότητα) η έμφαση στις συναισθηματικές δεξιότητες (έκφραση-διαχείριση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση), στις μεταγνωστικές στρατηγικές και στη χρήση των ψηφιακών μέσων για την παραγωγή τελικού αποτελέσματος. Τα Προγράμματα για τη Νεοελληνική Γλώσσα (ΦΕΚ 4402/ Β΄/23.09.2021, ΦΕΚ 1948/Β΄/24.03.2023) κάνουν λόγο για ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών/τριών να κατανοούν προφορικά, γραπτά, πολυτροπικά κείμενα, να διαμορφώνουν προσωπικά κείμενα οργανώνοντας ιδέες με δημιουργική πρωτοτυπία, επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών. Ομοίως στις Ξένες Γλώσσες (ΦΕΚ 5586/Β΄/01.12.2021, ΦΕΚ 143/Β΄/18.01.2023) προτείνονται ενέργειες ή δράσεις στις επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες των μαθητών/τριών (κατανόηση, παραγωγή, διάδραση, διαμεσολάβηση) και σύνδεση της επικοινωνιακής επάρκειας στην ξένη γλώσσα με τον ψηφιακό γραμματισμό, όπως περιγράφονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2020). Το Πρόγραμμα της Πληροφορικής (ΦΕΚ 5932/Β΄/16.12.2021) στοχεύει στην εξοικείωση με τις ψηφιακές τεχνολογίες αλλά κυρίως στη σύζευξη των υπολογιστικών και ψηφιακών ικανοτήτων με τις αναγκαίες για τον πολίτη δεξιότητες του 21ου αιώνα (κριτική σκέψη με υιοθέτηση κριτηρίων ελέγχου των πηγών, επικοινωνία ιδεών με δεοντολογική χρήση, συνεργασία, δημιουργικότητα στην παραγωγή ψηφιακού περιεχομένου, επίλυση προβλημάτων με ρεαλιστική προοπτική για βελτίωση της ευημερίας τους, διάθεση καινοτομίας, αυτορρύθμιση της πορείας μάθησης).

Τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα επιδιώκουν να εμπλουτίσουν την ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών, προωθούν την οικοδόμηση νοημάτων με δυναμικό εργαλείο τον λόγο, καλλιεργούν κλίμα επικοινωνιακής ελευθερίας, ενθαρρύνουν την αυτογνωσία και την κοινωνική ευαισθητοποίηση, αφυπνίζουν τη δημιουργικότητα και την αυτοέκφραση διαμορφώνοντας συνθήκες για στοχαστική, συνειδητή συμμετοχή, ψηφιακή και μη, στην κοινωνία εθνική, ευρωπαϊκή ή παγκόσμια. Πολλά από τα προς διδασκαλία κείμενα των τριών

πρώτων γνωστικών αντικειμένων καλύπτουν παραμέτρους της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης, όπως συναισθήματα και προσωπικά προβλήματα (θυμός, άγχος, μοναξιά), και δη στην εφηβεία, προσωπικότητα και εν γένει συμπεριφορά, πίεση των συνομηλίκων, φιλία, κοινωνικές δεξιότητες και σχολείο, ανθρώπινες σχέσεις, υγεία (πνευματική, ψυχική, σωματική), έκφραση συναισθημάτων δια της τέχνης, συνεργασία, σχέσεις και συμπεριφορά στα πλαίσια μιας ομάδας. Έτσι δημιουργήθηκε το eTwinning έργο “Minds & Hearts” μεταξύ τεσσάρων εταιρών, Ελλάδας, Ισπανίας, Ιταλίας και Πολωνίας, με γνώμονα τα παραπάνω αλλά και αντίστοιχα δεδομένα του αναλυτικού προγράμματος των άλλων τριών χωρών.

#### 4. Σκοπός και στόχοι του έργου

Βασική μέριμνα των εταιρών του έργου κρίθηκε η εξοικείωση των μαθητών/τριών με κομβικές παραμέτρους κατανόησης και ιδίως διαχείρισης ψυχοσυναισθηματικών καταστάσεων μετά τη μακρά περίοδο διαδικτυακής διδασκαλίας και φυσικής απομάκρυνσης από τον χώρο του σχολείου και ενθάρρυνσης της καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων.

Οι στόχοι διατυπώθηκαν από κοινού και επιδιώχθηκε οι μαθητές/τριες:

- Να διακρίνουν και να κατανοούν διαθέσεις και συναισθήματα αντιλαμβανόμενοι/ες πόσο επηρεάζουν τον τρόπο που αντιδρούμε απέναντι στους άλλους αλλά και τον τρόπο που μας βλέπουν εκείνοι.
- Να οικειωθούν τρόπους για να ανακατευθύνουν τις προκλήσεις, να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να σκέφτονται με κριτική διάθεση προτού ενεργήσουν.
- Να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και να εστιάσουν στο πώς θα διατηρούν υγιείς φιλίες ανακαλύπτοντας την, πέραν της ατομικής οπτικής, σημασία της ύπαρξης ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων για την ισορροπία του κλίματος εντός του σχολείου αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου.
- Να εμπνέουν ο ένας τον άλλον ώστε να αποκτήσουν ερείσματα για να γίνουν καλύτερη εκδοχή του εαυτού τους συγκροτώντας με άρτιο τρόπο την ψυχοκοινωνική τους ταυτότητα και αναπτύσσοντας την πολιτειότητα.
- Να αποκτήσουν θετική εμπειρία συνεργασίας σε διεθνείς ομάδες, εντός των οποίων θα εμπλακούν σε διαδικασίες ερευνητικού χαρακτήρα εκφράζοντας με επιχειρήματα τις ιδέες τους, προσαρμόζοντας τις πρακτικές αλληλεπίδρασης αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αναζητώντας ρεαλιστικές λύσεις για τη βελτίωση της ευημερίας τους.
- Να αναπτύξουν ψηφιακή κουλτούρα αξιοποιώντας ποικίλα ψηφιακά εργαλεία για την δημιουργία πρωτότυπου ποιοτικού ψηφιακού περιεχομένου σεβόμενοι/ες τους κανόνες δεοντολογίας, τις απαιτήσεις και την αλληλοδιάδραση μιας διαδικτυακής συνεργασίας.
- Να κατακτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες γινόμενοι, ανά διακρατική ομάδα, δημιουργοί μιας κοινής ψηφιακής παραγωγής επιλέγοντας το κατάλληλο ψηφιακό μέσο αποτύπωσης της εκδοχής τους και αξιολογητές ομότιμων ασκώντας εποικοδομητική κριτική.

## 5. Υλοποίηση του έργου

### 5.1 Εξοικείωση με την κατανόηση των συναισθημάτων

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας για να οικοδομηθεί ένα περιβάλλον μάθησης ουσιαστικό, ειδικά σε συνθήκες προσαρμογής, όπως αυτή της επιστροφής στον σχολικό χώρο μετά την πανδημία. Για τον λόγο αυτό οργανώθηκαν δραστηριότητες με βάση τη νοηματοδότηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, που προαναφέρθηκε, τόσο συν-αποτελούμενη από στοιχεία προσωπικότητας και κοινωνικής και προσωπικής ευφυΐας όσο και ως ικανότητας του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα, δικά του και των άλλων και να πράττει ανάλογα. Εκκινώντας αξιοποιήθηκε το πρώτο από τα πέντε βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αυτεπίγνωση (Goleman et al., 2002: 58-59), η αναγνώριση δηλαδή των συναισθημάτων μας, η επίγνωσή τους, η αυτοαξιολόγηση ή η αυτογνωσία (Elias et al., 1997), κατά την οποία οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται την αιτία βίωσης διαφορετικών συναισθημάτων. Ο όρος αυτογνωσία θεωρείται επίσης μία από τις πέντε βασικές ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης από το διεπιστημονικό δίκτυο Collaborative for Academic, Social and Learning (CASEL: <https://casel.org/>). Έτσι, μετά την πρώτη επαφή στον χώρο του Twinspace (δημιουργία προφίλ, ανταλλαγή μηνυμάτων, συζήτηση στο forum<sub>1</sub> για την περιοχή, το σχολείο, τα ατομικά ενδιαφέροντα) και ενημέρωση για τον σεβασμό των κανόνων της αρμονικής διαδικτυακής συνεργασίας ξεκίνησαν οι κοινωνικο-συναισθηματικές δράσεις.

Οι μαθητές/τριες σύστησαν τον εαυτό τους με διττό τρόπο, αφενός μέσω ενός collage φωτογραφιών, που έκριναν ότι αποδίδουν την προσωπικότητά τους, αφετέρου μέσω της σύνθεσης κειμένου για το οποίο στηρίχτηκαν σε αφορμήσεις.<sup>28</sup> Για τη δημιουργία του collage προτάθηκαν διάφορα διαδικτυακά εργαλεία<sup>29</sup> και οι δημιουργίες αναρτήθηκαν από τους συμμετέχοντες σε ψηφιακό πίνακα αναρτήσεων padlet, ενσωματωμένο στην πλατφόρμα eTwinning, που εφοδιασμένη με τεχνολογία Web 2.0 και ευρύ φάσμα εργαλείων λογισμικού συμβάλλει μακροπρόθεσμα στη βελτίωση του ψηφιακού και τεχνολογικού γραμματισμού (Papadakis, 2016:289). Ακολούθησε σχολιασμός στο forum<sub>2</sub> των θετικών σημείων της προσωπικότητας των συνεργατών τους, όπως τη διέκριναν από το collage τους. Έτσι εξέφρασαν συναισθήματα και επέτρεψαν στους άλλους να τους γνωρίσουν ως προϋπόθεση υγιούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Brackett, & al., 2019:154). Η επόμενη δραστηριότητα απευθυνόταν στην εξάσκηση της συναισθηματικής ευφυΐας. Κατέγραψαν με την τεχνική της ιδεοθύελλας θετικά και αρνητικά συναισθήματα δημιουργώντας ένα συννεφόλεξο με το εργαλείο AnswerGarden (<https://answergarden.ch/2145324>). Έπειτα, αφού μελέτησαν κάποιο

<sup>28</sup> Είμαι..., Τα δυνατά μου σημεία είναι..., Είμαι περήφανος για..., Το μεγαλύτερο μου κατόρθωμα είναι..., Κάποτε σκεφτόμουν... αλλά τώρα σκέφτομαι..., Πιστεύω σε..., Αυτή τη στιγμή νιώθω: τρία συναισθήματα και ερμηνεία τους

<sup>29</sup>Συγκεκριμένα προτάθηκαν τα: <http://www.pizap.com/>, [photo-collage-templates.php/](http://photo-collage-templates.php/), <http://www.kizoa.com/>, <http://www.picmonkey.com/collage>, <http://www.fotor.com/features/collage.html>, <http://www.befunky.com/features/collage-maker/>

υλικό<sup>30</sup> ως ερέθισμα και τρόπο που θα τροφοδοτήσει προβληματισμούς, προέβησαν σε αναρτήσεις στο Forum<sub>3</sub> συζητώντας το θέμα από προσωπική οπτική γωνία. Για την έναρξη και στοχευμένη πορεία της συζήτησης τέθηκαν μια σειρά από βοηθητικά ερωτήματα.<sup>31</sup>

## 5.2 Ενθάρρυνση της έκφρασης συναισθημάτων

Διερεύνησαν σε πρώτο στάδιο τη συναισθηματική ωριμότητα σε αυτό το σημείο της ζωής τους με ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών (<https://www.idrlabs.com/global-eq/test.php>). Με την ολοκλήρωση του κουίζ, κάθε μαθητής αξιολόγησε τα αποτελέσματα συγκρίνοντάς τα με την εικόνα που είχε προ του τεστ. Εστίασε στα δυνατά σημεία και ιδίως στα σημεία προς βελτίωση σε μια απόπειρα αυτοελέγχου – αυτοδιαχείρισης (Goleman et al., 2002· Elias et al., 1997) και ανήρτησε τα προσωπικά συμπεράσματα σε κοινό διαδικτυακό τοίχο padlet δίνοντας έτσι τη δυνατότητα μιας αναστοχαστικής αλληλεπίδρασης. Σε δεύτερο στάδιο οι δραστηριότητες σχετίζονταν με την ενθάρρυνση της ενσυναίσθησης εντοπίζοντας και κατανοώντας τις σκέψεις και συναισθήματα των άλλων (Goleman et al., 2002: 70· Elias et al., 1997). Βασική μέριμνα ήταν η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αυτής «της ζωτικής σημασίας κοινωνικής δεξιότητας» (Goleman, 1998:369), του σεβασμού των άλλων με την πεποίθηση ότι ο συνάνθρωπος αξίζει καλοσύνη και συμπόνια και της αποδοχής της διαφορετικότητας συνειδητοποιώντας ότι ατομικές και ομαδικές διαφορές δρουν συμπληρωματικά προσθέτοντας δύναμη και προσαρμοστικότητα στον κόσμο γύρω μας (Elias, 2003:9-10). Κομβική επίσης επιδίωξη ήταν η προσπάθεια αντικατάστασης αρνητικών συναισθημάτων με θετικά, όπως περηφάνια, αγάπη, ικανοποίηση, ευγνωμοσύνη.

Στα πλαίσια των παραπάνω δημιούργησαν συνεργατικά ένα διαδικτυακό ημερολόγιο για τον Δεκέμβριο (<https://adventmyfriend.com/171483/03bdf452a7/>). Οι συμμετέχοντες/ουσες κάθε χώρας πραγματοποίησαν καθημερινές αναρτήσεις συναφείς με το χριστουγεννιάτικο πνεύμα,<sup>32</sup> συμβάλλοντας με ευχές, εορταστικά μηνύματα γεμάτα με ευσπλαχνία, αγάπη, αλληλεγγύη και αλτρουισμό στην καλλιέργεια κοινού εορταστικού κλίματος. Ενίσχυσαν την έκφραση ευγνωμοσύνης ενθαρρυνόμενοι/ες με βάση το «είμαι ευγνώμων που ...» να ευχαριστήσουν σε διαδικτυακό τοίχο Padlet κάποιο άτομο στη ζωή, στην οικογένεια, στην τάξη τους. Οι αναρτήσεις τους ενθάρρυναν τη θετική αίσθηση για τον εαυτό τους και την ικανότητά τους για δυνατές συναισθηματικές σχέσεις. Εξασκήθηκαν επίσης στην εκδήλωση συμπόνιας, να γνωρίζουν δηλαδή τις ανάγκες των συνανθρώπων (Goleman, 1999: 52) και να τους ωφελούν κάνοντας μικρές χειρονομίες, εμπειρία που μοιράστηκαν στο Forum<sub>4</sub> με

<sup>30</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=JEBFZ0UZZI>, <https://www.youtube.com/watch?v=EtF3tC5S0Dg>, <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2017.00069>

<sup>31</sup> Ποιοι είναι οι τρόποι για να κυριαρχήσεις στα συναισθήματά σου; Βιώνεις περισσότερα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα; Καταλαβαίνεις τι σου λένε τα συναισθήματά σου; Νιώθεις κάποιο σημείο του σώματός σου να επηρεάζεται από ορισμένα συναισθήματα; Ποια συναισθήματα είναι πιο δύσκολο να ελέγξεις; Μπορείς να προβλέψεις τα συναισθήματά σου; Μπορείς να ονομάσεις τι τα προκαλεί; Τι είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη και πώς μπορείς να τη βελτιώσεις;

<sup>32</sup> Πολωνία: 1<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 17<sup>η</sup>, 21<sup>η</sup> Δεκεμβρίου, Ιταλία: 2<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 18<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup> Δεκεμβρίου, Ισπανία 3<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup>, 23<sup>η</sup> Δεκεμβρίου, Ελλάδα: 4<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 16<sup>η</sup>, 20<sup>η</sup>, 24<sup>η</sup> Δεκεμβρίου

γνώμονα βοηθητικά ερωτήματα.<sup>33</sup> Δημιούργησαν επιπλέον ένα παιχνίδι εικασίας εστιασμένου στην αναγνώριση συναισθημάτων. Έκφραση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι και η αναγνώριση πληροφοριών που αντλούνται από τις συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου (Brackett, & al., 2019:145). Αν και η σύγχρονη έρευνα δε εστιάζει στη μεμονωμένη αποκωδικοποίηση αυτών των εκφράσεων (Ekman, 1993), οι όποιες, έστω ψυχολογικής υφής, συναισθηματικές αποχρώσεις του προσώπου έχουν κατά βάση επικοινωνιακή λειτουργία (Izard, 1991). Επιχειρήθηκε με παιγνιώδη τρόπο να διαβάσουν βασικά συναισθήματα (Θυμό, Φόβο, Αηδία, Θλίψη, Περιφρόνηση, Ευτυχία και Έκπληξη), σε πρόσωπα συνεργατών τους. Κάθε συνεργαζόμενο σχολείο φωτογράφησε 2-3 συναισθήματα αποτυπωμένα στα πρόσωπα των μαθητών/τριών και η συλλογή των φωτογραφιών αποτέλεσε ένα πρωτότυπο κουίζ.

### 5.3 Συνεργασία, έρευνα, δημιουργία και... διδασκαλία

Στο στάδιο αυτό οργανώθηκαν δέκα διακρατικές ομάδες με μέλη και από τις τέσσερις χώρες και αντικείμενο μελέτης τη διερεύνηση πτυχών της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, καθεμία από τις ομάδες (Mind Readers, Rumination Fighters, Loneliness Fighters, Peace Gurus, Anger Busters, Confidence Boosters, Buddies, Mindfulness Gurus, Resourceful Guys, Habit Builders) κλήθηκε να ερευνήσει ένα θεματικό πεδίο, το οποίο θα παρουσιάσει με διδακτική προοπτική στις άλλες. Εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική μέθοδος της Συνεργατικής Συναρμολόγησης (Jigsaw), που συνιστά δημοφιλή τεχνική για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας κοινότητας (Blocher, 2005). Η στρατηγική αυτή στηριζόμενη στην αλληλεξάρτηση των μελών ανά ομάδα αλλά και των ομάδων μεταξύ τους επιτρέπει την εμβάθυνση στη μελέτη ενός υποθέματος και τη διδασκαλία του στα υπόλοιπα μέλη προκειμένου να ολοκληρωθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα. Μετά τη μελέτη του υλικού εισαγωγής σε κοινό, ανά ομάδα, διαδικτυακό έγγραφο MeetingWords και σε αντίστοιχο forum του twinspace αποφάσισαν συνεργατικά για τον τύπο του υπό δημιουργία προϊόντος (παρουσίαση, κουίζ, γράφημα, εκπαιδευτικό βίντεο ή διαδραστικό παιχνίδι), επέλεξαν το κατάλληλο εργαλείο με βάση τα συστατικά του προϊόντος (κείμενο, εικόνες, σενάριο, ...),<sup>34</sup> για να μεταδώσουν τη γνώση σε άλλους, μοίρασαν ευθύνες και αρμοδιότητες εξασκώντας ομαδικές δεξιότητες, όπως επικοινωνία, εμπιστοσύνη, ηγεσία, επίλυση συγκρούσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Elias, 2003:9) με βάση ένα σύνολο αρχών ή προτύπων που προέρχονται από αναγνωρισμένους νομικούς ή ηθικούς κώδικες συμπεριφοράς (Elias, 2003:9-10). Όφειλαν επίσης να δημιουργήσουν τρεις ερωτήσεις, ανά ομάδα, με βάση το υλικό της διδασκαλία τους, οι οποίες αθροιστικά αποτέλεσαν το περιεχόμενο ενός διαδικτυακού παιχνιδιού με το εργαλείο Kahoot.<sup>35</sup> Οι 10 διαφορετικές απόπειρες διδασκαλίας

<sup>33</sup> Ποιο ήταν το τελευταίο ευγενικό πράγμα που έκανες για κάποιον άλλο; γιατί το έκανες? σκέψου πώς ένιωσες. Υπήρξαν περιπτώσεις που κάποιος σου έδειξε καλοσύνη; πώς σε έκανε να νιώσεις;

<sup>34</sup> Να επιλέξουν είτε μεταξύ των: Wakelet, LearningApps, Quizlet, Quzzis, canva, prezi, genial.ly είτε άλλου εργαλείου, κατά την κρίση τους

<sup>35</sup> [https://kahoot.it/challenge/b3c98fa3-3d55-4662-ad04-5845710d313c\\_1651689274273](https://kahoot.it/challenge/b3c98fa3-3d55-4662-ad04-5845710d313c_1651689274273)

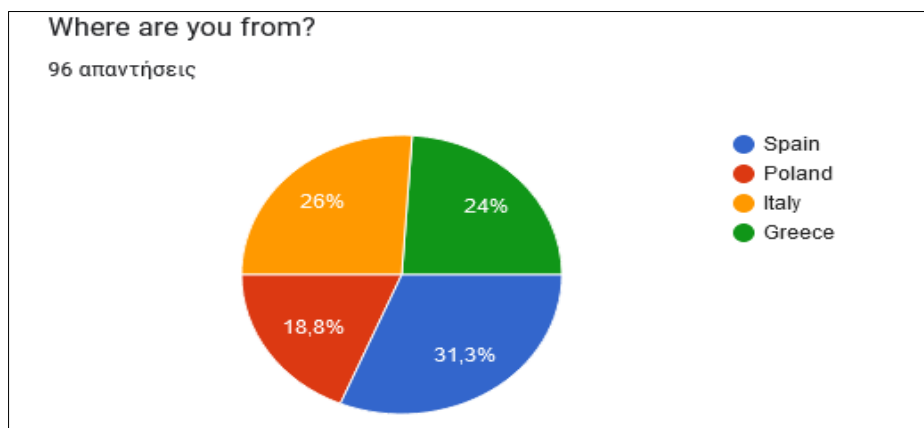
αναρτήθηκαν σε κοινής πρόσβασης ψηφιακό πίνακα padlet (<https://padlet.com/IwonaJ/teach>) για να τις μελετήσουν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες. Οι ποικίλες συνεργατικές διερευνητικές δραστηριότητες τους έφεραν σε επαφή με προβλήματα της πραγματικής ζωής, των οποίων ανέλυσαν επιμέρους πτυχές (Elias, 2003:13), προώθησαν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ανοχής, το ενδιαφέρον και τον σεβασμό για τους άλλους, την εξοικείωση με τη λήψη ορθών ηθικών αποφάσεων (Elias, 2003). Ενίσχυσαν επίσης την προσήλωση της προσοχής σε συγκεκριμένους στόχους, τη δέσμευση, την πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα, δηλαδή τα κίνητρα συμπεριφοράς (Goleman, 1999) και τις κοινωνικές δεξιότητες: επικοινωνία, ηγεσία, χειρισμό διαφωνιών, καλλιέργεια δεσμών, συνεργασία, ομαδικότητα (Goleman et al., 2002· Elias et al., 1997).

## 6. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση επιχειρήθηκε με ποικιλία μεθόδων. Κατά τη διάρκεια των επιμέρους δραστηριοτήτων έγινε διαμορφωτική αξιολόγηση από τους συντονιστές εκπαιδευτικούς. Οι συνεργατικές εργασίες αξιολογήθηκαν από ομότιμους: όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στο έργο ψήφισαν για να αναδείξουν το καλύτερο διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε από τις ομάδες αξιοποιώντας τις δυνατότητες του εργαλείου <https://www.mentimeter.com> (<https://www.mentimeter.com/app/presentation/a9078b07fbdf867646ccb55485ea8bf4/dd2dde987e09>). Στο τέλος του έργου αυτό-αξιολόγησαν την προσωπική τους συμμετοχή (τι έμαθαν, τι θα θυμούνται περισσότερο, ποια δραστηριότητα απόλαυσαν περισσότερο) και ετερο-αξιολόγησαν τις παραγωγές των άλλων ομάδων εστιάζοντας στο ποιο υλικό βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρον, δημιουργικό, καλοσχεδιασμένο, καλά μελετημένο και αιτιολογώντας την τοποθέτησή τους για την προώθηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Η τελική αξιολόγηση του έργου σχεδιάστηκε με Google forms ερωτηματολόγιο, ανώνυμο, με κλειστού τύπου ερωτήσεις (προκαθορισμένων επιλογών, πολλαπλής προκαθορισμένης απόκρισης, ερωτήσεις τύπου Likert) με γνωρίσματα έρευνας ποσοτικού χαρακτήρα και δύο ανοικτού, που επιτρέπει στους ερωτώμενους να απαντήσουν περιγραφικά παραπέμποντας στην ποιοτική μέθοδο ανάλυσης που παρέχει τη δυνατότητα να κατανοηθούν βαθύτερα οι εμπειρίες, οι αξίες και τα συναισθήματα των ατόμων, αποδίδοντας έμφαση στην προσωπική τοποθέτηση, αλλά και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Σαραφίδου, 2011: 19-20).

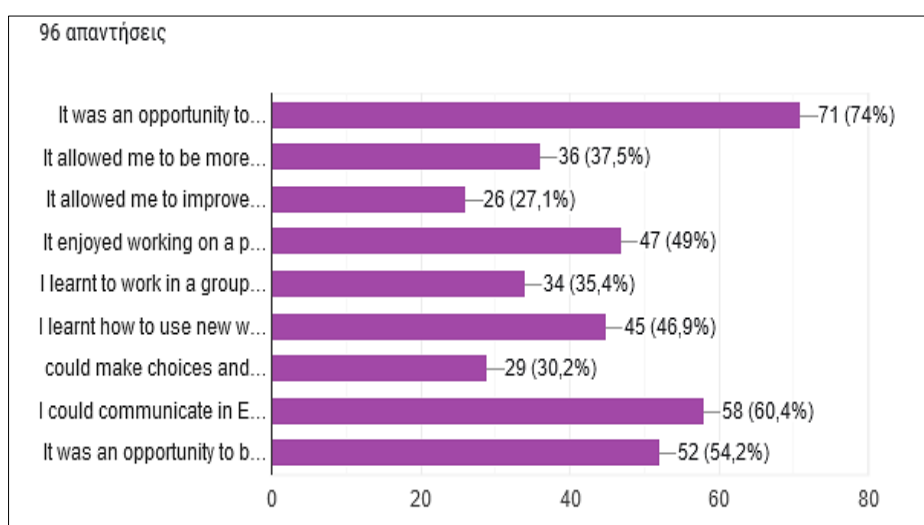
## 7. Αποτελέσματα

Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, το οποίο απάντησαν 96 από τους 101 συνολικά συμμετέχοντες/ουσες στο έργο, αφήνει να αναδυθούν ενδιαφέρουσες οπτικές για τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες.



Graph 1. Participants

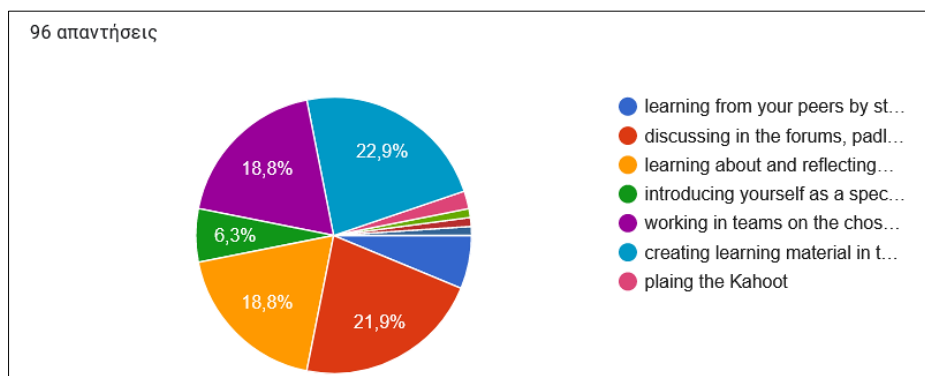
Στην ερώτηση «What did you appreciate about this project?» οι δημοφιλέστερες απαντήσεις ιεραρχικά (It was an opportunity to work with other students from Europe, I could communicate in English with other teenagers, It was an opportunity to be creative, It enjoyed working on a project rather than more traditional lessons, I learnt how to use new web tools) αναδεικνύουν ως ουσιώδες γνώρισμα του έργου την επικοινωνία, τη δημιουργική έκφραση, την πρωτοτυπία συγκριτικά με την παραδοσιακή ροή του μαθήματος σε συνδυασμό και με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, που λειτουργούν υποστηρικτικά αναπτύσσοντας νέες προοπτικές και διαφορετική δυναμική στη διδασκαλία και μάθηση (Τζιμογιάννης, 2017).



Graph 2. Things appreciated the most about the project

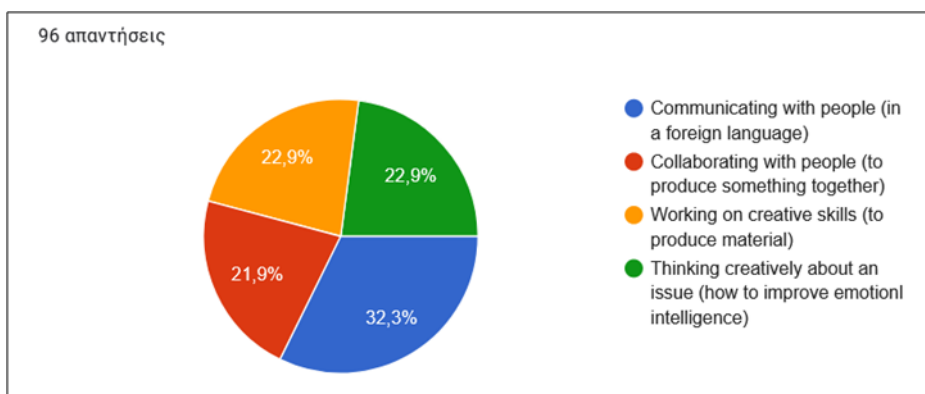
Αντίστοιχα, η συνεργατική εργασία και δημιουργία καθώς και οι επικοινωνιακές δυνατότητες που αναπτύσσονται σε συνεργατικά online περιβάλλοντα καταλαμβάνουν υψηλό ποσοστό των απαντήσεων (creating learning material in teams, discussing in the forums, padlets, meetingwords, etc., learning about and reflecting on emotional intelligence and how to improve it, working in teams on the chosen topic) στο ερώτημα «Which part of the project did you most enjoy?» και μάλιστα κατανέμονται σχεδόν ισοβαρώς. Η εξοικείωση με τους

τρόπους εργασίας στην ομάδα και κατανόησης των άλλων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμό και υπόβαθρο συνεπάγεται αποτελεσματικές κοινωνικές σχέσεις (Elias, 2003).



Graph 3. Most enjoyable part of the project

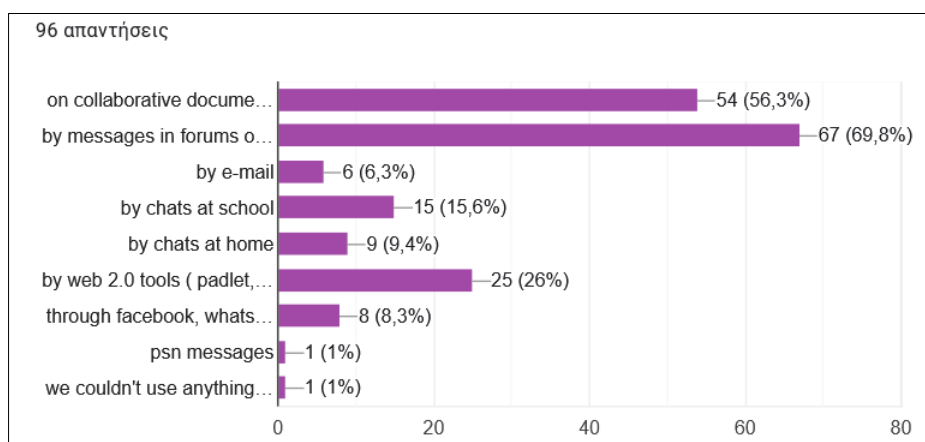
Στο ίδιο περίπου πνεύμα της σχεδόν ισότιμης συμβολής του έργου στην κατάκτηση των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα με μικρό προβάδισμα στη δυνατότητα της επικοινωνίας κινούνται οι απαντήσεις στην ερώτηση «Which aspect of the project did you find most useful (The 4 C's: communication, collaboration, creativity, critical thinking)?». Το έργο περιελάμβανε στρατηγικές ουσιαστικές για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων: γνώση και εκπαίδευση σε εργαλεία Web 2.0., ανάθεση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου στους μαθητές/τριες και δημιουργία συνεργατικής εμπειρίας μάθησης με βάση το πρόβλημα χρησιμοποιώντας διαθέσιμους πόρους μέσω του Ιστού (Levin-Goldberg, 2012:61).



Graph 4. The 4 C's

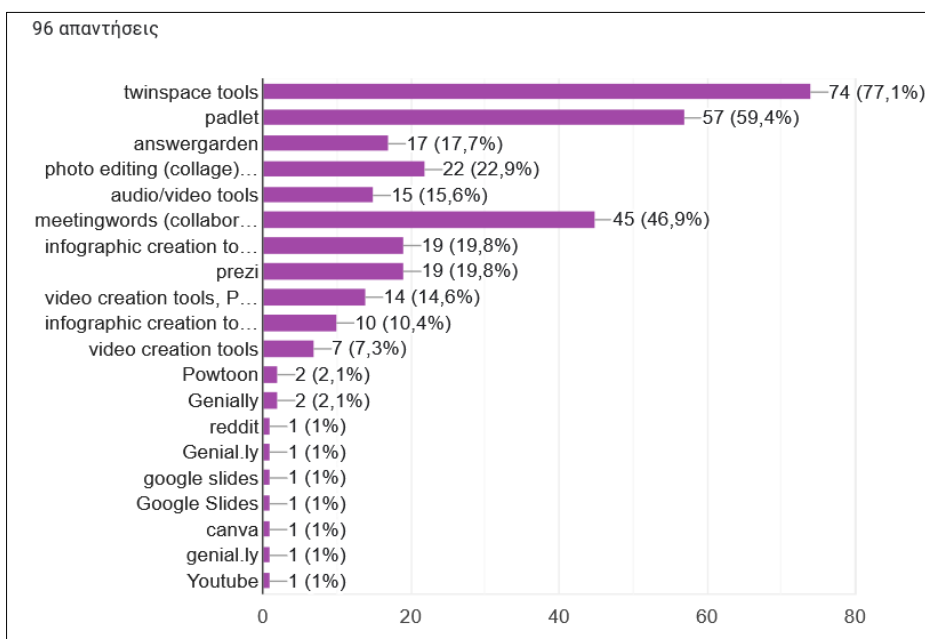
Η συνεργατική οπτική και η αναγκαία προς αυτό επικοινωνία πραγματοποιήθηκε ομοίως με διαδικτυακούς τρόπους που προάγουν τη συλλογικότητα. Στην ερώτηση “How did you communicate with your European partners?» οι κύριες προτιμήσεις by messages in forums on twinspace, on collaborative documents (google docs, meetingwords), by web 2.0 tools (padlet, answergarden, mentimeter, etc.) καταδεικνύουν τον χώρο του twinspace ως τον πιο δημοφιλή, αφού συναρτάται με την ίδια τη συνεργατική προοπτική και τη χρήση τρόπων συγγραφής, επικοινωνίας, γνωστοποίησης στην ευρύτερη ομάδα άμεσα προσβάσιμων και διαδραστικών για όλους/ες. Οι ΤΠΕ συνιστούν βασικό εργαλείο για συμμετέχοντες/ουσες σε συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης eTwinning, διότι αφενός ενθαρρύνονται να

επικοινωνούν μέσω της πλατφόρμας TwinSpace εκμηδενίζοντας τη γεωγραφική απόσταση, αφετέρου η πλατφόρμα αξιοποιείται ως διαδικτυακό πεδίο μάθησης οριοθετώντας την εκπαιδευτική διάσταση της δράσης (Papadakis, 2016:291).



**Graph 5. Ways of communication**

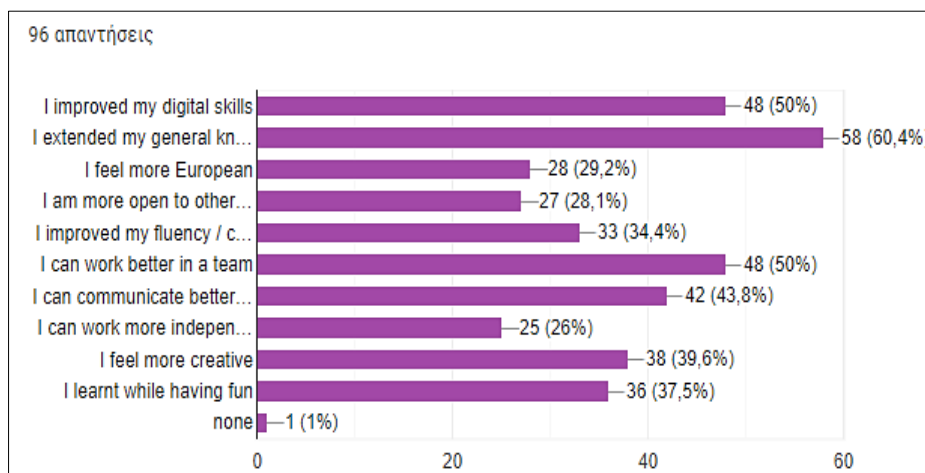
Ανάλογη οπτική διακρίνεται και στην επιλογή των διαδικτυακών εργαλείων που αξιοποίησαν. Στην ερώτηση «Which digital and web 2.0 tools did you use?» οι ψηφιακοί χώροι συνεργασίας twinspace tools, padlet, meetingwords έχουν εμφανή προτεραιότητα.



**Graph 6. Digital and web 2.0 tools**

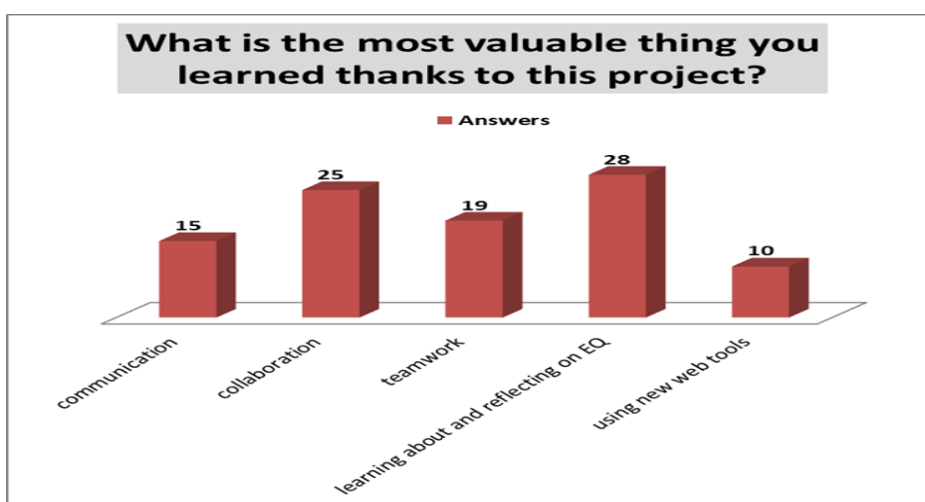
Η θεματική εστίαση του έργου κρίνεται κομβική από μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων. Το 60,4% σημείωσε ως πρώτη επιλογή στην ερώτηση “What is true about you?” το «I extended my general knowledge on emotional intelligence», που συγκλίνει και με τον κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, που είναι «να καλλιεργήσει ή να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν και να αυτορρυθμίζουν τις συναισθηματικές

τους αντιδράσεις» (Elias & Weissberg, 2000:187). Στις αμέσως επόμενες προτιμήσεις επέλεξαν τις ψηφιακές δεξιότητες, τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη δημιουργικότητα.



Graph 7. Truths about you

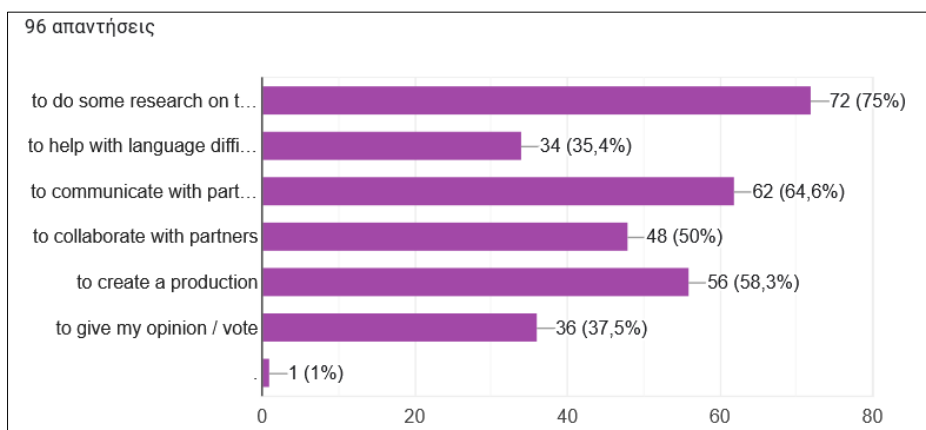
Η σημασία της θεματικής διερευνήθηκε και στην ερώτηση ανοικτού τύπου «What is the most valuable thing you learned thanks to this project?», στην οποία μετά τη κωδικοποίηση των περιγραφικών απαντήσεων η έννοια και οι πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν τη μεγαλύτερη συχνότητα (28 αναφορές). Ενδεχομένως έγινε αντιληπτό ότι αυξημένο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης παρέχει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον φόβο και την ανησυχία που προκαλούν περίοδοι κρίσεων, αλλά και να είναι προσαρμοστικά εύελκτοι κατά τη φάση της ανάκαμψης, όπως συνέβη κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 και των παρεπόμενων ετών (Drigas & Papoutsis, 2020:27). Ιδιαίτερα σημαντικές επίσης ήταν και οι αναφορές στη συνεργασία και στην ομαδικότητα.



Graph 8. Most valuable thing I learned thanks to this project

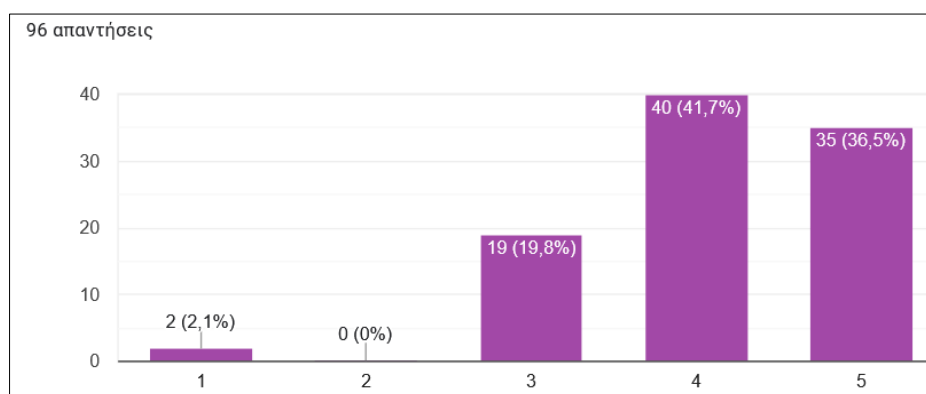
Η ουσιαστικότερη προσέγγιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε και με τη βοήθεια του διαδικτύου, όπως διαφαίνεται από την κυρίαρχη απάντηση (to do some research on the project topic) στην ερώτηση “How did you use the internet and web tools?”. Ωστόσο

το διαδίκτυο αξιοποιήθηκε πολυπρισματικά (to communicate with partners, to create a production, to collaborate with partners, to give my opinion/vote, to help with language difficulties), επιτρέποντας να αναδυθεί ο καταλυτικός ρόλος των ΤΠΕ στους νέους τρόπους εξάσκησης των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, στην ανάπτυξη της καινοτομίας και της δημιουργικότητας (Papadakis, 2016:280).



Graph 9. Use of the internet and web tools

Ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους στο έργο κρίνεται υψηλός. Το 75% δήλωσε στο «How do you feel about your participation in the project?» πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένο και περήφανο για τη δουλειά του.



Graph 10. Level of satisfaction about participating in the project

## 8. Διάχυση

Το έργο επιχείρησε μια διαδικασία ενδυνάμωσης της ΕQ, μέσω του προβληματισμού και της (αυτο)απόκτησης γνώσης, με σκοπό να εφοδιάσει τους εφήβους με τα απαραίτητα εργαλεία και πόρους για να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων και να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις ιδιότητες και τις δεξιότητές τους για την οικοδόμηση μιας καλής ποιότητας ζωής. Συλλογικό καρπό και τελικό προϊόν της κοινής αυτής προσπάθειας στον χώρο του Twinspace αποτέλεσε η δημιουργία ενός παραινετικού

δεκάλογου για τη διεκδίκηση μιας πιο ποιοτικής διαβίωσης για τους νέους (και όχι μόνο) με τη μορφή ιστοσελίδας: <https://sites.google.com/view/etwinning-mindsandhearts/home>

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Αγγλόφωνες

- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25
- Barab, S., Makinster, J., & Scheckler, R. (2003). Designing System Dualities: Characterizing a Web-Supported Professional Development Community. *The Information Society* 19, 237-256.
- Blocher, J.M. (2005). Increasing Learner Interaction: Using Jigsaw Online. *Educational Media International*, 42 (3), 269-278
- Brackett, M. A., Bailey, C. S. Hoffmann, J. D. & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161.
- Cachia, R. & Punie, Y. (2012). Teacher Collaboration in the Context of Networked Learning. Current eTwinning Practices and Future Perspectives. Proceedings of 8th Networked Learning Conference 2012, Maastricht, 2011, 429-436.
- Drigas, A., & Papoutsis, C. (2020). The Need for Emotional Intelligence Training Education in Critical and Stressful Situations: The Case of Covid-19. *International Journal of Recent Contributions from Engineering Science & IT (iJES)* 8(3), 20-35.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384–392.
- Elias, M.J. (2003). Academic and Social- Emotional learning, The International Academy of Education – IAE, The International Academy of Education, France: SADAG. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414>
- 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, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Elias, M. & Weissberg, R. (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. *Journal of School Health* 70(5), 186–194.
- Estrada Guillén, M., Monferrer Tirado, D., & Rodríguez Sánchez, A., (2022). The impact of COVID-19 on university students and competences in education for sustainable development: Emotional intelligence, resilience and engagement. *Journal of Cleaner Production*, 380(7), 135057.

- Fahriza, I., Rayaginansih, S. F., Agustina, E. R. (2020). Coping strategies to increase adolescent emotional intelligence in the pandemic Covid-19. *Journal Bimbingan dan Konseling*, 4(1), 1-6.
- Fattah HMM., A., (2020). Emotional Intelligence and Emotional Stability in Crises. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders* 4 (2020): 56-62.
- Ioannidou F. & Konstantikaki V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences* 1(3), 118–123.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press.
- Levin-Goldberg, J. (2012). Using Technology to integrate 21st Century skills. *Journal of Instructional Research* 1, 59-66
- Mathur Jha, M. (2021). E-Motions: Assessing Emotional Quotient of Adolescents During Pandemic. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 2 (1), 10-18.
- Mayer, J.D, Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Moreno-Fernandez, J., Ochoa, J.J., Lopez-Aliaga, I., Alferez, M.J.M., Gomez-Guzman, M., Lopez-Ortega, S., & Diaz-Castro, J. (2020). Lockdown, emotional intelligence, academic engagement and burnout in pharmacy students during the quarantine. *Pharmacy*, 8(4), 194.
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3-4), 279-296.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). «Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies». *European Journal of Personality*, 15, 425– 448.

### Ελληνόφωνες

- Goleman, D.(1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Μτφρ. Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Μτφρ. Φ. Μεγαλούδη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καραδήμας, Θ., & Καραδήμα, Π. (2014). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως αυθύπαρκτη έννοια και η χρησιμότητά της για τον σύγχρονο άνθρωπο και τις επιχειρήσεις. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 5(9), 59-79.
- Λιάπης Χ. Ι. (2021). Συναισθηματική Νοημοσύνη, Προσωπικότητα και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή στην προεφηβική ηλικία. *Κείμενα Παιδείας*, 2(2).
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 27-39
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πλατσίδου Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαραφίδου, Ο.Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιμογιάννης Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων: Εγώ και εσύ, γινόμαστε εμείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Διδάσκοντας μια ξένη γλώσσα με τη χρήση podcasts. Δημιουργικές χρήσεις και προτάσεις**

**Teaching a foreign language using podcasts. Creative uses and suggestions**

**Ιωάννα Τύρου**, *Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, iotyrou@ill.uoa.gr*

**Κωνσταντίνος Μυλωνάς**, *Διδακταλείο Ξένων Γλωσσών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, mylonas.kmn@gmail.com*

**Ioanna Tyrou**, *Special teaching staff National and Kapodistrian University of Athens, Department of Italian Language e Literature, iotyrou@ill.uoa.gr*

**Konstantinos Mylonas**, *Foreign Languages Teaching Institution, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Italian Language e Literature, mylonas.kmn@gmail.com*

**Abstract:** Teachers in authentic ways can engage learners in the foreign language and with a creative and original disposition to proceed to new options. By offering an effective educational context and flexible ways of accessing and engaging with material they are motivated for a critical approach to the foreign language (Hall, Meyer & Rose, 2012). Podcasts can enrich vocabulary, improve communication skills and pronunciation, and present elements of foreign language culture (Tyrou, 2023). This paper presents ideas and theoretical approaches for effective foreign language teaching and creative adult education and suggests ways of using audio podcasts in the foreign language classroom to improve various skills, increase motivation for immediate learning, and make meaning in real communication situations.

**Keywords:** foreign language, podcasts, improvement of communication skills

**Περίληψη:** Οι εκπαιδευτικοί με αυθεντικούς τρόπους μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητευόμενους στην ξένη γλώσσα ώστε με δημιουργική και πρωτότυπη διάθεση να προχωρήσουν σε νέες επιλογές. Προσφέροντας αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και ευέλικτους τρόπους πρόσβασης και ενασχόλησης με υλικό παρακινούνται για μια κριτική προσέγγιση της ξένης γλώσσας (Hall, Meyer & Rose, 2012). Τα podcasts μπορούν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο, να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την προφορά και να παρουσιάσουν στοιχεία της κουλτούρας της ξένης γλώσσας (Tyrou, 2023). Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ιδέες και θεωρητικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας και την δημιουργική εκπαίδευση ενηλίκων και προτείνει τρόπους χρήσης των ηχητικών podcasts στην ξενόγλωσση τάξη για τη βελτίωση ποικίλων δεξιοτήτων, την αύξηση των κινήτρων για άμεση μάθηση και την παραγωγή νοήματος σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

**Λέξεις κλειδιά:** ξένη γλώσσα, podcasts, βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων

## Εισαγωγή

Στο πλαίσιο εκμάθησης ξένων γλωσσών οποιασδήποτε ηλικίας και επιπέδου γλωσσομάθειας τα ψηφιακά μέσα και οι διάφορες πρακτικές γραμματισμού επιτρέπουν την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης (Μεταλληνού, Μαυρίδου, & Μπούζιου, 2020). Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών στον τρόπο ερμηνείας και επικοινωνίας επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν περισσότερες από μία σημειωτική λειτουργία για τη μετάδοση μηνυμάτων. Εμπλουτίζουν τον προφορικό και το γραπτό λόγο και συνδυάζουν τη γλώσσα με τον ήχο, την προφορά, την έκφραση και την παραγωγή άρρητων εικόνων. Η ικανότητα του ατόμου να ενεργεί και να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας γλωσσικά και μη γλωσσικά μέσα αποκτά ιδιαίτερη έμφαση στην τάξη των ξένων γλωσσών.

Οι αυθεντικοί τρόποι και οι εναλλακτικές δραστηριότητες, οι πρωτότυπες και δημιουργικές δράσεις, εμπλέκουν δυναμικά τους εκπαιδευόμενους σε μια κριτική και ενεργητική προσέγγιση της ξένης γλώσσας. Οι χρήση των ηχητικών podcasts στην ξενόγλωσση μάθηση βελτιώνει συγκεκριμένες δεξιότητες και προκαλεί μια θετική στάση προς τον ξένο πολιτισμό και τα καθημερινά ζητήματα. Τόσο η διατήρηση της προσοχής όσο και η αποκωδικοποίηση της πληροφορίας και η μετέπειτα γραπτή ή προφορική έκφραση του εκπαιδευόμενου είναι απαραίτητα στοιχεία όσων μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα. Το παραγόμενο μήνυμα, επηρεάζει τον σημασιολογικό κόσμο ενός ατόμου. Οι Kalantzis et al. (2019) αναφέρουν ότι για να επικοινωνήσουμε με τους άλλους, πρέπει να ερμηνεύσουμε το μήνυμα και να το κατανοήσουμε, να προχωρήσουμε στη δική μας ερμηνεία, μια μοναδική θέαση του κόσμου, που ποτέ δεν ήταν πανομοιότυπη. Η μοναδική οπτική γωνία του καθενός, μέσω των κινήτρων και της πολιτισμικής εμπειρίας, θα πραγματοποιήσει την ερμηνεία, και έτσι και την επικοινωνία. Έτσι, μια άρρητη και νοητική διαδικασία, μπορεί να γίνει ρητή. Η δραστηριοποίηση των μαθητών και η δημιουργία νοήματος είναι εξαιρετικά σημαντική, είναι μια ενεργή διαδικασία μετασχηματισμού.

Είναι βασικό οι εκπαιδευόμενοι να εκπαιδευτούν σε μια θετική, κριτική και αποτελεσματική χρήση τεχνολογιών, να εξασκήσουν τη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, να μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (μπροστά σε ένα μικρόφωνο) και να αισθάνονται περισσότερα κίνητρα και ενδιαφέρον για μαθησιακές δραστηριότητες, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τον τόνο της φωνής για να "χρωματίζουν" την ιστορία, να χρησιμοποιούν τις παύσεις με τον σωστό τρόπο, να εργάζονται ως ενωμένη ομάδα, να αλληλεπιδρούν και να αυτοδιαχειρίζονται αμοιβαία καθήκοντα που πρέπει να ολοκληρωθούν, ακόμη και να μάθουν πώς να αναζητούν στον ιστό και να εγγράφονται σε podcasts ή πώς γίνονται συγγραφείς και συντάκτες περιεχομένου πολυμέσων (Piergiorganni & Tognocchi, 2014). Δημιουργώντας podcast, οι εμπλεκόμενοι μαθαίνουν τις δεξιότητες γύρω από την ηχογράφηση, την επεξεργασία, τη δημοσίευση. Αυτό το γεγονός κατευθύνει τη μάθηση έξω

από την τάξη (Felde & Rogers, 2017), παρέχοντας και αυξάνοντας τα εσωτερικά κίνητρα (Asoodar, et al., 2014; Fernandez et al., 2009; Nataatmadja & Dyson, 2008).

Υποστηρίχθηκαν από τον Jobbings (2005) τρεις περιοχές όπου τα podcasts μπορεί να ενσωματωθούν στην σχολική πραγματικότητα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων, στην παροχή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και στη χρήση εξατομικευμένης μάθησης. Κατόπιν, οι Liu & McCombs (2008) κατηγοριοποίησαν τρία είδη podcasts τα οποία μπορούν να δημιουργηθούν και να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη: τα audio-podcasts (περιέχουν μόνο ήχο), τα enhanced podcasts (ένας συνδυασμός ακουστικών και ψηφιακών εικόνων) και τα videocasts ή vodcasts (περιέχουν ήχο και βίντεο και απαιτούν μεγάλο αποθηκευτικό χώρο). Η μεγάλη αξία της ακρόασης των podcasts κρύβει μια πολύπλοκη γνωστική δραστηριότητα που βελτιώνει όχι μόνο τη γλωσσική επάρκεια, αλλά και την κατανόηση της γλώσσας (Lawlor & Donnelly, 2010), διότι εμπλέκονται συνειδητές και ασυνείδητες χρήσεις στρατηγικών για την κατασκευή του νοήματος. Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι οι μαθητές που λαμβάνουν πληροφορίες από ανθρώπινη φωνή πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις στη διατήρηση και μεταφορά πληροφοριών από εκείνους που προσλαμβάνουν την ίδια αφήγηση από μηχανοποιημένη φωνή (Mayer et al., 2003 όπως αναφέρει η Νικολού, 2017).

Στην εργασία αυτή θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τα podcasts με παιδαγωγικό τρόπο ώστε η όλη διαδικασία να πάρει τη μορφή της ενασχόλησης, της κατανόησης, της εφαρμογής και της επικοινωνίας του τελικού προϊόντος. Στόχος μας είναι να παρουσιαστούν διδακτικά παραδείγματα χρήσης των podcasts κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, που θα προσφέρουν κίνητρα για ενεργητική ενασχόληση με το αυθεντικό υλικό της γλώσσας στόχου και θα βελτιώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητευομένων. Είτε παράγοντας ένα podcast, είτε παρακολουθώντας έτοιμα ηχητικά μηνύματα, οι εμπλεκόμενοι όχι μόνο απολαμβάνουν την αυθεντική και, πολλές φορές, παιχνιδιάρικη διαδικασία, αλλά ασχολούνται ουσιαστικά με την ξένη γλώσσα.

## 1. Παιδαγωγική αξία των podcasts

Η χρήση των ποικίλων τεχνολογιών βοηθούν και μεταφέρουν στους μαθητές τα αυθεντικά κείμενα οποιασδήποτε μορφής, ώστε να βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τη ξένη γλώσσα. Το αυθεντικό ακουστικό υλικό που παρέχεται με την ακρόαση των podcasts μπορεί να παρέχει ερεθίσματα γλωσσικά και ενίσχυση της ιδιαίτερης ικανότητας των μαθητών στην προφορά της ξένης γλώσσας, και επομένως να επιφέρει την ακουστική κατανόηση και τον προφορικό λόγο (Ζουριδάκη, 2017; Κομνηνού, 2017; Κράβαρη, 2011; Ducate & Lomicka, 2009; Kavaliauskiene, 2008; Richards, 2006). Ο παιγνιώδης, αυθεντικός χαρακτήρας και η αμεσότητα των podcasts μπορούν να βοηθήσουν όσους μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα να την προσεγγίσουν αμεσότερα, ευέλικτα, ευκολότερα, εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, δημιουργώντας δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας. Άλλωστε, οι μαθητές, μέσα από πολλαπλούς ρόλους, ως παραγωγοί, ακροατές, σχολιαστές, κτλ., διερευνούν δημιουργικά τις

εκφραστικές δυνατότητες των σύγχρονων μέσων (Παλαιγεωργίου, 2009), αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους, διευρύνοντάς τα podcasts ακόμη και ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείων (Κράβαρη, 2011). Η μάθηση γίνεται μαθητοκεντρική, ενεργητική, με χρήση ψηφιακών μέσων και με κείμενα που δεν προσφέρονται απλά, αλλά παράγονται με αυθεντικό τρόπο και ευνοώντας την κριτική σκέψη των συμμετεχόντων.

Πρέπει να υπογραμμίσουμε πως όταν ένα ηχητικό podcast δημιουργείται με γνώμονα τη βελτίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των συμμετεχόντων, όταν οι μαθητές εκτίθενται σε πληροφορίες από διαφορετικές πηγές (γραπτή γλώσσα, εικόνες, βίντεο) και βασίζονται στη σχέση συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ μιας γλώσσας και την ανάπτυξη μιας ταυτότητας, της αλυσιδωτής σημειολογίας και της σημασίας όλων των κοινωνικοπολιτισμικών/φυσικών διαδικασιών στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, κατακτάται επιτυχώς η γλώσσα (Dressman, 2020). Οι νέοι τρόποι παραγωγής και κατανόησης της γλώσσας βοηθούν στην παροχή ουσιαστικής, αυθεντικής και αποτελεσματικής μάθησης στην τάξη ξένων γλωσσών (Clavijo & Quintana, 2004; Farías, 2004). Εφόσον ο πολυτροπικός και πολυμεσικός ψηφιακός γραμματισμός συνεχίζει να εξελίσσεται, οι μαθητές πρέπει να συνδυάζουν γλωσσικές, οπτικές, ακουστικές, χειρονομιακές και χωρικές μεθόδους (Christiansen, 2019).

Άλλη σπουδαία παιδαγωγική αξία των podcasts σχετίζεται με την τάση για εξερεύνηση και πειραματισμό με πρακτικό τρόπο, όπου οι μαθητές θα αναλάβουν πρωτοβουλίες, δράση, θα εμπλέξουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και θα έχουν άμεση εμπειρία που συνάδει με το νοητικό τους επίπεδο. Η κινητοποίησή τους αποτελεί ένα μεγάλο πλεονέκτημα για την ενσωμάτωση των podcasts στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Tyrou, 2023; Φακίρης, 2021; Παπαμαυρουδή, 2018; Νικολού, 2017; Κομνηνού, 2017; Κράβαρη, 2011; Hayes, 2009; Rodgers & Thorton, 2005).

Ασφαλώς η εύκολη φορητότητα (portability) κάνει αυτά τα πολυτροπικά κείμενα εξαιρετικά ευέλικτα για τη δημιουργία, τη χρήση τους και την επεξεργασία τους εντός και εκτός μαθησιακού περιβάλλοντος (Chaikovska 2018; Κράβαρη, 2011; Rossell-Aguilar, 2007). Αυξάνονται οι προσωπικές, επικοινωνιακές, στρατηγικές μάθησης (Porona & Edirisingha, 2010), ενδυναμώνεται η δημιουργική διερεύνηση των εκφραστικών δυνατοτήτων με τη χρήση των συγχρόνων μέσων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας (Φακίρης, 2021). Ακόμη, αναπτύσσονται δεξιότητες άρθρωσης λόγου, επικοινωνίας και χρήσης της φωνής του καθενός, εκφράζοντας σκέψεις και ακούγοντας απόψεις (Κράβαρη, 2011), με ηχογραφήσεις και ενεργητική εμπλοκή, με αυτοαξιολογήσεις (Kavaliauskiene, 2008), με βελτίωση στον προφορικό σχολιασμό (Tan et al., 2006), με σημαντική αλληλεπίδραση (Chang et al., 2008; Ng’ambi, 2008) και προώθηση της ακουστικής και προφορικής δεξιότητας και της αυτονομίας των μαθητών (Ζουριδάκη, 2017). Η στρατηγική του podcasting ενισχύει τις παραγωγικές δεξιότητες της γλώσσας (Ducate & Lomicka, 2009), κινητοποιεί όλους τους μαθησιακούς τύπους (Νικολού, 2017) και βοηθάει στην κατανόηση της γλώσσας (Abdous, Facer, & Yen, 2012; Sze, 2006). Η βελτίωση και κατανόηση της γλώσσας επιφέρει και ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τα podcasts ως εργαλείο για την

εκμάθηση δεύτερης γλώσσας (Ng’ambi, 2008; Constantine, 2007; Monk, Ozawa & Thomas, 2006), βελτίωση στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένων (Richards, 2006), αλλά και την ακουστική ικανότητα των μαθητών ξένων γλωσσών (McQuillan, 2006; Pun, 2006; Richards, 2006; Stanley, 2006) ή και την προφορική ικανότητά τους (Kennedy et. al, 2014; Chan, Chi, Chin & Lin, 2011). Επίσης, η αποκωδικοποίηση της πληροφορίας είναι ζωτικής σημασίας για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, όπως και η διατήρηση της προσοχής και η βελτίωση της αυτοπεποίθησης (Φακίρης, 2021). Η συνεργασία μπορεί να αναπτυχθεί αποτελεσματικά (Dressman, 2020; Κομνηνού, 2017) διανθίζοντας δημιουργικές, επικοινωνιακές και τεχνολογικές δεξιότητες των μαθητών (Armstrong & Massad, 2009).

Κατά τον Phillips (2017) η αυθεντικότητα των podcasts αναπτύσσει μεταβιβάσιμες δεξιότητες, ενισχύει την περιέργεια, τις δεξιότητες οικοδόμησης μαθητικής κοινότητας δεύτερης γλώσσας και στο περιβάλλον της αναδυόμενης εκμάθησης γλωσσών με τη βοήθεια φορητών συσκευών (Mobile Assisted Language Learning-MALL), βελτιώνοντας τις δεξιότητες ομιλίας. Άλλωστε, έχει υποστηριχθεί ότι το podcasting εμπλέκει τους μαθητές σε συζητήσεις και διαδραστικές δραστηριότητες σ’ ένα MALL πλαίσιο, καθώς η μέθοδος ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών όταν μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα (Ono & Ishihara, 2010; Chang et al., 2008). Αυτή η ευελιξία χρήσης χαρακτηρίζει το ακουστικό podcast ως μια ενδιαφέρουσα πηγή για μάθηση και εύκολη στη χρήση ανά πάσα στιγμή ή τοποθεσία (Bianda, 2017). Επιπλέον, παρέχονται πολλές ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις, όταν οι ίδιοι οι μαθητευόμενοι αναπτύσσουν τα δικά τους podcasts (ή το audioblogging). Έχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Tan et al., 2006), για επαφή με εκτεταμένες πληροφορίες για την ξένη γλώσσα, ευκαιρίες για αποδοτικότητα, για αλληλεπίδραση και βελτίωση του επιπέδου της γλώσσας, ακόμη και για σεβασμό ατομικών διαφορών (Ellis, 2005). Αναφέρεται ότι όταν οι μαθητές δημοτικών σχολείων της Σιγκαπούρης έφτιαξαν τα δικά τους audioblogs, συνδύασαν εικόνες, διάβασαν και ηχογράφησαν το κείμενο, έκαναν ανάρτηση της φωνητικής ηχογράφησης σε blogs, έλαβαν ανατροφοδότηση και σχολιασμό, κατάφεραν να καλυτερέψουν κατά πολύ τις προφορικές δεξιότητές τους (Κραβάνη, 2011; Tan et al., 2006).

## 2. Τα podcasts στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Με την καινοτόμο διδακτική πηγή των podcasts «μπορεί να διδαχθεί το ίδιο περιεχόμενο με ποικιλία τρόπων και οι μαθητές μπορούν να βιώσουν διαφορετικούς τύπους μεθόδων μάθησης» (Goldman, 2018) μέσα και έξω από την τάξη. Αυτό το γεγονός, βοηθά τη μαθησιακή διαδικασία, ευνοεί τον προγραμματισμό νέων δραστηριοτήτων, επιτρέπει την ετοιμότητα του δασκάλου και εμπλέκει αποτελεσματικότερα τους μαθητές στη μάθησή τους. Επιπλέον, ο Brooke (2022) αναφέρει ότι από τον Μάιο του 2022, είχαν δημοσιευτεί πάνω από 65 εκατομμύρια επεισόδια podcasts, δηλαδή ένα διαθέσιμο εκτενές υλικό για τη γλωσσική επαφή. Άλλες έρευνες καταδεικνύουν ότι στους μαθητές αρέσει η μάθηση μέσω podcasts (Wachiraya 2019; Lomicka 2009), ειδικά λόγω της αυθεντικής ομιλίας τους και των ευκαιριών για αυτονομία και αυτοδύναμη μάθηση (βλ. Arvanitis, 2019 για περαιτέρω οφέλη

της μάθησης πολυμέσων). Σε μια πρόσφατη μελέτη εξετάστηκαν ερευνητικές εργασίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς που δημοσιεύθηκαν από το 2005 έως το 2021 για να καθοριστούν οι επιπτώσεις της χρήσης podcast στην εκμάθηση γλωσσών (Panagiotidis, 2021). Προκύπτει ότι η χρήση των podcasts στη γλωσσική εκπαίδευση παρουσιάζει μεγάλες προοπτικές, προσφέροντας αξιοσημείωτα οφέλη τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές, αποτελεί ένα τεχνολογικό εκπαιδευτικό εργαλείο ικανό να αυξήσει τις γλωσσικές δεξιότητες και την επάρκεια των μαθητών, καθώς και την πιθανότητα οι μαθητές να αισθάνονται αφοσιωμένοι και παρακινημένοι. Οι μαθητές ωφελούνται από την ακουστική των ηχητικών αρχείων, όχι μόνο επειδή τους αρέσει να ακούνε συνομιλίες, γεγονότα και απόψεις από ειδικούς πάνω στο υλικό που διδάσκονται, αλλά και γιατί ακούν προσεχτικά, καταλαβαίνουν τη γλώσσα και αναλύουν, όπως προκύπτει και από την εμπειρία της Durbridge (1984) από ηχητικά ραδιοφωνικά προγράμματα που είχαν δημιουργηθεί στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας.

Στο άκουσμα διαφορετικών αυθεντικών αγγλικών podcasts σε πανεπιστήμιο της Λιθουανίας, αναλύθηκαν τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών όσον αφορά στην βελτίωση της ακουστικής τους δεξιότητας (Kavaliauskiene, 2008). Σε δοκιμαστικό πρόγραμμα (IPod Pilot) στα πλαίσια εκμάθησης της ιαπωνικής γλώσσας στο Εθνικό πανεπιστήμιο της Αυστραλίας, αναδείχτηκαν οι επιπτώσεις του podcasting ως σημαντικό διδακτικό εργαλείο για την κινητοποίηση των μαθητών και τη διαμόρφωση των στάσεών τους (Hayes, 2009). Σε μια δεκαετή έρευνα με podcasts στο Πανεπιστήμιο León στην Ισπανία για τη Γαλλική Γλώσσα προέκυψε ότι τα διαθέσιμα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ενθάρρυναν τη προφορική δραστηριότητα και την αποτελεσματική διόρθωση της προφοράς, την ποσοτικοποίηση της προφορικής γλώσσας σύμφωνα με την πραγματική διάρκεια των podcasts, καθώς και τον χρόνο προετοιμασίας που υπολόγιζαν οι μαθητές (Díez & Richters, 2020). Η επιθυμία και η κινητοποίηση των μαθητών να ασχοληθούν με ένα ξεχωριστό και καινούριο εργαλείο έχει καταγραφεί και από εκπαιδευτική παρέμβαση για τη Γαλλική Γλώσσα στην Ελλάδα (Κράβαρη, 2011). Επίσης, το audioblogging μπορεί να ευνοήσει σημαντικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Tan et al., 2006). Με ομαδικό πρόγραμμα podcasting για την Ισπανική Γλώσσα, σε προπτυχιακούς φοιτητές εκμάθησης του πανεπιστημίου της Florida παρατηρήθηκε καλύτερη της προφοράς. Σε άλλη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράσης ως μέθοδο έρευνας, για την Ισπανική Γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποκαλύπτεται ότι η συχνότητα και η ποικιλία των προσεκτικά σχεδιασμένων εβδομαδιαίων αναθέσεων podcasting με την πάροδο του χρόνου βοήθησαν στη βελτίωση των δεξιοτήτων ομιλίας των μαθητών (Maggie & Deniz, 2011).

Η καταγραφή των πανεπιστημιακών παραδόσεων από τους ίδιους τους διδάσκοντες και η χρήση βιντεοσκοπημένου υλικού, κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Andersen, 2011; Copley 2007), ή η κατασκευή επιπρόσθετου υλικού με σκοπό να προσφερθεί συμπληρωματικά με το βασικό μάθημα (Lee & Chan 2007), η δημιουργία ομαδικών podcasts (Plankis & Weatherly, 2008) και οι οδηγίες για δραστηριότητες και ανατροφοδότηση εργασιών (Edirisingha, 2007; O’ Bryan & Hegelheimer, 2007), αποτελούν καλές, διδακτικές πρακτικές των podcasts με στόχο τη βελτίωση της χρήσης της ξένης γλώσσας (Νικολού,

2017). Αναφέρουμε ότι το audioblogging επιτρέπει την ανάπτυξη ενός μεγάλου ρεπερτορίου τυποποιημένων εκφράσεων και γνώσης των γραμματικών κανόνων, ευκαιρίες για αλληλεπίδραση είναι πολύ σημαντικές για τη βελτίωση του επιπέδου της γλώσσας κι ευκαιρίες για εκτεταμένες πληροφορίες για την ξένη γλώσσα (Ellis, 2005). Μια επιπλέον εκτενής μελέτη για την Αγγλική γλώσσα σε Ινδονήσιους μαθητές έδειξε ότι τα podcasts μπορούν να αυξήσουν τη γλωσσική ικανότητα, ειδικά την ικανότητα ακρόασης, να παρακινήσουν στην εκμάθηση της γλώσσας (Indahsari, 2020). Σε έρευνα πεδίου για την Αγγλική Γλώσσα σε Έλληνες μαθητές Λυκείου, υποστηρίχθηκε ότι τα podcasts είναι ενδιαφέροντα και χρήσιμα, το περιεχόμενό τους τράβηξε την προσοχή των μαθητών, ικανοποίησε τις ανάγκες τους και βοηθήθηκαν όλα τα στυλ μάθησης, το καθένα από αυτά με διαφορετικό τρόπο (Nikolou, & Darra, 2018). Εύκολα προς χρήση εργαλείο στην εκμάθηση των αγγλικών χαρακτηρίστηκαν τα podcasts και στη Ταϊβάν (Chang et al., 2008). Μια άλλη σύντομη, εκπαιδευτική παρέμβαση για την Αγγλική Γλώσσα έδειξε ότι η δημιουργία podcast κινητοποίησε τους μαθητές, προώθησε την αυτο-ρυθμιζόμενη και αυτόνομη εκμάθηση, βελτίωσε την προφορά, εμπλούτισε το λεξιλόγιο και ενθάρρυνε την ομαδική εργασία (Κομνηνού, 2017).

Σε εργασία για τη χρήση των podcast στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας παρέχεται μια επισκόπηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών (Ningsih & Suganda, 2020). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι τα podcast μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας, ειδικά για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ακρόασης. Τα podcasts κάνουν τη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών πιο ενδιαφέρουσα. Ωστόσο, αναφέρεται και ότι υπάρχουν και μειονεκτήματα όπως η δυσκολία στην εύρεση κατάλληλων podcast που μπορούν να συμπληρώσουν συγκεκριμένα επίπεδα διδακτικού υλικού. Επίσης, σε άλλη μελέτη περίπτωσης για την Γερμανική Γλώσσα αναφέρεται η συμβολή της κριτικής χρήσης των podcasts στην προαγωγή της ακουστικής και προφορικής επικοινωνιακής δεξιότητας (Ζουριδάκη, 2017).

Υπογραμμίζεται από τους Moretti και Morini (2020) ότι μεγάλο μέρος των podcast που χρησιμοποιούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ηχογραφήσεις διαλέξεων που πραγματοποιούνται παρουσία καθηγητών ή ήδη ηχογραφημένες διαλέξεις. Σε έρευνά τους για την Ιταλική Γλώσσα, από τη διδασκαλία και εισαγωγή διαφορετικών τύπων podcast, προέκυψε ότι οι μαθητές θεωρούν θετικό τον εμπλουτισμό του μαθήματος, καθώς τα podcasts διευρύνουν τη δυνατότητα επιλογής, ευνοούν την εξατομίκευση των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης και αποτελούν ερέθισμα για την προώθηση της δυναμικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, ένα πραγματικά πρωτότυπο έργο, το PODCLASS, δημιουργήθηκε για την Ιταλική Γλώσσα, σε τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μαθητές συμμετείχαν ενεργά για την πραγματοποίηση ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών, αφιερωμένων σε πολιτιστικά και καλλιτεχνικά θέματα, και διαμοιράστηκαν στο Διαδίκτυο. Μέσω μαθημάτων, επινόησαν, παρήγαγαν και δημιούργησαν podcasts ήχου και βίντεο, ανανεώνοντας την έννοια του σχολείου και της διδασκαλίας (Piergiovanni, & Tognocchi, 2014).

Σε παρόμοια μελέτη περίπτωσης για την Ιταλική Γλώσσα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έγινε χρήση των podcasts ως εμπέδωση των θεμάτων του μαθήματος που είχαν ολοκληρωθεί, ως ακρόαση αυθεντικής γλώσσας για εμπλουτισμό ομιλίας, λεξιλογίου, προφοράς και ως έναυσμα για να προκαλέσει προβληματισμό και γραπτό σχολιασμό σε συγκεκριμένο θέμα και λεξιλόγιο, χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα. Οι φοιτητές σχολίασαν τα ηχητικά αρχεία γράφοντας στην ξένη γλώσσα και υπογράμμισαν την ικανοποίησή τους με αυτό το εκπαιδευτικό εργαλείο (Tyrou, 2023). Μια εκπαιδευτική προσέγγιση κλασικού ιταλικού κειμένου πρότεινε η Celentin και Chimento (2022) για ακρόαση-ανάγνωση από γερμανόφωνους μαθητές που μαθαίνουν την Ιταλική ως ξένη γλώσσα, από φορητές συσκευές. Κάθε ανάγνωση/ακρόαση χαρακτηρίστηκε από μια νέα εργασία, ένα νέο στοιχείο για κατανόηση, ένα νέο κομμάτι που προστέθηκε στη συνολική κατανόηση, ώστε να διατηρείται πάντα το ενδιαφέρον και το κίνητρο σε υψηλά επίπεδα.

### **3. Δημιουργικές χρήσεις των podcasts στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας**

Η καινοτόμος αυτή διδακτική πηγή των podcasts επιτρέπει τον προγραμματισμό νέων δραστηριοτήτων μέσα και έξω από την τάξη, βοηθά τη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύει την προετοιμασία και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια πιο βελτιωμένη εμπλοκή και εμπειρία στην αποτελεσματική μάθηση, την απόκτηση τεχνολογικών δεξιοτήτων και την καλύτερη δόμηση του προγράμματος σπουδών (Οικονομίδου, 2019). Τρία είδη podcasts που είναι ωφέλιμα για τους μαθητές είναι τα προκατασκευασμένα podcasts από άλλους καθηγητές ξένης γλώσσας που δίνουν στους μαθητές εστιασμένη πρακτική στο περιεχόμενο της τάξης, τα πρωτότυπα podcasts που δημιουργήθηκαν από καθηγητές και εξατομικεύουν το περιεχόμενο για τους μαθητές και τα podcasts για το ευρύ κοινό που είναι προσανατολισμένα στη μητρική γλώσσα και παρέχουν εκπαιδευτικό υλικό για όλες τις σχολικές δεξιότητες (για περισσότερες ιδέες βλ. Hanks, 2022). Σύμφωνα με τον Rossell-Aguilar (2015) τα podcasts εκμάθησης γλωσσών διαφέρουν πάρα πολύ ως προς τη μορφή σχεδίασης: μακροσκελείς μονόλογοι, μικρές πληροφορίες, διαδραστικές συνομιλίες, λίστες λεξιλογίου, φράσεις της ημέρας, συνταγές, συνεντεύξεις, ειδήσεις, προθήκες μαθητών, κλπ. Διαφέρουν και ως προς την ποιότητα. Όπως κάθε άλλος πόρος (βίντεο, CD, ιστότοποι), κάποιος θα απευθύνονται σε ορισμένους τύπους μαθητών και άλλοι θα απευθύνονται σε άλλους τύπους. Προτείνει πως για τη δημιουργία podcast για μαθήματα εκμάθησης γλωσσών πρέπει να χρησιμοποιούνται μια σειρά αυθεντικών υλικών, να παρέχεται έκθεση στην κουλτούρα των περιοχών όπου ομιλείται η γλώσσα-στόχος αλλά και στα χαρακτηριστικά της γλώσσας, τα μαθησιακά αποτελέσματα να έχουν σαφείς στόχους εντός ενός καθορισμένου αναλυτικού προγράμματος, αλλά και να είναι ελκυστικό και με επαρκές μήκος.

Είναι ζωτικής σημασίας οι μαθητές που μαθαίνουν την ξένη γλώσσα να εκτίθενται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, να εξασκούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να παρατηρούν και να ερμηνεύουν. Επιπλέον, «η προσεκτική ακρόαση καλών podcasts αποκαλύπτει τη σημασία των λογικών και συνεκτικών διαδικασιών σκέψης για τη δόμηση

ενός επιχειρήματος» (Vandenberg, 2018, όπως αναφέρεται στο Goldman, 2018). Συμμετέχουν με συγκέντρωση στις συζητήσεις και «όταν οι λέξεις λέγονται δυνατά, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν ιδέες που είναι δύο έως τρεις βαθμίδες υψηλότερες από το κανονικό τους επίπεδο ανάγνωσης», όπως αναφέρει ο FeHennig (2017). Τα podcasts σε εκπαιδευτικές εργασίες παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες για δημιουργικότητα κατά τη σύνταξη του ακουστικού σεναρίου (Kemp et al., 2011). Οι Popova, et al. (2014) υπογραμμίζουν ότι αυτά τα πολυτροπικά εργαλεία «βοηθούν στη γεφύρωση της εννοιολογικής απόστασης μεταξύ της νέας και της προηγούμενης γνώσης, στην καλύτερη κατανόηση των θεμάτων στις διαλέξεις και διεγείρουν τη σκέψη πιο βαθιά για το περιεχόμενο της διάλεξης και τις πιθανές εφαρμογές των θεμάτων». Επιπλέον, οι εικονικές αίθουσες διδασκαλίας αυξάνουν την αμεσότητα και την ελκυστικότητά τους μέσω των πολυτροπικών podcasts (Koppelman, 2013).

Κάποιες από τις παιδαγωγικές χρήσεις των podcasts για ενεργή ενασχόληση και βελτίωση της ξένης γλώσσας σε πολλά επίπεδα θα μπορούσε να είναι προϊόν δραστηριότητας, ως προφορική αφήγηση μιας ιστορίας, ως ραδιοφωνική εκπομπή ή ως συνέντευξη από το οικογενειακό περιβάλλον για ένα θέμα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε για την έναρξη του μαθήματος, είτε ως μέρος μιας δραστηριότητας, περίληψης κεφαλαίου ή εναλλακτικής αξιολόγησης, βοηθώντας όλα τα στυλ μάθησης. Οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ρόλους και να μετατρέψουν την τάξη σε εργαστήριο ατομικής ή ομαδικής δημιουργίας, με μεγάλα οφέλη. Μπορούν να ενσωματώσουν την αφήγηση κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, να ενεργοποιηθούν και να διασκεδάσουν μέσω της έρευνας και της υλοποίησης ενός podcast. Επιπλέον, μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους portfolio με podcasts, να ενσωματωθούν σε ένα έργο που θα προετοιμάσουν στο μάθημα ξένων γλωσσών και να είναι μια ακολουθία ηχογραφημένων ιστοριών, ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι περιπέτειας ή επίλυσης προβλημάτων, διαθεματικές δραστηριότητες ή να δημιουργήσουν διαδραστικές δραστηριότητες με podcasts. Στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής, τα podcasts κατέχουν ξεχωριστή θέση. Επίσης, μπορούν να βοηθηθούν πολύ μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Άλλα χρήσιμα παραδείγματα είναι η δημιουργία podcast στο πλαίσιο εκπαιδευτικών εορτασμών ή αναμνήσεων, ηχητικών ημερολογίων ή ομιλίας. Ο Kay (2010) αναφέρει 3 διδακτικές προσεγγίσεις των podcasts: δεκτική προβολή (στην οποία παρουσιάζεται σχεδόν παθητικά στους μαθητές και είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος χρήσης του), επίλυση προβλημάτων (που εξηγεί και παρουσιάζει πώς οι πληροφορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση προβλημάτων) και δημιουργία podcast-βίντεο (στο οποίο οι μαθητές ερευνούν, προσεγγίζουν και συνεργάζονται για τα δικά τους podcast-βίντεο).

Τα ηχητικά αυτά αρχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέρος του σταδίου της προ-ανάγνωσης, για να τονώσουν την περιέργεια, και να προσφέρουν πληροφορίες απαραίτητες για το κείμενο που μπορεί να ακολουθήσει. Επίσης, είναι ενδιαφέροντα και ως δραστηριότητα προ-ακρόασης για την ενεργοποίηση της γλωσσικής γνώσης. Ευνοούνται ακόμη και οι δεξιότητες ομιλίας, καθώς είτε μιμούνται την προφορά των εκφωνητών, είτε αποτελεί έναυσμα για προφορικές συζητήσεις με συγκεκριμένη θεματική και λεξιλόγιο.

Η δημιουργία των podcasts μπορούν να λειτουργήσουν και ως μια εναλλακτική περίληψη γραπτού ή άλλου πολυτροπικού κειμένου. Τα podcasts μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τον εντοπισμό θεματικού λεξιλογίου, διαμορφωτική ανατροφοδότηση ή για σύννοψη μαθήματος, για δημιουργία διαφήμισης σε κάποιο μάθημα ή παρουσίασης ιδεών. Σε περίπτωση που ξεκινήσει ένα μάθημα ξένης γλώσσας με κάποιο podcast, μπορεί να προκαλέσει κάποια συζήτηση, διάλογο, προβληματισμό ή ευκαιρία δημιουργικής γραφής και έκφρασης. Όταν οι ίδιοι οι μαθητές, οποιουδήποτε επιπέδου, φτιάχνουν τα δικά τους podcasts, μπορούν να ηχογραφήσουν, να κριτικάρουν και να διαπραγματευτούν, ατομικά ή ομαδικά, κάποιο άρθρο ή σχολικό γεγονός, ένα τραγούδι που αγαπούν ή μια ταινία που τους άρεσε, τις ανησυχίες τους και τα όνειρά τους ή να ξεκινήσουν κάποια συζήτηση σαν φόρουμ. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να μαντέψουν το θέμα κάποιου σύντομου ηχογραφημένου podcast, να δώσουν εναλλακτικούς τίτλους, ή να περιγράψουν σημαντικά γεγονότα από τη δική τους ζωή. Προσομοιώσεις ραδιοφωνικών εκπομπών ή θεατρικές και αθλητικές αναμεταδώσεις, ντιμπέιτ και διακωμωδήσεις κοινωνικών καταστάσεων, στην ξένη γλώσσα, δίνουν έναν βιωματικό χαρακτήρα στο μάθημα και μια παιχνιδιάρικη νότα στο μάθημα. Πρόκειται για αυθεντικές εφαρμογές της γνώσης τους σε πραγματικές καταστάσεις.

Άλλη δράση του podcast στο μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί να είναι και η καταγραφή φάσεων της ζωής σπουδαίων ανθρώπων, ηρώων, ιστορικών προσωπικοτήτων ή γεγονότων, βιογραφικών τους στοιχείων. Είναι ένας διαφορετικός τρόπος για να γίνει μια ομαδική εργασία ή ένα πρότζεκτ, οδηγίες για μια επίσκεψη ή παιχνίδι θησαυρού στο χώρο του σχολείου, όπου οι ομάδες θα πρέπει να ακολουθούν οδηγίες και να λύνουν γρίφους. Η περίληψη της διδαγμένης ύλης, οι εντυπώσεις από τη σχολική χρονιά ή τις διακοπές τους μπορεί να γίνουν με την ηχογράφηση των podcasts, και την πλαισίωσή τους με μουσικά κομμάτια που αγαπούν. Μια παρουσίαση βιβλίου, μια συνέντευξη, μια αναμνηστική σχολική αφίσα ή η ιστορία κάθε μαθητή, με υλικό από το προσωπικό του αρχείο, χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα, εμπλέκει τους μαθητές ικανοποιητικά και δημιουργικά. Άλλη ιδέα θα ήταν να χρησιμοποιηθεί ως καταγισμός ιδεών από τον δάσκαλο της ξενόγλωσσης τάξης.

Η εμπλοκή των podcasts στη διδασκαλία συνδυάζει δεξιότητες σύνθεσης, ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών, υγιή ανταλλαγή ιδεών στην ξένη γλώσσα, αποτελεσματική λεκτική επικοινωνία, ολοκληρωμένο λόγο και βιωματική μάθηση, αυξάνοντας τα κίνητρα για παραγωγή υψηλής ποιότητας μαθησιακών εργασιών που κινούνται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

## Συμπεράσματα

Οι μεγάλες τεχνολογικές καινοτομίες των τελευταίων ετών έχουν βοηθήσει καθοριστικά την επαφή και την παραγωγή πολυτροπικών εφαρμογών στη γλωσσική διδασκαλία. Τα podcasts ενεργοποιούν μια δημιουργική και κριτική διάθεση σε πραγματικές συνθήκες, βελτιώνουν το γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων, διευκολύνουν τη μάθηση και διεγείρουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Επίσης, ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή επιτρέποντας

καλύτερη ποιότητα μάθησης. Με τη βοήθεια προηγμένων τεχνολογιών και τη χρήση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία, τα podcasts έχουν εμπλουτίσει τον τρόπο προσέγγισης της ξένης γλώσσας. Ακόμη, το podcasting υποστηρίζει πολυτροπικές δράσεις στη διδασκαλία και μάθηση, η αυθεντική γλώσσα παράγεται και έξω από την τάξη, αναπτύσσονται μεταβιβάσιμες δεξιότητες και ενισχύονται οι δεξιότητες γλωσσικής παραγωγής λόγω του υψηλού επιπέδου γνωστικών διαδικασιών που εμπλέκονται στην παραγωγή podcasts (Phillips, 2017). Ενισχύει, επίσης, την περιέργεια, την ομαδική εργασία και τις δεξιότητες οικοδόμησης μαθησιακής κοινότητας, καθώς οι μαθητές δεύτερης γλώσσας τείνουν να έχουν υψηλότερες δεξιότητες δεκτικότητας.

Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τη μεριά των εκπαιδευόμενων είναι ζωτικής σημασίας κατά τη διδασκαλία. Ένα ηχητικό podcast βοηθάει την έκθεση σε ποικίλες πληροφορίες και σε μια αυθεντική αλληλεπίδραση με την ξένη γλώσσα, ώστε να κατακτηθεί ευχάριστα, δημιουργικά, ουσιαστικά και επιτυχώς. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενσωματώνει ηχογραφήσεις της γλώσσας-στόχου, επιφέρει ακουστική κατανόηση, έναυσμα για γραπτό και προφορικό σχολιασμό (Tyrou, 2023), αμεσότητα, διερεύνηση, μαθητοκεντρικότητα, κριτική ενασχόληση, αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση. Ακόμη, η ακρόαση, παρατήρηση, αναζήτηση, ερμηνεία, έκφραση μέσα από αυτά τα εκπαιδευτικά εργαλεία υποστηρίζουν τις ομαδικές δράσεις ή εξατομικευμένα τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου (Hanks, 2022). Οι προσωπικές και επικοινωνιακές στρατηγικές μάθησης και η έκφραση απόψεων ευνοούνται με την καινοτόμο εκπαιδευτική πηγή των podcasts στη ξενόγλωσση εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσση

- Abdous, M., Facer, B. R., & Yen, C. (2012). Academic effectiveness of podcasting: A comparative study of integrated versus supplemental use of podcasting in second language classes. *Computers & Education*, 58, 43-52.
- Andersen, L. (2011). Podcasting, Cognitive Theory, and Really Simple Syndication: What is the Potential Impact When Used Together? *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 20 (3), 219-234.
- Armstrong, G. R., Massad, V. J., & Tucker, J. M. (2009). Interviewing the experts: Student produced podcast. *Journal of Information Technology Education. Innovations in Practice*, 8, 79-90.
- Arvanitis, P. 2019. *Self-paced language learning using online platforms*. In The handbook of informal language learning, ed. M. Dressman and R. W. Sadler, 117-138. Hoboken, NJ: Wiley.
- Asoodar, M., Marandi, S. S., Vaezi, S., & Desmet, P. (2014). Podcasting in a virtual English for academic purposes course: Learner motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(4).

- Bianda, E. (2017). E in Europa, il podcast? *Problemi dell'Informazione*, 42(3), 567- 568.
- Brooke, A. 2022. Podcast Statistics and Data. *Buzzsprout*.  
<https://www.buzzsprout.com/blog/podcast-statistics>
- Celentin, P. & Chimento, M.L. (2022). DanteTRap, un podcast e il primo canto dell'Inferno: “La Divina Commedia” per la generazione Z (υπό δημοσίευση).
- Chaikovska, O. 2018. Podcasts in teaching ESL. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: Professional Pedagogy*, 16: 142–146.
- Chan, W., Chi, S., Chin, K., & Lin, C. (2011). Students' Perceptions of and Attitudes towards Podcast-Based Learning – A Comparison of Two Language Podcast Projects. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 312-335.
- Chang, S.E, Huang, P.Y, & Hsieh, Y.J. (2008). Exploring the use of podcast technology for supporting asynchronous language learning.
- Christiansen, M. S. (2019). Creating Multimodal Texts in the L2 Writing Classroom: A Re-Mediation Activity. In E. Domínguez Romero, J. Bobkina, & S. Stefanova (Eds.), *Teaching Literature and Language Through Multimodal Texts*. IGI Global, 172-190.
- Clavijo, A., & Quintana, A. (2004). Maestros y estudiantes escritores de hiperhistorias. Una experiencia pedagógica en lengua materna y en lengua extranjera. Bogotá: *Colección Textos Universitarios Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.
- Constantine, P. (2007). Podcasts: another source for listening input. *The Internet TESL Journal*, 13(1). <http://iteslj.org/Techniques/Constantine-PodcastListening.html>
- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 387-399.
- Didattica con il podcasting e la Web-Tv. *Manuale per insegnanti e studenti*.  
<https://progettotetratic.files.wordpress.com/2014/04/didatticaconilpodcastin.pdf>
- Díez, M.T.& Richters, M.A. (2020). Podcasting as a tool to develop speaking skills in the foreign language classroom. *The EUROCALL Review*, 28 (1).
- Dressman, M. (2020). Multimodality and Language Learning. In M. Dressman, & R. W. Sadler (Eds.), *The Handbook of Informal Language Learning*. Wiley-Blackwell, 39-55. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch3>.
- Ducate, L., and L. Lomicka (2009). Podcasting in the language classroom: Inherently mobile or not? In *Second language teaching and learning in the net generation*, ed. R. Oxford and J. Oxford, 111-126. Honolulu: University of Hawai‘i at Mānoa.
- Durbridge, N. (1984). Media in course design, No. 9, Audio cassettes, in A.W. Bates (ed.). *The role of technology in Distance Education*. Groom Helm: Kent, UK.

- Edirisingha, P. (2007). The “double life” of an i-Pod: A case study of the educational potential of new technologies. *Online Education Conference*, Berlin: Germany.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Fariás, M. (2004). Multimodality in times of multiliteracies: implications for TEFL. *Word, páginas*. Santiago: TESOL Chile.
- FeHennig, N. (2017). Podcasts in context. *Library Technology Reports*, 53(2), 30-38,2.
- Felde, K., & Rogers, P. (2017). Now Playing ...: Using Podcasts and Kidcasts in the Library. Children & Libraries. *The Journal of The Association For Library Service To Children*, 15(2), 9-12.
- Fernandez, V., Simo, P., & Sallan, J. M. (2009). Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers & Education*, 53(2), 385–392. doi:10.1016/j.compedu.2009.02.014.
- Goldman, T. (2018). The Impact of Podcasts in Education. *Advanced Writing: Pop Culture Intersections*. 29.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). Universal design for learning in the classroom: Practical applications. *What works for special-needs learners*. Wakefield, MA: Guilford.
- Hanks, E. (2022). Utilizing Podcasts in Virtual EFL Instruction. [americanenglish.state.gov/english-teaching-forum](http://americanenglish.state.gov/english-teaching-forum)
- Hayes, C. (2009). Student Motivation, Blended Learning & an iPod Project in Tertiary Japanese Language Teaching at ANU. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 230-244.
- Indahsari, D. (2020). Using podcast for EFL students in language learning. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5, 103-108. 10.21070/jees.v5i2.767.
- Jobbings, D. (2005). Exploiting the educational potential of Podcasting. *Russell Educational Consultancy and Productions*.
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί- Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Εκδ.Κριτική, Αθήνα.
- Kavaliauskiene, G. (2008). Podcasting: a tool for improving listening skills. *Iatefl Poland Computer Sig Journal*, 8(4), 311-320.
- Kemp, J., Mellor, A., Kotter, R., Oosthoek, J. (2011). Student-Produced Podcasts as an Assessment Tool: An Example from Geomorphology. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(1). 1–14. <https://doi.org/10.1080/03098265.2011.576754>
- Kennedy, M. J., Newman Thomas, C., Aronin, S., Newton, J. R., & Lloyd, J. W. (2014). Improving teacher candidate knowledge using content acquisition podcasts.

*Computers & Education*, 70, 116-127.

- Koppelman, H. (2013). Using Podcasts in Distance Education. *IADIS International Conference e-Learning*.
- Lee, M. J. W., & Chan, A. (2007). Pervasive, lifestyle-integrated mobile learning for distance learners: An analysis and unexpected results from a podcasting study. *Open Learning. The Journal of Open and Distance Learning*, 22(3), 201–218.
- Liu, Y., & McCombs, S. (2008). Portable education: learning on the go. In Kidd, T.T., & Song, H. (Eds), *Handbook of research on instructional systems and technology*, Hershey, PA: Information Science Reference, 216-e248.
- Lawlor, B., & Donnelly, R. (2010). Using podcasts to support communication skills development: A case study for content format preferences among postgraduate research students. *Comput. Educ.*, 54, 962-971.
- Maggie, J. & Deniz P. (2011). Podcasting as a Means of Improving Spanish Speaking Skills in the Foreign Language Classroom: An Action Research Study. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*. 13. 277-277. 10.4148/2470-6353.1088.
- Mayer, R. E., Sobko, K., & Mautone, P.D. (2003). Social cues in multimedia learning: Role of speaker's voice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2).
- McQuillan, J. (2006). Languages on the go: Tuning in to podcasting. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 16-18. <http://www.tprstories.com/ijflt>
- Monk, B., Ozawa, K., & Thomas, M. (2006). iPods in English language education: A case study of English listening and reading students. *NUCB Journal of Language Culture and Communication*, 8(3), 85–102.
- Moretti, G., & Morini, A. L. (2020). L' utilizzo del podcast-ing nella didattica universitaria [The use of podcasting in the university teaching]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 233-253. doi:<https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-more>
- Nataatmadja, I. & Laurel, D. (2008). The Role of Podcasts in Students' Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 2.
- Ng'ambi, D. (2008). Podcasts for reflective learning. In G. Salmon & P. Edirisingha (Eds.), *Podcasting for learning in universities*. Berkshire, England: Open University Press, 132- 145.
- Nikolou, S. & Darra, M. (2018). The Use and Development of Podcasting as a Technological Tool in Secondary Education in Greece: A Case Study. *International Education Studies*. 11. 109. 10.5539/ies.v11n11p109.
- Ningsih, D.P., & Suganda, S.P. (2020). Podcasts? Why Not! – Perceptions of German Language Teachers. *Proceedings of the International University Symposium on Humanities and Arts (INUSHARTS 2019)*.

- O’Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162-180.
- Ono, Y., & Ishihara, M. (2010). Examination of the podcasting system in second language acquisition. In Proceedings - 9th IEEE/ACIS *International Conference on Computer and Information Science*, ICIS, 540–545. <https://doi.org/10.1109/ICIS.2010.139>
- Panagiotidis, P. (2021). Podcasts in language learning. *Research Review and Future Perspectives*. 10708-10717. 10.21125/edulearn.2021.2227.
- Perceptions of Podcast Activities. *IAFOR Journal of Education*, 5 (3).
- Phillips, B. (2017). Student-Produced Podcasts in Language Learning – Exploring Student
- Piergiovanni, L. & Tognocchi, D. (2014). Didattica con il Podcasting e la Web-Tv. Online manual per insegnanti e studenti.
- Plankis, B., & Weatherly, R. (2008). Engaging students and empowering researchers: Embedding assessment, evaluation and history into podcasting. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*.
- Popova, A., Kirschner, P. A., & Joiner, R. (2014). Effects of primer podcasts on stimulating learning from lectures: How do students engage? *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 330-339. <https://doi.org/10.1111/bjet.12023>
- Popova, A. & Edirisingha, P. (2010). How can podcasts support engaging students in learning activities?, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 5034-5038, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.816>.
- Pun, S. W. (2006). The educational applications of podcasts. *Hong Kong Association for Computer Education*, 23–28. <http://www.hkace.org.hk/publication/yearbook/YearBook05/25-5-06Year%20Book1-56.pdf>
- Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University press <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/communicative-language-teachingtoday>
- Rodgers, D.L., & Withrow-Thorton, B.J. (2005). The effect of instructional media on learner motivation. *International Journal of Instructional Media*, 21(4), 333-342.
- Rosell-Aguilar, F. (2015). Podcasting as a language teaching and learning tool. *Research-publishing.net* doi:10.14705/rpnet.2015.000265.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods—in search of a podcasting “pedagogy” for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471–492.
- Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. *TESL-EJ*, 9(4). <http://www-writing.berkeley.edu/ TESL-EJ/ej36/int.html>
- Sze, S.M. and Ng, K.K. (2006) Physics of Semiconductor Devices. 3rd Edition, *John Wiley and Sons, Hoboken*. <https://doi.org/10.1002/0470068329>

- Tan, Y.H., Ow, J.E.G., & Tan, S.C. (2006). Audioblogging: Supporting the Learning of Oral Communication Skills in Chinese Language. *AECT Research Symposium*, Indiana University, Bloomington, Indiana, June 22-25.
- Tyrou, I. (2023). Podcast-mediated foreign language writing. A case study in L2 academic settings. *International Conference “The Future of Education”*, Florence, Italy.
- Vandenberg, D. (2018). Using podcasts in your classroom. *Metaphor*, (2), 54-55.
- Wachiraya, B. (2019). The effects of mobile podcast on listening comprehension of Thai EFL university students. *Master’s Thesis*, Suranaree University of Technology, Suranaree, Thailand.

### Ελληνόγλωσση

- Ζουριδάκη, Δ. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων: η χρήση των Podcasts στο μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. *Διπλωματική εργασία*. ΕΑΠ
- Κομνηνού, Φ. (2017). Η χρήση του Podcasting στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας για τη βελτίωση της ακουστικής και προφορικής δεξιότητας σε μαθητές επιπέδου μέτριας γνώσης. *Διπλωματική εργασία*. ΕΑΠ
- Κράβαρη, Α. (2011). Αξιοποίηση της τεχνολογίας του Podcasting για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στη πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση. *Μεταπτυχιακή εργασία*.
- Μεταλληνού Α., Μαυρίδου, Λ.Μ., Μπούζιου, Α. (2020). Αξιοποίηση της Προστιθέμενης Αξίας των Συνεργατικών Εργαλείων μέσω Εκπαιδευτικού Σεναρίου στην Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών. *12th Conference on Informatics in Education*. ISBN: 978-960-578-072-072-
- Νικολού, Σ. (2017). Η χρήση και η αξιοποίηση του τεχνολογικού εργαλείου Podcasting για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια σχολική εκπαίδευση. *Μεταπτυχιακή εργασία*.
- Οικονομίδου, Β. (2019). Αξιοποίηση Πολυτροπικών Κειμένων με Εργαλεία Web 2.0 στην Ξενόγλωσση Τάξη. Podcasts/Vodcasts. Στο Μητσικοπούλου, Β. (επιμ.) *Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες: Επιμορφωτικό Υλικό Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β' επιπέδου ΤΠΕ*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος» και ΙΕΠ, Τόμος Β', 93-139.
- Παλαιγεωργίου, Γ. (2009). Podcasting. *Τμήμα Πληροφορικής, Α.Π.Θ.*
- Παπαμαυρουδή, Α. (2018). Τα podcasts στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. *Πτυχιακή εργασία*. Ηγουμενίτσα. ΤΕΙ Ηπείρου, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Φακίρης, Κ. (2021). Πολυμεσικές Εφαρμογές Αφήγησης: Τα Podcasts ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο. *Πτυχιακή εργασία*.

**Σύγχρονες Εξελίξεις στα Οικονομικά της Εκπαίδευσης και την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.**

**Contemporary developments in the Economics of Education and the Formulation of Educational Policy.**

**Παυλος Πετσάβας**, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ, Οικονομικά της Εκπαίδευσης, pavlospeb@gmail.com

**Pavlos Petsavas**, UOA, PhD, Economics of Education, pavlospeb@gmail.com

**Abstract:** This paper provides a comprehensive overview of contemporary developments in the economics of education and the formulation of educational policies. Education plays a critical role in economic development and individual well-being, making it a key area of study for economists. The paper explores recent advancements in the field, including the impact of technological innovations, the importance of human capital, the rise of non-traditional education models, and the role of public policies. By examining contemporary developments in the economics of education, this document highlights the increasing interaction between education and economic outcomes. The findings underscore the importance of technological innovations, the significance of human capital, and the role of public policies in shaping educational outcomes. These developments present challenges and opportunities for policymakers, educators, and researchers. Addressing educational inequality, harnessing the potential of technology, and shaping effective policies are key issues for shaping the future of education and its impact on economic development and social well-being.

**Keywords:** Economics of education, educational policy

**Περίληψη:** Η παρούσα εργασία παρέχει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση των σύγχρονων εξελίξεων στα οικονομικά της εκπαίδευσης και την χάραξη πολιτικής των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη και την ατομική ευημερία, καθιστώντας την βασικό τομέα μελέτης για τους οικονομολόγους. Η εργασία διερευνά τις πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα, συμπεριλαμβανομένου του αντίκτυπου των τεχνολογικών καινοτομιών, τη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου, την άνοδο των μη παραδοσιακών μοντέλων εκπαίδευσης και τον ρόλο των δημόσιων πολιτικών. Εξετάζοντας τις σύγχρονες εξελίξεις στα οικονομικά της εκπαίδευσης, αυτό το έγγραφο υπογραμμίζει την αυξανόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαίδευσης και των οικονομικών αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία των τεχνολογικών καινοτομιών, τη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου και τον ρόλο των δημόσιων πολιτικών στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Αυτές οι εξελίξεις παρουσιάζουν προκλήσεις και ευκαιρίες για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές. Η αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανισότητας, η αξιοποίηση του δυναμικού της τεχνολογίας και η διαμόρφωση αποτελεσματικών πολιτικών αποτελούν βασικά ζητήματα για τη

διαμόρφωση του μέλλοντος της εκπαίδευσης και των επιπτώσεών της στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία.

**Λέξεις κλειδιά:** Οικονομικά της εκπαίδευσης, εκπαιδευτική πολιτική

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ζωής των ατόμων και στην ώθηση της οικονομικής ανάπτυξης. Καθώς οι κοινωνίες συνεχίζουν να εξελίσσονται στον 21ο αιώνα, τα οικονομικά της εκπαίδευσης έχουν συγκεντρώσει σημαντική προσοχή από ερευνητές, υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και επαγγελματίες. Αυτή η εργασία στοχεύει να παρέχει μια επισκόπηση των σύγχρονων εξελίξεων στα οικονομικά της εκπαίδευσης, διερευνώντας βασικά θέματα όπως ο αντίκτυπος των τεχνολογικών καινοτομιών, η σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου και ο ρόλος των δημόσιων πολιτικών. Η οικονομική σημασία της εκπαίδευσης δεν μπορεί να υπερεκτιμηθεί. Χρησιμεύει ως καταλύτης για την ατομική ευημερία, την κοινωνική κινητικότητα και την οικονομική ευημερία (Becker, 1964). Η εκπαίδευση εξοπλίζει τα άτομα με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία σε έναν όλο και πιο περίπλοκο και διασυνδεδεμένο κόσμο. Επιπλέον, προωθεί την καινοτομία, την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Hanushek & Woessmann, 2012). Ως εκ τούτου, η κατανόηση των οικονομικών επιπτώσεων της εκπαίδευσης έχει καταστεί απαραίτητη για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τα ενδιαφερόμενα μέρη που επιδιώκουν να προωθήσουν τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική πρόοδο.

Οι τεχνολογικές καινοτομίες είχαν μεταμορφωτικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Οι διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, τα ψηφιακά εργαλεία και οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες έχουν φέρει επανάσταση στον τρόπο πρόσβασης και διάδοσης της γνώσης. Αυτές οι εξελίξεις έχουν ανοίξει νέες δυνατότητες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη δια βίου μάθηση (Kerres & Witt, 2003). Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα και να διευρύνει την πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση (Means et al., 2013). Ωστόσο, παρουσιάζει επίσης προκλήσεις που σχετίζονται με την ισότητα, το ψηφιακό χάσμα και την ανάγκη για αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν φέρει επανάσταση στον τρόπο παροχής και πρόσβασης στην εκπαίδευση. Οι διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, όπως τα Massive Open Online Courses (MOOCs) και οι εικονικές αίθουσες διδασκαλίας, έχουν κερδίσει έλξη, επιτρέποντας ευέλικτες και προσιτές επιλογές εκπαίδευσης. Έρευνα του Deming (2021) προτείνει ότι η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τα αποτελέσματα των μαθητών και να γεφυρώσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Επιπλέον, η αυξημένη ζήτηση για ψηφιακές δεξιότητες στην αγορά εργασίας έχει τονίσει τη σημασία της εκπαίδευσης και κατάρτισης που σχετίζεται με την τεχνολογία (Brynjolfsson and McAfee, 2021).

Το ανθρώπινο κεφάλαιο, που ορίζεται ως οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι ικανότητες που

διαθέτουν τα άτομα, είναι καθοριστικός παράγοντας της οικονομικής επιτυχίας. Οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έχουν μακροπρόθεσμες οικονομικές επιπτώσεις. Τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης τείνουν να έχουν υψηλότερες αποδοχές, χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας και καλύτερες προοπτικές εργασίας (Card, 1999). Επιπλέον, η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην αντιμετώπιση των αναντιστοιχιών δεξιοτήτων, διασφαλίζοντας ένα εργατικό δυναμικό που ικανοποιεί τις απαιτήσεις μιας ταχέως μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας (Acemoglu & Autor, 2011). Καθώς οι τεχνολογικές εξελίξεις και ο αυτοματισμός αναδιαμορφώνουν τις βιομηχανίες, η απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων καθίσταται υψίστης σημασίας για την ευημερία των ατόμων και των κοινωνιών. Πρόσφατες μελέτες από τους Chetty et al. (2018) και οι Hanushek και Woessmann (2021) έχουν επισημάνει τον μακροπρόθεσμο οικονομικό αντίκτυπο της επένδυσης σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Αυτές οι μελέτες τονίζουν τη σημασία του εξοπλισμού των ατόμων με τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες για να επιτύχουν σε μια εξελισσόμενη αγορά εργασίας.

Τα τελευταία χρόνια, τα μη παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα έχουν αποκτήσει εξέχουσα θέση. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, όπως διαδικτυακά μαθήματα, και προγράμματα κατάρτισης που βασίζονται σε δεξιότητες, προσφέρουν ευέλικτες και προσαρμοσμένες ευκαιρίες μάθησης. Αυτά τα μοντέλα καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, προάγουν τη δια βίου μάθηση και γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ των απαιτήσεων εκπαίδευσης και βιομηχανίας (Carnevale & Smith, 2013). Ωστόσο, η άνοδος της μη παραδοσιακής εκπαίδευσης εγείρει επίσης ερωτήματα σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας, την αναγνώριση και την ισότητα. Η κατανόηση των επιπτώσεων αυτών των μοντέλων είναι ζωτικής σημασίας για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους ενδιαφερόμενους καθώς πλοηγούνται στο μεταβαλλόμενο τοπίο της εκπαίδευσης. Εναλλακτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και μαθητείας, έχουν κερδίσει την προσοχή για τις δυνατότητές τους να αντιμετωπίσουν τις ελλείψεις δεξιοτήτων και να προωθήσουν την ανάπτυξη εργατικού δυναμικού (Autor et al., 2022). Τα προγράμματα κατάρτισης που βασίζονται σε δεξιότητες έχουν επίσης αποκτήσει δημοτικότητα καθώς παρέχουν ευέλικτες και στοχευμένες ευκαιρίες μάθησης, επιτρέποντας στα άτομα να αναβαθμίσουν ή να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους ως απάντηση στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Bailey et al., 2022).

Οι δημόσιες πολιτικές διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Οι πολιτικές που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, την κατανομή πόρων, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την επιλογή του σχολείου έχουν άμεσο αντίκτυπο στην πρόσβαση, την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση (Hanushek et al., 2017). Οι αποφάσεις πολιτικής που βασίζονται σε στοιχεία είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την προώθηση των συστημάτων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, οι πολιτικές εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία έχουν αναγνωριστεί για τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τους στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, την κοινωνική κινητικότητα και την οικονομική ευημερία (Heckman, 2011). Οι

πολιτικές που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, την επιλογή του σχολείου, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την προσχολική εκπαίδευση αποτελούν βασικούς τομείς εστίασης. Έρευνα των Jackson et al. (2020) υποδεικνύει ότι τα αποτελεσματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών και τα προγράμματα αμοιβών απόδοσης μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επιπλέον, η σημασία της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης για την προώθηση μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων έχει υπογραμμιστεί από μελέτες όπως οι Heckman et al. (2020), τονίζοντας την ανάγκη για επενδύσεις σε παρεμβάσεις πρώιμης εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση είναι θεμελιώδης πυλώνας της οικονομικής ανάπτυξης και της ατομικής ευημερίας, διαδραματίζοντας κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνιών και στην προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης. Καθώς οι οικονομίες βασίζονται ολοένα και περισσότερο στη γνώση και παγκοσμιοποιούνται, ο τομέας των οικονομικών της εκπαίδευσης έχει γνωρίσει σημαντικές προόδους τα τελευταία χρόνια. Η παρούσα εργασία στοχεύει να παράσχει μια επισκόπηση των σύγχρονων εξελίξεων στα οικονομικά της εκπαίδευσης, επισημαίνοντας τις βασικές τάσεις, τις προκλήσεις και τις επιπτώσεις της πολιτικής. Τα τελευταία τρία χρόνια, οι ερευνητές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν επικεντρωθεί στην κατανόηση της δυναμικής σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και των διαφόρων οικονομικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένων των αποτελεσμάτων της αγοράς εργασίας, της οικονομικής παραγωγικότητας και της κοινωνικής κινητικότητας. Οι τεχνολογικές καινοτομίες, η σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η άνοδος των μη παραδοσιακών εκπαιδευτικών μοντέλων και ο ρόλος των δημόσιων πολιτικών έχουν αναδειχθεί ως εξέχοντες τομείς μελέτης στα οικονομικά της εκπαίδευσης.

## 1. Τεχνολογικές Καινοτομίες και Εκπαίδευση

Οι τεχνολογικές καινοτομίες έχουν αλλάξει σημαντικά το τοπίο της εκπαίδευσης, προσφέροντας νέες δυνατότητες μάθησης, διδασκαλίας και δέσμευσης. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έφερε επανάσταση στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές και δημιούργησε ευκαιρίες για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εξατομικευμένη διδασκαλία και δια βίου μάθηση (Kerres & Witt, 2003). Αυτή η ενότητα διερευνά τον αντίκτυπο των τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας τις βασικές εξελίξεις και τις επιπτώσεις τους.

Οι διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης έχουν αναδειχθεί ως σημαντική τεχνολογική καινοτομία στην εκπαίδευση. Αυτές οι πλατφόρμες παρέχουν στους μαθητές πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών πόρων, μαθημάτων και διαδραστικού υλικού. Οι διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης προσφέρουν ευελιξία ως προς το χρόνο, τον ρυθμό και την τοποθεσία, επιτρέποντας στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες με δική τους ευκολία (Means et al., 2013). Η ευρεία διαθεσιμότητα διαδικτυακών μαθημάτων έχει εκδημοκρατίσει την εκπαίδευση καταρρίπτοντας τα γεωγραφικά εμπόδια και διευρύνοντας την πρόσβαση στην εκπαίδευση για άτομα που διαφορετικά δεν είχαν την ευκαιρία. Η

αυξανόμενη ζήτηση για ψηφιακές δεξιότητες στην αγορά εργασίας έχει υπογραμμίσει τη σημασία της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που σχετίζεται με την τεχνολογία. Η απόκτηση ψηφιακού γραμματισμού και επάρκειας σε αναδυόμενες τεχνολογίες, όπως η τεχνητή νοημοσύνη και η ανάλυση δεδομένων, έχει καταστεί ζωτικής σημασίας για τα άτομα να ευδοκιμήσουν στη σύγχρονη οικονομία (Brynjolfsson and McAfee, 2021). Μελέτες των Arntz et al. (2020) και οι Beaudry et al. (2021) τονίζουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ των ψηφιακών δεξιοτήτων και της οικονομικής παραγωγικότητας.

Τα ψηφιακά εργαλεία και οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες έχουν επίσης φέρει επανάσταση στις εκπαιδευτικές μεθόδους. Οι διαδραστικές προσομοιώσεις, η εικονική πραγματικότητα, η επαυξημένη πραγματικότητα και η gamification έχουν μεταμορφώσει τη μαθησιακή εμπειρία, καθιστώντας την πιο ελκυστική, καθηλωτική και διαδραστική (Wu et al., 2020). Αυτές οι τεχνολογίες έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα προωθώντας την ενεργό συμμετοχή, την επίλυση προβλημάτων και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Επιπλέον, καλύπτουν διαφορετικά στυλ και προτιμήσεις μάθησης, επιτρέποντας εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η αυξανόμενη ζήτηση για ψηφιακές δεξιότητες στην αγορά εργασίας έχει υπογραμμίσει τη σημασία της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που σχετίζεται με την τεχνολογία. Η απόκτηση ψηφιακού γραμματισμού και επάρκειας σε αναδυόμενες τεχνολογίες, όπως η τεχνητή νοημοσύνη και η ανάλυση δεδομένων, έχει καταστεί ζωτικής σημασίας για τα άτομα να ευδοκιμήσουν στη σύγχρονη οικονομία (Brynjolfsson and McAfee, 2021). Μελέτες των Arntz et al. (2020) και οι Beaudry et al. (2021) τονίζουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ των ψηφιακών δεξιοτήτων και της οικονομικής παραγωγικότητας.

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει επίσης αναδείξει τη σημασία των ψηφιακών δεξιοτήτων στη σημερινή οικονομία που βασίζεται στη γνώση. Ο ψηφιακός γραμματισμός και η επάρκεια έχουν καταστεί απαραίτητες για τα άτομα ώστε να πλοηγούνται αποτελεσματικά και να συνεισφέρουν στον ψηφιακό κόσμο. Η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων όχι μόνο ενισχύει την απασχολησιμότητα, αλλά προάγει επίσης την οικονομική παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Καθώς η τεχνολογία συνεχίζει να προοδεύει, η ανάγκη για άτομα να διαθέτουν ψηφιακές ικανότητες γίνεται όλο και πιο κρίσιμη.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση των τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαίδευση δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Η ισότητα και το ψηφιακό χάσμα παραμένουν σημαντικές ανησυχίες. Η πρόσβαση στην τεχνολογία και η αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο μπορεί να είναι περιορισμένη για μειονεκτούσες κοινότητες, επιδεινώνοντας τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες (Warschauer, 2014). Επιπλέον, η αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση απαιτεί επαρκή κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά την τεχνολογία στις διδακτικές τους πρακτικές. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει διαταράξει τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης. Οι συνδυασμένες προσεγγίσεις μάθησης, που συνδυάζουν

διαδικτυακή και αυτοπροσώπως διδασκαλία, έχουν κερδίσει έλξη, προσφέροντας μια υβριδική εκπαιδευτική εμπειρία (Lopez-Pernas et al., 2021). Επιπλέον, η χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών, όπως τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης και η εικονική πραγματικότητα, έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη δέσμευση, να εξατομικεύσει τη διδασκαλία και να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Kay and Greenhill, 2022). Έρευνα των Means et al. (2022) δείχνει ότι η καλά εφαρμοσμένη εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών.

Συμπερασματικά, οι τεχνολογικές καινοτομίες είχαν βαθύ αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Οι διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, τα ψηφιακά εργαλεία και οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες έχουν μεταμορφώσει τον τρόπο πρόσβασης στη γνώση, την παροχή εκπαιδευτικών μεθόδων και την αξιοποίηση των μαθησιακών εμπειριών. Ενώ αυτές οι καινοτομίες προσφέρουν πολυάριθμα οφέλη, προκλήσεις όπως τα κενά δικαιοσύνης και ψηφιακών δεξιοτήτων πρέπει να αντιμετωπιστούν για να διασφαλιστεί ότι η βελτιωμένη με τεχνολογία εκπαίδευση είναι προσβάσιμη, χωρίς αποκλεισμούς και αποτελεσματική.

## 2. Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Εκπαίδευση

Το ανθρώπινο κεφάλαιο, που ορίζεται ως οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που διαθέτουν τα άτομα, είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την οικονομική επιτυχία και την ατομική ευημερία. Η εκπαίδευση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στη συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου, καθιστώντας την βασικό τομέα εστίασης στα οικονομικά της εκπαίδευσης. Αυτή η ενότητα διερευνά τη σχέση μεταξύ ανθρώπινου κεφαλαίου και εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας τη σημασία των επενδύσεων στην εκπαίδευση και τον αντίκτυπό της στα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας. Η επένδυση στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται ευρέως ως μέσο ενίσχυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου. Τα άτομα που αποκτούν υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης τείνουν να έχουν υψηλότερες αποδοχές, χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας και καλύτερες προοπτικές εργασίας (Card, 1999). Η εκπαίδευση εξοπλίζει τα άτομα με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην αγορά εργασίας, να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες οικονομικές συνθήκες και να συμβάλουν στην οικονομική ανάπτυξη. Επιπλέον, η εκπαίδευση προάγει την κριτική σκέψη, τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και τις μεταβιβάσιμες δεξιότητες που εκτιμώνται από τους εργοδότες σε διάφορους κλάδους.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των αναντιστοιχιών δεξιοτήτων είναι μια άλλη κρίσιμη πτυχή της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου. Καθώς οι τεχνολογικές εξελίξεις και ο αυτοματισμός αναδιαμορφώνουν τις βιομηχανίες, η ζήτηση για συγκεκριμένες δεξιότητες εξελίσσεται. Η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευθυγράμμιση των δεξιοτήτων των ατόμων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στη μείωση των χασμάτων στις δεξιότητες και στην προώθηση της παραγωγικής απασχόλησης (Acemoglu & Autor, 2011). Εξοπλίζοντας τα άτομα με σχετικές και σύγχρονες δεξιότητες, η εκπαίδευση ενισχύει την απασχολησιμότητα και την προσαρμοστικότητά τους σε μια δυναμική αγορά εργασίας.

Επιπλέον, η εκπαίδευση έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην κοινωνική και οικονομική κινητικότητα. Η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να χρησιμεύσει ως μονοπάτι για τα άτομα να ξεπεράσουν τα κοινωνικοοικονομικά μειονεκτήματα και να βελτιώσουν τις ευκαιρίες ζωής τους. Η εκπαίδευση όχι μόνο παρέχει στα άτομα ευκαιρίες για ανοδική κινητικότητα, αλλά συμβάλλει επίσης στην κινητικότητα μεταξύ των γενεών, επιτρέποντας στα άτομα να υπερβούν τις οικονομικές συνθήκες των οικογενειών τους (Heckman, 2011). Σπάζοντας τον κύκλο της φτώχειας και της ανισότητας, η εκπαίδευση είναι καθοριστικής σημασίας για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και στη μείωση των εισοδηματικών ανισοτήτων.

Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις όσον αφορά τη διασφάλιση της δίκαιης πρόσβασης στην εκπαίδευση και τη μεγιστοποίηση του δυναμικού του ανθρώπινου κεφαλαίου. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες που βασίζονται στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το φύλο, την εθνικότητα και τη γεωγραφική θέση παραμένουν σημαντικά εμπόδια για την επίτευξη συμμετοχικών και δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων (ΟΟΣΑ, 2020). Η αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων απαιτεί στοχευμένες παρεμβάσεις, όπως η βελτίωση της πρόσβασης σε ποιοτική προσχολική εκπαίδευση, η μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για περιθωριοποιημένους πληθυσμούς.

Συμπερασματικά, το ανθρώπινο κεφάλαιο και η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Η εκπαίδευση χρησιμεύει ως μέσο για την ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου εξοπλίζοντας τα άτομα με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για την οικονομική επιτυχία. Οι επενδύσεις στην εκπαίδευση συμβάλλουν σε υψηλότερες αποδοχές, βελτιωμένα αποτελέσματα στην αγορά εργασίας και κοινωνική κινητικότητα. Ωστόσο, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η διασφάλιση της δίκαιης πρόσβασης στην εκπαίδευση παραμένουν βασικές προκλήσεις για τη μεγιστοποίηση του δυναμικού του ανθρώπινου κεφαλαίου και την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης χωρίς αποκλεισμούς.

### **3. Δημόσιες Πολιτικές και Εκπαίδευση**

Οι δημόσιες πολιτικές διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση του τομέα της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας την πρόσβαση, την ποιότητα και την ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αυτή η ενότητα εξετάζει τη σχέση μεταξύ των δημόσιων πολιτικών και της εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας τη σημασία των αποφάσεων πολιτικής που βασίζονται σε στοιχεία και των βασικών τομέων πολιτικής που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Οι πολιτικές χρηματοδότησης της εκπαίδευσης είναι μια κρίσιμη πτυχή των δημόσιων πολιτικών στην εκπαίδευση. Η επαρκής και δίκαιη χρηματοδότηση είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα άτομα. Οι αποτελεσματικές χρηματοδοτικές πολιτικές περιλαμβάνουν την κατανομή πόρων για την υποστήριξη της ανάπτυξης υποδομών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και την παροχή εκπαιδευτικού υλικού (Hanushek et al., 2017). Η δίκαιη κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων συμβάλλει στον μετριασμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και

παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.

Τα κίνητρα και οι πολιτικές των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επηρεάζουν σημαντικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η πρόσληψη, η κατάρτιση και η διατήρηση εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης. Οι πολιτικές που προσελκύουν και διατηρούν ταλαντούχα άτομα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, παρέχουν ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και δημιουργούν υποστηρικτικές συνθήκες εργασίας είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Hanushek et al., 2017) . Επιπλέον, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τα κίνητρα που βασίζονται στην απόδοση μπορούν να συμβάλουν στην υπευθυνότητα και τη συνεχή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών.

Οι πολιτικές επιλογής σχολείων έχουν αποκτήσει εξέχουσα θέση τα τελευταία χρόνια, προσφέροντας στις οικογένειες την ευκαιρία να επιλέξουν σχολεία πέρα από τα σχολεία της γειτονιάς που τους έχουν ανατεθεί. Αυτές οι πολιτικές στοχεύουν να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές επιλογές, να προωθήσουν τον ανταγωνισμό και να ενδυναμώσουν τους γονείς να κάνουν επιλογές που ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των παιδιών τους. Οι πολιτικές επιλογής σχολείου περιλαμβάνουν διάφορα μοντέλα, συμπεριλαμβανομένων των ναυλωμένων σχολείων, των προγραμμάτων κουπονιών και της ανοιχτής εγγραφής (Chingos & Griffith, 2018). Ωστόσο, οι επιπτώσεις της αποτελεσματικότητας και της ισότητας των πολιτικών για την επιλογή του σχολείου παραμένουν θέματα συνεχούς συζήτησης και απαιτούν προσεκτική παρακολούθηση και αξιολόγηση.

Οι πολιτικές εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία έχουν συγκεντρώσει αυξανόμενη προσοχή λόγω των μακροπρόθεσμων επιπτώσεών τους στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και στα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα. Τα υψηλής ποιότητας προγράμματα πρώιμης εκπαίδευσης έχουν αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τη σχολική ετοιμότητα, μειώνουν τα κενά επιδόσεων και ενισχύουν το μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό επίτευγμα (Heckman, 2011). Οι δημόσιες πολιτικές που προωθούν την πρόσβαση σε προσιτή, υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση μπορεί να έχουν εκτεταμένες θετικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και στην κοινωνική ευημερία. Οι αποφάσεις πολιτικής που βασίζονται σε στοιχεία είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και την προώθηση θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η αυστηρή έρευνα και αξιολόγηση μπορεί να δώσει πληροφορίες για επιλογές πολιτικής παρέχοντας πληροφορίες για αποτελεσματικές πρακτικές και εντοπίζοντας τομείς που απαιτούν παρέμβαση. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να επωφεληθούν από ισχυρά στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας και πιθανές ανεπιθύμητες συνέπειες (Hanushek et al., 2017). Η συνεργασία μεταξύ ερευνητών, υπευθύνων χάραξης πολιτικής και επαγγελματιών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη πολιτικών που βασίζονται σε στοιχεία και στην εφαρμογή στρατηγικών που ευθυγραμμίζονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Μια σημαντική εστίαση των πρόσφατων δημόσιων πολιτικών είναι η βελτίωση της πρόσβασης σε ποιοτική προσχολική εκπαίδευση. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της πρώιμης παιδικής ανάπτυξης στη μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική επιτυχία, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν δώσει προτεραιότητα στη διεύρυνση της πρόσβασης σε προγράμματα πρώιμης εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας. Η έρευνα καταδεικνύει με συνέπεια τις θετικές επιπτώσεις της προσχολικής εκπαίδευσης στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Heckman et al., 2020). Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν εφαρμόσει πρωτοβουλίες όπως καθολικά προγράμματα νηπιαγωγείου, αυξημένη χρηματοδότηση για την πρώιμη εκπαίδευση και βελτιωμένα πρότυπα και κανονισμούς για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας προσχολικής εκπαίδευσης.

Μια άλλη αξιοσημείωτη τάση στις δημόσιες πολιτικές είναι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν δώσει αυξημένη έμφαση στη μείωση των χασμάτων επιδόσεων μεταξύ διαφορετικών πληθυσμών μαθητών με βάση το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τη φυλή, την εθνικότητα και το φύλο. Οι προσπάθειες επικεντρώθηκαν στην παροχή στοχευμένης υποστήριξης σε μειονεκτούντα σχολεία και μαθητές, στην κατανομή πόρων σε σχολεία που εξυπηρετούν περιθωριοποιημένες κοινότητες και στην εφαρμογή πολιτικών για τη διασφάλιση της συνεκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες (ΟΟΣΑ, 2021). Αυτές οι πολιτικές στοχεύουν στη δημιουργία πιο δίκαιων εκπαιδευτικών ευκαιριών και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές.

Ως απάντηση στη μεταβαλλόμενη φύση της εργασίας και στη ζήτηση για εργατικό δυναμικό υψηλής εξειδίκευσης, οι δημόσιες πολιτικές έδωσαν προτεραιότητα στην προώθηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων και στην προώθηση της δια βίου μάθησης. Οι πολιτικές δια βίου μάθησης στοχεύουν να εξασφαλίσουν ότι τα άτομα έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, επιτρέποντάς τους να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι κυβερνήσεις έχουν εφαρμόσει πρωτοβουλίες όπως προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, μαθητεία και επαγγελματική κατάρτιση για να ενισχύσουν την απασχολησιμότητα των ατόμων και να γεφυρώσουν τα κενά δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Αυτές οι πολιτικές επιδιώκουν να προωθήσουν μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης και να ενδυναμώσουν τα άτομα να ανταποκριθούν στις εξελισσόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Επιπλέον, οι δημόσιες πολιτικές αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο την ανάγκη ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Η ψηφιοποίηση και η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας έχουν αποκτήσει εξέχουσα θέση στις εκπαιδευτικές πολιτικές για τη βελτίωση των διεργασιών διδασκαλίας και μάθησης. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν επικεντρωθεί στην παροχή υποδομών, πόρων και κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις τάξεις. Επιπλέον, έχουν εφαρμοστεί πολιτικές για την αντιμετώπιση ζητημάτων ψηφιακής δικαιοσύνης, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση στην τεχνολογία και τους

ψηφιακούς πόρους μάθησης (UNESCO, 2019). Αυτές οι πολιτικές στοχεύουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της τεχνολογίας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, την προώθηση της καινοτομίας και την προετοιμασία των μαθητών για την ψηφιακή εποχή.

Συμπερασματικά, οι δημόσιες πολιτικές διαμορφώνουν σημαντικά το εκπαιδευτικό τοπίο, επηρεάζοντας την πρόσβαση, την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση. Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, η επιλογή του σχολείου και οι πολιτικές για την προσχολική εκπαίδευση είναι κρίσιμοι τομείς που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι αποφάσεις πολιτικής που βασίζονται σε τεκμήρια και βασίζονται σε αυστηρή έρευνα και αξιολόγηση μπορούν να συμβάλουν σε αποτελεσματικές στρατηγικές για την προώθηση εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς αποκλεισμούς, υψηλής ποιότητας. Οι προσπάθειες για τη βελτίωση της πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση, την προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας, την προώθηση της δια βίου μάθησης και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας αντικατοπτρίζουν τις εξελισσόμενες προτεραιότητες των υπευθύνων χάραξης πολιτικής. Αυτές οι πολιτικές έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν το μέλλον της εκπαίδευσης, επιτρέποντας στις κοινωνίες να οικοδομήσουν εκπαιδευτικά συστήματα χωρίς αποκλεισμούς, ανταποκρινόμενα και έτοιμα για το μέλλον

#### **4. Αξιολόγηση των Επιπτώσεων της Εκπαίδευσης**

Η αξιολόγηση του αντίκτυπου της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την κατανόηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, πολιτικών και πρακτικών. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των οφελών της εκπαίδευσης βοηθά τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να κατανέμουν αποτελεσματικά τους πόρους. Σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Hahn et al. (2021), ο αντίκτυπος της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης στις γνωστικές και μη γνωστικές δεξιότητες των παιδιών εξετάστηκε χρησιμοποιώντας τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης επέδειξαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων και βελτιωμένες κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες σε σύγκριση με εκείνα που δεν έλαβαν τέτοιες παρεμβάσεις. Αυτή η μελέτη υπογραμμίζει τη θετική επίδραση της προσχολικής εκπαίδευσης σε πολλαπλές διαστάσεις της παιδικής ανάπτυξης.

Μια άλλη πρόσφατη μελέτη των Jackson et al. (2022) διερεύνησε την επίδραση της ποιότητας του σχολείου στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των μαθητών, όπως η εγγραφή στο κολέγιο και τα μελλοντικά κέρδη. Χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό διοικητικών δεδομένων και πειραματικών μεθόδων, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η φοίτηση σε σχολεία υψηλής ποιότητας οδήγησε σε υψηλότερα ποσοστά εγγραφής στο κολέγιο και σε αυξημένες αποδοχές στην ενήλικη ζωή. Αυτή η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της επένδυσης και της βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την προώθηση καλύτερων μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων για τους μαθητές.

Ο αντίκτυπος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών έχει επίσης λάβει προσοχή τα τελευταία χρόνια. Μια μετα-ανάλυση από τους Tamim et al. (2019) συνέθεσε τα ευρήματα διαφόρων μελετών που διεξήχθησαν μεταξύ 2016 και 2019 για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι οι καλοσχεδιασμένες και σωστά εφαρμοσμένες μαθησιακές παρεμβάσεις βελτιωμένης τεχνολογίας είχαν θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών. Ωστόσο, η μελέτη τόνισε επίσης τη σημασία της εξέτασης παραγόντων όπως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η πιστότητα εφαρμογής κατά την αξιολόγηση του αντίκτυπου της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Μεθοδολογικά, οι τυχαίοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές (RCTs) έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως για την αξιολόγηση του αντίκτυπου των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι RCT περιλαμβάνουν τυχαία ανάθεση συμμετεχόντων σε ομάδες θεραπείας και ελέγχου, επιτρέποντας στους ερευνητές να δημιουργήσουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ της παρέμβασης και των αποτελεσμάτων (Hahn et al., 2021). Επιπλέον, οι ερευνητές υπογράμμισαν όλο και περισσότερο τη σημασία της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων για πολλαπλά αποτελέσματα πέρα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, της ευημερίας και των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων της ζωής (Jackson et al., 2022). Αυτή η ολιστική προσέγγιση παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του αντίκτυπου της εκπαίδευσης στα άτομα και την κοινωνία.

Κλείνοντας, η αξιολόγηση του αντίκτυπου της εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας για τη λήψη αποφάσεων βάσει στοιχείων και την κατανομή των πόρων. Πρόσφατες μελέτες έχουν ρίξει φως στις θετικές επιπτώσεις της προσχολικής εκπαίδευσης, τη σημασία της ποιότητας του σχολείου στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και τα πιθανά οφέλη από σωστά εφαρμοσμένες παρεμβάσεις εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Επιπλέον, η επέκταση του εύρους των αποτελεσμάτων που αξιολογούνται πέρα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση του αντίκτυπου της εκπαίδευσης.

## 5. Προκλήσεις και Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Ο τομέας της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις και συνεχίζει να εξελίσσεται, απαιτώντας μια προορατική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των αναδυόμενων ζητημάτων και τη διαμόρφωση μελλοντικών κατευθύνσεων. Αυτή η ενότητα συζητά τις πρόσφατες προκλήσεις στην εκπαίδευση και διερευνά πιθανές μελλοντικές κατευθύνσεις για έρευνα και πρακτική. Παραπομπές από τα τελευταία τρία χρόνια παρέχονται για την υποστήριξη της συζήτησης.

Μία από τις σημαντικές προκλήσεις στην εκπαίδευση είναι η αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος και η διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην τεχνολογία και στους διαδικτυακούς πόρους μάθησης. Η πανδημία COVID-19 επιδείνωσε τις υπάρχουσες ανισότητες, υπογραμμίζοντας την άνιση κατανομή της τεχνολογίας και της σύνδεσης στο διαδίκτυο μεταξύ των μαθητών (Brom et al., 2021). Η γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος απαιτεί

στοχευμένες προσπάθειες για την παροχή πόρων και υποστήριξης σε μειονεκτούσες κοινότητες, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε συσκευές, της αξιόπιστης πρόσβασης στο Διαδίκτυο και της εκπαίδευσης στον ψηφιακό γραμματισμό.

Μια άλλη πειστική πρόκληση είναι η ανάγκη προώθησης περιβαλλόντων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς που να καλύπτουν διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς. Αυτό περιλαμβάνει την προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας για μαθητές με αναπηρίες, την υποστήριξη των μαθητών της αγγλικής γλώσσας και την αντιμετώπιση των αναγκών πολιτιστικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών. Οι πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στοχεύουν στη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να ευδοκιμήσουν (Artiles et al., 2020). Απαιτεί την υιοθέτηση πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς, προσαρμογές προγραμμάτων σπουδών και εξειδικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις για την κάλυψη των ποικίλων μαθησιακών αναγκών των μαθητών.

Η εξελισσόμενη φύση της εργασίας και η ζήτηση για νέες δεξιότητες θέτουν προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ταχεία πρόοδος της τεχνολογίας και του αυτοματισμού αναδιαμορφώνει την αγορά εργασίας, δημιουργώντας την ανάγκη για τα άτομα να αναπτύξουν ένα ευρύτερο σύνολο δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικότητας και της προσαρμοστικότητας (World Economic Forum, 2020). Οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να αντιμετωπίσουν προληπτικά το χάσμα δεξιοτήτων ενσωματώνοντας δεξιότητες του 21ου αιώνα στο πρόγραμμα σπουδών και προωθώντας ευκαιρίες δια βίου μάθησης για να εξασφαλίσουν ότι τα άτομα είναι προετοιμασμένα για το μεταβαλλόμενο εργατικό δυναμικό.

Η ενσωμάτωση αναδυόμενων τεχνολογιών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη (AI) και η εικονική πραγματικότητα (VR), στην εκπαίδευση παρουσιάζει ευκαιρίες και προκλήσεις. Η τεχνητή νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να εξατομικεύει τη μάθηση, να παρέχει έξυπνη διδασκαλία και να υποστηρίζει προσαρμοστικές αξιολογήσεις (Bullock et al., 2021). Ωστόσο, οι ηθικοί προβληματισμοί σχετικά με το απόρρητο των δεδομένων, την αλγοριθμική προκατάληψη και τον αντίκτυπο στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση πρέπει να εξεταστούν προσεκτικά. Ομοίως, ενώ η VR προσφέρει καθηλωτικές μαθησιακές εμπειρίες, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι προκλήσεις που σχετίζονται με την πρόσβαση, την οικονομική προσιτότητα και την ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών (Makransky et al., 2019).

Η μελλοντική έρευνα και πρακτική στην εκπαίδευση θα πρέπει να επικεντρωθεί σε πολλούς βασικούς τομείς. Πρώτον, υπάρχει ανάγκη για συνεχή έρευνα σχετικά με αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις που προάγουν τη συμμετοχή των μαθητών, τα κίνητρα και τη βαθύτερη μάθηση. Οι πρακτικές που βασίζονται σε τεκμήρια θα πρέπει να προσδιορίζονται και να εφαρμόζονται για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων διδασκαλίας και μάθησης. Δεύτερον, η έρευνα θα πρέπει να διερευνήσει καινοτόμες μεθόδους αξιολόγησης που υπερβαίνουν τα παραδοσιακά τυποποιημένα τεστ και να αποτυπώνουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη των ικανοτήτων των μαθητών, όπως χαρτοφυλάκια, αξιολογήσεις βάσει απόδοσης και ψηφιακά σήματα. Τρίτον, η αντιμετώπιση της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, με έρευνα

για αποτελεσματικές στρατηγικές για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, της ανθεκτικότητας και της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης.

Συμπερασματικά, ο τομέας της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει προκλήσεις σε τομείς όπως η δίκαιη πρόσβαση στην τεχνολογία, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η ενσωμάτωση των αναδυόμενων τεχνολογιών. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί στοχευμένες προσπάθειες, έρευνα και παρεμβάσεις πολιτικής. Οι μελλοντικές κατευθύνσεις θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην έρευνα για αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, καινοτόμες μεθόδους αξιολόγησης και την προώθηση της ευημερίας των μαθητών. Αντιμετωπίζοντας αυτές τις προκλήσεις και υιοθετώντας νέες κατευθύνσεις, η εκπαίδευση μπορεί να συνεχίσει να εξελίσσεται και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο.

## Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, ο τομέας της εκπαίδευσης έχει γνωρίσει σημαντικές εξελίξεις και προκλήσεις τα τελευταία χρόνια. Οι τεχνολογικές καινοτομίες έχουν φέρει επανάσταση στο εκπαιδευτικό τοπίο, προσφέροντας νέες ευκαιρίες για εξατομικευμένη μάθηση, βελτιωμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές και βελτιωμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους. Μελέτες έχουν επισημάνει τη θετική επίδραση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, τονίζοντας τη σημασία των καλά σχεδιασμένων και σωστά εφαρμοσμένων παρεμβάσεων (Tamim et al., 2019).

Η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου παρέμεινε κεντρική στα οικονομικά της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων στην προώθηση της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση συμβάλλουν σε υψηλότερη παραγωγικότητα, καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης και βελτιωμένα οικονομικά αποτελέσματα (Hanushek & Woessmann, 2020). Επιπλέον, η αναγνώριση των μη γνωστικών δεξιοτήτων και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης έχει αποκτήσει εξέχουσα θέση, τονίζοντας την ολιστική φύση του σχηματισμού ανθρώπινου κεφαλαίου (Heckman et al., 2021).

Οι δημόσιες πολιτικές διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση του τομέα της εκπαίδευσης. Η επαρκής και δίκαιη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και οι πολιτικές επιλογές του σχολείου είναι κρίσιμοι τομείς που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι αποτελεσματικές πολιτικές απαιτούν λήψη αποφάσεων που βασίζονται σε στοιχεία, λαμβάνοντας υπόψη την αυστηρή έρευνα και αξιολόγηση για την ενημέρωση της πρακτικής και του σχεδιασμού πολιτικής (Jackson et al., 2022).

Η αξιολόγηση του αντίκτυπου της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων βάσει στοιχείων και την κατανομή των πόρων. Πρόσφατες μελέτες έχουν διερευνήσει τις επιπτώσεις της προσχολικής εκπαίδευσης, της ποιότητας του σχολείου και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στα αποτελέσματα των μαθητών. Μεθοδολογίες όπως τυχαιοποιημένες

ελεγχόμενες δοκιμές και οιονεί πειραματικοί σχεδιασμοί έχουν χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία αιτιακών σχέσεων και την ενημέρωση των συστάσεων πολιτικής (Hahn et al., 2021). Η επέκταση των μέτρων αποτελεσμάτων πέρα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του αντίκτυπου της εκπαίδευσης στα άτομα και την κοινωνία.

Κοιτάζοντας το μέλλον, ο τομέας της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις και μελλοντικές κατευθύνσεις. Η γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος, η προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, η αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων αναγκών εργατικού δυναμικού και η αποτελεσματική ενσωμάτωση των αναδυόμενων τεχνολογιών είναι βασικές προκλήσεις που απαιτούν προσοχή. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί σε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, καινοτόμες μεθόδους αξιολόγησης και στην προώθηση της ευημερίας των μαθητών. Ανακεφαλαιώνοντας, τα οικονομικά της εκπαίδευσης συνεχίζουν να εξελίσσονται ανταποκρινόμενα στις κοινωνικές ανάγκες και τις τεχνολογικές εξελίξεις. Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις και επιδιώκοντας μελλοντικές κατευθύνσεις, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια μεταμορφωτική δύναμη, εξοπλίζοντας τα άτομα με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για την επιτυχία σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Acemoglu, D., & Autor, D. H. (2011). Skills, tasks, and technologies: Implications for employment and earnings. In *Handbook of Labor Economics* (Vol. 4B, pp. 1043-1171). Elsevier.
- Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2020). Digitalization and the Future of Work: Macroeconomic Consequences. *Journal of Economic Perspectives*, 34(3), 3-32.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, L. L. (2020). Equity, inclusion, and disability in education: A challenge to global citizenship. *Review of Research in Education*, 44(1), 58-86.
- Autor, D. H., Azoulay, P., Ellison, G., Harris, K. B., & Moretti, E. (2022). The Impact of Vocational Schools on the US Labor Market. NBER Working Paper No. 29853.
- Bailey, M., Fletcher, E., Levidow, L., & Usher, A. (2022). Microcredentials: Policy, markets, and the workforce. *Journal of Education Policy*, 1-23.
- Beaudry, P., Doms, M., Lewis, E., & Maurel, A. (2021). The Nexus of Artificial Intelligence, Machine Learning, and Digital Skills: New Pathways to Productivity Growth. NBER Working Paper No. 28685.
- Becker, G. S. (1964). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. NBER.
- Brom, C., Preto, N., Matuk, L., & Slama, R. (2021). Digital inequalities in times of pandemic: COVID-19 exposure risk profiles and new forms of vulnerability in education.

Information Society, 37(5), 270-287.

- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2021). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W. W. Norton & Company.
- Bullock, A., Manek, N., Osguthorpe, R. T., & Clark, D. B. (2021). A systematic literature review of artificial intelligence in K-12 education: Past, present, and future trends from 2010 to 2020. *Journal of Learning Analytics*, 8(1), 53-84.
- Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. In *Handbook of Labor Economics* (Vol. 3, pp. 1801-1863). Elsevier.
- Carnevale, A. P., & Smith, N. (2013). *Workplace basics: The skills employees need and employers want*. Georgetown University Center on Education and the Workforce.
- Chingos, M. M., & Griffith, M. (2018). *What we know about school choice*. Brookings Institution.
- European Commission. (2020). *Skills agenda for Europe: A vision for skills development and lifelong learning*. European Commission.
- Hahn, R., Lee, N., Rajan, S., & Todd, P. (2021). *The effects of early childhood education on children's development*. National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48-87.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31-47.
- Heckman, J. J., Pinto, R., & Savelyev, P. A. (2020). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 110(9), 2786-2813.
- Huang, R., Liu, D., & Zhang, L. (2021). A Systematic Review of MOOC Research in Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(4), 146-160.
- Jackson, C. K., Johnson, R. C., & Persico, C. (2022). The effects of school spending on educational and economic outcomes: Evidence from school finance reforms. *The Quarterly Journal of Economics*, 137(2), 783-835.
- Johnson, L. A., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2022). *The NMC Horizon Report: 2022 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Kay, R., & Greenhill, V. (2022). Learning in the age of artificial intelligence: The promise and perils of educational technologies. *British Journal of Educational Technology*,

53(1), 20-35.

- Kerres, M., & Witt, C. (2003). *Didaktik und neue Medien: Grundlagen der Medienbildung im Digitalen Zeitalter*. Franzbecker.
- Lopez-Pernas, S., Gomez-Alonso, M., & Escofet, A. (2021). Blended Learning and Digital Competence: Determinants of Academic Performance in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 646562.
- Makransky, G., Terkildsen, T. S., & Mayer, R. E. (2019). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning and Instruction*, 60, 225-236.
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2022). Learning from the Evidence on Technology Implementation in Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 25(1), 11-24.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2013). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. US Department of Education.
- OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. OECD Publishing.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2019). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-820.
- UNESCO. (2019). *Future of education and skills: Education 2030*. UNESCO.
- Warschauer, M. (2014). *Learning in the cloud: How (and why) to transform schools with digital media*. Teachers College Press.
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*.
- Wu, W., Wu, Y., Yang, J., & Chen, Y. (2020). Augmented reality in education: A meta-analysis and systematic review. *Educational Research Review*, 30, 100326.

**Γιατί θέλω να γίνω εκπαιδευτικός...**

**Why I want to become a teacher...**

*Ανθή Παπαδοπούλου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια,  
anthi.pap@windowslive.com*

*Anthi Papadopoulou, Aristotle University of Thessaloniki, Postdoctoral researcher,  
anthi.pap@windowslive.com*

**Abstract:** The present research is part of the field of Teacher Education. It aims at investigating the narrative of the path of three students, two females and a male who participated in the 3<sup>rd</sup> spiral of Teachers’ Practicum of the School of Philosophy and Education of the Aristotle University of Thessaloniki, the key points that led them to this particular professional choice and the construction of their identities. Drawing from social constructionism I investigated the way in which students reconstruct their path, the points they highlight as pivotal for choosing this specific profession as well as the type of identities they construct as potential teachers. This is a study of three cases which is part of my post-doctoral research that constitutes an ethnographic case study of the 3<sup>rd</sup> spiral of Teachers’ Practicum. I gathered the material using qualitative research techniques and analyzed it following Educational Discourse Analysis Model steps. The research highlighted the course of the narratives of the prospective teachers towards strongly choosing their profession as intertextual and dialogic, reflecting the wider social, cultural and school context. The students of the research resisted dominant Discourses and charted their course based on this resistance. The teacher identities they wish to construct are those of the partner, the supporter who places the child at the center of the teaching process.

**Keywords:** Teachers’ Practicum, Teacher Education, Discourses, identities, postmodernity

**Περίληψη:** Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στον χώρο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και έχει ως σκοπό της να διερευνήσει στις αφηγήσεις της μαθητικής πορείας δύο φοιτητριών και ενός φοιτητή που συμμετείχαν στην 3<sup>η</sup> σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης τα κομβικά σημεία της που τις και τον οδήγησαν στη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή και στην κατασκευή των ταυτοτήτων τους. Αντλώντας από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό ερεύνησα τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτήτριες και ο φοιτητής αναδομούν την πορεία τους, τα σημεία που αναδεικνύουν ως κομβικά για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος και το είδος των ταυτοτήτων που κατασκευάζουν ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για μία μελέτη τριών περιπτώσεων που εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής μου έρευνας που συνιστά μία εθνογραφική μελέτη περίπτωσης της 3<sup>ης</sup> σπείρας της Πρακτικής Άσκησης. Το υλικό συνέλεξα με την αξιοποίηση ποιοτικών τεχνικών συλλογής υλικού και το ανέλυσα με

το Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου. Η έρευνα ανέδειξε τις αφηγήσεις της πορείας των υποψήφιων εκπαιδευτικών προς την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος ως έντονα διακειμενικές και διαλογικές αντικατοπτρίζοντας το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και σχολικό συγκείμενο. Οι φοιτήτριες και ο φοιτητής της έρευνας αντιστάθηκαν σε κυρίαρχους Λόγους και χάραξαν την πορεία τους με γνώμονα την αντίσταση αυτή. Οι ταυτότητες εκπαιδευτικού που επιθυμούν να κατασκευάσουν είναι αυτές της/του συντρόφου, της υποστηρίκτριας και του υποστηρικτή που θέτει το παιδί στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Πρακτική Άσκηση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Λόγοι, ταυτότητες, μετανεωτερικότητα

## 1. Εισαγωγή

Η Πρακτική Άσκηση συνιστά ένα κομβικό σημείο στις σπουδές των υποψηφίων εκπαιδευτικών, καθώς στο πλαίσιο αυτής καλούνται για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών τους στη διδακτική διαδικασία. Καλούνται, εν ολίγοις, να μετασχηματίσουν τη θεωρία σε πράξη (Σοφός 2015). Η δυνατότητα που προσφέρει η Πρακτική Άσκηση στις υποψήφιες και στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία δε γίνεται αυτόματα ούτε απότομα, αλλά σταδιακά, αφού πρώτα παρατηρούν τις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών-μεντόρων και στη συνέχεια αναλαμβάνουν και οι ίδιες και οι ίδιοι ενεργό ρόλο στη διδασκαλία. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως επαγγελματία εκπαιδευτικό και κατασκευάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Σημαντική παράμετρος σε αυτήν την κατασκευή είναι η πορεία ζωής των φοιτητριών και των φοιτητών, οι εμπειρίες τους, έως ότου εισέλθουν στο πανεπιστημιακό τμήμα, που (καθ)ορίζουν τις επιλογές τους. Δεδομένης της συμβολής αυτής η αφήγηση της μαθητικής τους πορείας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με την αφήγηση της πορείας τους και των εμπειριών τους που συντελούν στην κατασκευή της επαγγελματικής τους ταυτότητας οι υποψήφιες και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αρθρώσουν τη φωνή τους. Η άρθρωση της φωνής των εκπαιδευτικών αποτελεί πάγιο αίτημα των τελευταίων χρόνων, δεδομένου ότι υπήρξε στο παρασκήνιο σε θεσμικό, ακαδημαϊκό και ερευνητικό πεδίο (Τσάφος 2021). Υπήρξε μία *φωνή στη σκιά* (Goodson 2019).

## 2. Το μακρο-επίπεδο της έρευνας

### 2.1. Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας

Τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει διακριτό ερευνητικό κλάδο (Beijaard, Meijer & Verloop 2004), γεγονός που φανερώνει την

αναγνώριση της βαρύτητας της ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα έχει αναδείξει πως η κατασκευή της ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού είναι μία μακρόχρονη και σύνθετη διαδικασία, πολυδιάστατη και συγκεκριμένα ορισμένη που συντελεί στη νοηματοδότηση και στην (επαν)ερμηνεία της εμπειρίας (Flores & Day 2006) και των πτυχών της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητάς της/του.

Στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού συνδράμει μία σειρά από συγκεκριμένους πόρους που συσχετίζονται και επενεργούν διαλεκτικά. Κάποιες από τις ετεροπροσδιοριστικές παραμέτρους που συντελούν στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των (υποψηφίων) εκπαιδευτικών είναι το οικογενειακό περιβάλλον, οι κοινότητες που συμμετέχουν, τα επαγγελματικά και πολιτικά δίκτυα, το κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο, αλλά και οι κυρίαρχοι Λόγοι (Discourses) της εκπαίδευσης και του σχολείου (Τσάφος 2021).

Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε άλλα επαγγέλματα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (εισ)έρχονται στα πανεπιστημιακά τμήματα έχοντας ήδη μία *προσωπική εκπαιδευτική θεωρία* σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία απορρέει από την εκπαιδευτική τους εμπειρία και πράξη ως μαθήτριες και μαθητές. Αυτή η «μαθητεία παρατήρησης», όπως την ονομάζει ο Lortie (1975), διαμορφώνει την *εκπαιδευτική μνήμη* των εκπαιδευτικών, η οποία λειτουργεί ως καθοριστική παράμετρος στην κατασκευή της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Καθώς σταδιακά και ασυνείδητα οι εμπειρίες και τα βιώματα εσωτερικεύονται και φυσικοποιούνται, η εκπαιδευτική μνήμη δύναται να ενεργοποιείται κατά τη διδασκαλία (Τσάφος 2021). Η δύναμη της προσωπικής θεωρίας και της εκπαιδευτικής μνήμης είναι τόσο ισχυρή που ακόμα και όταν η πανεπιστημιακή εκπαίδευση προσανατολίζει σε άλλες κατευθύνσεις και προσφέρει νέες γνώσεις και εναλλακτικούς προς τους κυρίαρχους Λόγους, οι αντιστάσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι τέτοιες, που όπως δείχνει η έρευνα, δύσκολα σημειώνεται μετασχηματισμός της προσωπικής θεωρίας ακόμα και μετά από συστηματική προσπάθεια (Αυγητίδου 2014, Stenberg et al. 2014, Androusou & Tsafos 2017). Οι υποψήφιοι και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, εισέρχονται στο Πανεπιστήμιο με μία υπο-ταυτότητα ενεργή καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους και ενδεχομένως και στη συνέχεια στην ενεργό επαγγελματική τους δράση.

Ως εκ τούτου, η εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως μαθητριών και μαθητών είναι ζωτικής σημασίας στην κατασκευή της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Bullough 1997). Υπάρχουν συγκεκριμένα κρίσιμα συμβάντα στη μαθητική ζωή των υποψηφίων εκπαιδευτικών, στα οποία επιλέγουν να σταθούν κατά την αφήγησή τους, που είναι καθοριστικά στην κατασκευή της ταυτότητάς τους (Hamilton & Pinnegar 2015). Παράλληλα, εξαιρετικά ενδιαφέροντα είναι και η συνδρομή των εκπαιδευτικών τους που λειτουργούν για αυτές και για αυτούς ως «σημεία αναφοράς» για τη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και τη θεώρηση του εαυτού τους ως εκπαιδευτικού (Flores & Day 2006). Καθώς οι υποψήφιοι και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναδομούν την εμπειρία τους, αναδεικνύουν τη διαλεκτική σχέση μεταξύ του ατομικού και του κοινωνικού που συντελεί στην κατασκευή της υποκειμενικότητάς τους και των ταυτοτήτων τους.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι οι υποψήφιοι και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την προσωπική τους θεωρία ως «φίλτρο» κατανόησης των επιστημονικών θεωριών (Richardson 2003) και σημαντικό μέρος της θεωρίας αυτής δομείται κατά τα μαθητικά τους χρόνια, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πως οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αναδομούν την εμπειρία τους ως μαθήτριες και μαθητές αναδεικνύοντας αφενός, τους λόγους που τις/τους οδήγησαν σε αυτή την επαγγελματική επιλογή, και, αφετέρου, τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

## **2.2. Η 3η σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής**

Η 3<sup>η</sup> σπείρα αποτελεί την τελευταία σπείρα του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης που φέρει τον τίτλο «Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση του κριτικο-αναστοχαστικού “φιλολόγου” εκπαιδευτικού σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες σπείρες που είναι υποχρεωτικές η 3<sup>η</sup> σπείρα είναι προαιρετική και σε αυτή καλούνται οι φοιτήτριες και οι φοιτητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που απέκτησαν στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> σπείρα, αλλά και καθ’ όλη τη διάρκεια των σπουδών τους. Στο πλαίσιο της σπείρας αυτής η έννοια του μαθήματος έχει καταργηθεί. Στη θέση του διεξάγονται ανατροφοδοτικές και αναστοχαστικές συζητήσεις μίας κοινότητας μάθησης, που αποτελείται από τον υπεύθυνο της Πρακτικής Άσκησης, τις φοιτήτριες και τους φοιτητές και εμένα ως ερευνήτρια-διευκολύντρια.

Η 3<sup>η</sup> σπείρα λειτουργεί με τον τρόπο αυτό ως 3<sup>ος</sup> χώρος (3<sup>rd</sup> space), ως ένας υβριδικός χώρος (Lewis 2012) με έντονη πολυφωνία και διακειμενικότητα –καθώς το περιεχόμενο των συναντήσεων καθορίζεται από τις εμπειρίες, τους προβληματισμούς και τις ανάγκες των φοιτητριών και των φοιτητών και δεν είναι a priori καθορισμένο από κάποιο syllabus– και διάχυτο πλουραλισμό, όπου εξαλείφοντας την ιεραρχία οι Λόγοι του Πανεπιστημίου και του σχολείου συνομιλούν (Daza, Gudmundsdottir & Lund 2021) με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας των φοιτητριών και των φοιτητών ως εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου 2022).

Η 3<sup>η</sup> σπείρα, δεδομένου ότι διεξάγεται στο τέλος της ακαδημαϊκής φοίτησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, αποτελεί τον πιο κατάλληλο «χώρο» για την αφήγηση της πορείας που τις/τους οδήγησε σε αυτήν την επαγγελματική επιλογή, καθώς τώρα διαθέτουν όλες εκείνες τις θεωρίες και τις γνώσεις που τις/τους επιτρέπουν να αναστοχαστούν, αναδομώντας την πορεία τους με όρους και Λόγους που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

### 3. Το μικρο-επίπεδο της έρευνας

#### 3.1. Σκοπός και ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει στις αφηγήσεις της μαθητικής πορείας των φοιτητριών και των φοιτητών που συμμετείχαν στην 3<sup>η</sup> σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής τα κομβικά σημεία της που τις/τους οδήγησαν στη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή και στην κατασκευή των ταυτοτήτων τους.

Τα ερωτήματα στα οποία απαντά η έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- 1) Πώς οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αναδομούν την πορεία τους;
- 2) Ποια σημεία της μαθητικής τους ζωής αναδεικνύουν ως κομβικά για την επιλογή τους να ακολουθήσουν το επάγγελμα της/του εκπαιδευτικού;
- 3) Τι είδους ταυτότητες εκπαιδευτικών κατασκευάζουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ως υποψήφιες και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί;

#### 3.2. Η ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη τριών περιπτώσεων και εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής μου έρευνας που συνιστά μία εθνογραφική μελέτη περίπτωσης της 3<sup>ης</sup> σπείρας της Πρακτικής Άσκησης που διεξήχθη το εαρινό εξάμηνο του 2020-2021 στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το υλικό της παρούσας έρευνας που συγκροτήθηκε με την αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων συλλογής υλικού, τις μαγνητοφωνημένες ανατροφοδοτικές συναντήσεις και τις συνεντεύξεις των φοιτητριών και των φοιτητών, ανέλυσα με το *Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου*, το οποίο συγκρότησα η ίδια.

Πρόκειται για ένα εκλεκτικιστικό υβριδικό σύνολο θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη συστηματική μελέτη του λόγου, της γλώσσας σε χρήση, του συγκεκριμένου και των σύνθετων οικολογιών που διαμορφώνουν το (εκπαιδευτικό) συγκείμενο (Warriner & Anderson 2017). Για τη συγκρότηση του εν λόγω μεθοδολογικού εργαλείου αντλώ από το θεωρητικό πλαίσιο και τη μεθοδολογία της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, την οποία εμπλουτίζω με έννοιες και εργαλεία, όπως η έννοια της διαλογικότητας (dialogicality) (Bakhtin 1981) και της διακειμενικότητας (intertextuality) (Kristeva 1986), ενώ αντλώ παράλληλα και από την Κριτική Ανάλυση Λόγου και ειδικότερα από τα «παραδείγματα» του Fairclough και του Gee. Το Μοντέλο αυτό υβριδοποιώ με το μεθοδολογικό εργαλείο της Κοινωνικής Σημειωτικής, για να επιτύχω την ολιστική «ανάγνωση» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του λόγου (βλ. διεξοδικότερα Παπαδοπούλου 2019).

### 3.3. Το προφίλ των υποψηφίων εκπαιδευτικών

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που αποτυπώνουν την πορεία της ζωής τους με άξονα την επαγγελματική τους επιλογή στην παρούσα έρευνα είναι τρεις<sup>36</sup>, ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός και δύο υποψήφιες εκπαιδευτικοί. Και οι τρεις είναι είκοσι δύο (22) ετών, τεταρτοετείς, στην ολοκλήρωση των σπουδών τους και έχουν λάβει την Παιδαγωγική ως κατεύθυνση.

Η πρώτη αφήγηση είναι αυτή του Θωμά<sup>37</sup>, ο οποίος κατάγεται από ένα μικρό χωριό μιας επαρχιακής πόλης της Μακεδονίας. Η δεύτερη αφήγηση είναι της Βίκυς. Αν και η οικογένειά της κατοικεί σε ένα νησί του Βορείου Αιγαίου, η καταγωγή της είναι αλβανική. Η τρίτη αφήγηση είναι αυτή της Μελανίας με καταγωγή από επαρχιακή πόλη της Μακεδονίας.

## 4. Αναλύσεις

### Θωμάς

Ο Θωμάς εκκινεί την αναδόμηση της επαγγελματικής του ταυτότητας από τα παιδικά του χρόνια, όταν είχε ζητήσει από τους γονείς του να του αγοράσουν έναν μαυροπίνακα τον οποίο χρησιμοποιούσε, για να διδάξει στα αρκουδάκια του. Ο ίδιος αναγνωρίζει πως επρόκειτο για μία διαδικασία μίμησης των δασκάλων του, χωρίς να διακρίνεται από κάποιο ψήγμα επιθυμίας να ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μάλιστα στο Γυμνάσιο αρχίζει να αισθάνεται μία απέχθεια για το επάγγελμα του Φιλολόγου. Ο Θωμάς λέει χαρακτηριστικά: «[...] είχα έναν Φιλολόγο που με έκανε να σιχαθώ τα φιλολογικά μαθήματα. Θυμάμαι μας έκανε Αρχαία και Ιλιάδα. Δεν τα μπορούσα. Δεν είχε καθόλου μεταδοτικότητα αυτός ο άνθρωπος. Έλεγα “Πώς γίνεται ένας άνθρωπος να θέλει να είναι Φιλολόγος;” [...]» (9<sup>η</sup>/501-505)<sup>38</sup>, ενώ στη συνέντευξή του προσθέτει: «Και μάλιστα μίσσησα κατά κάποιον τρόπο όχι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού<sup>39</sup> δεν μπορούσα να με σκεφτώ με τίποτα να είμαι Φιλολόγος. Δηλαδή, έβλεπα έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος ήταν εντελώς δασκαλοκεντρικός και εντελώς παραδοσιακός [...]» (συν./784-788)<sup>40</sup>.

Ο Θωμάς χρησιμοποιεί ένα ισχυρό ρήμα, *μισώ*<sup>41</sup> (= αισθάνομαι έντονη εχθρότητα για

<sup>36</sup> Παρότι οι συνεντεύξεις των φοιτητριών και των φοιτητών είναι αρκετά περισσότερες, στην παρούσα έρευνα μελετώ τρεις από αυτές λόγω οικονομίας χώρου. Κριτήριο επιλογής αυτών των τριών υπήρξε η ανάδειξη από πλευράς των συνεντευξιζόμενων διαφορετικών συγκεκριμένων πόρων και Λόγων κυρίαρχων, και εντόνως διαλεκτικά συσχετιζόμενων, στο κοινωνικό και σχολικό συγκείμενο.

<sup>37</sup> Τα ονόματα του φοιτητή και των φοιτητριών είναι ψευδώνυμα, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

<sup>38</sup> Ο αριθμός πριν την κάθετο δηλώνει την ανατροφοδοτική συνάντηση και οι αριθμοί μετά την κάθετο τους στίχους της απομαγνητοφωνημένης ανατροφοδοτικής συνάντησης.

<sup>39</sup> Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που δηλώνει ότι η ομιλήτρια ή ο ομιλητής σταματά τον λόγο της/του είτε για να τον επαναδιατυπώσει είτε για να αλλάξει θέμα.

<sup>40</sup> Η συντομογραφία συν. δηλώνει τη συνέντευξη και οι αριθμοί μετά την κάθετο τους στίχους της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης.

<sup>41</sup> Στο παρόν κείμενο παραθέτω επιλεκτικά και ενδεικτικά στοιχεία των αναλύσεων λόγω οικονομίας χώρου.

κάποιον σε τέτοιο σημείο, ώστε να επιθυμώ το κακό του<sup>42</sup>), για να αποτυπώσει τον αντίκτυπο που του επέφεραν οι πρακτικές του εν λόγω καθηγητή. Ο χαρακτηρισμός του καθηγητή με όρους, όπως «δασκαλοκεντρικός» και «παραδοσιακός» φανερώνουν την αναστοχαστική διαδικασία στην οποία εισέρχεται ο Θωμάς, καθώς οι όροι αυτοί ανήκουν στη σύγχρονη ακαδημαϊκή του πραγματικότητα και όχι στην πραγματικότητα την οποία βίωσε στα μαθητικά του χρόνια.

Το ερώτημα που δημιουργείται, όμως, είναι πώς από την απέχθεια οδηγείται εν τέλει στην επιλογή του επαγγέλματος αυτού; Είναι ιδιαίτερης σημασίας το γεγονός ότι ο Θωμάς υποστηρίζει πως μίσησε το επάγγελμα του Φιλολόγου, αλλά όχι αυτό του εκπαιδευτικού. Το σχήμα αυτό άρσης και θέσης αν και στην αρχή φαντάζει παράταιρο, δεδομένου ότι ο Φιλολόγος είναι εκπαιδευτικός, στη συνέχεια διευκρινίζεται, καθώς ο Θωμάς δίνει μία άλλη διάσταση στον όρο «εκπαιδευτικός» από αυτόν που παραδοσιακά ταυτίζεται με τον άνθρωπο που διδάσκει.

Η καθηγήτρια με την οποία κάνει ιδιαίτερα μαθήματα στην αγγλική γλώσσα είναι για τον Θωμά η σημαντική «άλλη», εξαιτίας της οποίας αρχίζει να ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον του στρέφεται προς την αγγλική φιλολογία, την οποία υποστηρίζουν και οι γονείς ως εξίσου σημαντικοί «άλλοι». Ο Θωμάς εγκαταλείπει τα μαθήματα θετικού προσανατολισμού και στρέφεται σε αυτά του θεωρητικού. Κομβικό σημείο στην επιλογή του Θωμά, όμως, να στραφεί προς τις κοινωνικές επιστήμες είναι η εσωτερική του πάλη για τη σεξουαλική του ταυτότητα και η εν τέλει συνειδητοποίηση και κυρίως η αποδοχή της.

Το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο είναι κάτι που δυσκολεύει τον Θωμά, όταν αρχίζει να αντιλαμβάνεται πως ο σεξουαλικός του προσανατολισμός είναι διαφορετικός από αυτόν που κυρίαρχα προβάλλεται. Λέει χαρακτηριστικά: «[...] όταν άρχισα στα πρώτα χρόνια της εφηβείας μου να αντιλαμβάνομαι σιγά σιγά τη διαφορετική μου σεξουαλική ταυτότητα και τον σεξουαλικό προσανατολισμό και ήταν πολύ δύσκολο για εμένα, γιατί ήμουν ένα άτομο το οποίο πίστευα πάρα πολύ στη θρησκεία, είχε μεγαλώσει σε ένα χωριό εκατό κατοίκων, σε μια πάρα πολύ κλειστή επαρχία, οι γονείς μου αγρότες... Καταλαβαίνετε το πλαίσιο. Οπότε ήταν κάτι που όχι απλώς δε μπορούσα να το επικοινωνήσω, αλλά δε μπορούσα καν να το δεχθώ εγώ και ήταν μία μόνιμη εσωτερική πάλη.» (συν./811-819).

Ο Θωμάς σύντομα αποδίδει όλους τους συγκεκριμένους παράγοντες που λειτουργούν περιοριστικά στη συνειδητοποίηση και στην έκφραση της σεξουαλικής του ταυτότητας κατά την εφηβεία του. Αρθρώνει τον λόγο του χρησιμοποιώντας κυρίως το α' ενικό πρόσωπο (αντιλαμβάνομαι, ήμουν, πίστευα κ.λπ.), καθώς και αντίστοιχες αντωνυμίες, αλλά αυτοχαρακτηρίζεται και ως άτομο (ήμουν ένα άτομο). Το ασύνδετο σχήμα αποτυπώνει το ασφυκτικό συγκείμενο εντός του οποίου καλείται να κινηθεί.

Το Λύκειο συνιστά ακόμα ένα κομβικό σημείο για τον Θωμά. Αποκτά ηλεκτρονικό υπολογιστή και διαδίκτυο και του ανοίγεται ένας άλλος κόσμος. Στον περιοριστικό Λόγο της επαρχίας αντικρούουν νέοι Λόγοι: «[...] άρχισα να ενημερώνομαι και να έχω πρόσβαση σε

<sup>42</sup> Οι ορισμοί των λέξεων προέρχονται από το λεξικό της Πύλης για την ελληνική γλώσσα.

γνώση, σε *discourse* θα λέγαμε εμείς πλέον, πέρα αυτού του αυστηρού, του ομοφοβικού, του εθνοκεντρικού, του ρατσιστικού, το ό,τι, ό,τι, ό,τι... Οπότε αυτό άρχιζε κάπως να με κάνει να αποφυσικοποιώ την ιδεολογία που είχα για την ταυτότητά μου και σιγά σιγά να το αποδέχομαι, χωρίς, όμως, ακόμη, να είμαι εντελώς εντάξει με αυτό.» (9<sup>η</sup>/837-842). Ο Θωμάς κάνει λόγο για την επανακατασκευή της ταυτότητάς του που στηρίζεται στην αποφυσικοποίηση ιδεολογιών, οι οποίες λειτουργούν διαλογικά για την κατασκευή μίας κλειστής κυρίαρχης ταυτότητας που επιδρά καταλυτικά στον ίδιο. Η αποδόμηση των εν λόγω ιδεολογιών αρχίζει να λειτουργεί απελευθερωτικά για τον Θωμά. Η «εσωτερικευμένη ομοφοβία», από την οποία παραδέχεται πως διακατέχεται, κλονίζεται και τη θέση της παίρνουν ερωτήματα, όπως «[...] γιατί ένα άτομο να περνάει αυτό που περνάει για κάτι τόσο απλό, για κάτι τόσο/όχι ανούσιο/εννοώ για κάτι που δε θα έπρεπε να είναι κατακριτέο και να φτάνει στο σημείο να έχει πολλά προβλήματα ψυχολογικά και οτιδήποτε [...]» (9<sup>η</sup>/849-851).

Είναι φανερό πως ο Θωμάς έχει απεκδυθεί του περιοριστικού Λόγου και αισθάνεται απελευθερωμένος. Η απελευθέρωση αυτή τον οδηγεί σε νέες επιλογές και προοπτικές. Η φωνή των γονιών του να δηλώσει στο μηχανογραφικό την αγγλική φιλολογία αρθρώνεται έντονα και υπακούει σε αυτή, αλλά ο ίδιος ελπίζει σε μία Σχολή Ψυχολογίας ή Παιδαγωγικής. Βασικό του μέλημα: «Μακάρι να μπορώ με κάποιον τρόπο να βοηθήσω έστω και ένα παιδί, να μην περάσει αυτό που πέρασα εγώ.» (9<sup>η</sup>/852-853). Η ευχή του έντονη, βαθιά συναισθηματική και καθοριστική για την επαγγελματική του πορεία. Η ενσυναίσθηση είναι αυτή που τον οδηγεί σε μία αναθεώρηση του επαγγέλματος. Ωστόσο, η επιλογή της Παιδαγωγικής δεν είναι ακόμη ξεκάθαρη. Έως τώρα ο Θωμάς κατασκευάζει την επαγγελματική του ταυτότητα ως ορίζουσα αποκλειστικά από τη σεξουαλική του ταυτότητα και τη σύγκρουσή του με την παραδοσιακή έμφυλη ταυτότητα του άνδρα.

Ο Θωμάς αποδίδει την εισαγωγή του στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής στην καλή του τύχη («[...] για καλή μου τύχη πέρασα στο Τμήμα μας [...]», 9<sup>η</sup>/859) και επαναλαμβάνει τον λόγο επιλογής μίας κοινωνικής επιστήμης διευκρινίζοντας αυτήν τη φορά πως προσδιορίζει τον εαυτό του: «[...] ήξερα πως θέλω να ασχοληθώ με κάτι τέτοιο/με μια κοινωνική επιστήμη, με κάτι που θα μου έδινε την ευκαιρία να αλλάξω κάποια πράγματα και να βοηθήσω κάποια άτομα, ↑<sup>43</sup>όχι ως σωτήρας↓<sup>44</sup>, αλλά ως μέρος<sup>45</sup> αυτής της κοινότητας.», 9<sup>η</sup>/860-863). Στο απόσπασμα αυτό ο Θωμάς κατασκευάζει την ταυτότητά του ως εμπυχωτή, ως υποστηρικτή και ως συντρόφου στο πλαίσιο περισσότερο μίας ψυχολογικής διεργασίας παρά μίας παιδαγωγικής διαδικασίας, αφού απουσιάζει οποιαδήποτε σχετική αναφορά. Προλαμβάνει να διευκρινίσει την ταυτότητα που επιδιώκει υψώνοντας τον τόνο της φωνής του (↑όχι ως σωτήρας↓= αυτός που σώζει κάποιον ή κάτι από θανάσιμο συνήθως κίνδυνο ή από καταστροφή), για να δώσει έμφαση στο γεγονός ότι θέλει να είναι μέρος (= καθένα από τα

<sup>43</sup> Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που δηλώνει πως το μέρος του εκφωνήματος που έπεται του βέλους εκφέρεται με χαμηλότερη ένταση φωνής σε σύγκριση με το υπόλοιπο εκφώνημα.

<sup>44</sup> Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που δηλώνει πως το μέρος του εκφωνήματος που έπεται του βέλους εκφέρεται με πιο αυξημένη ένταση φωνής σε σύγκριση με το υπόλοιπο εκφώνημα.

<sup>45</sup> Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που αποτυπώνει την έμφαση με την οποία αρθρώθηκε αυτό το μέρος του λόγου από την ομιλήτρια ή τον ομιλητή.

δύο άτομα ή ομάδες που συμμετέχουν σε κάτι) μιας κοινότητας, κάτι που επίσης τονίζει στον λόγο του.

Αν και, όπως δηλώνει, δε γνώριζε τι ακριβώς είναι η Παιδαγωγική ως επιστήμη, η αίσθηση της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών στη Σχολή είναι κάτι που τον κάνει να αισθάνεται δικαιωμένος ως προς την επιλογή του: «[...] θυμάμαι ακόμα [...] να μιλάμε για την οικογένεια και να μας παρουσιάζετε και τις ομόφυλες οικογένειες, που για εμένα αυτό ήταν αδιανόητο. Δεν μπορούσα να φανταστώ ότι κάποιος εκπαιδευτικός ή κάποιος καθηγητής θα αναφερθεί σε αυτό, γιατί το είχα συνηθίσει να το θεωρούν οι άλλοι κάτι/ένα θέμα *taboo*, οπότε το γεγονός ότι το αποφουσικοποιήσαμε και ότι είπαμε ότι υπάρχει και αυτό και μπορούμε να μιλάμε και γι’ αυτό και είναι εντάξει, εμένα με:<sup>46</sup>, με::, με::, με:: ενδυναμωσε. Με ενδυναμωσε και είπα “Ωραία! Εδώ νιώθω ασφαλής!”», οπότε αυτή η ασφάλεια συνεχίστηκε και στη συνέχεια.» 9<sup>η</sup>/ 870-879).

Και πάλι ο Θωμάς προσεγγίζει την εισαγωγή του και τη φοίτηση στο Τμήμα βάσει της σεξουαλικής του ταυτότητας, αποδεικνύοντας την ανάγκη του να ενταχθεί κάπου, να νιώσει ασφάλεια και αποδοχή. Η συζήτηση σχετικά με τις ομόφυλες οικογένειες του προκαλεί εντύπωση. Για αυτόν, όπως φανερώνει το επίθετο που επιλέγει να χρησιμοποιήσει, *αδιανόητο* (= για κάτι τόσο παράλογο, τόσο τρομερό, τόσο αφύσικο, που είναι τελείως έξω από την κοινή λογική, που δύσκολα μπορεί κάποιος να το συλλάβει, να το κατανοήσει), είναι κάτι που δεν το περιμένει και του προκαλεί σοκ. Εδώ ο Θωμάς συνδέει την κοινωνία με την ακαδημαϊκή διδασκαλία υποστηρίζοντας πως ένα τέτοιο θέμα, το οποίο θεωρείται στην κοινωνία *taboo* (=ό,τι δεν επιτρέπεται να γίνεται αντικείμενο συζητήσεων, για ηθικοθρησκευτικούς λόγους, ό,τι θεωρείται απαγορευμένο), δε θα είχε θέση στο Πανεπιστήμιο.

Ωστόσο, η όλη συζήτηση στο συγκεκριμένο μάθημα τον *ενδυναμώνει* (= ενισχύω κάποιον ψυχικά, τον ενθαρρύνω). Ο Θωμάς χρησιμοποιεί το ρήμα στην ενεργητική φωνή και θέτει τον εαυτό του σε θέση αντικειμένου, παρόλο που θα μπορούσε να πει «ενδυναμώθηκα». Αυτό φανερώνει την αναζήτηση πόρων (*resources*) που τον οδηγούν σε αυτήν τη διαδικασία και την ανάγκη αποδοχής και ασφάλειας που αισθάνεται. Και αυτό αποδεικνύεται με την παραδοχή του «Ωραία! Εδώ αισθάνομαι ασφαλής».

Η παρακολούθηση μαθημάτων, όπως η Παιδαγωγική της Ειρήνης, στο πλαίσιο της οποίας συζητήθηκαν θέματα σχετικά με την ομοφοβία, αλλά και άλλα, καθώς και μαθήματα, όπως αυτά των διδακτικών μεθοδολογιών αφενός, τον ενδυνάμωσαν, και, αφετέρου, τον βοήθησαν να κατασκευάσει την ταυτότητα αρχικά του κριτικοστοχαστικού παιδαγωγού και εν συνεχεία του μετακριτικού και μετανεωτεριστικού παιδαγωγού. Ο ίδιος αισθάνεται όχι Φιλολόγος, αλλά παιδαγωγός ([...] αυτό που με έκανε παιδαγωγό και όχι, ας πούμε, Φιλολόγο είναι ότι ήθελα να αλλάξω και να δημιουργήσω τις συνθήκες που δεν είχα εγώ σε συνδυασμό με ένα κλίμα ασφάλειας και ανοικτότητας», 9<sup>η</sup>/893-895). Ο ορισμός της ταυτότητάς του αποτελεί το επιστέγασμα της αφήγησής του.

<sup>46</sup> Σύμβολο απομαγνητοφώνησης με το οποίο δηλώνεται ότι το φώνημα προφέρεται ως μακρό. Ο αριθμός του σημείου στίξης αποτυπώνει το μήκος του.

Συγκεφαλαιώνοντας, ο Θωμάς κατασκευάζει την επαγγελματική του ταυτότητα διαλεκτικά με τις άλλες εμπειρίες της ζωής του και κυρίως με τη σεξουαλική του αναζήτηση και ταυτότητα. Ο ίδιος έχει αναστοχαστεί το «ταξίδι» αυτό, καθώς αναδομεί τις εμπειρίες του και τοποθετείται ως υποκείμενο ενεργοποιώντας γνώσεις, ορολογία και Λόγους που ανέπτυξε κατά τη φοίτησή του στο Τμήμα. Είναι εμφανές πως ο Θωμάς παράλληλα με την ενδυνάμωσή του διανύει ένα φάσμα παιδαγωγικής ταυτότητας, βρίσκεται σε έναν διαρκή μετασχηματισμό.

### **Βίκυ**

Η αφήγηση της Βίκυς είναι σύντομη, αλλά εξαιρετικά περιεκτική. Πρόκειται για ένα παιδί που εισπράττει αρνητικές συμπεριφορές και απόρριψη εξαιτίας της αλβανικής καταγωγής της.

Η Βίκυ δηλώνει πως ήθελε από μικρό παιδί να γίνει δασκάλα: «[...] ήθελα από πάρα πάρα πολύ μικρή να γίνω δασκάλα [...]» (συν./516). Η διπλή επανάληψη του ποσοτικού επιρρήματος *πάρα* που προτάσσεται στο επίσης επίρρημα του ποσού *πολύ*, αποτυπώνει την ισχυρή της επιθυμία να ακολουθήσει το επάγγελμα της δασκάλας, που, όμως, η ίδια δε φαίνεται να το θεωρεί επάγγελμα. Η Βίκυ αποδίδει μία ιδιότητα στον εαυτό της, αυτήν της δασκάλας, αφού το ουσιαστικό *δασκάλα* λειτουργεί στον λόγο της ως κατηγορούμενο.

Παρότι η επιθυμία της είναι σαφής από τα παιδικά της χρόνια, δεν είναι στην ίδια απόλυτα ξεκάθαρο σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα θα ήθελε να δραστηριοποιηθεί: «[...] από το νήπιο και όσο ανέβαινα τάξεις ήθελα να γίνω η αντίστοιχη. Ας πούμε, στο δημοτικό δασκάλα, στο γυμνάσιο καθηγήτρια. Τώρα στο Πανεπιστήμιο σκέφτομαι ότι ίσως να διδάξω και εκεί, αν τα καταφέρω.» (συν./517-519). Η μη σαφής επιλογή φανερώνει πως η ίδια επιθυμεί να βρίσκεται στον χώρο της εκπαίδευσης ανεξαρτήτου βαθμίδας. Αυτό το κάνει πιο σαφές παρακάτω: «Όλη μου τη ζωή ήθελα να είμαι στον χώρο της εκπαίδευσης.» (συν./519-520).

Για τη Βίκυ η δραστηριοποίησή της στον χώρο της εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας, καθώς υποστηρίζει πως: «Δεν ήθελα να φύγω, γιατί σκεφτόμουν ότι θα τελειώσω το σχολείο και μαράζωνα [...]» (συν./520-521). Και μόνο η σκέψη της ολοκλήρωσης της μαθητικής της φοίτησης και η απομάκρυνση από τον χώρο του σχολείου, την κάνει να αισθάνεται «μαράζι» (=μακροχρόνια στεναχώρια που προέρχεται κυρίως από ανεκπλήρωτη επιθυμία). Η διδασκαλία, επομένως, λειτουργεί ως αντίδοτο στην ενδεχόμενη θλίψη της, αφού, όπως λέει: «[...] βρήκα έτσι μάλλον τον τρόπο να δεθώ με αυτόν τον χώρο, με το να διδάσκω» (συν./521-522). Η επιλογή του ρήματος «δένομαι» (=για τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε δύο πρόσωπα ή για τη στενή σχέση που συνδέει ένα πρόσωπο με κάποιον ή κάτι) έναντι άλλων ρημάτων ή φράσεων που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει, όπως «εργάζομαι» ή «ακολουθώ το επάγγελμα», ενδύει συναισθηματικά το επιχείρημά της για την επιλογή της αυτής.

Συνεχίζοντας, ωστόσο, την αφήγησή της η Βίκυ αναδεικνύει έναν ισχυρό βιοματικό παράγοντα που την οδήγησε σε αυτήν την επιλογή. Μιλώντας για το τετράδιο που συνήθιζε να έχει κατά τα μαθητικά της χρόνια καταγράφοντας τα θετικά και τα αρνητικά κάθε εκπαιδευτικού που είχε στο σχολείο, η Βίκυ μεταπηδά στον λόγο για τον οποίο επέλεξε αυτό

το επάγγελμα: «[...] θεωρώ ότι ο λόγος για τον οποίο έγινα καθηγήτρια, εκπαιδευτικός ή παιδαγωγός, είναι επειδή... ε:: όταν ήμασταν μικρά... ε:: στο σχολείο περιμέναμε την καθηγήτρια να μας/υπό πολλά εισαγωγικά, να μας σώσει», συν./524-526). Η χρήση του ρήματος θεωρώ και η ειδική πρόταση που ακολουθεί δείχνει μία τάση μετριασμού του ισχυρισμού της. Αν, για παράδειγμα, απουσίαζε το ρήμα «θεωρώ» και η ειδική πρόταση, ως εκ τούτου, ήταν κύρια, το επιχείρημά της θα ήταν πιο ισχυρό. Ίσως η ίδια βρίσκεται ακόμη σε μία διαδικασία αναστοχασμού σχετικά με τις επιλογές της. Αυτή η θεώρηση ενισχύεται από την αναφορά σε ιδιότητες (καθηγήτρια, εκπαιδευτικός ή παιδαγωγός) που πολλές φορές εναλλάσσονται στον λόγο, αλλά έχουν διαφορετικές σημασίες.

Το ρήμα περιμέναμε έχει την έννοια της προσδοκίας, της ελπίδας και το ρήμα να σώσει (= αντιμετωπίζω με επιτυχία τον θανάσιμο συνήθως κίνδυνο που απειλεί κάποιον, τον γλιτώνω από τον κίνδυνο) την έννοια της λύτρωσης. Η εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως σωτήρας και όχι ως βοηθός, όπως φανερώνει η αντωνυμία μας σε θέση αντικειμένου. Στην ερώτησή μου: «Να σε σώσει από τι;» (συν./527) η Βίκυ μου απαντά: «[...] πολλές φορές βίωνα bullying από τα παιδιά λόγω της καταγωγής μου και έλεγα, ας πούμε, ότι αν ήμουν εγώ καθηγήτρια δε θα άφηνα κανένα παιδί να πειράζει τα άλλα. Και κάπως έτσι δέθηκε στο μυαλό μου [...]» (συν./528-532). Τα παιδιά που την εκφοβίζουν και η καθηγήτρια που τη «σώζει» από αυτά συνιστούν τους σημαντικούς «άλλους» ανθρώπους στην ιστορία της Βίκυς. Οι φωνές τους είναι καθοριστικές για αυτήν.

Ο ρατσισμός που βιώνει στα μαθητικά της χρόνια λειτουργεί για τη Βίκυ ως ισχυρός συγκεκριμένος παράγοντας για την επιλογή του επαγγέλματος και στη συνέχεια ως συγκεκριμένος πόρος για την κατασκευή της επαγγελματικής της ταυτότητας. Η Βίκυ κατασκευάζει την εκπαιδευτικό ως σωτήρα, χωρίς, ωστόσο, να το λέει ξεκάθαρα. Αντίστοιχα, στο μυαλό της έχει να λειτουργήσει και η ίδια ως σωτήρας για άλλα παιδιά που ενδεχομένως να βιώσουν τον ίδιο κίνδυνο.

Η Βίκυ, λοιπόν, κατασκευάζει την επαγγελματική της ταυτότητα κυρίως συναισθηματικά. Η αδυναμία της να απεμπλακεί από το σχολείο και ο σχολικός εκφοβισμός που έχει βιώσει την οδηγούν σε αυτήν την επαγγελματική επιλογή. Κατασκευάζει το σχολείο ως έναν χώρο πάλης, με θύτες, θύματα και σωτήρες. Έναν χώρο στον οποίο η ίδια επιθυμεί να λειτουργήσει ως σωτήρας και ας μην το αρθρώνει ρητά. Η Βίκυ καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησής της δε ενεργοποίησε όρους ή Λόγους της Παιδαγωγικής ούτε φάνηκε να αναστοχάζεται σε σχέση με την ταυτότητά της. Για τη Βίκυ η κατασκευή της ταυτότητάς της συνδέεται αποκλειστικά με το παρελθόν της.

## Μελανία

Η επαγγελματική αναζήτηση της Μελανίας εκκινεί από το προσωπικό της όραμα, να αλλάξει τον κόσμο («[...] εγώ ήξερα τι ήθελα να κάνω περίπου. Όχι το επάγγελμα [...] εγώ έλεγα ότι θέλω να αλλάξω τον κόσμο [...]», συν./1411). Η Μελανία κατασκευάζει για τον εαυτό της την ταυτότητα της οραματίστριας, που αναζητά τον τρόπο με τον οποίο θα το καταφέρει («[...] έχουν περάσει κάποια επαγγέλματα στο μυαλό μου [...]», συν./1413), αλλά καταλήγει σε αυτό

της εκπαιδευτικού ως το καταλληλότερο («*Τελικά αν θες να αλλάξεις τον κόσμο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ίσως να είναι το καταλληλότερο*», συν./1421-1422). Παρότι χρησιμοποιεί το διστακτικό επίρρημα *ίσως* και την υποτακτική του ρήματος «είμαι» (*να είναι*) αρθρώνοντας μία χαμηλή επιστημική τροπικότητα, η χρήση του επιθέτου «κατάλληλος/η/ο» σε υπερθετικό βαθμό (*καταλληλότερο*) μετριάζει κάπως την επιφυλακτικότητά της.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, δεν είναι ο αρχικός στόχος της Μελανίας. Στην αναζήτηση του επαγγέλματος που θα της επιτρέψει να πραγματοποιήσει το όραμά της είναι έκδηλες οι φωνές των σημαντικών «άλλων», της οικογένειας που είναι πλήρως υποστηρικτική σε οποιαδήποτε επιλογή της, και των καθηγητριών και των καθηγητών της που εξαιτίας των βαθμών της δεν περιορίζονται σε μία προτροπή για φοίτηση σε σχολές που παραδοσιακά θεωρούνται «ανώτερες» και κατάλληλες για μαθήτριες και μαθητές με υψηλές αποδόσεις, αλλά θεωρούν αδιανόητο να μην ακολουθήσει έναν τέτοιο επαγγελματικό προσανατολισμό («[...] στο σχολείο επειδή ήμουν πάντα μια καλή μαθήτρια από την αρχή, γυμνάσιο, λύκειο και τα λοιπά, οι εκπαιδευτικοί μου με παρότρυναν σε κάποια συγκεκριμένα, ας πούμε, επαγγέλματα. Δηλαδή, “δεν μπορεί να είσαι άριστη μαθήτρια και να μην πας Νομική ή Ψυχολογία”...», συν./525-258).

Η Μελανία προσπαθεί να «τοποθετηθεί» ανεξάρτητα από τις φωνές των καθηγητριών και των καθηγητών της, ωστόσο, όχι εντός του σχολείου. Δυσκολεύεται στον χώρο του σχολείου να αντισταθεί και αρθρώνει την αντίθεσή της στο σπίτι, στο οικογενειακό περιβάλλον και κυρίως στη μητέρα της («[...] έλεγα στη μαμά μου: “Δεν θέλω να πάω Νομική”. Αλλά στην καθηγήτρια των αρχαίων ελληνικών στο σχολείο δεν τολμούσα να το πω, γιατί ήταν “Όχι, αν δεν πας εσύ Νομική, ποιος θα πάει;”», συν./529-532). Τα στερεότυπα που κυριαρχούν στον σχολικό Λόγο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό βάσει βαθμών και όχι προσωπικών επιθυμιών και αναγκών ασκούν πίεση στη Μελανία και λειτουργούν για αυτήν ως κομβικό σημείο στην κατασκευή της ταυτότητάς της ως *συντρόφου* εκπαιδευτικού, όπως προκύπτει από την αφήγησή της στην τελευταία ανατροφοδοτική συνάντηση: «[...] γιατί και συγκεκριμένα σήμερα που σας λέω που κάναμε τον προσανατολισμό, είδα πολλά παιδιά να αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να αποδεχθούν ακριβώς αυτό που θέλουν να/αυτό με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν μάλλον στη ζωή τους, διότι τους πιέζει το περιβάλλον το οικογενειακό τους ή οι εκπαιδευτικοί τους που τους λένε “Εσύ είσαι καλός! Πρέπει να κάνεις αυτό. Εσύ είσαι άριστη! Πρέπει να ασχοληθείς με αυτό”. Δεν ξέρω, θέλω/εγώ θα ήθελα τουλάχιστον να δίνω τις διεξόδους στα παιδιά να κάνουν αυτό που θέλουν [...]» (9<sup>η</sup>/1431-1435).

Μολονότι η Μελανία επιλέγει την εκπαίδευση ως το πεδίο στο οποίο επιθυμεί να δραστηριοποιηθεί επαγγελματικά, η επιλογή της Σχολής που θα φοιτήσει είναι το επόμενο στάδιο αναζήτησης. Απορρίπτει Σχολές, όπως η Φιλολογία και το Ιστορικό-Αρχαιολογικό και επιλέγει το Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής («[...] γιατί είχα/ένιωθα ότι θα είχα μια περισσότερη ελευθερία να κάνω κάποια πράγματα, ενώ όλες οι άλλες σχολές είναι πιο στοχευμένες [...]», συν./548-550). Η επιλογή της φαίνεται πως γίνεται ενστικτωδώς και περισσότερο με το συναίσθημα παρά με τη λογική. Την ίδια στιγμή απορρίπτει τα Τμήματα Ειδικής Αγωγής, τα οποία χαρακτηρίζει «must» («[...] τότε ήταν η ειδική αγωγή το

“must”[...], συν./550-551). Στον κυρίαρχο Λόγο της Ειδικής Αγωγής στον χώρο της εκπαίδευσης την εποχή εκείνη η Μελανία αντιστέκεται, παρόλο που ένα από τα κριτήρια λειτουργίας της ως «must» είναι η επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς εντείνεται το ενδιαφέρον για την Ειδική Αγωγή και οι απόφοιτες και απόφοιτοι αυτών των Τμημάτων απορροφώνται πιο εύκολα συγκριτικά με αυτές και αυτούς που επιθυμούν να εργαστούν στη Γενική Εκπαίδευση. Η απόρριψη αυτή φανερώνει πως η Μελανία παραμένει σταθερή στο όραμά της και στις ανάγκες της.

Η παράμετρος που ενεργοποιεί η Μελανία στην επιλογή του επαγγέλματος είναι κυρίως η αγάπη για τα παιδιά. Αυτού του τύπου η αγάπη, όμως, προσιδιάζει περισσότερο στην αγάπη μίας μητέρας προς τα παιδιά της. Εδώ η Μελανία αντλεί από την ταυτότητα της μητέρας την οποία δεν πραγματώνει, καθώς δεν έχει δικά της παιδιά, αλλά τη «δανείζεται» από την έμφυλη υπόστασή της. Η Μελανία κατασκευάζει μία στενή σχέση σχεδόν ταυτόσημη της έμφυλης και της επαγγελματικής της ταυτότητας. Λέει χαρακτηριστικά: «[...] θα ήθελα να τα υιοθετήσω όλα τα παιδιά, να τα έχω υπό την επίβλεψή μου. Όχι ότι/τέλος πάντων να είμαι εκεί να τους λέω να κάνουν αυτό που θέλουν [...]» (9<sup>η</sup>/1439-1442). Ο όρος-κλειδί σε αυτήν τη διατύπωση είναι το ρήμα υιοθετώ (=αναγνωρίζω επίσημα και νομιμοποιώ ως δικό μου ένα ξένο παιδί με όλες τις συνακόλουθες υποχρεώσεις για την ανατροφή, τη διαπαιδαγώγηση και την αποκατάστασή του) με το οποίο ενεργοποιεί την ταυτότητα της μητέρας περισσότερο και δευτερευόντως της παιδαγωγού. Την ίδια επιθυμία εκφράζει αργότερα συναισθηματικά πιο επιβαρυσμένη και στη συνέντευξή της («[...] νιώθω τόσο πολύ ότι τα παιδιά είναι η αλλαγή του κόσμου/λοιπόν, θα αρχίσω να κλαίω τώρα. Περίμενε. Είμαι πολύ συναισθηματική. [...] θα ήθελα, αν θα μπορούσα, να είμαι πάνω από κάθε παιδί. Να μην πάθει ποτέ κάτι, να το/ό,τι χρειαστεί. Δεν ξέρω.», συν./575-579).

Συνοψίζοντας, η Μελανία είναι μία «καλή και επιμελής» μαθήτρια η οποία αντιστέκεται στην εκπαιδευτική πρακτική που συνδέει τις σχολικές επιδόσεις με την επιλογή συγκεκριμένων επαγγελμάτων που καθορίζουν τη ζωή του ανθρώπου, αφού ως οραματίστρια επιθυμεί μέσω της εκπαίδευσης να συμβάλλει στην αλλαγή του κόσμου. Εναντιώνεται, λοιπόν, σε έναν κυρίαρχο Λόγο του εκπαιδευτικού συστήματος και αρθρώνει έναν εναλλακτικό, αυτόν που υπαγορεύει το σχολείο να αποτελεί το κέντρο για την αλλαγή του κόσμου. Η Μελανία κατασκευάζει την επαγγελματική της ταυτότητα με έντονο συναισθηματισμό αποβλέποντας στην αποσχολοιοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## 5. Διαπιστώσεις

Οι υποψήφιος εκπαιδευτικοί και ο υποψήφιος εκπαιδευτικός προχωρούν σε μία διακειμενική και διαλογική ανακατασκευή της πορείας τους αποτυπώνοντας σε αυτήν τον μετασχηματισμό τους. Οι αφηγήσεις τους είναι διακειμενικές, καθώς κατά την αναδόμησή τους αφενός, εμπλέκουν εμπειρίες και βιώματα από το παρελθόν και το παρόν, καθώς και προσδοκίες για το μέλλον, και, αφετέρου ενσωματώνουν το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενό τους· και είναι διαλογικές, δεδομένου ότι αρθρώνονται οι φωνές σημαντικών «άλλων» που

συνετέλεσαν στη χάραξη της πορείας τους και στη συγκρότηση της εμπειρίας τους. Οι εν λόγω φωνές σαφώς προέρχονται από το οικογενειακό συγκείμενο (1<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> περίπτωση) και από το πολιτισμικό συγκείμενο (1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> περίπτωση) και είναι αλληλένδετες, ενώ επιδρούν ως καθοριστικοί συγκειμενικοί πόροι στην αφηγηματική (ανα)κατασκευή της πορείας των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και ο υποψήφιος εκπαιδευτικός εμπλουτίζουν την αναστοχαστική αναδόμηση των εμπειριών τους και την αφήγηση της διαδρομής τους με γνώσεις, όρους και Λόγους που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αυτό είναι πιο έντονο στην περίπτωση του Θωμά, ο οποίος αναδομεί τις παρελθοντικές του εμπειρίες μέσα από την παροντική του οπτική και την εμπειρία του ως φοιτητή. Πρόκειται για μία αναστοχαστική πρακτική, που είναι λιγότερο εμφανής στις δύο υποψήφιες εκπαιδευτικούς, οι οποίες φαίνεται πως επαναρθρώνουν την εμπειρία τους ενεργοποιώντας κυρίως την ταυτότητά τους ως μαθήτριες.

Η εκπαιδευτική μνήμη είναι ισχυρή και στις τρεις περιπτώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Συνειδητά ή ασυνείδητα έχει επέλθει μία εσωτερική προσεγγίσεων και πρακτικών, κυρίαρχων κατά τα μαθητικά τους χρόνια, που επιθυμούν να ενεργοποιήσουν, τόσο στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης όσο και αργότερα ως επαγγελματίες, ή επιθυμούν να μην ενεργοποιήσουν, καθώς τις απορρίπτουν. Αυτές οι προσεγγίσεις και οι πρακτικές, είτε λειτουργούν θετικά είτε αρνητικά, καταγράφονται στην αφήγησή τους και αναδεικνύονται σε κομβικά σημεία της επαγγελματικής τους πορείας.

Και στις τρεις περιπτώσεις τα κομβικά σημεία της αφήγησής τους είναι άμεσα συνδεδεμένα με το ευρύτερο πολιτισμικό συγκείμενο. Για τον Θωμά και τη Βίκυ είναι ο φόβος της περιθωριοποίησης και ο εκφοβισμός αντίστοιχα. Η σεξουαλική ταυτότητα του ενός και η εθνική ταυτότητα της άλλης που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες, και ως εκ τούτου πιο εύκολα κοινωνικά αποδεκτές, λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή του επαγγέλματος. Στην περίπτωση της Μελανίας είναι ο κυρίαρχος σχολικός Λόγος που συνδέει τις σχολικές επιδόσεις με την επιλογή του επαγγέλματος.

Η αντίσταση και η αντίδραση στους Λόγους αυτούς και η διάθεση να μη βιώσουν και άλλα παιδιά αντίστοιχα συναισθήματα και την πίεση αυτή οδηγεί τον Θωμά να προσεγγίζει το σχολείο ως χώρο απελευθέρωσης και χειραφέτησης, τη Βίκυ ως χώρο προστασίας και τη Μελανία ως χώρο προετοιμασίας για την επίτευξη των ονείρων. Στην προσέγγιση αυτή συμβάλλουν και οι φωνές εκπαιδευτικών που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες στην περίπτωση του Θωμά και της Βίκυς και λειτουργούν για αυτόν και για αυτήν λυτρωτικά και ενδυναμωτικά.

Αυτό που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής είναι το γεγονός ότι σε καμία από τις τρεις περιπτώσεις δε γίνεται λόγος για τη γνωστική διάσταση του σχολείου και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως φορέων της γνώσης. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και ο υποψήφιος εκπαιδευτικός φαίνεται πως προσεγγίζουν τις/τους εκπαιδευτικούς των μαθητικών τους χρόνων κυρίως και πρωτίστως ως παιδαγωγούς αποσιωπώντας τη μετάδοση των γνώσεων ως

διάσταση της ταυτότητάς τους. Οι ίδιες και ο ίδιος προσεγγίζουν το σχολείο περισσότερο συναισθηματικά και λιγότερο εγκεφαλικά.

Η προσωπική θεωρία ως βιωματική γνώση του τι σημαίνει ή τι δε σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός, οι εμπειρίες που βίωσαν, οι πρακτικές που ακολούθησαν και οι εκπαιδευτικοί από τις οποίες και τους οποίους διδάχθηκαν επενδεδυμένες με θετικό ή αρνητικό πρόσημο λειτουργούν ως το *πολιτισμικό αποθετήριο* (resources) (Kress 2012), από όπου αντλούν, για να κατασκευάσουν τις ταυτότητές τους ως εκπαιδευτικοί. Οι ταυτότητές τους βρίθουν μαθητικής μνήμης. Τις αρθρώνουν βάσει των εκπαιδευτικών τους εμπειριών ως μαθήτριες και μαθητής πρωτίστως και μόνο δευτερευόντως ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Ενισχυτικό αυτού είναι η ίδια αντίφαση που δημιουργούν στον λόγο τους και οι τρεις. Η τοποθέτηση των μαθητριών και των μαθητών στο κέντρο ως δρώντων υποκειμένων συνιστά τον παιδαγωγικό σκοπό των υποψηφίων εκπαιδευτικών της έρευνας. Βασικός τους σκοπός είναι η μαθήτρια και ο μαθητής να ενδυναμωθεί και να αντισταθεί σε κυρίαρχους σχολικούς ή κοινωνικούς Λόγους, να διαλεχθεί με νέους, εναλλακτικούς Λόγους και να αναδομήσει την κοινωνική της/του πραγματικότητα. Και οι τρεις ονειρεύονται τη συγκρότηση μίας δημοκρατικής κουλτούρας μέσα στην τάξη, όπου η/ο εκπαιδευτικός με χειραφετικές πρακτικές θα ενισχύσει τις μαθήτριες και τους μαθητές με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση της υποκειμενικότητάς τους.

Ωστόσο, καθώς αφηγούνται την πορεία τους σε κανένα σημείο δεν κατασκευάζουν ένα συλλογικό «εμείς», που να περικλείει τις ίδιες και τον ίδιο και τις εν δυνάμει μαθήτριες και τους εν δυνάμει μαθητές τους. Δεν τοποθετούν, δηλαδή, τις μαθήτριες και τους μαθητές διαλεκτικά σε θέση ενεργού υποκειμένου. Η ταυτότητα εκπαιδευτικού που κατασκευάζουν αντλεί αποκλειστικά από τις δικές τους ανάγκες, τις δικές τους επιθυμίες και τα δικά τους βιώματα. Η αντίφαση που δημιουργείται στον λόγο φανερώνει τη συναισθηματική τους ανάγκη να δραστηριοποιηθούν στον χώρο της εκπαίδευσης.

Από τις αφηγήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών αναδεικνύεται πως μολονότι η Πρακτική Άσκηση είναι μία πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία (αυτό)διερεύνησης, (αυτό)παρατήρησης και (ανα)στοχαστικής και ερευνητικής πρακτικής (Τσάφος 2021), οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αποδομούν και αναδομούν τις ταυτότητές τους ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί ενεργοποιώντας πρωτίστως την εκπαιδευτική τους μνήμη που συνέβαλε τα μέγιστα στη συγκρότηση της προσωπικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας.

## **Αντί επιλόγου**

Οι αφηγήσεις της πορείας των υποψηφίων εκπαιδευτικών της έρευνας προς την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος είναι έντονα διακειμενική και διαλογική αντικατοπτρίζοντας το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και σχολικό συγκείμενο. Η ανακατασκευή της πορείας τους συνιστά μία συνεχή διαλογική διαδικασία συγκεκριμένου και εαυτού. Οι ποικίλοι συγκεκριμενικοί

παράγοντες λειτουργούν καταλυτικά με θετικό ή αρνητικό τρόπο στη χάραξη της πορείας τους.

Οι φοιτήτριες και ο φοιτητής της έρευνας αντιστάθηκαν σε κυρίαρχους Λόγους και χάραξαν την πορεία τους με γνώμονα την αντίσταση αυτή. Και είναι ακριβώς αυτή η αντίσταση που επιθυμούν να μεταλαμπαδεύσουν στις εν δυνάμει μαθήτριες και στους εν δυνάμει μαθητές τους. Η επιλογή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί αποσκοπεί στην πραγμάτωση της παιδαγωγικής ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού. Η μετάδοση της γνώσης ως διάσταση της ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού δε θίγεται σε κανένα σημείο.

Την ίδια στιγμή, όμως, για τις ίδιες και τον ίδιο η επιλογή του επαγγέλματος αυτού λειτουργεί ψυχαναλυτικά και λυτρωτικά· σαν να επιδιώκουν να «ξεφύγουν» από τις δικές τους τραυματικές μαθητικές εμπειρίες. Θεωρούν πως οι μαθήτριες και οι μαθητές τους θα έχουν τις ίδιες ανάγκες και πως αυτές και αυτός θα είναι οι εκπαιδευτικοί που οι ίδιες και ο ίδιος ήθελαν να συναντήσουν κατά τα μαθητικά τους χρόνια.

Οι φοιτήτριες και ο φοιτητής της παρούσας έρευνας φαίνεται πως επέλεξαν να γίνουν εκπαιδευτικοί επιδιώκοντας την αποσχολοποίηση της παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι όπως αυτή πραγματώνεται. Ονειρεύονται, όπως γράφει ο Τσάφος (2021), ένα σχολείο όπου θα κυριαρχεί μία δημοκρατική κουλτούρα δίχως αποκλεισμούς και ιεραρχίες, που θα αποβλέπει στην ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας και θα νομιμοποιεί τον πλουραλισμό, τη διαλεκτική σύνθεση και τη διαλογικότητα. Όμως, το όραμα αυτό δε «συνάδει με τους σύγχρονους πολιτικούς όρους συγκρότησης του σχολείου ούτε με τον συγκεντρωτικό καθορισμό του» (Τσάφος 2021, σ. 335). Παρόλα αυτά οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της έρευνας συνεχίζουν να αντιστέκονται και να οραματίζονται. Άλλωστε για αυτό θέλησαν να γίνουν εκπαιδευτικοί...

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Αν. (2019). *Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο σύγχρονο Γυμνάσιο: Λόγοι και πρακτικές* (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδοπούλου, Αν. (2022). «Λόγοι» στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητριών και των φοιτητών: Το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, τ. 10, τ. 3, σσ. 308-329.
- Σοφός, Αλ. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Τσάφος, Β. (2021). *Αφηγήσεις και Βιογραφίες. Οι «φωνές» των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες της ζωής τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοβιογραφικό κείμενο*. Αθήνα: Gutenberg.

### Ξενογλώσσες

Androusou, A. & Tsafos, V. (2017). Aspects of the professional identity of pre-school teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22, (8), 1-17.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran & T. Russell (Eds). *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London: Falmer Press.

Daza, V., Gudmundsdottir, G.B. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 102 (1).

Hammilton, M. L. & Pinnegar, S. (2015). *Knowing, Becoming, Doing As Teacher Educators: Identity, Intimate Scholarship, Inquiry*. Bingley: Emerald.

Kristeva, J. (1986). *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

Kress, G. (2012). Thinking about the notion of 'cross-cultural' from a social semiotic perspective. *Language and Intercultural Communication*, 12:4, pp. 369-385.

Lewis, El. (2012). Locating the third space in Initial Teacher Training. *Research in Teacher Education*. Vol. 2, No. 2, 31-36.

Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. McAninch (Eds). *Teacher beliefs and teacher education. Advances in teacher education* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishers.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 37, No. 2, pp. 204-219.

Warriner, D & Anderson, K.T. (2017). Discourse Analysis in Educational Research. In K. King, Y.-J. Lai & S. May (Eds). *Research Methods in Language and Education* (3<sup>rd</sup> edition) (pp. 297-309). Vol. 10. Cham: Springer.

### **Μεταφρασμένες**

Goodson, I. F. (2019). *Η Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος και της Εκπαίδευσης. Διερευνώντας τη Ζωή και το Έργο των Εκπαιδευτικών*. (Επιμ. και μτφρ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Φιλίππου Σ. και Κληρίδης, Λ.). Αθήνα: Gutenberg.

### **Μορφές ηγεσίας και χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη**

#### **Forms of leadership and characteristics of an effective school leader**

*Αγγελική Ρηγάκη, M.Ed., Εκπαιδεύτρια ενηλίκων ΠΕ80, angelinarig82@yahoo.gr*

*Παρασκευή Δαμάλα, M.Ed., Εκπαιδεύτρια ενηλίκων ΠΕ78, damalapar@yahoo.gr*

*Angeliki Rigaki, M.Ed., Adult educator, PE80, angelinarig82@yahoo.gr*

*Paraskevi Damala, M.Ed., Adult educator, PE78, damalapar@yahoo.gr*

**Abstract:** This study examines the characteristics of an effective school leader in the modern school. The role of the school leader is multiple, multi-level and challenging. The way he or she manages - organizes the school and handles the various responsibilities contribute to the school's image. His duties are many and involve teachers, pupils, parents and all stakeholders in the wider community. The first part of the study presents his duties and the roles he takes on daily, then the leadership styles that exist and finally the characteristics he must have in order to be effective.

**Keywords:** effective school leader, principal, principal, leader, leadership style, characteristics.

**Περίληψη:** Η παρούσα μελέτη εξετάζει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι πολλαπλός, πολυεπίπεδος και δύσκολος. Ο τρόπος που διοικεί – οργανώνει το σχολείο και χειρίζεται τις διάφορες αρμοδιότητες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εικόνας του σχολείου. Τα καθήκοντά του είναι πολλά και αφορούν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και όλους τους εμπλεκόμενους της ευρύτερης κοινότητας. Στο πρώτο μέρος της μελέτης παρουσιάζονται τα καθήκοντά του και οι ρόλοι που αναλαμβάνει καθημερινά, ύστερα τα στυλ ηγεσίας που υπάρχουν και τέλος αναφέρονται τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ώστε είναι αποτελεσματικός.

**Λέξεις-κλειδιά:** αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης, διευθυντής, ηγέτης, στυλ ηγεσίας, χαρακτηριστικά.

### **Εισαγωγή**

Η ηγεσία στο σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη του σχολείου. Υπάρχει μια αντίληψη ότι η σχολική ηγεσία μπορεί να διδαχθεί (Hansson & Gamage, 2005). Οι Beare, Caldwell & Millikan (1989) αναφέρουν ότι για να εξασφαλιστεί η ποιότητα στην εκπαίδευση θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην

ανάπτυξη ηγετών στα σχολεία. Ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο της σημερινής, παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας είναι πολλαπλός και με αυξημένες υποχρεώσεις. Προκειμένου να είναι αποτελεσματικός, πρέπει να διοικεί, να οργανώνει, να συντονίζει, να συνεργάζεται, να είναι μέντορας και πρότυπο. Διάφοροι ερευνητές έχουν αναφερθεί στους πολλαπλούς ρόλους του διευθυντή, στον τρόπο συμπεριφοράς και διοίκησης.

Η ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 1566/85, άρθρο 11) αναφέρει ότι τη διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκούν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Ο διευθυντής είναι ένας εκπαιδευτικός που κατέχει σημαντική ιεραρχική θέση, ασκεί εξουσία και συγκεντρώνει ευθύνες για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα. Οι αρμοδιότητες και ευθύνες του αφορούν το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές, την επικοινωνία με φορείς της κοινότητας, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και την οργάνωση - διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας (Σαΐτης, 2002).

Σύμφωνα με την Στραβάκου (2003: 27-29) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι:

- Πρότυπο για διδακτικά, παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά ζητήματα.
- Εμπνευστής των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους.
- Διευκολυντής της επικοινωνίας όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα.
- Συντελεστής αύξησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Αυτός που αντιμετωπίζει τα θέματα και τα προβλήματα που προκύπτουν.
- Παιδαγωγικός σύμβουλος των εκπαιδευτικών και των γονέων.
- Οργανωτής του προγράμματος του εκπαιδευτικού έργου.
- Αξιολογητής των εκπαιδευτικών.

Ο διευθυντής διαμορφώνει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, δημιουργεί συνεργατικό κλίμα, προωθεί το αίσθημα της κοινότητας των μελών της, προσπαθεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και είναι άμεσα υπεύθυνος για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Μπινιάρη, 2012). Η συμπεριφορά και οι ικανότητές του επηρεάζουν τον τρόπο που οργανώνεται το σχολείο, τον τρόπο επικοινωνίας με όλους τους εμπλεκόμενους, το βαθμό απόδοσης των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή καινοτομιών (Γιαννακάκη, 2005: 245-246). Ο αποτελεσματικός διευθυντής χειρίζεται με επιτυχία τις ανθρώπινες σχέσεις και προωθεί τη συνεργασία, είναι αποδεκτός από το σύνολο και παράλληλα ενισχύει την αυτονομία των συνεργατών του, μπορεί και παίρνει αποφάσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Κατάνου, et al., 2003), ενδιαφέρεται για τους μαθητές και τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς, καθοδηγεί, στηρίζει και βοηθά τους εκπαιδευτικούς, παρέχει ένα σαφές όραμα για το σχολείο, γνωρίζει τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των συνεργατών του και αξιοποιεί τα δυνατά τους σημεία (Day & Harrison, 2007), δημιουργεί κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, τους εμπνέει και τους παρακινεί, ενθαρρύνει την καινοτομία, είναι

υπεύθυνος για το συντονισμό του έργου τους, διατυπώνει στόχους και στρατηγικές, ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού και των μαθητών, στηρίζει την ομαδική εργασία (Ιορδανίδης, 2005), κατανοεί τις δικές του αδυναμίες, ενεργεί ως μέντορας, προσαρμόζεται στις αλλαγές, εκπαιδεύεται και παρακινεί και τους άλλους στη συνεχόμενη εκπαίδευση και αντιμετωπίζει τα προβλήματα και τις προκλήσεις που εμφανίζονται (Ζαβλανός, 2003), μεριμνά για τη συντήρηση και επισκευή του κτιρίου, φροντίζει για την υγιεινή κατάσταση των χώρων του σχολείου και προβαίνει στις κατάλληλες ενέργειες για την προστασία της υγείας των μαθητών και του προσωπικού συγκαλεί σε συνεδριάσεις, ενημερώνει για τις νομοθετικές αλλαγές, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, καλεί τους γονείς και κηδεμόνες προς ενημέρωση. Ο διευθυντής αναλαμβάνει πολλά καθήκοντα και η διεκπεραίωσή τους εξαρτάται από τη διοικητική εμπειρία, τις γνώσεις του σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης και τη δεινότητά του.

## 1. Μορφές ηγεσίας στην εκπαίδευση

Τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι τρία: η συναλλακτική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία και η καταναεμημένη ηγεσία.

### 1.1. Η συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership)

Η συναλλακτική ηγεσία λειτουργεί μέσω της συναλλαγής μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής αποσαφηνίζει τους στόχους και τα αποτελέσματα που προσδοκά, συμβουλεύει και επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς. Η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στον τρόπο λειτουργίας και τους σκοπούς του οργανισμού και όχι στο ανθρώπινο δυναμικό (Harris et al., 2003), οι ηγέτες δίνουν έμφαση στα διοικητικά θέματα, εντοπίζουν τις ανάγκες, προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν και κερδίζουν από την εργασιακή απόδοση του προσωπικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να αποδίδουν μέχρι το σημείο που έχει οριστεί και όχι παραπάνω και η σχέση με την ηγεσία να τελειώνει όταν η συναλλαγή ολοκληρωθεί (Πασιαρδής, 2012).

### 1.2. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)

Στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης μετασχηματίζει, «μεταμορφώνει» το προσωπικό, προσπαθώντας να αυξήσει την αφοσίωσή του και να το παρακινήσει ώστε να επιτευχθούν και εκπληρωθούν οι στόχοι του οργανισμού (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Σημαντικές, σε αυτό το στυλ ηγεσίας, είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ώστε να έρθει η αλλαγή. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν όραμα, θέτουν στόχους, προτρέπουν τους εργαζόμενους να συμμετάσχουν και να κάνουν το όραμα κοινό, βρίσκονται δίπλα τους, τους καθοδηγούν και τους βοηθούν (Bass, 1985). Στο σχολείο, αυτό στυλ ηγεσίας, προωθεί το σεβασμό, την αυτονομία και την αλλαγή προς μια νέα κατεύθυνση. Δημιουργεί μια νέα συλλογική κουλτούρα που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη καθώς οι εκπαιδευτικοί

ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τις ικανότητές τους, να λαμβάνουν αποφάσεις και να μοιράζονται ιδέες (Sergiovanni, 2001).

### **1.3. Η καταναμεμημένη ηγεσία (Distributed Leadership)**

Η καταναμεμημένη ηγεσία επιθυμεί τη συμμετοχή όλων στην ηγεσία και διοίκηση του οργανισμού. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει ηγέτης, αντιθέτως ο ρόλος του γίνεται περισσότερο πολύπλοκος, καθώς λειτουργεί ως ενδιάμεσος που διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών και να φροντίζει να διατηρείται η συνοχή και το θετικό κλίμα του σχολείου. Στο πλαίσιο της καταναμεμημένης ηγεσίας προάγεται η αυτοδιάθεση και η αυτονομία των εκπαιδευτικών, αξιοποιούνται οι δεξιότητες και ικανότητές τους (Πισηία-Πιερουλλή, 2015), υπάρχουν μαθησιακά αποτελέσματα, δέσμευση και ανάπτυξη, δημιουργείται μια κοινότητα μάθησης με αποτέλεσμα την επίτευξη των στόχων και την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού και προωθείται το συνεργατικό, ομαδικό πνεύμα και το θετικό κλίμα (Leithwood & Mascall, 2008).

## **2. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη**

Για να ανταποκριθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε όλες αυτές τις απαιτήσεις και σε όλους αυτούς τους ρόλους, θα πρέπει να διαθέτει ιδιαίτερες δεξιότητες, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες γνώσεις.

- Διοικητικές δεξιότητες ώστε να μπορεί να διοικεί τη μονάδα αποτελεσματικά,
- Διαπροσωπικές δεξιότητες ώστε να συνεργάζεται σωστά και να ενισχύει τη συνεργασία και μεταξύ της ομάδας,
- Νοητικές δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίζει την οργάνωση ως σύνολο με διοικητικές δραστηριότητες που εξαρτώνται μεταξύ τους (Κωτσίκης, 2003: 153).
- Χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως ευφυΐα, εγρήγορση, εντιμότητα, κοινωνικότητα, αυτοπεποίθηση, διπλωματία, ενσυναίσθηση, αποφασιστικότητα, ψυχική ανθεκτικότητα (Καμπουρίδης, 2002: 111-112).

Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου σχολικού ηγέτη κατηγοριοποιούνται ως εξής:

### **2.1. Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας**

Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο που διατρέχει τη διοίκηση του σχολείου, προκειμένου να λειτουργεί εντός του νόμιμου πλαισίου, αλλά και να παραμένει ενημερωμένος για τις αλλαγές, τις αντικαταστάσεις και τις καταργήσεις των νόμων και των διάφορων νομοθετικών διαταγμάτων (Σαΐτης, 2008).

## 2.2. Οργανωτικές ικανότητες

Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει και οργανωτικές ικανότητες. Πρέπει να οργανώνει το δικό του προσωπικό χώρο ώστε να διευκολύνονται οι κινήσεις του αλλά και να αποφεύγονται καθυστερήσεις και να εξασφαλίζεται μία ευχάριστη ατμόσφαιρα στο γραφείο του τόσο για τον ίδιο όσο και για τους επισκέπτες (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κτλ). Μέσα στις αρμοδιότητές του είναι και η οργάνωση της αλληλογραφίας, η επικοινωνία, η τήρηση του σχολικού αρχείου, η τήρηση του πρωτοκόλλου (Σαΐτης, 2007: 341). Ακόμα κι αν κάποιες από αυτές τις αρμοδιότητες τις έχει αναλάβει κάποιος εκπαιδευτικός, ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο που οργανώνονται. Προκειμένου να αξιοποιείται σωστά και αποτελεσματικά ο χρόνος οργάνωσης, ο διευθυντής πρέπει να καταγράφει όλες τις δραστηριότητες και να τις κατανέμει στο εκπαιδευτικό προσωπικό, να προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολείου σε βάθος χρόνου, να οργανώνει προσεκτικά τις διοικητικές εργασίες και τις επισκέψεις των γονέων και να προσδιορίζει τα θέματα των συνεδριάσεων ώστε να αποφεύγεται η σπατάλη χρόνου (Ζαβλανός, 1998: 348).

Οργανωτικές ικανότητες χρειάζονται και στην οργάνωση και συντονισμό των δραστηριοτήτων του σχολείου, όπως εκδρομές, εκδηλώσεις, επισκέψεις, εορτές κτλ. Ο διευθυντής πρέπει να συντονίζει και να στηρίζει τους υπευθύνους εκπαιδευτικούς, μέσω της συνεργασίας και της εποπτείας (Σαΐτης, 2007).

## 2.3. Καλός συνεργάτης

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό γνώρισμα που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι η ικανότητα αρμονικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς (Καμπουρίδης, 2002). Η επιλογή των σωστών πρακτικών μέσω των οποίων θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τη νοοτροπία τους και να ενσωματωθούν στο συνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας, θα φέρει θετικά αποτελέσματα στο σχολείο. Επιπλέον, θα τους βοηθήσει να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα από τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και συλλογικότητας (Harris, 2002).

## 2.4. Δάσκαλος, σύμβουλος, μέντορας

Ο διευθυντής πρέπει να είναι δάσκαλος και σύμβουλος όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας, να λειτουργεί ως μέντορας, τόσο για τους νεοδιόριστους όσο και για τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς και να βρίσκεται στο πλευρό μαθητών και γονέων. Ένας οργανισμός αποδίδει καλύτερα όταν το ανθρώπινο δυναμικό του λειτουργεί αποτελεσματικά (Κουτούζης, Αθανασούλα-Ρέππα, Μαυρογιώργος, Χαλκιώτης & Νιτσόπουλος, 1999). Απαιτείται από το διευθυντή να χειρίζεται και να παρακινεί τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Καραγιάννη, 2008), οπότε η συμμετοχή του σε επιμορφωτικά σεμινάρια κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να ενημερώνεται για τις εξελίξεις

ώστε να μπορεί με τη σειρά του να ενημερώσει και να συμβουλεύσει τους υπόλοιπους. Ο αποτελεσματικός διευθυντής αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζει τις αδυναμίες τους, τους ενθαρρύνει να προσπαθήσουν και να βελτιώσουν ποιοτικά τη διδασκαλία τους (Στραβάκου, 2008), είναι στο πλευρό τους με σκοπό να εκτελούν τα διδακτικά και άλλα καθήκοντά τους αποτελεσματικά, τους παρακινεί, τους ενισχύει, τους στηρίζει ώστε να αποδώσουν και κατ’ επέκταση να ενισχυθεί το ίδιο το σχολείο (Μπουραντάς, 2005).

## 2.5. Δημιουργία κοινού οράματος

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου διευθυντή – ηγέτη αποτελεί η δημιουργία και η μετάδοση του κοινού οράματος του οργανισμού. Σύμφωνα με τους Beare, Caldwell και Millikan (1992), οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν όραμα για το σχολείο τους, οραματίζονται μια εικόνα για το σχολείο και τη μοιράζονται με όλους τους εμπλεκόμενους, με τέτοιο τρόπο ώστε να δεσμευτούν όλοι. Η μετάδοση του κοινού οράματος θεωρείται η ουσία της ηγεσίας, είναι η αίσθηση του κοινού σκοπού που δεσμεύει το ανθρώπινο δυναμικό και τους ωθεί να εργαστούν ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι τους. Η μετάδοση, όμως, απαιτεί από τον διευθυντή να γνωρίζει τις βασικές αξίες και τα καθήκοντα της οργάνωσης και πως θα επιτευχθούν (Kurland et al, 2010). Οι σκοποί που εξυπηρετεί το όραμα είναι η αποσαφήνιση της κατεύθυνσης, η παρακίνηση των ατόμων και η ευθυγράμμιση και ο επιτυχής συντονισμός τους. Το όραμα πρέπει να γίνεται αντιληπτό, να είναι επιθυμητό, εφικτό, εστιασμένο, ευέλικτο και μεταδόσιμο για να είναι ουσιαστικό. Ο διευθυντής πρέπει να το μεταδώσει αποτελεσματικά, με απλό τρόπο, με πολλαπλότητα μέσων, με χρήση παραδειγμάτων και επαναλήψεων, να εξηγήσει αντιφάσεις και να υποστηρίξει τους συμμετέχοντες στην εφαρμογή του (Kotter, 2001).

Ο διευθυντής θα επιλέξει το επίπεδο του οράματος και των στόχων, που σύμφωνα με τους Kouzes & Posner (1996) διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα: 1) Βασικό – Basic: το όραμα και οι στόχοι διαχειρίζονται με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, 2) Μεσαίο - Intermediate: το κλιμακούμενο όραμα του διευθυντή ορίζει τους στόχους και το όραμα, 3) Προχωρημένο - Advanced: ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να ορίσουν το όραμα, 4) Εξειδικευμένο - Expert: αντιπροσωπευτικά μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάζονται για να αναπτύξουν τους στόχους και το όραμα του σχολείου.

Το όραμα επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς δημιουργείται μία σύνδεση της τωρινής κατάστασης και της μελλοντικής και δεσμεύει, ενεργοποιεί και παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να θέσουν στόχους, να εργάζονται προς την επίτευξή τους και δίνεται ένα νόημα στην εργασία τους. Το όραμα μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε οργανισμό μάθησης. Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της δημιουργίας και της μετάδοσης του οράματος, αλλά ο εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει μέρος της αλλαγής ή συνδημιουργός της και όχι ένα εκτελεστικό όργανο σε αυτά που επιβάλλει ο διευθυντής, για αυτό και απαιτείται η οργάνωση των σχολείων ως «ομάδες επαγγελματιών» και όχι ως «διοικητικές ιεραρχίες» (Cibulka &

Nakayama, 2000: 4).

## 2.6. Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό για τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη είναι η ικανότητα για προαγωγή και στήριξη της συλλογικής κουλτούρας. Η συλλογική κουλτούρα είναι το σύνολο των αξιών, των ηθικών νόμων και των πεποιθήσεων, που αναφέρονται στον τρόπο συμπεριφοράς, αντίληψης και κατανόησης, στην κοινή αποδοχή, στον αμοιβαίο σεβασμό που διέπουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Leithwood & Mascall, 2008). Η κουλτούρα είναι η εικόνα του εκπαιδευτικού οργανισμού, η «προσωπικότητά» του και ο διευθυντής είναι ο κυριότερος εκφραστής της και παράλληλα αυτός που θα ενισχύσει τους υπόλοιπους, θα προτρέψει να συμμετάσχουν και να ακολουθήσουν ότι αυτή προστάζει (Ανθοπούλου, 1999).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης, στο πλαίσιο της προώθησης της συλλογικής κουλτούρας, προτρέπει να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας ώστε να υπάρξει ένα καλό συναδελφικό κλίμα, όπου τα προβλήματα μοιράζονται και όλοι προσπαθούν εξίσου να αντιμετωπιστούν, όπου οι σχέσεις βελτιώνονται και όλοι προσπαθούν εξίσου για τα καλύτερα αποτελέσματα (Fullan, 2002). Ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι απαραίτητο να δημιουργεί ευχάριστες συνθήκες εργασίας, οργανωτικό κλίμα, να αναγνωρίζει την προσπάθεια εξίσου με τα αποτελέσματα, να παρακινεί για περισσότερα, να προσφέρει προοπτικές ανέλιξης, να υποστηρίζει τις διάφορες προσπάθειες, να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες, δίνοντάς τους περιθώριο δράσης (Ανθοπούλου, 1999).

Η συλλογική κουλτούρα του σχολείου προϋποθέτει την ύπαρξη κοινού οράματος, τη διευκρίνιση δηλαδή των στόχων και των τρόπων επίτευξης. Ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει την ικανότητα και τη διάθεση συνεργασίας, κινητοποίησης και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών ώστε κι αυτοί να συνεργαστούν μεταξύ τους (Ανθοπούλου, 1999).

## 2.7. Κατανεμημένη ηγεσία

Ο αποτελεσματικός ηγέτης γνωρίζει ότι δεν πρέπει να έχει υπό την ευθύνη του όλες τις αρμοδιότητες, αλλά πρέπει να γνωρίζει πώς να τις κατανειμί στους συνεργάτες του και να γίνει «ηγέτης των ηγετών». Με αυτόν τον τρόπο εντάσσει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενδυναμώνει τη θέση τους και οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι αποτέλεσμα συνεργασίας. Ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει ότι η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και όχι η ατομική λήψη αποφάσεων, είναι προς όφελος του σχολείου καθώς ενεργοποιεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς για να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα (Cibulka & Nakayama, 2000).

Ο διευθυντής, πλέον δεν είναι αυτός που επιβάλλει την εξουσία, η ηγετική του θέση προκύπτει με φυσικό τρόπο, ασκεί ηγεσία μέσα σε ένα συνεργατικό κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αναλαμβάνει το ρόλο του συμβούλου, του καθοδηγητή και στηρίζει το

εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να παίρνει πρωτοβουλίες. Μοιράζεται τις γνώσεις και τις εμπειρίες του και τους προτρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς. Τονίζει την ανάγκη ύπαρξης εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας στη μεταξύ τους συνεργασία, την ανάγκη ύπαρξης σεβασμού και δείχνει ότι τους εκτιμά τόσο ως προσωπικότητες όσο και ως επαγγελματίες. Πρέπει, λοιπόν, να κατανέμει ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, να τους εμπλέκει στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, να ενθαρρύνει την αυτονομία τους, να τους καθοδηγεί αποφεύγοντας τη δική του ανάμιξη, να προτρέπει και να παρέχει ευκαιρίες για συνεργασίες, να παρέχει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και να συμβάλλει στη δημιουργία βέλτιστων σχέσεων με τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Καραγιάννη, 2008).

## **2.8. Διαμεσολαβητής ανάμεσα στα διάφορα συστήματα**

Ο αποτελεσματικός διευθυντής βρίσκεται ανάμεσα στις απαιτήσεις των διάφορων υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν στο σχολείο και στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, προσπαθώντας να κρατήσει μία ισορροπία μεταξύ των προτεραιοτήτων που θέτει το καθένα (Καμπουρίδης, 2002). Πρέπει να είναι ευέλικτος και να μεταβάλλει τη συμπεριφορά του ώστε να μην νιώσει κάποιος ότι δε λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και να καταφέρει το καλύτερο για το σχολείο (Hersey, Blanchard & Johnson, 1996).

## **2.9. Διαμορφωτής θετικού κλίματος στο σχολείο**

Επίσης, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός ζεστού και θετικού κλίματος, προσανατολισμένο στο μαθητή και στη διαδικασία της μάθησης (Πασιαρδής, 2012). Το θετικό σχολικό κλίμα δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα και ενισχύει την ψυχική διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών, δημιουργεί ένα μέρος όπου θέλουν να βρίσκονται, να εργάζονται, να προσπαθούν για το καλύτερο και ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ικανός να το διαμορφώσει κατάλληλα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:231).

## **2.10. Ενίσχυση στην εισαγωγή καινοτομιών**

Το σύγχρονο σχολείο απαιτεί την εισαγωγή καινοτομιών και για να υπάρξουν καινοτομίες, πρέπει ο διευθυντής να είναι ανοικτός σε ιδέες και να διασφαλίζει την εισαγωγή τους και την ανάπτυξή τους. Πρέπει να αναγνωρίζει και να προωθεί την ανάπτυξη νέων ιδεών από τους εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα να εγγυάται την εφαρμογή τους. Η εισαγωγή μιας καινοτομίας, πολλές φορές δημιουργεί αμφισβητήσεις, αντιπαραθέσεις και ο διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει όλες τις αντιδράσεις, να συζητήσει τις αντιρρήσεις και διαφωνίες και να προωθήσει την καινοτομία (Πασιαρδής, 2012).

Ο διευθυντής, πρέπει να γνωρίζει ότι η αλλαγή, η εισαγωγή καινοτομιών θα γίνει από τους εκπαιδευτικούς και ότι αυτός θα αποτελέσει στήριγμα, σύμβουλος και διευκολυντής της όλης

διαδικασίας, οπότε και θα πρέπει να ενισχύσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή τη θέση και να τους παροτρύνει στην εισαγωγή καινοτομιών. Επίσης, θα πρέπει να εξετάσει τους παράγοντες που ευνοούν αυτή την εισαγωγή και να ελαχιστοποιήσει αυτούς που θα την εμποδίσουν (Πασιαρδής, 2012).

### **2.11. Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα**

Ο αποτελεσματικός διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να διατηρεί σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα. Αυτές οι σχέσεις είναι σημαντικές για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και τη σύνδεσή του με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι παραγωγικές σχέσεις αναφέρονται στην προσπάθεια του διευθυντή να κατανείμει την εξουσία και να ενθαρρύνει και να δώσει κίνητρα στους γονείς και σε όλα τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας προκειμένου να αναλάβουν πρωτοβουλίες, δράσεις και αποφάσεις για το καλό του σχολείου και των μαθητών (Leithwood & Mascall, 2008).

Οι γονείς πρέπει να λογίζονται ως συνεργάτες, οι οποίοι εμπλέκονται και στηρίζουν το έργο του σχολείου, συμμετέχουν στην επίτευξη των στόχων του οράματος και κατ' επέκταση υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους (Lezotte, 2001), και υποστηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών μέσω συναντήσεων και προσπάθειας να κατανοήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους (Davies & Coates, 2005). Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, στην αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών, στην ενίσχυση της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Η σχέση όμως αυτή δεν είναι αυτονόητη ούτε δεδομένη, οι εκπαιδευτικοί και περισσότερο ο διευθυντής θα πρέπει να ενισχύσουν και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αυτής της σχέσης και την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο (Μπρούζος, 2007).

### **2.12. Παρών στο χώρο**

Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης βρίσκεται στο χώρο του σχολείου, δεν είναι κλεισμένος στο γραφείο, διεκπεραιώνοντας τις γραφειοκρατικές εργασίες και δίνοντας εντολές. Είναι παρών, ορατός, συνομιλεί, επιβλέπει, συμβουλεύει, λειτουργεί ως παράδειγμα, παρακινεί, αντιλαμβάνεται τα καθημερινά προβλήματα, εκπροσωπεί το σχολείο, αναπτύσσει σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα (Ανθοπούλου, 1999).

### **2.13. Γνωρίσματα προσωπικότητας**

Η προσωπικότητα του διευθυντή και ο τρόπος συμπεριφοράς του αποτελούν στοιχεία για την αποτελεσματικότητά του. Τα γνωρίσματα της προσωπικότητας που πρέπει να διαθέτει και να χρησιμοποιεί ανάλογα με τις συνθήκες που προκύπτουν, έμφυτα και επίκτητα, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, είναι η ευφυΐα, η εγρήγορση, η αυτοπεποίθηση, η κοινωνική

υπευθυνότητα, η αντοχή στην πίεση, η ακεραιότητα, οι ηθικές αξίες, η ικανότητα καθοδήγησης, η γνώση οργάνωσης, η ευελιξία στη σκέψη, το ευρύ πνεύμα, η ικανότητα να εμπνέει, να συντονίζει, η σταθερότητα, η ειλικρίνεια, η ταπεινότητα, η αισιοδοξία, η δικαιοσύνη, η αξιοπιστία, η ηθικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη, εντιμότητα, η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων, η ισχυρή θέληση, η διπλωματία, το πάθος για υψηλές επιδόσεις, η προσαρμοστικότητα (Leithwood & Mascall, 2008; Καμπουρίδης, 2002).

#### **2.14. Δεξιότητες επικοινωνίας**

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν στοιχείο των ανθρώπινων σχέσεων και ο διευθυντής ως ηγέτης πρέπει να τις διαθέτει και αν όχι, να τις καλλιεργήσει. Η επικοινωνία συνδέεται με την επαφή και την αλληλεπίδραση των ανθρώπων, είναι σημαντική για τη δημιουργία σχέσεων και κυριαρχεί σε κάθε στοιχείο της σχολικής ζωής (Αργυροπούλου, 2012). Οι συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα απαιτούν πληροφόρηση, η διδασκαλία επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας, όπως και ο συντονισμός του προσωπικού. Η επιτυχής επικοινωνία καθιστά τη διοίκηση του σχολείου ευκολότερη διαδικασία, αφού μέσω αυτής, οι παρανοήσεις αποφεύγονται, οι συγκρούσεις ελαχιστοποιούνται, οι σχέσεις αναπτύσσονται και δημιουργείται ομαδικό πνεύμα ανάμεσα σε όλα τα στελέχη της σχολικής μονάδας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Ο διευθυντής χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς, όπως μέσω ανακοινώσεων, ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, επίσημων ή ανεπίσημων συναντήσεων, εντός του σχολείου ή εκτός του χώρου του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Η σωστή επικοινωνία διευθυντή και εκπαιδευτικών ενισχύει την αίσθηση της κοινής ομάδας, της συνοχής των μελών, συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθημάτων ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης και ενισχύει το θετικό κλίμα στο σχολείο. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες για το διευθυντή καθώς πρέπει να γνωρίζει με ποιον τρόπο θα δώσει τις εντολές, θα καθοδηγήσει, θα παροτρύνει τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ώστε να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί (Σαΐτης, 2005).

#### **2.15. Δημοκρατικές αρχές**

Το σχολείο πρέπει να διοικείται με αρχές δημοκρατικές, συνεργατικές, συμμετοχικές αρχές που επηρεάζουν τη λειτουργία του. Ο διευθυντής πρέπει να προσπαθεί να εμπλέξει τους συνεργάτες του στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό στόχων ώστε να είναι όλοι συνυπεύθυνοι (Μπρίνια, 2008). Πρέπει να προσπαθεί να είναι αμερόληπτος και αντικειμενικός στις κρίσεις του τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, ουδέτερος στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (Σαΐτης, 2008), τίμιος στις διαπροσωπικές και άλλες συναλλαγές, δίκαιος και μέσα στο πλαίσιο των νόμων όταν λαμβάνει αποφάσεις (Μπρίνια, 2008).

### 2.16. Αποφασιστικός (λήψη αποφάσεων)

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων και πιο συγκεκριμένα ορθών αποφάσεων, αποτελεί κεντρική λειτουργία της διοίκηση ενός σχολείου, η οποία καθορίζει το μέλλον αφού επηρεάζει την εξέλιξη και το μέλλον του σχολείου. Ο διευθυντής καθημερινά λαμβάνει αποφάσεις για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, αποφάσεις σημαντικές, κρίσιμες ή και απλές, καθημερινές που αφορούν αντίστοιχα θέματα. Οπότε και πρέπει να είναι αποφασιστικός, να λαμβάνει έγκαιρα τις αποφάσεις, να προβαίνει γρήγορα στις απαραίτητες ενέργειες για να ανταποκριθεί σωστά στο έργο του. Σημαντικό στοιχείο είναι και η δυνατότητα εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων ακόμα και κάτω από δύσκολες και γεμάτες ένταση καταστάσεις (Καμπουρίδης, 2002).

### 3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην αγορά εργασίας και ευρύτερα στην κοινωνία τοποθετούν στο επίκεντρο την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και την ανάγκη μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διοίκησης από τους ηγέτες του σχολείου. Οι διευθυντές πρέπει να κατανοήσουν το ρόλο τους, που έχει αλλάξει και δεν είναι πλέον η επιβολή της τάξης και των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας, αλλά είναι διαφορετικός, πολύπλευρος, απαιτητικός, δύσκολος. Το αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται από ένα θετικό σχολικό κλίμα, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις λειτουργούν σωστά, υπάρχει επικοινωνία, αλληλοβοήθεια, κλίμα συναδελφικότητας και συνεργασίας, ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο και στόχος είναι η αποτελεσματική μάθηση (Καψάλης, 2005; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Το κοινό όραμα, οι ξεκάθαροι στόχοι, η κοινή λήψη αποφάσεων, η εισαγωγή καινοτομιών, η συνεχής επιμόρφωση αποτελούν παράγοντες ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Σε όλα αυτά κεντρικό και κύριο ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής - ηγέτης του σχολείου και ο τρόπος της ηγεσίας. Αρκετοί ερευνητές (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014; Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007; Θεοφιλίδης, 2012; Leithwood & Mascall, 2008) υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής για είναι αποτελεσματικός πρέπει να υιοθετήσει μια μορφή ηγεσίας μετασχηματιστικού τύπου και από διοικητικός διεκπεραιωτής – γραφειοκράτης να γίνει σχολικός ηγέτης. Να προσπαθήσει να δημιουργήσει μία σχολική κουλτούρα, ένα κοινό όραμα, να υποστηρίξει εκπαιδευτικούς και μαθητές να συμμετάσχουν, να δώσει ερεθίσματα και να βοηθήσει στην εισαγωγή καινοτομιών, να ενδιαφερθεί για τις ανάγκες όλων.

Οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας, είναι πολλές και διαφορετικές, διοικητικές, διαχειριστικές, εκπαιδευτικές, διδακτικές, παιδαγωγικές (Στραβάκου, 2003). Ο σύγχρονος διευθυντής είναι δάσκαλος, γενικός διευθυντής, επιστήμονας, εκπαιδευτικός ηγέτης, διοικητικός ηγέτης, οργανωτής προγράμματος, σύμβουλος, μέντορας, συνεργάτης, υποστηρικτής (Στιβακτάκης, 2006). Είναι ο κύριος λόγος για την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας του σχολείου, τα γνωρίσματα – χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει είναι πολλά και έγινε προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν παραπάνω και είναι συνδυασμός χαρακτηριστικών γνωρίσματος της προσωπικότητάς του με χαρακτηριστικά του στυλ

ηγεσίας. Ο επιτυχημένος και αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς, να καταρτίζεται σε θέματα που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις, τη διοίκηση και την οργάνωση και να έχει τη στήριξη και τη βοήθεια της πολιτείας.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αργυροπούλου, Ε. (2012). Η Οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική.* (σσ. 229–244). Αθήνα: Ίων.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 30, 92-108.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κατάνου, Θ., Μαλιβίτση, Ζ., Μνηματίδου, Μ., Ταυλαρίδου, Ζ. και Τσιμηρίκα, Λ. (2003), Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή σχολείου: προκλήσεις και προοπτικές, στο: *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*, Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σσ. 141-148.

- Καραγιάννη, Α. (2008). *Το Έργο και ο Ρόλος του Διευθυντή στην Ανάπτυξη του Επαγγελματικού Λυκείου*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., & Νιτσόπουλος, Β. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική, Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο: [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes\\_Biniari\(teeapi\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari(teeapi).pdf).
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Μπρούζος, Α. (2007). *Σχολείο και Οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 1566/1985: *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html>
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πισιή-Πιερουλλή, Χ. (2015). Κριτική παρουσίαση μοντέλου κατανομημένης ηγεσίας, το οποίο δύναται να εφαρμοστεί σε σχολική μονάδα. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας*, 1(1), 33-39.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ταυτότητα του Διευθυντή την Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφί Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σαΐτης, Χ.Α. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2008). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας – Η οπτική των φοιτητών. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 149-162.

### **Ξενογλώσση βιβλιογραφία**

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: The Free Press.
- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1992). *Creating an excellent school*. London: Routledge.
- Cibulka, J., & Nakayama, M. (2000). *The creation of high performance schools through organizational and individual learning: A practitioner's guide to learning communities*. National partnership for excellence and accountability in teaching. RFP-97-0101, Project 4.4.1, Deliverable Number 2530. Διαθέσιμο στο: <http://www.ericsp.org/pages/digests/Guide.htm>.
- Davies, P., & Coates, G. (2005). Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond. *Educational Management, Administration and Leadership, 33*(1), 109-124.
- Day, D.V., & Harrison, M.M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review, 17*(4), 360-373.
- Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: theory and practice, 8*(3), 409-419.
- Hansson, P. & Gamage, D. (2005). *Pre-service training and in-service training for educational management*. BRNO & TELC, the Czech Republic.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management, 22*(1), 15-26. doi: 10.1080/13632430220143024a
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson D. (1996). *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. London: Prentice Hall.

- Kotter, J. P. (2001). *What leaders really do*. Harvard: Business School Publishing Corporation.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1996). Envisioning your future: imagining ideal scenarios. *The Futurist*, 30(3), 14.
- Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

## Έννοιες της Παγκοσμιοποίησης στο Εκπαιδευτικό Σύστημα

### Concepts of Globalization in the Educational System

Αθηνά Μποζίκι , Εκπαιδευτικός, Πολιτικών Επιστημών, MSc Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία ,  
athinaboziki@yahoo.gr

**Athina Boziki, Educator, Political Science, MSc School Administration and Leadership, athinaboziki@yahoo.gr**

**Abstract:** On the occasion of the text of E. Zambeta, (1993) in this paper, there will be a reference to the dimensions of globalization, as they have penetrated the educational policy of our country, as well as to the consequences they have on the professional identity of teachers. Finally we talk about the individual and the educational system between pressures and flexibilities of the neoliberal policies of globalization.

**Keywords :** Political, Economic, Educational, Globalization, Educational System

**Περίληψη:** Με αφορμή το κείμενο της Ε. Ζαμπέτα, (1993) στην παρούσα εργασία, θα γίνει αναφορά των διαστάσεων της παγκοσμιοποίησης, όπως αυτές έχουν διεισδύσει στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, καθώς και στις συνέπειες που αυτές έχουν στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Τέλος μιλάμε για το άτομο και εκπαιδευτικό σύστημα ανάμεσα σε πιέσεις και ευελιξίες των νεοφιλελεύθερων πολιτικών της παγκοσμιοποίησης

**Λέξεις Κλειδιά :** Πολιτική, Οικονομική, Εκπαιδευτική, Παγκοσμιοποίηση, Εκπαιδευτικό Σύστημα

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται έντονα μια προβληματική από αρκετούς μελετητές της εκπαιδευτικής πολιτικής για το νέο κυρίαρχο εκπαιδευτικό λόγο ο οποίος θέτει υπό αμφισβήτηση το δημόσιο, εθνικοπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης υπό την πίεση των οικονομικών συγκυριών της παγκοσμιοποίησης – την κυριαρχία των νεοφιλελεύθερων ιδεολογιών αλλά και την ανάπτυξη των υπερεθνικών οργανισμών. Έτσι μελετητές αυτής της πραγματικότητας αναθεωρούν και αναδιατυπώνουν, κυρίως λόγω της πολυεπίπεδης αναφοράς της, αλλά και της εν γένει πολυπλοκότητάς της.

Με αφορμή το κείμενο της Ε. Ζαμπέτα, (1993) όπου αποτυπώνεται ακριβώς αυτή τη αντίθεση, των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών, με τις προνοιακές πολιτικές για την εκπαίδευση, στην παρούσα εργασία, θα γίνει αναφορά των διαστάσεων της παγκοσμιοποίησης, όπως αυτές έχουν διεισδύσει στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, καθώς και στις συνέπειες που αυτές έχουν στην επαγγελματική ταυτότητα των

εκπαιδευτικών. Τέλος θα γίνει μια κριτική αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο, τα άτομα μπορούν να διαχειριστούν τις πιέσεις, αλλά και να αξιοποιήσουν τις ελευθερίες που προέρχονται από τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές.

## **Έννοιες της Παγκοσμιοποίησης - Η διείσδυση των πολιτικών της στο Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Μολονότι οι διάφορες όψεις της παγκοσμιοποίησης (οικονομική, τεχνολογική, πολιτική, πολιτιστική, περιβαλλοντική) είναι σε μεγάλο βαθμό αλληλένδετες, βάσιμα μπορεί να υποστηριχθεί ότι η οικονομική παγκοσμιοποίηση καθορίζει τις άλλες συνιστώσες της, όπου βέβαια αυτό το γεγονός δεν αποκλείει τη σχετική αυτονομία των άλλων στοιχείων. Σύμφωνα με αυτή την οπτική η οικονομική παγκοσμιοποίηση, προωθείται από την τεχνολογική παγκοσμιοποίηση, αλλά επίσης την ενισχύει, η πολιτική παγκοσμιοποίηση που είναι το αναγκαίο συμπλήρωμα της οικονομικής, ενώ η κοινωνική και πολιτιστική παγκοσμιοποίηση είναι οι αναπόφευκτες συνέπειες της οικονομικής παγκοσμιοποίησης (Φωτόπουλος Τ, 2002). Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει μια γενικότερη αντίληψη ότι οι γενεσιουργές αιτίες της παγκοσμιοποίησης είναι η κυριαρχία του καπιταλισμού, της παγκόσμιας αγοράς, των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων και η τεχνολογική επανάσταση, κύρια στην πληροφορική και τις επικοινωνίες.

**Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης** εξαιτίας της γενικόλογης και αμφίσημης έννοιάς του, έχει γίνει αντικείμενο πολλών προσεγγίσεων και σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, συνδέεται με την ανάπτυξη υπερεθνικών δικτύων διακυβέρνησης (Ζμας, 2007). Οι επιταγές της παγκοσμιοποίησης, για παράδειγμα το άνοιγμα των συνόρων στο όνομα της ελεύθερης διακίνησης αγαθών, κεφαλαίου, υπηρεσιών και εργατικού δυναμικού, αλλά και η έντονη παρουσία υπερεθνικών οργανισμών στο διεθνές προσκήνιο, έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση τον κρατικό ρόλο των εθνικών κρατών. Τα οποία υπάρχουν, έχοντας όμως χάσει το μονοπώλιο της εξουσίας και των αποφάσεών τους, καθώς τα σύνορα έχουν γίνει διαπερατά (Σταμέλος, 2009).

**Η εκπαιδευτική πολιτική** στη νέα αυτή εποχή, καθώς τα κράτη δικτυώνονται στο πλαίσιο των υπερεθνικών οργανισμών, δέχεται ισχυρές πιέσεις τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο, πιέσεις που εντατικοποιούν τις απαιτήσεις για αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σύμφωνα με τον Ζμά (2007) η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται σε τρία επίπεδα, στο διεθνές, το κρατικό, και το τοπικό. Καθένα από αυτά έχει τη δική του βαρύτητα και αξία αν και οι στόχοι τους αποκλίνουν συχνά μεταξύ τους. Σε αυτό τον δικτυακό χώρο τα εθνικά κράτη, διατηρούν τον οργανωτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών συστημάτων, παρά τις ανησυχίες για πλήρη εξασθένιση της κυριαρχίας τους, ενώ είναι σαφές πως οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις των χωρών, προωθούνται στο όνομα μιας σειράς όρων όπως της «αποτελεσματικότητας», της «αποδοτικότητας», της «πολυπολιτισμικότητας», της ποιοτικής μέτρησης, «της αποκεντρωτικής διαχείρισης» και της «ιδιωτικοποίησης».

Η συγκεκριμένη δέσμη εκπαιδευτικών εννοιών, ή γενικότερα ο **σύγχρονος λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής** παράγεται, ως επί το πλείστον, στο πλαίσιο υπερεθνικών οργανισμών και διεθνών ιδρυμάτων (πχ. Ε.Ε, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα). Σύμφωνα με τον Σταμέλο (2009) είναι σαφές ότι την εκπαιδευτική πολιτική επεξεργάζονται και εν πολλοίς καθορίζουν πια οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί, οι οποίοι ενώ σφυροκοπούσαν αδιάκοπα θεωρητικά, πολιτικά και πρακτικά για την αναποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εκπόνησαν έως τα μέσα της δεκαετίας του 80 εμφανίζονται πλέον ως αδέκαστοι, έγκυροι και ευπόληπτοι οργανισμοί υψηλού κύρους.

Σημαντικός όμως αντίλογος υπάρχει και για τον τρόπο τεκμηρίωσης όλων αυτών των αποκαλούμενων **εκπαιδευτικών τάσεων** οι οποίες σύμφωνα με τον Ματθαίο (2007) δεν αποτελούν παρά μια επινόηση, προκειμένου να προωθηθούν πολιτικές, οι οποίες όμως θα έχουν ενδυθεί το μανδύα του κύρους των επιστημονικά επιβεβαιωμένων τάσεων. Σύμφωνα με τον Ματθαίο (2007) «το έργο αυτό αναλαμβάνουν σήμερα, περισσότερο από ποτέ, εργολαβικά και εκθύμως διεθνείς οργανισμοί, όπως κυρίως ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Ένωση, και υπηρεσίες όπως η Eurostat » . Πολιτικές πως αυτές της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», των «πινάκων κατάταξης» και των «χρυσών χαλιναριών» προωθούν τις εκπαιδευτικές ατζέντες τους (Ζμάς, 2007).

Τα ιδεολογικά προτάγματα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, περιλαμβάνουν λέξεις κλειδιά όπως: «κατάρτιση», «δια βίου μάθηση», «απασχόληση», «πιστοποίηση ποιότητας» και «παραγωγικότητα» έχοντας εμπλουτιστεί και με επιχειρηματικής προέλευσης έννοιες, όπως ανταγωνιστικότητα, απόδοση λόγου, αποτελεσματικότητα, έλεγχος κόστους-κέρδους, αποδοτικότητα, και ρυθμιστικότητα.

Η πολιτική σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά, καθώς και οι πολιτικές που ενισχύουν τον ανταγωνισμό των σχολικών μονάδων, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου έργου, θέτουν υπό αμφισβήτηση τις **προνοιακές εκπαιδευτικές πολιτικές** που ασκήθηκαν από τα μεταπολεμικά κράτη του δυτικού κόσμου, θέτοντας σε κίνδυνο το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πολιτική σύμφωνα με τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας, οφείλει να στοχεύει στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στη διασφάλιση ορισμένων ελάχιστων συνθηκών, όσο αφορά την πρόσβαση αλλά και την παροχή των εκπαιδευτικών αγαθών σε όλους τους πολίτες (Ε. Ζαμπέτα, 1993) .

Οι προνοιακές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης κατανοούν την εκπαίδευση ως αντικείμενο δημοσίου συμφέροντος, που εξασφαλίζει ουσιαστικές προϋποθέσεις κοινωνικής συναίνεσης και αναπαραγωγής του πολιτικού συστήματος. Έτσι παραπέμπουν σε πολιτικές διεύρυνσης, του δημόσιου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, επέκτασης της χρονικής διάρκειας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πχ. δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλους, καθώς και σε αντισταθμιστικές πολιτικές με στόχο την εξασφάλιση μεγαλύτερης κοινωνικής δικαιοσύνης. Στα τέλη της δεκαετίας του 70, και ενώ η αναγνώριση του ρόλου της παιδείας στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, οδήγησε τις κυβερνήσεις διεθνώς στο να επενδύσουν περισσότερα χρήματα για αυτήν με αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των σχολείων

(Μπουζάκης, 2012), άρχισε να ασκείται σοβαρή κριτική στο προνοιακό επιχείρημα από τις **νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις**, οι οποίες θεωρούν την εκπαίδευση ως ατομικό δικαίωμα .

Η αξία του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος αμφισβητείται έντονα ,ενώ προτείνονται τύποι εκπαιδευτικών πολιτικών που ενισχύουν, την άσκηση της ατομικής ελευθερίας και επιλογής (Ε. Ζαμπέτα, 1993). Οι νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις ασκούν έντονη κριτική προς τις προνοιακές πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι πρόκειται για πολιτικές, που επαυξάνουν τον κρατικό παρεμβατισμό, τη δημόσια φορολογία και την κεντρική γραφειοκρατία, ενώ από την άλλη μεριά περιορίζουν την ατομική πρωτοβουλία και ελευθερία, με στόχο την εξασφάλιση των εθνικών minimum standards, και την προώθηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Την ίδια εποχή, η αύξηση των δημοσίων δαπανών για την παιδεία που επιβάρυνε τους κρατικούς προϋπολογισμούς, οδήγησε τις κυβερνήσεις σε αδυναμία να αντιμετωπίσουν το κόστος, που συνδεόταν με την επέκτασή της. Εξαιτίας της αδυναμίας της δημόσιας εκπαίδευσης, να αντιμετωπίσει λοιπόν τις όλο και μεγαλύτερες απαιτήσεις και πιέσεις της κοινωνίας, για περισσότερη παιδεία, δημιουργήθηκε ένα κενό που ήρθε να καλύψει **η ιδιωτική εκπαίδευση** (Σ. Μπουζάκης, 2003).

Οι πολιτικές που εμφανίζονται αυτή την περίοδο, δίνουν έμφαση στην απορύθμιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, με βασικά επιχειρήματα την απόδοση λόγου στους γονείς», την παράκαμψη της γραφειοκρατίας και την ενίσχυση της «γονικής επιλογής» προωθούνται πολιτικές ιδιωτικοποίησης, οι οποίες δεν αναφέρονται μόνο στις διαδικασίες χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, αλλά και στην εισαγωγή μορφών ανταγωνισμού, ακόμη και μέσα στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου (Ε. Ζαμπέτα, 1993).

Τέτοιου τύπου νεοφιλελεύθερες πρακτικές αποτελούν, το λεγόμενο «σχήμα των κουπονιών» που εφαρμόστηκε σε Αγγλία και ΗΠΑ, τα σχολεία μαγνήτες ή σχολεία ειδικής συμφωνίας, τα κατ’ οίκον σχολεία (Μπουζάκης, 2012). Οι παραπάνω προσεγγίσεις της σχολικής εκπαίδευσης, κυριαρχούνται από την αντίληψη της αγοράς: Το ιδεολογικό υπόβαθρο της θεωρητικής προσέγγισης του Φρίντμαν υπαγορεύεται από το ιδεολογικό υπόβαθρο του κυρίαρχου οικονομικού παραδείγματος. Το σχολείο είναι μια επιχείρηση που με βάση τα αποτελέσματα της εργασίας του, προσελκύει τους πελάτες του και, εάν δεν τα καταφέρει κλείνει (Μπουζάκης, 2012).

Είναι η εποχή που το αναθεωρημένο μοντέλο οργάνωσης της παραγωγής, το επονομαζόμενο μεταφορντικό μοντέλο, που στηρίζεται στην αποκέντρωση της επιχείρησης και την παραχώρηση αυξημένης αυτονομίας, σε μικρότερες οι οποίες συχνά βρίσκονται σε ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους, μεταφέρεται στην εκπαίδευση όπου το κράτος διατηρεί τον ιδεολογικό έλεγχο, αλλά ταυτόχρονα παραχωρεί αυξημένη διοικητική αυτονομία στις σχολικές μονάδες.

Στο τέλος λοιπόν της δεκαετίας του 80 και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90, το μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης, **από συγκεντρωτικό προτείνεται να μετατραπεί σε αποκεντρωμένο. Η αποκεντρωμένη μορφή διοίκησης** χαρακτηρίζεται, από μια κεντρική διοίκηση, η οποία χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική και δίνει γενικές οδηγίες για την

οργάνωση και λειτουργία του συστήματος, υπάρχει μια ιεραρχική δομή, αλλά οι επιμέρους αποφάσεις λαμβάνονται σε περιφερειακό επίπεδο ή σε τοπικό ανάλογα με το πρόβλημα που υπάρχει, όπως αναφέρει σε άρθρο του ο Λυμπέρης (2010) .

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2012) η ανάγκη για παροχή αυξημένης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, υπαγορεύτηκε και από κοινωνικούς και πολιτιστικούς λόγους, λόγο της ποικιλομορφίας του μαθητικού δυναμικού, που αναδείκνυε την αδυναμία των κεντρικών διοικητικών εργαλείων, να ανταποκριθούν στην διαφορετικότητα και την πολυσυνθετότητα των προβλημάτων που ανέκυπτα καθημερινά στα σχολεία.

Στην ανάπτυξη που προηγήθηκε για, τον λόγο και τον αντίλογο μεταξύ των προνοιακών πολιτικών για την εκπαίδευση και των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων, γίνεται εμφανές, πως οι διεθνείς οργανισμοί, αλλά και εν γένει η παγκοσμιοποιημένη κοινότητα, κυριαρχείται από τις νεοφιλελεύθερες αξίες, τον οικονομισμό και όλα τα ιδεολογικά σημαίνοντα του παραπάνω λόγου αποτελούν δάνεια από την οικονομία της αγοράς .

Όλα όσα περιγράφηκαν παραπάνω, συνιστούν μια νέα πραγματικότητα που κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει και να απομονωθεί από αυτήν.

Το σχολείο ως μανθάνουσα κοινότητα, γέννημα της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης διάστασης του κόσμου, αξιοποιώντας τη συλλογική νοημοσύνη όλων όσων συμμετέχουν σε αυτό, θα πρέπει να προσανατολίζει την κοινωνία της γνώσης, στην επινόηση παγκόσμιων πολιτικών και μορφών δράσης που στόχο θα έχουν, την προαγωγή της δημοκρατίας σε παγκόσμια διάσταση και τον περιορισμό της αχαλίνωτης δράσης του καπιταλισμού , της άναρχης αγοράς και της συνεχούς αποπολιτικοποίησης, την οποία προωθεί ο ακραίος νεοφιλελευθερισμός.

## **Η Διείσδυση στην Ελλάδα**

Κατά τη δεκαετία του 90, η φιλελεύθερη κυβέρνηση στην Ελλάδα ενοχοποιεί το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στόχος ήταν η δημιουργία Ιδιωτικών Πανεπιστημίων, που όμως αναστέλλεται λόγω συνταγματικού κωλύματος. Ύφεση των εκπαιδευτικών επενδυτικών δαπανών, ανύψωση του κύρους της Ιδιωτικής εκπαίδευσης και τάσεις ιδιωτικοποίησης, τεχνοκρατική αντίληψη για τη γνώση, συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα αυστηρά ιεραρχικά διαρθρωμένο. Νεοφιλελευθερισμός και συντηρητισμός όψεις της ίδιας πολιτικής άρχισε να εφαρμόζεται και στην Ελλάδα (Ε. Ζαμπέτα, 1993).

Υπό την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των μεγάλων Υπερεθνικών οργανισμών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υιοθετήσει μέρος της εκπαιδευτικής ατζέντας της ΕΕ . Ιδιαίτερα η πολιτική των «χρυσών χαλιναριών », έχει επιφέρει τον εξευρωπαϊσμό της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα κοινοτικά κονδύλια, μέσω των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης,

προώθησαν αρκετές μεταρρυθμίσεις και ώθησαν δυναμικά την εκπαιδευτική της ανασυγκρότηση, σε μια εποχή που η χώρα αντιμετωπίζει πολύ μεγάλη δημοσιονομική στενότητα.

Η θεσμοθέτηση του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, η προώθηση του Ενιαίου Λυκείου, η θέσπιση προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, αγωγής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού, συγγραφή νέων βιβλίων, ίδρυση σχολείων «δεύτερης ευκαιρίας», επιμόρφωση εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικές εξελίξεις που συνδέθηκαν με τα επιχειρησιακά προγράμματα της Ε.Ε. Οι κοινοτικοί πόροι επίσης συνέβαλλαν, στη δημιουργία δομών και νέων ιδρυμάτων, ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στη διαβίου μάθηση και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η δημιουργία νέων πανεπιστημιακών τμημάτων, τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης και τα ΚΔΑΥ (Κέντρα διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης), αποτελούν μερικά ειδικά παραδείγματα (Ζμάς Α, 2007). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί, πως όλα τα μεταρρυθμιστικά μέτρα παράγωγα του παιδαγωγικού λόγου, τα οποία διαμορφώνονται και προωθούνται μέσα από υπερεθνικά Ευρωπαϊκά δίκτυα, υπόκεινται στη διαδικασία της αναπλαισίωσης, « αυτοχθονοποίησης », ή καλύτερα ανασυγκειμένωσης (Ζμάς Α, 2007).

Η παραγωγή αποτοποθέτηση και ανατοποθέτηση, «καλών πρακτικών» δεν αποτελούν απλά δανεισμό ή μεταφορά με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η μεταβολή των δομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας . Σε ότι αφορά τις μεταρρυθμίσεις που προωθήθηκαν στη χώρα μας, αρκετές έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκαν, υπό την πίεση για υψηλή απορροφητικότητα των κοινοτικών κονδυλίων, πράγμα που προκαλεί μεγάλη αβεβαιότητα για τη μελλοντική τους βιωσιμότητα, σε περίπτωση μη ευρωπαϊκής χρηματοδότησής τους (Ζμάς, 2007).

Σε ότι αφορά τον τρόπο διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης στη χώρα μας, σύμφωνα με τον Λυμπέρη (2010) η αποκέντρωση παρουσιάζεται έμμεσα, με την καθιέρωση δημοκρατικού προγραμματισμού και τη λήψη αποφάσεων διαμέσου συμβουλίων σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο όσο αφορά τα εκπαιδευτικά και σχολικά θέματα. Στη δεκαετία του 2000 το πρόγραμμα «Καλλικράτης», αναφέρεται στην εκπαίδευση ως εξής: «οι Δήμοι θα είναι έτοιμοι να υποδεχθούν διευρυμένες αρμοδιότητες στους τομείς π.χ της παιδείας της υγείας, της απασχόλησης του περιβάλλοντος, των μεταφορών». Σε κείμενο του Υπουργείου Παιδείας (4-3-2010) αναφέρεται ως επιδίωξη, το σχολείο να συνδέεται με την τοπική αυτοδιοίκηση, ώστε στα πλαίσια του Συντάγματος να μεταφερθούν αρμοδιότητες, για να δημιουργηθεί μια νέα σχέση σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Η αυτοαξιολόγηση επίσης του εκπαιδευτικού έργου - αυτοαξιολόγηση σχολείου η οποία επιχειρήθηκε συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών , κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης και της ενίσχυση της σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δρομολογήθηκε, σε μια πολύ δύσκολη εποχή που οι μνημονιακοί νόμοι στην Ελλάδα, σε όλα τα επίπεδα αναζητούσαν αριθμούς δημοσίων υπαλλήλων προς απόλυση.

Αναπόφευκτο λοιπόν ήταν αυτή η διαδικασία να αντιμετωπισθεί με μεγάλη καχυποψία, από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων.

Στην Ελλάδα σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα, άλλων ευρωπαϊκών κρατών το εκπαιδευτικό σύστημα, παραμένει συγκεντρωτικό παρέχοντας χαμηλού βαθμού αυτονομίας στα σχολεία. Το πραγματικό όμως πρόβλημα είναι η έλλειψη συνεργασίας, μεταξύ των διοικητικών του βαθμίδων και οι αποσπασματικές μεταρρυθμίσεις, που διαδέχονται η μια την άλλη χωρίς καμία αξιολόγηση οι οποίες προκαλούν σύγχυση και αντίδραση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επομένως για τη χώρα μας προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη, να βρεθεί μια ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής διοικητικής και πολιτικής εξουσίας και να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία, τα οποία θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις αποτυχίες και να αξιοποιούν τα κίνητρα, που θα οδηγήσουν σε καλύτερες επιδόσεις και στην ανάπτυξή τους, μετατρέποντάς τα σε δημιουργικούς οργανισμούς που μαθαίνουν καθώς αναπτύσσονται.

### **Συνέπειες της Παγκοσμιοποίησης στην Επαγγελματική Ταυτότητα των Εκπαιδευτικών**

Στο διεθνή χώρο σήμερα, επισημαίνεται η ανάγκη της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών (Μπουζάκης, 2003). Συνεπώς η εκπαιδευτική δραστηριότητα προσεγγίζεται, όλο και περισσότερο ως επαγγελματική δραστηριότητα, που για να την ασκήσει κανείς χρειάζεται θεωρητική και πρακτική προετοιμασία, ανάλογη με αυτή που απαιτεί η άσκηση αντίστοιχων επαγγελματιών.

Τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια της Ε.Ε αλλά και στους Διεθνείς Οργανισμούς γίνεται μεγάλη συζήτηση για την λεγόμενη, «επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών» η οποία εννοείται, ως το μίνιμουμ όλων εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν, για να επιτελέσουν με επιτυχία το καθημερινό τους έργο (Παπαναούμ, 2003). Σύμφωνα με το άρθρο του Α Ζμά (2007), η συζήτηση, στρέφεται γύρω από τον καθορισμό ενός υπό διαρκή ανανέωση κανόνα γνώσεων και ικανοτήτων, που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν, στο πλαίσιο του «ανοικτού επαγγελματισμού» τους.

Μεταξύ άλλων απαιτείται επιστημονική γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, διδακτικές ,διαγνωστικές και συμβουλευτικές δεξιότητες, ικανότητα διαχείρισης της τάξης, ερευνητική διάθεση, ανάληψη πρωτοβουλιών , δια βίου μάθηση και ενεργητική συμμετοχή στην διοίκηση του σχολείου (Ξωχέλλης, 2005). Η συγκρότηση καταλόγου κριτηρίων, για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, που έχει ως στόχο στα πλαίσια της κοινωνίας – ελέγχου, την εδραίωση των αρχών της υπευθυνότητας και της αξιοκρατίας, έχει τον αντίλογό της βασικό επιχείρημα του οποίου είναι. ο κανονιστικός χαρακτήρας του καταλόγου ο οποίος ενδέχεται να περιορίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού, (Ζμας, 2007). Η κριτική που ασκείται εστιάζει στην επαναφορά της συντηρητικής θεώρησης του εκπαιδευτικού, ως εντολοδόχου που καλείται να υιοθετήσει άκριτα εντολές άνωθεν, θέτοντας σε κίνδυνο το ρόλο του ,ως στοχαζόμενο επαγγελματία ο οποίος, θα πρέπει να έχει περιθώρια

πρωτοβουλίας, καινοτομίας, ανατροφοδοτικού ελέγχου και κυρίως αμφισβήτησης παρωχημένων πολιτικών εκπαίδευσης (Ζμας, 2007).

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να υποστηριχθούν επιστημονικά, στο ρόλο τους προτάσσεται έντονα και συνιστά σήμερα για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στρατηγικής σημασίας θεσμό, που εντάσσεται στο πρόταγμα της δια βίου εκπαίδευσης και παιδείας (Μπουζάκης, 2012). Τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα για ενήλικες και να μετακινηθούν, σε μια διεπιστημονική προοπτική και βάση διδακτικής εργασίας, που στόχο θα έχουν την εν γένει προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κατά τρόπο που το «γηράσκω αεί διδασκόμενος», θα πάρει το πραγματικό του νόημα και οι εκπαιδευτικοί βιώνοντας αυτή τη διαδικασία αναζήτησης της γνώσης, δημιουργώντας κοινότητες μάθησης, να είναι σε θέση να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» τη λεγόμενη μεταγνώση .

Η Ευρωπαϊκή ένωση αποδίδει μεγάλη σημασία στην δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έχει επίσης αναπτύξει σημαντικές πρωτοβουλίες, προκειμένου τα κράτη μέλη της να συντονίσουν σταδιακά τις εκπαιδευτικές τους πολιτικές, ως προς τη βελτίωση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών εντάσσεται σε μια σειρά δημοσίων μεταρρυθμίσεων, που παρατηρούνται στα εθνικά κράτη. Η θέσπιση επομένως κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς κρίνεται αυτονόητη, εφόσον η ορθολογική άσκηση του επαγγέλματός τους δεν μπορεί να επαφίεται γενικά, στη ευσυνείδητη βούληση του εκπαιδευτικού. Ο Α. Ζμας (2007) θεωρεί, ότι τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, διατηρούν σε σημαντικό βαθμό την διαφορετικότητά τους και σε ορισμένες περιπτώσεις η διείσδυση, σε εθνικό επίπεδο του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου, σχετικά με την παγίωση κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς, δεν συνοδεύεται με ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις, όπως παρατηρήθηκε στην περίπτωση της Ελλάδας.

### **Άτομο και εκπαιδευτικό σύστημα ανάμεσα σε πιέσεις και ευελιξίες των νεοφιλελευθέρων πολιτικών της παγκοσμιοποίησης**

Το κοινωνικό πολιτικό τοπίο στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, αμφισβητεί τον παραδοσιακό ρόλο του σχολείου, το οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις που δημιουργούνται. Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, που συντελούνται στις μέρες μας, διαμορφώνουν νέες συνθήκες, στους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας, καθώς και ένα κυρίαρχο εκπαιδευτικό λόγο για τον οποίο όπως διαμορφώνεται θα μπορούσαν να τεθούν δυο τουλάχιστον ζητήματα σύμφωνα με Ματθαίο (2007). Το πρώτο αφορά το δημόσιο λόγο για την εκπαίδευση και την υποχρέωση, όλων μας να προσεγγίζουμε με τρόπο κριτικό τις εκπαιδευτικές πολιτικές, που εμφανίζονται ως αναπότρεπτες τάσεις. Το δεύτερο ζήτημα αφορά την ακαδημαϊκή κοινότητα, η οποία δεν επιτρέπεται να εκλαμβάνει το ρόλο

της, ως μεταπράτη πολιτικών και διαμεσολαβητή, νομιμοποιώντας αμφιλεγόμενους πολιτικούς σχεδιασμούς και προκατασκευασμένες τάσεις.

Το σχολείο θα το σώσει η συνειδητή και συλλογική προσπάθεια, όλων όσων συμμετέχουν για την επινόηση μιας νέας πολιτικής που σημαίνει , «όχι πολιτική που εφαρμόζει αλλά πολιτική που αλλάζει τους κανόνες, όχι πολιτική των πολιτικών αλλά πολιτική της κοινωνίας, όχι πολιτική της εξουσίας αλλά δημιουργική πολιτική τέχνη της πολιτικής (Σ. Μπουζάκης, 2012).

Στο πλαίσιο της εργαλειακής λογικής, που διέπει την παγκοσμιοποίηση είναι σίγουρο ότι επιδιώκονται στόχοι, από την εκπαίδευση συμβατοί με τις οικονομικές στοχοθετήσεις, αλλά και λανθάνοντες πολιτικοί σκοποί, που αφορούν τη συντήρηση και αναπαραγωγή του συστήματος της οικονομίας της αγοράς. Σε ένα τέτοιο σύστημα δεν είναι απαραίτητοι πολίτες / κοσμοπολίτες, οι οποίοι θα αμφισβητήσουν τη λογική του και θα επιδιώξουν την αλλαγή ή την ανατροπή του, αλλά μόνο από πολίτες – τηλεθεατές και ενεργούς καταναλωτές (Βουδούρης, 2008).

Οι κοινωνίες με τους οργανωμένους φορείς , ιδιαίτερα όμως η παιδαγωγική κοινότητα θα πρέπει να αντισταθεί, σε αυτό το ορατό πολιτικό έλλειμμα και στην εμπορευματοποίησή της. Τα σχολεία δεν μπορεί να λειτουργούν με μοναδικό άξονα την κερδοφορία, αγνοώντας εντελώς τους παράγοντες κοινωνική δικαιοσύνη και μορφωτικός ρόλος, για την διαπαιδαγώγηση των πολιτών της μελλοντικής κοινωνίας. Επομένως η αναγκαία ανάδειξη του πολιτικού και ανθρωπιστικού χαρακτήρα της παιδείας, που κατά αρχήν σημαίνει παιδεία και εκπαίδευση στη συλλογικότητα, υπό το πρίσμα της δικαιοσύνης, προϋποθέτει την υπέρβαση του κυρίαρχου προτύπου της ανάπτυξης, μέσα από την οικονομική ανάπτυξη και της συσχέτισης της παιδείας, με την έννοια του πολιτισμού (Βουδούρης, 2008).

Ένα σημαντικό ζήτημα που τίθεται είναι, πως πρέπει να λειτουργεί ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να αποτελέσει φορέα κοινωνικής αλλαγής προς αυτήν την κατεύθυνση; Σύμφωνα με την εισήγηση σε συνέδριο του Εκπαιδευτικού ομίλου της Κύπρου του Μπουζάκη, (2003) ο σύγχρονος δάσκαλος θα πρέπει, να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και να πρωτοστατεί στον προβληματισμό, για το ρόλο και την αποστολή του σχολείου , να είναι καθοδηγητής του αναπτυσσόμενου ατόμου, σύμβουλος στα προβλήματά του βοηθός στην ανακάλυψη της γνώσης. Δεν θα πρέπει να επιδιώκει την παθητική προσαρμογή των μαθητών, στην παγιωμένη κοινωνική πραγματικότητα, αλλά στην αντιμετώπισή της, μέσα από μια ενεργητική κριτική διδασκαλία της οποίας ο ίδιος θα είναι ο πρωταγωνιστής.

Και στην περίπτωση επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει υιοθετηθεί η λογική της επανακατάρτισης, της εργαλειακής γνώσης, της υποταγής των προγραμμάτων εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι απασχολήσιμοι και αναλώσιμοι. Η προσέγγιση της όποιας εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, ώστε να συμβάλλει στην ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και τον αυτοκαθορισμό του (Μπουζάκης, 2003).

Για την επιτυχία του όποιου εγχειρήματος είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί η ανάγκη διεύρυνσης της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση στο επίπεδο των τοπικών αρχών και του σχολείου, σε διαπραγμάτευση και διάλογο με τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς τους.

Σε ότι αφορά το ζήτημα της αποκέντρωσης θα πρέπει να σημειωθεί πως λόγω της πολυπλοκότητάς του αλλά και της πολυσυνθετότητάς του θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη και σκεπτικισμό. Θα πρέπει να ορίζεται με σαφήνεια η έννοια και το περιεχόμενό της και να συγκεκριμενοποιούνται οι συνθήκες η επάρκεια και ετοιμότητα των τοπικών κοινωνιών, ο βαθμός διείσδυσης της αγοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι αντιλήψεις και οι στάσεις εμπλεκόμενων (Λυμπέρης, 2010). Για να προσδιοριστούν αυτοί οι παράμετροι χρειάζεται μια εθνική στρατηγική για την παιδεία με παράλληλη ενεργοποίηση και ουσιαστική ενίσχυση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων και των τοπικών κοινωνιών.

Παρά το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παρέχεται μικρού βαθμού αυτονομίας στα σχολεία τα οποία είναι σημαντικό να την αξιοποιήσουν ώστε ανταποκρινόμενα στις σύγχρονες ανάγκες να αναδομηθούν προς την κατεύθυνση ενός ανοικτού δημοκρατικού συμμετοχικού σχολείου με επίκεντρο τον άνθρωπο. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία κατέχει ο διευθυντής ηγέτης ο οποίος υιοθετώντας σύγχρονα μοντέλα διοίκησης μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε μανθάνουσα κοινότητα (Θεοφιλίδης 2012).

## **Συμπεράσματα**

Η ανάδυση της σύγχρονης κοινωνίας της Γνώσης, θέτει νέο πλαίσιο προκλήσεων για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών. Υπό τις πιέσεις της παγκοσμιοποίησης, το σχολείο έχει αναπόφευκτα συνδεθεί και με τον τομέα της οικονομίας. Είναι σημαντικό λοιπόν μέσα στις νέες συνθήκες, να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του και να βρει τη παιδαγωγική και μορφωτική του ταυτότητα. Η ευημερία μιας κοινωνίας σήμερα, εξαρτάται όλο και περισσότερο από την ικανότητά της να παράγει και να διαχέει με αποτελεσματικό τρόπο τη γνώση, στις διάφορες μορφές της. Η γνώση αποτελεί θεμελιακό πολιτιστικό πρότυπο, αλλά και το κύριο διακύβευμα, εφόσον συνδέεται με τους προσανατολισμούς της κοινωνίας και εφόσον εξασφαλίζονται οι συνθήκες κοινωνικής δικαιοσύνης για την απόκτησή της .

Αυτή η κοινωνική αντίληψη για τη γνώση, θα πρέπει να καθορίσει τους προσανατολισμούς των εκπαιδευτικών πολιτικών, ώστε να διαμορφωθεί ένα σύγχρονο υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικό σύστημα, που θα διασφαλίζει την δημοκρατία και θα αντεπεξέρχεται στις απαιτητικές συνθήκες του διεθνούς ανταγωνισμού. Θα παρέχει ίσες δυνατότητες και ίσες ευκαιρίες σε όλους , όχι μόνο στους έχοντες τους ικανούς και τους προικισμένους, αλλά σε κάθε πολίτη σύμφωνα με τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τις δεξιότητές του.

Επομένως ο κοινωνικοπολιτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, θα πρέπει να απασχολήσει εκ

νέου την πολιτική και την επιστημονική συζήτηση, κάτω από τους νέους όρους του διεθνούς ανταγωνισμού και της παγκοσμιοποίησης. Όροι που είναι σύνθετοι και εμπεριέχουν συγκρούσεις, μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών συμφερόντων, μεταξύ ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων, προνομιακών και αποκλεισμένων συμφερόντων. Αυτό όμως είναι το νέο τοπίο πρόκληση για αναστοχασμό, της εκπαίδευσης και της πολιτικής.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βουδούρης, Κ. (2008). ΠΑΙΔΕΙΑ : Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας. Αθήνα : Εκδόσεις Ιωνία.
- Ζαμπέτα, Ε. (1993). Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών. Στο Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική : Η σύγχρονη προβληματική. Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α. (2007). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών : Ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 48/2009.
- Θεοφιλίδης Χρήστος. (2012). Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση – Από την Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Λυμπέρης, Λ. (2010). Συγκεντρωτισμός - Αποκέντρωση στη Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος : Θεωρητικός προβληματισμός - πρακτικές δυτικών χωρών. Άρθρο στο Περιοδικό Τα Εκπαιδευτικά, Τεύχος 103-104.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Τάσεις στην διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική πολιτική, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (2003). Η δια βίου εκπαίδευση στο παράδειγμα της κατάρτισης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Εισήγηση σε Συνέδριο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου.
- Μπουζάκης, Σ. (2012). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση : Η υποταγή της εκπαίδευση στην οικονομία της αγοράς. Στο Σ. Μπουζάκης. Συγκριτική παιδαγωγική : Μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, διεθνής εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. (σ. 381-395). Αθήνα Gutenberg.
- Ξωγέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα : Εκδόσεις Γ. Δαρδανός
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική κι εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα : Εκδόσεις Γ. Δαρδανός.

Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα : Εκδόσεις Διόνικος.

Φωτόπουλος, Τ. (2002). *Παγκοσμιοποίηση, Αριστερά και Περιεκτική Δημοκρατία*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.