

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές



Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές



Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ακαδημαϊκή εξουθένωση και Ακαδημαϊκή δέσμευση
σε φοιτητές & φοιτήτριες Ειδικής Αγωγής

Δανηλίδου Αθηνά, Πλατσίδου Ναρία, Κασάπογλου Ειρήνη

Η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτή/τριας της σύγχρονης
ευάλωτης ετερότητας: δομικά στοιχεία, διαμόρφωση και ιδιαιτερότητες

Κεφαλά Αναστασία, Πλατσίδου Μαρία

Ο ρόλος και οι επαγγελματικές δραστηριότητες των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας
Ρέντζου Κωνσταντίνα

Ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, υπό το πρίσμα
της VUCA (ασταθούς, αβέβαιης, πολύπλοκης και ασαφούς) ηγεσίας.

Σιδηροπούλου Ζωή, Γκιαούρη Στεργιανή

Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών για το Εκπαιδευτικό Δράμα σε σχέση με το
Ενταξιακό Ζητούμενο.

Κατερίνα Πέλου, Βιβή Κιου

Η συνεργασία της οικογένειας των μαθητών με Διαταραχή
Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας και του σχολείου

Ζαφειριάδης Κυριάκος

Η υποστήριξη της παραγωγής γραπτού λόγου από την εργαζόμενη μνήμη

Νάκου Ελισάβετ, Δημάκος Ιωάννης

Η συνέντευξη ως εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα

Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος, Σκούμα Αργυρώ

Άγχος, στρες, κατάθλιψη και ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών/τριών -Αντιλήψεις φοιτητών/τριών
από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας

Φρούντα Μαρία, Γωτοπούλου Βασιλική, Ρέτση Χρύσα

Παιδική ηλικία, παιδιά και εκπαίδευση: παρατηρήσεις για μια σχέση εξουσίας

Κατσιγιάννης Μιχάλης

Βασικές ικανότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μακρή Παναγιώτα

Εμπλοκή σε καταστάσεις πένθους: Η περίπτωση του σιδηροδρομικού δυστυχήματος στα Τέμπη
και ο ψυχολογικός αντίκτυπος σε Εθελοντές Διασώστες

Μεμέτ-Αλή Τζαν, Γκλιάτη Αλεξάνδρα, Παναγοπούλου Εύχαρις

Η Ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1979.
Το παράδειγμα των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου
Καλλέργης Στέργιος

Η Δημογραφική Κατάσταση και η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης
από το 1912-1930
Καλλέργης Στέργιος

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ακαδημαϊκή
εξουθένωση και Ακαδημαϊκή δέσμευση σε
φοιτητές & φοιτήτριες Ειδικής Αγωγής

Αθηνά Δανηλίδου, Μαρία Πλατσίδου, Ειρήνη
Κασάπογλου

doi: [10.12681/edro.36711](https://doi.org/10.12681/edro.36711)

Copyright © 2024, Αθηνά Δανηλίδου, Μαρία Πλατσίδου, Ειρήνη
Κασάπογλου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/#).

Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ακαδημαϊκή εξουθένωση και Ακαδημαϊκή δέσμευση σε φοιτητές & φοιτήτριες Ειδικής Αγωγής

Αθηνά Δανηλίδου, Μαρία Πλασιδίου & Ειρήνη Κασάπογλου
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, adanilidou@uom.edu.gr

Περίληψη

Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη φοιτητών και φοιτητριών συσχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή εξουθένωση και θετικά με την ακαδημαϊκή τους δέσμευση. Η παρούσα έρευνα εξετάζει την υπόθεση ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί στην προβλεπτική σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης από την συναισθηματική νοημοσύνη. Στην έρευνα συμμετείχαν 93 φοιτητές Ειδικής Αγωγής. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε με το SchutteEmotionalIntelligenceScale, η μέτρηση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης με το MaslachBurnoutInventory-StudentSurvey και η μέτρηση της ακαδημαϊκής δέσμευσης με το UtrechtWorkEngagementScale-StudentSurvey. Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη, μέτρια προς υψηλή ακαδημαϊκή δέσμευση και μάλλον χαμηλή ακαδημαϊκή εξουθένωση των φοιτητών/ριών. Η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει μόνο την προσωπική επίτευξη ενώ η ακαδημαϊκή δέσμευση προβλέπει την αποπροσωποποίηση και της προσωπική επίτευξη. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί μερικώς στην σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την προσωπική επίτευξη. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την σημασία σχεδιασμού ακαδημαϊκών παρεμβάσεων οι οποίες να περιλαμβάνουν διδακτικές στρατηγικές που να ενισχύουν την ακαδημαϊκή δέσμευση των φοιτητών/ριών.

Λέξεις κλειδιά: Ακαδημαϊκή δέσμευση, ακαδημαϊκή εξουθένωση, συναισθηματική νοημοσύνη, φοιτητές/ριες.

Abstract

Previous research has shown that students' emotional intelligence is negatively correlated with academic burnout and positively correlated with their academic engagement. The present study tests the hypothesis that academic engagement the predictive relationship of emotional intelligence to academic burnout. Ninety-three special education students participated in the study. Emotional intelligence was measured with the Schutte Emotional Intelligence Scale, academic burnout was measured with the Maslach Burnout Inventory-Student Survey, and academic engagement was measured with the Utrecht Work Engagement Scale-Student Survey. The results showed moderate emotional intelligence, moderate to high academic engagement and rather low academic burnout among the students. Emotional intelligence predicted only personal achievement while academic engagement predicted depersonalization and personal achievement. Finally, academic engagement was found to partially mediate the relationship between emotional intelligence and personal achievement. The results highlight the importance of designing academic interventions that include instructional strategies that enhance students' academic engagement.

Keywords: Academic engagement, academic burnout, emotional intelligence, students.

Η επαγγελματική εξουθένωση και η εργασιακή δέσμευση αποτελούν έννοιες που αφορούν κυρίως σε εργαζόμενα άτομα. Ωστόσο, πρόσφατα, άρχισαν να διερευνώνται και σε άλλα πλαίσια, όπως για παράδειγμα σχολικό και το ακαδημαϊκό περιβάλλον, όπου γίνεται λόγος για ακαδημαϊκή εξουθένωση και ακαδημαϊκή δέσμευση, αντίστοιχα (π.χ., Dingetal., 2019·Güvenetal., 2023·UsánSupervíaetal., 2019). Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη της ακαδημαϊκής εξουθένωσης και ακαδημαϊκής δέσμευσης προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών που προορίζονται να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στην επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών/ριών (Estradaetal., 2020·MacCannetal., 2020). Για παράδειγμα, διάφορες έρευνες έχουν διαπιστώσει αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης φοιτητών και φοιτητριών με την ακαδημαϊκή τους εξουθένωση (Duranetal., 2006·Urquijo&Extremera, 2017) και θετική σχέση με την ακαδημαϊκή τους δέσμευση (Cazan&Nastasa, 2015· Chang, 2009). Με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις των παραπάνω εννοιών και τα σχετικά εμπειρικά ευρήματα, μπορεί να κανείς να υποθέσει ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση μπορεί να διαμεσολαβεί στη σχέση ανάμεσα συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών και φοιτητριών και την ακαδημαϊκή εξουθένωση που βιώνουν. Η υπόθεση αυτή δεν έχει ως τώρα ελεγχθεί στην υπάρχουσα ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και η διερεύνησή της αναμένεται ότι θα εμπλουτίσει την κατανόησή μας για τους υποκείμενους μηχανισμούς που συνδέουν τις δύο έννοιες, την ακαδημαϊκή δέσμευση και την ακαδημαϊκή εξουθένωση των φοιτητών/ριών, να συμβάλλει στην δημιουργία πιο στοχευμένων παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ψυχικής τους υγείας και, τέλος, να συνεισφέρει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών και πολιτικών πρακτικών που προωθούν μια θετική ακαδημαϊκή εμπειρία και μειώνουν τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη

Σύμφωνα με τους Bar-On etal. (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει μια σειρά μη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που ασκούν επίδραση στην ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις. Οι σχέσεις ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη, την εξουθένωση (επαγγελματική και ακαδημαϊκή) και την δέσμευση στην εργασία και την ακαδημαϊκή ζωή έχουν αποτελέσει αντικείμενο διεθνών και ελληνικών ερευνών, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στο ακαδημαϊκό προσωπικό και λιγότερο στους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Όπως έχει διαπιστωθεί, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με την στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του και την επαγγελματική του εξουθένωση (Lee, 2018·Miaoetal., 2016). Ειδικότερα, τα ευρήματα διεθνών μελετών δείχνουν με συνέπεια ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική εξουθένωση (π.χ., Năstasă, & Fărcaș, 2015·Vlachouetal., 2016). Επίσης, έχει βρεθεί ότι η ανεπαρκής ικανότητα ενσυναίσθησης και λειτουργικής οργάνωσης των συναισθημάτων οδηγούν τους εργαζομένους σε συγκρούσεις, απουσία ενθουσιασμού, απώλεια ενέργειας, άγχος και, εν τέλει, στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Chlap&Brown, 2022·Samra, 2018). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική επίγνωση και να βελτιώσει την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους, της συναισθηματικής έκφρασης, της επίλυσης

συγκρούσεων και της αντιμετώπισης πιέσεων, δεξιότητες που μειώνουν τον κίνδυνο εμφάνισης του συνδρόμου της εξουθένωσης (Chang, 2020·Fernández-Abascalatal., 2019) και σχετίζονται με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Lee, 2018).

Η συναισθηματική νοημοσύνη και, πιο ειδικά, οι διαστάσεις της ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων και ικανότητα διαχείρισης της συναισθηματικής γνώσης σχετίζονται θετικά με την εργασιακή απόδοση και την ικανοποίηση από την ίδια την εργασία και από τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Το τελευταίο έχει ως συνέπεια να ενισχύεται η δέσμευση των ατόμων στην εργασία τους και να περιορίζεται ο κίνδυνος εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής ή ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Enginyurtetal., 2015· Madigan&Curran, 2021· Santosoetal., 2019).

Η ακαδημαϊκή εξουθένωση

Η εξουθένωση αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν βιώνεται αποκλειστικά από εργαζομένους αλλά και από φοιτητές/ριες, υπό τη μορφή της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Schaufelietal., 2002). Η εντατική και διαρκής ενασχόληση με την ακαδημαϊκή εργασία συχνά μειώνει την ενέργεια και τη διάθεση για ενασχόληση με τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις και, συνεπώς, και την επίδοση. Ως αποτέλεσμα εντατικής δουλειάς, οι φοιτητές/ριες μπορεί να βιώνουν συμπτώματα σωματικής και ψυχικής κυρίως κόπωσης, φτάνοντας σε εξάντληση, σύμπτωμα που σηματοδοτεί την εμφάνιση ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Benner&Curl, 2018). Η εμφάνιση συναισθηματικής εξάντλησης στο σύγχρονο φοιτητικό πληθυσμό υποδηλώνεται από την τάση να απομονώνεται από τον χώρο των σπουδών του καθώς και από τα καθήκοντά του, λόγω των πολύ υψηλών απαιτήσεων των σπουδών και των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, και έτσι να βιώνει υψηλά επίπεδα ανικανότητας (Schaufelietal., 2002).

Η ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εξουθένωσης έχει διαπιστωθεί και στο ακαδημαϊκό πλαίσιο (Shariatpanahietal., 2022·Urquijo&Extremera, 2017). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην ακαδημαϊκή εξουθένωση, αφού καθιστά τον φοιτητή/τη φοιτήτρια ικανό/ή να διαχειριστεί το αναδυόμενο άγχος και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα πολλαπλά καθήκοντα που αναλαμβάνει. Έχει βρεθεί ότι η ικανότητα των φοιτητών και φοιτητριών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να τα διαχειρίζονται κατάλληλα, αναλόγως με την κατάσταση στην οποία εμπλέκονται, αλλά και η ικανότητά τους να τιθασεύουν τις παρορμήσεις τους και να δηλώνουν τις επιθυμίες τους με έναν θετικάδιεκδικητικό τρόπο αποτελούν σημαντικούς πόρους ενάντια στο φαινόμενο της εξουθένωσης (Cazan&Nastasa, 2015).

Η ακαδημαϊκή δέσμευση

Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, η δέσμευση ορίζεται γενικά ως η αίσθηση του φοιτητή ή της φοιτήτριας ότι ανήκει στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό (Kortering&Christenson, 2009). Η ακαδημαϊκή δέσμευση φαίνεται να είναι ένας συνδυασμός ψυχολογικών διαδικασιών όπως το ενδιαφέρον/και σημασία και η προσπάθεια που αποδίδουν οι φοιτητές/ριες στη μαθησιακή εργασία (Marks, 2000). Οι φοιτητές/ριες που έχουν υψηλή δέσμευση στην ακαδημαϊκή ζωή είναι πρόθυμοι/ες να συμμετάσχουν στις πανεπιστημιακές δραστηριότητες, όπως η παρακολούθηση μαθημάτων, ή/και σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες (Chapman, 2003·Cuetoetal., 2010). Υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν ότι η δέσμευση κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την

προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των φοιτητών/ριών (Vogel & Human-Vogel, 2016).

Η δέσμευση μπορεί να επηρεάσει το πάθος και το κίνητρο των φοιτητών/ριών να εργαστούν (Stoeber et al., 2011) και φαίνεται ότι σχετίζεται με διαστάσεις της προσωπικότητας. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί πως οι φοιτητές/ριες με υψηλή ευσυνειδησία ή/και προσήνεια καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων και, κατά συνέπεια, έχουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή δέσμευση, από τους/τις φοιτητές/ριες με μέτριο ή χαμηλό επίπεδο ευσυνειδησίας (Garg et al., 2023·Komarraju et al., 2008).

Σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη, τη δέσμευση και την εξουθένωση

Στον εργασιακό χώρο, έχει διαπιστωθεί ότι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική δέσμευση των εργαζομένων είναι η συναισθηματική νοημοσύνη τους (Navas & Vijayakumar, 2018·Rahiman et al., 2020). Οι συναισθηματικά ευφυείς εργαζόμενοι/ες δείχνουν αφοσίωση στο επάγγελμά τους, διεκπεραιώνουν τις υποχρεώσεις τους με υπευθυνότητα και διατηρούν την καλή συναισθηματική τους κατάσταση ακόμη και σε περιόδους πίεσης (Alsughayir, 2021·Khalid et al., 2018). Ο Zhu και οι συνεργάτες του (2007) βρήκαν ότι οι εργαζόμενοι/ες που βιώνουν θετικά συναισθήματα δείχνουν μεγαλύτερη αφοσίωση στην εταιρεία στην οποία εργάζονται. Η έρευνα των Adey και Bahari (2010) έδειξε ότι οι εργαζόμενοι που είναι αισιόδοξοι και αντιλαμβάνονται τα καθήκοντά τους ανατίθενται ως κάτι θετικό αναπτύσσουν μεγαλύτερη δέσμευση προς τον οργανισμό, σε σύγκριση με εκείνους που δεν μπορούν να διαχειριστούν το θυμό και την απογοήτευσή τους, όταν αντιμετωπίζουν πολύπλοκα καθήκοντα.

Η θετική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη δέσμευση έχει διαπιστωθεί και στον ακαδημαϊκό χώρο. Όπως έδειξε η έρευνα των Urquijo και Extremera (2017), οι φοιτητές/ριες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη γνωρίζουν σαφέστερα το πρόγραμμα των σπουδών τους και εργάζονται με περισσότερη οργάνωση και επιμονή πάνω στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, δείχνοντας υψηλή ακαδημαϊκή δέσμευση. Η Duran και οι συνεργάτες της (2006) μελέτησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως προβλεπτικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή δέσμευση και εξουθένωση σε φοιτητές και φοιτήτριες. Διαπίστωσαν ότι μια σειρά συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά την εμπλοκή των φοιτητών/ριών με τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα ενισχύοντας έτσι την ακαδημαϊκή τους δέσμευση. Συγκεκριμένα, οι διαστάσεις της αισιόδοξιας και της αυτοαποτελεσματικότητας προβλέπουν σημαντικά την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, η οποία ενθαρρύνει τους φοιτητές/ριες να θέσουν ακόμη υψηλότερους στόχους προς επίτευξη, υποβάλλοντάς τους σε μια διαδικασία διαρκούς και επίμονης δουλειάς και προσπάθειας για την πραγματοποίησή τους.

Εκτός από τη συναισθηματική νοημοσύνη, έχει βρεθεί ότι και η εξουθένωση σχετίζεται με τη δέσμευση, τόσο στο εργασιακό όσο και στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Nematiet al., 2023·Usán Supervia et al., 2019). Σε ό,τι αφορά στο πρώτο, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η επαγγελματική δέσμευση συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους (Flomi et al., 2014) και αρνητικά με την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Aslam & Safdar, 2012·Naz et al., 2020). Εάν οι εργαζόμενοι/ες δεν αισθάνονται δεσμευμένοι στην εργασία τους αναπτύσσουν αποπροσωποποιημένες διαπροσωπικές σχέσεις, αισθάνονται λιγότερο ικανοί/ες να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους και καταβάλουν μικρότερη προσπάθεια για την επίτευξή τους, χάνουν τον ενθουσιασμό και την αφοσίωσή τους

και είναι πιο επιρρεπείς σε σωματικές και ψυχολογικές διαταραχές (Khanetal., 2014). Συνεπώς, φαίνεται εύλογο ότι η έλλειψη δέσμευσης στο επάγγελμα μπορεί να οδηγήσει τους/τις εργαζόμενους/ες σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και, επομένως, πιο πιθανό να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους. Στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, έχει βρεθεί ότι η δέσμευση των φοιτητών/ριών συσχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή τους εξουθένωση(Akbaşlıetal., 2019·Morales-Rodríguezetal., 2019·Olwage&Mostert, 2014). Ειδικότερα, έρευνες έχουν δείξει ότι υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής δέσμευσης και με χαμηλά επίπεδα εξάντλησης και κυνισμού (Liébana-Presaetal., 2018).

Η παρούσα έρευνα: Στόχος και ερευνητικές υποθέσεις

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα, όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών (συναισθηματική νοημοσύνη, ακαδημαϊκή δέσμευση και εξουθένωση που βιώνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες): Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή εξουθένωση (π.χ., Kao, 2009. Urquijo&Extremera, 2017), καθώς και ανάμεσα στην ακαδημαϊκή δέσμευση και την εξουθένωση (Liébana-Presaetal., 2018· Schaufelietal., 2002). Επιπλέον, βρέθηκε ότι υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει χαμηλή ακαδημαϊκή εξουθένωση (π.χ., Cazan&Nastasa, 2015.Duranetal., 2006·) και υψηλή ακαδημαϊκή δέσμευση (π.χ., Velmurgan&Zafar, 2010). Ωστόσο, δεν έχει μελετηθεί ο ρόλος της ακαδημαϊκής δέσμευσης στη σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή εξουθένωση και τη συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών/ριών.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, είναι πιθανό ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί στην προβλεπτική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης προς την ακαδημαϊκή εξουθένωση κι αυτό αποτέλεσε τον στόχο της παρούσας έρευνας. Δεδομένου ότι κάθε πρόοδος που αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές/ριες (και μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί) μπορούν να ενισχυθούν ενάντια στις πιθανές απειλές που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή (και τη μελλοντική εργασιακή) τους ζωή είναι πολύτιμη, είναι σημαντικό να εμβαθύνουμε στην κατανόησή μας για τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής δέσμευσης στην πρόληψη ή/και τον μετριασμό της ακαδημαϊκής εξουθένωσης.

Με βάση την βιβλιογραφία που συνοψίστηκε παραπάνω, διατυπώθηκαν και ελέγχθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις: (1) η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή δέσμευση προβλέπουν την ακαδημαϊκή εξουθένωση και (2) η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί στην προβλεπτική σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης από την συναισθηματική νοημοσύνη.

Μέθοδος

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 93 φοιτητές/ριες του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής που είχαν επιλέξει την κατεύθυνση Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία. Από αυτούς, οι 80 (86%) ήταν γυναίκες και οι 13 (14%) είναι άνδρες, ποσοστά που αντιπροσωπεύουν τον φοιτητικό πληθυσμό παρόμοιων πανεπιστημιακών τμημάτων και σχολών. Η ηλικία τους κυμαινόταν από 20 ως 28 έτη, με μέση ηλικία τα 21.3 χρόνια (T.A. = 1.30). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών (79.6%) φοιτούσε στο 7^ο εξάμηνο, δηλαδή, σύμφωνα με το

πρόγραμμα σπουδών τους, βρισκόταν στο πρώτο εξάμηνο της πρακτικής τους άσκησης, πράγμα που σημαίνει ότι οι ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις ήταν αυξημένες, καθώς έπρεπε, πέραν των άλλων καθηκόντων, να βρίσκονται στα σχολεία δύο μέρες την εβδομάδα. Όσον αφορά την τυχόν εργασιακή τους απασχόληση, παράλληλα με τη φοίτησή τους, 54 (58.1%) φοιτητές/ριες ανέφεραν ότι έκαναν μόνο την πρακτική τους άσκηση, 23 (24.7%) έκαναν πρακτική άσκηση έχοντας παράλληλα μερική επαγγελματική απασχόληση και 7 (7.5%) είχαν μια πλήρη επαγγελματική απασχόληση παράλληλα με τις σπουδές τους. Τέλος, 9 (9.7%) φοιτητές/ριες ανέφεραν ότι δεν έκαναν πρακτική άσκηση ούτε είχαν επαγγελματική απασχόληση.

Ερευνητικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Emotional Intelligence Scale (EIS) (Schutte et al., 1998). Αποτελείται από 33 δηλώσεις αυτοαναφοράς και οι ερωτηθέντες δίνουν τις απαντήσεις τους με βάση μία κλίμακα τύπου Likert 5 σημείων, από το 0 (Δεν ισχύει καθόλου) μέχρι το 4 (Ισχύει πολύ). Υψηλή βαθμολογία στις δηλώσεις της κλίμακας δηλώνει υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, εκτός από τις δηλώσεις με αριθμό 5, 28 και 33, όπου οι τιμές αντιστράφηκαν.

Η παραγοντική δομή της κλίμακας EIS διαφέρει από έρευνα σε έρευνα, τόσο σε αριθμό όσο και στο περιεχόμενο των υποκλιμάκων που προτείνουν. Γι' αυτό κάποιοι ερευνητές (π.χ., Lane et al., 2009) προτιμούν την εξαγωγή μιας τιμής (ο μέσος όρος των 33 δηλώσεων) που δηλώνει τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, μέθοδος που επιλέχθηκε και στην παρούσα έρευνα. Σε προηγούμενες έρευνες, η αξιοπιστία της συνολικής κλίμακας έχει βρεθεί ικανοποιητική (π.χ., Jonker & Vosloo, 2008· Ciarocchi et al., 2000· Platsidou, 2010).

Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης

Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Maslach Burnout Inventory-Student Survey (Maslach & Jackson, 1981) και, πιο συγκεκριμένα, η ειδική έκδοση που απευθύνεται σε φοιτητές/ριες (MBI-SS) που έγινε από τον Schaufeli και συνεργάτες (2002). Αποτελείται από 15 ερωτήσεις αυτοαναφοράς, οι οποίες αξιολογούν τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης: συναισθηματική εξάντληση (5 ερωτήσεις, π.χ., *Αισθάνομαι συναισθηματικά εξαντλημένος/η με τις σπουδές μου*), κυνισμός ή αποπροσωποποίηση (4 ερωτήσεις, π.χ., *Έγινα πιο κωνικός/ή όσον αφορά την πιθανή χρησιμότητα των σπουδών μου*) και προσωπική επίτευξη (6 ερωτήσεις, π.χ., *Με εμψυχώνει να πετυχαίνω τους εκπαιδευτικούς μου στόχους*). Οι ερωτηθέντες δίνουν τις απαντήσεις τους με βάση μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 0 (Ποτέ) μέχρι το 6 (Κάθε μέρα).

Σε έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή της κλίμακας. Η αξιοπιστία όλων των υποκλιμάκων της ήταν πάνω από $\alpha = .80$, δηλαδή πολύ ικανοποιητική (π.χ., Βάκρου, 2019· Rostami et al., 2013· Simancas-Pallares et al., 2017· Yavuz & Dogan, 2014).

Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκής Δέσμευσης

Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής δέσμευσης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Utrecht Work Engagement Scale-Student Survey (UWES-SS) στην προσαρμοσμένη εκδοχή του για το φοιτητικό πληθυσμό (Schaufeli et al., 2001). Περιλαμβάνει 14 δηλώσεις αυτοαναφοράς και αξιολογεί τρεις διαστάσεις της

ακαδημαϊκής δέσμευσης: σφρίγος (5 ερωτήσεις, π.χ., *Όταν μελετώ αισθάνομαι πνευματικά δυνατός/ή*), αφοσίωση (5 ερωτήσεις, π.χ., *Νιώθω περήφανος/η για τις σπουδές μου*) και απορρόφηση (4 ερωτήσεις, π.χ., *Οι σπουδές μου με παρασύρουν*). Οι συμμετέχοντες/ουσεζδίνουν τις απαντήσεις τους με βάση μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 0 (Ποτέ) μέχρι το 6 (Κάθε μέρα). Υψηλές τιμές και στις τρεις διαστάσεις δηλώνουν υψηλή δέσμευση.

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα (Τζουμάκα, 2015), επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή της κλίμακας και η αξιοπιστία των τριών υποκλιμάκων της βρέθηκε να είναι $\alpha = 0.85$ για το σφρίγος, $\alpha = 0.85$ για την αφοσίωση και $\alpha = 0.79$ για την απορρόφηση. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου δείχνουν ότι είναι έγκυρο και αξιόπιστο για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής δέσμευσης στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό.

Ανάλυση δεδομένων

Για να ελεγχθεί η παραγοντική δομή των κλιμάκων μέτρησης της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (MBI-SS) και της ακαδημαϊκής δέσμευσης (UWES-SS), πραγματοποιήθηκε ανάλυση κύριων συνιστωσών με περιστροφή varimax και ακολούθησε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) χρησιμοποιώντας το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS AMOS (έκδοση 19). Οι περιγραφικές αναλύσεις, καθώς και οι αναλύσεις συσχετίσεων και διακύμανσης πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό μοντέλο IBM SPSS (έκδοση 19). Για την διερεύνηση της διαμεσολάβησης δημιουργήθηκε ένα μοντέλο μεταβλητών και διερευνήθηκαν οι έμμεσες επιδράσεις χρησιμοποιώντας τη διαδικασία εκτίμησης Bootstrap (δείγμα 1000) (Preacher & Hayes, 2004).

Αποτελέσματα

Εσωτερική δομή, αξιοπιστία και μέσοι όροι των ερευνητικών εργαλείων

Η ανάλυση κύριων συνιστωσών που πραγματοποιήθηκε στην κλίμακα της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (MBI-SS) ανέδειξε τρεις παράγοντες που εξηγούν το 63.48% της συνολικής διακύμανσης και συμφωνούν σε αριθμό και περιεχόμενο με τους παράγοντες που προτείνουν οι δημιουργοί της κλίμακας (Maslach & Jackson, 1981). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση με σκοπό να ελεγχθεί η παραπάνω παραγοντική δομή. Η εφαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα ήταν καλή ($\chi^2/85 = 1.273$, $p < .004$, CFI = .964, GFI = .841, SRMR = .058, CI90% = .009-.083, RMSEA = .055). Στο μοντέλο αυτό, οι τρεις υποκλίμακες συσχετίζονταν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους (Πίνακας 1). Επίσης, η αξιοπιστία των υποκλιμάκων ήταν ικανοποιητική: Συναισθηματική Εξάντληση ($\alpha = .88$), Κυνισμός/Αποπροσωποποίηση ($\alpha = .87$) και Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη ($\alpha = .80$).

Οι παραγοντικές αναλύσεις που έγιναν στην κλίμακα Ακαδημαϊκής Δέσμευσης δεν επιβεβαίωσαν την παραγοντική δομή του εργαλείου που πρότειναν οι δημιουργοί του, πιθανόν λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Έτσι χρησιμοποιήθηκε μια τιμή (ο μέσος όρος όλων των δηλώσεων) ως ένδειξη της συνολικής Ακαδημαϊκής δέσμευσης των συμμετεχόντων/ουσών. Η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογήθηκε επίσης με μια συνολική τιμή. Η αξιοπιστία και των δύο εργαλείων ήταν ικανοποιητική (για την Κλίμακα ακαδημαϊκής δέσμευσης $\alpha = 0.91$ και για την Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης $\alpha = 0.86$).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι φοιτητές/ριεζανέφεραν μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη και μέτρια προς υψηλή ακαδημαϊκή δέσμευση. Αντίθετα, η ακαδημαϊκή τους εξουθένωση βρέθηκε μέτρια προς χαμηλή στις υποκλίμακες της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξάντλησης και υψηλή στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης.

Η πρόβλεψη της ακαδημαϊκής εξουθένωσης

Για να ελέγξουμε την πρώτη υπόθεση της έρευνας, αρχικά, διερευνήθηκε εάν η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή δέσμευση προβλέπουν την ακαδημαϊκή εξουθένωση. Στο πρώτο στάδιο διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (Πίνακας 3). Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης όπου η εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι διαστάσεις της ακαδημαϊκής εξουθένωσης και οι ανεξάρτητες η ακαδημαϊκή δέσμευση και η συναισθηματική νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μόνο μερικώς την υπόθεσή μας, καθώς βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει μόνο την προσωπική επίτευξη ($\beta = .143, t = 3.330, p = .001$) και η ακαδημαϊκή δέσμευση προβλέπει τις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης ($\beta = -.171, t = -2.345, p = .017$) και της προσωπικής επίτευξης ($\beta = .646, t = 7.440, p = .000$).

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ακαδημαϊκής δέσμευσης

Για της έλεγχο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης κατασκευάστηκε ένα μοντέλο στο οποίο η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβούσε στη σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή εξουθένωση. Περιλάμβανε 5 μεταβλητές: μία για την συναισθηματική νοημοσύνη, μία και την ακαδημαϊκή δέσμευση και τρεις για τις διαστάσεις της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Κυνισμός/Αποπροσωποποίηση, Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη). Για τη βελτίωση του μοντέλου εφαρμόστηκαν συσχετίσεις των υπολειπόμενων διακύμανσης των διαστάσεων της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Kline, 2011). Η εφαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα ήταν καλή ($\chi^2 / 5 = 1.279, p < .05, CFI = .958, GFI = .964, SRMR = .046, RMSEA = .055, [CI90\% = .021-.080]$). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των στατιστικά σημαντικών διαδρομών της συναισθηματικής νοημοσύνης ελέγχθηκε χρησιμοποιώντας την μέθοδο bootstrapping (Σχήμα 1). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μερικώς την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, καθώς βρέθηκε ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί μόνο στην σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την προσωπική επίτευξη.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι σχέσεις ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη, την ακαδημαϊκή δέσμευση και την ακαδημαϊκή εξουθένωση σε φοιτητές/ριεζιδικής αγωγής. Οι φοιτητές/ριες ανέφεραν ότι διαθέτουν μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη, μέτρια προς υψηλή ακαδημαϊκή δέσμευση και μάλλον χαμηλή ακαδημαϊκή εξουθένωση (μέτρια προς χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη).

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε μόνο μερικώς, καθώς βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει μόνο μια διάσταση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης, την Προσωπική Επίτευξη. Αντίστοιχες διεθνείς έρευνες σε φοιτητές έχουν βρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει και τις τρεις διαστάσεις της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (π.χ.,Cazana&Năstasă, 2015). Σε έρευνα που έγινε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει τη συναισθηματική τους εξάντληση (Platsidou, 2010), εύρημα που δεν επαληθεύτηκε στην παρούσα μελέτη η οποία απευθύνθηκε σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Αντίθετα, άλλες έρευνες (π.χ., Duránetal., 2006) έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την μειωμένη προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση, αλλά όχι την συναισθηματική εξάντληση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και στην παρούσα έρευνα για την προσωπική επίτευξη και την συναισθηματική εξάντληση, αλλά όχι και για την αποπροσωποποίηση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να ερμηνευτούν, αφενός, από το ότι η συναισθηματική εξάντληση των φοιτητών/ριών ενδεχομένως να εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι η παράλληλη εργασιακή τους απασχόληση (Lingard, 2005) και, αφετέρου, από το γεγονός ότι τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης που ανέφεραν οι φοιτητές/ριες στην παρούσα έρευνα ήταν αρκετά χαμηλά.

Αυτό που αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί βασικό προβλεπτικό παράγοντα της προσωπικής επίτευξης των φοιτητών/ριών, καθώς ενισχύει την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, να οικοδομούν θετικές σχέσεις, να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και να «πλοηγούνται» αποτελεσματικά στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Chang&Tsai, 2022·McCannetal., 2020). Ηαντίληψη και η διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων αποτελούν διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που συμβάλλουν στην προσωπική επίτευξη. Όπως δείχνουν τα ερευνητικά ευρήματα, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι καλύτερα στο να θέτουν και να επιτυγχάνουν ακαδημαϊκούς στόχους, και να κατανοούν καλύτερα τα κίνητρά τους, γεγονός που τους βοηθά να παραμένουν συγκεντρωμένοι και αφοσιωμένοι στις σπουδές τους (Chang&Tsai, 2019· Naik&Kiran, 2018· Niroomandetal., 2014). Παρομοίως, οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, να παραμένουν παρακινημένοι και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το χρόνο και τους πόρους τους (Dostetal., 2017·Killian, 2011).

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα, η ακαδημαϊκή δέσμευση βρέθηκε ότι προβλέπει θετικά την προσωπική επίτευξη και αρνητικά την αποπροσωποποίηση. Αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές/ριες Ειδικής Αγωγής αντλούν το αίσθημα προσωπικής επίτευξης από την ακαδημαϊκή τους δέσμευση και, παράλληλα, αυτή τους προστατεύει από το να αναπτύσσουν κινική στάση απέναντι στις σπουδές τους λόγω ακαδημαϊκής εξουθένωσης. Μελέτες που έγιναν σε ακαδημαϊκά πλαίσια έδειξαν ότι δέσμευση αποτελεί ένα συναισθηματικού τύπου κίνητρο που μπορεί να έχει επίδραση στην εξουθένωση ή την ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριών (π.χ., Madigan&Curran, 2021·Schaufelietal., 2002). Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι τρεις διαστάσεις της ακαδημαϊκής δέσμευσης (σφρίγος, αφοσίωση, απορρόφηση) συσχετίζονται αρνητικά με τις τρεις διαστάσεις της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση/ κινισμός, χαμηλή προσωπική επίτευξη) (Ogwuetal., 2013· Τζουμάκα, 2015·Xanthoroulouetal., 2012). Συμπερασματικά, φαίνεται ότι όσο πιο δεσμευμένος/η και ενεργά εμπλεκόμενος/η είναι ένας/μια φοιτητής/ρια στα ακαδημαϊκά του/της καθήκοντα τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να βιώσει το σύνδρομο της ακαδημαϊκής εξουθένωσης.

Τέλος, όσον αφορά στην δεύτερη ερευνητική υπόθεση, βρέθηκε ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί μερικώς μόνο στην σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την προσωπική επίτευξη. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα να κατανοούν τα κίνητρά τους, να θέτουν ρεαλιστικούς ακαδημαϊκούς στόχους και να παραμένουν παρακινημένα ακόμη και σε δύσκολες καταστάσεις (Dostetal., 2017). Η ακαδημαϊκή δέσμευση, ως διαμεσολαβητής, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι συναισθηματικά ευφυείς φοιτητές και φοιτήτριες ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της πανεπιστημιακής ζωής. Τα άτομα με ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης ρυθμίζουν πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους και διατηρούν την εστίαση στους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Η δέσμευση για τις σπουδές τους γίνεται κινητήρια δύναμη που καθοδηγεί τις αποφάσεις τους, τη διαχείριση του χρόνου και την κατανομή των διαθέσιμων πόρων. Ως αποτέλεσμα, οι συναισθηματικά ευφυείς φοιτητές και φοιτήτριες είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε ενεργητικές μαθησιακές συμπεριφορές, να αναζητήσουν πρόσθετους πόρους και να συμμετάσχουν ενεργά σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη που συνεπικουρείται από την ακαδημαϊκή δέσμευση οδηγεί τελικά τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στην προσωπική τους επίτευξη, με πιθανά παρελκόμενα την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη συνολική ευημερία τους στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Εφαρμογές, επέκταση και περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Όπως έδειξαν τα ευρήματά μας, ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντικός για την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής δέσμευσης και της προσωπικής επίτευξης των φοιτητών/ριών. Συνεπώς, η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, ως παράγοντα αντιμετώπισης της ακαδημαϊκής εξουθένωσης, μπορεί να οδηγήσουν στον περιορισμό του συνδρόμου. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί, μεταξύ άλλων, και μέσω της εισαγωγής στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθημάτων που σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη και την ανάπτυξή της, όπως συμβαίνει ήδη σε μερικά πανεπιστημιακά τμήματα (π.χ., στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, πρακτικά, η συστηματική και εμπρόθετη καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων των φοιτητών και φοιτητριών, μέσα στο περιορισμένο χρονικό διάστημα της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο και ανάμεσα στα διάφορα ακαδημαϊκά δρώμενα, φαντάζει δύσκολο εγχείρημα. Έτσι, μια εναλλακτική προσέγγιση για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των φοιτητών/ριών είναι μέσω της ενίσχυσης της ακαδημαϊκής τους δέσμευσης. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται ο επανασχεδιασμός του προγράμματος σπουδών ώστε να περιλαμβάνει διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν τα κίνητρα για μάθηση καθώς και την δέσμευση των φοιτητών/ριών τόσο με τις ακαδημαϊκές σπουδές τους όσο και με το μελλοντικό τους επάγγελμα (π.χ. εργαστήρια, βιωματική μάθηση, επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους κτλ) (Μπομπολάκη, 2018). Έχει διαπιστωθεί ότι, όταν το άτομο ενδιαφέρεται για ένα ζήτημα, τότε το ενδιαφέρον του λειτουργεί ως εσωτερική πηγή που ενισχύει την διαδικασία της μάθησης και οδηγεί σε καλύτερη επίδοση και επίτευξη.

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, η ακαδημαϊκή εξουθένωση που βιώνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες Ειδικής Αγωγής που πήραν μέρος στην έρευνα είναι χαμηλή και η ακαδημαϊκή τους δέσμευση μέτρια προς υψηλή, πράγμα που κρίνεται ως εξαιρετικά θετικό. Ωστόσο, ενδέχεται σε πανεπιστημιακές σχολές με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας ή σε φοιτητές/ριες με περισσότερες υποχρεώσεις και ευθύνες τα επίπεδα εξουθένωσης να είναι πιο υψηλά. Στο βαθμό που γνωρίζουμε, δεν υπάρχουν

παρόμοια δεδομένα για τον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό, οπότε μια μελλοντική έρευνα με αυτόν τον στόχο θα είναι πολύ χρήσιμη.

Τέλος, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγεται το ότι τα ευρήματά μας δεν βασίστηκαν σε διαχρονικά δεδομένα που θα υποστήριζαν τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Είναι γεγονός ότι οι οριζόντιες μελέτες προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες, λόγω των περιορισμών τους στον προσδιορισμό της αιτιότητας (Bryman, 2017). Μια άλλη αδυναμία της παρούσας έρευνας προκύπτει από τη φύση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, τα οποία προέρχονται από ερωτηματολόγια αυτοαναφορών. Αυτό σημαίνει πως τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούν μόνο στην προσωπική εκτίμηση των συμμετεχόντων για τις υπό μελέτη έννοιες.

Βιβλιογραφία

- Adey, N. H., & Bahari, F. H. (2010). Hubungan antar kecerdasan emosi, kepuasan kerja dan komitmen terhadap organisasi. *Jurnal Kemanusiaan*, 8(2), 62-82. Retrieved from www.fppsm.utm.my/jurnal-kemanusiaan.html
- Alsughayir, A. (2021). The effect of emotional intelligence on organizational commitment: Understanding the mediating role of job satisfaction. *Management Science Letters*, 11(4), 1309-1316. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.11.008>
- Aslam, M. S., & Safdar, U. (2012). The influence of job burnout on intention to stay in the organization: mediating role of affective commitment. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(4), 4016-4025. <https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%202%284%294016-4025,%202012.pdf>
- Βάκρου, Α. (2019). Παράγοντες στρες, ακαδημαϊκής επαγγελματικής εξουθένωσης (Burnout) σε φοιτητές και στρατηγικές διαχείρισης (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Bar-On, R., & Brown, J.M., & Kirkcaldy, B.D., & Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Journal of Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)
- Benner, K. & Curl, A. L. (2018). Exhausted, stressed and disengaged: Does employment create burnout for Social Work students? *Journal for Social Work Education*, 54(2), 300-309. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1341858>
- Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248813-3>
- Cazan, A. M., Năstasă, L. E. (2015). Emotional Intelligence, satisfaction with life and burnout among university students, *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574-1578. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.309>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M. L. (2020, June). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5, 90. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>
- Chang, Y. C., & Tsai, Y. T. (2022). The effect of university students' emotional intelligence, learning motivation and self-efficacy on their academic

- achievement—Online English courses. *Frontiers in Psychology*, 13,818929.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929>
- Chapman, E. (2019). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(1).
<https://doi.org/10.7275/3e6e-8353>
- Chlap, N., & Brown, R. (2022). Relationships between workplace characteristics, psychological stress, affective distress, burnout and empathy in lawyers. *International Journal of the Legal Profession*, 29(2), 159-180.
<https://doi.org/10.1080/09695958.2022.2032082>
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zevallos, Á., & Sugimaru, C. (2010). *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. Ανακτήθηκε στις 21/01/2024 από <https://hdl.handle.net/20.500.12820/250>
- Ding, Y., Zhang, G., & Hu, Y. (2019). Correlation between Professional Commitment and Academic Burnout of College Students. *Advances in Psychology* 9(4), 688-694.
<https://doi.org/10.12677/ap.2019.94085>
- Dost, E. N., Hashemifardnya, A., & Jalali, V. (2017). Emotional Intelligence in High School: The Effects of Self-Awareness Instruction on Iranian Pre-university Students' Academic Achievement. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 2(4), 239190. <https://doi.org/10.24001/ijels.2.4.3>
- Durán, A., & Extremera, N., & Rey, L., & Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(Suppl), 158-164. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709524.pdf>
- Enginyurt, O., Cankaya, S., Aksay, K., Tunc, T., Koc, B., Bas, O., & Ozer, E. (2015). Relationship between organisational commitment and burnout syndrome: A canonical correlation approach. *Australian Health Review*, 40(2), 181-187.
<https://doi.org/10.1071/AH14177>
- Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., & Moliner, M. Á. (2021). Does emotional intelligence influence academic performance? The role of compassion and engagement in education for sustainable development. *Sustainability*, 13(4), 1721.
<https://doi.org/10.3390/su13041721>

- Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2019). Relations between dimensions of emotional intelligence, specific aspects of empathy, and non-verbal sensitivity. *Frontiers in Psychology, 10*, 1066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01066>
- Flomi L.B., Asare K., Kwesiga E., Bline D. (2014): The impact of job satisfaction and organizational context variables on organizational commitment. *International Journal of Business and Public Administration, 11*(1), 1-18. https://digitalcommons.bryant.edu/acc_jou/64/
- Garg, N., Anand, P., & Vakeel, K. A. (2023). Prioritizing personality diversity: a commitment and performance-based perspective. *International Journal of Educational Management, 37*(5), 1005-1023. [https://doi.org/ 10.1108/IJEM-06-2022-0218](https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2022-0218)
- Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G., & Akbaşı, S. (2019). Adaptation of university student engagement inventory to Turkish culture: Validity and reliability study. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 507-520. <https://doi.org/10.17679/inuefd.457919>
- Güven, G. Ö., İnceoğlu, F., Özdemir, F., & Bakır, O. S. (2023). Burnout and professional commitment in medical faculty students in Türkiye: A cross-sectional analysis. *Research and Development in Medical Education, 12*(1), 14. <https://doi.org/10.34172/rdme.2023.33127>
- Jonker, C. S., & Vosloo, C. (2008). The psychometric properties of the Schutte Emotional Intelligence Scale: empirical research. *SA Journal of Industrial Psychology, 34*(2), 21-30. <https://doi.org/10.4102/sajip.v34i2.689>
- Kao, Y. (2009). Burnout in College Student Volunteers: A Cross-Level Study, *College Student Journal, 3*(43), 872-878. <https://www.scribd.com/document/342158775/Burnout-in-College-Student-Volunteers-a-Cross-level-Study>
- Khalid, S., Shahid, M., Natasha, Bibi, I., Sarwar, T., Shah, A. H., & Niazi, N. K. (2018). A review of environmental contamination and health risk assessment of wastewater use for crop irrigation with a focus on low and high-income countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(5), 895. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050895>
- Khan, F., Rasli, A. M., Yusoff, R. M., Faizan Malik, M., Muddassar Khan, M., & Khan, Q. (2014). Effect of emotional exhaustion on organizational commitment among academicians. *Science International, 26*(5). <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/download/1447/1407/2784>

- Killian, K. D. (2012). Development and validation of the emotional self-awareness questionnaire: A measure of emotional intelligence. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38(3), 502-514. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2011.00233.x>
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>
- Kortering, L. J., & Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17(1), 5-15. <https://doi.org/10.1080/09362830802590102>
- Lane, A. M., Meyer, B. B., Devonport, T. J., Davies, K. A., Thelwell, R., Gill, G. S., ... & Weston, N. (2009). Validity of the emotional intelligence scale for use in sport. *Journal of Sports Science & Medicine*, 8(2), 289-295. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761491/>
- Lee, H. J. (2018). How emotional intelligence relates to job satisfaction and burnout in public service jobs. *International Review of Administrative Sciences*, 84(4), 729-745. <https://doi.org/10.1177/0020852316670489>
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M., Vázquez-Casares, A. M., López-Alonso, A. I., & Rodríguez-Borrego, M. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*, 17(50), 131-152. <https://doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831>
- Lingard, H. (2005). Balancing study and paid work: the experiences of construction undergraduates in an Australian university. *Australian Journal of Construction Economics and Building*, 5, 41-47. <https://doi.org/10.5130/AJCEB.v5i1.2942>
- Μπομπολάκη, Φ. (2018). Διερεύνηση της επίδρασης των κινήτρων στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών: Μελέτη περίπτωσης φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή διατριβή), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελλάδα
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>

- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2016). Leader emotional intelligence and subordinate job satisfaction: A meta-analysis of main, mediator, and moderator effects. *Personality and Individual Differences*, 102, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.056>
- Morales-Rodríguez, F. M., Pérez-Mármol, J. M., & Brown, T. (2019). Education burnout and engagement in occupational therapy undergraduate students and its associated factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 2889. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02889>
- Naik, D., & Kiran, D. A. (2018). Emotional intelligence and achievement motivation among college students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(1), 86-88. <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd33657.pdf>
- Năstasă, L. E., & Fărcaș, A. D. (2015). The effect of emotional intelligence on burnout in healthcare professionals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.015>
- Navas, M. S., & Vijayakumar, M. (2018). Emotional intelligence: A review of emotional intelligence effect on organizational commitment, job satisfaction and job stress. *International Journal of Advance Scientific Research & Development*, 5(6), 1-7. <http://dx.doi.org/10.26836/ijasrd/2018/v5/i6/50602>
- Naz, S., Li, C., Nisar, Q. A., Khan, M. A. S., Ahmad, N., & Anwar, F. (2020). A study in the relationship between supportive work environment and employee retention: Role of organizational commitment and person–organization fit as mediators. *Sage Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020924694>
- Nemati, S., Pourtaleb, N., BadriGargari, R., Hashemi, T., Deetjen, R., & Shojaeian, N. (2023). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Training Program on the Level of Academic Stress and Academic Burnout in Students with Specific Learning Disability. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 7(4), 502-511. <http://dx.doi.org/10.1007/s41252-022-00307-0>
- Niroomand, S. M., Behjat, F., & Rostampour, M. (2014). A quantitative study on the relationship between EFL university student's emotional intelligence and motivation. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(2), 137-145. Retrieved from <http://mail.mjltm.org/article-1-48-en.html>

- Olwage, D., & Mostert, K. (2014). Predictors of student burnout and engagement among university students. *Journal of Psychology in Africa*, 24(4), 342-350. <https://doi.org/10.1080/14330237.2014.978087>
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76. <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3758/BF03206553>
- Rahiman, H. U., Kodikal, R., Biswas, S., & Hariharasudan, A. (2020). A meta-analysis of emotional intelligence and organizational commitment. *Polish Journal of Management Studies*, 22. <https://doi.org/10.17512/pjms.2020.22.1.27>
- Rostami, Z., Abedi, M. R., Schaufeli, W. B., Ahmadi, S. A., & Sadeghi, A. H. (2013). The psychometric characteristics of Maslach burnout inventory student survey: a study student of Isfahan University. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*, 16(9). 29-32. Retrieved from <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/391.pdf>
- Samra, R. (2018). Empathy and burnout in medicine—acknowledging risks and opportunities. *Journal of General Internal Medicine*, 33(7), 991-993. <https://doi.org/10.1007/s11606-018-4443-5>
- Santoso, A. L., Sitompul, S. A., & Budiatmanto, A. (2018). Burnout, organizational commitment and turnover intention. *Journal of Business and Retail Management Research*, 13(1), 62-69. <https://doi.org/10.24052/JBRMR/V13IS01/ART-06>
- Shariatpanahi, G., Asadabadi, M., Rahmani, A., Effatpanah, M., & GhazizadehEsslami, G. (2022). The impact of emotional intelligence on burnout aspects in medical students: Iranian research. *Education Research International*, 2022, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2022/5745124>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A.B. (2001). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

- Schutte, N.S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(12), 167-177.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Simancas-Pallares, M. A., Fortich Mesa, N., & González Martínez, F. D. (2017). Validity and internal consistency of the Maslach Burnout Inventory in dental students from Cartagena, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46(2), 103-109. <https://doi.org/10.1016/j.rcpeng.2017.05.009>
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410.2011.570251>
- Τζουμάκα, Μ. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή δέσμευση των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος και του Τμήματος Αγγλικής γλώσσας και Φιλολογίας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα)
- Tsai, T. H., Chang, H. T., Liao, S. D., Chiu, H. F., Hung, K. C., Kuo, C. Y., & Yang, C. W. (2019). Employing a Voice-Based Emotion-Recognition Function in a Social Chatbot to Foster Social and Emotional Learning Among Preschoolers. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 341-356). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30033-3_27
- Ugwu, F., Onyishi, I., & Rodríguez-Sánchez, A. (2014). Linking Organizational Trust with Employee Engagement: The Role of Psychological Empowerment. *Personnel Review*, 43, 377-400. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2012-0198>
- Urquijo, I. & Extremera, N. (2017). Academic satisfaction at university: the relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 553-573.
<https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16064>
- UsánSupervía, P., SalaveraBordás, C., & TeruelMelero, P. (2019). Approaching the relationship between emotional intelligence, burnout and academic commitment in students of compulsory secondary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(49), 541-560. <https://core.ac.uk/download/pdf/286590606.pdf>
- Velmurugan, V., & Zafar, M. S. (2010). Influence of emotional intelligence on organizational commitment. *International Journal of Commerce and Business Management*, 2(2), 107-109. <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20103172634>

- Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1298-1310.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144574>
- Vlachou, E. M., Damigos, D., Lyrakos, G., Chanopoulos, K., Kosmidis, G., & Karavis, M. (2016). The relationship between burnout syndrome and emotional intelligence in healthcare professionals. *Health Science Journal*, 10(5), 1-9.
<https://doi.org/10.4172/1791-809X.1000100502>
- Xanthopoulou, D., & Bakker, A., & Demerouti, E. (2012). Measuring burnout and work engagement: factor structure, invariance, and latent mean differences across Greece and Netherlands. *Int. Journal of Business Science and Applied Management*, 7(2), 41-52. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/88562>
- Yavuz, G., & Dogan, N. (2014). Maslach burnout inventory-student survey (MBI-SS): a validity study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2453-2457.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.590>
- Zhu, Y., Liu, C., Guo, B., Zhao, L., & Lou, F. (2015). The impact of emotional intelligence on work engagement of registered nurses: The mediating role of organisational justice. *Journal of Clinical Nursing*, 24(15-16), 2115-2124.
<https://doi.org/10.1111/jocn.12807>

Πίνακας 1

Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης (MBI-SS)

Ερωτήσεις	Παράγοντες			R ²
	Συναισθηματική Εξάντληση (F1)	Αποπροσωπο- ποίηση (F2)	Μειωμένη προσωπική επίτευξη (F3)	
EE5	.943			.889
EE4	.787			.619
EE1	.759			.576
EE3	.783			.613
EE2	.591			.349
EE12		.668		.446
EE15		.711		.505
EE14		.722		.521
EE11		.637		.406
EE10		.604		.365
EE13		.527		.278
EE7			.706	.498
EE6			.749	.561
EE8			.785	.616
EE9			.770	.592
		Συσχετίσεις		
F1 – F2			.183**	
F1 – F3			.617**	
F2 – F3			.420**	

Σημείωση: $p < .001$

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, ακαδημαϊκής δέσμευσης και ακαδημαϊκής εξουθένωσης των φοιτητών/ριών

Κλίμακες & υποκλίμακες	M.O	T.A
Συναισθηματική Νοημοσύνη	2.88	0.37
Ακαδημαϊκή Δέσμευση	3.27	0.97
<i>Ακαδημαϊκή Εξουθένωση</i>		
Συναισθηματική εξάντληση	2.45	1.24
Αποπροσωποποίηση	1.04	1.27
Προσωπική επίτευξη	4.13	0.89

Πίνακας 3

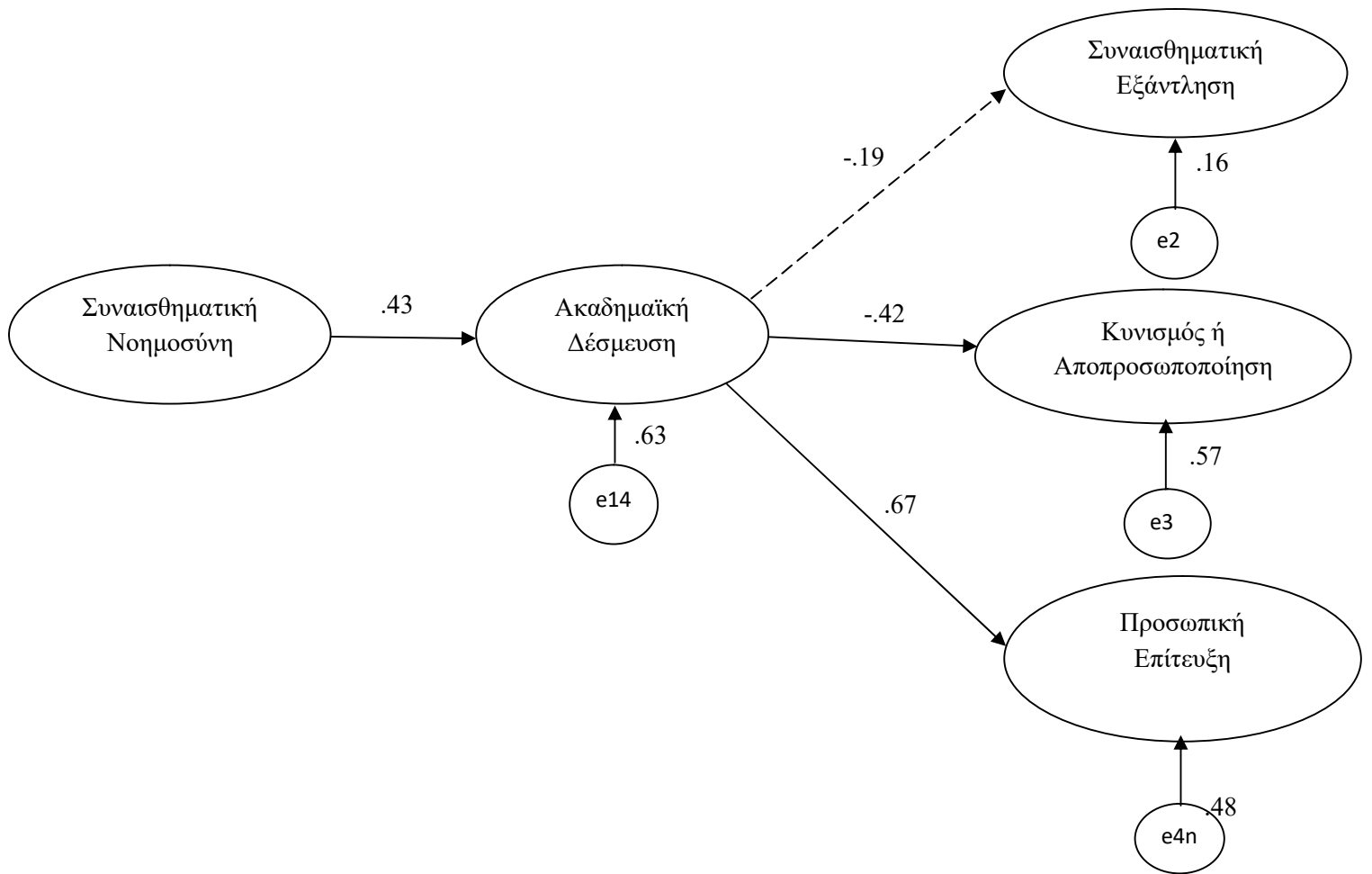
Συσχετίσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, ακαδημαϊκής δέσμευσης και ακαδημαϊκής εξουθένωσης

	Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη	Ακαδημαϊκή Δέσμευση
Αποπροσωποποίηση	.505**			
Προσωπική Επίτευξη	-.150	-.342**		
Ακαδημαϊκή Δέσμευση	-.186	-.420**	.671**	
Συναισθηματική Νοημοσύνη	-.065	-.168	.366**	.434**

Σημείωση.** $p < .001$

Σχήμα 1:

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ακαδημαϊκής δέσμευσης στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή εξουθένωση



Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό

International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτή/τριας της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας: δομικά στοιχεία, διαμόρφωση και ιδιαιτερότητες

Αναστασία Κεφαλά, Μαρία Πλατσίδου

doi: [10.12681/edro.38726](https://doi.org/10.12681/edro.38726)

Copyright © 2024, Αναστασία Κεφαλά, Μαρία Πλατσίδου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/).

Η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτή/τριας της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας: δομικά στοιχεία, διαμόρφωση και ιδιαιτερότητες

Αναστασία Κεφαλά

Υποψήφια διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, a.kefala@uom.edu.gr

Μαρία Πλατσίδου

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, platsidou@uom.edu.gr

Περίληψη:

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευ(ικ)ών, και ιδιαίτερα όσων εργάζονται με ενήλικα μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων, είναι μία διαρκώς εξελισσόμενη, ενεργητική και συνεχής διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες όπου ζουν. Στη χώρα μας, δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα για τον τρόπο διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/ριών ευπαθών κοινωνικών ομάδων και για τα δομικά της χαρακτηριστικά. Προκειμένου να διερευνηθούν τα παραπάνω, διεξήχθησαν συνεντεύξεις με 12 εκπαιδευτές/τριες, οι οποίες αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εν λόγω εκπαιδευτών/τριών αποτελείται από τέσσερα δομικά στοιχεία: (α) Τα κίνητρα να ασχοληθούν με την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων που πηγάζουν από την εσωτερική τους ανάγκη να παρέχουν βοήθεια σε κάθε άτομο που το έχει ανάγκη. (β) Την αυτό-αποτελεσματικότητά τους που επιτυγχάνεται όταν υπάρχει αποδοχή και σεβασμός στη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων τους, ενσυναίσθηση, ευελιξία, ανοιχτή επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και, τέλος, κατανόηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών τους. (γ) Η ανάληψη ευθυνών και η αίσθηση καθήκοντος απέναντι στην εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων ως αντιστάθμισμα της έλλειψης σχετικών προγραμμάτων από τους αρμόδιους φορείς. (δ) Τη δέσμευσή τους στην εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων, όπως καταδεικνύει η επιμονή τους να παραμένουν στον χώρο, παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχες διεθνείς έρευνες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη σύγχρονη ευάλωτη ετερότητα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή νέας γνώσης στην εκπαίδευση ενηλίκων μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων και τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, εκπαίδευση ενηλίκων, ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Abstract:

The professional identity of teachers/educators, especially those who work with adult members of socially vulnerable groups, is a constantly evolving, active and ongoing process influenced by their personal and professional characteristics as well as the social, historical and cultural conditions in which they live. In Greece, there is no empirical data on how the professional identity of educators of socially vulnerable groups is formed and on its structural characteristics. In order to investigate the above, interviews were conducted with 12 educators and analyzed using the method of Thematic Analysis. The results showed that the professional identity of these educators is formed on the basis of four distinct components: (a) Motivation: educators are primarily motivated by their social interaction with their students and their intrinsic need to help them; (b) Self-efficacy beliefs: according to their reports, the characteristics that should be included in their professional identity are: acceptance and respect of social differences, empathy, flexibility, open communication with their students, and understanding of their educational and social needs; (c) Sense of responsibility towards students and society; and (d) Commitment to teaching. These findings are in line with similar international research on intercultural education and contemporary vulnerable diversity and can be used to generate new knowledge in the education of adults who are members on socially vulnerable groups and the design of specialized seminars and training programs.

Key words: professional identity, adult education, socially vulnerable groups.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού, ο τρόπος που αυτή διαμορφώνεται καθώς και τα δομικά στοιχεία που συμβάλουν στην ανάπτυξη και εξέλιξή της αποτελούν τις τελευταίες δεκαετίες ένα ανεξάρτητο επιστημονικό πεδίο με έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον (Beauchamp&Thomas, 2009· Beijaardetal., 2004· Olsen, 2010·Pillenetal., 2013). Ως έννοια, διαχωρίζεται από τον ευρύτερο και γενικότερο όρο της «επαγγελματικής ταυτότητας», ο οποίος αποτελεί εξέλιξη των όρων «επαγγελματισμός» και «επαγγελματική αυτό-αντίληψη», κυρίως εξαιτίας της υποκειμενικότητας που την χαρακτηρίζει αναφορικά με την αξία που αποδίδει κανείς στο έργο του/της εκπαιδευτικού, αλλά και της άμεσης επιρροής που επιδέχεται από τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώνεται (Beijaardetal., 2004·Connelly&Clandinin, 1999·Kompf, et. al., 1996).

Σύμφωνα με τις μελέτες που τη διερευνούν, η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού φαίνεται ότι είναι μία εν εξελίξει διαδικασία (Beijaard et al., 2004· Kelchtermans, 2009). Ο πληρέστερος ορισμός που προκύπτει από τη βιβλιογραφία εξηγεί πως δεν πρόκειται για μία σταθερή οντότητα, αλλά για μία διαρκώς εξελισσόμενη, δυναμική, ενεργητική και συνεχιζόμενη διαδικασία. (Beauchamp & Thomas, 2009· Flores & Day, 2006· Schepens et al., 2009). Η διαμόρφωσή της εξελίσσεται στον χρόνο και επηρεάζεται, αφενός, από το σύνολο των προσωπικών χαρακτηριστικών του/της εκπαιδευτικού, όπως οι προηγούμενες εργασιακές του/της εμπειρίες, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο και η γενική του/της κοσμοθεωρία, και, αφετέρου, από τα επαγγελματικά του/της χαρακτηριστικά, όπως το γνωστικό του/της αντικείμενο, οι γνώσεις του/της, οι δεξιότητες του/της και η επαφή του/της με τους σημαντικούς Άλλους της ζωής του/της, όπως αυτά διαμορφώνονται στις κοινωνικές συνθήκες που ζει (Cooper & Olson, 1996· Hong, 2010· Olsen, 2010). Όπως γίνεται αντιληπτό, πρόκειται για μια υποκειμενική εννοιολογική κατασκευή, καθώς είναι το αποτέλεσμα της προσωπικής ερμηνείας του ατόμου για τον/την ίδιο/α υπό την ιδιότητα του/της εκπαιδευτικού. Παράλληλα, όμως, εξαρτάται απολύτως από τις κοινωνικές, τις ιστορικές, τις οικονομικές και τις πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτή η ταυτότητα αναπτύσσεται, διαμορφώνεται και εξελίσσεται.

Οι περισσότερες έρευνες στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία αφορούν στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών γενικά και επιχειρούν να διερευνήσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της, τα δομικά χαρακτηριστικά που τη στοιχειοθετούν και τη σημασία της ανάπτυξής της (Coldron & Smith, 1999· Schepens et al., 2009· Καμπάταγη, 2021· Σκόδρα, 2010). Η παρούσα ερευνητική μελέτη εστιάζει σε μία ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευτικών που δεν έχει ως τώρα μελετηθεί, των εκπαιδευτών που διδάσκουν σε ενήλικα μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων, η οποία παρουσιάζει ομοιότητες αλλά και διαφορές με την γενική ομάδα των εκπαιδευτικών, όπως θα περιγραφεί αναλυτικότερα στη συνέχεια. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα και τα δομικά της χαρακτηριστικά που τη στοιχειοθετούν.

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και τα δομικά στοιχεία που την αποτελούν

Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται και επαναδιαμορφώνεται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδρασή τους, αφενός, με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους, τους/τις συναδέλφους τους και κάθε εμπλεκόμενο/η στο εργασιακό τους περιβάλλον και, αφετέρου, με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και διαρθρωτικές εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που απασχολούνται (Kelchtermans, 1993). Σύμφωνα με τον Day και τους συνεργάτες του (2006), η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να ισορροπεί μεταξύ τριών διαστάσεων: (α) της προσωπικής διάστασης, της ζωής, δηλαδή, και όλων όσων αυτή περιλαμβάνει έξω από το σχολείο ή οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον εκπαίδευσης, (β) της επαγγελματικής διάστασης, που εξαρτάται κυρίως από τις προσδοκίες που η κοινωνία ορίζει και αναμένει από έναν «καλό εκπαιδευτικό», αλλά και από τις ίδιες τις επαφές που ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει στο περιβάλλον που εργάζεται, και (γ) της καταστασιακής διάστασης, η οποία περιλαμβάνει τις διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε διαφορετική εκπαιδευτική συνθήκη όπου καλείται ο/η εκπαιδευτικός να εργαστεί. Επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι οι προσωπικές τους εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές, από την δική τους σχολική ηλικία (Φρυδάκη, 2015), όπως επίσης και η επιρροή που δέχονται από συναδέλφους/ισσες, συνήθως, μεγαλύτερους σε ηλικία και με περισσότερη προϋπηρεσία στον χώρο, οι οποίοι/ες λειτουργούν ως *μέντορες* στους/ιες νεότερους/ες εκπαιδευτικούς (Schwartz, 2007).

Οι επιρροές που δέχεται ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εργασιακής του/της πορείας για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητάς του, είτε είναι εσωτερικές (προσωπικές επιλογές), είτε εξωτερικές (κοινωνικές συνθήκες), οδηγούν στον τρόπο που τελικά ο/η ίδιος/α θα αντιληφθεί τον εαυτό του/της ως εκπαιδευτικό (Olsen, 2008). Η αλληλεπίδραση των παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση της αυτό-εικόνας του/της εκπαιδευτικού υπό αυτήν την ιδιότητα, καθώς και των τεσσάρων δομικών χαρακτηριστικών που συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του/της ταυτότητας (Canpinus, 2011):(α) τα κίνητρα για να επιλέξει κάποιος/α το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, (β) την αυτό-αποτελεσματικότητά του/της, (γ) την αίσθηση καθήκοντος και την ανάληψη ευθυνών απέναντι σε αυτό, και (δ) την επαγγελματική του/της δέσμευση. Αναλυτικότερα:

(α) Τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν όλους εκείνους τους παράγοντες που λειτουργούν ως κινητήριες δυνάμεις προκειμένου το άτομο να επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα. Θεωρούνται ένα σημαντικότατο συστατικό της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού, καθώς εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, τις γνωστικές ικανότητές του και τις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ιδιότητά του/της ως εκπαιδευτικός (Berger&Van, 2018). Επιπλέον, αντανακλούν την αξία που αναγνωρίζει κανείς στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας, καθώς, σύμφωνα με τον Eccles (2009), η προσδοκία για επαγγελματική επιτυχία και η αναγνώριση της σημαντικότητας του επαγγέλματος αποτελούν τα βασικότερα κίνητρα για την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος. Επομένως, από αυτήν την οπτική, η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού παρουσιάζεται ως το αποτέλεσμα επιλογών που προκύπτουν από την προσδοκία του/της για επιτυχία και την υποκειμενική αξιολόγησή του/της για τη σημασία του επαγγέλματος. Οι επιλογές αυτές επηρεάζονται, αφενός, από τα πολιτισμικά, κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, και, αφετέρου, από τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες που δημιουργεί το ίδιο το επάγγελμα (Berger&Van, 2018).

(β) Η αυτό-αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού αναφέρεται στην ικανότητά του/της να οργανώσει και να εκτελέσει αποτελεσματικά όλα όσα απαιτούνται, προκειμένου να διδάξει με επιτυχία ένα γνωστικό αντικείμενο σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κοινό, σε συγκεκριμένες χρονικές και κοινωνικές συνθήκες (Tschannen-Moranetal., 1998). Επιπρόσθετα, περιλαμβάνει τις προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού για το αν η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να επιφέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (Tschannen-Moranetal., 2001). Με άλλα λόγια, το συγκεκριμένο δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού δεν αφορά μόνο τις πεποιθήσεις του/της για το δικό του/της έργο, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό του/της κοινό. Συγκεκριμένα, αναφέρεται επίσης στο κατά πόσο μαθησιακή διαδικασία θα έχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα ωθήσουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να δεσμευθούν και να παραμείνουν σε αυτή, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να νιώσει αποτελεσματικός σε ό,τι προετοίμασε, οργάνωσε και τελικά δίδαξε (Beijaardetal., 2004).

(γ) Η αίσθηση καθήκοντος και η ανάληψη ευθυνών ως δομικά στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού αναφέρονται στις ανησυχίες και συνάμα στις προσδοκίες που δημιουργούνται στον/την εκπαιδευτικό σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον τρόπο που θα τα φέρουν επιτυχώς εις πέρας (Linn, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η αίσθηση του προσωπικού καθήκοντος αναφέρεται στην αυστηρή κριτική που ασκεί ο/η εκπαιδευτικός στον/την εαυτό του/της, στην «αίσθηση ότι υπάρχει μία εσωτερική, επιτακτική υποχρέωση και δέσμευση να οδηγήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στα αναμενόμενα αποτελέσματα που ανταποκρίνονται στους στόχους που οι ίδιοι/ες έθεσαν ή να τους προφυλάξει από το ενδεχόμενο αποτυχίας τους» (Lauermann&Karaberick, 2011, σ. 127). Επιπρόσθετα, η έννοια της *ανάληψης ευθυνών* για τον/την εκπαιδευτικό παρουσιάζεται ως ένα πολυδιάστατο κατασκευάσμα που αποτελείται από το βάρος των ευθυνών για τέσσερα επιθυμητά αποτελέσματα: την παρότρυνση των εκπαιδευόμενων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, την επιτυχία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη δημιουργία λειτουργικών σχέσεων μεταξύ τους και την εξασφάλιση ποιοτικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας του γνωστικού τους αντικειμένου (Lauermann&Karaberick, 2013). Η στόχευση σε αυτά τα αποτελέσματα επικουρεί στην διαδικασία της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού προσθέτοντας το στοιχείο των προσδοκιών και της συνειδητοποίησης των ευθυνών που φέρει το επάγγελμα του/της.

(δ) Η επαγγελματική δέσμευση, που αποτελεί το τέταρτο και τελευταίο δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού, αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και εκτιμά την αξία του επαγγέλματός του/της και στο κατά πόσο νιώθει συνδεδεμένος/η με αυτό (Lamote&Engels, 2010). Πρόκειται για έναν πολυδιάστατο μηχανισμό, ο οποίος περιλαμβάνει διάφορα είδη δεσμεύσεων, όπως η δέσμευση παραμονής σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μέχρι την περάτωση των καθηκόντων του/της ανά ακαδημαϊκό έτος, η ευθύνη επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί τόσο από τον οργανισμό όσο και από τους/τις εκπαιδευόμενους του/της, το κόστος, οικονομικό και ψυχολογικό, που θα δημιουργηθεί σε περίπτωση πρόωρης αποχώρησής του/της από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, κ.ά. Μάλιστα, έρευνες έδειξαν ότι υψηλότερος βαθμός επαγγελματικής δέσμευσης μπορεί να προβλεφθεί στους εκπαιδευτικούς που έχουν υψηλά κίνητρα εργασίας ή μεγαλύτερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Rots&Aeltermann, 2008). Από την άλλη, στις περιπτώσεις που δεν επιτυγχάνεται η

επαγγελματική δέσμευση, είναι συχνότερη η εμφάνιση ψυχολογικής εξάντλησης και σταδιακής έλλειψης κινήτρων προς την εργασία (Hong, 2010).

Οι εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας

Οι εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας αποτελούν μία ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευτών ενηλίκων για την οποία ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν στην χώρα μας. Πρόκειται για τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικα μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων και συγκεκριμένα σε πρόσφυγες, μετανάστες/τριες, άστεγους/ες, πρώην χρήστες/τριες ναρκωτικών ουσιών ή άτομα που βρίσκονται στη διαδικασία της απεξάρτησης, κρατούμενους/ες σε σωφρονιστικά ιδρύματα, άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, όπως οι Ρομά, οι Πομάκοι/ες, κ.ά. Ορισμένοι εκπαιδευτές/τριες απασχολούνται σε δομές ή εκπαιδευτικούς οργανισμούς με έμμισθη σχέση εργασίας, όπως στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ή σε προγράμματα Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων ή Διεθνών Οργανισμών που αποσκοπούν στην εκπαίδευση συγκεκριμένων ανά περίπτωση ευάλωτων ομάδων. Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ες ασχολούνται με την εκπαίδευση της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας εθελοντικά. Σε αυτή τη δεύτερη περίπτωση, η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα σε οποιοδήποτε διαθέσιμο, έστω και υποτυπωδώς κατάλληλο, χώρο, όπως είναι οι αίθουσες πολιτιστικών ή εκκλησιαστικών ιδρυμάτων, οι χώροι των εθελοντικών ομάδων και τα εθελοντικά σχολεία ενηλίκων (π.χ., για την πόλη της Θεσσαλονίκης, το σχολείο αλληλεγγύης «Οδυσσέας» και το «Κοινωνικό Κέντρο-Στέκι Μεταναστών»).

Όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, οι συνθήκες διεξαγωγής των μαθημάτων στις προαναφερθείσες περιπτώσεις δεν είναι ιδανικές, καθώς τόσο οι κτιριακές εγκαταστάσεις, όσο και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός είναι ανεπαρκείς, ενώ η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στηρίζεται στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτών/τριών. Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στους/τις εκπαιδευόμενους/ες ποικίλλουν, αλλά, στις περισσότερες περιπτώσεις, εστιάζουν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν οι διαφορετικές ομάδες των εκπαιδευόμενων. Από τα παραπάνω και με δεδομένο ότι στις σύγχρονες κοινωνίες τα άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες αυξάνονται ολοένα, αναδεικνύεται η ανάγκη άμεσης και ενιαίας πλαισίωσης της εκπαίδευσης της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς. Επιπλέον, προβάλλει η ανάγκη εκπόνησης κατάλληλων επιμορφωτικών

προγραμμάτων για τους εκπαιδευτές/τριες που θα αναλάβουν το συγκεκριμένο έργο. Αυτά, βέβαια, προϋποθέτουν τη συγκέντρωση των κατάλληλων ερευνητικών δεδομένων, δεδομένου ότι η σχετική ερευνητική συγκομιδή είναι ελλιπής στην διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία. Αυτό το κενό αποσκοπεί να καλύψει η παρούσα ερευνητική μελέτη.

Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Βασικός ερευνητικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών/τριών των ενήλικων μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων για τους παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα στοχεύει να:

(α) διερευνήσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας τον εαυτό τους υπό αυτήν την ιδιότητα, με τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα που έχει.

(β) αναδειξεί τα δομικά στοιχεία της επαγγελματικής τους ταυτότητας και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της και

(γ) παρέχει μία ολοκληρωμένη, ερευνητικά τεκμηριωμένη, εικόνα για την επαγγελματική ταυτότητα αυτής της ιδιαίτερης ομάδας εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτέλεσαν 12 εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν σε ενήλικα μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων και συγκεκριμένα σε πρόσφυγες, μετανάστες/τριες, άστεγους/ες, πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, μέλη της φυλής Ρομά, γυναίκες Πομάκες και κρατούμενους/ες σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Ο μέσος όρος ηλικίας των ατόμων του δείγματος ήταν τα 42,2 έτη και ο μέσος όρος της προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων ήταν 9,8 έτη. Τέσσερις από τους συμμετέχοντες ήταν άνδρες, ενώ οι υπόλοιπες οκτώ ήταν γυναίκες. Οι πέντε από αυτούς/ες απασχολούνταν ως εκπαιδευτές/τριες ευπαθών κοινωνικών ομάδων επαγγελματικά, ενώ οι υπόλοιποι/εξεπτά το έπρατταν εθελοντικά. Η μέθοδος δειγματοληψίας που υιοθετήθηκε για τη συλλογή του απαραίτητου αριθμού συμμετεχόντων/ουσών ήταν αυτή της χιονοστιβάδας.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Ειδικότερα, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης αποτελούμενος από έξι ερωτήσεις που αποσκοπούσαν να συγκεντρώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες/ουσες τον ρόλο τους ως εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας, τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους ταυτότητα και τα δομικά στοιχεία που τη διαμορφώνουν. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο έως και τον Ιούνιο του 2021 με τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας zoom, εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων στις δια ζώσεις συναντήσεις που είχαν επιβληθεί εκείνο το χρονικό διάστημα εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν τα 42 λεπτά. Η κωδικοποίηση, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων που συνελέγησαν έγιναν με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης.

Θέματα Ηθικής-Δεοντολογίας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με αριθμό πρωτοκόλλου: 37/19-03-21. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην ερευνητική διαδικασία δεν έλαβαν οποιουδήποτε είδους αμοιβή. Για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους και της εμπιστευτικότητας της έρευνας στα αποτελέσματα παρουσιάζονται τα ψευδώνυμα που οι ίδιοι/ες επέλεξαν να χρησιμοποιούνται αντί των ονομάτων τους.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας επηρεάζεται κυρίως από τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους, τη μεταξύ τους επικοινωνία, τη συνδιαλλαγή, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ζωής. Επιπλέον, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτών/ριών αυτών ενσωματώνει στοιχεία τόσο της προσωπικής τους ταυτότητας, όπως οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα πιστεύω και η γενική κοσμοθεωρία τους για τη ζωή, όσο και της κοινωνικής τους ταυτότητας, όπως οι στόχοι και τα ιδανικά των κοινωνικών ομάδων των οποίων είναι μέλη και κατ' επέκταση το μοτίβο συμπεριφοράς που διαμορφώνουν σύμφωνα με αυτά. Επίσης, η επαγγελματική τους

ταυτότητα συμπεριλαμβάνει την ικανοποίηση προσωπικών τους αξιών που σχετίζονται με την ισότητα, την ειλικρίνεια και την τιμιότητα ως απαραίτητα και επιθυμητά χαρακτηριστικά στις ανθρώπινες σχέσεις. Προς τεκμηρίωση των παραπάνω, παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων/ουσών:

Μάγδα (26): *«Συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό ήταν για μένα να βλέπω τον εαυτό μου ως εκπαιδύτρια αυτών των ανθρώπων (προσφύγων) όταν κατάλαβα ότι στην τάξη μας ένιωθαν την ασφάλεια να εκφραστούν ελεύθερα και να μιλήσουν για τις ζωές τους, τις εμπειρίες τους, τις ανάγκες και τους φόβους τους. Αυτή ακριβώς η ειλικρίνεια, η ασφάλεια και η εμπιστοσύνη στην επικοινωνία μας με έκανε να καταλάβω ποια εκπαιδύτρια θέλω να γίνω για αυτούς».*

Νεφέλη (35): *«Είναι πραγματικά πολύ σημαντικό να καταλάβουμε ότι εμείς (ως εκπαιδευτές/τριες) δεν έχουμε λόγο να παρουσιάσουμε σε αυτές τις ομάδες (άστεγοι) τον σπουδαίο, αλτρουιστικό εαυτό μας που θα τους σώσει από τα δεινά του κόσμου τους. Οφείλουμε να εστιάσουμε στους ίδιους, στο τι έχουν ζήσει, τι περιμένουν από τη ζωή τους και από εμάς. Είμαστε ισότιμοι άνθρωποι που απλά είχαμε την τύχη να μη ζούμε σε συνθήκες πολέμου, φτώχειας, χωρίς σπίτι ή φαγητό. Επομένως, έτσι βλέπω τον εαυτό μου. Απλώς είμαι ένας άνθρωπος που μπορεί και θέλει να βοηθήσει».*

Αναφορικά με τα δομικά στοιχεία που συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τα εξής τέσσερα στοιχεία:

(α)Κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων: τα κίνητρα των εκπαιδευτών/τριών που τους/τις ωθούν στην ενασχόλησή τους με αυτού του τύπου την εκπαίδευση πηγάζουν κυρίως από το ενδιαφέρον τους να έρθουν σε επαφή με άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, να γνωρίσουν τις εμπειρίες τους, και να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ώστε να αντιληφθούν καλύτερα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στον καθημερινό τους βίο. Επιπρόσθετα, τα κίνητρά τους προκύπτουν από τη βαθιά, εσωτερική τους ανάγκη να παρέχουν βοήθεια σε κάθε μέλος της κοινωνίας που τη χρειάζεται, ανεξαρτήτου χρώματος, φύλου, εθνικότητας, σεξουαλικού προσανατολισμού κ.ά. Ο βασικός παράγοντας που ωθεί τους/τις εκπαιδευτές/τριες να παραμείνουν στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων είναι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ικανοποίηση που λαμβάνουν από το

είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους και με τους/τις συναδέλφους τους ή τα μέλη που αποτελούν την ομάδα μέσω της οποίας διδάσκουν στους συγκεκριμένους πληθυσμούς. Κατά τους/τις ίδιους/ες:

Μάγδα (26):*«Παρέμεινα στην εθελοντική μου διδασκαλία (μετά την αποφοίτησή μου από το πανεπιστήμιο) παρά το γεγονός πως έπρεπε πια να βρω μία δουλειά για να βιοποριστώ, εξαιτίας καθαρά προσωπικών και αλτρουιστικών κινήτρων και της εσωτερικής μου ανάγκης να γνωρίζω και να παρέχω βοήθεια μέσω των μαθημάτων μου σε όλο και περισσότερους ανθρώπους που το έχουν ανάγκη».*

Ιφιγένεια (44): *«Η βαθιά και τόσο ουσιαστική επικοινωνία μου με τους μαθητές μου και τους συναδέλφους μου, το όραμα που μοιραζόμαστε, η ειλικρινής μας ανάγκη να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλο με κάθε τρόπο και όπως αυτό είναι δυνατό, είναι ο βασικός λόγος (που την παρακινεί)».*

(β) Αυτό-αποτελεσματικότητα: Μεαξιοσημείωτη συναίνεση, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών/ριών που συμμετείχαν στην έρευνα κατέληξαν σε πέντε συγκεκριμένα χαρακτηριστικάτα οποία κάθε εκπαιδευτικός που ασχολείται με την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων οφείλει να εφαρμόζει, ώστε να νιώθει αλλά και να είναι αποτελεσματικός στο έργο του. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους οι εκπαιδευτικοί των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων οφείλουν: (i) να αποδέχονται και να δείχνουν τον απαραίτητο σεβασμό στη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων τους, (ii) να σκέφτονται και να πράττουν με ενσυναίσθηση, (iii) να είναι ευέλικτοι κατά τη μαθησιακή διαδικασία, (iv) να επιχειρούν συχνή και ανοιχτή επικοινωνία με τις ομάδες των εκπαιδευόμενων τους, και (v) να στοχεύουν στη διερεύνηση και βαθιά κατανόηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών, κοινωνικών και συναισθηματικών τους αναγκών. Οι απόψεις τους σχετικά με αυτά αντανακλώνται στα παρακάτω:

Γεωργία (39): *«Το πιο σημαντικό στοιχείο που οφείλει κάθε εκπαιδευτής που ασχολείται με ευπαθείς κοινωνικές ομάδες να έχει κατά νου, είναι η ενσυναίσθηση. Οφείλεις να ακούς, να ακούς προσεκτικά, να προσπαθείς να προσεγγίσεις τους μαθητές και τις ανάγκες τους. Να καταλάβουν ότι είσαι ένας απλός άνθρωπος με θέληση να βοηθήσει».*

Λουκάς (30): *«Θεωρώ πως πρέπει να είσαι πραγματικά ευέλικτος καθημερινά, σε κάθε μάθημα, σε κάθε συνθήκη. Οι συνθήκες διαβίωσης των ατόμων αυτών*

αλλάζουν δραματικά σχεδόν καθημερινά, το ίδιο και οι ανάγκες τους. Πρέπει, λοιπόν, να είσαι έτοιμος να προσαρμοστείς και να τροποποιήσεις ο,τιδήποτε σχετικό με το μάθημά σου σε καθημερινή βάση».

(γ) Αίσθηση του καθήκοντος και ανάληψη ευθυνών: Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών, αυτό το δομικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας προκύπτει ως μία βαθιά, επιτακτική εσωτερική ανάγκη να υπηρετήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων, εξαιτίας της έλλειψης οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς. Οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν την ανάγκη αναγνώρισης, τόσο από την κοινωνία, όσο και από την πολιτεία, της σημασίας της εκπαίδευσης για τα συγκεκριμένα μέλη της κοινωνίας και, κατ' επέκταση, τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των ευπαθών κοινωνικών ομάδων σε κοινό πλαίσιο, με εύκολη πρόσβαση και ποιοτικά παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους:

Ιωάννα (42): «Όταν κάποιος θέλει να αποκαλείται ενεργός πολίτης, οφείλει να νοιάζεται και να βοηθά και τους υπόλοιπους πολίτες της κοινωνίας στην οποία ζει. Στην περίπτωση αυτών των ομάδων (των ευπαθών κοινωνικών) που η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν είναι δυστυχώς καθόλου δεδομένη, πρέπει και εσύ να κάνεις κάτι για αυτούς, να τους κάνεις να αντιληφθούν ότι δεν είναι πολίτες δεύτερης κατηγορίας και ότι μπορούν να συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα όπως κάνουμε οι υπόλοιποι».

Παύλος (55): «Για μένα, η εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων είναι ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Εάν αυτό που αποκαλούμε οργανωμένη κοινωνία δεν κάνει τίποτα για αυτούς, εμείς (οι πολίτες) είμαστε εδώ να το αναλάβουμε».

(δ) Επαγγελματική δέσμευση: Αυτό το δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριων της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας αποδεικνύεται από την επιμονή τους να παραμένουν στην εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες που συχνά συναντούν σε αυτήν. Μάλιστα, είναι εντυπωσιακό ότι, για αυτούς/ές τους/τις εκπαιδευτές/τριες, οι ποικίλες δυσκολίες όχι απλώς δε λειτουργούν ως αποτρεπτικοί παράγοντες για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων, αλλά ενισχύουν τη θέλησή τους για παραμονή σε αυτήν και τους κάνουν να αναζητούν τρόπους να τις

αντιμετωπίσουν και να τις προσπελάσουν. Σύμφωνα με τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων για την επαγγελματική δέσμευση:

Ιοκάστη (38): *«Μπορείς να φανταστείς τις πρακτικές συνθήκες διεξαγωγής ενός μαθήματος στις φυλακές; Είναι ακόμη χειρότερο από αυτό που μόλις φαντάστηκες. Ε και; Δε θα παρατούσα ποτέ τις μαθήτριάς μου και τις ανάγκες τους, εξαιτίας αυτών των συνθηκών».*

Λουκάς (30): *«Είναι πραγματικά πολύ δύσκολο όταν έχεις να κάνεις καθημερινά με τον ανθρώπινο πόνο (αναφέρεται στους πρόσφυγες και τα τραύματά τους). Έχω δει πολλούς συναδέλφους μου να παραιτούνται γιατί δεν μπορούν να το διαχειριστούν. Παρόλα αυτά, θεωρώ ότι ο ρόλος μου ως εκπαιδευτής σε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων είναι ένα ιερό καθήκον που οφείλω να εκπληρώσω παρά τις δυσκολίες που συναντώ».*

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης ανέδειξαν την αξία των διαπροσωπικών σχέσεων, της ανθρώπινης επαφής, της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα προερχόμενα από διαφορετικά περιβάλλοντα, με άλλα ερεθίσματα, εμπειρίες και βιώματα, για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε ότι ο τρόπος που διαμορφώνουν την ταυτότητά τους επηρεάζεται από την εσωτερική, επιτακτική ανάγκη που νιώθουν να παρέχουν βοήθεια σε κάθε άτομο που κρίνουν πως το έχει ανάγκη. Παράλληλα, η επαγγελματική τους ταυτότητα αντικατοπτρίζει τις προσωπικές τους αξίες, την κοσμοθεωρία και τον οραματισμό τους για τη δημιουργία συνεκτικών κοινωνιών, με ισότιμες ευκαιρίες προς όλους/ες και που δεν αποκλείουν κανένα μέλος τους. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες (Eun, 2010·Garcia-Carrion, et al., 2020·Gay&Howard, 2010·Illeris, 2014·Φλωράτου, 2021) σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, προσθέτουν νέα γνώση στον κλάδο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς μελετάται ερευνητικά για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο ο τρόπος που διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα μίας ιδιαίτερης ομάδας εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων που καλύπτουν ένα αρκετά μεγάλο εύρος των

εκπαιδευόμενων της. Επιπρόσθετα, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, η επαγγελματική τους ταυτότητα συνδέεται με την επιθυμία τους να γεφυρώσουν το χάσμα που αφήνουν τα κρατικά κενά στην εκπαίδευση των ενήλικων μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Μάλιστα, στο παραπάνω συμπέρασμα σχετικά με την ανάγκη ανάληψης κρατικής ευθύνης για τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των ευπαθών κοινωνικά συνανθρώπων μας κατέληξαν και οι έρευνες των Gay και Howard (2010) και του Stunell (2020), τονίζοντας ότι είναι αδύνατο να συνεχιστεί η εκπαίδευση τόνων κοινωνικών ομάδων του πληθυσμού να στηρίζεται σε εθελοντικές δράσεις και πρωτοβουλίες.

Τα δομικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία (Canrinus, 2011·Kelchtermans, 2009·Olsen, 2008) που τεκμηριώνει την ανάδειξη τεσσάρων ευδιάκριτων δομικών στοιχείων που περιλαμβάνει και η επαγγελματική ταυτότητα της γενικής κατηγορίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η έρευνα ανέδειξε:

(α) Τα κίνητρα που ωθούν τους/τις εκπαιδευτές/τριες να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των συνανθρώπων μας που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες αντικατοπτρίζουν την αξία που αποδίδουν στις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις, ως μέσο ενίσχυσης και ενδυνάμωσης του κάθε ανθρώπου. Σε ό,τι αφορά τα κίνητρα για την παραμονή τους σε αυτού του είδους την εκπαίδευση, παρά τις δυσκολίες που συναντούν και την εθελοντική -κατά κύριο λόγο- βάση στην οποία στηρίζεται, αυτά προκύπτουν ως αποτέλεσμα της ικανοποίησης που λαμβάνουν από το έργο τους σε αυτήν και το αποτέλεσμά του.

Οι έρευνες (Berger&D' Ascoli, 2012· Ramarajan, etal., 2017· Watt&Richardson, 2007) που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς με στόχο τη διερεύνηση των κινήτρων που ωθούν ένα άτομο να επιλέξει το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού καταδεικνύουν ότι οι συχνότεροι κινητήριοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι:(α)η αναγνώριση της αξίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και το προσωπικό ενδιαφέρον για αυτό, (β) η παροχή καθοδήγησης και βοήθειας στο εκπαιδευτικό κοινό και άρα στην ίδια την κοινωνία, (γ)η επαγγελματική ασφάλεια και αποκατάσταση, (δ) η επιθυμία διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου και (ε)η αναγκαστική επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος ως η λιγότερο κακή σε σχέση με τις υπόλοιπες διαθέσιμες επιλογές. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι τα αποτελέσματα

της παρούσας ερευνητικής μελέτης, που αφορούν στα κίνητρα των εκπαιδευτών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, δε συμφωνούν με τα αποτελέσματα των προαναφερθεισών ερευνών, που αναφέροντα γενικά στους/τις εκπαιδευτικούς, παρά μόνο στο κίνητρο που αφορά στην ίδια την αξία του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού, με την έννοια του λειτουργήματος και την προσφορά μέσω αυτού ευρύτερα στην κοινωνία. Ωστόσο, στην έρευνα του Βρούζου (2020), που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό δείγμα εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι το σημαντικότερο κίνητρο για την επιλογή του επαγγέλματος και την ικανοποίηση που μέσα στον χρόνο λαμβάνει κανείς από αυτό είναι η σχέση των δασκάλων με τους/τις μαθητές/τριες. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τα κίνητρα των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας, καθώς βρέθηκε ότι το βασικότερο τους κίνητρο για την ενασχόληση και την παραμονή τους στον χώρο της εκπαίδευσης ευπαθών ομάδων είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους.

(β) Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας, το δεύτερο δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, εξαρτάται από την επίτευξη πέντε χαρακτηριστικών, τα οποία οι ίδιοι/ες κρίνουν πως κάθε εκπαιδευτικός που ασχολείται με την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων οφείλει να ενσωματώσει στην ταυτότητά του. Με την επίτευξη και εφαρμογή αυτών, οι εκπαιδευτές/τριες των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων νιώθουν δημιουργικοί και συνάμα αποτελεσματικοί στο έργο τους. Συγκεκριμένα, τα πέντε στοιχεία που προέκυψαν είναι: η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ενσυναίσθηση και η προσπάθεια ειλικρινούς κατανόησης της θέσης στην οποία βρίσκεται ο/η άλλος/η, στην περίπτωση μας οι εκπαιδευόμενοι/ες, η αναζήτηση και συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων με σκοπό την από κοινού διαμόρφωση των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία λόγω της ποικιλομορφίας του πεδίου της εκπαίδευσης των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, και η οριοθέτηση του ρόλου τους ως διδάσκοντες/ουσες των συγκεκριμένων ομάδων.

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε πλήρη συμφωνία με έρευνες που εστιάζουν στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά πλαίσια (Biasutti et al., 2020· Eun, 2011· Garcia-Carrion et al., 2020· Gay & Howard, 2010· Φλωράτου, 2021), μίας ομάδας εκπαιδευτικών με αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με αυτή των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης

ετερότητας.Μάλιστα, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες στον κλάδο της εκπαίδευσης ενήλικων ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτών/τριών τους και τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή της.

(γ) Η αίσθηση ανάληψης καθήκοντος και ευθυνών, που αποτελεί το τρίτο δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία (Lauermann&Karaberick, 2013) ως ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα που αποτελείται από το βάρος των ευθυνών για τέσσερα επιθυμητά αποτελέσματα: την παρότρυνση των εκπαιδευόμενων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, την επιτυχία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη δημιουργία λειτουργικών σχέσεων μεταξύ τους καιτην εξασφάλιση ποιοτικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας του γνωστικού τους αντικειμένου. Η παραπάνω περιγραφή αντικατοπτρίζει επακριβώς τον τρόπο που οι εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης εύαλωτης ετερότητας αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους υπό αυτήν την ιδιότητα, τις ευθύνες τους και τα καθήκοντα τους σε αυτήν.

Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, στην περίπτωση της εκπαίδευσης των ενηλίκων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες,το βάρος των ευθυνών είναι ακόμη μεγαλύτερο εξαιτίας της έλλειψης οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις συγκεκριμένες ομάδες από τους αρμόδιους φορείς. Για τους ίδιους, το δικαίωμα για συμμετοχή στην εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Για τον λόγο αυτό εμπλέκονται με κάθε τρόπο και διαθέσιμο μέσο στην εκπαίδευση της κοινωνικά εύαλωτης ετερότητας. Στο ίδιο συμπέρασμα σχετικά με την αίσθηση του κοινωνικού και ηθικού καθήκοντος, έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης (Ebersohnetal., 2015·Gay&Howard, 2010). Οι έρευνες αυτές ανέδειξαν την ανάγκη για συμπερίληψη της εκπαίδευσης ευπαθών κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική πολιτική των σύγχρονων κοινωνιών και στη στοχευμένη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

(δ)Η επαγγελματική δέσμευση, που αποτελεί το τελευταίο δομικό στοιχείο που διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτών/τριών,διαφαίνεται από την επιμονή τους να υπηρετούν την εκπαίδευση των ενήλικων μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων, παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν. Επιπλέον,

από μόνο του, το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες στη μελέτη ανήκουν στην κατηγορία των εθελοντών/τριών εκπαιδευτών/τριών αναδεικνύει την αξία που αποδίδουν στην ενασχόλησή τους αυτή και συνάμα τη σπουδαιότητα που αναγνωρίζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, καθώς φροντίζουν να εξασφαλίσουν τον χρόνο και τα μέσα, ώστε να είναι όσο το δυνατόν αποδοτικότεροι σε αυτήν. Η συνολική στάση των εθελοντών/τριών εκπαιδευτών/τριών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα απέναντι στην εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικά συνανθρώπων μας, τον χρόνο που αυτή απαιτεί, τους πόρους, υλικούς, οικονομικούς και ψυχικούς, αλλά και η δέσμευση που νιώθουν με αυτήν και κυρίως με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους, ταυτίζεται απόλυτα με τα ευρήματα στην έρευνα των Schnell και Hoof (2012) για τη σύνδεση του νοήματος στη ζωή με την παροχή εθελοντικής εργασίας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, οι εθελοντές/τριες νιώθουν βαθύτατη δέσμευση, όταν αναλαμβάνουν να ολοκληρώσουν ένα έργο που σχετίζεται με κοινωνικά αδύναμες ομάδες ή αποσκοπεί στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπλέον, αντλούν ικανοποίηση από την ανιδιοτελή προσφορά τους προς αυτούς/ές που το έχουν ανάγκη, συμμερίζονται τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους σαν να ήταν δικά τους και νιώθουν ότι η εθελοντική τους ιδιότητα συμβάλλει στην κατανόηση του εαυτού τους. Είναι φανερό ότι τα ευρήματα των δύο ερευνών, της παρούσας και των Schnell και Hoof (2012), συγκλίνουν σε αρκετά σημεία σχετικά με τα κίνητρα και την επαγγελματική δέσμευση που νιώθουν οι εθελοντές/τριες συμμετέχοντες/ουσες.

Καταληκτικά, η διερεύνηση του τρόπου που οι εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα και τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή της προσθέτει νέα γνώση στον κλάδο τόσο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όσο και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα μίας ιδιαίτερης ομάδας εκπαιδευτ(ικ)ών που για πρώτη μελετάται στη χώρα μας ερευνητικά. Ωστόσο, από τη στιγμή που πρόκειται για ποιοτική έρευνα και άρα το δείγμα που μελετήθηκε είναι περιορισμένο αριθμητικά, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν αφορούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τις δικές τους προσωπικές ιστορίες, πεποιθήσεις και εμπειρίες. Άλλωστε στόχος των ποιοτικών ερευνών δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων τους για τον ευρύ πληθυσμό αλλά η διερεύνηση και ολιστική κατανόηση μίας στάσης ή συμπεριφοράς μίας ομάδας ατόμων μέσω των εμπειριών τους και των υποκειμενικών νοημάτων που τις συγκροτούν.

Συμπεράσματα

Τα βασικότερα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα ερευνητική μελέτη αναφέρονται,καταρχάς,στην ανεκτίμητη αξία των ανθρώπινων, διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε κοινωνικές ομάδες. Οι σχέσεις αυτές λειτουργούν ως σημαντικότερο κίνητρο, μέσο αυτό-αποτελεσματικότητας, πηγή ικανοποίησης και νοηματοδότησης για τους/τις εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας. Τα συμπεράσματα αναφέρονται, επίσης, στησημαντικότητα της εκπαίδευσης για την ομαλή ένταξη ή επανένταξη ενήλικων ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες στην κοινωνία. Επιπλέον, μέσω της εμπειρίαςκαι της προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων αναδείχθηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η ανάγκη για ενσυναίσθηση, η ευελιξία κατά τη διδακτική πράξη, η αποδοχή και ο ειλικρινής σεβασμός στη διαφορετικότητα, που δύναται να λειτουργήσουν ως απαραίτητα εφόδια για κάθε εκπαιδευτικό που ασχολείται ή επιθυμεί να ασχοληθεί με αυτού του είδους την εκπαίδευση. Επιλογικά, από την έρευνα διαφάνηκε ότι, παρά τις δυσκολίες, τις μη ιδανικές συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον χρόνο που απαιτεί η ενασχόληση των (εθελοντών/τριών, κυρίως)εκπαιδευτών/τριών με τηνεκπαίδευση αυτών των ομάδων, οι ίδιοι νιώθουν βαθιά δεσμευμένοι σε αυτό το έργο και δεν παύουν να αντλούν ικανοποίηση, νόημα και δύναμη για να γίνονται ακόμη αποτελεσματικότεροι σε αυτό.

Συμβολή της παρούσας έρευνας

Με την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης επιχειρήθηκε και επιτεύχθηκε η καταγραφή των συνθηκών εκπαίδευσης των ενήλικων μελών που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες για πρώτη φορά στον ελλαδικό χώρο. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την επαγγελματική ταυτότητα μίας ιδιαίτερης ομάδας εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας. Με την ανάλυση των ευρημάτων σχετικά με αυτήν προστίθεται νέα γνώση σχετικά με την έννοια της *επαγγελματικής ταυτότητας* στον κλάδο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και ανοίγει μία δίοδος για τον κλάδο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ώστε να συμπεριλάβει ερευνητικά εγχειρήματα που αφορούν εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, πέρας από τους/τις εκπαιδευτικούς των βασικών βαθμίδων εκπαίδευσης, στους κόλπους της. Επιπρόσθετα, από τα

αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται η άμεση ανάγκη ανάληψης κρατικών ευθυνών για την εκπαίδευση των ενήλικων μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων και την εξασφάλιση ποιοτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, με εύκολη πρόσβαση σε όλους/ες. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων προς τους/τις εκπαιδευτές/τριες που αναλαμβάνουν το έργο αυτό, ώστε να λάβουν την απαραίτητη καθοδήγηση και κατάρτιση. Τέλος, το σημαντικότερο ίσως εύρημα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι η ανάδειξη της πραγματικής αξίας και της σημαντικότητας της εκπαίδευσης για την ενεργό συμμετοχή των ευπαθών κοινωνικών ομάδων στην κοινωνία μας.

Βιβλιογραφία

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. M., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 319-343.
- Berger, Jean-Louis & Van, Kim Lê. (2018). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 45 (2), 163-181.
- Biasutti, Welch, G.F., MacRitchie, J., McPherson, G.E., & Himonides, E. (2020). Editorial: The Impact of Music on Human Development and Well-Being. *Front. Psychol.*, 11(1246). doi: 10.3389/fpsyg.2020.01246
- Βρούζος, Δ. (2020). Τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η επιβεβαίωση ή η διάψευσή τους στην πράξη. *MusEd*, 1 (1), 99-111. DOI: <https://doi.org/10.26220/mused.4175>
- Canrinus, E. T. (2011). *Person and context in interaction: Relating teachers' beliefs and professional identity*. Round-table presented at the 2011 Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 8-12, New Orleans, LA, USA.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726. doi:10.1080/002202799182954

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College.

Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.

Ebersöhn, L., Loots, T., Eloff, I., & Ferreira, R. (2015). In-service teacher training to provide psychosocial support and care in high-risk and high-need schools: school-based intervention partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 41 (3), 1-18. DOI:[10.1080/02607476.2015.1044226](https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1044226)

Eun, B. (2010). From learning to development: a sociocultural approach to instruction. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 401–418. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526593>

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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

Φλωράτου, Μ. (2021). *Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. [Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

García-Carrión. R., LópezdeAguileta. G., Padrós. M., & Ramis-Salas. M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Front. Psychology*, 11(140). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00140

Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>

Hong, J. Y. (2010). Pre-Service and Beginning Teachers Professional Identity and Its Relation to Dropping out of the Profession. *Teaching & Teacher Education*, 26, 1530–1543. doi:10.1016/j.tate.2010.06.003.

Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>

Καμπάταγη, Αι. (2021). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. [Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443–456. doi:10.1016/0742-051x(93)90029-g.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257–272.

Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., & Boak, R. T. (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London, Washington, DC: Falmer Press.

Lamote, C., & N. Engels. (2010). The Development of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, (1): 3–18. doi:10.1080/02619760903457735.

Lauermann, F., & S. A. Karabenick. (2011). Taking Teacher Responsibility into Account(Ability): Explicating Its Multiple Dimensions and Theoretical Status. *Educational Psychologist*, 46, 122–140. doi:10.1080/00461520.2011.558818.

Lauermann, F., & S. A. Karabenick. (2013). The Meaning and Measure of Teachers' Sense of Responsibility for Educational Outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26. doi:10.1016/j.tate.2012.10.001.

Linn, R. L. (2006). *Educational Accountability Systems*. Boulder: University of Colorado.

Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35, 3–6.

Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Boulder, CO: Paradigm.

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19 (6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>

Ramarajan, L., Berger, I. E., & Greenspan, I. (2017). Multiple identity configurations: The benefits of focused enhancement for prosocial behavior. *Organization Science*, 28(3), 495–513. <https://doi.org/10.1287/orsc.2017.1129>

Rots, I., & A. Aelterman. (2008). “Two Profiles of Teacher Education Graduates: A Discriminant Analysis of Teaching Commitments.” *European Educational Research Journal* 7 (4): 523–534.

Schepens, A., A. Aelterman, & P. Vlerick. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35, 361–78.

Schnell, T. & Hoof, M. (2012): Meaningful commitment: finding meaning in volunteer work, *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 33, (1), 35-53.

Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7, 27–49.

Stunell, K. (2020). Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *EuropeanJournalofTeacherEducation*, 44 (1), 1-17. DOI:[10.1080/02619768.2020.1758660](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758660)

Σαργιώτη, Α. Ν. (2019). *Διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας*. [Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σκόδρα, Ε. (2010). *Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής*. [Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy, & W. K., Hoy. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. doi:10.3102/00346543068002202.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό

International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Ο ρόλος και οι επαγγελματικές δραστηριότητες των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας

Konstantina Rentzou

doi: [10.12681/edro.37003](https://doi.org/10.12681/edro.37003)

Copyright © 2024, Konstantina Rentzou



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

Ο ρόλος και οι επαγγελματικές δραστηριότητες των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας

Κωνσταντίνα Ρέντζου

*Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
krentzou@uoi.gr*

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η παιδαγωγική πρακτική που απευθύνεται σε βρέφη και μικρά παιδιά ηλικίας έως τριών ετών τυγχάνει αυξημένης προσοχής σε επίπεδο πολιτικής. Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για το τι συνεπάγεται και εμπεριέχει η παιδαγωγική πρακτική για αυτή την ηλικιακή ομάδα και πώς οι παιδαγωγοί που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας βλέπουν τον ρόλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει το ερευνητικό κενό σχετικά με το τι συνεπάγεται η επαγγελματική ταυτότητα και το έργο των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας και να αναδείξει τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται στις τάξεις που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Συνάμα, στόχος της έρευνας είναι χαρτογραφήσει τις απόψεις των παιδαγωγών για τη θέση της εκπαίδευσης και της φροντίδας στις τάξεις στις οποίες φιλοξενούνται παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. 51 Έλληνες παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας απάντησαν σε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι ο ρόλος των παιδαγωγών είναι πολύπλοκος και πολύπλευρος και ότι οι παιδαγωγοί αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους σε πρακτικές εκπαίδευσης και φροντίδας παρά στη διαχείριση. Επιπλέον, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν ότι αν και οι συμμετέχοντες δεν αποδέχονται στο σύνολό τους τη συνύπαρξη της εκπαίδευσης και της φροντίδας στις τάξεις που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας μέχρι τριών ετών, η φροντίδα κινείται πέρα από τους στενούς ορισμούς που περιλαμβάνουν ρουτίνες, σε μια ευρύτερη εικόνα της φροντίδας που περιλαμβάνει εκπαιδευτικές και σχεσιακές πτυχές. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη να διερευνηθούν περαιτέρω οι φωνές των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας σχετικά με τον ρόλο, την επαγγελματική ταυτότητα και την εργασία τους.

Abstract

During the last years, infant and toddler practice is receiving increased attention at the policy level. Yet, little is known about what infant/toddler practice entails and how educators working with children of this age group view their role and professional identity. The present study aims at filling the research gap on what the professional identity and the work of infant and toddler educators entails and to showcase the professional occupational activities and the pedagogical practices that are adopted in infant/toddler classrooms. In addition, the study aims to map infant/toddler educators' perspectives on the role of care and education in infant/toddler classrooms. 51 Greek infant/toddler educators responded to an online questionnaire which included close and open-ended questions. Results reveal that the role of infant/toddler educators is complex and multi-faceted and that infant/toddler educators spent most of their time in education and care practices rather than managerial practices. In

addition, results highlight that although participants do not unanimously accept the integration of care and education in infant/toddler classrooms, care moves beyond narrow definitions that include routines, to a broader image of care which involves educational and relational aspects. The results highlight the need to further explore infant and toddler educators' voices about their role, professional identity and work.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματικός ρόλος, επαγγελματικές δραστηριότητες, αγωγή, φροντίδα, εκπαίδευση, παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Keywords: professional role, professional occupational activities, agogue, care, education, infant/toddler educators.

Εισαγωγή

Από την απαρχή του θεσμού, ο ρόλος και ο σκοπός της προσχολικής αγωγής και φροντίδας (εφεξής ΠΑΦ) είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εκπαίδευση, την ανάπτυξη, την αγωγή, τη φροντίδα και την ευημερία των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι έννοιες αυτές είναι αλληλένδετες και άρρηκτα συνδεδεμένες (Rentzou, 2019), οι περισσότερες χώρες έχουν υιοθετήσει διαφορετικές στρατηγικές για τη «φροντίδα» και την «εκπαίδευση» των παιδιών και υιοθετούν ένα διχοτομημένο και όχι ενοποιημένο σύστημα ΠΑΦ (OECD, 2015).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες με φιλελεύθερη οικονομία, η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών κάτω των τριών ετών θεωρείται ως κύρια ευθύνη των γονέων σε αντίθεση με την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας άνω των τριών ή τεσσάρων ετών, η οποία θεωρείται υποχρέωση του κράτους (OECD, 2006· Bennett, 2011). Σε αυτές τις χώρες, η φροντίδα και η εκπαίδευση χωρίζονται σε δύο διακριτούς τομείς, με αποτέλεσμα τα μικρότερα παιδιά να εγγράφονται σε υπηρεσίες «παιδικής μέριμνας», ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά φοιτούν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία αναφέρονται ως «προσχολική εκπαίδευση». Αυτές οι υπηρεσίες έχουν, συνήθως, διαφορετικά ρυθμιστικά καθεστώτα, λειτουργούν υπό την εποπτεία δύο (ή περισσότερων) υπουργείων και έχουν διαφορετικές απαιτήσεις για τα προσόντα του προσωπικού (Lindeboom&Buiskool, 2013· Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης οδήγησε, μεταξύ άλλων, στο να υιοθετούνται διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στα

διχοτομημένα και στα ενοποιημένα συστήματα. Στα διχοτομημένα συστήματα, τα προγράμματα που παρέχουν κυρίως φροντίδα και τα οποία απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά, τείνουν να ακολουθούν μια προσέγγιση, η οποία βασίζεται περισσότερο στο παιχνίδι και είναι περισσότερο άτυπη. Αντίθετα, τα προγράμματα τα οποία απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά και παρέχουν κυρίως εκπαίδευση τείνουν να υιοθετούν μια προσέγγιση, η οποία στηρίζεται σε κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα και είναι περισσότερο επίσημη. Σύμφωνα με τους Wood & Bennett (1999· αναφέρεται στο Walshetal., 2010, σ. 4) οι επίσημες προσεγγίσεις καθοδηγούνται κυρίως από τους παιδαγωγούς και δίνουν έμφαση, κυρίως, στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, ενώ οι άτυπες προσεγγίσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ισορροπία μεταξύ των δραστηριοτήτων που ξεκινούν από τα παιδιά και αυτών που ξεκινούν από τους παιδαγωγούς, υιοθετούν το παιχνίδι ως πρωταρχικό μέσο μάθησης.

Από την άλλη μεριά, στα ενοποιημένα συστήματα η φροντίδα και η εκπαίδευση θεωρούνται έννοιες αλληλένδετες και αδιαίρετες και όχι μεμονωμένα πεδία. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση τόσο στην εκπαιδευτική διάσταση της φροντίδας όσο και στη φροντίδα που εμπεριέχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ η μάθηση, η φροντίδα, η αγωγή και η κοινωνική υποστήριξη των παιδιών αντιμετωπίζονται ολιστικά (VanLaere, Peeters&Vandenbroeck, 2012).

Η διχοτομία αυτή μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης έχει οδηγήσει ανάμεσα σε άλλα στο να υπονομεύεται συνεχώς η έννοια της φροντίδας, η οποία έχει συνδεθεί, κυρίως, με την κάλυψη των σωματικών/βιολογικών αναγκών των παιδιών, ενώ η εκπαιδευτική φύση της φροντίδας φαίνεται να αγνοείται. Συνάμα, ενώ το κύρος και η σημασία των προγραμμάτων που παρέχουν εκπαίδευση είναι ευρέως αναγνωρισμένη, αυτό δεν ισχύει για τα προγράμματα που παρέχουν κυρίως φροντίδα. Επίσης, η διχοτομία η οποία χαρακτηρίζει την ΠΑΦ έχει συνέπειες και στον επαγγελματισμό του προσωπικού που εργάζεται με μικρότερα παιδιά (OECD, 2006), καθώς όσοι εργάζονται με μεγαλύτερα παιδιά θεωρούνται ότι έχουν σαφή εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό ρόλο, ενώ όσοι εργάζονται με μικρότερα παιδιά έχουν τον ρόλο του φροντιστή ή παραϊατρικό ρόλο (VanLaere, Peeters&Vandenbroeck, 2012).

Κατά συνέπεια, ενώ έχει δοθεί μεγάλη έμφαση σε επίπεδο έρευνας και σε επίπεδο πολιτικής τόσο στον ρόλο και στα προσόντα των παιδαγωγών που εργάζονται με μεγαλύτερα παιδιά όσο και στις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν, η

ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει πως δεν έχει δοθεί η ίδια προσοχή στους παιδαγωγούς που εργάζονται με μικρότερα παιδιά, καθώς και στις πρακτικές που υιοθετούνται στις τάξεις με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Συγκεκριμένα, αν και το πεδίο της ΠΑΦ έχει ερευνηθεί εκτενώς εδώ και δεκαετίες, η έρευνα δείχνει ότι βρισκόμαστε ακόμη σε αναζήτηση των χαρακτηριστικών της κατάλληλης παιδαγωγικής πρακτικής καθώς και του ποιες ικανότητες πρέπει να έχουν οι επαγγελματίες της ΠΑΦ και πώς αυτές προωθούνται. Αυτό το ερευνητικό κενό χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την παιδαγωγική πρακτική που πρέπει να εφαρμόζεται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών (Quiñonesetal., 2018· McDowallClark&Baylis, 2012). Επιπλέον, παρόλο που πληθώρα ερευνών έχει προσπαθήσει να διερευνήσει το προφίλ των προσόντων και τον ρόλο των επαγγελματιών της ΠΑΦ που εργάζονται με μεγαλύτερα παιδιά προσχολικής ηλικίας (για μια επισκόπηση βλ. Rentzou, 2020), ελάχιστες είναι οι έρευνες οι οποίες έχουν επικεντρωθεί στην εργασία, την επαγγελματική ταυτότητα και τα προσόντα των παιδαγωγών που εργάζονται με μικρότερα παιδιά, καθώς και στις επαγγελματικές δραστηριότητες που εκτελούν κατά τη διάρκεια της εργάσιμης ημέρας τους (Davis&Dunn, 2019·Schmidtetal., 2018·Wongetal., 2015).

Η παρούσα έρευνα αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα του ρόλου των παιδαγωγών οι οποίοι εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών καθώς και την περιορισμένη έρευνα, η οποία έχει διερευνήσει τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις επαγγελματικές δραστηριότητες που εκτελούνται από αυτούς τους παιδαγωγούς. Βασισμένη σε αυτή την αναγνώριση, η έρευναφιλοδοξεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό και να αναδείξει τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται στις τάξεις που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Η εστίαση στις επαγγελματικές δραστηριότητες και τα βασικά συστατικά του επαγγελματικού ρόλου των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι σημαντική καθώς, σύμφωνα με τους Wongetal. (2015, σελ. 79), μόνο εάν αποκαλύψουμε το ρόλο, τα καθήκοντα και τις πτυχές του επαγγελματισμού τους, θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε, να αξιολογήσουμε, να σχεδιάσουμε και να ανταμείψουμε κατάλληλα τη δουλειά τους. Επιπλέον, αν και οι παιδαγωγοί διστάζουν να συμμετάσχουν ενεργά στην οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Harwood&Tukonic, 2017), το να διερευνηθεί η οπτική τους είναι σημαντικό, καθώς εναπόκειται σε αυτούς να «διαπραγματευτούν

τον ρόλο τους συμπεριλαμβανομένων εκείνων των πρακτικών που θεωρούν περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλες για την εφαρμογή» (Nuttall, 2003, σελ. 24-25) σε τάξεις με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών.

Οι έννοιες της εκπαίδευσης και της φροντίδας: Παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι ενώ οι έννοιες της εκπαίδευσης και της φροντίδας είναι κεντρικές στην παροχή της ΠΑΦ, δεν έχουμε καταφέρει να προχωρήσουμε προς μια συμφωνία και μια αμοιβαία κατανόηση αυτών των εννοιών και της ορολογίας (IOM & NRC 2015· Sylva, Ereky – Stevens&Aricesky, 2015).

Όσον αφορά την έννοια της φροντίδας, σύμφωνα με τις παραδοσιακές ερμηνείες, ταυτίζεται με τη μητρότητα, έχει τον χαρακτήρα της κηδεμονίας, συνδέεται με την πρόνοια και περιορίζεται σε «ευγενικά χαμόγελα και ζεστές αγκαλιές» (Dalli, 2003, όπως αναφέρεται στο Hayes, 2007, σ. 6). Συνάμα, η έννοια της φροντίδας ορίζεται, παραδοσιακά, ως η ικανοποίηση των σωματικών/βιολογικών αναγκών των παιδιών, ενσωματώνει μια ελλειμματική προοπτική και θεωρείται ως κάτι απλό και εύκολο που δεν απαιτεί εκπαίδευση προκειμένου να προσφερθεί (VanLaere, Peeters&Vandnbroeck, 2012). Ωστόσο, η σύγχρονη έρευνα προτείνει ότι η έννοια της φροντίδας έχει πολλές πτυχές και αναφέρεται όχι μόνο στην ευθύνη και/ή την εποπτεία αλλά και στις έννοιες της σχέσης και της σύνδεσης, καθώς και στην επιθυμία να δημιουργήσουμε ευημερία στους άλλους (Cameron, 2004 , σ. 134). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές ερμηνείες, οι σύγχρονες ερμηνείες τονίζουν ότι κατά τη διάρκεια της φροντίδας τα παιδιά δεν είναι παθητικά αντικείμενα που λαμβάνουν φροντίδα από ενήλικες, αλλά μάλλον είναι ενεργά υποκείμενα που «συναντούν» τους ενήλικες και αναπτύσσουν από κοινού ενσυναίσθηση και δεξιότητες σχέσης (Löfgren, 2016). Επιπλέον, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις, η φροντίδα δεν θεωρείται ως κάλυψη απλώς σωματικών αναγκών, αλλά και πνευματικών ή ψυχολογικών αναγκών των παιδιών (Löfgren 2016). Σύμφωνα με την Cameron (2004, σ. 144) «η παιδαγωγική φροντίδα αφορά την κάλυψη των καθημερινών αναγκών για υγεία, εκπαίδευση, σχέσεις, οικειότητα και κατανόηση με ποικίλα μέσα».

Όπως η έννοια της φροντίδας, έτσι και οι έννοιες της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης, γενικά, φαίνεται να γίνονται αντιληπτές με τη στενή έννοια. Σύμφωνα με τις παραδοσιακές ερμηνείες, η εκπαίδευση «περιορίζεται ώστε να υποδηλώνει απλώς τη διδασκαλία και τη μάθηση» (Peeters, Sharmahd&Budginaite 2016, σ. 24). Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία θεωρείται ως απλώς η μετάδοση καθορισμένης γνώσης, και έχει ως στόχο να ενισχύσει τη μάθηση των παιδιών και να τα προετοιμάσει για το σχολείο (VanLaere&Vandenbroeck, 2018). Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στους «μαθησιακούς στόχους» αντί στις «μαθησιακές εμπειρίες» (Sylva, Ereky – Stevens&Aricescu 2015, σ. 7), προτείνει ότι η εκπαίδευση είναι απλώς θέμα διαμόρφωσης του νου, παρά «ενσωματωμένης ανταλλαγής» (VanLaere&Vandenbroeck, 2018, σ. 3) και ταυτόχρονα αποκλείει τη φροντίδα και τη θεωρεί κατώτερη από την εκπαίδευση (Peeters, Sharmahd&Budginaite, 2016).

Οι ίδιες ασυνέπειες παρατηρούνται, επίσης, μεταξύ της παραδοσιακής και της σύγχρονης εννοιολόγησης του όρου παιδαγωγική. Αν και παραδοσιακά η παιδαγωγική εξισωνόταν με το «πώς διδάσκονται τα μαθήματα στα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα» (Cameron, 2004, σ. 135), οι τρέχουσες αλλαγές υποδηλώνουν ότι η παιδαγωγική ενσωματώνει τόσο την εκπαίδευση όσο και τη φροντίδα, είναι εγγενώς ολιστική και αναφέρεται στην υποστήριξη της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα με τους Petrieetal. (2009, σ. 3) «η παιδαγωγική έχει να κάνει με την ανατροφή των παιδιών, είναι «εκπαίδευση» με την ευρεία έννοια αυτής της λέξης.... συνεπάγεται εργασία με ολόκληρο το παιδί: σώμα, μυαλό, συναισθήματα, πνεύμα και δημιουργικότητα».

Οι διαφορές μεταξύ των παραδοσιακών και σύγχρονων εννοιολογήσεων αυτών των εννοιών υποδηλώνουν ότι καθεμία από αυτές είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, αμφισβητείται και μεταβάλλεται συνεχώς ως προς τον ορισμό και το νόημά της (Urban, Robson&Scacchi, 2017).

Ο ρόλος και οι επαγγελματικές δραστηριότητες των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών

Η φροντίδα, οι ρουτίνες και η αλληλεπίδραση κατέχουν κεντρικό ρόλο και θέση στα αναλυτικά προγράμματα και στις παιδαγωγικές πρακτικές για παιδιά

ηλικίας έως τριών ετών (Quiñonesetal., 2018) και αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο ως βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής πρακτικής των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικίας (Davis&Degotardi, 2015· McDowallClark&Baylis, 2012). Από την άλλη πλευρά, οι πρακτικές που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι λιγότερο κατανοητές και εκτιμημένες (Redmanetal., 2022).

Η σημασία της φροντίδας και των ρουτινών για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών είναι καθολικά αναγνωρισμένη, καθώς πρωτοστατούν σε προγράμματα ΠΑΦ που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Ωστόσο, η φροντίδα και οι ρουτίνες δεν γίνονται ομόφωνα αποδεκτές ως εκπαιδευτική πρακτική. Αυτό το γεγονός «αφήνει λίγο χρόνο στους παιδαγωγούς για άλλους ορισμούς της «διδασκαλίας»» (Nuttall, 2003· όπως αναφέρεται στο Bussey&Hill, 2017, σ. 129), ενώ ταυτόχρονα αμφισβητεί τις έννοιες του επαγγελματισμού των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών (Davis&Dunn, 2019·Powell&Goouch, 2012).

Σύμφωνα με τους Bussey&Hill (2017, σ. 131) ο διαχωρισμός μεταξύ εκπαίδευσης και της φροντίδας θέτει προκλήσεις στη συν-κατασκευή λειτουργικών ορισμών για το ρόλο του παιδαγωγού που εργάζεται σε τάξεις με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Επιπλέον, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν υπάρχει ένας ομόφωνα αποδεκτός ορισμός της φροντίδας, ο οποίος να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές μιας παιδαγωγικής πρακτικής που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών κάτω των τριών ετών (Rentzou, 2019· 2020). Αντίθετα, αν και η έμφαση στην υγεία και την επιβίωση των παιδιών έως τριών ετών φαίνεται να εξασθενεί (McDowallClark&Baylis, 2012, σελ. 232), «τα απομεινάρια παραδοσιακών καθεστώτων φροντίδας που βασίζονται σε προκαθορισμένες ομαδικές ρουτίνες» (Rockel, 2009 , σ. 2), όπως το τάισμα και τα γεύματα, οι πρακτικές της τουαλέτας και ο ύπνος, εξακολουθούν να κυριαρχούν σε μεγάλο βαθμό (McDowallClark&Baylis, 2012, σ. 232).

Ωστόσο, αναρωτιέται κανείς εάν οι παιδαγωγοί που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριώνετών κάνουν μόνο αυτό, αν δηλαδή προσφέρουν και εμπλέκονται μόνο σε προκαθορισμένες ομαδικές ρουτίνες. Όσοι εργάζονται στον τομέα αυτό γνωρίζουν ότι οι παιδαγωγοί κάνουν περισσότερα από αυτό (Wongetal., 2015), ενώ η

περιορισμένη βιβλιογραφία τονίζει ότι ο ρόλος των παιδαγωγών που εργάζονται με αυτή την ηλικιακή ομάδα είναι περίπλοκος. Δεδομένου, λοιπόν, ότι ο ρόλος και οι ευθύνες τους είναι τεράστιες και ποικίλες, αποτελεί πρόκληση το να οριστούν με σαφήνεια οι βασικές ιδιότητες, γνώσεις και τα χαρακτηριστικά που είναι επιθυμητά για τους παιδαγωγούς αυτούς (Harwood et al., 2013). Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν προσπαθήσει να χαρτογραφήσουν την πολυπλοκότητα αυτού του ρόλου και των επαγγελματικών δραστηριοτήτων που επιτελούν οι παιδαγωγοί που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών (Schmidt et al., 2018; Wong et al., 2015), παρά το γεγονός ότι αυτά που κάνουν οι παιδαγωγοί σε συγκεκριμένες στιγμές είναι αυτά που καθορίζουν το τι σημαίνει να είσαι επαγγελματίας και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Molla & Nolan, 2019, σελ. 552).

Σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των επαγγελματιών της ΠΑΦ, οι Schmidt et al. (2018) κάνουν διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικών και διεπιστημονικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι, σύμφωνα με τους Schmidt et al. (2018), αυτές που περιλαμβάνουν κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως διδασκαλία, φροντίδα, εκπαίδευση, συμβουλή, επίβλεψη παιδιών και συνεργασία με γονείς, ενώ οι διεπιστημονικές δραστηριότητες είναι αυτές που περιλαμβάνουν τη διαχείριση και διοίκηση παιδαγωγικών προγραμμάτων και την ηγεσία των εργαζομένων.

Αναγνωρίζοντας την περιορισμένη προσοχή που έχει δοθεί στο τι κάνουν οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της εργάσιμης ημέρας τους, οι Wong et al. (2015) ανέπτυξαν μια ταξινόμηση της εργασίας των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η ταξινόμηση που προτείνεται από τους Wong et al. (2015) περιλαμβάνει τους ακόλουθους δέκα τομείς: προσωπικός χρόνος προσωπικού, σκόπιμη διδασκαλία με παιδιά, «συντροφιά» με παιδιά, τακτική φροντίδα / μετάβαση με παιδιά, συναισθηματική υποστήριξη, επικοινωνία με την οικογένεια, οργάνωση δωματίου / συντήρηση, σχεδιασμός και αξιολόγηση, διοίκηση, και επαγγελματική μάθηση και υποστήριξη.

Ο Rockel (2009, σ. 3), από την άλλη πλευρά, κάνει διάκριση μεταξύ πρακτικής που βασίζεται σε καθήκοντα και πρακτικής που βασίζεται σε σχέσεις. Η πρακτική που βασίζεται σε καθήκοντα «εστιάζει στο χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση του προγράμματος. Η πρακτική που βασίζεται σε σχέσεις αναγνωρίζει τον ατομικό ρυθμό

μάθησης του ίδιου του παιδιού και τον αναστοχασμό του παιδαγωγού πριν από τη δράση, κάτι που είναι πιο αντιπροσωπευτικό της παιδαγωγικής».

Οι ταξινομίες αυτές, αν και δεν έχουν σχεδιαστεί ειδικά για να αντικατοπτρίσουν τον ρόλο και την επαγγελματική ταυτότητα των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών, ευθυγραμμίζονται με την ανάγκη για έναν ολιστικό επαγγελματισμό στην πρώιμη παιδική ηλικία, ο οποίος σχετίζεται με την πρώιμη παιδική ανάπτυξη και όχι με την ΠΑΦ (Simsetal., 2018). Συνάμα, αντικατοπτρίζουν τον πολύπλοκο και πολύπλευρο ρόλο των παιδαγωγών παιδιών ηλικίας έως τριών ετών, ο οποίος περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τους ρόλους του «φυσικού και συναισθηματικού φροντιστή, του συμπαίκτη, του πόρου και παιδαγωγού, του ενεργού παρατηρητή» (Shin, 2015, σ. 502). Επιπλέον, οι ταξινομίες αυτές υπερβαίνουν τις λειτουργίες της φροντίδας και της ανατροφής, για να συλλάβουν, επίσης, εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που επικεντρώνονται στην ενίσχυση της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών και έχουν παραμεληθεί από την έρευνα.

Άμεσα συνδεδεμένη με το ρόλο και το επαγγελματικό προφίλ των παιδαγωγών παιδιών ηλικίας έως τριών ετών, είναι η επαγγελματική τους ταυτότητα, δηλαδή «το πώς [αυτοί] αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον ρόλο τους, συμπεριλαμβανομένων των πιο άτυπων και σιωπηρών πτυχών των επαγγελματικών πολιτισμών» (Stone&Rixon, 2008, σ. 110). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπογραμμίζει ότι η επαγγελματική ταυτότητα των επαγγελματιών της ΠΑΦ διαμορφώνεται τόσο από τα προσόντα και τη γνώση όσο και από συναισθηματικούς τομείς όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η εργασιακή ικανοποίηση και το αίσθημα του ανήκειν (Moloney, 2010). Οι Molla&Nolan (2019) έχουν αναπτύξει μια τυπολογία επαγγελματικών λειτουργιών που περιλαμβάνει τις ακόλουθες πέντε κατηγορίες: 1) Εξειδίκευση: που αναφέρεται στην κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την υποστήριξη της πρακτικής και της λήψης αποφάσεων· 2) Συζήτηση: που αναφέρεται στην ικανότητα του επαγγελματία να στοχάζεται κριτικά στην πρακτική· 3) Αναγνώριση: που αναφέρεται στην εκτίμηση για την εργασία κάποιου και είναι, σύμφωνα με τους Davis&Dunn (2019) ένα κεντρικό δόγμα της επαγγελματικής ταυτότητας κάποιου, ενώ η έλλειψη αναγνώρισης φαίνεται να επηρεάζει την πρακτική των παιδαγωγών· 4) Ανταπόκριση: που περιλαμβάνει πρακτικές προσαρμογής για την κάλυψη των αναγκών των

μεμονωμένων παιδιών· και 5) Ακεραιότητα: που αναφέρεται στο σεβασμό και στην ηθική συμπεριφορά. Ωστόσο, όπως συμβαίνει με τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τον ρόλο των παιδαγωγών, έτσι και με την επαγγελματική ταυτότητα των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας, φαίνεται πως δεν έχουμε μια κοινώς αποδεκτή και σαφώς προσδιορισμένη επαγγελματική ταυτότητα (Harwood&Tukonic, 2017). Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει αυτά τα ερευνητικά κενά καθώς υπάρχει μια καλά καταγεγραμμένη ανάγκη στη βιβλιογραφία να διερευνηθεί το πώς οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας κατανοούν τον ρόλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα και πώς πλαισιώνουν τις ευθύνες τους όσον αφορά την καθημερινή τους πρακτική (Davis&Degotardi, 2015).

Μεθοδολογία έρευνας

Δείγμα

Τα δεδομένα για την παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν το φθινόπωρο – χειμώνα του 2023. Λόγω του διερευνητικού χαρακτήρα της μελέτης, χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας και τεχνικές χιονοστιβάδας. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 51 Έλληνες εκπαιδευτικοί πρώιμης παιδικής ηλικίας, εκ των οποίων όλοι (100%) ήταν γυναίκες. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το 76,6% των συμμετεχόντων εργάζεται με παιδιά ηλικίας μεταξύ 13-30 μηνών, το 4,3% με παιδιά ηλικίας γέννησης έως 12 μηνών και το 19,1% με παιδιά άλλων ηλικιακών ομάδων.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Ποσοστό
Ηλικία	21 – 29: 5.9%
	30-39: 39.2%
	40-49: 35.3%
	50-59: 17.6%
	Άνωτων 60: 2.0%

Ανωτεροστίτλος σπουδών	Μεταδευτεροβάθμιαεκπαίδευση: 17.6% TEI βρεφονηπιοκομίας (early childhood educator): 56.9% ΑΕΙ παιδαγωγός πρώιμης παιδικής ηλικίας: 3.9% Μεταπτυχιακός τίτλος: 19.6% Άλλο: 2%
Χρόνια προϋπηρεσίας σε τάξεις με παιδιά ηλικίας έως 30 μηνών	Λιγότερο απο 2 χρόνια: 19.6% 3-5 χρόνια: 29.4% 6-10 χρόνια: 25.5% 11-15 χρόνια: 11.8% 16-20 χρόνια: 9.8% Περισσότερα απο 21 χρόνια: 3.9%

Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, η ερευνήτρια δημιούργησε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 27 ερωτήσεις, ανοιχτού και κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε 3 μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να καταγράψουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, οι οποίες έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο τους και τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο να καταγράψει το βαθμό ετοιμότητας των συμμετεχόντων να ανταποκριθούν στις διαστάσεις του ρόλου τους.

Στα πλαίσια της παρούσας δημοσίευσης παρουσιάζονται τα δεδομένα τα οποία αφορούν τις πρακτικές και τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις διαστάσεις της φροντίδας και της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αναπτύχθηκαν για την καταγραφή των στόχων και των παιδαγωγικών πρακτικών των παιδαγωγών. Συνάμα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τις 4 ερωτήσεις (3 ανοιχτού τύπου και 1 κλειστού τύπου), οι οποίες στηρίζονται στην

έρευνα των Simsetal. (2018) και οι οποίες είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη φύση της εκπαίδευσης και της φροντίδας και τη συνύπαρξή τους σε τάξεις με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Τέλος, για την καταγραφή των επαγγελματικών δραστηριοτήτων στις οποίες οι παιδαγωγοί δαπανούν τον περισσότερο χρόνο κατά τη διάρκεια μιας εργάσιμης ημέρας, η ερευνήτρια ανέπτυξε ερωτήσεις, οι οποίες στηρίζονται στην έρευνα των Schmidtetal. (2018), καθώς και στοιχεία από την ταξινομία, η οποία αναπτύχθηκε από τους Wongetal. (2015).

Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου κοινοποιήθηκε μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε ομάδες που απευθύνονται σε παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Ανάλυση δεδομένων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν σε αρχεία Excel και SPSS. Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου αναλύθηκαν με χρήση του SPSS, χρησιμοποιώντας περιγραφική στατιστική. Τα ποιοτικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν δημιουργώντας αρχικούς κώδικες, οι οποίοι στη συνέχεια συμπύχθηκαν προκειμένου να μειωθεί ο αριθμός των κωδικών. Οι κωδικοί που αναπτύχθηκαν είναι περιγραφικού τύπου καθώς συνοψίζουν το περιεχόμενο των διατυπώσεων των συμμετεχόντων.

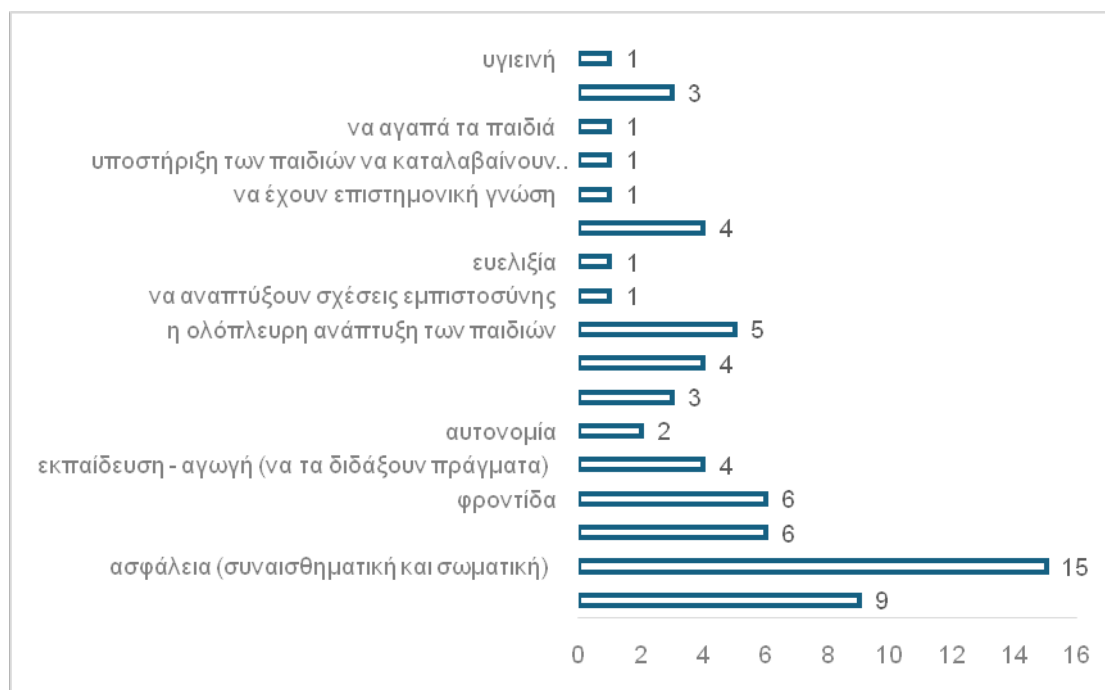
Θέματα ηθικής και δεοντολογίας

Ο ερευνητικός σχεδιασμός έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συνάμα, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ετοιμάστηκε ενημερωτική επιστολή, η οποία αναρτήθηκε με το σύνδεσμο του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τη συγκατάθεσή τους πριν ξεκινήσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τόσο στην ενημερωτική επιστολή όσο και στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τον εθελοντικό και ανώνυμο χαρακτήρα της έρευνας, καθώς και το δικαίωμά των συμμετεχόντων να επιλέξουν να μην απαντήσουν σε καμία ερώτηση και να αποσυρθούν χωρίς κυρώσεις.

Αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν ποιοι είναι οι κύριοι στόχοι ενός παιδαγωγού, ο οποίος εργάζεται με παιδιά ηλικίας έως δεκαοχτώ μηνών. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, η κύρια προτεραιότητα των παιδαγωγών είναι να εξασφαλίσουν και να προσφέρουν ασφάλεια, τόσο σωματική όσο και συναισθηματική στα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας. Συνάμα, κύριος στόχος των παιδαγωγών είναι η ικανοποίηση των σωματικών, συναισθηματικών, κινητικών και βιολογικών αναγκών των παιδιών. Η παροχή φροντίδας στα παιδιά, η υποστήριξη των παιδιών να αγαπήσουν το σχολείο και να μεταβούν ομαλά από το σπίτι στο σχολείο, καθώς και η υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών αναφέρθηκαν, επίσης από τους παιδαγωγούς.

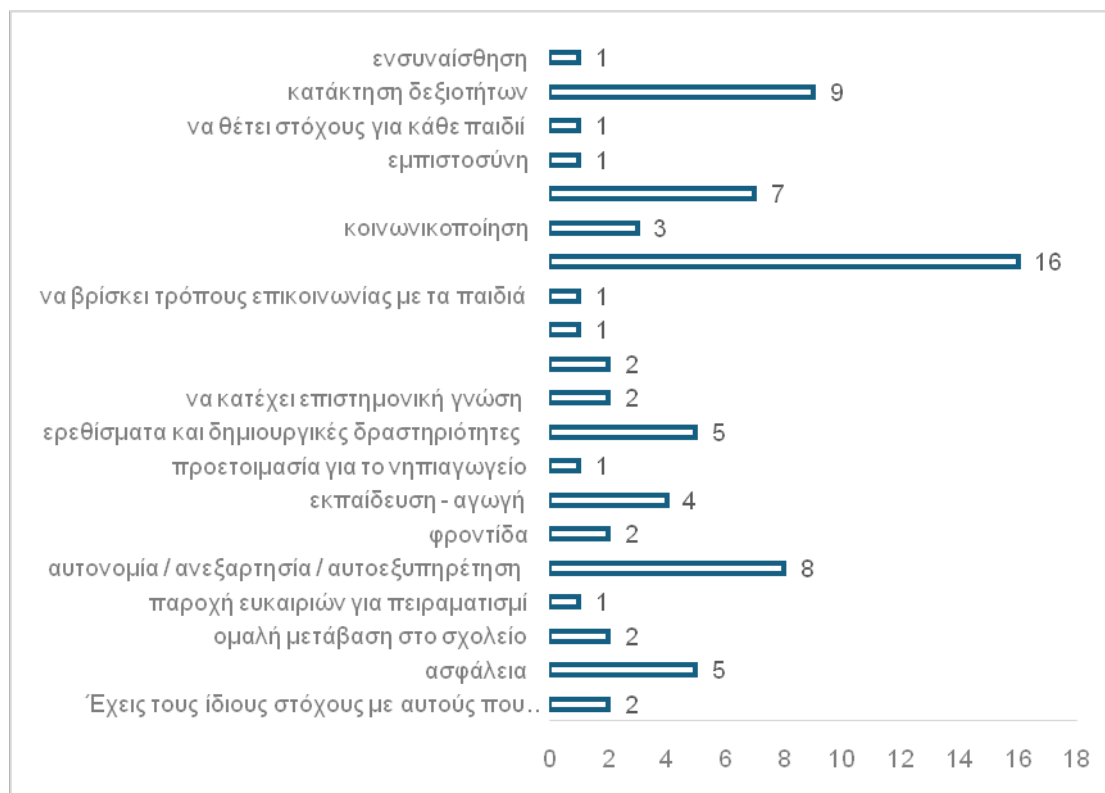
Σχήμα 1. Κύριοι στόχοι των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως 18 μηνών



Από την άλλη μεριά, όταν οι παιδαγωγοί ερωτήθηκαν για τους κύριους στόχους που θέτει ένας παιδαγωγός, ο οποίος εργάζεται με παιδιά ηλικίας 19-30

μηνών, έμφαση δόθηκε στην ολιστική ανάπτυξη και εξέλιξη (λεκτική, γνωστική, κοινωνική) των παιδιών, στην υποστήριξη των παιδιών να κατακτήσουν διάφορες δεξιότητες, καθώς και στην υποστήριξή τους να κατακτήσουν την αυτονομία και την ανεξαρτησία τους και να μάθουν τα παιδιά να εξυπηρετούνται. Η ικανοποίηση των αναγκών (συναισθηματικών, σωματικών, κ.λ.π.) των παιδιών φαίνεται, επίσης, πως είναι ένας από τους στόχους των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας (Σχήμα 2).

Σχήμα 2. Κύριοι στόχοι των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας 19 έως 30 μηνών

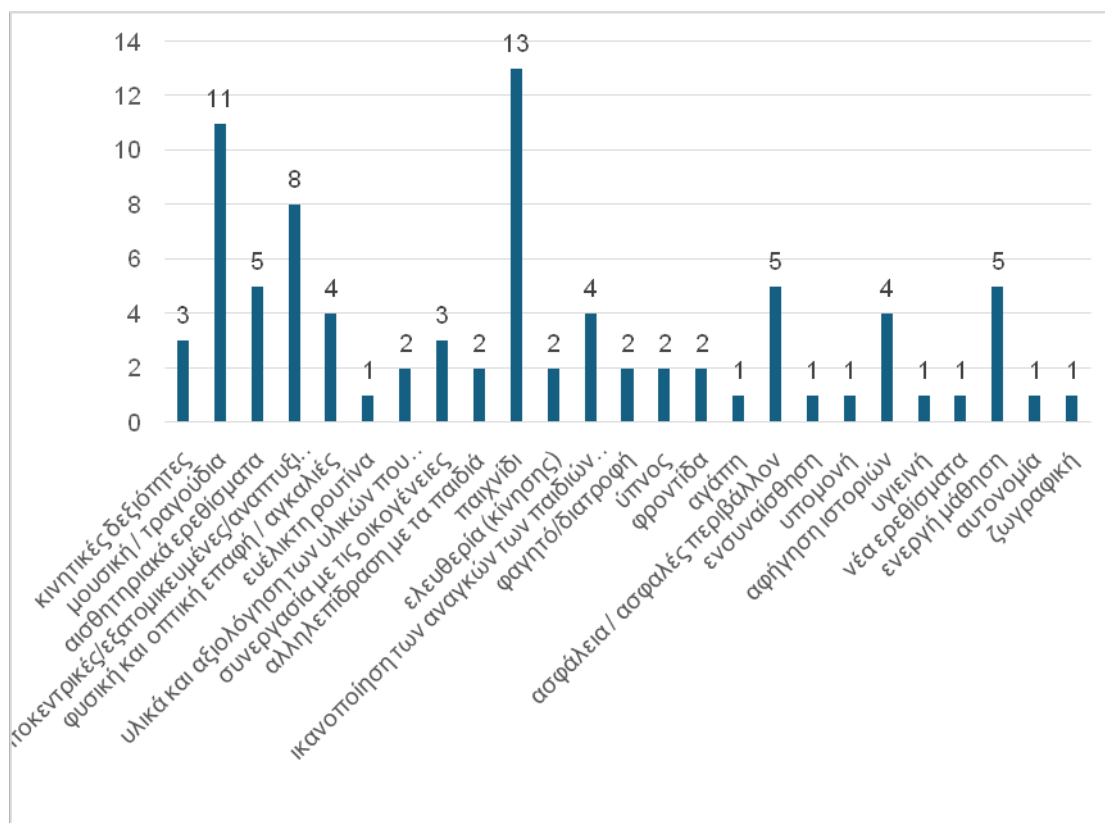


Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι στόχοι των παιδαγωγών διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται, όπως επίσης διαφοροποιείται η σημασία που δίνεται στους ίδιους στόχους ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Έτσι, ενώ για παράδειγμα η ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών αποτελεί στόχο όλων των παιδαγωγών, φαίνεται πως στα βρεφικά και μεταβρεφικά τμήματα δίνεται

μεγαλύτερη έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών σε σχέση με τα νηπιακά τμήματα. Συνάμα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδαγωγών, στα βρεφικά και μεταβρεφικά τμήματα κύρια μέριμνα των παιδαγωγών αποτελούν οι διαστάσεις φροντίδας, με την ολιστική της έννοια, ενώ στα νηπιακά τμήματα η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των παιδιών.

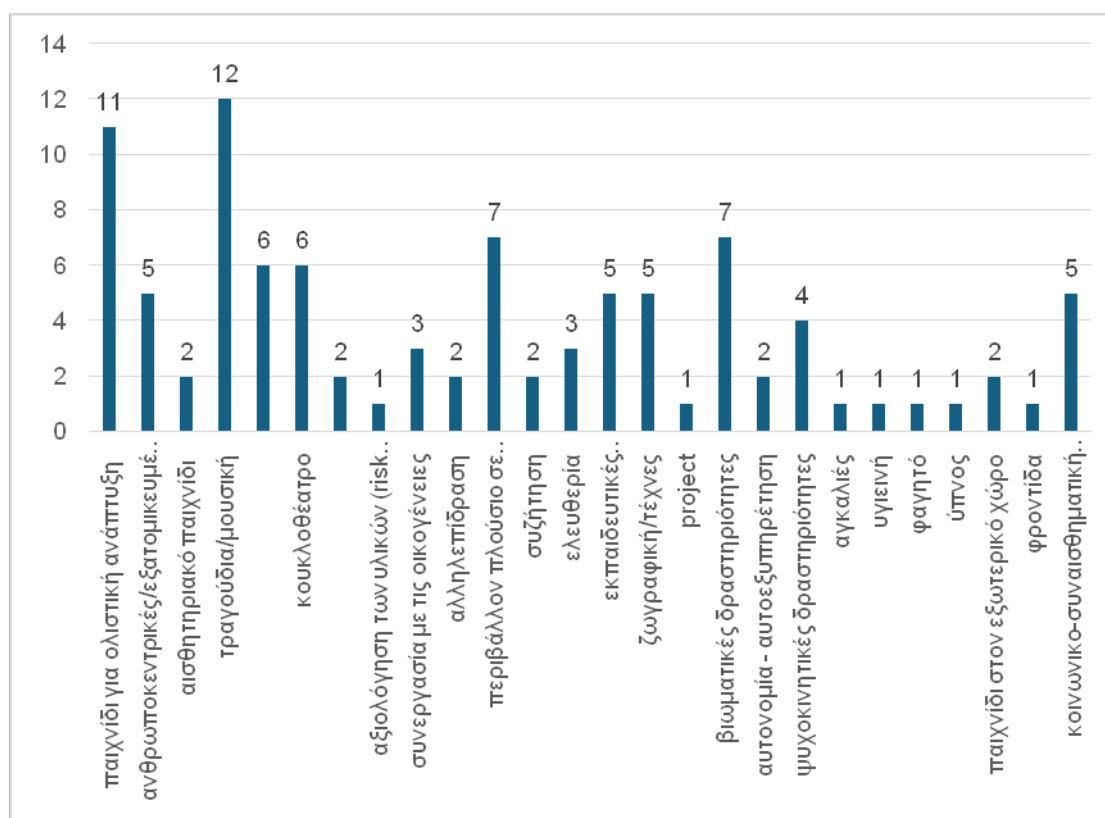
Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τις κυριότερες παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες υιοθετούν προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι παιδαγωγοί, οι οποίοι εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως δεκαοχτώ μηνών, ανέφεραν, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, το παιχνίδι, τη μουσική και τα τραγούδια και άλλες ανθρωποκεντρικές/εξατομικευμένες/αναπτυξιακά κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν αναφέρθηκαν με συγκεκριμένο τρόπο. Η ενεργός μάθηση, το ασφαλές περιβάλλον και τα αισθητηριακά ερεθίσματα, αναφέρθηκαν, επίσης, από τους παιδαγωγούς, οι οποίοι εργάζονται με παιδιά ηλικίας έως δεκαοχτώ μηνών.

Σχήμα 3. Κύριες παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται με παιδιά έως 18 μηνών



Από την άλλη μεριά, οι παιδαγωγοί οι οποίοι εργάζονται με παιδιά ηλικίας 19-30 μηνών, έδωσαν έμφαση, όπως φαίνεται στο Σχήμα 4, στα τραγούδια και τη μουσική, στο παιχνίδι το οποίο συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, στις βιωματικές δραστηριότητες και στο πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, όπως επίσης στην αφήγηση παραμυθιών και στο κουκλοθέατρο.

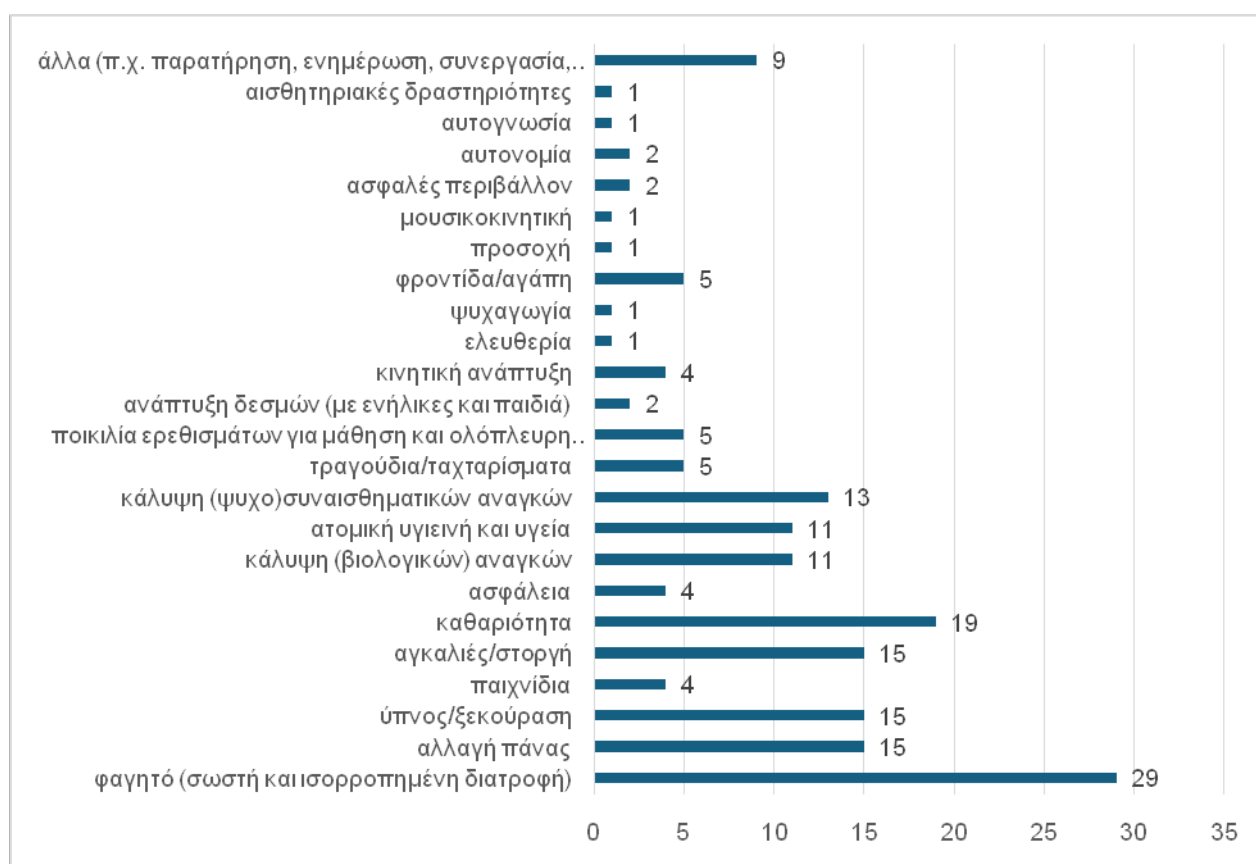
Σχήμα 4. Κύριες παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται με παιδιά ηλικίας 19 – 30 μηνών



Όπως και με τους κύριους παιδαγωγικούς στόχους, έτσι και με τις παιδαγωγικές πρακτικές, βλέπουμε ότι οι παιδαγωγοί υιοθετούν ίδιες πρακτικές για να προωθήσουν τους στόχους τους, αλλά ανάλογα με την ηλικία των παιδιών δίνεται διαφορετική βαρύτητα σε αυτές.

Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν, επίσης, τι περιλαμβάνει η παροχή φροντίδας στα βρέφη. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 5, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν, κυρίως, στις διαδικασίες ρουτίνας και στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών των παιδιών (σίτιση, καθαριότητα, αλλαγή πάνας, ύπνος και ξεκούραση), καθώς και στην κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών και την ανάγκη τους για στοργή.

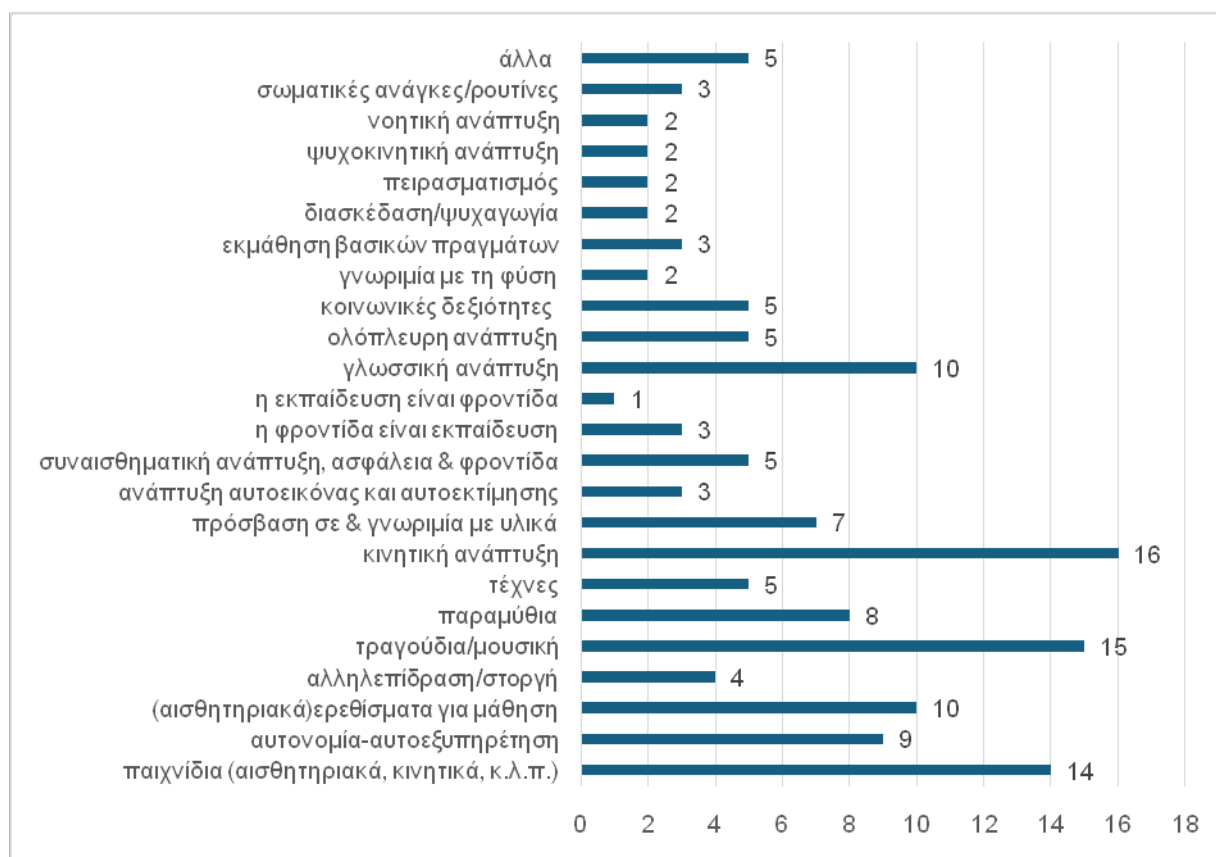
Σχήμα 5. Τι περιλαμβάνει η παροχή φροντίδας σε βρέφη



Από την άλλη μεριά, η παροχή εκπαίδευσης, περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες την κινητική ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. υποστήριξη να περπατήσουν μόνα τους, δραστηριότητες για την υποστήριξη της αδρής και της λεπτής κινητικότητας των παιδιών), τη μουσική και τα τραγούδια, την οργάνωση παιχνιδιών για τα παιδιά, την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών, καθώς και την υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης των

παιδιών και την υποστήριξη της αυτονομίας και της αυτοεξυπηρέτησής τους (Σχήμα 6).

Σχήμα 6. Τι περιλαμβάνει η παροχή εκπαίδευσης σε βρέφη



Δεδομένου ότι η εκπαίδευση και η φροντίδα είναι συνυφασμένες στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και φροντίδας, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν πως η φροντίδα και η εκπαίδευση συνυπάρχουν στα βρεφικά τμήματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων για το αν η εκπαίδευση και η φροντίδα συνυπάρχουν, καθώς τα ποσοστά είναι σε σημαντικό βαθμό ισομοιρασμένα μεταξύ των απαντήσεων. Αν και φαίνεται οι περισσότεροι να θεωρούν πως η εκπαίδευση και η φροντίδα συνυπάρχουν πολύ ή πάρα πολύ, αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά αυτών που θεωρούν πως συνυπάρχουν σε μικρό ή μέτριο βαθμό.

Πίνακας 2. Σε ποιο βαθμό συνυπάρχουν η εκπαίδευση και η φροντίδα στα βρεφικά τμήματα

Σε ποιο βαθμό θα λέγατε πως συνυπάρχουν η εκπαίδευση και η φροντίδα στα βρεφικά τμήματα	Ποσοστό
Σεμικρό βαθμό	23.5%
Σεμέτριο βαθμό	21.6%
Πολύ	25.5%
Πάρα πολύ	29.4%

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δώσουν παραδείγματα τα οποία τεκμηριώνουν την απάντησή τους, για τον βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση και η φροντίδα συνυπάρχουν ή όχι. Όσοι απάντησαν ότι η εκπαίδευση και η φροντίδα *συνυπάρχουν*, ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια των ρουτίνων ενθαρρύνουμε το παιδί να αναπτύξει την αυτονομία του (π.χ. να δοκιμάσει να φάει μόνο του, να μάθει να ντύνεται και να ξεντύνεται). Συνάμα, οι ρουτίνες δίνουν το παιδί τη δυνατότητα να μάθει διάφορα πράγματα, όπως το γνωστικό σώμα του σχήματος, το χώρο, τον χρόνο και νέο λεξιλόγιο. Για παράδειγμα, κατά την αλλαγή πάνας το παιδί μαθαίνει το σώμα του, επαυξάνεται η αντιληπτική του ικανότητα, ενώ κατά την σίτιση το παιδί μαθαίνει διαφορετικούς ήχους. Οι δεξιότητες που μαθαίνονται κατά τη διάρκεια των ρουτίνων, προετοιμάζουν, επίσης, το παιδί να ανταποκριθεί σε άλλες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, όπως ανέφερε μία συμμετέχουσα «μαθαίνοντας πως να κρατάνε το κουτάλι και να μεταφέρουν την τροφή από το πιάτο στο στόμα τους (hand-eyecoordination) θα τους βοηθήσει αργότερα στο πως να κρατούν το μολύβι και γράφουν». Επίσης, είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια των ρουτίνων να υπάρχει στοργή και θετική αλληλεπίδραση με το παιδί καθώς και να εξηγούμε στο παιδί τι κάνουμε. Η εδραίωση σχέσης εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια των ρουτίνων, βοηθάει, σύμφωνα με μια συμμετέχουσα, τα παιδιά να μάθουν μέσα από αυτές τις διαδικασίες ρουτίνας, αξιοποιώντας ο παιδαγωγός και άλλες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως για

παράδειγμα παιχνίδια. Συμπληρωματικά, μέσα από τις δραστηριότητες φροντίδας τα παιδιά μαθαίνουν, σύμφωνα με μια συμμετέχουσα, να αγαπούν και να προσέχουν τον εαυτό τους και τους γύρω τους και να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους.

Από την άλλη μεριά, όσοι απάντησαν ότι η εκπαίδευση και η φροντίδα *συνυπάρχουν σε μικρό βαθμό*, αναφέρθηκαν, κυρίως στους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι στα βρεφικά τμήματα δίνεται έμφαση κυρίως στη φροντίδα και στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών των παιδιών (να φάνε τα παιδιά το φαγητό τους, να είναι καθαρά, κ.λ.π.) και ελάχιστη έμφαση στην εκπαίδευση. Αυτό αποδίδεται από τους συμμετέχοντες στους εξής παράγοντες: την απουσία όρεξης και κατάλληλης κατάρτισης των παιδαγωγών που εργάζονται στα βρεφικά τμήματα, στην απουσία αναλυτικού προγράμματος, στο ότι τα βρέφη σε μια τάξη είναι πολλά και δεν αυτοεξυπηρετούνται ενώ ο αριθμός των παιδαγωγών είναι μικρός, στην έλλειψη υλικών και κατάλληλου χώρου και στο ότι ο βρεφονηπιακός σταθμός αναγνωρίζεται ως θεσμός φύλαξης και φροντίδας και όχι ως θεσμός με εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Αναφορά έγινε, επίσης, από δυο συμμετέχουσες και στο γεγονός ότι οι παιδαγωγοί κάνουν τις εργασίες «για τα παιδιά» αντί να κάνουν τα ίδια τα παιδιά τις εργασίες.

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν το χρόνο που δαπανούν κατά τη διάρκεια μιας τυπικής εργάσιμης ημέρας σε μια σειρά από επαγγελματικές δραστηριότητες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, ο περισσότερος χρόνος δαπανάται σε δραστηριότητες, οι οποίες έχουν να κάνουν με την αλληλεπίδραση με τα παιδιά και την ανακούφισή τους, την επίβλεψη των παιδιών ώστε να διατηρηθεί η ασφάλειά τους, η παροχή μαθησιακών ερεθισμάτων και τη συμμετοχή του παιδαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών. Από την άλλη μεριά, ο λιγότερος χρόνος δαπανάται στη διαχείριση της τάξης και στο διάλειμα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Επαγγελματικές δραστηριότητες στις οποίες οι παιδαγωγοί δαπανούν το χρόνο τους κατά τη διάρκεια μιας τυπικής εργάσιμης ημέρας

Επαγγελματικές δραστηριότητες	N	M.O.	T.A.
Ακούω/ανταποκρίνω στις ανάγκες των παιδιών και αλληλεπιδρώ μαζί τους ώστε να τα βοηθήσω σε κάτι που θα μου ζητήσουν	51	4.65	.627

Επιβλέπω τα παιδιά ώστε να διασφαλίσω ότι είναι ασφαλή	50	4.60	.782
Προσφέρω μαθησιακά ερεθίσματα στα παιδιά	51	4.43	.755
Ενθαρρύνω και υποστηρίζω την καλή συμπεριφορά των παιδιών (π.χ. τα επιβραβεύω, αναγνωρίζω την καλή τους συμπεριφορά, τα υποστηρίζω να συμπεριφερθούν καλά, κ.λ.π.)	50	4.42	.785
Ανακουφίζω, ηρεμώ, παρηγορώ τα παιδιά	49	4.22	.872
Παίζω με τα παιδιά (συμμετέχω στο παιχνίδι των παιδιών)	51	4.18	.910
Προσφέρω σκόπιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες στα παιδιά (π.χ. επίλυση προβλημάτων, φυσικές και κοινωνικές επιστήμες, γλώσσα, τέχνες, μουσική, κ.λ.π.)	51	4.14	1.059
Οργανώνω και βοηθάω τα παιδιά (ομαδικά ή σε μικρές ομάδες) στις μεταβάσεις από τη μια δραστηριότητα σε άλλη	51	4.06	.968
Αλλαγή πάνας/βοηθάω τα παιδιά να πάνε στην/χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα	51	3.90	1.082
Μαθαίνω τους κανόνες στα παιδιά	50	3.86	1.088
Βοηθάω τα παιδιά σε άλλες διαστάσεις που αφορούν την υγιεινή τους (π.χ. να πλύνουν τα χέρια τους)	49	3.86	1.155
Ταίζω τα παιδιά / βοηθάω τα παιδιά να φάνε	50	3.82	1.155
Επαναφέρω τα παιδιά στην τάξη (όταν υπάρχει αναστάτωση στην τάξη)	51	3.75	1.036
Βοηθάω τα παιδιά να ντυθούν και να ξεντυθούν	51	3.71	1.026
Επικοινωνώ/συνεργάζομαι με τους γονείς	51	3.67	1.178
Επικοινωνώ/συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου	51	3.65	1.110
Παρατηρώ και καταγράφω την πρόοδο των παιδιών	49	3.59	1.206
Σχεδιάζω δραστηριότητες με τα παιδιά	50	3.56	1.248
Παρεμβαίνω σε τσακωμούς μεταξύ των παιδιών και επιλύω τις διαφορές τους	50	3.44	1.215
Κάνω τον σχεδιασμό για την ημέρα / εβδομάδα	51	3.39	1.201
Συμμετέχωσε επιμορφωτικέςδράσεις	50	3.38	1.398
Βοηθάω τα παιδιά σε θέματα που αφορούν την υγεία τους (π.χ. τους βάζω αντιηλιακό, τα βοηθάω να φυσήξουν τη μύτη τους, τους δίνω φάρμακα εάν είναι άρρωστα, κ.λ.π.)	51	3.37	1.469
Τακτοποιώ το χώρο της τάξης	50	3.34	1.206

Εμπλέκομαι σε θέματα διαχείρισης τάξης/σχολικής μονάδας (π.χ. τήρηση αρχείων, meetings, τηλεφωνήματα, παραγγελίες, κ.λ.π.)	50	2.80	1.309
Κάνω κάποιο διάλλειμα	51	2.14	1.059

Συζήτηση

Παρά το γεγονός ότι η ΠΑΦ είναι ένα επάγγελμα άμεσα συνδεδεμένο με την φροντίδας (Taggart, 2011) και αν και η νευροβιολογική έρευνα τονίζει τη σημασία της φροντίδας (Sims, 2014) για τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, η διχοτομία μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας, έχει οδηγήσει, μεταξύ άλλων στο να αποκλείεται η έννοια της φροντίδας από τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ταυτότητα των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας (Taggart, 2011) και το κύρος της φροντίδας να παραμένει χαμηλό (Sims, 2014).

Συνάμα, η διχοτομία μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας έχει οδηγήσει στο να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση, τόσο σε πολιτικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, στον επαγγελματισμό και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται με μεγαλύτερα παιδιά. Κατ' επέκταση, αν και η σημασία και η πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής πρακτικής για παιδιά ηλικίας έως τριών ετών αναγνωρίζεται ευρέως, λίγες είναι οι έρευνες οι οποίες είχαν ως στόχο τη χαρτογράφηση του ρόλου και της επαγγελματικής ταυτότητας των παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας καθώς και των επαγγελματικών δραστηριοτήτων που εκτελούν κατά τη διάρκεια μιας εργάσιμης ημέρας.

Δεδομένου ότι η συμπερίληψη και η καταγραφή των προοπτικών των ίδιων των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας, είναι καθοριστική για την κατανόηση τόσο των πρακτικών που υιοθετούνται όσο και για την κατανόηση του ρόλου και της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Davis&Degotardi, 2015· Davis&Dunn, 2019·Harwoodetal., 2013), η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να αναδείξει τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται στις τάξεις που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας έως τριών ετών, καθώς και τις απόψεις των παιδαγωγών για την σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία τονίζουν ότι ο ρόλος των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι πολυδιάστατος και διεπιστημονικός (Harwoodetal., 2013· Jensenetal., 2015· Shin, 2015). Συνάμα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αναγνωρίζεται η ανάγκη για ολιστική προσέγγιση, καθώς και οι πολλαπλές ανάγκες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και αναπτυξιακών, οι οποίες θα πρέπει να καλυφθούν στα πλαίσια μιας συναισθηματικής και ενσυναισθητικής σχέσης με το παιδί (Brostrom, 2006· Jensenetal., 2015).

Επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι οι παιδαγωγοί, ειδικά αυτοί που εργάζονται με μικρότερα παιδιά, εστιάζουν στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών των παιδιών καθώς και στην κάλυψη των σωματικών και συναισθηματικών τους αναγκών (Rentzou, 2019· VanLaere&Vandenbroeck, 2016). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ο ρόλος τους περιλαμβάνει τη φροντίδα, την εκπαίδευση και την «επαγγελματική αγάπη», η οποία σύμφωνα με την Shin (2015, σ. 499) «συνεπάγεται εξατομικευμένη και προσωπική φροντίδα για την ανάπτυξη σχέσεων σεβασμού και αμοιβαίας σχέσης». Συνάμα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ο ρόλος τους είναι πολύπλευρος και περιλαμβάνει την παροχή ευκαιριών, ερεθισμάτων και περιβαλλόντων, τη διευκόλυνση, την υποστήριξη, το σχεδιασμό, τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών, ένα εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Harwoodetal. (2013).

Αν και οι στόχοι είναι κοινοί για τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, η ηλικία φαίνεται να καθορίζει ποιοι είναι οι πρωταρχικοί στόχοι των παιδαγωγών. Συγκεκριμένα, στις βρεφικές τάξεις πρωταρχικός στόχος είναι η διασφάλιση της ασφάλειας των παιδιών και η κάλυψη των αναγκών τους, ενώ στις τάξεις μεγαλύτερων παιδιών κύριοι στόχοι είναι η υποστήριξη και διευκόλυνση της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών και η υποστήριξη των παιδιών να αποκτήσουν δεξιότητες.

Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν τον διαχωρισμό μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, καθώς οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη συνύπαρξη της φροντίδας και της εκπαίδευσης στις

βρεφικές τάξεις ήταν σχεδόν εξίσου κατανεμημένες και δεν υπήρχε σαφής απάντηση αναφορικά με το αν συνυπάρχουν ή όχι η εκπαίδευση και φροντίδα. Οι Simsetal. (2018) στη μελέτη τους διαπίστωσαν ότι ανάλογα με το πλαίσιο η φροντίδα και η εκπαίδευση θεωρούνται διακριτές ή αλληλένδετες σε τάξεις με παιδιά ηλικίας έως τριών ετών. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στη μελέτη που διεξήχθη από τους Simsetal. (2018) που ήταν από τη Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία βλέπουν τη φροντίδα και την εκπαίδευση ως ενοποιημένες, ενώ οι συμμετέχοντες από το Μπουτάν τόνισαν τη διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης και φροντίδα (Simsetal., 2018). Όσον αφορά την Ελλάδα, προηγούμενη έρευνα (Rentzou, 2020) έδειξε ότι αν και οι νηπιαγωγοί θεωρούν διακριτές την εκπαίδευση και τη φροντίδα, οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας τις θεωρούν αλληλένδετες.

Συνάμα, τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι αν και υπάρχει μια σταδιακή αλλαγή στον τρόπο και τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά μπορεί να χρειάζονται φροντίδα και εκπαίδευση καθώς αναπτύσσονται, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι των παιδαγωγών ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε το γεγονός ότι τα παιδιά χρειάζονται τόσο εκπαιδευτικές εμπειρίες όσο και εμπειρίες φροντίδας υψηλής ποιότητας προκειμένου να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Rentzou, 2019). Επίσης, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τόσο στις τάξεις των βρεφών όσο και αυτές των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας, το παιχνίδι είναι η κύρια εκπαιδευτική πρακτική που χρησιμοποιείται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν τους στόχους τους.

Όσον αφορά τις επαγγελματικές δραστηριότητες στις οποίες οι συμμετέχοντες αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους κατά τη διάρκεια μιας τυπικής εργάσιμης ημέρας, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παιδαγωγοί αφιερώνουν τον χρόνο τους κυρίως στην εκπαίδευση και τη φροντίδα, ενώ λιγότερος χρόνος αφιερώνεται στη διαχείριση. Είναι ενδιαφέρον, και σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες (π.χ. Bussey&Hill, 2017·Goouch&Powell, 2015·Quiñonesetal., 2018) ότι οι συμμετέχοντες στη μελέτη μας αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε ρουτίνες όπως η αλλαγή πάνας και το τάισμα των παιδιών και άλλες ρουτίνες, οι οποίες βάσει των παραδοσιακών προσεγγίσεων είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη φροντίδα. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξήχθησαν από τους Shpanceretal.

(2008) και από τους Schmidtetal. (2018) και οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας κάνουν περισσότερα από όσα νομίζουν οι περισσότεροι.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας υπογραμμίζουν τις πολύπλευρες διαστάσεις της φροντίδας, οι οποίες ξεπερνούν την απλοϊκή εικόνα της φροντίδας ως έννοια που περιλαμβάνει «ρουτίνες και πρακτικές κηδεμονικής φροντίδας» (Davis&Degotardi, 2015) και αναδεικνύουν την φροντίδα ως μια έννοια, η οποία περιλαμβάνει μια «άκρως επαγγελματική και εκπαιδευτική» (Shin, 2015, σ. 496) τάξη. Επιπλέον, τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό της Shin (2015, σ. 503) σύμφωνα με την οποία οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας εκτός από το να παρέχουν φροντίδα για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών, επίσης «χρησιμοποιούν τη φροντίδα ως διαδικασία μάθησης και παρέχουν άφθονες ευκαιρίες στα βρέφη να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες».

Τόσο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, όσο και προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν την ανάγκη να δοθεί έμφαση, κατά τη διάρκεια της αρχικής και εκπαίδευσης και κατάρτισης των μελλοντικών παιδαγωγών, σε μια ολιστική προσέγγιση της ανάπτυξης των παιδιών και στον συγκερασμό της εκπαίδευσης και της φροντίδας (Rentzou, 2019· 2020). Αυτό είναι πολύ σημαντικό, δεδομένου ότι η ποιότητα στην ΠΑΦ εξαρτάται από το κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό που είναι ικανό να εργάζεται σε ένα ολιστικό πλαίσιο και να κατανοεί τις έννοιες της «φροντίδας» και της «εκπαίδευσης» ως αλληλοεξαρτώμενες και σε ίση βάση (Peeters, Sharma&Budginaité, 2016) καθώς και από συστήματα ΠΑΦ που υιοθετούν μια ολιστική παιδαγωγική φιλοσοφία (Sylvaetal., 2016). Η καταγραφή των ρόλων, των αναγκών και των απόψεων των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας, είναι σημαντική για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς οι προσεγγίσεις που ξεκινάνε από τη βάση και τους ίδιους τους επαγγελματίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο ολιστικής επαγγελματικής ταυτότητας (Taggart, 2015, 382).

Συνάμα, τα αποτελέσματά μας υπογραμμίζουν τη σημασία τόσο της κατανόησης του ρόλου των επαγγελματιών της ΠΑΦ όσο και της προσπάθειας να αυξηθεί το κύρος των επαγγελματιών της ΠΑΦ, τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και σε επίπεδο πολιτικής. Σε επίπεδο πολιτικής, η αναγνώριση του πολύπλευρου ρόλου τους και η παροχή ευκαιριών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη θα ήταν ένα πρώτο

βήμα. Συνάμα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων, είναι σημαντικό να αναθεωρηθούν οι κανονισμοί που αφορούν τα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας, όπως η αναλογία παιδιών – παιδαγωγών και το μέγεθος της ομάδας, όπως, επίσης, να δημιουργηθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα για αυτή την ηλικιακή ομάδα.

Σε ερευνητικό επίπεδο, μελλοντικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν προσεγγίσεις μεικτής μεθόδου, συμπεριλαμβανομένων συνεντεύξεων και παρατήρησης, προκειμένου να ακουστούν οι φωνές των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας σχετικά με τον ρόλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς σύμφωνα με τους Molla&Nolan (2019, σ. 564) το πρώτο βήμα προς την προώθηση του επαγγελματισμού των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι να εντοπιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους λειτουργίας και του ρόλου τους. Συνάμα, σύμφωνα με τους Harwoodetal. (2013) ακούγοντας τις φωνές των παιδαγωγών μπορούμε να καταλάβουμε καλύτερα τι σημαίνει να είσαι παιδαγωγός πρώιμης παιδικής ηλικίας. «Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μπορεί τότε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν καλύτερα τη φροντίδα (και το πάθος) ως κοινωνική αρχή και τα κοινωνικά δομημένα ιδανικά επαγγελματισμού, όταν τους παρέχονται διέξοδοι για να συζητήσουν και να αναλύσουν κριτικά τις ταυτότητες των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας» (Harwoodetal., 2013, σελ. 15).

Συμπερασματικά, η περιορισμένη προσοχή που δίνεται στους παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι ενδεικτική της περιορισμένης προσοχής που δίνει η πολιτική, η πρακτική και η κοινωνία στα παιδιά ηλικίας έως τριών ετών Δεδομένης της σημασίας των πρώτων τριών ετών της ζωής των παιδιών τόσο για την παρούσα όσο και για τη μελλοντική τους ανάπτυξη και δεδομένου του αυξημένου αριθμού παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας που παρακολουθούν προσχολικά προγράμματα, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τι κάνουν οι παιδαγωγοί, ώστε να είμαστε σε θέση να αναπτύξουμε αποτελεσματικές πολιτικές, παιδαγωγικά πλαίσια, προφίλ προσόντων και κανονισμούς και κριτήρια ποιότητας.

Βιβλιογραφία

- Bennett, J. (2011). Early childhood education and care systems: Issue of tradition and governance. In *Encyclopedia on early childhood development [online]*, edited by R.E. Tremblay, M. Boivin, and R DeV Peters, (1-5). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Retrieved from http://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Resources_Topics/Resources_Topics_SeamlessDay/EncyclopediaECD_Bennet.pdf.
- Brostrom, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child Youth Care Forum*, 35:391–409. <https://doi.org/10.1007/s10566-006-9024-9>
- Bussey, K. & Hill, D. (2017). Care as curriculum: Investigating teachers' views on the learning in care. *Early Child Development and Care*, 187(1), 128-137, <http://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152963>
- Cameron, C. (2004). Social pedagogy and care. Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133-151. <https://doi.org/10.1177/1468017304044858>
- Davis, B. & Degotardi, S. (2015). Who cares? Infant educators' responses to professional discourses of care. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1733-1747, DOI: 10.1080/03004430.2015.1028385
- Davis, B. & Degotardi, S. (2015). Who cares? Infant educators' responses to professional discourses of care. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1733-1747. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028385>
- Davis, B. & Dunn, R. (2019). Professional identity in the infant room. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 244–256. <https://doi.org/10.1177/1836939119855222>
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Harwood, D. & Tukonic, S. (2017). Babysitter or professional? Perceptions of professionalism narrated by Ontario early childhood educators. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 589–600. Retrieved July 10, 2023 from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/134>
- Hayes, N. (2007). *Perspectives on the relationship between education and care in early childhood. A research paper*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Institute of Medicine (IOM) & National Research Council (NRC). (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Jensen, B., Iannone, R.L., Brandi, U., Mantovani, S., Bove, C., Karwowska-Struczyk, M., & Wyslowska, O. (2015). *CARE Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care: Comparative review of professional development approaches*. Report submitted to Brussels as part of the WP3 of the CARE project. Retrieved from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/report_-_Comparative_review_of_professional_development_approaches.pdf.
- Lindeboom, G., & Buiskool, J. (2013). *Quality in early childhood education and care*. European Parliament. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B. Structural and Cohesion Policies, Culture and Education. <http://www.europarl.europa.eu/studies>.
- Lofgren, H. (2016). A noisy silence about care: Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years*, 36(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1062744>
- McDowall Clark, R. & Baylis, S. (2012). 'Wasted down there': Policy and practice with the under-threes. *Early Years*, 32(2), 229-242, <http://doi.org/10.1080/09575146.2011.652939>
- Molla, T. & Nolan, A. (2019). Identifying professional functionings of early childhood educators. *Professional Development in Education*, 45(4), 551-566. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449006>

- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/03323311003779068>
- Nuttall, J. (2003). Influences on the co-construction of the teacher role in early childhood curriculum: Some examples from a New Zealand childcare centre. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 23-31, <http://doi.org/10.1080/0966976032000066064>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Early childhood education and care*. Paris, France: OECD Publishing.
- Peeters, J., Sharmahd, J., & Budginaitė, I. (2016). *Professionalisation of childcare assistants in early childhood education and care (ECEC): Pathways towards qualification*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/898530.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A. & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. European models for practice, training, education and qualification*. Briefing paper - Update 2009. UK: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Powell, S. & Gooch, K. (2012). Whose hand rocks the cradle? Parallel discourses in the baby room, *Early Years*, 32(2), 113-127, <http://doi.org/10.1080/09575146.2012.687865>
- Quiñones, G., Li, L., & Ridgway, A. (2018). Collaborative forum: An affective space for infant-toddler educators' collective reflections. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 25–33. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.03>
- Redman, T., Harrison, L.J., & Djonov, E. (2022). Education versus care for infants and toddlers: The Australian early childhood challenge. *Early Child Development and Care*, 192(13), 2118-2127, <http://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990904>

- Rentzou, K. (2020). The vicious circle of ECEC dichotomy: How dichotomy in and focus of initial professional preparation programs preserve the segregation between care and education. In I. Jones and M. Lin (Eds.). *Critical issues in early childhood teacher education: Volume 2 - International perspectives* (p.p. 79-103). Information Age Publishing
- Rentzou, K. (2019). Greek early childhood educators' conceptualization of education, care and educare concepts. *Early Years*, 39(2), 148-162, <http://doi.org/10.1080/09575146.2017.1361386>
- Rockel, J. (2009). A pedagogy of care: Moving beyond the margins of managing work and minding babies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(3), 1-8. <https://doi.org/10.1177/183693910903400302>
- Schmidt, T., Smidt, W., & Roux, S. (2018). What do pedagogues in daycare do? Empirical analyses of the occupational activities of pedagogues in children's daycare centres in Germany. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 446-460, <http://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463910>
- Shin, M. (2015). Enacting caring pedagogy in the infant classroom. *Early Child Development and Care*, 185(3), 496-508. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.940929>
- Sims, M. (2014). Is the care-education dichotomy behind us? Should it be? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 3-11. <https://doi.org/10.1177/183693911403900402>
- Sims, M., Alexander, E., Nislin, M, Pedey, K., Tausere-Tiko, L. & Sajaniemi, N., (2018). Infant and toddler educare: A challenge to neoliberalism. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), a594. <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.594>
- Stone, B. & Rixon, A. (2008). Towards integrated working. In P. Foley & A., Rixon (Eds). *Changing children's services: Working and learning together* (p.p. 87-121). Bristol: Policy Press.
- Sylva, K., Pastori, G., Lerkkanen, M.K., Ereky-Stevens, K. & Slot, P. (2016). *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC) Integrative Report on a culture-sensitive quality*

- and curriculum framework*". Report submitted to Brussels as part of the WP2 of the CARE project. Retrieved from http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D2_4_Integrative_Report_wp2_FINAL.pdf.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K. & Aricescu, A. M. (2015). *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC) Overview of European ECEC Curricula and Curriculum Template*. Report submitted to Brussels as part of the WP2 of the CARE project. Retrieved from https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_1_European_ECEC_Curricula_and_Curriculum_Template.pdf.
- Taggart, G. (2011). Don't we care?: The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31(1), 85-95. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.536948>
- Urban, M., Robson, S. & Scacchi, V. (2017). *Review of occupational role profiles in Ireland in early childhood education and care*. UK, London: University of Roehampton, Early Childhood Research Centre (ECRC).
- Van Laere, K., Peeters, J., & Vandebroek, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>
- Van Laere, K. & Vandebroek, M. (2018). The (in)convenience of care in preschool education: Examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., & Ingram, G. (2010). *Developmentally appropriate practice and play-based pedagogy in early years education: A literature review of research and practice*. Belfast: CCEA.
- Wong, S., Harrison, L., Press, F., Sumsion, J., Gibson, M., & Woods, A. (2015). The construction of a taxonomy of early childhood educators' work. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(3), 79-87, <http://doi.org/0.1177/183693911504000311>

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, υπό το πρίσμα της VUCA (ασταθούς, αβέβαιης, πολύπλοκης και ασαφούς) ηγεσίας.

Ζωή Σιδηροπούλου, Στεργιανή Γκιαούρη

doi: [10.12681/edro.37759](https://doi.org/10.12681/edro.37759)

Copyright © 2024, Ζωή Σιδηροπούλου, Στεργιανή Γκιαούρη



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/).

Ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, υπό το πρίσμα της VUCA (ασταθούς, αβέβαιης, πολύπλοκης και ασαφούς) ηγεσίας.

Σιδηροπούλου Ζωή

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

zoe.sidirooulou@gmail.com

Γκιαούρη Στεργιανή

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.

sgiaouri@uowm.gr

Περίληψη

Πριν πέντε περίπου χρόνια, η παγκόσμια κοινότητα ήρθε αντιμέτωπη με την άγνωστη κατάσταση του COVID-19, η οποία έφερε στοιχεία ενός ασταθούς, αβέβαιου, περίπλοκου και διαφορούμενου περιβάλλοντος (VUCA). Τα σχολεία όλων των βαθμίδων, και δη η ηγεσία αυτών, αντιμετώπισαν πρωτόγνωρες και απρόβλεπτες προκλήσεις, σε ένα πλαίσιο που έφερε συνεχείς εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές αλλαγές. Η παρούσα μελέτη, πλαισιώθηκε εννοιολογικά από το μοντέλο ηγεσίας της VUCA όπως αποδόθηκε από τους Barber (1992) και Bennis & Nanus (2003). Σκοπός της ποιοτικής πιλοτικής έρευνας, ήταν να διερευνήσει τις επιρροές που έφερε η πανδημία στον ρόλο των προϊσταμένων νηπιαγωγών κατά τα σχολικά έτη 2020-2021 και 2021-2022, υπό το πρίσμα της VUCA ηγεσίας. Παράλληλα, ανέδειξε τις εμπειρίες και αντιλήψεις αυτών. Για την ποιοτική ανάλυση, συλλέχθηκαν δεδομένα από 12 προϊσταμένους/αμένες νηπιαγωγείου, μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Το παραγόμενο ποιοτικό υλικό έδειξε ότι οι προϊστάμενοι/αμένες νηπιαγωγείου αντιλαμβάνονταν τον ρόλο τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας ως πολύπλοκο, ασταθό, ασαφές, και αβέβαιο. Παρόλα αυτά, ανέδειξαν ικανότητες διατήρησης και ενίσχυσης των σχολικών αξιών, της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ όλων των μελών του σχολείου ευθύνης τους. Επιπροσθέτως, ανέδειξαν ενσυναίσθηση και αμεσότητα, ανεξάρτητα από το φύλο τους. Τα ευρήματα συζητούνται για την αξιοποίησή τους στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δράσεων σε περιόδους κρίσης και στην ανάπτυξη του επαγγελματικού ρόλου των σχολικών ηγετών.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική ηγεσία, νηπιαγωγείο, πανδημία, VUCA περιβάλλοντα

Abstract

About five years ago, the global community was faced with the unknown situation of COVID-19, which brought elements of a volatile, uncertain, complex and ambiguous (VUCA) environment. Schools of all levels, and especially their leadership, faced unprecedented and unpredictable challenges, in a context that brought continuous educational and psychosocial changes. The present study was conceptually framed by the VUCA leadership model as attributed by Barber (1992) and Bennis & Nanus (2003). The purpose of the qualitative pilot research was to investigate the influences brought by the pandemic on the role of early childhood school leaders during the school years 2020-2021 and 2021-2022, in the light of VUCA leadership. At the same time, it highlighted their experiences and perceptions. For the qualitative analysis, data were collected from 12 early childhood school leaders, through semi-structured interviews. The generated data showed that early childhood school leaders perceived their role during the pandemic as complex, unstable, unclear, and uncertain. Nevertheless, they demonstrated abilities to maintain and strengthen school values, cooperation and communication between all members of the school of their responsibility. Additionally, they demonstrated empathy and vigilance, regardless of their gender. The findings are discussed for their utilization in the context of educational actions in times of crisis and in the development of the professional role of school leaders.

Keywords: school leadership, kindergarten, pandemic, VUCA environments

Εισαγωγή

Στις αρχές του 2020, η πανδημία του κορωνοϊού SARS-CoV-2 προκάλεσε μια πρωτοφανή για τα μέχρι τότε δεδομένα κατάσταση, σε τομείς πέραν της υγείας. Κυβερνήσεις και εκπαιδευτικές πολιτικές ηγεσίες, ανά τον κόσμο, κλήθηκαν να διασφαλίσουν, μεταξύ άλλων, την υγεία των μελών των σχολείων, την ποιότητα και την απρόσκοπτη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κλπ., λαμβάνοντας άμεσες και γρήγορες αποφάσεις (AITSL, 2020·OECD, 2020·Hatamiet. al., 2020).

Η αποτελεσματικότητα, όμως, ενός σχολικού περιβάλλοντος, και δη πανδημικού, βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με το ευρύτερο και μη εκπαιδευτικό του πλαίσιο (Braun, Ball, Maguire, & Hoskins, 2011). Είναι ευνόητο, συνεπώς, ότι η πανδημία του SARS-CoV-2 δύναται να έφερε σημαντικές επιρροές προς ένα σχολείο, πολλώ δε μάλλον έναν ευαίσθητο και

ιδιαίτερο χώρο εκπαίδευσης όπως αυτός του ελληνικού νηπιαγωγείου. Τα ελληνικά νηπιαγωγεία, τελούν υπό την ηγεσία προϊσταμένων ή διευθυντών/ντριών νηπιαγωγών, οι οποίοι/ες κατέχουν διττό ρόλο -εκπαιδευτικοί και ηγέτες (Αργυροπούλου, 2007). Συνεπώς, ο διττός τους ρόλος απαιτεί να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά τόσο στα διοικητικά όσο και στα παιδαγωγικά τους καθήκοντα. Οι συνθήκες, όμως, ενός VUCA πανδημικού σχολικού περιβάλλοντος ενδέχεται να επηρεάζουν τον προαναφερόμενο ρόλο.

Αναλυτικότερα, όπως διαφαίνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα, η παγκόσμια πανδημική κρίση του κορωνοϊού SARS Covid-19 οδήγησε - κατά τα πρώτα στάδια εξάπλωσης του- σε καθολικό κλείσιμο των σχολείων, το οποίο, όμως, λάμβανε συνεχείς παρατάσεις (ΚΥΑ Δ1α/ΓΠ.οικ. 16838/2020· ΚΥΑ Δ1α/ΓΠ.οικ. 24343· UNESCO, 04/2022). Με γνώμονα, όμως, τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η εκάστοτε εκπαιδευτική ηγεσία προέβη στην θέσπιση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας -σύγχρονης και/ή ασύγχρονης (Gouëdard et. al., 2020· Υπουργική Απόφαση 57521/ΓΔ4/ 17-05-2020). Το προαναφερθέν, όμως, εκπαιδευτικό πλαίσιο, επέφερε αρνητικές επιρροές, καθώς δεν λάμβανε υπόψη, ζητήματα τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως διδασκαλία των εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών, αλλά και σημαντικούς παράγοντες όπως παιδιά προερχόμενα από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, και/ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κλπ. (Ευαγγέλου, 2021· Gouëdard et. al., 2020· Reuge et. al., 2021· UNESCO, 2020). Ζητήματα, τα οποία είναι καθοριστικής σημασίας στον χώρο του νηπιαγωγείου, λαμβανομένου υπόψη της φιλοσοφίας αυτού, π.χ. παιχνιδής και διερευνητικός τρόπος μάθησης, κτλ. (Νικολού, 2021· Σιώκου, 2021).

Επιπροσθέτως, οι εκάστοτε εξάρσεις ή μη της πανδημίας είχαν ως αποτέλεσμα τα σχολεία να λειτουργήσουν είτε εξ αποστάσεως είτε υβριδικά, από τον Μάρτιο του 2020 και για τα επόμενα δύο σχολικά έτη, ήτοι 2020-2021 και 2021-2022. Η, δε, επαναλειτουργία των σχολείων με φυσική παρουσία, επήλθε το σχολικό έτος 2022-2023, με την πλήρη άρση των μέτρων να λαμβάνει χώρα τον Μάρτιο του 2023 (WHO, 03/ 2023).

Το προαναφερθέν, όμως, σχολικό πανδημικό περιβάλλον, δεν επέφερε αρνητικές επιρροές, μόνο ως προς την παιδαγωγική του διαδικασία. Αντιθέτως, η σχετική έρευνα και βιβλιογραφία ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής και ψυχικής ευημερίας (Allen, Jerrim, & Sims, 2020· Burns & Gottschalk, 2019· Connor, De Valliere, Warwick, Stewart-Brown & Thompson, 2022· OECD, 2020f· Wang, Zhang, Zhao, Zhang, & Jiang, 2020) των

μελών ενός σχολείου, αναδιαμορφώνοντας υπό αυτό το πρίσμα τις οργανωσιακές προτεραιότητες αυτού (OECD, 2020d·2020e).

Προφανές, ως εκ τούτου, είναι ότι τέτοιου τύπου περιβάλλον μπορεί να συσχετιστεί με ένα VUCA (volatile, uncertain, complex, ambiguous) περιβάλλον (Johansen, 2007· Johnson, 2020· Sum, 2022) και να απαιτεί ηγεσία VUCA (Johansen & Euchner, 2013). Το VUCA εισήχθη, ως ιδέα, από το Αμερικάνικο Κολλέγιο Στρατού για να αποτυπώσει την αστάθεια (volatile), την αβεβαιότητα (uncertainty), την πολυπλοκότητα (complexity) και την ασάφεια (ambiguity) του κόσμου στην μεταψυχροπολεμική εποχή (Barber, 1992· Bennis & Nanus, 2003). Στον επιχειρηματικό, δε, κόσμο εισήχθη στα τέλη της δεκαετίας του '90 με αρχές του 2000 για να περιγράψει την ταραχώδη επιχειρηματική εμπειρία της εποχής (Rimita, 2019), ενώ, τώρα πια, χρησιμοποιείται εκτενώς για την μελέτη του παγκοσμιοποιημένου συγκείμενου που φέρει ο επιχειρηματικός κόσμος του 21ου αιώνα (Johnson, 2020).

Αναλυτικότερα, ένα VUCA περιβάλλον διακρίνεται για την ύπαρξη σύγχυσης, διλημμάτων (Johansen & Euchner, 2013), πολύπλοκων αλληλένδετων παραμέτρων (Barber, 1992) και ταχείων απρόβλεπτων αλλαγών (Bennett & Lemoine, 2014). Όπως, επίσης, σημειώνουν οι April & Chimenya (2019, όπ. αναφ. στην Johnson, 2020), «ο όρος VUCA δεν αποτελεί μια μεμονωμένη έννοια αλλά αποτελείται από τέσσερις παραμέτρους», οι οποίες συμπληρώνουν και συνενώνουν τα χαρακτηριστικά του VUCA περιβάλλοντος (Johnson, 2020):

Ηαστάθεια, αφορά ξαφνικές, συχνές, έντονες και πολυεπίπεδες εναλλαγές όπου πρότερες εμπειρίες και/ή πρακτικές καθίστανται παρωχημένες (Codreanu, 2016· Kok, Niemandt, Barentsen, & Jordaan, 2019). Ως εκ τούτου, ενδέχεται να υπάρξει *αβεβαιότητα* λόγω της αδυναμίας πρόβλεψης των συνεπειών που δύναται να επιφέρει μια αλλαγή στον εκάστοτε οργανισμό (Bennett & Lemoine, 2014· Codreanu, 2016· Kok et. al., 2019). Η *πολυπλοκότητα* του εν λόγω περιβάλλοντος, ορίζεται βάσει του ότι δεν είναι πάντα αντιληπτά και ξεκάθαρα τα αίτια αλλά και τα «ποιος», «τι», «που», «πότε» και «γιατί» των καταστάσεων (Codreanu, 2016), ενώ, τέλος, η *ασάφεια* ενυπάρχει, ως αποτέλεσμα των προαναφερθεισών παραμέτρων, καθώς δεν υπάρχουν σαφείς και ξεκάθαρες απαντήσεις (Codreanu, 2016).

Σε αυτό, συνεπώς, το πλαίσιο, τη σημαντικότερη, πιθανόν, συμβολή φέρει η VUCA ηγεσία, η οποία αποτελεί «την πρόκληση των ηγετών/ηγέτιδων, οι οποίοι/ες προσπαθούν να επηρεάσουν την οργανωσιακή κουλτούρα, να διαχειριστούν τους πόρους, ενώ παράλληλα οραματίζονται και προσπαθούν να οδηγήσουν την ομάδα τους προς έναν κοινό στόχο σε ένα

περιβάλλον ταχείας και έντονης αλλαγής» (Barber 1992). Ωστόσο, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας, και δη των προϊσταμένων νηπιαγωγών της Ελλάδας, παρέμεινε ασαφής κατά τα αρχικά στάδια της πανδημίας, με αυτόν να περιορίζεται -κατά περίπτωση- στην απλή τήρηση και εφαρμογή των νομοθετικών κειμένων και οδηγιών (Νικολού, 2021·Σιώκου, 2021·Sum, 2022). Παρόλα αυτά, η σημαντικότητα της συμβολής αυτής, σε συμφωνία και με το ιδιαίτερο συγκείμενο των πανδημικών συνθηκών (AITSL, 2020·Harris, 2020), σύντομα διαφάνηκε (Hatami, Sjatil, & Sneader, 2020).

Δεδομένου αυτού, σκοπός της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των επιρροών -που επέφερε η πανδημία- στον ρόλο των προϊσταμένων νηπιαγωγών, διερευνώντας την αστάθεια, την αβεβαιότητα, την πολυπλοκότητα και την ασάφεια (VUCA ηγεσία). Πιο συγκεκριμένα, σκοπό αποτέλεσε η αναδρομική διερεύνηση αυτών, κατά τα σχολικά έτη 2020-2021 και 2021-2022, μέσω μιας ποιοτικής έρευνας.

Το ερευνητικό, δε, ερώτημα που καθοδήγησε την παρούσα έρευνα με βάση τους άξονες της αστάθειας, αβεβαιότητας, πολυπλοκότητας και ασάφειας (Bennett & Lemoine, 2014), ήταν:

Τι είδους επιρροές έλαβε ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, με βάση σημαντικά κριτήρια της αστάθειας, της αβεβαιότητας, της πολυπλοκότητας και της ασάφειας που έφερε το νηπιαγωγείο λόγω της πανδημίας;

Τέλος, καθώς η σχετική βιβλιογραφία και έρευνα ανέδειξε ύπαρξη σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων ηγετικών ικανοτήτων με την εμπειρία αυτών, αλλά και το φύλο (Andreu, 2022·Garikipati & Kambhampati, 2021·Sergent & Stajkovic, 2020· Sum, 2022) , αναμενόταν ότι:

- οι έχοντες μεγαλύτερη εμπειρία ως προϊστάμενοι/προϊσταμένες να επιδείκνυαν μεγαλύτερη αυτονομία, ευελιξία και προσαρμοστικότητα από τους μη έχοντες (1η ερευνητική υπόθεση)
- οι γυναίκες προϊσταμένες νηπιαγωγείου να ήταν σε θέση να λάβουν πιο γρήγορες και αποφασιστικές αποφάσεις από ό,τι οι άντρες προϊσταμένοι (2η ερευνητική υπόθεση), και τέλος,
- οι γυναίκες προϊσταμένες νηπιαγωγείου να επιδείκνυαν περισσότερη ενσυναίσθηση από τους άντρες προϊσταμένους (3η ερευνητική υπόθεση).

Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

Μεθοδολογικό πλαίσιο συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Η παρούσα έρευνα, λόγω του αναλογικά περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων/ουσών αποτέλεσε μία πιλοτική έρευνα. Αναλυτικότερα, λαμβάνοντας υπόψη της, ότι στόχος αυτής αποτελούσε, μεταξύ άλλων, η εμπάθυνση στις διαστάσεις των VUCA σχολικών περιβαλλόντων και ηγεσίας, η εν λόγω έρευνα υλοποίησε ποιοτική στρατηγική έρευνας με ημιδομημένες συνεντεύξεις (Σιδηροπούλου, 2023). Η ημιδομημένη συνέντευξη, επιλέχθηκε, ως η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος συλλογής ποιοτικών δεδομένων λόγω των πλεονεκτημάτων που αυτή φέρει, π.χ. ευελιξία κατά τη συνέντευξη, κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για έναν/μία αρχάριο/α ερευνητή/ήτρια, κτλ. (Glesne, 2017· Creswell, 2009· 2014· Mason, 2011)

Συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της αναφερόμενης ποιοτικής έρευνας, αποτέλεσαν οι προϊσταμένοι/προϊσταμένες νηπιαγωγοί, οι οποίοι/οποίες ασκούσαν χρέη διοίκησης κατά τα σχολικά έτη 2020-2021 και/ή 2021-2022. Η επιλογή των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών έγινε λόγω διαθεσιμότητας και προθυμίας συμμετοχής αυτών. Επιπλέον, έμμεσο δείγμα αποτέλεσαν τα νηπιαγωγεία ευθύνης των συμμετεχόντων/ουσών προϊσταμένων νηπιαγωγών, και συγκεκριμένα υπό τη θέαση αυτών ως σχολικούς χώρους VUCA. Παρόλο που με μια τέτοιου τύπου προσέγγιση, ήτοι δειγματοληψία ευκολίας, τίθενται, ζητήματα γενικευσιμότητας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015), από την άλλη, δύναται να προσφέρει χρήσιμες και αξιόπιστες πληροφορίες για τα υπό μελέτη ζητήματα, αλλά και να θέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα.

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων διενεργήθηκε, τον Δεκέμβριο του 2022, μέσω εξ αποστάσεως ημιδομημένης συνέντευξης, λόγω των πλεονεκτημάτων που αυτή φέρει, ήτοι καθοδήγηση του ερευνητή/τριας διαμέσου του οδηγού συνέντευξης, ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, και/ή συμπερίληψη/προσαρμογή αυτών, κλπ. (Bryman, 2017· Glesne, 2017· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Mason, 2011). Στην απόφαση, δε, διεξαγωγής αυτών σύγχρονα, συνέβαλαν σημαντικά συγκεκριμένα προτερήματα όπως η οπτική και ακουστική επικοινωνία συνεντευκτή/τριας-συνεντευξιαζόμενων, η δυνατότητα συνέντευξης χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς, η τήρηση των κοινωνικών αποστάσεων λόγω της πανδημίας, η προσφερόμενη

ευελιξία ως προς τον χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, η δυνατότητα ηχογράφησης αυτών, κτλ. (Bryman, 2017).

Τέλος, το περιεχόμενο του οδηγού συνέντευξης δομήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα, καθώς επίσης και τα ερευνητικά ζητήματα της εν λόγω έρευνας (Bryman, 2017). Αναλυτικότερα, ο οδηγός συνέντευξης αποτελούνταν από δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος, αφορούσε δημογραφικές ερωτήσεις, και συγκεκριμένα τις εξής: οικογενειακή κατάσταση, ύπαρξη ή μη τέκνων, σπουδές, σχετική στη διαχείριση κρίσεων επιμόρφωση και οργανικότητα σχολείου κατά τα αναφερόμενα σχολικά έτη. Το δεύτερο σκέλος, αποτελούνταν από 2 ερωτήσεις με 2 υποερωτήματα η καθεμία, αναφορικά με τα υπό μελέτη ζητήματα. Όπου κρίθηκε δε, σημαντικό η ερευνήτρια προέβη σε συμπληρωματικές και/ή διευκρινιστικές ερωτήσεις. Τέλος, η χρονική διάρκεια της συνέντευξης κυμαίνονταν από 20 έως 30 λεπτά, κατά περίπτωση.

Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Την εν λόγω έρευνα ενδιέφερε να αναδείξει, τα σχετικά με την υφιστάμενη των VUCA περιβαλλόντων και της VUCA ηγεσίας βιβλιογραφία, θεματικά μοτίβα (Braun & Clarke, 2006· Ίσαρη & Πουρκός, 2015), και, παράλληλα να απαντήσει στα υπό μελέτη ζητήματα (Bryman, 2017). Υπό αυτό, λοιπόν, το πρίσμα, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων υλοποιήθηκε μέσω της επαγωγικής θεματικής ανάλυσης των Braun & Clarke (2006), καθώς αυτή φέρει το πλεονέκτημα της ευελιξίας και της διάδρασης του/της αναλυτή/αναλύτριας με το παραγόμενο υλικό (Braun & Clarke, 2006 · Bryman, 2017 · Glesne, 2017).

Για την ανάλυση, δε, αυτών, απομαγνητοφωνήθηκαν, αρχικά, οι συνεντεύξεις με τη βοήθεια του διαδικτυακού προγράμματος VoiceNote II. Εν συνέχεια, ακολούθησε έλεγχος, διόρθωση και/ή συμπλήρωση αποσπασμάτων του απομαγνητοφωνημένου υλικού από την ερευνήτρια. Κατόπιν τούτου, μεταφορτώθηκε το απομαγνητοφωνημένο υλικό στο πρόγραμμα ανάλυσης Delve, όπου και υλοποιήθηκε η θεματική ανάλυση ακολουθώντας τα προτεινόμενα των Braun & Clarke (2006) στάδια:

1) εξοικείωση με τα δεδομένα, κατά το οποίο η ερευνήτρια μελέτησε επιμελώς τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων,

2) κωδικοποίηση, κατά το οποίο εξήχθησαν κωδικοί ανά πρόταση και/ή παράγραφο για κάθε απόσπασμα συνέντευξης,

3) αναζήτηση των θεμάτων, κατά το οποίο η ερευνήτρια προέβη στην ομαδοποίηση των κωδικών και στην αναζήτηση σχετικού με τα VUCA περιβάλλοντα, θεματικού μοτίβου ανά συνέντευξη,

4) επανεξέταση των θεμάτων επί του συνόλου των συνεντεύξεων

5) ορισμός και ονομασία των θεμάτων, αποδίδοντας την τελική μορφή των σχετικών με τα VUCA περιβάλλοντα θεματικών μοτίβων, και

6) έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των αποτελεσμάτων

Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Σε όλες τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές έρευνες τίθενται σημαντικά ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας αναφορικά με τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, αλλά και την ανάλυση και ερμηνεία του παραγόμενου ποιοτικού υλικού, π.χ. διασφάλιση εχεμύθειας, προστασία των προσωπικών δεδομένων, επίγνωση συμμετοχής, αποφυγή παραπλάνησης και/ή, πρόκλησης οποιασδήποτε μορφής βλάβης, παρείσφρηση προσωπικών του/της ερευνητή/ήτριας προκαταλήψεων, κλπ. (ASSA Ethics, n.n· Bryman, 2017· Glesne, 2017· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Προς διασφάλιση αυτών, στο μέτρο του εφικτού, η παρούσα έρευνα προέβη σε συγκεκριμένες ενέργειες. Πιο συγκεκριμένα, έγινε, μεταξύ άλλων, χρήση αμερόληπτου λόγου στα ερωτήματα των συνεντεύξεων, ενώ, παράλληλα καταβλήθηκε προσπάθεια αντικειμενικής και αμερόληπτης στάσης τόσο κατά τη λεκτική επικοινωνία, όσο και τη μη λεκτική (Σιδηροπούλου, 2023). Επιπροσθέτως, οι ερωτήσεις συνέντευξης, συνοδεύονταν με μία ενημερωτική και συναινετική επιστολή αναφορικά με σημαντικά ζητήματα που άπτονταν της συμμετοχής των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, ενώ, τέλος, έγινε χρήση του Σ αντί του ονόματος αυτών, συνοδευόμενο από τη σχετική αρίθμηση, π.χ. Σ1 όπου Σ= συνεντευξιαζόμενος/η (Σιδηροπούλου, 2023).

Αποτελέσματα

Στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν 12 προϊστάμενοι/προϊσταμένες νηπιαγωγοί -3 άνδρες και 9 γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, οι 6 εκ των 12 συμμετεχόντων/ουσών δήλωσαν 10+ έτη

εμπειρίας ως προϊστάμενοι νηπιαγωγείου, οι 4 δήλωσαν 20 έως 25, και μόλις 2 δήλωσαν 2 έως 3 έτη εμπειρίας ως προϊστάμενοι νηπιαγωγείου. Από τις συνεντεύξεις των προαναφερθέντων συνεντευξιζόμενων αναδείχθηκαν τα εξής θεματικά μοτίβα: 1) επιρροές που έλαβε ο διττός ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγών, 2) επιρροές που έλαβαν οι σχέσεις των προϊσταμένων νηπιαγωγών και 3) διαχείριση των προκυπτουσών από την πανδημία καταστάσεων (Σιδηροπούλου, 2023).

Επιρροές που έλαβε ο διττός ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγών.

Σύμφωνα με τις αναλύσεις του παραγόμενου ποιοτικού υλικού, φάνηκε ότι αρκετοί/ές προϊστάμενοι/προϊσταμένες νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονταν το νηπιαγωγείο τους και συνάμα το ρόλο τους, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ως ένα VUCA περιβάλλον. Ενδεικτικά, ανέφεραν:

«...βρεθήκαμε σε μία πρωτόγνωρη κατάσταση για όλο μας τον επαγγελματικό βίο ... να βιώσουμε το .. την πανδημία. Ε ... ήταν όπως είπα κάτι πρωτόγνωρο ... βρισκ ... βρεθήκαμε σε ένα αβέβαιο περιβάλλον ... δεν ξέραμε επ ... εε ... στην αρχή δεν ξέραμε πως ... ε ... να χειριστούμε κάποιες καταστάσεις ... ε ... και δυσκολευτήκαμε δυσκολεύτηκα μάλλον θα μιλήσω για τον εαυτό μου δυσκολεύτηκα να το διαχειριστώ.» (Σ11)

Επιπλέον, οι συνεντευξιζόμενοι/ες ανέφεραν ύπαρξη περισσότερου φόρτου εργασίας, καθηκόντων, γραφειοκρατίας, διάθεσης προσωπικού χρόνου προς διεκπεραίωση των ευθυνών, και συνάμα, άγχους:

«...κοίταξε επηρεαστήκαμε ... φυσικά και επηρεαστήκαμε, γιατί υπήρχε πάρα πολύ άγχος ... γενικά να μιλήσεις με τους γονείς, να επικοινωνήσεις με τους γονείς, να μπορέσεις να επικοινωνήσεις με τα παιδιά, εεε... φοβερή γραφειοκρατία ... εκ μέρους του γραφείου ... δηλαδή είχαν απαιτήσεις από μας και Σαββατοκύριακα και απογεύματα ... όλες τις ώρες ... εε.. ήτανε, ήτανε ένα κομμάτι λίγο δύσκολο, θα έλεγα...» (Σ7)

Σημαντικό κρίνεται, εδώ, να αναφερθεί ότι κάποιοι/ες εκ των συνεντευξιζόμενων παρόλο που παρανόησαν την ερώτηση «Πώς θα χαρακτηρίζατε τον χρόνο ανταπόκρισής σας προς τις προαναφερθείσες προκύπτουσες από την πανδημία καταστάσεις;», εντούτοις, οι δηλώσεις τους ανέδειξαν και ενίσχυσαν την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος. Συγκεκριμένα, ανέδειξαν δυσκολίες ως προς την επαγγελματική και προσωπική τους ζωή:

«... (κουνάει κεφάλι με μορφασμό και χαμόγελο) εξοντωτικό (μικρή παύση) εξοντωτικό εεε γιατί δεν υπήρχε ωράριο και ακόμα και τώρα δεν υπάρχει εεε διεκπεραιώναμε πράγματα και δουλειές σε χρόνο που δεν ήταν εεε μέσα σε ωράριο καθηκόντων ακόμα και η webex που κάναμε ήταν εκτός (μικρή παύση) ωραρίου του προγράμματός μας...» (Σ1)

«... υπήρχε πολύς προσωπικός χρόνος και κόπος δηλαδή υπήρχε μεγάλη προετοιμασία...» (Σ3)

Επιπροσθέτως, δύο εκ των συνεντευξιαζόμενων εστιάζοντας στο διδακτικό τους ρόλο, ανέδειξαν τις σχετικές δυσκολίες που κλήθηκαν να διαχειριστούν:

«...Όσον αφορά τώρα την τηλεκπαίδευση γενικότερα είναι ένα ζόρικο κομμάτι στο νηπιαγωγείο. Ε! δεν υπάρχει αρκετό υλ... το υλικό που υπάρχει δεν είναι τόσο καλό για τα παιδιά αυτής της ηλικίας κουράζονται μπροστά στις οθόνες ε! Είναι πολύ, πολύ πιο διαφορετικό από ... είναι να κάνεις μάθημα μέσα στην τάξη ...» (Σ2)

«... στον πανικό που περιήλθαμε όλοι ήταν και οι γονείς και οι μαθητές και πολύ περισσότερο οι εκπαιδευτικοί γιατί υπήρχε μια ... εε .. εε ... ανεπάρκεια στην ψηφιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ... εεε ... στην ουσία δεν υπήρχε υπόβαθρο ... ψηφιακό υπόβαθρο ούτε στους γονείς ... ούτε στους μαθητές αλλά ούτε και στους εκπαιδευτικούς.» (Σ8)

Από την άλλη, όμως, κάποιοι/ες εκ των συνεντευξιαζόμενων ανέφεραν ότι, ο ρόλος τους έλαβε θετική επιρροή, καθώς στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τις προκύπτουσες από την πανδημία καταστάσεις συμμετείχαν σε κάποιο άτυπο και/ή τυπικό δίκτυο συνεργασίας, επιμορφώσεις χρήσης η/υ, ψηφιακών εργαλείων, κτλ.:

«...βοήθησε παραπάνω και επίσης έκανα σεμινάρια εκείνο τον καιρό πάνω στη χρήση υπολογιστών έτυχε δηλαδή και αυτό ... ενημερωθήκαμε για ψηφιακά εργαλεία που μέχρι τότε δεν μας ενδιέφεραν και τόσο πολύ...» (Σ1)

Επιρροές που έλαβαν οι σχέσεις των προϊσταμένων νηπιαγωγών

Αναφορικά με την αλληλοσύνδεση που έλαβαν οι σχέσεις των προϊσταμένων νηπιαγωγών με τα μέλη του νηπιαγωγείου ευθύνης τους, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αυτές αναδείχθηκαν κυρίως θετικές. Χαρακτηριστική, αποτελεί η δήλωση μίας προϊσταμένης νηπιαγωγείου:

«... ε ... νομίζω ότι η σχέση με τους συναδέλφους εμ... ε ... προχώρησε σε ένα άλλο επίπεδο δεδομένου ότι ... με όλη αυτή την κατάσταση που επικρατούσε προσπαθούσαμε από κοινού να βρούμε λύσεις για να αντιμετωπίσουμε διάφορα ζητήματα που προέκυπταν σε σχέση ε ... με την εκπαιδευτική διαδικασία ... (παίρνει ανάσα και συνεχίζει) ήταν και για τους εκπαιδευτικούς κάτι πρωτόγνωρο ... οπότε νομίζω ότι αυτό έδωσε τη δυνατότητα για συνεργασία και για ανεύρεση λύσεων με τους συναδέλφους ε... ώστε να γίνει πιο αποδοτική ... η... η δουλειά συνολικά του σχολείου. Όσον αφορά τους γονείς, νομίζω ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό η μοναδική ε ... επιτυχία αν θα μπορούσα να το χαρακτηρίσω έτσι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν η σχέση που καλλιεργήθηκε με τους γονείς των μικρών μαθητών μας ... ε ... οι οποίοι μας επέτρεψαν να μπούμε ουσιαστικά στα σπίτια τους ... ε ... αυτό οδήγησε σε μία ... ε... στο να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη που είχαν προς εμάς το να καταλάβουν ποια είναι δουλειά που γίνεται στο νηπιαγωγείο και σε πολύ μεγάλο βαθμό να εκτιμήσουν και όλα αυτά τα οποία προσφέρονται στο νηπιαγωγείο (παίρνει ανάσα και συνεχίζει) να ... ε... ε... αναγνωρίσουν την αλλαγή στο ρόλο του νηπιαγωγείου σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια...» (Σ10)

Παρόλο που, ο αριθμός των συμμετεχόντων ανδρών δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων αναφορικά με τις αναμενόμενες σχέσεις υπό το πρίσμα του φύλου αυτών, από την άλλη παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, οι συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν ότι επιδείκνυαν ενσυναίσθηση ανεξάρτητα από το φύλο τους (3^ηΕΥ), κυρίως, όμως, ως προς τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους:

«... με τα παιδιά είχαμε όχι το τυπικό μάθημα .. επειδή τα παιδιά είναι από το χωριό εδώ που διδάσκω ... και γνωριζόμασταν και έξω και τους έβλεπα και μιλούσαμε είχαμε μια πιο οικεία σχέση ως προς την επικοινωνία ...» (Σ4)

Αντιθέτως, ως προς τις ανάγκες των γονέων, ένας προϊστάμενος στάθηκε αντιφατικά:

«... ε... υπήρχε μία δυσκολία... δυσαρέσκειας ως προς το messenger γιατί οι γονείς το εκλάμβαναν ως φιλικό μέσον και ενώ εγώ τους έστελνα αιτήματα για το σχολείο αυτοί μου απαντούσανε πώς είσαι καλημέρα χρόνια πολλά (γελάει) τέτοιες ε εμπειρίες...» (Σ4)

Ωστόσο, ελάχιστοι/ες ανέφεραν αρνητικές και/ή ουδέτερες επιρροές στις σχέσεις τους, και κυρίως όσον αφορά τις σχέσεις αυτών με τους γονείς και δε με την τήρηση των μέτρων προστασίας. Για παράδειγμα, αναφέρουν:

«... με τους γονείς είχαμε θέματα με .. τς... συγκρούσεων κυρίως όσον αφορά τα... το να ...ας πούμε όταν είχαμε την Webex...το να μπουν τα παιδιά στη Webex για να έχουν κάποια επαφή με το σχολείο... αργότερα όταν άνοιζαν τα σχολεία και είχαμε τα μέτρα προφύλαξης είχαμε πολύ μεγάλες συγκρούσεις όσον αφορά το να γίνουν τα τεστ ... το να ειδοποιούν όταν τα παιδιά είναι άρρωστα.. το να να μην τα στέλνουν άρρωστα σχολείο ...και είχαμε και παράπονα από άλλους γονείς γιατί το ... τα rapid... έπρεπε να είναι 3..3 rapid και 2 σέλφι.. ή 3 σέλφι και 2 rapid; .. κάπως έτσι... οπότε εκεί είχαμε τις πολύ μεγάλες συγκρούσεις... Ο προβληματισμός μου ήταν με τους γονείς, εκεί περάσαμε τα δύσκολα ας πούμε...» (Σ5-γυναίκα)

Τέλος, ως προς την ικανότητα διατήρησης ή μη της κουλτούρας του νηπιαγωγείου, ενδεικτικά ανέφεραν:

«...δηλαδή ήτανε ακριβώς μέσα στη φιλοσοφία της διδασκαλίας μέσα στην τάξη...» (Σ3)

Διαχείριση των προκυπτουσών, από την πανδημία, καταστάσεων

Αναφορικά με το 3^ο, και τελευταίο, θεματικό μοτίβοσι συνεντευξιαζόμενοι/ες φάνηκε να επιδεικνύουν είτε αυτονομία - κυρίως, όσον αφορά την τηλεκπαίδευση και/ή την τήρηση των μέτρων προστασίας-είτε αναμονή οδηγιών. Από τις παρακάτω, μάλιστα, δηλώσεις φάνηκε ότι τα χρόνια εμπειρίας δεν σχετίζονταν θετικά με την επίδειξη ή μη αυτονομίας (1^ηΕΥ). Για παράδειγμα, αναφέρουν:

«εεε ... ξαναλέω ότι ακολουθούσα πιστά όλες τις οδηγίες που είχαν δοθεί από τη διεύθυνση και το υπουργείο ... δηλαδή όταν είχαμε κρούσματα ... εε... έκανα ακριβώς ... υπήρχε το πρωτόκολλο τι ακριβώς θα κάνω» (Σ6).

«... Σας είπα επειδή στην κοινωνία μου δεν υπήρχαν κρούσματα ενεργά καθόλου όσο και (κακή σύνδεση) και τα δύο χρόνια ε! δεν υπήρχε κανένα κρούσμα ε! (κακή σύνδεση) να' θελα να πάρω κάποιο μέτρο και αυτά τα μέτρα του Υπουργείου τα ακολούθησα εν μέρει τα ακολούθησα» (Σ2)

Όσον αφορά, τέλος, τον χρόνο ανταπόκρισης των προϊσταμένων νηπιαγωγών προς τις καταστάσεις που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, εξαιτίας της πανδημίας (2^η ΕΥ), οι προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείου ανέφεραν αμεσότητα, εγρήγορση και αποφασιστικότητα ως προς

τη λήψη αποφάσεων ανεξάρτητα από το φύλο τους. Ενδιαφέρον, για παράδειγμα, αποτελεί ότι στις δηλώσεις τους, λάμβαναν υπόψη τους το συγκεκριμένο-περιεχόμενο της κατάστασης:

«... Ανταποκρίθηκα άμεσα σε αυτό που έδωσαν σαν εντολές σαν οδηγίες... Εντάξει από την στιγμή που δεν ζητούσανε πολύ εξειδικευμένα πράγματα ήμουν σε θέση εύκολα και άμεσα να ανταποκριθώ σε ότι ζητούσε και το Υπουργείο και προσωπικά για να προστατέψω την τάξη μου και εμένα από την πανδημία από τον ιό... εάν όμως τώρα ήταν κάποιο πιο δύσκολο λογισμικό που δεν μπορούσα να το χρησιμοποιήσω χρειαζόμουν χρόνο να το μάθω ή θέλανε κάποια υλικά που ήταν σε έλλειψη δεδομένου ότι σε αυτά τα νησιά είναι δύσκολη η πρόσβαση το χειμώνα τότε ίσως να μην ανταποκρινόμουν τόσο άμεσα» (Σ2-άνδρας)

«Χρόνο ανταπόκρισης ε; Μέτριο, μερικές φορές αργό, εεε ... α.... στ.. στην αρχή... όχι πάντα, όμως, δηλαδή κάποιες φορές αργό, κάποιες φορές μέτριο και κάποιες φορές εμ ... μ .. εε ... άμεσο, δηλαδή ήταν καινούριες οι καταστάσεις και κάθε φορά ήταν διαφορετικά.» (Σ9-γυναίκα)

«... εεε αναγκαστικά έπρεπε να ανταποκριθούμε ... ε ... άμεσα σε όλα αυτά τα καινούργια δεδομένα ... ε ... διότι αλλάζανε τα πράγματα και έπρεπε και εμείς να είμαστε συνεπείς σε ότι αφορούσε το κο... το δικό μας κομμάτι.» (Σ11-γυναίκα)

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής πιλοτικής έρευνας ήταν να διερευνήσει, αναδρομικά, τις επιρροές που έλαβε ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της πανδημίας υπό το πρίσμα της αστάθειας, της αβεβαιότητας, της πολυπλοκότητας και της ασάφειας (VUCA ηγεσία). Ειδικότερα, μέσα από τις απόψεις, πεποιθήσεις, ερμηνείες και εμπειρίες των προϊσταμένων νηπιαγωγών, αναδείχθηκαν οι επιρροές που έλαβαν οι σχέσεις αυτών, καθώς επίσης και οι επιλέχθεντες τρόποι διαχείρισης των προκυπτουσών από την πανδημία καταστάσεων.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα *«Τι είδους επιρροές έλαβε ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, με βάση σημαντικά κριτήρια της αστάθειας, της αβεβαιότητας, της πολυπλοκότητας και της ασάφειας που έφερε το νηπιαγωγείο λόγω της πανδημίας;»* οι συμμετέχοντες/ουσες προϊστάμενοι/αμένες νηπιαγωγοί ανέδειξαν σε συμφωνία και με τη σχετική βιβλιογραφία (Johansen, 2007·Johnson, 2020·OECD, 2020d·Reugeetal., 2021), ότι το νηπιαγωγείο ευθύνης τους, και συνάμα και ο ρόλος τους, κατά

τη διάρκεια της πανδημίας έφερε χαρακτηριστικά ενός VUCA περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες ανέδειξαν ότι η πανδημία του κορωνοϊού δεν αποτέλεσε απλά πηγή ανησυχίας για την υγεία, αλλά, επιπλέον τηθεώρησαν ως μία κατάσταση με κοινωνικό, οικονομικό, ψυχοσυναισθηματικό, οργανωτικό και παιδαγωγικό αντίκτυπο προς τα ελληνικά νηπιαγωγεία και τα μέλη αυτών:

«είναι πραγματικά κρίμα σε τέτοια μικρά μέρη να παίρνουν τις ίδιες αποφάσεις που θα παίρνανε σε μεγάλες πόλεις που έχουνε πρόβλημα... κάποια πράγματα που θεωρούμε αυτονόητα στην Ελλάδα στην Ηπειρωτική Ελλάδα ε! Σε απομακρυσμένα μέρη σε απομακρυσμένα νησιά του Αιγαίου ... κάποια πράγματα που θεωρούνται αυτονόητα κάπου αλλού εδώ δεν είναι αυτονόητα αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από όλους» (Σ2)

Τα εν λόγω, επιβεβαιώνουν και ενισχύουν την ύπαρξη σύγχυσης (Johansen&Euchner, 2013), των πολύπλοκων αλληλένδετων συνεπειών (Barber,1992), των «αβέβαιων και κρυφών απειλών» (Bennett&Lemoine, 2014), κτλ.. Πτυχών, δηλαδή, που χαρακτηρίζουν τα VUCA περιβάλλοντα, και απαιτούν μια VUCA ηγεσία (Barber 1992·Johansen&Euchner, 2013).Επιπροσθέτως, οι συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες, ανέδειξαν, ότι η πανδημία επέφερε οργανωτικές προκλήσεις, δημιούργησε νέες προτεραιότητες και έφερε στο προσκήνιο επιπρόσθετα προβλήματα αναφορικά με τον διττό τους ρόλο:

«ερχότανε σαν ριπές πολυβόλου» (Σ4) - αναφορά στις οδηγίες του ΥΠΑΙΘΑ, ενώ σε ύπαρξη κρούσματος...

« ... ήμασταν το πρώτο σχολείο ... που είχαμε κρούσμα οπότεεε εεε... τότε είχε κλείσει το σχολείο αλλά δεν παρουσιάστηκαν άλλα κρούσματα ... και μου είχαν δώσει και τα εύσημα ότι μπράβο ότι ... τηρούσατε τους κανόνες ... εφόσον δεν παρουσιάστηκε άλλο κρούσμα ...» (Σ6) - κλήθηκαν να επιδείξουν εγρήγορση, ετοιμότητα και συνάμα να λογοδοτήσουν. Ευρήματα, τα οποία συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα (AITSL, 2020·Garikipati&Kambhampati, 2021· Μαζούρης, 2021·Thornton, 2021), και στις οποίες αναφέρεται αμεσότητα και αποφασιστικότητα αναφορικά με το κλείσιμο και την επανέναρξη των εκάστοτε οργανισμών.

Επιπλέον, των προαναφερθέντων, και σε συμφωνία με αποτελέσματα προηγούμενων μελετών (Atiles et. al., 2021·Νικολού, 2021·Σιώκου, 2021), οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν άμεσα στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης, και ενώ, διακρίνονταν από ψηφιακή ανεπάρκεια αλλά και έλλειψη επιθυμίας.

Πρόκληση, επίσης, αποτέλεσε το αντίκτυπο που επέφεραν όσα προαναφέρθηκαν στην προσωπική και κοινωνική ευημερία για κάποιους/ες συνεντευξιαζόμενους/ες, αποτελέσματα, τα οποία ενισχύουν τη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα (π.χ. Allenet. al., 2020·Hatamiet. al., 2020·Κωνσταντογιάννη, 2021).

Εντούτοις, και στην παρούσα έρευνα, όπως και σε προηγούμενες (π.χ. Sum, 2022), οι συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες ανέδειξαν τη σημαντική συμβολή στη διαχείριση των εκάστοτε προκλήσεων, απαιτήσεων και προβλημάτων, από τη συμμετοχή τους σε κάποιο τυπικό και/ή άτυπο δίκτυο συνεργασίας. Εμπλουτιστικά, επίσης, φάνηκε ότι λειτούργησε το VUCA περιβάλλον του νηπιαγωγείου και όσον αφορά τις σχέσεις των συμμετεχόντων/ουσών προϊσταμένων νηπιαγωγών με τα μέλη του σχολείου ευθύνης τους, όπου αναδείχθηκε η εμπιστοσύνη, η ποιοτικότερη και τακτικότερη επικοινωνία, κτλ., αποτελέσματα τα οποία συνάδουν με προηγούμενα ευρήματα (π.χ. Fernandez&Shaw, 2020·Koket. al., 2019· Μαξούρης, 2021·Smith&Riley, 2012·Sum, 2022·Thornton, 2021). Ωστόσο, όπως και στην έρευνα της Κωνσταντογιάννης (2021), έτσι και στην παρούσα κάποιοι/ες εκ των συνεντευξιαζόμενων νηπιαγωγών ανέφεραν σημαντικές δυσκολίες και εμπόδια στις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών/τριών, κυρίως όμως, αναφορικά με την τήρηση των εκάστοτε μέτρων προφύλαξης.

Αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις της εν λόγω έρευνας, αυτές δεν επιβεβαιώθηκαν. Σημαντικό, σε αυτό το σημείο, κρίνεται, να επαναληφθεί ότι υπάρχει η επίγνωση των μη ασφαλών συμπερασμάτων λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων ανδρών στην έρευνα. Αναλυτικότερα, σε αντίθεση με τις έρευνες των Andreu (2022), Garikipati&Kambhampati (2021) και Sargent&Stajkovic (2020), στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώθηκε ότι *«οι γυναίκες προϊσταμένες νηπιαγωγείου ήταν σε θέση να επιδεικνύουν περισσότερη ενσυναίσθηση από τους άντρες προϊσταμένους»* (3^η ΕΥ). Ειδικότερα, το παραγόμενο υλικό των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι οι προϊστάμενοι/προϊσταμένες νηπιαγωγείου επιδείκνυαν ενσυναίσθηση ανεξάρτητα από το φύλο τους, με τους άνδρες (Σ2 & Σ4), όμως, να επιδεικνύουν κυρίως ως προς τους μαθητές/ήτριες τους.

Παράλληλα, αναμένονταν η *επίδειξη αυτονομίας, και συνάμα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας να συσχετίζεται θετικά με τα έτη εμπειρίας* (1^η ΕΥ), και επιπλέον, να *συσχετίζεται θετικά το φύλο των γυναικών με την εγρήγορση και αποφασιστικότητα κατά τη λήψη αποφάσεων* (2^η ΕΥ). Παρόλα αυτά, οι εν λόγω υποθέσεις δεν επιβεβαιώθηκαν, και συνεπώς δεν συνάδουν με τις έρευνες του Sum (2022) και των Garikipati&Kambhampati (2021) και

Sergent&Stajkovic (2020), αντίστοιχα. Σύμφωνα, μάλιστα, με το παραγόμενο υλικό, οι προϊστάμενοι/αμένες νηπιαγωγοί ανέφεραν αμεσότητα, εγρήγορση και αποφασιστικότητα ως προς τη λήψη αποφάσεων ανεξάρτητα από το φύλο τους (Σ2, Σ9, Σ10), ενώ, ενδιαφέρον αποτελεί ότι κάποιοι/ες εξ αυτών απέδωσαν την άμεση ανταπόκρισή τους ως κάτι αναγκαστικό (Σ11, Σ8). Επιπλέον, αναφορικά με την επίδειξη ή μη αυτονομίας, κάποιοι/ες συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν, για παράδειγμα, εστίαση στις ανάγκες των παιδιών έναντι της τήρησης μέτρων, ή εστίαση στην ψηφιακή ετοιμότητα και/ή πρόγραμμα των γονέων έναντι των οδηγιών για τηλεκαίδευση, ή εστίαση και προσαρμογή ανάλογα με τις πεποιθήσεις του κοινωνικού περιγύρου του νηπιαγωγείου αναφορικά με τα προτεινόμενα μέτρα προφύλαξης, κλπ.

Εν συντομία, το παραγόμενο υλικό των συνεντεύξεων φαίνεται να υποδηλώνει, και συνεπώς, επιβεβαιώνει, την σημαντική συμβολή του συγκείμενου-περιεχομένου αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης ενός VUCA περιβάλλοντος (Barber, 1992·Braunet. al., 2011·Clarke&O'Donoghue, 2013). Επιπροσθέτως, δεδομένου ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό με ελάχιστες αποκεντρωμένες εκ του ανωτέρου διοικητικού οργάνου να εναπόκεινται στα στελέχη των σχολείων (Κουτούζης, 2012·OECD, 2020b· 2020g), ευνόητο αποτελεί ότι ο συγκεντρωτισμός που αυτό φέρει, ενδέχεται να στάθηκε για τους/τις προϊστάμενους/αμένες νηπιαγωγούς ένα -κατά περίπτωση- επιπρόσθετο εμπόδιο στις προκλήσεις που έφερε το VUCA περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μία πιλοτική έρευνα φέρει, αναγκαστικά, συγκεκριμένους περιορισμούς. Πιο αναλυτικά, αναγνωρίζεται ότι η εν λόγω έρευνα, φέρει τα μειονεκτήματα της μη γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων και της μεροληψίας, λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και της δειγματοληπτικής μεθόδου. Τέλος, αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων εμπεριέχουν την προσωπική -της ερευνήτριας- ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα της ποιοτικής αυτής έρευνας επιβεβαιώνουν την άποψη των Johansen (2007) και ο Johnson (2020), οι οποίοι αναφέρουν ότι η πανδημία, και συνάμα, ένα πανδημικό σχολικό περιβάλλον, αποτελεί ένα VUCA περιβάλλον. Υπό την οπτική αυτού, ο

διττός ρόλος των συμμετεχόντων/ουσών -στην παρούσα έρευνα- προϊσταμένων νηπιαγωγών, φαίνεται να έφερε τόσο αρνητικές όσο και θετικές επιρροές. Το VUCA περιβάλλον του νηπιαγωγείου λειτούργησε εμπλουτιστικά αλλά και στάθηκε συγχρόνως, ως μία πρόκληση - οργανωτική και προσωπική της σχολικής VUCA ηγεσίας του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η αυτονομία, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα δεν εναπόκειται στην εμπειρία των προϊσταμένων νηπιαγωγών. Τέλος, στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε ότι η εγρήγορση, η ετοιμότητα και η αποφασιστικότητα, καθώς επίσης και η ικανότητα ενσυναίσθησης αποτελεί, έναν ανεξάρτητο του φύλου παράγοντα.

Συνεισφορά

Η συμβολή των εν λόγω αποτελεσμάτων θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντική υπό την οπτική της εγκυρότητας και αυθεντικότητας αυτών, καθώς συλλέχθηκαν από προϊστάμενους/αμένες νηπιαγωγούς, οι οποίοι/οποίες βίωσαν το VUCA πανδημικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια των υπό μελέτη σχολικών ετών. Συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν οι απόψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείου με βάση τους άξονες της αστάθειας, της αβεβαιότητας, της πολυπλοκότητας και της ασάφειας (Bennett & Lemoine, 2014), και με γνώμονα την πανδημία του κορωνοϊού. Παρόλα αυτά, ένα VUCA περιβάλλον ενδέχεται να εμπεριέχει, αμυδρά αντιληπτά αισιόδοξα μηνύματα, μελλοντικών ευκαιριών και δυνατοτήτων, το οποίο απαιτεί μία πιο ενεργή και ευέλικτη ηγεσία (Bennett & Lemoine, 2014· Johansen, 2007· Johansen & Euchner, 2013). Ως εκ τούτου, προτείνεται, μελλοντικά, να επεκταθεί η μελέτη, έτσι ώστε, αυτή να διερευνά τις απόψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείου υπό την αισιόδοξη οπτική διαχείρισης των VUCA περιβαλλόντων, ήτοι VUCA (vision, understanding, clarity, agility) Prime (Codreanu, 2016· Johansen, 2007), και εν συνέχεια να συγκριθούν με τα παρόντα ευρήματα. Συμπερασματικά, η προτεινόμενη έρευνα, δύναται να βοηθήσει τη σχολική ηγεσία του νηπιαγωγείου -αλλά και την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα- να συνειδητοποιήσουν ότι η πανδημία του κορωνοϊού προσφέρει ευκαιρίες αλλαγής για τα σχολεία της χώρας, παρά την αντιξοότητα των συνθηκών (Σιδηροπούλου, 2023). Ευκαιρίες, οι οποίες, απαιτούν σωστής «αξιοποίησης» από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, έτσι ώστε αυτές να προσδώσουν ουσιώδεις και βιώσιμες αλλαγές (Harris, 2020·Zhao, 2020).

Βιβλιογραφία

Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). *How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing?* (UCL Centre for Education Policy and Equalizing Opportunities No. 20-15). Retrieved from EconPapers website: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucl:cepeow:20-15>

Andreu, N. (2022). *The role of women leadership in community wellness and resilience: Looking through the lens of the COVID-19 crisis*. (Doctoral dissertation Order No. 29208743). Available from ProQuest One Academic. (No 2669075339).

Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική

ASSA Ethics. (n.n.). *Ethical Guidelines for Good Research Practice*. Retrieved from: <https://www.theasa.org/ethics/guidelines.shtml>

Atilas, J. T., Almodóvar, M., Vargas, A. C., Dias, M. J. A., & Zúñiga León, I. M. (2021). International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78. doi: [10.1080/1350293X.2021.1872674](https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872674)

Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL). 2020. *Spotlight: The Role of School Leadership in Challenging Times*. Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/research/spotlights/the-role-of-school-leadership-in-challenging-times>

Barber, H. F. (1992). Developing Strategic Leadership: The US Army War College Experience. *The Journal of Management Development*, 11(6), 4-12. doi:10.1108/02621719210018208

Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57. doi:[10.2139/ssrn.2406676](https://doi.org/10.2139/ssrn.2406676)

Bennis, W. G., & Nanus, N. (2003). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. New York: Harper Business Essentials.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596. doi: [10.1080/01596306.2011.601555](https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555)

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (μτφ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2016)

Burns, T., & Gottschalk, F. (Eds.). (2019). Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age. *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/b7f33425-en

Clarke, S. R. P., & O'Donoghue, T. A. (Eds.). (2013). *School level leadership in post-conflict societies: The importance of context*. Taylor & Francis Group. Retrieved from: <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.eap.gr/lib/eapgr/detail.action?docID=1207510#>

Codreanu, A. (2016). A vuca action framework for a vuca environment. Leadership challenges and solutions. *Journal of Defense Resources Management Studies*, 7, 31-38. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316967836_A_VUCA_ACTION_FRAMEWORK_FOR_A_VUCA_ENVIRONMENT_LEADERSHIP_CHALLENGES_AND_SOLUTIONS

Connor, C., De Valliere, N., Warwick, J., Stewart-Brown, S., & Thompson, A. (2022). The COV-ED Survey: exploring the impact of learning and teaching from home on parent/carers' and teachers' mental health and wellbeing during COVID-19 lockdown. *BMC Public Health*, 22, 889. doi: 10.1186/s12889-022-13305-7

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE (3rd edition). Retrieved from: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE (4th edition). Retrieved from: https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf

Ευαγγέλου, Φ. (Σεπτέμβριος, 2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως – σύγχρονης και ασύγχρονης – εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. 17 (2). doi: 10.12681/jode.25427

Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39–45. doi:10.1002/jls.21684

Garikipati, S., & Kambhampati, U. (2021). Leading the Fight Against the Pandemic: Does Gender Really Matter? *Feminist Economics*, 27(1-2), 401-418. doi: [10.1080/13545701.2021.1874614](https://doi.org/10.1080/13545701.2021.1874614)

Glesne, K. (2017). *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. (μτφ. Γ. Α. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2016).

Gouëdard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). *Education responses to COVID-19: Implementing a way forward*. (OECD Education Working Papers No. 224). OECD Publishing, Paris. doi: [10.1787/8e95f977-en](https://doi.org/10.1787/8e95f977-en).

Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*. 5(3/4), 321-326. doi: [10.1108/JPCCC-06-2020-0045](https://doi.org/10.1108/JPCCC-06-2020-0045)

Harris, A., & Jones, M. (2022). Leading during a pandemic – what the evidence tells us. *School Leadership & Management*, 42(2), 105-109, doi: 10.1080/13632434.2022.2064626

Hatami, H., Sjatil, P. E., & Sneader, K. (2020). *The Toughest Leadership Test*. McKinsey & Company. Retrieved from <https://www.mckinsey.com/featured-insights/leadership/the-toughest-leadership-test>

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ, Κάλλιπος.

Johansen, B., & Euchner, E. (2013). Navigating the VUCA World. *Research-TechnologyManagement*, 56(1), 10-15, doi: [10.5437/08956308X5601003](https://doi.org/10.5437/08956308X5601003)

Johnson, H., A. (2020). *Strategic management competencies for radical innovation in a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world: A systematic review of the evidence* (Doctoral dissertation Order No. 28317379). Available from ProQuest One Academic. (No 2498538203).

Kok, J., Niemandt, C., Barentsen, J., & Jordaan, B. (2019). *Leading in a VUCA World: Integrating Leadership, Discernment and Spirituality*. SpringerOpen. Retrieved from: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-98884-9>

Κοινή Υπουργική απόφαση Δ1α/ΓΠ.οικ. 16838/2020. Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020. (ΦΕΚ Β' 783/10-03-2020)

Κοινή Υπουργική Απόφαση Δ1α/ΓΠ.οικ. 24343. Παράταση ισχύος της κοινής απόφασης των Υπουργών Ανάπτυξης και Επενδύσεων, Προστασίας του Πολίτη, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Υγείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού και Εσωτερικών με αριθμό Δ1α/ΓΠ.οικ. 20021/21.3.2020 (Β' 956) έως και τις 10.5.2020.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο

Κωνσταντογιάννη, Σ. (2021). *Ηγεσία και Διαχείριση κρίσης στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση εν καιρώ πανδημίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση διδακτορικών και διπλωματικών apothesis του ΕΑΠ (<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53505>)

Μαζούρης, Π. (2021). *Σχολική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων: Διερεύνηση του αντίκτυπου της πανδημίας COVID-19 στη σχολική πραγματικότητα και τρόποι διαχείρισης από διευθυντές σχολικών μονάδων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Διαθέσιμο από τη βάση διδακτορικών και διπλωματικών Διώνη (<https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/13509>)

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2002)

Νικολού, Β. (2021). *Απόψεις Νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σύγχρονη και ασύγχρονη), κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση διδακτορικών και διπλωματικών apotheosis (<https://apothesis.eap.gr/archive/item/154442>)

OECD (2020b). *The impact of Covid-19 on education. Insights from education at a glance*. OECD Publishing. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

OECD (2020d). *Education responses to COVID-19: An implementation strategy toolkit*. (OECD Education Policy Perspectives No. 5). OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/81209b82-en.

OECD (2020e). *Coronavirus special edition: Back to school*. (Trends Shaping Education Spotlights No. 21). OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/339780fd-en.

OECD (2020f). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/68b11faf-en.

OECD (2020g). *Education Policy outlook: Greece*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf>

Reuge, N. et. al. (2021). Education response to COVID 19 pandemic, a special issue proposed by UNICEF: Editorial review. *International Journal of Educational Development*, 87. doi: [10.1016/j.ijedudev.2021.102485](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102485)

Rimita, K. N. (2019). *Leader Readiness in a Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous (VUCA) Business Environment* (Walden Dissertations and Doctoral Studies, 7727). Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7727/>

Sergent, K., & Stajkovic, A. D. (2020). Women's leadership is associated with fewer deaths during the COVID-19 crisis: Quantitative and qualitative analyses of United States governors. *Journal of Applied Psychology*, 105(8), 771–783. doi: [10.1037/apl0000577](https://doi.org/10.1037/apl0000577)

Σιδηροπούλου, Ζ. (2023). *Διερεύνηση των απόψεων των προϊσταμένων νηπιαγωγών αναφορικά με τον ρόλο τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας: Μια πιλοτική έρευνα διερευνώντας την αστάθεια, την αβεβαιότητα, την πολυπλοκότητα και την ασάφεια (VUCA ηγεσία)*. (Μεταπτυχιακή

Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο από τη βάση διδακτορικών και διπλωματικών Dspace (<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/3818>)

Σιώκου, Σ. (2021). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση την εποχή της πανδημίας και οι επιπτώσεις της στη λειτουργία των νηπιαγωγείων. Μια εμπειρική μελέτη υπό το πρίσμα της συστημικής θεωρίας.* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση διδακτορικών και διπλωματικών HELLANICUS (<https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/22622>)

Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *SchoolLeadership & Management*, 32(1), 57-71, doi: [10.1080/13632434.2011.614941](https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941)

Sum, N. (2022). School leaders' perceptions of their roles during the pandemic: an Australian case study exploring volatility, uncertainty, complexity and ambiguity (VUCA leadership). *School Leadership & Management*, 42(2), 188-207. doi: [10.1080/13632434.2022.2045268](https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2045268)

Thornton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 393-409. doi: [10.1177/1741143220985110](https://doi.org/10.1177/1741143220985110)

Υπουργική Απόφαση 57521/ΓΔ4/ 17-05-2020. Οδηγίες προς Διευθυντές και Εκπαιδευτικούς Δ/θμιας Εκπ/σης για την ταυτόχρονη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/koronoios-kentriki>

UNESCO (2020). *Global monitoring of school closures caused by COVID-19*. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>

UNESCO (04/2022). *290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response*. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/articles/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes>

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395 (10228), 945-947. doi: [10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

WHO-World Health Organization. (March, 2023). *Statement on the fifteenth meeting of the IHR (2005) Emergency Committee on the COVID-19 pandemic*. Retrieved from WHO website: [https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQjwu-KiBhCsARIsAPztUF3I3NuG2VM0352PvqHFbUof6ZbYIsB_E4eYFFnKnCX_lkLw15pDcBUaApDSEALw_wcB](https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQjwu-KiBhCsARIsAPztUF3I3NuG2VM0352PvqHFbUof6ZbYIsB_E4eYFFnKnCX_lkLw15pDcBUaApDSEALw_wcB)

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29–33. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09477-y>

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές



Η συνεργασία της οικογένειας των μαθητών με
Διαταραχή Ελλειμματικής
Προσοχής/Υπερκινητικότητας και του σχολείου

ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΖΑΦΕΙΡΙΑΔΗΣ

doi: [10.12681/edro.38130](https://doi.org/10.12681/edro.38130)

Copyright © 2024, ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΖΑΦΕΙΡΙΑΔΗΣ



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/).

Η συνεργασία της οικογένειας των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας και του σχολείου

Ζαφειριάδης Κυριάκος

Φιλόλογος, Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής Kurzafeiri@yahoo.gr

Περίληψη

Ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία υπάρχει το ενδεχόμενο να συνεχιστούν στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή. Η υποστήριξη της οικογένειας των μαθητών με ΔΕΠΥ, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, η οικοδόμηση δημιουργικών σχέσεων με το σχολείο βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν καλύτερα στις σχολικές απαιτήσεις. Οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν προβλήματα άγχους, η σχέση τους με τα παιδιά είναι λιγότερο ικανοποιητική σε σύγκριση με τους γονείς των άλλων μαθητών, αισθάνονται απογοήτευση, ανησυχούν για τη φοίτηση των παιδιών τους και έχουν χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Θεωρείται αναγκαίο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν κατάλληλες παρεμβάσεις στους γονείς για τη βελτίωση της ανθεκτικότητας της οικογένειας, τη διαχείριση της καθημερινότητάς τους, προκειμένου να συνεργαστούν με το σχολείο, να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη φοίτηση του παιδιού τους και να το υποστηρίξουν αποτελεσματικά, για να βελτιωθούν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις και να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, συμμετοχή οικογένειας στην εκπαίδευση.

Abstract

A high percentage of students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) experience academic, educational, and social problems that may continue into adolescence and adulthood. Supporting the family of students with ADHD, involving parents in their child's education, building creative relationships with the school helps students better meet school requirements. Parents of students with ADHD experience stress problems, their relationship with their children is less satisfactory compared to parents of other students, they feel frustration, worry about their children's education and have a low sense of self-efficacy. It is considered necessary to design and implement appropriate interventions for parents to improve the resilience of the family, the management of their daily life, in order to cooperate with the school, participate effectively in their child's education and support him/her effectively, in order to improve the academic performance and reduce behavioral problems.

Keywords: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, family involvement in education.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μία σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Θεωρείται από τις πιο διαδεδομένες σε παιδιά σχολικής ηλικίας και επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της ζωής τους (Lee, Yang, et al, 2016).

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση (Parks, et al, 2022), στη γραφή και στα Μαθηματικά (Lawrence, et al, 2021). Η ΔΕΠΥ και η διαταραχή της ανάγνωσης (Sexton, et al, 2012), αν και είναι ξεχωριστές και διακριτές (de Jong, et al, 2009) διαταραχές, συχνά συνυπάρχουν (Ghelani, et al, 2004). Έχουν κοινές γενετικές επιρροές (Daucourt, et al, 2020), μοιράζονται ένα κοινό γνωστικό έλλειμμα στην ταχύτητα επεξεργασίας που αυξάνει την ευαισθησία και στις δύο διαταραχές (McGrath, et al, 2011) και έχουν κοινά κοινωνικά/συναισθηματικά και νευροβιολογικά χαρακτηριστικά (Bloom, et al, 2005).

Τα προβλήματα στην ανάγνωση των παιδιών με ΔΕΠΥ αποδίδονται στις μειωμένες ικανότητές τους στην εργαζόμενη μνήμη (Kofler, et al, 2019) και στην εκτελεστική λειτουργία (Bental, & Tirosh, 2007). Οι δυσκολίες στη μάθηση συνδέονται περισσότερο με την ελλειμματική προσοχή (DuPaul, & Volpe, 2009), η οποία επηρεάζει την αποτελεσματική κατανόηση της ανάγνωσης και την παραγωγή γραπτού λόγου (Trane, & Willcutt, 2023).

Οι οικογένειες των παιδιών με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν προβλήματα (Coates, Taylor, & Sayal, 2015). Τα συμπτώματα ΔΕΠΥ που εκδηλώνουν οι γονείς (Agha, et al, 2013) και ο τρόπος με τον οποίο ασκούν τη γονική μέριμνα (Claussen, et al, 2022) δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών ανατροφής (Mokrova, et al, 2010) και δεν αποτελούν προστατευτικό παράγοντα απέναντι στην ακαδημαϊκή υστέρηση των παιδιών (Condo, Chan, & Kofler, 2022).

Το άρθρο αυτό αναφέρεται σε πρακτικές, οι οποίες μπορεί να οργανωθούν από το σχολείο για την υποστήριξη της οικογένειας των μαθητών με ΔΕΠΥ, καθώς διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν δυσκολίες (Grigorenko, et al, 2020) (ακαδημαϊκές και κοινωνικές), ενώ και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυξημένα προβλήματα άγχους (Indrawati, 2023), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη να υποστηριχτούν (Willcutt, et al, 2007).

Συνεργασία της οικογένειας των μαθητών με ΔΕΠΥ και του σχολείου

Τα τελευταία χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας οι γονείς ή οι κηδεμόνες των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν περιορίζονται σε ρόλο παθητικού δέκτη που απλώς συναινεί στην αξιολόγηση, αλλά εμπλέκονται ενεργά (Απ. 134960/Δ3 ΦΕΚ 5009/27 Οκτωβρίου 2021), ενημερώνονται, προβλέπεται η επιμόρφωσή τους για ποικίλα θέματα (άσκηση του γονικού ρόλου, συνεργασία με δομές, καινοτόμους δράσεις, προγράμματα σχετικά με ψυχοκοινωνικά ζητήματα, μετάβαση των μαθητών σε άλλο τύπο σχολείου ή σε άλλη

βαθμίδα εκπαίδευσης) και καταθέτουν την άποψή τους για τη φοίτηση του παιδιού (N. 4823/2021).

Προτείνονται (Woolley, & Hay, 2007) διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Maleki, et al, 2024) (η αυτορρύθμιση, η διδασκαλία με συμμαθητές, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια) (Martin, 2021. Bellaert, Morreale, & Tseng, 2023) για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της αναγνωστικής ικανότητας (Stewart, & Austin, 2020) των μαθητών με ΔΕΠΥ αλλά και για τη μείωση των προβλημάτων της συμπεριφοράς (Denton, et al, 2020). Η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο συμπεριλαμβάνει α) τις κάρτες καθημερινής ενημέρωσης, β) την εμπλοκή των γονέων στις εργασίες, τις οποίες αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί για το σπίτι και γ) την οργάνωση συμβουλευτικών συναντήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς), για να αναπτυχθούν στρατηγικές που θα βοηθήσουν στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και στη μείωση των μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς (Roberts, et al, 2020).

Κάρτες καθημερινής ενημέρωσης της οικογένειας

Οι κάρτες ενημέρωσης (Barkley, 2022) αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ (Pyle, & Fabiano, 2017). Αναφέρονται με πολλές ονομασίες, όπως «κάρτες αναφοράς της συμπεριφοράς», «σημειώματα του σπιτιού», «σημειώματα σχολείου – σπιτιού», ενώ διαφορετικό είναι και το περιεχόμενο αλλά και η δομή τους (Frafjord-Jacobson, et al, 2013). Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν στην κάρτα ενημέρωσης έναν κατάλογο με τους στόχους (ο μαθητής ολοκληρώνει την εργασία του, ζητά την άδεια, πριν πάρει τον λόγο, συνεργάζεται, ακολουθεί τους κανόνες της τάξης, φέρνει τις εργασίες που του ανατέθηκαν για το σπίτι) (Vannest, et al, 2010), τις κλίμακες αξιολόγησης (οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών για κάθε στόχο με περιγραφική αξιολόγηση, όπως «κακή», «αρκετά καλή», «καλή», «εξαιρετική») ή υπογραμμίζοντας κάθε στόχο που πέτυχε ο μαθητής καθώς και τις τεχνικές επιβράβευσης του μαθητή (να απολαύσει το αγαπημένο του παιχνίδι και έξοδο με φίλους, να παρακολουθήσει μία αγαπημένη του ταινία) (Ackley, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας την κάρτα ενημέρωσης παρακολουθούν την πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια της παραμονής του στο σχολείο και ταυτόχρονα σημειώνουν εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι (ολοκλήρωσε την εργασία που του ανατέθηκε σε ποσοστό 80%, ξεκίνησε την εργασία χωρίς να καθυστερήσει,

ζήτησε βοήθεια, όταν αντιμετώπισε δυσκολίες). Στην κάρτα ενημέρωσης καταχωρούνται και οι αξιολογήσεις για τις εργασίες που είχαν ανατεθεί για το σπίτι (πόσες και ποιες παρέδωσε ο μαθητής, ο βαθμός ολοκλήρωσης), ενώ ο εκπαιδευτικός υπογράφει στο τέλος της κάρτας. Στην περίπτωση αρνητικών αξιολογήσεων επεξηγεί αναλυτικά τα σημεία, στα οποία υστέρησε ο μαθητής, προτείνει λύσεις (Frafjord-Jacobson, et al, 2013), ενώ οι γονείς δεσμεύονται να μη χρησιμοποιήσουν τιμωρία, όταν δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι.

Με τις κάρτες καθημερινής ενημέρωσης εξασφαλίζεται η αδιάλειπτη ενημέρωση και ανατροφοδότηση στους γονείς και στον μαθητή για την εκπαιδευτική και παιδαγωγική του παρουσία στο σχολείο (για τις εργασίες που ολοκλήρωσε, για τις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι και για τη συμπεριφορά του). Βοηθούν να μειωθεί η συχνότητα και η σοβαρότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς (Moore, Whittaker, Ford, 2016) και των ακαδημαϊκών δυσκολιών της ΔΕΠΥ (Iznardo, et al, 2020), να ευαισθητοποιηθούν οι γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Riden, et al, 2018), να επηρεαστούν θετικά οι σχέσεις τους (Vannest, et al, 2010), να δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας στο σπίτι και να εδραιωθεί η επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου.

Η συμμετοχή των γονέων στις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν τις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι με αποτέλεσμα να αποτελούν πηγή άγχους για την οικογένεια (Gavin, et al, 2023). Η δέσμευση των γονέων και η συμμετοχή των παιδιών με ΔΕΠΥ είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των παρεμβάσεων (Breaux, et al, 2018).

Για να συμμετέχουν οι γονείς ενεργά και αποτελεσματικά στη μάθηση του παιδιού με ΔΕΠΥ, μπορούν να χρησιμοποιήσουν μία παραλλαγή της τεχνικής της διδασκαλίας με συμμαθητές. Αναλαμβάνουν τον ρόλο του συνεργάτη, χρησιμοποιούν την τεχνική της διδασκαλίας ενός προς έναν, την άμεση ανατροφοδότηση, τη διόρθωση του λάθους και την επιβράβευση (Resetar, Noell, & Pellegrin, 2006).

Η τεχνική της συμμετοχής των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες διαφέρει από τα παραδοσιακά είδη εργασιών που ανατίθενται για το σπίτι και με την ολοκλήρωση των οποίων συνήθως ασχολείται μόνο ο μαθητής (Voorhis, 2011). Στοχεύει στη συμμετοχή όχι μόνο του μαθητή με ΔΕΠΥ αλλά και των άλλων μελών της οικογένειάς του στις μαθησιακές δραστηριότητες, ώστε εκτός από την ενημέρωση για τα μαθησιακά αποτελέσματα να γνωρίζουν καθημερινά την πορεία κάλυψης της

διδασκείας ύλης, να συζητούν εποικοδομητικά και έτσι να συμμετέχουν δυναμικά στο εκπαιδευτικό έργο, ενώ παράλληλα να βελτιώνεται η συνεργασία με το σχολείο (Epstein, 1992).

Η τεχνική οργανώνεται ως εξής:

α) Αρχικά, ο εκπαιδευτικός με ένα σημείωμα τονίζει στους γονείς την ταυτότητα της εργασίας (σε ποιο μάθημα αφορά, από ποιο κεφάλαιο είναι, ποιος είναι ο σκοπός της εργασίας και τι έχει ήδη διδαχτεί ο μαθητής στην τάξη). Παρέχει οδηγίες για την ολοκλήρωση της εργασίας και, εάν είναι αναγκαίο, σημειώνει τα πρώτα βήματα, ενώ προτείνει στους γονείς να συνεργαστούν, για να ολοκληρώσουν από κοινού με τον μαθητή την εργασία. Π.χ.: Αγαπητοί γονείς, στο διάστημα αυτό μαθαίνουμε ότι με την παραγωγή και τη σύνθεση δημιουργούνται χιλιάδες λέξεις (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 3765). Ανάλογα με τον τρόπο σχηματισμού τους έχουμε τις ριζικές, τις παράγωγες και τις σύνθετες. Το πρόθημα ή αχώριστο μόριο προστίθεται στην αρχή μίας λέξης και έτσι σχηματίζεται μια σύνθετη λέξη. Αντίθετα, η παραγωγική κατάληξη ή επίθημα προστίθεται στο τέλος του θέματος μιας λέξης και σχηματίζεται μια παράγωγη λέξη. Συγκεκριμένα, οργανώνονται παιχνίδια με τις λέξεις που έχουν α' συνθετικό αχώριστα μόρια και με λέξεις που παίρνουν παραγωγική κατάληξη (Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας, 158-162). Θα περιμένω με χαρά να συνεργαστούμε σ' αυτήν την εργασία.

β) Στη συνέχεια προτείνει να δείξουν οι μαθητές στους γονείς τις γνώσεις που απέκτησαν (π.χ. κατά και διώκω: καταδιώκω, από τη λέξη βροχή παράγεται η λέξη βροχούλα).

γ) Να κάνουν μία επισκόπηση της δραστηριότητας. Παράδειγμα: Σήμερα θα ασχοληθώ με τα προθήματα και τις παραγωγικές καταλήξεις. Με δικά μου λόγια θα βρω το πρόθημα και την παραγωγική κατάληξη στις λέξεις που μας ανέθεσε η κυρία (π.χ. στο ρήμα διατρέχω το πρόθημα είναι το δια-, στη λέξη τραγουδιστής η παραγωγική κατάληξη είναι το -ιστής). Πόσο καλά γνωρίζω τι είναι πρόθημα και τι είναι η παραγωγική κατάληξη; (Το βρήκα εύκολα. Χρειάστηκα λίγη βοήθεια. Συνεργάστηκα με τη μητέρα μου και εξασκήθηκα πάλι το πρωί). Στο πλαίσιο της συνεργασίας ο γονέας με το παιδί ακολουθούν την τεχνική των αυτοερωτήσεων: Ας σκεφτούμε μαζί τρία προθήματα (ξε-, παρά-, από-). Μπορούμε να βρούμε το πρόθημα που χρησιμοποιεί μία λέξη και στη συνέχεια να εντάξουμε τη λέξη σε μία πρόταση; Ξεπουλώ: το ξε- είναι το πρόθημα. Παράδειγμα: Ο έμπορος ξεπούλησε την πραμάτεια του. Μαζί ας σκεφτούμε τρεις παραγωγικές καταλήξεις (-άκι, -είο, -άρης).

Μπορούμε να βρούμε την παραγωγική κατάληξη που χρησιμοποιεί μία λέξη και στη συνέχεια να εντάξουμε τη λέξη σε μία πρόταση; Στη λέξη σπιτάκι παραγωγική κατάληξη είναι το –άκι. Παράδειγμα: Σπίτι μου σπιτάκι μου.

δ) Να συνεργαστούν σε μία νέα δραστηριότητα. Για παράδειγμα, σε ένα κείμενο να σχηματίσουν έναν γραφικό οργανωτή (Evans, et al, 2009), να γράψουν την περίληψη ενός κειμένου ή να διορθώσουν ένα είδος ορθογραφικού λάθους, να βρουν τη δομή του κειμένου (Bakken, Mastropieri, & Scruggs, 1997), να χρησιμοποιήσουν τον χάρτη της ιστορίας (Kader, & Eissa, 2016), να υπογραμμίσουν τις λέξεις κλειδιά του μαθήματος (Sabet, et al, 2015), να γράψουν ερωτήσεις ή να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες.

ε) Η οικογένεια αξιολογεί την παρέμβαση με απαντήσεις του τύπου «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ», όπως «οι οδηγίες της εργασίας ήταν κατανοητές; Το παιδί σας ολοκλήρωσε με ευκολία στην εργασία; Οι πληροφορίες ήταν κατατοπιστικές στο να γνωρίσετε τι διδάσκονται τα παιδιά στην τάξη;». Τέλος, ο εκπαιδευτικός με ένα συνοπτικό κείμενο προτείνει στην οικογένεια να καταθέσει παρατηρήσεις. «Ελπίζω πως η διαδικασία να συμπληρώσετε την εργασία ήταν ευχάριστη. Ακόμη, σας παρακαλώ, στην περίπτωση που έχετε κάποιες παρατηρήσεις για τη συνεργασία μας, να τις γράψετε».

Η συμμετοχή της οικογένειας στις εργασίες αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική, όταν τηρείται με συνέπεια ένα χρονοδιάγραμμα με την οικογένεια και οι κάρτες αποστέλλονται συγκεκριμένη ημέρα. Οι μαθητές πληροφορούνται από τον εκπαιδευτικό για την κάρτα καθημερινής ενημέρωσης, τις εργασίες που θα πρέπει να ολοκληρώσουν και τη συνεργασία που αναπτύσσεται με την οικογένειά τους. Όταν η κάρτα καθημερινής ενημέρωσης αποσταλεί στην οικογένεια, οι γονείς και ο μαθητής με ΔΕΠΥ προγραμματίζουν και αφιερώνουν ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα συνεργασίας για την ολοκλήρωση των εργασιών.

Η συμβουλευτική υποστήριξη της οικογένειας

Οι παρεμβάσεις στην οικογένεια (Tarver, Daley, & Sayal, 2015) και η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο βοηθούν τους μαθητές με ΔΕΠΥ να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Hill, & Craft, 2003), να μειώσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Epstein, & Sanders, 2002) και να προσαρμοστούν (Stevens, et al, 2024). Η συνδυαστική συμπεριφορική διαβούλευση (Conjoint Behavioral Consultation) αποτελεί μία παρέμβαση που στοχεύει στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο. Τα μέλη της οικογένειας και το προσωπικό του σχολείου συνεργάζονται (Sheridan, et al, 2017), για να

αντιμετωπίσουν προβλήματα σχετικά με τις ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές ή κοινωνικές ανάγκες του μαθητή (Sheridan, et al, 2001). Στο πλαίσιο της συμβουλευτικής υποστήριξης σε τακτά διαστήματα οργανώνονται συναντήσεις της οικογένειας με το προσωπικό του σχολείου (Garbacz, et al, 2022). Τα θέματα των συναντήσεων αφορούν στις δυσκολίες, στους προβληματισμούς και στις ανησυχίες τους. Ακόμη, αναφέρονται στον προσδιορισμό των δυνατοτήτων του μαθητή με ΔΕΠΥ, στοχεύουν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και στον τρόπο με τον οποίο θα συγκεντρωθούν πληροφορίες. Στη συνέχεια επικεντρώνονται στις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στο σχολείο και στο σπίτι. Ακολούθως τα δεδομένα από τον χώρο του σπιτιού και του σχολείου συγκεντρώνονται και αξιολογούνται, για να αποτελέσουν αφετηρία και για να αναπτυχθούν αποτελεσματικά προγράμματα ακαδημαϊκής και συμπεριφορικής υποστήριξης του παιδιού. Τέλος στο πρόγραμμα παρέμβασης συμπεριλαμβάνεται και ένα σύστημα, για να αξιολογηθεί ο βαθμός της επίτευξης των στόχων και της προόδου που σημειώνει το παιδί στην αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών και των προβλημάτων συμπεριφοράς του.

Γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές θεωρούν χρήσιμη την παρέμβαση. Αυξάνει την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα (Garbacz, et al, 2022) και να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο (Bellinger, 2011) και στο σπίτι (Gormley, et al, 2020). Οι μαθητές με ΔΕΠΥ που συμμετέχουν στις παρεμβάσεις παρουσιάζουν μειωμένα προβλήματα εξωτερικευόμενης συμπεριφοράς, αυξημένες κοινωνικές/προσαρμοστικές δεξιότητες στο σχολείο, οι οποίες διατηρούνται, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι βελτιώνονται οι σχέσεις τους με τους γονείς (Sheridan, et al, 2019).

Τα πολύπλευρα προγράμματα συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια

Πολλές είναι οι θεραπευτικές παρεμβάσεις που προτείνονται για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠΥ (Hornstra, et al, 2021). Οι περισσότερες επικεντρώνονται είτε στην οικογένεια είτε στο σχολείο (το πρόγραμμα Θετικής Γονικής Μέριμνας (Sanders, Turner, & McWilliam, 2020), το πρόγραμμα Βασικής Εκπαίδευσης Γονέων (Jones, et al, 2007), το Ομαδικό Πρόγραμμα Θετικής Γονικής Μέριμνας (Leijten, 2018), το πρόγραμμα Θεραπεία και Έρευνα για το Καλοκαίρι (Northup, Reitman, & de Back, 2009) κ.ά.). Όμως, η βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης συνήθως περιλαμβάνει μια πολυσυστημική προσέγγιση που στοχεύει στην οικογένεια και στο σχολείο. Τα πολύπλευρα

προγράμματα περιέχουν στρατηγικές συνεργασίας οικογένειας και σχολείου και στοχεύουν να βοηθήσουν τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν (Wilkinson, 2005) τον τρόπο, με τον οποίο τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ σχετίζονται με τις συμπεριφορές του παιδιού, πώς αντιμετωπίζονται και πώς αλληλεπιδρούν οι γονείς με το παιδί. Επίσης, τους βοηθούν να καταλάβουν πώς να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά του μαθητή (Kim, et al, 2012) και πώς η αυτορρύθμιση και η επίλυση των προβλημάτων μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινότητα του μαθητή στο σχολείο και στο σπίτι, καθώς και με ποιον τρόπο θα βελτιώσουν τις προσδοκίες τους (ακαδημαϊκές ή συμπεριφοράς). Τέλος, τους καθοδηγούν όχι μόνο πώς θα σχεδιάζουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης, αλλά και πώς θα αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Το πρόγραμμα «Επιτυχία Οικογένειας – Σχολείου» (Family – School Success) αποτελεί μία παρέμβαση για παιδιά με ΔΕΠΥ (Mautone, et al, 2012), η οποία έχει σχεδιαστεί, για να βοηθήσει την ανάπτυξη του παιδιού στην οικογένεια και στο σχολείο (Power, et al, 2012). Επικεντρώνεται στην ενίσχυση της σχέσης γονέα και παιδιού, στη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού στο σπίτι, στη βελτίωση της συμπεριφοράς των γονέων, στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Mautone, Lefler, & Power, 2011) και στην προώθηση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Mautone, Marcelle, et al, 2015).

Ένα άλλο πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει συνεργατικές παρεμβάσεις σχολείου και οικογένειας είναι το Συνεργατικό Πρόγραμμα Δεξιοτήτων Ζωής (Collaborative Life Skills Program). Βοηθά να βελτιωθούν σημαντικά τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ, οι οργανωτικές και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών με ΔΕΠΥ αλλά και να μειωθούν τα προβλήματα στο σπίτι (Pffinner, Villodas, et al, 2013).

Ένα τρίτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠΥ είναι το «Πρόγραμμα επιτυχίας στις κατ' οίκον εργασίες» (Homework Success Program). Περιλαμβάνει δράσεις, οι οποίες αποβλέπουν στο να βελτιωθεί η κατανόηση των γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού και για την εκπαίδευση σε τεχνικές που θα βοηθήσουν στη συμπεριφορική και στην ακαδημαϊκή βελτίωση. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στη βελτίωση των δεξιοτήτων καθορισμού στόχων και στην αύξηση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Habboushe, Daniel-Crotty, et al, 2001).

Ωστόσο, υπάρχουν δυσκολίες στις πρωτοβουλίες συνεργασίας σπιτιού και σχολείου. Οι γονείς μαθητών με ΔΕΠΥ σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών χωρίς ΔΕΠΥ αναφέρουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στην ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αισθάνονται πως είναι λιγότερο ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, δηλώνουν πως δεν υποστηρίζονται από τα σχολεία και διαθέτουν λιγότερο χρόνο για τη συμμετοχή στη φοίτηση των παιδιών τους (Rogers, Wiener, et al, 2009).

Επίσης, η εκπαίδευση των γονέων δεν είναι το ίδιο αποτελεσματική για όλους. Η σοβαρότητα των προβλημάτων του παιδιού, τα συμπτώματα ΔΕΠΥ (Wiel, Rispoli, et al, 2022) και το άγχος των γονέων και η δυσλειτουργία της οικογένειας μπορεί να επηρεάσουν την έκβαση της υποστήριξης (Kazdin, 1995), τον τρόπο εκπαίδευσης του παιδιού, το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Starck, Grünwald, Schlarb, 2016) αλλά και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (Gwernan-Jones, Moore, et al, 2015).

Επίλογος

Επειδή οι οικογένειες των παιδιών με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα συγκριτικά με τις οικογένειες των άλλων παιδιών, είναι αναγκαία η έγκαιρη διάγνωση και η υποστήριξη των παιδιών και των μελών της οικογένειάς τους (Hechtman, 1996). Όσο περισσότερο εμπλέκονται οι γονείς στη φοίτηση του παιδιού, τόσο περισσότερο ευαισθητοποιούνται για τα προβλήματα συμπεριφοράς του και αυξάνονται οι πιθανότητες να παραπέμψουν το παιδί για αξιολόγηση ΔΕΠΥ (Owens, 2021). Θεωρείται, λοιπόν, αναγκαίο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν κατάλληλες ψυχολογικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στους γονείς για τη βελτίωση της ανθεκτικότητας της οικογένειας (Eagle, & Sheridan, 2023), προκειμένου να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους (Narimani, & Khoshsorour, 2021).

Η εκπαίδευση των γονέων σε μεθόδους διαχείρισης και τροποποίησης της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠΥ (Amiri, & Behrajooh, 2016) και σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Ακόμη, η εκπαίδευση των γονέων στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας καθώς και ο συντονισμός πολυδιάστατης υποστήριξης από το σχολείο είναι απαραίτητα. Βέβαια, για να είναι αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις, θα πρέπει να έχουν μακρόπνοο χαρακτήρα (Fabiano, Pelham Jr, et al, 2009) και οι σχέσεις που εδραιώνονται με τη θεραπευτική ομάδα να βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ (Lerner, Mikami, & McLeod, 2011).

Βιβλιογραφία

Ackley, M. M. (2022). *Meta-Analysis of Daily Behavior Report Cards* (Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi).

Agha, S. S., Zammit, S., Thapar, A., & Langley, K. (2013). Are parental ADHD problems associated with a more severe clinical presentation and greater family adversity in children with ADHD?. *European child & adolescent psychiatry*, 22, 369-377.

Amiri, M., & Behpajoo, A. (2016). The effect of behavior parent training to mothers of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *International Journal of Behavioral Sciences*, 9(4), 220-226.

Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31(3), 300-324.

Barkley, R. A. (2022). Using a Daily School-Behavior Report Card. *The ADHD Report*, 30(6), 11-14.

Bellaert, N., Morreale, K., & Tseng, W. L. (2023). Peer functioning difficulties may exacerbate symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and irritability over time: a temporal network analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Bellinger, S. A. (2011). *A multiple baseline investigation of Conjoint Behavioral Consultation (CBC) facilitated by a pediatric mental health consultant* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Bental, B., & Tirosh, E. (2007). The relationship between attention, executive functions and reading domain abilities in attention deficit hyperactivity disorder and reading disorder: A comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 455-463.

Bloom, J. S., Miller, C. J., Garcia, M. A., & Hynd, G. W. (2005). Reading disabilities in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: From Genes to Patients*, 337-358.

Breaux, R. P., Langberg, J. M., McLeod, B. D., Molitor, S. J., Smith, Z. R., Bouchtein, E., & Green, C. D. (2018). The importance of therapeutic processes in school-based psychosocial treatment of homework problems in adolescents with ADHD. *Journal of consulting and clinical psychology*, 86(5), 427.

Claussen, A. H., Holbrook, J. R., Hutchins, H. J., Robinson, L. R., Bloomfield, J., Meng, L., ... & Kaminski, J. W. (2022). All in the family? A systematic review and meta-analysis of parenting and family environment as risk factors for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in children. *Prevention Science*, 1-23.

Coates, J., Taylor, J. A., & Sayal, K. (2015). Parenting interventions for ADHD: a systematic literature review and meta-analysis. *Journal of attention disorders*, 19(10),

831-843.

Condo, J. S., Chan, E. S., & Kofler, M. J. (2022). Examining the effects of ADHD symptoms and parental involvement on children's academic achievement. *Research in developmental disabilities, 122*, 104156.

Daucourt, M. C., Erbeli, F., Little, C. W., Haughbrook, R., & Hart, S. A. (2020). A meta-analytical review of the genetic and environmental correlations between reading and attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and reading and math. *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 23-56.

de Jong, C. G., Van De Voorde, S., Roeyers, H., Raymaekers, R., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2009). How distinctive are ADHD and RD? Results of a double dissociation study. *Journal of abnormal child psychology, 37*, 1007-1017.

Denton, C. A., Tamm, L., Schatschneider, C., & Epstein, J. N. (2020). The effects of ADHD treatment and reading intervention on the fluency and comprehension of children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 72-89.

DuPaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). ADHD and learning disabilities: Research findings and clinical implications. *Current Attention Disorders Reports, 1*(4), 152-155.

Eagle, J. W., & Sheridan, S. M. (2023). Appreciating and Promoting Resilience in Families. In *Handbook of resilience in children* (pp. 121-139). Cham: Springer International Publishing.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, 407-437.

Epstein, J. L. (1992). TIPS: Teachers Involve Parents in Schoolwork. Language Arts and Science/Health. Interactive Homework in the Middle Grades. Manual for Teachers.

Evans, S. W., Schultz, B. K., White, L. C., Brady, C., Sibley, M. H., & Van Eck, K. (2009). A school-based organization intervention for young adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Mental Health, 1*, 78-88.

Fabiano, G. A., Pelham Jr, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical psychology review, 29*(2), 129-140.

Frafjord-Jacobson, K. L., Hanson, A. C., McLaughlin, T. F., Stansell, A., & Howard, V. F. (2013). Daily report cards: A recommended intervention in the schools. *International Journal of basic and applied science, 1*(3), 461-472.

Garbacz, S. A., Jordan, P., Novotnak, T., Young, K., Zahn, M., & Markham, M. A. (2022). Parent, teacher, and student perceptions of conjoint behavioral consultation for middle school students. *Journal of Educational and Psychological*

Consultation, 32(4), 454-485.

Garbacz, S. A., Kaul, M., Zahn, M., Godfrey, E., & Flack, C. (2022). Examining conjoint behavioral consultation to support students in middle school with social, emotional, and behavior concerns. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2022(183-184), 71-90.

Gavin, B., Holme, I., Minihan, E., O'Reilly, G., & McNicholas, F. (2023). Understanding the “battleground” of homework and ADHD: A qualitative study of parents’ perspectives and experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100587.

Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U., & Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10(4), 364-384.

Gormley, M. J., Sheridan, S. M., Dizona, P. J., Witte, A. L., Wheeler, L. A., Eastberg, S. R., & Cheng, K. C. (2020). Conjoint behavioral consultation for students exhibiting symptoms of ADHD: effects at post-treatment and one-year follow-up. *School Mental Health*, 12, 53-66.

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37.

Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., ... & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent–teacher relationships: grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3), 279-300.

Habboushe, D. F., Daniel-Crotty, S., Karustis, J. L., Leff, S. S., Costigan, T. E., Goldstein, S. G., ... & Power, T. J. (2001). A family-school homework intervention program for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8(2), 123-136.

Hechtman, L. (1996). Families of children with attention deficit hyperactivity disorder: a review. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 41(6), 350-360.

Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of educational psychology*, 95(1), 74.

Hornstra, R., Van der Oord, S., Staff, A. I., Hoekstra, P. J., Oosterlaan, J., Van der Veen-Mulders, L., ... & van den Hoofdakker, B. J. (2021). Which techniques work in behavioral parent training for children with ADHD? A randomized controlled microtrial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(6), 888-903.

Indrawati, J. (2023). The Teaching English as a Foreign Language in Inclusive School: Issues of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students: Challenges in Teaching English to Students with ADHD. *The Progress: Journal of Language and*

Ethnicity, 2(2), 39-50.

Iznardo, M., Rogers, M. A., Volpe, R. J., Labelle, P. R., & Robaey, P. (2020). The Effectiveness of Daily Behavior Report Cards for Children With ADHD: A Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders*, 24(12), 1623-1636.

Jones, K., Daley, D., Hutchings, J., Bywater, T., & Eames, C. (2007). Efficacy of the Incredible Years Basic parent training programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD. *Child: care, health and development*, 33(6), 749-756.

Kader, F. A. H. A., & Eissa, M. A. (2016). The effectiveness of story mapping on reading comprehension skills of children with ADHD. *Psycho-Educational Research Reviews*, 5(1), 3-9.

Kazdin, I.E. (1995). Child, parent and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children, *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 271-281.

Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K., Woods, K. E., Semke, C. A., & Sjuts, T. M. (2012). Conjoint Behavioral Consultation and Parent Participation: The Role of Parent-Teacher Relationships. CYFS Working Paper No. 2012-1. *Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools*.

Kofler, M. J., Spiegel, J. A., Soto, E. F., Irwin, L. N., Wells, E. L., & Austin, K. E. (2019). Do working memory deficits underlie reading problems in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 433-446.

Lawrence, D., Houghton, S., Dawson, V., Sawyer, M., & Carroll, A. (2021). Trajectories of academic achievement for students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 755-774.

Lee, Y. C., Yang, H. J., Chen, V. C. H., Lee, W. T., Teng, M. J., Lin, C. H., & Gossop, M. (2016). Meta-analysis of quality of life in children and adolescents with ADHD: By both parent proxy-report and child self-report using PedsQL™. *Research in developmental disabilities*, 51, 160-172.

Leijten, P., Gardner, F., Landau, S., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., ... & Scott, S. (2018). Research Review: Harnessing the power of individual participant data in a meta-analysis of the benefits and harms of the Incredible Years parenting program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 99-109.

Lerner, M. D., Mikami, A. Y., & McLeod, B. D. (2011). The alliance in a friendship coaching intervention for parents of children with ADHD. *Behavior Therapy*, 42(3), 449-461.

Maleki, S., Hassanzadeh, S., Rostami, R., & Pourkarimi, J. (2024). Design and effectiveness of a reading skills enhancement program based on executive functions, specifically for students with comorbid dyslexia and ADHD. *Journal of*

Psychological Science, 23(134), 267-286.

Martin, G. (2021, June). Self-Regulation Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Classroom. In *Proceedings of the 22nd International RAIS Conference on Social Sciences and Humanities* (pp. 121-133). Scientia Moralitas Research Institute.

Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent–teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 196-207.

Mautone, J. A., Marshall, S. A., Sharman, J., Eiraldi, R. B., Jawad, A. F., & Power, T. J. (2012). Development of a family–school intervention for young children with attention deficit hyperactivity disorder. *School psychology review*, 41(4), 447-466.

Mautone, J. A., Lefler, E. K., & Power, T. J. (2011). Promoting family and school success for children with ADHD: Strengthening relationships while building skills. *Theory Into Practice*, 50(1), 43-51.

McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L. E., Barnard, H. D., Willcutt, E. G., ... & Olson, R. K. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 547-557.

Mokrova, I., O'Brien, M., Calkins, S., & Keane, S. (2010). Parental ADHD symptomology and ineffective parenting: The connecting link of home chaos. *Parenting: Science and Practice*, 10(2), 119-135.

Moore, D., Whittaker, S., Ford, T. (2016). Daily report cards as a school-based intervention for children with attention-deficit/hyperactivity disorder, *Support for Learning*, 31, 71-83. doi.org/10.1111/1467-9604.12115.

Narimani, M., & Khoshsorour, S. (2021). The Comparison of parental stress and anger self-regulation skills between parents of children with attention deficit hyperactivity disorder and autism. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 10(1), 87-96.

Northup, J., Reitman, D., & de Back, J. (2009). The STAR program: A description and analysis of a multifaceted early intervention for young children with a diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder. *Child & family behavior therapy*, 31(2), 75-93.

Owens, J. (2021). Parental intervention in school, academic pressure, and childhood diagnoses of ADHD. *Social Science & Medicine*, 272, 113746.

Parks, K. M., Moreau, C. N., Hannah, K. E., Brainin, L., & Joannis, M. F. (2022). The task matters: A scoping review on reading comprehension abilities in ADHD. *Journal of attention disorders*, 26(10), 1304-1324.

Pfiffner, L. J., Villodas, M., Kaiser, N., Rooney, M., & McBurnett, K. (2013). Educational outcomes of a collaborative school–home behavioral intervention for

ADHD. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 25.

Power, T. J., Mautone, J. A., Soffer, S. L., Clarke, A. T., Marshall, S. A., Sharman, J., ... & Jawad, A. F. (2012). A family–school intervention for children with ADHD: Results of a randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 80(4), 611.

Pyle, K., & Fabiano, G. A. (2017). Daily Report Card Intervention and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis of Single-Case Studies. *Exceptional Children*, 83(4), 378-395.

Resetar, J. L., Noell, G. H., & Pellegrin, A. L. (2006). Teaching parents to use research-supported systematic strategies to tutor their children in reading. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 241.

Riden, B. S., Taylor, J. C., Lee, D. L., & Scheeler, M. C. (2018). A synthesis of the daily behavior report card literature from 2007 to 2017. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(1), 3.

Roberts, G. J., Miller, G. E., Watts, G. W., Malala, D. K., Amidon, B. E., & Strain, P. (2020). Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family–School Collaboration. *Beyond Behavior*, 29(1), 42-51.

Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of school psychology*, 47(3), 167-185.

Sabet, M. K., Farhoumand, F., Zafarghandi, A. M., & Naseh, A. (2015). The effect of focus strategies on ADHD students' english vocabulary learning in junior high school. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(1), 125-136.

Sanders, M. R., Turner, K. M., & McWilliam, J. (2020). The Triple P–Positive Parenting Program: A community-wide approach to parenting and family support. In *Psychological Insights for Understanding COVID-19 and Families, Parents, and Children* (pp. 184-209). Routledge.

Sexton, C. C., Gelhorn, H. L., Bell, J. A., & Classi, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorder and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of learning disabilities*, 45(6), 538-564.

Sheridan, S. M., Witte, A. L., Wheeler, L. A., Eastberg, S. R., Dizona, P. J., & Gormley, M. J. (2019). Conjoint behavioral consultation in rural schools: Do student effects maintain after 1 year?. *School psychology*, 34(4), 410.

Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Wu, C., Bhatia, S. A., & Angell, S. R. (2017). The efficacy of conjoint behavioral consultation in the home setting: Outcomes and mechanisms in rural communities. *Journal of school psychology*, 62,

81-101.

Sheridan, S. M., Eagle, J. W., Cowan, R. J., & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation results of a 4-year investigation. *Journal of School Psychology, 39*(5), 361-385.

Starck, M., Grünwald, J., & Schlarb, A. A. (2016). Occurrence of ADHD in parents of ADHD children in a clinical sample. *Neuropsychiatric disease and treatment, 5*81-588.

Stevens, A. E., Lefler, E. K., Serrano, J. W., & Hartung, C. M. (2024). Transitioning to college with ADHD: a qualitative examination of parental support and the renegotiation of the parent-child relationship. *Current Psychology, 43*(4), 3134-3149.

Stewart, A. A., & Austin, C. R. (2020). Reading interventions for students with or at risk of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Remedial and Special Education, 41*(6), 352-367.

Tarver, J., Daley, D., & Sayal, K. (2015). Beyond symptom control for attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): What can parents do to improve outcomes?. *Child: Care, Health and Development, 41*(1), 1-14.

Trane, F. E., & Willcutt, E. G. (2023). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Academic Functioning: Reading, Writing, and Math Abilities in a Community Sample of Youth with and without ADHD. *Research on Child and Adolescent Psychopathology, 51*(4), 583-596.

Vannest, K. J., Davis, J. L., Davis, C. R., Mason, B. A., & Burke, M. D. (2010). Effective intervention for behavior with a daily behavior report card: A meta-analysis. *School Psychology Review, 39*(4), 654-672.

Voorhis, F. L. V. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of advanced academics, 22*(2), 220-249.

Wiel, L. C., Rispoli, F., Peccolo, G., Rosolen, V., Barbi, E., & Skabar, A. (2022). ADHD symptoms and school impairment history in parents of ADHD children are a fundamental diagnostic and therapeutic clue. *Italian Journal of Pediatrics, 48*(1), 50.

Wilkinson, L. A. (2005). An evaluation of conjoint behavioral consultation as a model for supporting students with emotional and behavioral difficulties in mainstream classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties, 10*(2), 119-136.

Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., Pennington, B. F., Olson, R. K., DeFries, J. C., & Wadsworth, S. J. (2007). Longitudinal study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Implications for education. *Mind, Brain, and Education, 1*(4), 181-192.

Woolley, G., & Hay, I. (2007). Reading intervention: The benefits of using trained tutors. *Australian Journal of Language and Literacy, The, 30*(1), 9-20.

Απόφαση 134960/Δ3 ΦΕΚ 5009/27 Οκτωβρίου 2021.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (2003). Απόφαση Αριθ.21072α /Γ2.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ', Γυμνασίου*. Σωφρόνης Χατζησαββίδης-Αθανασία Χατζησαββίδου. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα:2011.

Νόμος 4823 ΦΕΚ 136 3 Αυγούστου 2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών για το Εκπαιδευτικό Δράμα σε σχέση με το Ενταξιακό Ζητούμενο.

Κατερίνα Πέλου

doi: [10.12681/edro.38741](https://doi.org/10.12681/edro.38741)

Copyright © 2024, Κατερίνα Πέλου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών για το εκπαιδευτικό δράμα σε σχέση με το ενταξιακό ζητούμενο

Κατερίνα Πέλου

Βιβή Κιου

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρόλες τις νομοθετικές ρυθμίσεις και τις δεσμεύσεις που προκύπτουν από Διεθνείς συμβάσεις (Unesco 1994·United Nations 2006) δεν έχει καταφέρει να εντάξει ουσιαστικά τους ανάπηρους μαθητές και μαθήτριες στο γενικό σχολείο και να ανταποκριθεί στον αντισταθμιστικό του ρόλο. Το Εκπαιδευτικό Δράμα προβάλλει ως μια εναλλακτική πρόταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως ένα συμπεριληπτικό εργαλείο μιας διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πρακτικής. Η συγκεκριμένη έρευνα θέτει ως πρωταρχικό σκοπό της να ερευνήσει τις απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής αγωγής, οι οποίες εργάζονται σε νηπιαγωγεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, αναφορικά με τον τρόπο που οργανώνουν και υλοποιούν τη διδακτική μορφή του Εκπαιδευτικού Δράματος. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνας η οποία, αξιοποιώντας την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, μελετά τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στον επιστημονικό διάλογο για τις διδακτικές πρακτικές στο Νηπιαγωγείο, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Βάσει των αποτελεσμάτων το Εκπαιδευτικό Δράμα, όπως οργανώνεται και υλοποιείται σε προσχολικές τάξεις, σκιαγραφείται ως μια ενταξιακή διδακτική μορφή, με τις πρακτικές της να διαθέτουν τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ως ενταξιακή διδακτική μορφή θέτει σε διερεύνηση τόσο το μαθητή του Νηπιαγωγείου στη διαδικασία προσέγγισης της γνώσης, όσο και το ευρύτερο προσχολικό πλαίσιο (τι διδάσκεται στο Νηπιαγωγείο, πώς διδάσκεται, ποιος ο ρόλος του Νηπιαγωγού και του νηπίου στην όλη διαδικασία). Παράλληλα, εντοπίζεται μια αντίφαση ανάμεσα στον ενταξιακό χαρακτήρα του Εκπαιδευτικού Δράματος, (το οποίο συνάδει με τις Αρχές και Γνωστικές Περιοχές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο) και την απουσία του από το Πρόγραμμα Σπουδών των Προπτυχιακών Φοιτητών των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτικό Δράμα, Ενταξιακή εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Abstract

Nowadays, it is becoming more and more imperative that despite the legislative regulations and the commitments arising from International Conventions (Unesco 1994·United Nations 2006), educational systems have not managed to effectively include disabled students and respond to its compensatory role. Educational drama appears as an alternative proposal that could contribute to the

educational process as an inclusive tool of a differentiated practice. The specific research, which is presented below sets as its primary purpose to investigate the opinions and experiences of general education preschool teachers, who work in Preschool settings in the prefecture of Attica, regarding the way they organize and implement Educational Drama in their classes. More specifically, the findings of a qualitative study, which investigates the contribution of Educational Drama to preschool practices, in the light of differentiated, inclusive teaching are presented. Based on the results, Educational Drama, as organized and implemented in preschool classes, promotes differentiation through its practices, and has the characteristics of differentiated teaching. As an inclusive form of teaching it examines both the Kindergarten student in the process of approaching knowledge, as well as the wider preschool context. Consequently, Educational Drama can be included in a new agenda of issues related to the application of teaching forms in Preschool which are addressed to heterogeneous preschool classes. At the same time, a contradiction is found because even though Educational Drama is an inclusive practice it is absent from the Preschool Curriculum and the Curriculum of Undergraduate Students of Preschool Education Departments.

Keywords: Educational Drama, Inclusive education, Differentiated pedagogy.

Εισαγωγή

Η φοίτηση των ανάπηρων μαθητών και μαθητριών στις δομές της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη και παγκοσμίως (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παρόλη την πληθώρα των νομοθετημάτων προς την κατεύθυνση αυτή υπάρχει μεγάλη δυσκολία ανταπόκρισης στη μαθητική ετερογένεια και αδυναμία ουσιαστικής ένταξης των ανάπηρων μαθητών/τριών (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Ζονίου-Σιδέρη & Βλάχου, 2006). Φαίνεται να επιβεβαιώνεται αυτό που επισημαίνει ο Slee (2008) ότι η ένταξη ως έννοια που βρίσκει ευρεία απήχηση και γίνεται δημοφιλής διαστρεβλώνεται και έρχεται σε αντίθεση με το περιεχόμενο και τις αρχές της και παρουσιάζεται απογυμνωμένη και κακοποιημένη από το θεωρητικό της πλαίσιο (Καραγιάννη 2019). Η σύγχυση που εμφανίζεται στο επίπεδο της θεωρητικής αποσαφήνισης της ένταξης παρατηρείται και στην εφαρμογή και υλοποίηση ενταξιακών πρακτικών στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας. Πολύ συχνά, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία και την ετερογένεια της τάξης τους μεταφράζεται σε ενσωμάτωση και η προσπάθεια για διαφοροποίηση των στόχων και του περιεχομένου της μάθησης μετουσιώνεται σε απλοποίηση της διαδικασίας της εκπαίδευσης των αναπήρων (Ζώνιου- Σιδέρη, Τσερμίδου, 2020). Επομένως, στην προσπάθεια διερεύνησης της συζήτησης σε σχέση με την ένταξη και την εφαρμογή της, θεωρείται ιδιαίτερος κρίσιμο να εξεταστούν οι πρακτικές που προάγουν την ενταξιακή προοπτική και άπτονται των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Ζώνιου-Σιδέρη, Τσερμίδου, 2020).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μια καινοτόμος πρακτική (Καραβόλτσου 2010) στηρίζεται στο έργο του Vygotsky και του Bruner και τονίζει τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου για τη μάθηση και το διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια συνεργατική και επικοινωνιακή μέθοδο που απαιτεί πολλαπλούς τρόπους οργάνωσης της τάξης, καθώς η μάθηση επιτυγχάνεται ενεργητικά και βιωματικά (Σπινθαδάκη, 2014). Μέσα από την παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί, εάν η πρακτική του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να συμβάλει στην

ποιοτική αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, υπό το πρίσμα των αρχών της ενταξιακής κουλτούρας και φιλοσοφίας. Συγκεκριμένα, διερευνάται ο τρόπος που το Εκπαιδευτικό Δράμα διασφαλίζει την ισότιμη και απρόσκοπτη συμμετοχή όλων των νηπίων (αναπήρων και μη) στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην πορεία κατάκτησης της γνώσης.

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

3.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα θέτει ως πρωταρχικό σκοπό της να ερευνήσει τις απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής αγωγής, οι οποίες εργάζονται σε νηπιαγωγεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, αναφορικά με τον τρόπο που οργανώνουν και υλοποιούν τη διδακτική μορφή του Εκπαιδευτικού Δράματος, σε σχέση με το ενταξιακό ζητούμενο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνας η οποία, αξιοποιώντας την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, μελετά την ανίχνευση της πιθανότητας συμβολής του Εκπαιδευτικού Δράματος στον επιστημονικό διάλογο για τις διδακτικές πρακτικές στο Νηπιαγωγείο, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για να πετύχει τον σκοπό της η έρευνα εστιάζεται στην απάντηση τριών βασικών ερωτημάτων:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και γνώσεις των νηπιαγωγών για το Εκπαιδευτικό Δράμα ως διδακτική μέθοδο;
2. Ποιοι είναι οι τρόποι οργάνωσης και υλοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης;
3. Σε ποιο βαθμό οι παραπάνω εκπαιδευτικές πρακτικές καλλιεργούν το σεβασμό στο προφίλ κάθε μαθητή και προωθούν τη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

3.2 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Ποιοτική – περιγραφική έρευνα και μεθοδολογικό εργαλείο

Σε σχέση πάντα με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε ως η καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα. (Flick, VonKardorff, &Steinke, 2004), (Mack, Woodson, MacQueen, Guest, &Namey,

2005).Μεθοδολογικό εργαλείο αποτέλεσε η ημιδομημένη(Marshall&Rossmann, 1999),η οποία επιτρέπει περισσότερη ευελιξία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).Αυτή η «ευελιξία» ή «θεωρητική ελευθερία» αποτελεί και το βασικό πλεονεκτήματα της θεματικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση περιεχομένου (BraunandClark, 2006).Σε σχέση με την εγκυρότητα, στην παρούσα έρευνα έχουν αξιοποιηθεί στο σύνολό τους όλα τα δεδομένα της έρευνας. Σε όλα τα στάδια, επίσης, επιχειρήθηκε ο έλεγχος των προκαταλήψεων των ερευνητριών (Ιωσηφίδης, 2003). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη, με νηπιαγωγό που υπηρετεί στην περιφέρεια της Α'Αθήνας του νομού Αττικής. Η παρούσα έρευνα έλαβε υπόψη όλες τις παραμέτρους προκειμένου να διασφαλίσει την αξιοπιστία των ευρημάτων της (Ιωσηφίδης, 2003). Τα υποκείμενα της ερευνητικής διαδικασίας, ήταν εκπαιδευτικοί σε Νηπιαγωγεία της Β' Αθήνας και Δ' Αθήνας του νομού Αττικής. Η ευρύτερη περιοχή των Αθηνών επιλέχθηκε γιατί η ερευνήτριες θα είχαν ευκολότερη πρόσβαση στα υποκείμενα της έρευνας (Mason, 2003).

3.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ανήκει στη γενική κατηγορία-έννοια «Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης». Τα κριτήρια της επιλογής του δείγματος ήταν η προηγούμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Εκπαιδευτικό Δράμα και η εφαρμογή του σε τάξεις Νηπιαγωγείων. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (Cohen&Manion, 1994).Στην παρούσα έρευνα πάρθηκαν οκτώσυνεντεύξεις, 7 Νηπιαγωγών και 1 Καθηγήτριας Θεατρικής Αγωγής. Ως προς το φύλο ήταν 7 γυναίκες και 1 άντρας.

(Πίνακες 1, 2, 3 και 4)

4. Παρουσίαση και συζήτηση ευρημάτων

4.1. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης των νηπίων

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στην παρούσα έρευνα συνδέεται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και ευθυγραμμίζεται ως εκ τούτου με το ενταξιακό ζητούμενο.Η ενταξιακή θεωρία είναι διαποτισμένη από τη φιλοσοφία της κοινωνικής

δικαιοσύνης και το λόγο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ταυτίζεται με το σεβασμό στη διαφορετικότητα, στο ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή (Armstrong, 2004). Παράλληλα, το ενταξιακό ζητούμενο προτάσσει το αίτημα «δικαίωσης όλων των παιδιών μαζί και του κάθε παιδιού χωριστά» (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998, σελ.187). Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, επομένως, που τόσο αρμονικά διαπλέκονται στην φιλοσοφία της ένταξης αποτελούν το δίπολο και στον προσδιορισμό και τη στοχοθεσία του Εκπαιδευτικού Δράματος σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων:

...γνωρίζεις τον εαυτό σου και την ιδέα που έχεις για κάποια ζητήματα και βλέπεις και 850 άλλες οπτικές της ίδιας άποψης και αυτό σε κάνει πολύπλευρο... E1

...είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση... προσφέρεται για θέματα κοινωνικού περιεχομένου, ρατσισμός, ξеноφοβία, διαφορετικότητα ...ο καθένας βάζει το λιθαράκι του ανάλογα με τις ικανότητές του. E2

...μια πρωτοποριακή μέθοδος που βοηθά τα παιδιά στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη...E3

...προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να σκεφτούν για τη σχέση τους με τους άλλους, με τον κόσμο, να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν αυτή τη σχέση...E4

...τα κάνει πιο υπεύθυνα, να στέκονται στα πόδια τους και να παίρνουν αποφάσεις για σημαντικά ζητήματα που αφορούν και τα ίδια...E5

...έχει κοινωνικό καθαρά προσανατολισμό, δεν έχει επίκεντρο τι θα μάθεις αλλά πώς θα το μάθεις, πώς θα εμβαθύνεις και τι συναίσθημα σου προκαλεί...E6

...να δούμε τα πράγματα λίγο πιο βαθιά... και να βοηθήσει έτσι τα παιδιά να έρθουν πιο πάνω από εκεί που θα μπορούσαν να είναι...E7

...αισθάνθηκα ότι μπορώ να σκαλίσω και να βγάλω στην επιφάνεια πάρα πολλές ιδέες, συναισθήματα και τον βαθύ χαρακτήρα των παιδιών...E8

Η κοινωνική ανάπτυξη στο Εκπαιδευτικό Δράμα σκιαγραφείται πολύ χαρακτηριστικά και στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων που έχουν να κάνουν με τον τρόπο οργάνωσης των μαθητών τα κριτήρια επιλογής θέματος καθώς και τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα και οι οκτώ ερωτώμενοι απάντησαν ότι στο Εκπαιδευτικό Δράμα να παιδιά συμμετέχουν χωρισμένα σε ομάδες. Ο τρόπος υλοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων σύμφωνα με τους περισσότερους συνεντευξιαζόμενους είναι η απόφαση της πλειοψηφίας των μαθητών, ενώ δύο ερωτώμενοι ανέφεραν ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα ενέχει τη δυνατότητα να προσφέρει την εκδοχή όλων των οπτικών. Τα κριτήρια για την επιλογή

θέματος στο Εκπαιδευτικό Δράμα, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, πηγάζουν από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών:

...να ακούσεις τα ζητήματα που έχει η ομάδα... πρέπει να ανιχνεύσεις τι βγάζει προς τα έξω η ομάδα, ποια είναι τα ζητήματά της...E1

...το θέμα στο Εκπαιδευτικό Δράμα επιλέγεται πάντα με βάση τις ανάγκες της ομάδας...E2

...εσύ εντοπίζεις τα προβλήματα που έχει η ομάδα, τι ακριβώς χρειάζονται, τι θέλουν να μάθουν, ποιο είναι το ενδιαφέρον τους, τι τα απασχολεί και πάνω εκεί σχεδιάζεις το Δράμα...E3

...Θέματα που προκύπτουν από την ομάδα, ζητήματα που απασχολούν την ομάδα...E4

...τα παιδιά γνώριζαν τι είναι ο ζωολογικός κήπος, είχαν προσλαμβάνουσες από πριν...E5

...το θέμα μπαίνει πολλές φορές από τα παιδιά σαν ερέθισμα...E7

...το θέμα το επιλέγουν τα παιδιά με κάποιο τρόπο, δηλαδή βλέπεις εσύ ποια είναι η κατάσταση... ακόμα και ένας τσακωμός, μια αψιμαχία, ένα παραμύθι που έβγαλε έτσι με ιντριγκαδόρικο τρόπο πέντε σκέψεις...E8

Σε δύο ακόμα απαντήσεις τα κριτήρια της επιλογής του θέματος προέρχονται από τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού:

...γιατί έχει σχέση με αυτό που θέλω να διδάξω, με το στόχο...E6

...ακόμα και γεγονότα θρησκευτικά ή ιστορικά «πού έφυγε η Παναγία με τον Ιησού; γιατί τους διώξαν; ή 25^η Μαρτίου, Κλέφτες και Αρματολοί ακόμα και αυτά μπορεί να είναι αφορμή...» E8

4.2. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, τα παιδιά στο Εκπαιδευτικό Δράμα, συμμετέχουν οργανωμένα σε ομάδες μέσα από τις οποίες

αποφασίζουν τόσο για το θέμα του Δράματος, όσο και για την έκβασή του. Τα στάδια εξέλιξης του Εκπαιδευτικού Δράματος σκιαγραφούνται ως ένα «κοινό ταμείο», μια κοινοπραξία στην προσπάθεια διαμόρφωσης νοήματος από τους μαθητές, στο οποίο ο καθένας συνεισφέρει με την άποψη και την ιδέα του (Game&Metcalf, 2009).

Το πνεύμα της ενταξιακής φιλοσοφίας είναι διάχυτο κατά την υλοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι ένας από τους χαρακτηριστικότερους τρόπους εφαρμογής της ενταξιακής θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα, στην διαφοροποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας (μία από τις βασικές αρχές της ένταξης), ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες. Οι στόχοι που πρέπει να πετύχουν αυτές οι ομάδες αποτελούν ενδιάμεσους στόχους ενός ευρύτερου πλαισίου δράσης (Σφυρόρα, 2004). Το ενταξιακό πνεύμα διδασκαλίας το βρίσκουμε και σε ένα αξιολογικό αριθμό απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων στην ερώτηση σχετικά με τους στόχους του Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι ερωτηθέντες, μετά την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη, προτάσσουν την κριτική σκέψη στους στόχους της εν λόγω διδακτικής μορφής:

...Κύριος στόχος του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι να αναπτύξει την κριτική σκέψη, τον διάλογο και την επικοινωνία...E1

...η δημιουργική και κριτική σκέψη φυσικά, όταν ο καθένας θα πει την άποψή του και θα τη στηρίζει... E2

...τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του άλλου, ‘φοράνε τα παπούτσια του άλλου, οπότε βλέπουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες το συγκεκριμένο πρόβλημα...E3

...Αυτό είναι ακριβώς το Εκπαιδευτικό Δράμα, είναι προβοκατόρικο με την καλή έννοια, βάζει διαρκώς ένα ερωτηματικό. Είναι έτσι; Γιατί; Ποιος το λέει; Για να δούμε και λίγο αλλιώς την πραγματικότητα... E4

...και πόσο μπορεί να σου ανοίξει δρόμους στη σκέψη και στην κατανόηση του κόσμου...E6

...τα παιδιά όταν είναι μέσα στο Εκπαιδευτικό Δράμα λειτουργούν ένα κεφάλι πιο ψηλά “a headtaller”. Βρίσκονται, δηλαδή, ένα στάδιο πιο πέρα από τις πραγματικές δυνατότητες που υποτίθεται πως έχουν...E7

...είναι ένας πολύ ωραίος τρόπος να «τσιγκλάς» λίγο, αυτό ακριβώς είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι προβοκατόρικο με την καλή έννοια, βάζει διαρκώς ένα ερωτηματικό... E8

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτυπωμένη σύμφωνα με την παρούσα έρευνα στη μορφή του Εκπαιδευτικού Δράματος προσφέρει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ο ένας τον άλλο και να μάθουν ο ένας από το άλλο. (New, 2006). Η δυνατότητα έκθεσης, επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με μια ποικιλία ιδεών και απόψεων, που φέρει η ενταξιακή εκπαίδευση μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύει το «τέντωμα της σκέψης» των μαθητών και την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας, καθώς ζητούμενο μπαίνει όχι να ανακαλέσουν την «αντικειμενικά ορθή απάντηση», να θυμηθούν, αλλά να σκεφτούν (Φρυδάκη, 2009, Skidmore, 2006). Επιπλέον, καθώς τα παιδιά ενθαρρύνονται να μοιράζονται τις ιδέες τους, έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν κριτικά ο ένας τη σκέψη του άλλου, καθώς και να ξεκαθαρίσουν τις δικές τους (New 2006). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές βιώνουν την εμπειρία των άλλων «από δεύτερο χέρι» και συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές ερμηνείες της πραγματικότητας (Game&Metcalf, 2009).

Μέσα από τον παραπάνω τρόπο προσέγγισης της γνώσης που επιτυγχάνεται στο Εκπαιδευτικό δράμα αλλάζουν και οι ρόλοι μαθητών και δασκάλου. Ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης της διδακτέας ύλης, αλλά εμπλέκεται ενεργητικά με στόχο να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα. Ο ρόλος του σχετίζεται με τη μεταφορά της συμμετοχής (σε αντιδιαστολή εκείνη της απόκτησης). Κατακτά τη γνώση ως ενεργός συνεισφέρων στη διαδικασία εκπαίδευσής του (Kershner, 2007) και ως μέλος ενός ευρύτερου συνόλου. Ο δάσκαλος από την άλλη από «μεταλαμπαδευτής γνώσεων» μπαίνει στον ρόλο του συντονιστή – διαμεσολαβητή και παρατηρητή:

...θεωρώ ότι για μένα είναι ο διαμεσολαβητής... και από εκεί και πέρα να βοηθήσει τα παιδιά να μπουν πιο βαθιά στην ιστορία, διευκολύνοντας και παροτρύνοντάς τα πολλές φορές... E1

...σιγά – σιγά παίρνω κάποιες αποστάσεις, όχι μεγάλες γιατί πρέπει να τους οργανώσω... αυτό που 'παίζει' πάρα πολύ στο Εκπαιδευτικό Δράμα είναι ο δάσκαλος σε ρόλο...E2

...μια ιστορία που ξεκινά από τα παιδιά, χτίζεται από τον εκπαιδευτικό, ξανασυνεχίζεται από τα παιδιά, ξαναχτίζεται από τον εκπαιδευτικό και γίνεται αυτό το πράγμα συνέχεια...E3

...Να είσαι εκεί, παρόν, και από αυτό που σου λένε να μην πάρεις θέση και να κάνεις τις κατάλληλες ερωτήσεις. Πολύ δύσκολο και απαιτητικό...E4

...Νομίζω ότι είναι διαμεσολαβητής περισσότερο από ο,τιδήποτε άλλο. Είναι αυτός που προσπαθεί να οργανώσει την κατάσταση μεν, να προκαλέσει αναστοχασμό στα παιδιά αλλά μέχρι εκεί... Όχι να αποφασίσει. Διαμεσολαβεί ανάμεσα σε αυτό που συμβαίνει και τα παιδιά...E5

...Να συντονίσει, εγώ έτσι θα έλεγα, εντάξει, είναι λίγο καθοδηγητικός, αλλά κυρίως να συντονίσει την ιστορία και να προσπαθήσει να ανεβάσει το ενδιαφέρον και την ένταση, που το κάνει συναρπαστικό... E6

...είναι και δάσκαλος και παίκτης. Και τα δύο μαζί... Δηλαδή, είσαι και μέσα στο Δράμα σαν ισότιμο μέλος της ομάδας και απέξω, όμως, σαν συντονιστής, να συντονιστής...E7

...είναι ένας συνοδοιπόρος και στην καλύτερη περίπτωση δεν πρέπει να είναι εμφανής ο ρόλος του ως συντονιστής ή μεθοδευτής... διαμορφώνει το περιβάλλον και στήνει το σκηνικό μαζί με τα παιδιά, τόσο ζωντανά και δυναμικά, ώστε τα παιδιά να μπουν μέσα σε αυτό και να απελευθερωθούν...E8

Η αλλαγή στον ρόλο του μαθητή και του δασκάλου που φέρνει το Εκπαιδευτικό Δράμα φανερώνει διάχυτη την ενταξιακή σκέψη. Η τελευταία επικαλείται τον μετασχηματισμό του σχολείου και την αναθεώρηση του τρόπου δουλειάς των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών με στόχο την άρση των διακρίσεων λόγω αναπηρίας, φυλής, φύλου, εθνικότητας, γλώσσας, ή θρησκείας, τη συμμετοχή όλων των μαθητών, σε κάθε τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο στόχο τη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινότητα (Tilstone, 2004, Kershner, 2007).

4.3. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο της διαφοροποιημένης προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης

Ενέχει, παρόλα αυτά, το Εκπαιδευτικό Δράμα τη δυνατότητα να εμπλέξει στην εκπαιδευτική διαδικασία όλους τους διαφορετικούς μαθητές; Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση σκιαγραφείται μέσα από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με τον τρόπο συμμετοχής νηπίων που δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως επικοινωνιακό εργαλείο, τον τρόπο συμμετοχής νηπίων που παρεμποδίζονται στην εννοιολογική κατανόηση του περιεχομένου και της έννοιας του ρόλου, που παρεμποδίζονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς και στον οπτικό προσανατολισμό και την κινητικότητα:

...το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει αυτό το πλεονέκτημα ότι όλοι παίρνουν χώρο και χρόνο και νομίζω ότι σε αυτά τα παιδιά ο χρόνος μετράει πάρα πολύ... Οι πιο χαλαροί ρυθμοί (και όχι να πρέπει στο δευτερόλεπτο να δώσεις τη σωστή απάντηση για να δείξεις ότι ξέρεις) βοηθούν τα παιδιά να κάνουν τη σύνδεση του δικού τους Εγώ με την πραγματικότητα και τον άλλο... Αν κάποιος δεν μπορεί να κινήσει ένα μέλος του σώματός του θα κάνει την κίνηση αλλιώς... Αν δεν μπορεί να πει κάτι μπορεί να το δείξει ή να το ζωγραφίσει...E1

...μέσα από τις εικόνες μπορούν να δουλέψουν πάρα πολύ ωραία... τον αγκαλιάζει η ομάδα, τον παίρνει μαζί στο δρώμενο, τότε είναι που η ομάδα παίζει πολύ καθοριστικό ρόλο...E2

...μπορεί να συμμετέχει κανονικότητα... αν δεν έχει τη γλώσσα μπορεί να συμμετέχει με όλους τους άλλους τρόπους... Δεν νομίζω ότι υπάρχει το «δεν μπορώ να παίξω» σε ένα παιδί που έχει νοητική καθυστέρηση... Όλα τα παιδιά παίζουν, γιατί το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι παιχνίδι... Το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει ένα κίνητρο σε παιδιά που δεν έχουν κοινωνικές δεξιότητες να αποκτήσουν, ώστε να επικοινωνήσουν με τους άλλους και να πουν αυτό που σκέφτονται...E3

...το Εκπαιδευτικό Δράμα σέβεται απόλυτα και χωράει τον προσωπικό ρυθμό, δεν απαιτεί από όλους το ίδιο πράγμα... Στο Εκπαιδευτικό Δράμα υπάρχουν πολλοί τρόποι και πολλές γλώσσες που επιδρούν... Δίνει κίνητρο στα παιδιά που δεν έχουν κοινωνικές δεξιότητες να αποκτήσουν...E4

...γίνεται παραστατικά, με πράξεις, μπορεί εννοείται να έχει λόγο, αλλά δεν είναι η συζήτηση. Το τι είναι οι παλαιοντολόγοι π.χ. θα αρχίσει να φαίνεται στην πράξη και δεν θα τους πω «οι παλαιοντολόγοι κάνουν αυτό, αυτό κι αυτό...»... Η συζήτηση με την εικόνα ή την πράξη εμπλέκονται μεταξύ τους και τις περισσότερες φορές γέρνει προς τα εκεί που έχουν περισσότερο ανάγκη τα παιδιά... Επειδή το Δράμα είναι ένα εργαλείο που απευθύνεται στις αισθήσεις περισσότερο, θα έλεγα ότι θα υπήρχε μια διέξοδος και εκεί για μαθητές με θέματα όρασης...E5

...ναι, ναι θεωρώ ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή όλων των παιδιών... Καταρχάς, υπάρχουν πάρα πολλοί τρόποι έκφρασης στο Εκπαιδευτικό Δράμα εκτός από τη σωματική έκφραση και ομιλία... υπάρχει και η εικαστική δημιουργία... οι ακίνητες εικόνες και διάφορες τέτοιες τεχνικές... E6

...νομίζω ότι σε μια ανομοιογένεια που τη συναντάμε πολύ τελευταία στις τάξεις το Εκπαιδευτικό Δράμα θα μπορούσε να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο...

Βοηθάει όλα τα παιδιά να συμμετέχουν μέσα από τις διαφορετικές κλίσεις και κατακτήσεις τους...Ε7

...Το Εκπαιδευτικό Δράμα δίνει πολλούς τρόπους πρόσβασης, σωματικό, κινητικό, εκφραστικό, με εικαστικά, γραφή και άλλες μορφές... Γι αυτό και ξαναλέω ότι μου αρέσει να κάνω επιλεκτικά τις διάφορες μορφές, γιατί στη μία θα δω ότι δουλεύει η μία τεχνική, στην άλλη θα δω ότι δουλεύει το άλλο... Ε8

Οι παραπάνω απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων σε σχέση με τους τρόπους συμμετοχής νηπίων με αναπηρία στο Εκπαιδευτικό Δράμα αποτυπώνουν την παροχή ποικιλίας εκπαιδευτικών μέσων, διαφοροποιημένων πρακτικών, ώστε κάθε παιδί να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με το προσωπικό του προφίλ. Η διαφοροποίηση δεν αποτελεί συγκεκριμένη μέθοδο ή τεχνική διδασκαλίας με σαφή δομή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μεταφράζεται με την κάθε είδους προσαρμογή των διαδικασιών οργάνωσης της διδασκαλίας και των διδακτικών υλικών στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή, ώστε να του προσφέρεται η δυνατότητα αποτελεσματικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καραγιάννη, 2004). Το Εκπαιδευτικό Δράμα εναρμονίζεται και εδώ με τις αρχές της ενταξιακής θεωρίας καθώς ουσιαστικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία προέρχεται από τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Πολύ περισσότερο, η ενταξιακή διδασκαλία στοχεύει μέσα από τη διαφοροποίηση στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων (Σφυρόρα, 2004). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο και καλλιεργεί το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις προσωπικές διαδρομές και στρατηγικές στην κατάκτηση της γνώσης βάζει τον μαθητή με τα ενδιαφέροντά του στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τον οδηγεί με αυτό τον τρόπο σε μια ουσιαστική διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης (Κουτσουβάνου, 2000), καθώς σύμφωνα με σχετικές έρευνες στις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο σημειώνονται άκρως ικανοποιητικά αποτελέσματα όταν οι εκπαιδευτικοί στόχοι συντονίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Χρυσαιφίδης, 2002). Οι προσπάθειες βελτίωσης της διδακτικής πράξης οι οποίες βασίζονται σε μιχεβιοριστικές αντιλήψεις αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή. Οι μαθητές αισθανόμενοι δέκτες επιβεβλημένων περιεχομένων μάθησης συχνά δεν συμπράττουν, δεν ενδιαφέρονται.

Η προσπάθεια ανάδυσης του μαθητικού ενδιαφέροντος είναι και ο βασικός λόγος εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Δράματος εκ μέρους των συνεντευξιαζόμενων:

...τα παιδιά μπαίνουν πολύ εύκολα, γιατί τα παιδιά σε αυτή την ηλικία παίζουν ρόλους στο παιχνίδι το ελεύθερο... παίζουν ρόλους, τους είναι πολύ εύκολο...E1

...έβλεπα τα παιδιά να ανταποκρίνονται πολύ ωραία μέσα από αυτό... είναι πολύ βιωματικό... E2

...είναι μια πρωτοποριακή μέθοδος θα έλεγα... μια εσωτερική διαδικασία για τα παιδιά. Δεν είναι κάτι που ήρθα εγώ το φύτεψα από πάνω, κι εσείς τώρα κάνετε, φτιάξτε αυτό που λέω εγώ... E3

...στο νηπιαγωγείο το Εκπαιδευτικό Δράμα κινητοποιεί όλα τα παιδιά, τους δίνει ένα πολύ μεγάλο κίνητρο, τα εμπλέκει όλα και δημιουργεί συνθήκες... ανοίγει δρόμους στη σκέψη και την κατανόηση του κόσμου... E4

...τα παιδιά γίνονται πιο ενεργητικά στην απόκτηση της γνώσης, δεν αξιολογούνται αισθάνονται λίγο πιο ελεύθερα. Διασκεδάζουν περισσότερο αυτό που κάνουν και τους ενδιαφέρει περισσότερο από μια παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας... E5

...αν είναι σωστά χτισμένο, βήμα, βήμα μπορεί να συνεπάρει όλα τα παιδιά και να γίνει έτσι συναρπαστικό όπως είπα πριν... E6

...με το Δράμα μπορείς να δεις τα πράγματα και τη γνώση τελείως διαφορετικά μέσα από τη φαντασία και το παιχνίδι... E7

...τα παιδιά όχι μόνο ενθουσιάστηκαν... θεώρησαν ότι ήταν κάτι μαγικό, ωραίο..... Απλά το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει τη δύναμη να σε μαγεύει, το ξαναλέω αυτό, άρα διαθέτει έξτρα κίνητρο εσωτερικό... Και τους ρώτησα στο τέλος της χρονιάς τι τους άρεσε από το σχολείο και ένα από τα πράγματα που απάντησαν είναι ότι παίζανε ιστορίες, έτσι το είπαν...E8

Η εν λόγω έρευνα περιλαμβάνει και μία ερώτηση σχετική με το θεσμικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στόχος της συγκεκριμένης ερώτησης είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό οι γνωστικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος καλύπτονται μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα. Οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν πλειοψηφικά ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει τη δυνατότητα να καλύψει τους στόχους όλων των περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος.

...Μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα αναπτύσσεται η Γλώσσα γιατί θα χρειαστεί να εκφέρει λόγο το παιδί ή προφορικά ή συμβολικά. Μπορεί από την άλλη, να έχει και γεωγραφία μέσα, ένα ιστορικό πλαίσιο, να έχει πληροφορική, το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι ανοικτό και πάρα πολύ ευέλικτο... E1

...βοηθά σε ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου, και τον λόγο. Στον γραπτό, για παράδειγμα, τα παιδιά καλούνται «να γράψουν» κάτι ή να διαβάσουν στοιχεία κλπ. E2

...Επειδή ανέφερα πριν τους αστροναύτες θα πω για αυτό. Όταν τα παιδιά έπρεπε να δούνε σε χάρτη τη διαδρομή τους από έναν πλανήτη σε άλλον, ουσιαστικά κάνανε Μαθηματικά και Γλώσσα. Έπρεπε να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα που τους έρχονταν από τους εξωγήινους, οπότε είχαμε παραγωγή γραπτού λόγου, έπρεπε να αντιγράψουν τη διαδρομή που έπρεπε να κάνουν... χίλιοι δυο τρόποι. Ειδικά η παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και οι Φυσικές Επιστήμες και όλα... όλα. E3

...Αυτό φυσικά και γίνεται... Μπορείς να σχεδιάσεις κάτι πού εξειδικευμένο, που να έχει να κάνει με θέματα περιβάλλοντος π.χ. ...Αλλά για το γραπτό λόγο, χρειάζεται πολλές φορές να συντάξουμε ένα γράμμα, να συντάξουν μια λίστα, να κρατάνε σημειώσεις με πάρα πολλούς τρόπους... και σίγουρα αναπτύσσεται και ο προφορικός λόγος... E4

...Νομίζω ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα εμπεριέχει τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και την ξεπερνά... E5

...Ναι, ναι, το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να ανταποκριθεί στους στόχους των Γνωστικών Περιοχών... Για παράδειγμα, οι μαθησιακοί στόχοι παραγωγής γραπτού λόγου καλύπτονται μέσα από ένα γράμμα που θα κληθούν να συντάξουν τα παιδιά, από πινακίδες που μπορεί να φτιάξουν για να σωθεί το δάσος, φεί βολάν και άλλα πολλά... E6

...Ναι, καλύπτονται όλοι οι στόχοι του Νηπιαγωγείου μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα, είμαι βέβαιη για αυτό... Το έχω κάνει και το έχω δει... Μπορείς να κάνεις Μαθηματικά, Γλώσσα, Εικαστικά... τα πάντα μπορείς να κάνεις... E7

...επειδή έχει γίνει πολύ μεγάλος ντόρος για τη Γλώσσα, το Εκπαιδευτικό Δράμα τα πιάνει όλα, όλες τις Γνωστικές Περιοχές... E8

Στον Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014), δίνεται μεγάλη έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης. Όπως αναφέρεται σε αυτόν οι έννοιες αποκτούν νόημα μέσα από κοινωνικές πρακτικές σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Αναδεικνύονται, επίσης, οι εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο από το

περιβάλλον τους, ενώ το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από το παιδί που «ανακαλύπτει» τη γνώση μόνο του, στην κοινότητα της τάξης - εκπαιδευτικό και συμμαθητές - και τη συν-οικοδόμηση της γνώσης.

Στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2023) επισημαίνονται έννοιες και στόχοι προς κατάκτηση που αφορούν στην κριτική σκέψη, στη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλήματος και τη στοχαστική λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, οι διαδικασίες μάθησης που συστήνονται είναι η Διερευνητική, Παιγνιώδης, Συνεργατική μάθηση, βασικοί πυλώνες του Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι ερωτώμενοι ανέφεραν ως κύριες δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν στην οργάνωση και υλοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος την αποδοχή των συναδέλφων /γονέων. Ένας επίσης αριθμός απαντήσεων που αφορούν δυσκολίες μοιράστηκε ανάμεσα στα πρακτικά ζητήματα σε σχέση με τη δομή και το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, καθώς και στο προαπαιτούμενο της σπουδής στο Εκπαιδευτικό Δράμα:

...Βασική δυσκολία είναι να πείσω τους συναδέλφους ότι αυτό είναι ουσιαστικό και αναγκαίο...E1

...η αυστηρή μεθοδολογία του, εμένα αυτό μου είναι κουραστικό... Μερικοί συνάδελφοι νομίζουν ότι είναι θέατρο, μου λένε «παίξε θέατρο»...E2

...η γραμμή από τους γονείς μιας μαθήτριας που πίστευαν ότι στο Νηπιαγωγείο πάμε για να μάθουμε να γράφουμε και να διαβάζουμε... E3

Έχει μεθοδολογία πολύ συγκεκριμένη ...Είναι πολύ σοβαρός ο ρόλος του σχεδιασμού και έχω νιώσει ότι με δυσκολεύει αυτό ... E4

...ένα από τα πράγματα που απαιτεί το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι η αναδιάταξη της σχολικής τάξης. Δεν νομίζω ότι μπορεί να λειτουργήσει σε μια παραδοσιακή τάξη... Δημιούργησε πρόβλημα και με τις άλλες νηπιαγωγούς... E5

...Εμένα με αγχώνει να φτιάξω ένα καινούριο Εκπαιδευτικό Δράμα, νομίζω ότι πρέπει να είναι κάποιος βαθύς γνώστης... και υπάρχουν και άλλα πράγματα που πρέπει να κάνω, αυτά που «τρέχουν» και έτσι δεν μπορώ... E6

...ο μεγάλος αριθμός των μαθητών... τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν είναι σε σχέση με τις συναδέλφους ... Δεν μπορεί να εφαρμοστεί αν δεν γίνουν σεμινάρια για να το κατανοήσεις... E7

...απαιτεί πειθαρχία και απαιτεί τα παιδιά να μνηθούν σε αυτό και αυτό θέλει χρόνο... για να φτάσουμε στο επίπεδο της έκφρασης πρέπει να έχουμε δουλέψει πάρα πολύ

καλά το στήσιμο του πράγματος... Και το στήσιμο θα κάτσει πολύ καλά αν έχουμε διαβάσει καλά... Ε8

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ενώ το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια διδακτική μορφή με ενταξιακό χαρακτήρα, η οποία συνάδει με τις Αρχές και Γνωστικές Περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο(2014) και του Νέου Προγράμματος σπουδών για την προσχολική ηλικία (2023) παρόλα αυτά δεν εμπεριέχεται στο Πρόγραμμα Σπουδών των Προπτυχιακών Φοιτητών των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής.

Από την άλλη είναι αξιοσημείωτο ότι ένα εξίσου μέρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ερωτώμενοι κατά την προσπάθεια υλοποίησης Εκπαιδευτικού Δράματος σε προσχολικές τάξεις προέρχεται από τις αντιλήψεις των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο σημείο στο θέμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι ότι ενώ, συνήθως, παρουσιάζουν στοιχεία μιας μοντέρνας ρητορικής σε θέματα εκπαιδευτικών πρακτικών και τα οποία στοιχεία αναφέρουν στο δημόσιο διάλογο για εκπαιδευτικά θέματα, στην πράξη η διδακτική τους ενδέχεται να αντανakλά την άτυπη θεωρία τους, η οποία συνήθως αποτυπώνεται στο λεγόμενο «κρυφό» Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζουν (Φρυδάκη, 2009, σελ.295·Carrington, 1999). Με την παρατήρηση και τον αναστοχασμό προσφέρεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναψηλαφήσουν την εμπειρία τους και «το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας θα μπορούσε να είναι η ανακάλυψη της άτυπης θεωρίας τους και η προσπάθεια της ανάπτυξης ή της αναμόρφωσης της» (Φρυδάκη, 2009, σελ.295).

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος, υπό το πρίσμα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι Εκπαιδευτικό Δράμα όπως οργανώνεται και υλοποιείται σε προσχολικές τάξεις εμπεριέχει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της ενταξιακής φιλοσοφίας και σκέψης.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, στο Εκπαιδευτικό Δράμα η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών καλλιεργείται εναρμονισμένα με την κοινωνική τους ανάπτυξη. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, επομένως, ευθυγραμμίζεται πλήρως με το

ενταξιακό ζητούμενο. Προσφέρει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ο ένας τον άλλο και να μάθουν ο ένας από το άλλο (New, 2006). Οι συνεντευξιαζόμενοι νηπιαγωγοί ισχυρίζονται, επίσης, ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα αλλάζει το ρόλο του δασκάλου και των μαθητών, κάτι που συμφωνεί, επίσης, με τις επιταγές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Κεντρικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία τοποθετείται ο μαθητής (Carrington, 1999), ο οποίος κατακτά τη γνώση μέσα από τη δράση και τη λήψη αποφάσεων, ομαδοσυνεργατικά και ευέλικτα, με τη χρήση διαφορετικών τρόπων έκφρασης. Απώτερος στόχος, σύμφωνα πάλι με τους ερωτηθέντες, δεν είναι να θυμηθούν οι μαθητές «τη σωστή απάντηση», αλλά να σταθούν κριτικά απέναντι στη γνώση και στα διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Για αυτό ακριβώς, το Εκπαιδευτικό Δράμα ως γνήσια ενταξιακή, διαφοροποιημένη διδασκαλία υλοποιείται με την κάθε είδους προσαρμογή των διαδικασιών οργάνωσης της διδασκαλίας και των διδακτικών υλικών στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Καραγιάννη, 2004). Σκιαγραφείται μέσα από έναν τρόπο εργασίας στη σχολική τάξη στον οποίο η διδασκαλία συναντά τον μαθητή στο σημείο που βρίσκονται οι ικανότητες του τη δεδομένη στιγμή (Broderick et al., 2010, McAuley, 2006).

Αντίστοιχα, ο δάσκαλος στο Εκπαιδευτικό Δράμα, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, γίνεται διαμεσολαβητής, και αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή, ο οποίος υποστηρίζει το μαθητή στην προσωπική του πορεία μάθησης. Δημιουργεί, με άλλα λόγια, τις συνθήκες αυτές που θα επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να δουλεύουν με το δικό τους ρυθμό και με τον δικό τους τρόπο, ατομικά ή συλλογικά, μέσα από την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης, μακριά από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος είναι ίδιος για όλους τους μαθητές και ο οποίος απευθύνεται, επί της ουσίας, σε ένα μόνο μέρος του μαθητικού πληθυσμού (Σφυρόρα, 2004). Η απουσία του Εκπαιδευτικού Δράματος από τα Προγράμματα Σπουδών των Προπτυχιακών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής υποδηλώνει πολύ ξεκάθαρα ότι εξακολουθεί να υπάρχει έλλειμμα ανάμεσα στις προθέσεις του πολιτικού λόγου και στην ικανότητά του να μετατραπεί σε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Αυτό επιτείνεται και με την έλλειψη μακροχρόνιου σχεδιασμού στην εκπαίδευση, με την αποσπασματικότητα και απουσία διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα (Φλουρής, Πάσιας, 2004). Η εφαρμογή ενταξιακών διδακτικών μορφών, όπως το Εκπαιδευτικό Δράμα στην προσχολική εκπαιδευτική πραγματικότητα, (Norwich, 2002), είναι προϊόν μιας συνολικότερης πολιτικής, για αυτό και θα πρέπει να συνάδει με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και το κοινωνικό

συγκείμενο της εκπαίδευσης (Καρατζιά, «κ.συν», 2004). Επομένως, δεδομένου ότι «τα εκπαιδευτικά συστήματα ανήκουν στις χώρες που τα έχουν σχεδιάσει» (Armstrong, 2004, σελ.50), ο ανασχηματισμός του σχολείου, μέσα από τη χρήση διδακτικών μορφών που προωθούν ουσιαστικά την ένταξη, όπως το Εκπαιδευτικό Δράμα, περιλαμβάνει, το δίχως άλλο, αλλαγή στις κοινωνικές πραγματικότητες (Norwick, 2002). Μια νέα ατζέντα θεμάτων χρειάζεται να ερευνήσει νέες μορφές γνώσης για την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μορφών στο νηπιαγωγείο, οι οποίες απευθύνονται σε ανομοιογενείς προσχολικές τάξεις. Χρειάζεται, επίσης, να θέσει ερωτήματα, τα οποία προκαλούν τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης να προβληματιστούν πάνω στις παθολογίες του σχολείου και στις αντιλήψεις τους για τον ρόλο το δικό τους και του Νηπιαγωγείου στη σύγχρονη εποχή (Barton, 1997).

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σκοπό έχουν να προσφέρουν στο διάλογο γύρω από την υλοποίηση της διδακτικής μορφής του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Νηπιαγωγείο, υπό το πρίσμα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να γενικεύσει τα συμπεράσματά της, καθώς το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν αντιπροσωπευτικό, αλλά ούτε και υπήρχαν προηγούμενες έρευνες πάνω σε αυτό το πεδίο που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο δεν παρέχεται η δυνατότητα σύγκρισης της με αντίστοιχες έρευνες σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Το ερευνητικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης, που υπαγορεύτηκε βάσει του θέματος που επιλέχθηκε, και το οποίο επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους έρευνας, αλλά και με άλλα μεθοδολογικά, εργαλεία ώστε οι απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης να διασταυρωθούν. Ένας, επίσης, περιορισμός της έρευνας είναι ότι οι συμμετέχοντες έχουν εργαστεί σε γενικά τμήματα Νηπιαγωγείων, καθιστώντας έτσι τη διερεύνηση της εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Δράματος σε τμήματα Ένταξης Νηπιαγωγείων ως μελλοντική ερευνητική πρόταση.

Βιβλιογραφία

- Αμοιρόπουλος, Κ. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μέθοδος ή μάθημα; Στο Ν.Γκόβας (Επιμ.), Από τα πρακτικά της 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 7-8-9 Δεκεμβρίου 2001 (σελ.46-51) στα πλαίσια του προγράμματος «εκπαίδευση & θέατρο».Μεταίχμιο.
- Armstrong, D. (2003).*Experiences of special education: Re-evaluating policy and practice through life stories*. Routledge.
- Armstrong, D. (2004).Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 43 – 51). Ελληνικά Γράμματα.
- Αβραμίδης, Η.& Καλύβα, Ε. (2006).Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: Παπαζήσης.
- Avramidis E, Kalyva E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion.*European journal of special needs education*, 22(3),367–389.
- Βιγκότσκι, Λ. (1998).*Νουσστηγκοινωνία*. (Α.Μπίμπου,Μτφρ.) Gutenberg.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Barton, L. (2004). Ηπολιτικήτηςένταξης.Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις* (σσ. 55 – 68). Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Blamires, M. (1999).Universal design for learning: Re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda? *Support for Learning*, 14(4), 158-163.
- Bond, E. (1992). The dramatic child.*Drama Broadsheet, NATD*,9 (3),40-46
- Braun & Clark (2006). In N. King & Ch. Horrocks ,*Interviews in Qualitative Research* (p.165). Thousand Oaks: Sage.
- Broderick, A., Mehta –Parekh, H., Reid, D.K. (2010).Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms.*Theory into Practice*, 44 (3), 194-202.
- Carrington, S. (1999).Inclusion needs a different school culture. *Inclusive Education*, 3 (3), 257-268.
- Cohen, L. &Manion, L. (1994).*Μεθοδολογίαεκπαιδευτικήςέρευνας* (Χ.Μητσοπούλου&Μ.Φιλοπούλου, Μτφρ.) Μεταίχμιο.

- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61.
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. RoutledgeFalmer.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2009). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (σελ. 187). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- . Ζώνιου-Σιδέρη Α., Λαμπροπούλου Κ., Παπασταυρινίδου Γ., Τσερμίδου Λ., & Χριστοπούλου Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 61–76. <https://doi.org/10.12681/dial.23334>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 11-27). Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α., & Τσερμίδου, Λ. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 209–238. <https://doi.org/10.12681/dial.23328>
- Zoniou- Sideri, A., Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 379-394.
- Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Game, A. & Metcalfe, A. (2009). Dialogue and team teaching. *Higher Education & Development*, 28 (1), 45-57.
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy's Heathcote's Mantle of the Expert. Approach to Education*. USA, Heinemann.
- Jordan, A., & Stanovich, P. J. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1). <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x>

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραβόλτσου, Α. (2010). Ο ρόλος της μη κατευθυντικής/καθοδηγητικής μάθησης στο εκπαιδευτικό δράμα . Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙ.Ε.Π.Ε.Κ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα “Μαθαίνω πώς να μαθαίνω”. 7-9 Μαΐου 2010.
- Καραγιάννη, Π. (2004). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις Β* (σελ.233-250). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Π. (2019). Παιδαγωγική της ένταξης vs ειδική αγωγή: Μια στρεβλή ταυτοτική σχέση. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββακίς (Επιμ.), *Αναπηρία και κοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές προκλήσεις και ερευνητικές προοπτικές* (σς 117-128). Τζιόλας.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Κούτρα, Χ., Σοφού, Ε. (2004). Η Διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Διερεύνηση και αξιολογική προσέγγιση παραδειγμάτων από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σς. 173-182). Μεταίχμιο.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Οδυσσέας.
- Kershner, R. (2007). Learning in inclusive classrooms. In G.Thomas& A. Loxley (Eds.), *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (p.p.53-65). OpenUniversityPress.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στη μάθηση*. Γρηγόρης.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K.M., Guest, G., & Namey, E., (2005). *Qualitative Research Methods: A data collector's field guide*. North Carolina: FHI.
- Mcauley, J.H. (2006). Learning structures for the young child : A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 59, 87-124.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marshall & Rossman, (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- New, R. (2006). Πολιτισμικές διαφορές στην κατάλληλη από πλευράς ανάπτυξης πρακτική: Προκλήσεις στη θεωρία και την πράξη. Στο Ε. Κουτσοβάνου (Επιμ.), *REGGIO EMILIA: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών Προσχολικής ηλικίας* (σς. 345- 369). Πατάκης.

- Nicaise, M. & Barnes, D. (1996). The union of technology, constructivism, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 47(3), 205-212.
- Norwick, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of educational studies*, 50(4), 482-502.
- O'Neill, C (1995). Drama worlds: a framework for process Drama. Portsmouth, Heinemann.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Παπαγιανοπούλου Έλενα (2009). Το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in Education) ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από τα πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση, Αθήνα 29-31 Μαΐου 2009 (σελ. 331-341).
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514. Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπινθάκη Α. (2014). Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της λειτουργικής επικοινωνίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/spinthaki.pdf
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Μέτρο Ι.Ι.). Σειρά: *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σελ. 31– 42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2) pp. 99-116.
- Slee & Corbet (2000). An International Conversation of Inclusive Education. In F. Armstrong, L. Barton, & D. Armstrong (Eds.), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, 1 pp. 133-146. David Fulton.

- Tilstone, C. (2004). Πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις Α (σσ.193-205). ΕλληνικάΓράμματα.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, Victoria USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO.(1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- United Nations.(2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprote.pdf>
- Vlachou A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International journal of inclusive education* 10(1),39–58.
- Υπουργική Απόφαση 13646/Δ1/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 687/Β/10-2-2023).
- Φλουρής, Γ., & Πάσιας, Γ. (2004). Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980- 2000). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σελ. 125-137). Μεταίχμιο.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης . Κριτική.
- Χρυσafίδης, Κ. (2002). Η μέθοδος project στο σχολείο. Στο HarrisHelm, J., Katz, L. *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Πίνακας 1.Αριθμός συνεντεύξεων ανά ηλικιακή ομάδα.

Αριθμός συνεντεύξεων ανά ηλικιακή ομάδα	N
1. 25-30 ετών	0
2. 31-40 ετών	1
3. 41-50 ετών	4
4. 51 ετών & άνω	3

Πίνακας 2. Συνολικά χρόνια εργασίας

Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας	N
0-4	0
5-9	0
10-14	1
15-19	3
20-24	2
25-29	2

Πίνακας 3 *Τίτλοι σπουδών*

Τίτλοι σπουδών	N
Πτυχίο ΑΕΙ	4
Μετεκπαίδευση	3
Μεταπτυχιακό	3
Διδακτορικό	2
Επιμόρφωση στη διδακτική μορφή του Εκπαιδευτικού Δράματος	7
Πτυχίο Διετούς Φοίτησης	3
Εξομοίωση	3

Πίνακας 4 *Εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία*

Εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία	N
Όχι	6
Ναι	2

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό

International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Η συνέντευξη ως εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα

Αργυρώ Σκούμα, Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης

doi: [10.12681/edro.36720](https://doi.org/10.12681/edro.36720)

Copyright © 2024, Αργυρώ Σκούμα, Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

Η συνέντευξη ως εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα

Αργυρώ Σκούμα

Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
argiroskouma@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης

Δρ, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
k.mastrothanasis@aegean.gr

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου στην εκπαιδευτική έρευνα. Η συνέντευξη είναι μια πολυδιάστατη τεχνική που επιτρέπει την κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών, πεποιθήσεων και ιστοριών. Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, η συνέντευξη χρησιμοποιείται για την καταγραφή βαθύτερων ανθρώπινων εμπειριών μέσω της διερεύνησης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Η εργασία εξετάζει επίσης τους διάφορους τύπους συνεντεύξεων, όπως η ημιδομημένη, η μη δομημένη και η δομημένη, εστιάζοντας στις διαφορετικές προσεγγίσεις και χρήσεις τους. Επιπλέον, αναφέρει τη σημασία της επιλογής ερωτήσεων και τη διαχείριση της συνέντευξης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για διαφάνεια και σεβασμό προς τους συμμετέχοντες.

Λέξεις κλειδιά: Συνέντευξη, εκπαιδευτική έρευνα, ποιοτικές μέθοδοι έρευνας

Abstract: The purpose of this study is to analyze the interview as a research tool in educational research. The interview is a multifaceted technique that allows for understanding human experiences, beliefs, and stories. Within qualitative research, interviews are used to record deeper human experiences by exploring the perceptions of the participants. The paper also examines the various types of interviews, such as semi-structured, unstructured, and structured, focusing on their different approaches and uses. Additionally, it mentions the importance of question selection and interview management, emphasizing the need for transparency and respect towards the participants.

Keywords: Interview, Educational Research, Qualitative Research Methods

Εισαγωγή

Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο, αντιπροσωπεύει έναν πολυδιάστατο μηχανισμό που ανοίγει παράθυρα στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της ανθρώπινης εμπειρίας. Συνδυάζοντας την τεχνική της συνομιλίας με τη συστηματική προσέγγιση, η συνέντευξη επιτρέπει στους ερευνητές διερευνήσουν τις ενδότερες πτυχές των ιστοριών, των πεποιθήσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων.

Σε μια εποχή όπου η ποικιλία των μεθόδων έρευνας διευρύνεται, η συνέντευξη κατέχει μια ξεχωριστή θέση, προσφέροντας μια μοναδική δυνατότητα να κατανοήσουμε τα βάθη της ανθρώπινης σκέψης και των συναισθημάτων. Σε αυτήν την εργασία θα παρουσιάσουμε τον ρόλο της συνέντευξης ως εργαλείου έρευνας, αποτυπώνοντας την σημασία της και την αξία των δεδομένων που προκύπτουν από αυτή. Παράλληλα θα αναδειχθεί ο τρόπος που επιδρά η επιλογή της συνέντευξης στην ποιότητα και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Μέθοδοι έρευνας

Οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να αναλύσουμε κοινωνικά φαινόμενα διακρίνονται σε ποιοτικούς και ποσοτικούς. Οι ποσοτικές μέθοδοι εξετάζουν την ποσότητα ενός φαινομένου χρησιμοποιώντας στατιστικές αναλύσεις σε μεγάλα σύνολα δεδομένων. Ένα από τα βασικά εργαλεία των ποσοτικών μεθόδων, όπως τα ερωτηματολόγια, βασίζεται σε προκαθορισμένες ερωτήσεις με ομοιογενείς συνθήκες απάντησης. Αυτή η προσέγγιση θεωρείται ότι έχει μια προστιθέμενη αξία αντικειμενικότητας (Flicketal., 2004).

Οι ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα επικεντρώνονται στον εξειδικευμένο χαρακτήρα του θέματος, με τα δεδομένα να συλλέγονται φυσικά, χωρίς καθοδήγηση. Βασίζονται στην παρατηρητικότητα του ερευνητή και αποσκοπούν στην αποκάλυψη της πραγματικής διάστασης του αντικειμένου. Με επίκεντρο τις πραγματικές προθέσεις, προσπαθούν να κατανοήσουν όλες τις πτυχές της ζωής των εμπλεκόμενων, χωρίς να περιορίζονται. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στον ερευνητή να διεισδύσει στην ιδιοσυγκρασία των συμμετεχόντων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που αυτοί έχουν βιώσει. Ο/η ερευνητής/ήτρια προσπαθεί να διασφαλίσει ομοιόμορφες συνθήκες απάντησης για όλα τα υποκείμενα που συμμετέχουν. Συλλέγονται δεδομένα που έχουν τις περισσότερες φορές συνήθη χρονική εξέλιξη, εντοπίζονται στο φυσικό τους πλαίσιο και πάνω απ' όλα δεν υπόκεινται σε επιδράσεις που καθοδηγούνται από τον/την ερευνητή/ήτρια (Flicketal., 2004). Η ποιοτική μέθοδος επιδιώκει να αντλήσει

βαθιά κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών. Αυτό είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί μια λεπτομερή περιγραφή από την πλευρά των ερευνητών με στόχο να αναδείξουν με λεπτομέρειες τα βιώματα των υποκειμένων(Seitz, 2016, σ. 229). Η αντιπαραβολή της ποσοτικής με την ποιοτική μέθοδο επισημαίνει την ιδιομορφία της δεύτερης (Ισαρη & Πουρκός 2015).

Με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου παρατηρούνται, περιγράφονται και ερμηνεύονται φαινόμενα από το περιβάλλον τα οποία πρέπει να παρουσιάζονται με αντικειμενικό τρόπο και σε συνδυασμό με τα δεδομένα καταλήγουμε σε συμπεράσματα. Η αντίληψη των ερευνητών σχετικά με τη σημασία των γεγονότων καθοδηγεί την έρευνα(Eisner, 2017). Παρατηρώντας ακόμα και τις πιο μικρές λεπτομέρειες, όπως τη στάση του σώματος των υποκειμένων, ο/η ερευνητής/τρια συνδυάζει δεδομένα για να εξάγει τα συμπεράσματά του (Boostrom, 1994). Αυτό δε σημαίνει ότι η αντικειμενικότητα της ποιοτικής έρευνας αναιρείται από το γεγονός, ότι πρόκειται για μια υποκειμενική προσπάθεια που διέπεται από μεθοδολογικούς κανόνες και εκτιμήσεις (Finlay & Gough, 2008).

Η συνέντευξη ως εργαλείο στην ποιοτική έρευνα

Ένα από τα κύρια μεθοδολογικά εργαλεία των ποιοτικών μεθόδων είναι οι συνεντεύξεις. Η συνέντευξη αποκαλύπτει πτυχές του χαρακτήρα των υποκειμένων, προσδιορίζοντας την συμπεριφορά τους, με σκοπό να αντλήσει πληροφορίες σχετικές με το ερευνητικό αντικείμενο(Cohen & Manion, 1992). Άρα κατανόηση όλων των παραμέτρων που οδήγησαν σε ένα συγκεκριμένο γεγονός ή ένα προσωπικό βίωμα είναι ο τελικός στόχος του εργαλείου (Weiss, 2004). Κατά την ανταλλαγή απόψεων, η ερευνήτρια/ερευνητής ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση του υποκειμένου και παρέχει προσεκτική, ανοιχτή ακρόαση, χωρίς προκαταλήψεις. Η διαδικασία αυτή ανατροφοδοτεί τη συζήτηση, ενώ και οι δύο πλευρές αισθάνονται συνδεδεμένες με τον διάλογο, ανεξαρτήτως μορφής που λαμβάνει (Παρασκευοπούλου, 2019).

Η επιλογή της ποιοτικής συνέντευξης απαιτεί προσεκτική προετοιμασία, δημιουργική προσέγγιση και σχεδιασμό για να συμβαδίζει με συγκεκριμένες αρχές της έρευνας. Παρά τη δημοφιλία της στους τομείς της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της εκπαιδευτικής έρευνας, πρέπει να αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα, ευθυγραμμίζοντας τη με κεντρικά ερωτήματα της έρευνας. Η ποιοτική συνέντευξη βασίζεται σε μια φιλοσοφία που θεωρεί σημαντικές τις ανθρώπινες εμπειρίες και απόψεις στην κοινωνική πραγματικότητα. Οι περιορισμοί της μεθόδου επικεντρώνονται, ιδίως σε

ότι αφορά την πρόσβαση στις εσωτερικές σκέψεις των συμμετεχόντων, καθώς αυτοί επιλέγουν ποιες πληροφορίες θα αποκαλύψουν. **Τα είδη της συνέντευξης**

Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι για την επιτυχή έκβαση της συνέντευξης απαραίτητη είναι η διαδραστική σύνδεση ανάμεσα στον/στην ερευνητή/τρια και τον συμμετέχοντα στην διαδικασία αυτή (Χαλικιάς κ.ά., 2015). Η ποικιλομορφία των διαθέσιμων πηγών αντικατοπτρίζει την ιδιαιτερότητα των διάφορων τύπων συνεντεύξεων (Cohen et al., 2008, σ. 454).

Κατά την εφαρμογή των συνεντεύξεων εγείρονται ζητήματα που εμπίπτουν στην αξιοπιστία και την εκφραστικότητα των συμμετεχόντων καθώς και των ίδιων των ερευνητών (Flick et al., 2004). Ο τρόπος με τον οποίο κάθε πλευρά αντιλαμβάνεται το υπό εξέταση θέμα, αναδύει μια είδους αλήθεια που αντιπροσωπεύει τη σχέση μεταξύ δεδομένων και των θεμάτων που προκύπτουν (Cazden, 2000· Williamson, 2006).

Μπορούμε να αναγνωρίσουμε δύο κύριους τύπους ποιοτικών συνεντεύξεων αναφορικά με το πόσο δομημένη ή τυποποιημένη είναι η συνέντευξη από τους ερευνητές. Σε αυτές οι ερευνητές επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και την προσωπική τους αίσθηση με σκοπό να αποκομίσουν πλούσιο υλικό (Robson, 2007).

Η *ημιδομημένη* συνέντευξη αντιπροσωπεύει μια ερευνητική προσέγγιση που περιλαμβάνει ένα σύνολο ερωτημάτων που έχουν οριστεί από πριν. Αυτές οι ερωτήσεις λειτουργούν κατά κάποιο τρόπο ως καθοδηγητικό εργαλείο για τους νέους ποιοτικούς μελετητές, παρέχοντας ένα πλαίσιο για τα θέματα που θεωρούν σημαντικά, ενώ ταυτόχρονα τους προσφέρεται η ευελιξία να διεισδύσουν σε νέες πτυχές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Το κεντρικό θέμα των ερωτήσεων προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις αντιλήψεις του ατόμου που υποβάλλεται στην συνέντευξη. Αν κάποιοι συμμετέχοντες θεωρηθούν κατάλληλοι για επιπλέον διερεύνηση, ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να αναλύσει περισσότερο και σε βάθος τα δεδομένα που έχουν προκύψει. Η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις συνθήκες και την ροή της συνομιλίας κάτι που δίνει την δυνατότητα για μια ομαλή και φυσική εξέλιξη της συνέντευξης. Τέλος η δομή της συνεδρίας αναπροσαρμόζεται με την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ή άλλων θεμάτων.

Στη *μη δομημένη* συνέντευξη ο ερευνητής δεν καθορίζει εκ των προτέρων συγκεκριμένες ερωτήσεις. Αντί αυτού, προτείνει ευρείες θεματικές και επιτρέπει σε αυτούς που συμμετέχουν να εκφραστούν ελεύθερα σύμφωνα με τη δική τους οπτική και όρους. Ο ερευνητής παρέχει έναν γενικό κατάλογο θεμάτων που θεωρεί

ουσιαστικά, αλλά η συνομιλία εξελίσσεται ανοιχτά και επιτρέπει την ανάδειξη νέων θεμάτων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Αυτό δίνει έμφαση στην αυθεντικότητα και την ποικιλία των απόψεων, ενισχύοντας την αποκάλυψη νέων πτυχών και θεμάτων κατά τη διάρκεια της έρευνας (Mason, 2009· Robson, 2007).

Οι πλήρως δομημένες συνεντεύξεις σπάνια βρίσκουν εφαρμογή στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, καθώς χρησιμοποιούν ερωτήσεις που έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων με αυστηρότητα. Προκειμένου να διατηρηθεί η δομημένη φύση της συνέντευξης υπάρχει σταθερότητα στον τρόπο διατύπωσης των ερωτημάτων, οι απαντήσεις είναι συνοπτικές και ο χρόνος για κάθε ερώτηση και απάντηση είναι σαφώς οριοθετημένος. Οι πλήρως δομημένες συνεντεύξεις είναι χρήσιμες όταν ο ερευνητής επιδιώκει να συγκεκριμένες πληροφορίες και θέλει να διασφαλίσει τη συνοχή και την ανάλυση και τη σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων (Robson, 2007).

Με τη σύγκριση οι ερευνητές μπορούν να αξιολογήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν ο στόχος είναι να ανακαλυφθούν πρότυπα, τάσεις ή κοινά θέματα μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων που συμμετέχουν στη συνέντευξη.

Οι διάφοροι τύποι συνεντεύξεων κατηγοριοποιούνται με βάση το εύρος και την ποικιλία των διαφορετικών προσεγγίσεων και διαστάσεων. Οι διαφορές αυτές αφορούν το εύρος των σκοπών, το βαθμό δομής, την ερευνητική ή ελεγκτική φύση, την περιγραφική ή ερμηνευτική προσέγγιση, και την επικέντρωση στον γνωστικό ή συναισθηματικό τομέα. Αυτές οι διαστάσεις βοηθούν να κατανοήσουμε το φάσμα των συνεντεύξεων και τις ποικιλίες τους σε όρους στόχων, προσεγγίσεων και χαρακτηριστικών (Kvale, 1996).

Σύμφωνα με τους Λαγουμιτζή, Βλαχόπουλο και Κουτσογιάννη (2015), οι συνεντεύξεις χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: τη δομημένη, την ημι-δομημένη και την ελεύθερη. Στον ορισμό τους, επεξηγούν ότι η δομημένη προσωπική συνέντευξη χρησιμοποιεί προκαθορισμένα ερωτηματολόγια με σταθερές ερωτήσεις. Αντίθετα, η ημι-δομημένη συνέντευξη δίνει στον ερευνητή έναν «κατάλογο θεμάτων» και ερωτήσεων, αλλά επιτρέπει ευελιξία για προσαρμογή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Ο κατάλογος αυτός μπορεί να περιλαμβάνει γενικά θέματα που θέλει ο ερευνητής να εξετάσει ή ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένες πτυχές της έρευνας. Η χρήση ενός καταλόγου θεμάτων προσφέρει δομή στη συνέντευξη, ενώ παράλληλα

δίνει ευελιξία στον ερευνητή να προσαρμόσει τη συνομιλία σύμφωνα με τις αντιδράσεις και τις ανάγκες του συμμετέχοντα στη συνέντευξη.

Η Κυριαζή (2009) εξετάζει διάφορες προσεγγίσεις στις συνεντεύξεις, επισημαίνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκφάνσεις τους. Περιγράφει την συνέντευξη σε βάθος ως έναν τρόπο έρευνας που επιδιώκει να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα θέματα. Περιγράφει την προσωπική συνέντευξη στο πλαίσιο της δειγματοληπτικής έρευνας ως μια διαδικασία με προκαθορισμένα ερωτήματα. Παρουσιάζει, επίσης, την ανοικτή-μητυποποιημένη συνέντευξη που παρέχει ευελιξία χωρίς στεγανούς περιορισμούς, καθώς και την τηλεφωνική συνέντευξη που λαμβάνει χώρα από απόσταση. Μέσα από αυτήν την ανάλυση, η συνέντευξη αποτυπώνεται ως ποικίλη τεχνική για τη συγκέντρωση ερευνητικών στοιχείων.

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο περιγραφής κυμαίνονται οι Ίσαρη & Πουρκός (2015) διακρίνοντας τρεις τύπους συνεντεύξεων, την ημι-δομημένη εις βάθος, τη μη δομημένη και την πλήρως δομημένη.

Στις ήδη προαναφερθείσες κατηγορίες ο Φίλιας (1996) παραθέτει επιπλέον, τις άμεσες συνεντεύξεις που αφορούν τις περιπτώσεις όπου ο ερευνητής επικοινωνεί απευθείας με τον συμμετέχοντα, ενώ στις έμμεσες συνεντεύξεις η επικοινωνία μπορεί να γίνεται μέσω ενδιάμεσων μέσων, όπως γραπτά κείμενα ή ηλεκτρονικά μηνύματα. Τις επαναλαμβανόμενες συνεντεύξεις που εφαρμόζονται πολλές φορές στους ίδιους συμμετέχοντες για την παρακολούθηση ή τον παραμετρικό έλεγχο των απαντήσεών τους. Οι κλινικές συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται συνήθως σε κλινικό πλαίσιο, όπως στην ψυχοθεραπεία, με σκοπό την κατανόηση της ψυχολογικής κατάστασης ή της συμπεριφοράς του ατόμου.

Εν συντομία, οι δομημένες συνεντεύξεις, που χρησιμοποιούνται σπάνια στην ποιοτική μεθοδολογία, ενέχουν ερωτήσεις που καθορίζονται από πριν και θεματολογία που διατυπώνονται σε συγκεκριμένη σειρά (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Αντίθετα, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις παρουσιάζουν ευελιξία στη σειρά διατύπωσης των ερωτήσεων, ενώ οι μη δομημένες (επίσης γνωστές ως ελεύθερες ή με οποιονδήποτε άλλο όρο) επιτρέπουν την έκφραση με ελευθερία από το υποκείμενο και την ερευνήτρια/ερευνητή, λαμβάνοντας υπόψη τη φύση του θέματος υπό εξέταση.

Η πρακτική, να συνδέονται διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων οδηγεί πολλές φορές σε μια αρμονική σύνδεση μεταξύ των προκαθορισμένων και των μη προκαθορισμένων τμημάτων των ποιοτικών συνεντεύξεων. Την παράμετρο αυτή ο ερευνητής θα πρέπει

να την εκλαμβάνει ως κίνητρο και όχι ως αποθαρρυντικό στοιχείο (Rubin & Rubin 2011).

Διαδικασία διεξαγωγής και σχεδιασμός της συνέντευξης

Πρώτα απ' όλα, ο ερευνητής πρέπει να αποφασίσει πόσες συνεντεύξεις είναι αναγκαίες για τη συλλογή δεδομένων. Η ποιοτική επιλογή των ερωτούμενων είναι ο κύριος παράγοντας για να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα. Στόχος είναι να αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό που μελετούμε. Συνήθως, λίγες συνεντεύξεις αρκούν για να παρέχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα. Ωστόσο, υπάρχει πιθανότητα να καταλήξουμε σε παρόμοια αποτελέσματα, δηλαδή σε έναν «πληροφοριακό κορεσμό». Επιπλέον, είναι σημαντικό να μπορούμε να προσεγγίσουμε και να επικοινωνήσουμε με τους ερωτώμενους, εξασφαλίζοντας έτσι τη συνεργασία τους για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Η επικοινωνία με τον ερωτώμενο αναδεικνύεται ως σημαντική πτυχή για την επιτυχία μιας συνέντευξης. Το κλίμα εμπιστοσύνης που δημιουργείται από την αρχική επαφή και την πρώτη εντύπωση έχει ουσιαστική επίδραση στην ποιότητα της επικοινωνίας καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης.

Η σαφήνεια σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και η εξήγηση της αξίας της συμμετοχής του ερωτούμενου είναι σημαντικά στοιχεία που ενισχύουν την συνεργασία.

Κατά την επαφή με τον ερωτούμενο, εξηγούμε σαφώς τους σκοπούς της συνέντευξης και τον λόγο που επιλέγουμε αυτόν. Συζητάμε τη μέθοδο καταγραφής, ζητώντας άδεια για χρήση μαγνητοφώνου για ακριβή αναπαραγωγή. Αναφέρουμε τη σημασία της ιδιωτικότητας και εξηγούμε πώς θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες. Δίνουμε υποσχέσεις για διακοπή της συνέντευξης αν ο ερωτούμενος αισθανθεί άβολα. Επιβεβαιώνουμε την προσφορά αντιγράφου πριν από τη δημοσίευση. Υπογραμμίζουμε ότι ο ερευνητής θα σέβεται τις συμφωνίες ως "συμβόλαιο" της συνέντευξης. Εκφράζουμε ελπίδα για ενίσχυση της συνεργασίας και επισημαίνουμε το δικαίωμα του ερωτούμενου να αρνηθεί τη συμμετοχή του. Συνοψίζουμε ότι αυτές οι συμφωνίες αποτελούν το «συμβόλαιο» για τη συνέντευξη, δημιουργώντας ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός χρειάζεται να προβλέπει τη διεξαγωγή μιας δοκιμαστικής συνέντευξης ως μέρος της διαδικασίας μας. Αυτό το βήμα είναι σημαντικό για να αξιολογήσουμε και να βελτιώσουμε τυχόν προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν

κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Με τη βοήθεια αυτής της δοκιμαστικής συνέντευξης, στοχεύουμε στο να αναγνωρίσουμε πιθανές αστοχίες που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Η συνέντευξη αυτή θα λειτουργήσει ως μια προδιαγραφή για την τελική υλοποίηση των συνεντεύξεων, επιτρέποντάς μας να αναπροσαρμόσουμε τη μεθοδολογία μας ανάλογα με τις ανάγκες και τις προκλήσεις που ενδέχεται να προκύψουν.

Η διαδικασία ξεκινά με τον σχεδιασμό και τη σωστή διατύπωση των ερωτήσεων πριν από την εκτέλεση των συνεντεύξεων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο ερευνητής πρέπει να είναι ικανός να προσαρμόζεται γρήγορα, λαμβάνοντας αποφάσεις όπως η επιλογή της σειράς των ερωτήσεων, η διατύπωση, το ύφος και η προσθήκη ή η αφαίρεση ερωτημάτων ανάλογα με την εξέλιξη της συζήτησης και τη συγκεκριμένη ατμόσφαιρα με τους συμμετέχοντες. Κατά τη διαδικασία αυτή, πρέπει να διατηρεί πάντα στο μυαλό του τους βασικούς στόχους της έρευνας, προσαρμόζοντας την προσέγγισή του σε συγκεκριμένα περιστατικά και αντιδρώντας δημιουργικά στη διαδραστική δυναμική με τους συμμετέχοντες. Ο ερευνητικός ρόλος είναι απαιτητικός, καθώς αναπτύσσεται συχνά ένας σύνθετος συνδυασμός τύπων συνεντεύξεων, προσαρμοσμένων στις συγκεκριμένες ανάγκες της έρευνας.

Οι Mason (2009), Robson (2007) και Ιωσηφίδης (2008) κάνουν προτάσεις, που μπορούν να βοηθήσουν στον σχεδιασμό και την δόμηση ερευνητικών ερωτημάτων στοχεύοντας στη δημιουργία ποιοτικών συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις που θα χρησιμοποιήσει ο ερευνητής θα πρέπει να επικεντρώνονται σε θέματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ζητήματα που αναπτύσσονται στη μελέτη. Να επιτρέπουν στον συνεντευξιζόμενο να εκφράσει ελεύθερα και να αναλύσει σε βάθος τις απόψεις του σχετικά με το αντικείμενο της μελέτης. Οι ερωτήσεις να είναι απλά διατυπωμένες και να αντιπροσωπεύουν τις προσωπικές εμπειρίες των υποκειμένων. Να αντιμετωπίζουν μεσεβασμό την αυτονομία και στην αξιοπρέπεια των συμμετεχόντων και να εξασφαλίζουν τη διαφάνεια στην διαχείριση των πληροφοριών. Να δημιουργούν ένα περιβάλλον που προωθεί την ελεύθερη και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου κατά τη διάρκεια της, καθώς η ενίσχυση της επικοινωνίας βοηθά στην απόκτηση πληρέστερης και εμπειρισταωμένης κατανόησης των θεμάτων που διερευνώνται και των εμπειριών των συμμετεχόντων. Να επιτρέπουν στον συνεντευξιζόμενο να εκφράσει τις δικές του απόψεις, σκέψεις και εμπειρίες με ελευθερία χωρίς, να επηρεάζεται, με τέτοιο τρόπο που θα τον οδηγήσει να συμφωνήσει με τις απόψεις του ερευνητή.

Βασική παράμετρος των συνεντεύξεων είναι οι ερευνητές να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να αναπτύξουν ένα φιλικό περιβάλλον στο οποίο το υποκείμενο της συνέντευξης θα αισθάνεται ασφάλεια (Βαβουρανάκης, 1986).

Κατά τη διεξαγωγή μια συνέντευξης καλό θα είναι να αποτρέπονται οι ερωτήσεις προκατάληψης, Αποφεύγοντας τη χρήση ερωτήσεων που έχουν προκαθορισμένες απόψεις ή προκαλούν συμπεράσματα που μπορεί να είναι προκατειλημμένα ή προσβλητικά δείχνει τη σημασία της ευαισθησίας από πλευράς των συνεντευκτών. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι ερωτήσεις πρέπει να τίθενται με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενική και ενδεδειγμένη συλλογή πληροφοριών.

Η χρήση ερωτημάτων που είναι πολύπλοκα ή εκτενή μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στην απάντηση ή στην ανακάλυψη πληροφοριών. Αρά ο ερευνητής θα πρέπει να διευκολύνει τους ερωτούμενους, απέχοντας από τέτοιου είδους ερωτήσεις. Οι διαφορούμενες ερωτήσεις ή εκείνες που είναι υπερβολικά πολύπλοκες μπορεί να δυσκολέψουν τους συνεντευκτές να κατανοήσουν ακριβώς τι ζητείται από αυτούς, μειώνοντας έτσι την ποιότητα των απαντήσεών τους. Σαφείς και απλές ερωτήσεις είναι συνήθως προτιμώμενες για να διευκολυνθεί η κατανόηση και η απάντηση. Οι κλειστές ερωτήσεις συνήθως περιορίζονται σε συγκεκριμένες απαντήσεις, προκαθορίζοντας τις επιλογές του ατόμου που απαντά. Σε ποιοτικές συνεντεύξεις, όπου συχνά έχουμε ως στόχο να εξερευνήσουμε τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των συνεντευκτών, η χρήση ανοικτών ερωτήσεων που ενθαρρύνουν την εκφραστικότητα και το βάθος των απαντήσεων είναι πιο κατάλληλη.

Η ερώτηση που τίθεται στην αρχή μιας συνέντευξης και συνήθως είναι παρόμοια για όλους τους συνεντευκτές έχει σκοπό να δημιουργήσει ένα αρχικό πλαίσιο, να καθιερώσει έναν συνομιλητικό τόνο και να ενθαρρύνει τον συνεντευκτή να ξεκινήσει να μιλάει. Συνήθως, αυτή η ερώτηση είναι πιο γενική και ανοικτή, δίνοντας στον συνεντευκτή την ευκαιρία να εκφράσει τις δικές του σκέψεις και ανησυχίες. Σε αυτή την εισαγωγικό το στάδιο τίθενται εύκολες ερωτήσεις με σκοπό την σταδιακή εξοικείωση μεταξύ του συνεντευκτή και του ερωτούμενου.

Η επόμενη φάση εστιάζει στα βασικά θέματα, δηλαδή στα κύρια ζητήματα που πραγματεύεται το αντικείμενο της συνέντευξης. Εδώ γίνεται εκτενής συζήτηση που αφορούν βασικά θέματα που είχαν προκύψει από την εναρκτήρια φάση.

Οι ερωτήσεις σχετικά με ευαίσθητα ζητήματα, που χρειάζονται διακριτικότητα, θα πρέπει να τίθενται μετά από άλλες ερωτήσεις, πιθανότατα με πιο ανοικτό ή ελαφρύ

χαρακτήρα στο πλαίσιο μιας συνέντευξης. Η ιδέα είναι ότι ο ερωτών θα πρέπει να επιλέγει το κατάλληλο χρονικό σημείο για να θέσει ερωτήσεις που μπορεί να δυσκολέψουν τον συνεντευξιαζόμενο, προσφέροντας ένα περιβάλλον όπου θα νιώθει πιο άνετα και προετοιμασμένος να ανταποκριθεί. Αυτό μπορεί να γίνει για να δοθεί στον ερωτώμενο ο απαραίτητος χρόνος να εξοικειωθεί με το περιβάλλον της συνέντευξης και να αισθανθεί πιο άνετα πριν αντιμετωπίσει πιθανά επικίνδυνα ή ευαίσθητα θέματα.

Στην επόμενη φάση ο ερωτών χρησιμοποιεί απλές ερωτήσεις με σκοπό το κλείσιμο της συνολικής συνομιλίας ή την ανακούφιση από πιθανή συναισθηματική φόρτιση ή ένταση. Η ιδέα είναι να προσφέρει στον ερωτούμενο ένα χαλαρωτικό τέλος της συνέντευξης, βοηθώντας τον να αντιμετωπίσει τυχόν ένταση που ενδεχομένως είχε δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.

Στο τελευταίο στάδιο μιας συνέντευξης ολοκληρώνεται η επικοινωνία ή η συνομιλία. Εδώ ο ερωτών εκφράζει ευχαριστίες, καταλήγει σε συμπεράσματα, ή θέτει ερωτήσεις που οδηγούν σε ένα οριστικό κλείσιμο της συνέντευξης. Συχνά, αυτή η φάση είναι σχεδιασμένη να είναι ήρεμη και να προσφέρει ένα φιλικό και ευχάριστο κλείσιμο της επαφής (Robson, 2007, σ. 329).

Δεοντολογία που διέπει μια συνέντευξη

Η δεοντολογία αναφέρεται στις αρχές και τις στάσεις που καθορίζουν τη σωστή ή την ηθική συμπεριφορά σε ένα συγκεκριμένο πεδίο ή επάγγελμα. Στο πλαίσιο της έρευνας η δεοντολογία προσφέρει καθοδήγηση σχετικά με το πώς πρέπει να διεξάγεται η έρευνα και πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι επιστήμονες.

Ο ερευνητής πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζει ιδέες και πληροφορίες με σαφήνεια τόσο προφορικά όσο και γραπτά με τους συνομιλητές του. Είναι ουσιώδης η ευαισθησία και η ικανότητα να αντιληφθεί τις ανάγκες, τις ανησυχίες των συνομιλητών του. Η προσαρμογή στον τρόπο επικοινωνίας των συνομιλητών του, ανοίγει τον δρόμο για μια ανοιχτή επικοινωνία (Βαβουρανάκης, 1986).

Η δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες είναι καθοριστική. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ανοικτή και φιλική συμπεριφορά, καθώς και με την τήρηση των δεοντολογικών αρχών. Θα πρέπει να χρησιμοποιείται σαφή και κατανοητή γλώσσα, αποφεύγοντας την υπερβολική τεχνική ή αόριστη διατύπωση. Η χρήση ερωτήσεων που υπονοούν ή επιβάλλουν μια συγκεκριμένη απάντηση μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιθύμητες ή μη αντιπροσωπευτικές απαντήσεις. Είναι σημαντικό

να δοθεί χρόνος στους συμμετέχοντες για να σκεφτούν και να ανταποκριθούν ορθά(Bell, 1997).

Κατά την εκτέλεση της συνέντευξης, η ερευνήτρια/ερευνητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να διατηρήσει αποσυμπύεση από συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις. Η υποκειμενικότητα παρουσιάζεται σε διάφορα στάδια της έρευνας, ενώ η αντικειμενικότητα αφορά στην εσωτερική εμπειρία του ερευνητή και του αντικειμένου. Είναι αναγκαίο να διατηρείται σχέση σεβασμού και δικαιοσύνης προς το υποκείμενο, με ισότιμη συμμετοχή και αμοιβαία κατανόηση, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου και οι δύο πλευρές αισθάνονται άνετα στη συνεργασία. Συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές ενισχύουν την ισοτιμία στο πλαίσιο μια συνέντευξης. Αναγκαία κρίνεται μια προηγούμενη επικοινωνία με το υποκείμενο, η οποία θα προετοιμάσει τον ερευνητή και θα τον προσαρμόσει στο πρόγραμμα του υποκειμένου(Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2016).

Τέλος ένας τρόπος για να εκφραστούν οι άνθρωποι είναι να επικοινωνούν τα προσωπικά τους βιώματα με τον δικό τους τρόπο και με τη σιγουριά ότι οι απόψεις τους θα εκτιμηθούν ως αυθεντικές και ακέραιες (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2016).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνέντευξης

Η ποιοτική συνέντευξη παρουσιάζει ορισμένα σημαντικά πλεονεκτήματα στον τομέα της ερευνητικής μεθοδολογίας. Μέσω αυτής της τεχνικής, επιτυγχάνεται εμβάθυνση και εμπλουτισμός των δεδομένων, προσφέροντας λεπτομερείς και πλούσιες πληροφορίες. Η ευελιξία της ποιοτικής συνέντευξης επιτρέπει την προσαρμογή στις ανάγκες της έρευνας, ενώ η διαπροσωπική σύνδεση που δημιουργεί μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση. Επιπλέον, η ποιοτική συνέντευξη επιτρέπει την κατανόηση των συναισθημάτων, των εμπειριών και των κοινωνικών πλαισίων των συμμετεχόντων. Αναδεικνύει τον ξεχωριστό τρόπο έκφρασης των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα. Σε αυτό το πλαίσιο δίνεται έμφαση στην προσωπική εκφραστικότητα τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και εκφράζουν την πραγματικότητά τους. Το αποτέλεσμα είναι η ελεύθερη έκφραση και η ανταλλαγή απόψεων, καθιστώντας την ποιοτική συνέντευξη ισχυρό εργαλείο για την ανάλυση και κατανόηση πολύπλοκων φαινομένων στο πεδίο της έρευνας.

Στα μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης παρατηρούμε το γεγονός ότι είναι μία διαδικασία που απαιτεί προσοχή και επικοινωνιακές ικανότητες από τον ερευνητή. Η απόκτηση έγκυρων και πλούσιων πληροφοριών μπορεί να απαιτήσει πολύ χρόνο. Η

ερμηνεία των απαντήσεων εξαρτάται από τον ερευνητή, καθώς και από την επίδρασή του στον συμμετέχοντα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η αντίληψη του συμμετέχοντα για μια εμπειρία μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων, των προκαταλήψεων και του περιβάλλοντος του. Οι απόψεις που εκφράζονται μπορεί να μην αντιπροσωπεύουν ευρύτερες ομάδες, καθώς η συνέντευξη επικεντρώνεται συχνά σε λίγους συμμετέχοντες. Τέλος θα λέγαμε ότι παρότι υπάρχει μια προσημείωση μεταξύ έρευνας με συνεντεύξεις και καθημερινών συζητήσεων, ωστόσο η διαδικασία της ποιοτικής συνέντευξης στα πλαίσια της έρευνας απαιτεί περισσότερη προετοιμασία και μεθοδολογία (Mason, 2009, σ. 130).

Συμπεράσματα

Στο τέλος της ανάλυσης για τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά της συνέντευξης στην ποιοτική έρευνα αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα και η συνεισφορά αυτής της μεθόδου, καθώς είναι κάτι πολύ περισσότερο από μια συζήτηση, αποτελώντας ένα ποιοτικό εργαλείο. Η προετοιμασία, η επικοινωνία με τους συμμετέχοντες και η ευαισθησία στα ηθικά ζητήματα αποτελούν κύρια συστατικά για τη διασφάλιση έγκυρων και ολοκληρωμένων συμπερασμάτων. Στα μειονεκτήματα θα επισημάνουμε την υποκειμενική ερμηνεία που μπορεί να μειώσει την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Η διεξαγωγή, ο σχεδιασμός και η ανάλυση των συνεντεύξεων είναι μια διαδικασία που απαιτεί σημαντικό χρόνο. Η μέθοδος απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες και προσοχή στη λεπτομέρεια. Έτσι λοιπόν η συνέντευξη είναι ένα σημαντικό εργαλείο στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας κατά την οποία οι ερευνητές θα πρέπει να παρουσιάζουν με ειλικρίνεια και αξιοπιστία τα αποτελέσματα χωρίς να παραλείπουν πληροφορίες.

Βιβλιογραφία

- Boostrom, R. (1994). Learning to pay attention. *Qualitative studies in education*, 7(1), 51-64.
- Cazden, C. (2000). 'Taking Cultural Differences into Account'. In B. Cope & M. Kalantis (Eds.) *Multiliteracies: Literacy, Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- Finlay, L., & Gough, B. (Eds.). (2008). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. John Wiley & Sons.
- Flick, U., Von Kardoff, E., & Steinke, I. (2004). What Is Qualitative Research? An Introduction to the Field. In U. Flick, E. Von Kardoff, & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 3-12). Sage.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. SAGE.
- Mason, J. (2009). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Πεδίο.
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Gutenberg
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229-235.
- Weiss, R. S. (2004). In their own words: Making the most of qualitative interviews. *Contexts*, 3(4), 44-51.
- Williamson, T. (2006). Conceptual truth. *Aristotelian Society Supplementary*, 80(1), 1-41.
- Βαβουρανάκης, Χ. (1986). *Στοιχεία πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αυτοέκδοση.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.

- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Ελληνικά γράμματα.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5356>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2016). *Διδάσκοντας φιλοσοφία σε μη φιλοσόφους: μια εμπειρική έρευνα*. Εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη.
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5075>

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό

International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Άγχος, στρες, κατάθλιψη και ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών/τριών -Αντιλήψεις φοιτητών/τριών από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας

Βασιλική Σ. Φωτοπούλου, Μαρία Φρούντα, Χρύσα Ρέτση

doi: [10.12681/edro.38708](https://doi.org/10.12681/edro.38708)

Copyright © 2024, Βασιλική Σ. Φωτοπούλου, Μαρία Φρούντα, Χρύσα Ρέτση



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

Άγχος, στρες, κατάθλιψη και ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών/τριών -Αντιλήψεις φοιτητών/τριών από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας

Μαρία Φρούντα

PhD ΕΔΙΠ - ΤΕΠΕΚΕ Πανεπιστήμιο Πατρών

mariafggm@upatras.gr

Βασιλική Φωτοπούλου

PhD ΕΔΙΠ – ΤΕΕΑΠΗ - Πανεπιστήμιο Πατρών

yfotopoulou@upatras.gr

Χρύσα Ρέτση

Εκπαιδευτικός – Msc Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Οι φοιτητές/τριες με την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο αντιμετωπίζουν πολλές και πρωτόγνωρες αλλαγές-μεταβολές, που επηρεάζουν την ψυχική/συναισθηματική τους υγεία. Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση ζητημάτων ψυχικής υγείας που αφορούν το άγχος, το στρες και την κατάθλιψη, που βιώνουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών καθώς και κατά πόσον αυτές οι διαταραχές σχετίζονται με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε και πραγματοποιήθηκε σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών/τριών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η σχέση ανάμεσα σε άγχος/στρες/κατάθλιψη και ακαδημαϊκή επίδοση είναι άμεση. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν, ότι περιστάσεις, όπως, η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και η συνακόλουθη εκκίνηση της φοιτητικής ζωής, η οικονομική κατάσταση, οι ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, η πίεση των εξετάσεων, οι πιέσεις από την οικογένεια και από τον ίδιο τους τον εαυτό να περατώσουν τις σπουδές τους, αποτελούν πηγές στρες και άγχους, οι οποίες τους/τις επηρεάζουν αρνητικά. Επίσης, οι συνεντευξιζόμενοι/ες δηλώνουν ότι άγχος, στρες και κατάθλιψη επιδρούν καθοριστικά στην ακαδημαϊκή τους πορεία και επίδοση. Παρ' όλα αυτά, πιστεύουν ότι το πανεπιστήμιο έχει τη δυνατότητα να συμβάλει πιο ουσιαστικά στη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας, υπογραμμίζοντας για παράδειγμα τη σημασία που έχει η επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Πράγματι, αν στόχος είναι το υγιές πανεπιστήμιο, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι οι φοιτητές/τριες μόνο αν είναι ψυχικά υγιείς θα μπορέσουν να αποκομίσουν το μέγιστο όφελος από την εκπαίδευσή τους και να προχωρήσουν στη ζωή τους.

Λέξεις Κλειδιά: στρες, άγχος, κατάθλιψη, φοιτητές/τριες, ακαδημαϊκή επίδοση

Abstract

The admission of undergraduate students to university marks the beginning of a new life, which is accompanied by many unprecedented changes that affect their mental and emotional health. This paper focuses on exploring mental health issues related to anxiety, stress and depression experienced by undergraduate students during their academic studies and whether these affect and are related to their academic performance. Qualitative research was selected and carried out on a sample of undergraduate students studying at the Department of Education and Social Work in the University of Patras. The data was collected through a semi-structured interview. From the results it was found that the relationship between anxiety/stress/depression and academic performance is direct. Specifically, the participants reported that circumstances such as, university entrance and the subsequent start of student life, financial situation, academic obligations, inability to concentrate, pressure of examinations, pressure from family and from themselves to complete their studies without any extension, are sources of anxiety and stress, which affect them negatively. Also, the participants agree that anxiety, stress, depression have a decisive impact on their academic progress and performance. Nevertheless, student participants believe that the university has the potential to make a more meaningful contribution to improving their mental health, indicating, for example, the importance of communication with teaching staff. Indeed, if the goal is a healthy university, it is important to take into account that only if students are mentally healthy will they be able to derive maximum benefit from their education and move forward in life.

Keywords: stress, anxiety, depression, undergraduate-students, academic performance

Εισαγωγή

Σήμερα οι νέοι, οι οποίοι στην πλειονότητά τους προέρχονται από ένα πολύ προστατευμένο και δομημένο περιβάλλον, καλούνται να αντιμετωπίσουν, άλλοτε λόγω διαχείρισης και άλλοτε λόγω προσαρμογής, προβλήματα που επηρεάζουν ή/και επηρεάζονται από πλήθος παραγόντων. Στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων δύναται να συμβάλει η εκπαίδευση, ανκαταφέρει να τους προετοιμάσει/εκπαιδεύσει κατάλληλα.

Στους νέους συμπεριλαμβάνονται οι φοιτητές/τριες, οι οποίοι αποτελούν αδιαμφισβήτητο το μεγαλύτερο μέρος της πανεπιστημιακής κοινότητας, καθώς με την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο εισέρχονται σε μια νέα ζωή με πολλές και πρωτόγνωρες αλλαγές-μεταβολές που επηρεάζουν την ψυχική/συναίσθηματική τους υγεία. Όταν διαταράσσεται η ψυχοσυναίσθηματική υγεία, είναι γνωστό ότι το άτομο οδηγείται στην παραίτηση και στην απομόνωση, δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στην πληθώρα των απαιτήσεων που εμφανίζονται στην καθημερινότητα του αλλά

καινα πάρει κρίσιμες αποφάσεις για τη ζωή του. Επιπλέον, οι επιπτώσεις που έχουν οι ψυχικές διαταραχές στο άτομο ενδέχεται να το επηρεάζουν στο παρόν και στο μέλλον και γι' αυτό η αποτροπή τους ή η άμεση αντιμετώπισή τους κρίνεται απαραίτητη. Το πανεπιστήμιο, το οποίο δεν αποτελεί μόνο θεσμό παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης, απαιτείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σημερινής εποχής μέσα από την προώθηση της κοινωνικής του διάστασης.

Με βάση τα προαναφερθέντα, ένα από τα ερωτήματα που τίθεται σχετίζεται με το εάν οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη σύνδεση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασής με την ακαδημαϊκή τους επίδοση καθώς και αν γνωρίζουν πως θα μπορούσαν να αντιδράσουν για να υπάρξει θετική έκβαση. Γι' αυτό, στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να διερευνηθεί πώς οι φοιτητές/τριες συνδέουν την ακαδημαϊκή επίδοση με γνωστές ψυχικές διαταραχές όπως είναι το άγχος, το στρες και η κατάθλιψη. Προς τούτο, η εργασία δομείται ως ακολούθως, αρχικά επιχειρείται θεωρητική προσέγγιση και εννοιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, των εν λόγω ψυχικών διαταραχών και εν συνεχεία του ρόλου του πανεπιστημίου σε σχέση με τους φοιτητές. Ακολούθως, προσδιορίζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της και τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση, τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς και τις προοπτικές για περαιτέρω μελέτες.

Ακαδημαϊκή επίδοση

Η ακαδημαϊκή επίδοση καλύπτει ένα πολύ ευρύ πεδίο, καθώς ως μια πολύπλευρη κατασκευή περιλαμβάνει διαφορετικούς τομείς μάθησης. Επιπλέον, δεν θεωρείται σημαντική μόνο για το άτομο αλλά και για τον πλούτο και την ευημερία ενός έθνους (Steinmayr et al., 2014). Γι' αυτό ο ορισμός της ακαδημαϊκής επίδοσης συνιστά πολύπλοκο εγχείρημα και πολύ συχνά συγχέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς ενσωματώνει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων από την απόκτηση του πτυχίου ως την ηθική ανάπτυξη του ατόμου (York et al., 2015).

Οι Kuh et al. (2006:7) αναφέρουν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση συμπεριλαμβάνεται στην ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών, την οποία ορίζουν ως «*ακαδημαϊκή επίδοση, εμπλοκή σε εκπαιδευτικά σκόπιμες δραστηριότητες, ικανοποίηση, απόκτηση επιθυμητών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων,*». Ενώ για την ακαδημαϊκή επίδοση, οι Suleman et al. (2019) σημειώνουν ότι, είναι ο βαθμός στον οποίο οι

φοιτητές/τριες επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και οι Bhat και Bhardwaj (2014) ότι αφορά στον βαθμό που οι φοιτητές/τριες ενσωματώνουν πληροφορίες/ικανότητες/δεξιότητες και προσόντα, τα οποία διδάσκονται για τα χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια με αποτελεσματικό τρόπο.

Η επίτευξη ωστόσο της ακαδημαϊκής επίδοσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι το στρες, το άγχος και η κατάθλιψη που επηρεάζουν ποικιλοτρόπως το άτομο και τις σπουδές του, έμμεσα ή άμεσα. Γι' αυτό άλλωστε, στις επιπτώσεις των εν λόγω διαταραχών συγκαταλέγονται η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, η παράταση ή παραίτηση των σπουδών (Hysenbegasietal., 2005. Lipson&Eisberg, 2018. Ramlietal., 2017) και οιαμφιβολίες για την επίτευξη των ακαδημαϊκών απαιτήσεων (Lipson&Eisberg, 2018). Ακόμα, το στρες και το άγχος αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης για την ακαδημαϊκή επίδοση (Brown, 2018) και ενδέχεται να οδηγήσουν σε παραίτηση από τις υποχρεώσεις ή εγκατάλειψη των σπουδών (Thawabieh&Qaisy, 2012).

Ψυχικές διαταραχές

Με τον όρο ψυχικές διαταραχές αναφερόμαστε σε σημαντικές διαταραχές που επηρεάζουν συναίσθημα, σκέψη, συμπεριφορά, λειτουργικότητα και ποιότητα ζωής του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, ο ευρύς όρος ψυχική διαταραχή (mentalhealthdisorders) καλύπτει καταστάσεις που έχουν ως αποτέλεσμα την πρόκληση δυσκολίας/δυσφορίας/βλάβης ή/και ταλαιπωρίας στην καθημερινότητα του ατόμου (WHO, 2015). Άξιο προσοχής είναι ότι οι ψυχικές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένου του άγχους και της κατάθλιψης, εμφανίζονται συνήθως μέχρι την ηλικία των 24 ετών (Urbility, 2024).

i. Άγχος, στρες και οι διαφορές τους

ΗΑμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία παραθέτει διαφορετικούς ορισμούς για το στρες και το άγχος, παρότι σε καθημερινές συζητήσεις ή/και στον επιστημονικό λόγο, χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι όροι (Schacteretal., 2018).

Ως άγχος, στο λεξικό της ψυχολογίας (APADictionaryofPsychology, 2018), θεωρείται«ένα συναίσθημα που χαρακτηρίζεται από φόβο και έντονα σωματικά συμπτώματα καθώς το άτομο αναμένει επερχόμενο κίνδυνο, καταστροφή ή ατυχία». Βέβαια, το άγχος παρότι χαρακτηρίζεται από φόβο ταυτόχρονα διακρίνεται από

αυτόν,τόσο εννοιολογικά όσο και από πλευράς φυσιολογίας. Αντίθετα, ως στρεσαναφέρεταιη «σωματική ή ψυχολογική αντίδραση σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς στρεσογόνουςπαράγοντες, η οποία (αντίδραση)περιλαμβάνει αλλαγές που επηρεάζουν σχεδόν κάθε σύστημα του σώματος, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αισθάνονται και συμπεριφέρονται.Το σοβαρό στρες συμβάλει καθοριστικά σε ψυχολογικές και σωματικές διαταραχές/ασθένειες, επηρεάζοντας την ψυχική και σωματική υγεία, μειώνοντας την ποιότητα ζωής».

Συνεπώς, άγχος και στρες είναι συναισθηματικές αντιδράσεις αλλά διαφέρουν. Το στρες αποτελεί μια φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού,η οποία ενεργοποιείται συνήθως από μια εξωτερική αιτία,άλλοτε βραχυπρόθεσμη π.χ. εξέταση δύσκολου μαθήματος, προθεσμία παράδοσης εργασίαςκαι άλλοτε μακροπρόθεσμη π.χ.έλλειψη εργασίας, ανικανότητα για εργασία (American Psychological Association, 2022).Επιπλέον, το στρες είναι άμεσος τρόπος άμυνας στον κίνδυνο που μπορεί να έχει θετική επίδραση καθώς κρατά το άτομο σε εγρήγορση. Γι' αυτό άλλωστε, καλείται εποικοδομητικό ή δημιουργικό σε ανάλογες περιπτώσεις (Αποστολίδου &Πασολλάρι, 2020).Βέβαια, αρκετές φορές μπορεί να μετατραπεί σε παθολογική κατάσταση και να επιφέρει σοβαρά προβλήματα σε διάφορους τομείς της ζωής, όπως εργασία, διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ., επηρεάζοντας την ποιότητα ζωής του ατόμου (Segaletal., 2018).

Αντίθετατο άγχος,το οποίο προέρχεται από το ρήμα «άγχω» που σημαίνει σφίγγω ή πνίγω,(Βικιπαίδεια, 2023),ορίζεται συνήθως από εσωτερικά αίτια όπως επίμονες, υπερβολικές ανησυχίες που παραμένουν ακόμη και όταν εξαφανιστεί ο στρεσογόνος παράγοντας. Με άλλα λόγια, το άγχος,το οποίο συνδέεται με το αίσθημα του φόβου, επιμένει και επηρεάζει αρνητικά τη διάθεση και τη λειτουργικότητα του ατόμου, καθώς,επικεντρώνεται περισσότερο σε μια απειλή που είναι άγνωστη διάχυτη και συνδέεται με το μέλλον.Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι το άγχος διαφέρει από τον απλό φόβο, ο οποίοςαφορά μια σύντομη αντίδραση σε συγκεκριμένη απειλή (γνωστή όχι αόριστη)που συνδέεται με το παρόν. Επομένως, στρες και άγχοςπαρουσιάζουνπαρόμοια συμπτωματολογία,αλλάδιαφέρουν καθώς το στρες αποτελεί προπομπό του άγχους και δεν έχει τις συνέπειες του άγχους (American Psychological Association, 2022; APA Dictionary of Psychology, 2018).

Επιπροσθέτως, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις το άγχος αναφέρεται ως μια «κληρονομική διαταραχή»(Τσώλη, 2015.Woodruff-Borden, 2002), είναι γνωστό ότι

οι περιβαλλοντικοί παράγοντες π.χ. πίεση εξετάσεων, απομάκρυνση από οικογενειακή εστία, ενισχύουν την εμφάνιση του (Lawrence et al., 2019). Τη θέση αυτή αναγνωρίζουν οι ειδικοί στον βαθμό που υποστηρίζουν ότι, για την εμφάνιση αγχωδών διαταραχών αλληλεπιδρούν γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, καθώς μπορεί να γεννιόμαστε με τον γενετικό μας κώδικα αλλά το περιβάλλον είναι αυτό που καθορίζει σε ποιο βαθμό τα γονίδιά μας θα ενεργοποιηθούν ή θα απενεργοποιηθούν (Κυρίτσης, 2023).

ii. Κατάθλιψη

Σύμφωνα με τον ΠΟΥ η κατάθλιψη οφείλεται σε πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνικών, ψυχολογικών και βιολογικών παραγόντων (WHO, 2015). Αποτελεί ένα συνηθισμένο πρόβλημα υγείας και κατατάσσεται στην τρίτη θέση μετά τις καρδιακές και αναπνευστικές παθήσεις (Dabana & Gobir, 2018).

Ως μια ψυχική/συναισθηματική διαταραχή που προκαλείται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες η κατάθλιψη επηρεάζει το άτομο σε επίπεδο συναισθημάτων/σκέψεων/μνήμης. Το καταθλιπτικό άτομο εμφανίζει μια συνεχή θλίψη, απώλεια ενδιαφέροντος/ευχαρίστησης αλλά και αποδυνάμωση ιδίως της βραχυπρόθεσμης μνήμης, σε σημείο που το άτομο μπορεί να μην θυμάται το εξεταζόμενο θέμα και να φαίνεται ότι ονειροπολεί (Aprilia & Aminatun, 2022). Παράλληλα, όσο μειώνεται η γνωστική ικανότητα τόσο μειώνεται και το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα το άτομο να δυσκολεύεται στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην ανάληψη κάθε μορφής πρωτοβουλίας καθώς αισθάνεται ότι δεν είναι ικανό (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σημειώνεται ότι οι αλλαγές που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες αποτελούν στρεσογόνους παράγοντες που αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης ήπιων ή σοβαρότερων καταθλιπτικών επεισοδίων (Araque et al., 2009. Ibrahim et al., 2013). Η κατάθλιψη εάν δεν αντιμετωπιστεί σε πρώιμο στάδιο, μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα όπως ακαδημαϊκή αποτυχία, διαταραχή συμπεριφοράς και παραβατικότητα, διατροφικές διαταραχές, φοβίες ή ακόμη και αυτοκτονία (Dabana & Gobir, 2018).

Ψυχική υγεία και ακαδημαϊκή επίδοση

Οι αλλαγές που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες στον χώρο του πανεπιστημίου εκτός από την αλλαγή κατοικίας και την έλλειψη κοινωνικής στήριξης, σχετίζονται με ανάληψη ευθυνών, διαχείριση οικονομικών/προσωπικού χρόνου/χρόνου εργασίας για όσους αναγκάζονται να εργαστούν, ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, διαχείριση νέων σχέσεων κ.λπ. Με άλλα λόγια, σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, οι φοιτητές/τριες καλούνται να πάρουν σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή τους, με αποτέλεσμα η ένταση, το εύρος, και η ποιότητα των αλλαγών που υφίστανται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ψυχοσυναισθηματική τους υγεία (Dabana&Gobir, 2018. Newton et al., 2016. Ramli et al., 2018).

Συνεπώς, οι φοιτητές/τριες ενδέχεται να υποστούν ένα σοκ (ψυχολογικό, ακαδημαϊκό και κοινωνικό), το οποίο προκαλείται αφενός από την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο καθώς πρέπει να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα (Thawabieh&Qaisy, 2012), και αφετέρου από τις ευθύνες και τους νέους ρόλους (Pedrelli et al., 2014), που είναι υποχρεωμένοι/ες να αναλάβουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι φοιτητές/τριες αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες για πρώτη φορά στη ζωή τους χωρίς προηγούμενη σχετική εμπειρία, έχοντας επιπλέον την αίσθηση ότι οφείλουν να ανταποκριθούν σε όσα αναλαμβάνουν, προκειμένου να καλύψουν τις υψηλές προσδοκίες που έχει είτε η οικογένεια είτε η κοινωνία γενικότερα (Arnett, 2000. Ramli et al., 2018).

Η κακή ψυχική υγεία επιδρά στην ικανότητα των φοιτητών/τριών να μαθαίνουν και να συγκρατούν πληροφορίες, γεγονός που καθιστά τη μελέτη ενός μαθήματος και την εξέτασή του ιδιαίτερα δύσκολες διαδικασίες. Στρες, άγχος και κατάθλιψη επηρεάζουν τη γνωστική ικανότητα του ατόμου και όσο η γνωστική ικανότητα και οι επιτυχίες του μειώνονται τόσο μειώνεται και το αίσθημα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης του. Αντιθέτως, η ανησυχία των φοιτητών/τριών ως προς τη συνέπειά τους έναντι των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων αυξάνεται, με αποτέλεσμα να αμφισβητούν την επιλογή τους. Ιδιαίτερα στην κατάθλιψη επηρεάζεται άμεσα η απόφαση του ατόμου για την παραμονή του στο πανεπιστήμιο (Iaronicì, 2014. Lipson&Eisberg, 2018).

Όταν το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με μια συνθήκη, αυτόματα μπαίνει σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Αρχικά ερμηνεύει το γεγονός (αν το ερέθισμα είναι ή δεν είναι στρεσογόνο) και στη συνέχεια το αξιολογεί για να δει αν μπορεί να το

διαχειριστεί και αν έχει τον έλεγχο στην συνθήκη που βρίσκεται (Schacteretal., 2018). Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι το άτομο αντιδρά διαφορετικά κάθε φορά, ανάλογα με τον τρόπο που έχει αξιολογηθεί το ερέθισμα, δηλαδή αν είναι αντιληπτό ως απειλή και είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί ή ως πρόκληση που μπορεί να ελεγχτεί. Ως εκ τούτου, σε αυτές τις περιπτώσεις, γίνεται αντιληπτό πως και γιατί, η ανάλογη προετοιμασία του ατόμου και το κατάλληλο υποστηρικτικό δίκτυο για την αναγνώριση, διαχείριση και αντιμετώπιση των στρεσογόνων ερεθισμάτων είναι ζωτικής σημασίας. Τα προαναφερθέντα κάνουν σαφή τη σχέση ανάμεσα στην ψυχική υγεία και την ακαδημαϊκή επίδοση (Imperialetal., 2023).

Υγιές Πανεπιστήμιο και φοιτητές/τριες

Για πολλούς/ές φοιτητές/τριες, η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο αποτελεί μια πολύπλοκη και δύσκολη περίοδο (Iaronici, 2014). Σε αρκετές περιπτώσεις, η έναρξη της ακαδημαϊκής ζωής συνοδεύεται από ψυχικές πιέσεις, κυρίως αγχώδεις διαταραχές και δευτερευόντως κατάθλιψη (Blancoetal., 2008). Μετά την πανδημία του COVID-19 ωστόσο, διαπιστώθηκε από έρευνες σε μεταπτυχιακούς φοιτητές ότι συμβαίνει το αντίθετο. Τα καταθλιπτικά συμπτώματα περιήλθαν στην πρώτη θέση και το άγχος μεταφέρθηκε στη δεύτερη, λόγω μειωμένης υποστήριξης (Zengetal., 2021).

Τα πανεπιστήμια έχουν στις υποχρεώσεις τους να αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερη προσοχή και να σχηματίζουν στρατηγικές υποστήριξης για τις ομάδες μειονεκτούντων και ευάλωτων φοιτητών/τριών (disadvantagedstudents, vulnerablestudents), στις οποίες (ομάδες) εντάσσονται οι φοιτητές/τριες με προβλήματα ψυχικής υγείας (Principles and GuidelinestoStrengthen the Social Dimension of HigherEducation in the EHEA, 2020).

Μέσω αναπτυσσόμενων πολιτικών, για ένα υγιές περιβάλλον διαβίωσης και εργασίας, τα πανεπιστήμια δύνανται να θεσπίσουν μεμονωμένες δράσεις και να παρέμβουν σε πλήθος κοινωνικών ζητημάτων φροντίζοντας για την ευημερία των ατόμων (Cawoodetal., 2010). Σε αυτή τη λογική δημιουργείται η έννοια του «Υγιούς Πανεπιστημίου», που υιοθετεί μια ολιστική αντίληψη της υγείας δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον και μια κουλτούρα, που ενισχύει υγεία/ευημερία/βιωσιμότητα της κοινότητας και επιτρέπει στα άτομα να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητες τους (HealthyUniversities, 2023).

Στον πανεπιστημιακό κύκλο, η δημιουργία και ο συντονισμός προγραμμάτων προαγωγής/αγωγής υγείας είναι κάτι νέο και αυτό φαίνεται από το πλαίσιο δράσης που όρισαν οι Suárez-Reyes, Serrano και Broucke (2019) για τα Υγιή Πανεπιστήμια, μόλις το 2018. Το εν λόγω πλαίσιο δράσης περιλαμβάνει:

- i. υιοθέτηση πολιτικών - πρακτικών με κέντρο την υγεία μέσω αναπροσαρμογής των υπηρεσιών,
- ii. δημιουργία υγιούς περιβάλλοντος εργασίας, μάθησης και ευημερίας,
- iii. υποστήριξη ατόμων με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη
- iv. ενσωμάτωση της υγείας και της προαγωγής της στα προγράμματα σπουδών μέσω έρευνας, διδασκαλίας και κατάρτισης
- v. ενίσχυση συνεργασίας φοιτητών, καθηγητών και εξωτερικών συνεργατών, εντός και εκτός πανεπιστημίου.

Στο «Υγιές Πανεπιστήμιο» οι φοιτητές/τριες όχι μόνο έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν και να αξιοποιήσουν τη βοήθεια που χρειάζονται αλλά ταυτόχρονα έχουν πρόσβαση σε ένα περιβάλλον που φροντίζει να εξελιχθούν αλλά και να παραμείνουν υγιείς προσωπικότητες. Σημειώνεται ότι, οι φοιτητές/τριες αποτελούν τους μελλοντικούς εργαζόμενους/γονείς/πολίτες της κοινωνίας που θα έχουν επίδραση μέσω των αντιλήψεων/συμπεριφορών/συνηθειών στις επόμενες γενιές (Suárez-Reyes et al., 2019). Ως εκ τούτου, τα πανεπιστήμια έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως «γεννήτορες» της υγείας και της ευημερίας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση απόψεων, αξιών, προσδοκιών αλλά και προτεραιοτήτων των μελλοντικών γενεών (Healthy Universities, 2023).

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και αποτύπωση της σχέσης άγχους, στρες και κατάθλιψη με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί και θα καταγραφεί τι γνωρίζουν οι φοιτητές για τις συγκεκριμένες ψυχικές διαταραχές και πώς θεωρούν ότι αυτές συνδέονται με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ως εκ τούτου, διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο ερευνητικό ερώτημα: πώς επηρεάζεται η συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των φοιτητών κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο;

2^ο ερευνητικό ερώτημα: ποια είναι η επίγνωση των φοιτητών/τριών για το άγχος, το στρες, τη κατάθλιψη και τη σχέση τους με την ακαδημαϊκή επίδοση;

3^ο ερευνητικό ερώτημα: τι γνωρίζουν οι φοιτητές/τριες για την αντιμετώπιση άγχους, στρες και κατάθλιψης στο πανεπιστήμιο;

Μέσω της ποιοτικής έρευνας επιχειρείται η διερεύνηση και η εις βάθος κατανόηση τόσο ενός φαινομένου της κοινωνικής πραγματικότητας όσο και της συμπεριφοράς των ατόμων. Γι' αυτό, η ποιοτική έρευνα με μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Επιπλέον, η συνέντευξη προσφέρει ευελιξία στον ερευνητή/τρια για την adhoc προσαρμογή των ερωτημάτων και επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του υποκειμένου μέσω αναπαραγωγής προσωπικών εμπειριών και κρίσεων (Ισαρη&Πουρκός, 2016. Ιωσηφίδης, 2003).

Οι συμμετέχοντες προτού λάβουν μέρος στην έρευνα ενημερώθηκαν για το πλαίσιο, το σκοπό, τη διαδικασία της συνέντευξης καθώς και για τη διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών τους δεδομένων. Αφού έδωσαν τη συγκατάθεσή τους ακολούθησε συνέντευξη διάρκειας 25 έως 30 λεπτά. Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων χορηγήθηκε σχετική άδεια από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (ΤΕΠΕΚΕ – Πανεπιστήμιο Πατρών). Επίσης, η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2023-24 και οι ερωτήσεις της ημικατευθυνόμενης συνέντευξης διαμορφώθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 12 γυναίκες και 3 άνδρες, που φοιτούν στο ΤΕΠΕΚΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Οι συμμετέχοντες κρίθηκε σκόπιμο να προέρχονται τουλάχιστον από το 3ο έτος φοίτησης και πάνω, ώστε να διαθέτουν σχετική εμπειρία από το ακαδημαϊκό πλαίσιο των σπουδών τους.

Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης/ανάλυση περιεχομένου (Ισαρη&Πουρκός, 2016. Ιωσηφίδης, 2003), όπου επιτρέπεται η επαναληπτικότητα και η έγκυρη εξαγωγή συμπερασμάτων για το περιεχόμενο των υπό μελέτη στοιχείων (Krippendorff, 2004) εστιάζοντας στην ελαχιστοποίηση λέξεων και φράσεων που συνδέονται με το ερευνητικό ερώτημα και εντοπίζονται μέσα στο κείμενο. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και διαβάστηκαν προσεκτικά πριν γίνει η κωδικοποίησή τους και δημιουργηθούν οι κατηγορίες με βάση το κοινό θεματικό περιεχόμενο (Stemler, 2001). Για να

εξασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων επιλέχθηκε ενιαία γραμματική και αριθμητική κωδικοποίηση της μορφής Συν.00 των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών, με ψηφία από το 1 έως το 15.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε φοιτητές/τριες, δώδεκα γυναίκες και τρεις άνδρες, που φοιτούσαν στο ΤΕΠΕΚΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Οι δέκα προέρχονταν από την κατεύθυνση Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης και οι πέντε από την κατεύθυνση της Κοινωνικής Εργασίας. Το έτος φοίτησης τους κυμαίνεται από το 3^ο έως το 5^ο έτος και ο τόπος καταγωγής διαφέρει καθώς προέρχονται από χωριά, κωμοπόλεις ή πόλεις. Δέκα εκ των συμμετεχόντων ζουν μακριά από το σπίτι τους ενώ οι υπόλοιποι φοιτούν στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους.

Απαντήσεις με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: *"Πώς επηρεάζεται η συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των φοιτητών κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο;"*

Από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων προέκυψε ότι η ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι παράγοντες σχετίζονται είτε με το πανεπιστήμιο είτε με την προσωπική/ατομική τους ζωή και μπορεί να είναι ευεργετικοί ή ανασταλτικοί για την ψυχική τους υγεία. Ακολούθως, παρουσιάζονται αναλυτικά οι παράγοντες:

i. Παράγοντες που σχετίζονται με το πανεπιστήμιο

(α) Η επιτυχία στο Πανεπιστήμιο

Από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο συνοδεύεται από αντιφατικά συναισθήματα. Αναδεικνύονται συναισθήματα αμφιθυμίας, καθώς αισθάνονται χαρά διότι πέτυχαν στις εξετάσεις τους, αλλά και λύπη λόγω αποχωρισμού των δικών τους ανθρώπων. Ενδεικτικά σημεία αναφοράς αποτελούν οι παρακάτω δηλώσεις:

«Τον πρώτο χρόνο όποτε γύριζα σπίτι μου (στο πατρικό μου) και έμενα 5-6 μέρες μετά κάθε φορά που πήγαινα να φύγω έκλαιγα, σκεφτόμουν που πάω τώρα, πάλι μόνη μου, τέτοια» (Συν.08).

«Στην αρχή ήταν πολύ δύσκολα, δηλαδή το 1ο έτος έκλαιγα, δεν πήγα στη σχολή [...]. Γύρισα στο πατρικό μου για ένα διάστημα. [...] και δε το πήρα καλά, ήθελα λίγη ασφάλεια» (Συν.14).

«Στην αρχή, όταν πρωτοήρθα δυσκολεύτηκα πολύ. Δηλαδή που έφυγα από το σπίτι, που έχασα τους φίλους μου. Δεν ήξερα και πως θα 'ναι εδώ, άργησα νομίζω να βρω τα πατήματα μου, ψιλό είχα και άγχος [...]» (Συν.15).

(β) Οι απαιτήσεις της εξεταστικής

Οι απαιτήσεις της εξεταστικής αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη ψυχολογία των φοιτητών/τριών καθώς ιδιαίτερη πίεση αισθάνονται λίγο πριν την περίοδο των εξετάσεων. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Η εξεταστική ειδικά τις πρώτες φορές, που δεν ήξερα πως είναι, τι γίνεται, εκεί αγχώνομαι. Γιατί πρέπει να βγάλεις πολύ μεγάλο όγκο σε λίγο χρόνο» (Συν.02).

«Το άγχος σίγουρα στις επιδόσεις μου, στην εξεταστική γιατί δεν συγκεντρωνόμουν κατάλληλα για να ανταπεξέλθω» (Συν.07).

«Ναι ειδικά στην εξεταστική περίοδο, που μαζεύεται όλο το διάβασμα μαζί είναι πολύ το στρες, ειδικά αν έχεις και άλλες ασχολίες» (Συν.11).

(γ) Η ανεξαρτησία της φοιτητικής ζωής

Μια παράμετρος που εγείρει θετικά κυρίως συναισθήματα συνδέεται με την ακαδημαϊκή ζωή των συνεντευξιαζόμενων και αφορά στη δυνατότητά τους να προγραμματίζουν αποκλειστικά οι ίδιοι την καθημερινότητά τους. Αυτή την ανεξαρτησία φαίνεται να την απολαμβάνουν παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ειδικά στην αρχή των σπουδών τους. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

«Το γεγονός δηλαδή ότι έφυγα από το σπίτι και την οικογένεια μου με βοήθησε, δηλαδή τώρα νιώθω καλύτερα. [...] πλέον έχω το σπίτι μου κλπ., και μπορώ να καθορίσω μόνη μου το πρόγραμμα μου, τη ζωή μου» (Συν.03).

«Όσο πιο ήμουνα πιο ελεύθερη, πιο ανεξάρτητη Έγινα πιο εξωστρεφής. Τώρα δε θέλω να γυρίσω πίσω» (Συν.06).

«Σίγουρα είναι σημαντικό για 'μένα που έφυγα και από το σπίτι, μένω μόνος μου, κάνω αυτά που θέλω, δεν έχω κανέναν πάνω απ' το κεφάλι μου» (Συν.07).

«Αργότερα που ξεκίνησα να μένω και μόνη μου, Μου άρεσε η ελευθερία που είχα αν και με άγχωνε κάποιες φορές [...]» (Συν.08).

Η προαναφερθείσα θετική επίδραση της ανεξαρτησίας στη συναισθηματική τους κατάσταση τεκμηριώνεται περαιτέρω σε αντιδιαστολή με την απάντηση του Συν.05, που σπουδάζει ενώ μένει στην πατρική του οικία. Χαρακτηριστικά δηλώνει:

«Θα ήθελα ή να πάω σε άλλη πόλη ή τουλάχιστον να μπω προς το κέντρο, να φύγω από το σπίτι» (Συν.05).

(δ) Η επάρκεια ακαδημαϊκών γνώσεων

Ένα στοιχείο που εντοπίζεται στις απαντήσεις του δείγματος και αποτελεί πηγή άγχους αφορά στον προβληματισμό και στην ανησυχία τους για το κατά πόσον έχουν πάρει τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να ανταποκριθούν στο μέλλον με επάρκεια στον επαγγελματικό τους χώρο. Να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη παράμετρος αν και εκ πρώτης όψεως φαίνεται να σχετίζεται με το πανεπιστήμιο θα μπορούσε να αφορά και το ίδιο το άτομο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ένα άγχος για το τι θα κάνω στο μέλλον.....και δεν νιώθω ότι ξέρω πως να διδάξω ως πούμε ή να είμαι σε μια τάξη, ότι δεν έχω πάρει αυτά που έπρεπε»(Συν.08).

«Το κομμάτι του άγχους σχετικά με την πρακτική ή το επάγγελμα που δε ξέρω αν είμαι έτοιμη να κάνω αυτό που σπουδάζω, αν έχω αρκετές γνώσεις» (Συν.09).

«Γενικά με αγχώνει να δουλέψω γιατί δεν ξέρω αν είμαι έτοιμη π.χ. αν μπορώ να κάνω σωστά τη δουλειά μου, αν θα τα καταφέρω, είναι και σημαντικό για 'μένα γιατί έχεις να κάνεις με ανθρώπους, έχεις ευθύνη» (Συν.15).

ii. Παράγοντες που σχετίζονται με τον/τη φοιτητή/τρια

Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες, στους παράγοντες που ασκούν επιρροή στη ψυχοσυναισθηματικότητος κατάσταση εντάσσουν και όσους σχετίζονται με τους ίδιους, τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις επιθυμίες τους κ.λπ. Συγκεκριμένα από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες:

(ε) Οικονομικοί λόγοι

Ένα από μεγαλύτερα προβλήματα τα οποία φαίνεται να λειτουργούν επιβαρυντικά στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των συνεντευξιαζόμενων είναι η οικονομική πίεση που βιώνουν. Συγκεκριμένα δηλώνουν:

«[...] έχω και ένα βάρος οικονομικό, δηλαδή νιώθω ότι οι γονείς μου με σπουδάζουν, τους χρωστάω με ένα τρόπο αν αργήσω δε ξέρω, προφανώς δεν μπορούν να μου δίνουν λεφτά για πάντα» (Συν.07).

«Εγώ έπρεπε να δουλεύω κιόλας, στην αρχή δούλευα μόνο το καλοκαίρι που γυρνούσα σπίτι μου, τώρα δουλεύω χειμώνα – καλοκαίρι, γενικά το σκέφτομαι όλο αυτό, να μην είμαι βάρος για τους γονείς μου, να δουλεύω, να έχω τα δικά μου χρήματα» (Συν.14).

«Μετά το 2^ο έτος ξεκίνησα να δουλεύω τα καλοκαίρια, τα χρήματα που μπορούσαν να μου δίνουν οι γονείς μου δεν ήταν αρκετά, οπότε δουλεύω και εγώ στο βαθμό που μπορώ[...] προφανώς και με πιέζει αυτό και ότι δεν μου φτάνουν τα χρήματα και ότι τον «κενό» μου χρόνο (από το πανεπιστήμιο) τον περνάω δουλεύοντας» (Συν.15).

(στ) Ελεύθερος χρόνος και διαπροσωπικές σχέσεις

Ο ελεύθερος χρόνος φαίνεται να τους επηρεάζει άμεσα και θετικά. Η σύναψη φιλικών σχέσεων δηλώνουν ότι αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη ζωή τους και επιδρά θετικά στη συναισθηματική τους κατάσταση. Αναλυτικότερα δήλωσαν:

«Τώρα είμαι σε μια καλύτερη φάση ζωής. Κάνω και άλλα πράγματα έχω και έξω πανεπιστημιακά ενδιαφέροντα..... Σίγουρα συμβάλει και το να έχεις ενδιαφέροντα» (Συν.03).

«Χρειάζεσαι ελεύθερο χρόνο, δηλαδή αν κάποιος δουλεύει επηρεάζεται και λόγω κόυρασης και λόγω χρόνου»(Συν.05).

«Οι φιλικές σχέσεις που έχω εδώ, έστω κι αν δεν είναι από τη σχολή είναι σημαντικές, γιατί δε νιώθω μόνη μου [...]» (Συν.09).

«Ο χρόνος μου είναι πολύ σημαντικός για 'μένα, να βλέπω τους φίλους μου, να κάνω κάτι που μου αρέσει. Όταν είμαι κλεισμένη στο σπίτι όλη μέρα ξέρω ότι δεν είμαι καλά» (Συν.14).

(ζ) Επαγγελματική αποκατάσταση

Στους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοσυναισθηματικότη τους κατάσταση εντάσσονται οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί σχετικά την επαγγελματική τους αποκατάσταση, την οποία περιγράφουν με σχετική απαισιοδοξία:

«Ούτε ότι θα μπω εύκολα στο χώρο εργασίας πιστεύω. Οπότε το έχω πάρει απόφαση ότι για αρκετό καιρό θα κάνω κάτι άλλο, μπορεί παρεμφερές μπορεί και όχι. Ντάξει νιώθω σίγουρα φόβο» (Συν.02).

«[...] σίγουρα με απασχολεί αν θα βρω δουλειά, που., αν θα σε πάρουνε, που θα σε πάρουνε, πότε, θα πρέπει να αλλάζω συνέχεια τη ζωή μου και αυτό με αγχώνει, δε ξέρω άμα μπορώ να το κάνω κιόλας» (Συν.08).

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: "Ποια είναι η επίγνωση των φοιτητών/τριών για το άγχος, το στρες, την κατάθλιψη και τη σχέση τους με την ακαδημαϊκή επίδοση;"

Από τα δεδομένα προέκυψε ότι κατά τη διάρκεια της φοιτητικής ζωής, οι συνεντευξιζόμενοι/ες, στην πλειονότητά τους, αισθάνονται ότι βίωσαν δύσκολες περιόδους με συμπτώματα που σε κάποιες περιπτώσεις τους οδήγησαν στο γιατρό. Επιπλέον, φαίνεται να επικεντρώνονται σε καταστάσεις που άλλοτε τις συνδέουν γενικά με τη ζωή τους και άλλοτε με την επίδοσή τους. Αντιπροσωπευτικές δηλώσεις είναι:

(α) *ως προς τη ζωή τους γενικά, η αναφορά σε τάσεις φυγής, απώλεια ενδιαφέροντος για δραστηριότητες, αλλαγή στο φαγητό και στον ύπνο, μειωμένη λειτουργικότητα, απομόνωση, κόπωση, απώλεια ενεργητικότητας κ.λπ.*

«ένιωθα... μια μικρο-κατάθλιψη πρέπει να την πέρασα κιόλας γιατί ένιωθα ότι ήθελα να φύγω. Το χα πει, δηλαδή που δε τα παρατάω συνήθως, είχα πει στους γονείς μου ότι ήθελα να φύγω.» (Συν.01).

«έχω κάποιες στιγμές τόσο έντονα συναισθήματα, δε θέλω να κάνω τίποτα, κοιμάμαι όλη μέρα και νιώθω πάλι κουρασμένη, άγχος πολύ, χωρίς να έχω κάτι που είναι ιδιαίτερα αρνητικό στη ζωή μου» (Συν.04).

«Η κατάθλιψη με έκανε να δυσφορώ να πηγαίνω στη σχολή μου, να σκέφτομαι για ποιο λόγο βρίσκομαι εγώ εδώ πέρα, να θέλω να φύγω, να πάω κάπου που θα ήμουν με δικούς μου ανθρώπους, ή θα έχω πιο εύκολα πρόσβαση στους δικούς μου ανθρώπους» (Συν.07).

«κοιμάμαι και τρώω πολύ. Δε θέλω να κάνω τίποτα, ούτε να βγω, ούτε να δω τους φίλους μου, ούτε να μιλήσω στο τηλέφωνο, μόνο τηλεόραση μπορώ να βλέπω κι αυτό κάποιες φορές με κουράζει. Νιώθω τόσο κουρασμένη που δε μπορώ να σηκωθώ από τον καναπέ. .» (Συν.08).

«Όταν πέρασα στο πανεπιστήμιο άρχισα να έχω κάποιες κρίσεις πανικού και άγχους και επειδή μετά ουσιαστικά δε μπορούσα να σηκώσω το βάρος των κρίσεων είχα πάει σε ψυχίατρο όπου διαγνώστηκα με το κομμάτι της διαταραχής» (Συν.09).

«Έχω κάποιες περιόδους που νιώθω πάρα πολύ έντονο άγχος και απλά δεν κάνω τίποτα και σταματάω να είμαι εντελώς παραγωγική» (Συν.13).

β) *ως προς την επίδοσή τους, η αναφορά σε δυσκολία συγκέντρωσης, απουσία ενδιαφέροντος για τη σχολή, παραίτηση, μειωμένη όρεξη για διάβασμα κ.λπ..*

«Σίγουρα όταν κάποιος δεν είναι καλά δυσκολεύεται, αν κάποιος έχει άγχος μπορεί να μην ασχολείται καθόλου με τη σχολή όχι επειδή δε θέλει αλλά επειδή νιώθει ότι δε μπορεί» (Συν.02).

«Αν είναι πολύ έντονο (το άγχος) παύεις να είσαι λειτουργικός, οπότε σε εμποδίζει από το να μπορείς να διαβάζεις να κάνεις εργασίες, να πας να δώσεις το μάθημα» (Συν.06).

«Το άγχος σίγουρα στις επιδόσεις μου στην εξεταστική γιατί δεν συγκεντρώνω κατάλληλα για να ανταπεξέλθω..... Στην επίδοσή εντάξει έχω δει αρκετούς

που έφτασαν σε σημείο να θέλουν να τα παρατήσουν, και όχι επειδή δε τους άρεσε η σχολή τους αλλά πιο πολύ επειδή δεν μπορούσαν να τα καταφέρουν ή ένιωθαν ότι απογοητεύουν τους άλλους γύρω τους»(Συν.07).

«Σίγουρα δεν αποδίδεις το ίδιο επίσης, δεν έχεις συγκέντρωση, δεν έχεις καθαρό μυαλό, δεν έχεις ενέργεια, δεν μπορείς να διαβάσεις ή να πας στη σχολή, δεν σε ενδιαφέρει καν η σχολή σου ίσως και μπορεί ακόμα και να παρατήσεις εντελώς για ένα διάστημα» (Συν.08).

«[...] Και αυτό στα ακαδημαϊκά, βγαίνει με άρνηση, δεν υπάρχει λόγος να το κάνω, δεν ασχολούμαι καν και ό,τι αφήνεις σε αφήνει. Οπότε άρνηση, αναβλητικότητα φουλ, δεν έχεις και στόχους νιώθεις λίγο ένα σκουπίδι, οπότε αν δεν έχεις και στόχους γιατί να κάνεις και κάτι;» (Συν.14).

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: "Τι γνωρίζουν οι φοιτητές/τριες για την αντιμετώπιση άγχους, στρες και κατάθλιψης στο πανεπιστήμιο;"

Ως τρόπους για την αντιμετώπιση των εν λόγω ψυχικών διαταραχών οι συνεντευξιζόμενοι/εξεθεωρούν την ύπαρξη ειδικών ψυχικής υγείας, την επικοινωνία με τους/τις διδάσκοντες/ουσες, τη δημιουργία φοιτητικών ομάδων και την οικονομική/εκπαιδευτική στήριξη. Ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις τους αποτυπώνονται παρακάτω:

(α) Παρουσία ψυχολόγων και συμβούλων ψυχικής υγείας στο πανεπιστήμιο.

«Σίγουρα το πανεπιστήμιο θα έπρεπε να φροντίσει να υπάρχει πιο εύκολη πρόσβαση σε έναν σύμβουλο και σε έναν ψυχολόγο ανά πάσα στιγμή. Ξέρω ότι αυτή τη στιγμή υπάρχει αλλά έχει πολύ μεγάλη ουρά και πολλοί δε θα μπουν στη διαδικασία να το κάνουν. Αν όμως υπήρχε σε κάθε τμήμα και μπορούσες να πας εκείνη τη στιγμή θα ήταν πάρα πολύ βοηθητικό» (Συν.04).

«Για να μπορέσουνε να βοηθηθούν χρειάζεται σίγουρα μια υποδομή, κάποιος σύμβουλος, ψυχολόγος. Νομίζω υπάρχουνε αλλά δε ξέρω πόσα κενά έχουν, πόσο βοηθητικά είναι» (Συν.09).

«Η παρουσία ψυχολόγων και συμβούλων είναι πολύ βασική και σίγουρα κάθε τμήμα πρέπει να έχει τους δικούς του ώστε να μπορεί να εξυπηρετήσει τους φοιτητές του και όχι να υπάρχει τεράστια ουρά όπως υπάρχει τώρα» (Συν.15).

(β) Επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών/τριών και διδασκόντων.

«Η σχέση με τους καθηγητές είναι πολύ σημαντική. Να ακούνε τους φοιτητές, να συζητούν, να ενδιαφέρονται, να εξελίσσονται και οι ίδιοι» (Συν.08).

«Σίγουρα και οι καθηγητές παίζουν μεγάλο ρόλο και κατά πόσο προσελκύουν ή απομακρύνουν τους φοιτητές...να υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και χώρος για διάλογο με τους φοιτητές, μεγαλύτερη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ

φοιτητών και καθηγητών, το να μπορείς να βρεις τον καθηγητή και να μιλήσεις για κάτι που σε απασχολεί νομίζω ότι θα ήταν και αυτό σημαντικό» (Συν.12).

(γ) Δημιουργία ομάδων:

«Να υπάρχουν ομάδες και χώροι για συναντήσεις μεταξύ των φοιτητών, βοηθάει πιστεύω» (Συν.05).

«Νομίζω είναι σημαντικό να υπάρχουν και ομάδες που θα συμμετέχουν οι φοιτητές και έτσι να δημιουργείται ένας υποστηρικτικός κλοιός μέσα στο πανεπιστήμιο» (Συν.08).

«Οι δράσεις είναι σημαντικές για να μένουν οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο, όπως εθελοντικές δράσεις. Να δείξει ότι το πανεπιστήμιο δεν είναι μόνο το διάβασμα και τα μαθήματα» (Συν.10).

(δ) Παροχή οικονομικής/εκπαιδευτικής στήριξης:

«Πιστεύω ότι το πανεπιστήμιο θα έπρεπε να πάρει μέτρα, π.χ. οι εστίες θα έπρεπε να είναι σε καλύτερη κατάσταση ή θα έπρεπε να υπάρχει μέριμνα για όσα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν. Η το χρηματικό κομμάτι» (Συν.03).

«Γραφεία επαγγελματικής αποκατάστασης που μπορούν να σου δώσουν μια ώθηση... Θα μπορούσαν ίσως να γίνονται φροντιστήρια ή βοήθεια σε κάποια μαθήματα, ίσως αυτό είναι δύσκολο, αλλά θα μπορούσε να γίνεται σε ένα ιδανικό σενάριο» (Συν.10).

«Η μέριμνα για στέγαση και σίτιση είναι σημαντική και θα μπορούσε να καλύψει ακόμα περισσότερους φοιτητές» (Συν.12).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Με την παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν, και πιο συγκεκριμένα, να αποτυπωθεί η σχέση άγχους, στρες και κατάθλιψης με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών/τριών, καθώς και να καταγραφεί τι γνωρίζουν για τις συγκεκριμένες ψυχικές διαταραχές.

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σχετικά με το πώς επηρεάζεται η συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των φοιτητών κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο αναδείχθηκε σημαντική επίδραση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης στη ζωή τους. Παράγοντες που σχετίζονται με το πανεπιστήμιο ή το/την ίδιο/α το φοιτητή/τρια φαίνεται να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική του υγεία. Από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων συνάγεται ότι, η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και η συνακόλουθη εκκίνηση της φοιτητικής ζωής σηματοδοτούν την απαρχή μιας νέας χρονικής συγκυρίας, η οποία χαρακτηρίζεται από αμφιθυμία. Ποικίλα και αντιφατικά μεταξύ τους

συναισθήματα/συναισθηματικές καταστάσεις, όπως: χαρά, λύπη, μοναξιά, ανεξαρτησία, φόβος,εναλλάσσονται συχνά, με έντονη την εμφάνισήτους κυρίως, κατά το πρώτο διάστημα της φοίτησης. Ταυτόχρονα, οι απαιτήσεις των μαθημάτωνκαι η περίοδος των εξετάσεων διαπιστώνεται ότι συχνά λειτουργούν επιβαρυντικά στην ψυχική τους κατάστασηκαι εκδηλώνονται με στρες και άγχος.

Επίσης, μεταξύ των βασικών πηγών εμφάνισης στρες, άγχους και κατάθλιψης συγκαταλέγεται η ανησυχία για την επάρκεια των γνώσεων τους, το αίσθημα ότι δεν έχουν αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια και η έλλειψη αυτοπεποίθησης για την ικανότητά τους να λειτουργήσουν ως μελλοντικοί επαγγελματίες.

Η ψυχική κατάσταση των φοιτητών/τριών,σύμφωνα με όσα δηλώνουν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες,επηρεάζεται από την οικονομική τους κατάσταση, τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, την πίεση των εξετάσεων αλλά και τις πιέσεις που δέχονται τόσο από την οικογένεια όσο και από τον ίδιο τους τον εαυτόγια να περατώσουν τις σπουδές τους,χωρίς παράταση.Τα προαναφερθέντα αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Allenetal., 2014. Eisberg&Lipson, 2018. Huppert&Whittington, 2003) και γενικότερα αναφέρονται ως πηγές άγχους και στρεςπου επιδρούν αρνητικά στη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση και κατ' επέκταση στη ζωή των συνεντευξιαζόμενων.

Παράλληλα, η σχέση με τους άλλους ή τον εαυτό τους καθώς και ο ελεύθερος προσωπικός χρόνος φαίνεται να λειτουργούν ευεργετικά ή/και ανασταλτικά στην ψυχική τους υγεία ανάλογα με το πόσο πληρούνται οι απαιτήσεις και οι επιθυμίες τους.Τα ανωτέρω ευρήματα βρίσκονται σε ταύτιση με σχετικά ευρήματα που έχουν διαπιστωθεί σε άλλες μελέτες (Brown, 2018. Iarovici, 2014. Thawabien&Qaisy, 2012).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντεςφαίνεται ότι έχουν επίγνωση της ψυχοσυναισθηματικής τους κατάστασης και αναγνωρίζουν τότε βιώνουν στρες, άγχος ή/και κατάθλιψη.Εντοπίζουν στον εαυτό τους την αντίστοιχη συμπτωματολογία με κυρίαρχα σημάδια την απομόνωση, την έλλειψη κινήτρου και διάθεσης για ζωή και την απουσία παραγωγικότητας.

Όσον αφορά στις επιπτώσεις των συγκεκριμένων ψυχοσυναισθηματικών διαταραχώνστη ζωή τους,διαπιστώνεται ότι είναι ενήμεροι/εςκαι αντιλαμβάνονται τα αρνητικά τους αποτελέσματα,τόσο σε προσωπικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Μάλιστα, η δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις, η μειωμένη λειτουργικότητα, το

αίσθημα μοναξιάς και η περιθωριοποίηση από το περιβάλλον εντοπίζονται ως βασικές επιπτώσεις και αναφέρονται ως προσωπικές δυσκολίες, που μπορεί να βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια της φοιτητικής του ζωής.

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν τις επιπτώσεις των ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών στη φοίτηση, στην αδυναμία συγκέντρωσης και στην απουσία ενδιαφέροντος/κινήτρου για τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις με συνακόλουθη μειωμένη επίδοση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από παρόμοιες έρευνες όπως των Eisbergetal.,(2009), που εντοπίζουν συσχέτιση των ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών με δυσκολίες στην προσωπική ζωή και στην επίδοση ή των Brown (2018) και Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006), που εστιάζουν στην απομόνωση, στην έλλειψη κινήτρου, στην απώλεια μνήμης, στο αίσθημα ανικανότητας, στα μειωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, στη χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώνεται ότι οι συνεντευξιζόμενοι/ες δεν είναι πλήρως ενήμεροι/ες για τους τρόπους αντιμετώπισης των συναισθηματικών διαταραχών και δη στον ακαδημαϊκό χώρο. Οι απαντήσεις τους σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης και βελτίωσης του άγχους, του στρες και της κατάθλιψης περιορίζονται στην αναζήτηση βοήθειας από ειδικό και στη δημιουργία διαφόρων ομάδων υποστήριξης και κοινωνικοποίησης.

Τέλος, σχετικά με τη μείωση της εμφάνισης των ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών, μέσα από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη σχέση και επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό και τους/τις συμφοιτητές/τριες τους, στη δημιουργία φοιτητικών ομάδων και την οικονομική/εκπαιδευτική τους υποστήριξη από το πανεπιστήμιο. Οι συνεντευξιζόμενοι/εσυπογραμμίζουν τον ρόλο που παίζει η σχέση και η επικοινωνία κυρίως με το διδακτικό προσωπικό, καθώς θεωρούν ότι μπορεί να ενισχύσει το κίνητρο και τη διάθεσή τους για μάθηση. Οι καθηγητές, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσής τους. Η ανύπαρκτη ή περιορισμένη επικοινωνία με τους/τις διδάσκοντες/ουσες συνιστά, όπως άλλωστε αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, επιπρόσθετη δυσκολία στη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των ατόμων και συμβάλλει στη μειωμένη επίδοση (Moore et al., 2019).

Συμπερασματικά, η ψυχική υγεία φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στη ζωή των φοιτητών/τριών με ποικίλους τρόπους, που αφορούν είτε την προσωπική είτε την ακαδημαϊκή τους ζωή. Αυτή η επίδραση τις περισσότερες φορές γίνεται αντιληπτή

σύμφωνα με όσα δηλώνουν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε για ακόμα μια φορά τη φράση του Ιπποκράτη, «*το δε προνοείν και προλαμβάνειν κρείττον εστί του θεραπεύειν*» δηλαδή είναι περισσότερο ασφαλές το να προνοείς και να προλαμβάνεις από το να θεραπεύεις. Όπως διαπιστώνεται στην παρούσα έρευνα, σοβαροί κίνδυνοι ελλοχεύουν κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ειδικά στην φοιτητική του ζωή. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό να ληφθούν μέτρα εκ των προτέρων που θα θωρακίσουν και θα ενδυναμώσουν το άτομο έτσι ώστε αυτό να είναι προστατευμένο όταν εκτεθεί σε κίνδυνο π.χ. στρεσογόνες καταστάσεις.

Σε αυτή τη διαδικασία της θωράκισης και ενδυνάμωσης του ατόμου ο ρόλος του πανεπιστημίου θα μπορούσε να είναι καταλυτικός και ουσιαστικός εάν είχε ως στόχο να συμβάλει στη πρόληψη. Για παράδειγμα, πλήθος καινοτόμων δράσεων, στο πλαίσιο της αγωγής υγείας, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν σε κάθε πανεπιστήμιο που θέλει να προστατέψει τους/τις φοιτητές/τριες και να χαρακτηρίζεται ως «υγιές». Σημειώνεται ότι το υγιές πανεπιστήμιο οφείλει να φροντίζει την υγεία, και στη συγκεκριμένη περίπτωση την ψυχική υγεία, όχι μόνο όταν εμφανίζεται το πρόβλημα, αλλά κυρίως ως όραμα - στόχου διακρίνει κάθε πτυχή της ακαδημαϊκής κοινότητας και των μελών της, σημαντικό μέρος της οποίας αποτελούν οι φοιτητές/τριες. Επιπλέον αξίζει να αναφερθεί ότι η εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια, σε επίπεδο πρόληψης φαίνεται ότι γίνεται όλο και περισσότερο αναγκαία.

Εν κατακλείδι, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα οφείλουν να βρίσκονται σε εγρήγορση, όχι τόσο για την αντιμετώπιση αλλά κυρίως για την πρόληψη των ψυχικών διαταραχών, καθώς όλο και περισσότεροι νέοι άνθρωποι μαστίζονται από προβλήματα ψυχικής υγείας. Γενικά, μπορούν να λειτουργούν ως αρωγοί για την καλή ψυχική υγεία στο μέτρο που οι έρευνες δείχνουν ότι τα δίκτυα κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, η αίσθηση του ανήκειν, η ακαδημαϊκή επίδοση και η σύναψη σχέσεων λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες στην ψυχική ασθένεια (Macaskill, 2013). Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι οι φοιτητές μόνο αν είναι ψυχικά υγιείς θα μπορέσουν να αποκομίσουν στον μέγιστο βαθμό τα θετικά στοιχεία της εκπαίδευσης τους και να προχωρήσουν με αυτοπεποίθηση προς την ενηλικίωση και την εύρεση εργασίας.

Περιορισμοί και προοπτικές της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς και αδυναμίες, που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, τις μεθόδους ή ακόμα και την υποκειμενική προσέγγιση της έρευνας, καθώς η ανάλυση των συνεντεύξεων γίνεται από τις ερευνήτριες οι οποίες συνειδητά ή ασυνείδητα επηρεάζονται από την υποκειμενική τους κρίση. Στα μειονεκτήματα συγκαταλέγονται, επίσης, ο σχετικά μικρός αριθμός δείγματος και η απουσία ίσως τριγωνοποίησης. Προς τούτο, αναγνωρίζοντας τις αδυναμίες της παρούσας εργασίας κρίνεται ενδιαφέρουσα η διεξαγωγή νέων ερευνών με ακόμη μεγαλύτερο δείγμα, σε πανεπιστημιακά ιδρύματα εντός ή εκτός Ελλάδας με σκοπό τη συγκριτική προσέγγιση και κατ' επέκταση τη χάραξη κοινών στόχων και πολιτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προς όφελος των ατόμων που φοιτούν στο πανεπιστήμιο. Παρέχει ένα αρχικό υλικό εμπειρικής και θεωρητικής αναφοράς και προτάσσει μια καινοτόμο προοπτική διερεύνησης της συσχέτισης του άγχους, του στρες και της κατάθλιψης με την ακαδημαϊκή επίδοση. Το αρχικό αυτό υλικό προσφέρει τη δυναμική μιας πολυτροπικής ερευνητικής προσέγγισης, καθώς μπορεί να αποτελέσει ερευνητικό εργαλείο πλαισίωσης για σχετικές έρευνες, όπου θα αποσκοπούν -εκτός από τη συγκριτική προσέγγιση που προαναφέρθηκε- και στη χρονική ερευνητική διάσταση, στο κατά πόσο η χρονική παράμετρος και εν προκειμένω, η διάρκεια των σπουδών αποτελεί εξελικτικό χρονικό πλαίσιο εντός του οποίου επαναπροσδιορίζονται οι θέσεις των φοιτητών. Παράλληλα, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εφαλτήριο για άλλες έρευνες και να αποτελέσει σημείο αναφοράς για φοιτητές που ενδιαφέρονται να εκκινήσουν τη μελέτη τους και να εκπονήσουν την έρευνά τους σε σχετικά ζητήματα.

Βιβλιογραφία

Al-Qaisy, R. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(33), 96–100.

Allen, J., Balfour, R., Bell, R., & Marmot, M. (2014). Social Determinants of Mental Health. *International Review of Psychiatry*, 26(4), 392–407. doi:10.3109/09540261.2014.928270

American Psychological Association. (2022). What's the difference between stress and anxiety? <https://www.apa.org/topics/stress/anxiety-difference>

APA Dictionary of Psychology. (2018). *APA Dictionary of Psychology*(Stress). Retrieved from <https://dictionary.apa.org/stress><https://dictionary.apa.org/anxiety> (anxiety)

Aprilia, A., & Aminatun, D. (2022). Investigating memory loss: How depression affects students' memory endurance. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(1), 1-11.

Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574. Elsevier Ltd. Retrieved March 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/67273/>.

Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. doi:10.1037/0003-066x.55.5.469

Bhat, N.H., & Bhardwaj, R. (2014). The concept of academic achievements. *International Journal of Education and Science Research Review*, V.1(6). E- ISSN 2348-6457.

Blanco C., Okuda M., Wright C., Hasin D.S., Grant B-F-, Liu S.M., & Olfson M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: Results from the National Epidemiologic Study on Alcohol and Related Conditions. *Arch Gen Psychiatry* 65(12):1429-37. doi: 10.1001/archpsyc.65.12.1429. PMID: 19047530; PMCID: PMC2734947.

Brown, R. (Ed.). (2018). Knowledge, education, and cultural change: Papers in the sociology of education (Vol. 3). Routledge.

Cawood, J., Dooris, M., & Powell, S. (2010). Healthy universities: shaping the future. *Perspectives in public health*, 130(6):259-260. doi: <https://doi.org/10.1177/1757913910384055>

Dabana A., & Gobir A.A. (2018). Depression among students of a Nigerian University: Prevalence and academic correlates. *Arch Med Surg*, V.3(1):6-10. <https://www.archms.org/text.asp?2018/3/1/6/243037>

Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. (2009). Mental health and academic success in college. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1). doi: 10.2202/1935-1682.2191

Eisenberg, G., & Ketchen Lipson, S. (2018). Healthy Minds Study: 2018-19. *Healthy Minds Network*. https://healthymindsnetwork.org/wp-content/uploads/2019/09/HMS_national-2018-19.pdf

Healthy Universities. (2023). *What is a Healthy University?* <https://healthyuniversities.ac.uk/healthy-universities/what-is-a-healthy-university/>

Huppert, F.A., & Whittington, J.E. (2003). Evidence for the independence of positive and negative well-being: Implications for quality-of-life assessment. *Br J Health Psychol.* 8(Pt1):107-22. doi: 10.1348/135910703762879246. PMID: 12643820.

Hysenbegasi, A., Hass, L., & Rowland, R. (2005). The Impact of depression on the academic productivity of university students. *The Journal of Mental Health Policy and Economics*, 145–151.

Iarovici, D. (2014). *Mental health issues and the university student*. doi:10.1353/book.28979

Ibrahim, A.K., Kelly, S.J., Adams, C.E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *J Psychiatr Res.* 47(3):391-400. doi: 10.1016/j.jpsychires.2012.11.015. Epub 2012 Dec 20. PMID: 23260171.

Imperial, R.M., Ibanga, J.J., David, J., Macapagal, J., & Tus, J. (2023). *Mental Health and Academic Motivation Among Graduating College Students: A Correlational Study*. 10.5281/zenodo.8158944.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuh, G.D., Kinzie, J.L., Buckley, J.A., Bridges, B.K., & Hayek, J.C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.

Lawrence P.J., Murayama K., & Creswell C. (2019). Systematic review and meta-analysis: Anxiety and depressive disorders in offspring of parents with anxiety disorders. *J. Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, (1):46-60. doi: 10.1016/j.jaac.2018.07.898. Epub 2018 Nov 1. PMID: 30577938.

Macaskill, A. (2013). The mental health of university students in the United Kingdom. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(4), 426-441.

Melaku, L., Mossie, A., & Negash, A. (2015). Stress among medical students and its association with substance use and academic performance. *Journal of Biomedical Education*, 1–9. doi:10.1155/2015/149509

- Moore, E., Birdi, G.K., & Higson, H.E. (2019). Determinants of university students' attendance. *Educational Research*, 61(4), 371–387. doi:10.1080/00131881.2019.1660587
- Newton, J., Dooris, M., & Wills, J. (2016). Healthy universities: An example of a whole-system health-promoting setting. *Global Health Promotion*, 23(1_suppl), 57–65. doi:10.1177/1757975915601037
- Pedrelli, P., Blais, M.A., Alpert, J.E., Shelton, R.C., Walker, R.S., & Fava, M. (2014). Reliability and validity of the symptoms of depression questionnaire (SDQ). *CNS Spectrums*, 19(6), 535–546. doi:10.1017/s1092852914000406
- Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. (2020). https://ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_69_5_2_AG1_PAGs.pdf
- Ramli, H., Alavi, M., Mehrinezhad, S., & Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences*. 8. 12. 10.3390/bs8010012.
- Schacter, D.L., Gilbert, D.T., Wegner, D.M., & Nock, M.K. (2018). Εισαγωγή στην ψυχολογία (3rd ed., pp. 543 - 578). GUTENBERG.
- Segal, J., Smith, M., & Robinson, L. (2018). *Stress symptoms, signs, and causes - HelpGuide.org*. Retrieved from <https://www.helpguide.org/articles/stress/stress-symptoms-signs-and-causes.htm>
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A.F., & Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. *obo in Education*. doi: 10.1093/obo/9780199756810-0108
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(17). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Suárez-Reyes, M., Muñoz Serrano, M., & Van den Broucke, S. (2019). How do universities implement the Health Promoting University concept? *Health promotion international*, 34(5):1014–1024. doi:<https://doi.org/10.1093/heapro/day055>
- Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M.A., Parveen, R., Lodhi, I.S., & Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: A cross-sectional study in Kust, Pakistan. *PLOS ONE*, 14(7). doi:10.1371/journal.pone.0219468
- Thawabieh, A., & Qaisy, L. (2012). Assessing stress among university students. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(2):110-116. Retrieved from https://www.aijcrnet.com/journals/Vol_2_No_2_February_2012/13.pdf
- Upbility. (2024). *Ψυχικές διαταραχές: Τύποι, Θεραπεία και Υποστήριξη*. Εκδόσεις Upbility. https://upbility.gr/blogs/blog/mental-disorders?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwk6SwBhDPArisAJ59GwewY6hDi8Tn9hR5QHYVa1xPFbYa60gtDGD6N6vupT46Z6KKIUO2N4kaAiKdEALw_wcB

Woodruff-Borden, J., Morrow, C., Bourland, S., & Cambron, S. (2002). The behavior of anxious parents: Examining mechanisms of transmission of anxiety from parent to child. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31(3), 364-374, DOI: [10.1207/S15374424JCCP3103_08](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3103_08)

World Health Organization (WHO). (2015). Determinants of Mental Health.

Wyatt, T.J., Oswald, S.B., & Ochoa, Y. (2017). Mental health and academic success of first-year college students. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 178. doi:10.5430/ijhe.v6n3p178

York, T.T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1):5. doi: <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

Zada, S., Wang, Y., Zada, M., & Gul, F. (2021). Effect of mental health problems on academic performance among university students in Pakistan. *International Journal of Mental Health Promotion*, 23(3), 395–408. doi:10.32604/ijmhp.2021.015903

Zeng Q., Liang Z., Zhang M., Xia Y., Li J., Kang D., Yi D., & Wang J. (2021). Impact of Academic Support on Anxiety and Depression of Chinese Graduate Students During the COVID-19 Pandemic: Mediating Role of Academic Performance. *Psychology Research and Behavior Management*, 2209-2219, DOI: 10.2147/PRBM.S345021

Αποστολίδου, Ε., & Πασολλάρι, Τ. (2020). *Διερεύνηση άγχους και κατάθλιψης σε φοιτητές ενός ακαδημαϊκού ιδρύματος στην Ελλάδα (Undergraduate)*. Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.

Βικιπαίδεια. (Τελευταία τροποποίηση 12 Ιουνίου 2023). Άγχος. Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια. Wikimedia Foundation, Inc., <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%86%CE%B3%CF%87%CE%BF%CF%82>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία & την Εκπαίδευση [eBook].

Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. ΚΡΙΤΙΚΗ.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων* (pp. 197-224). Αθήνα: τυπωθήτω.

Κυρίτσης Θ. (22 Σεπτεμβρίου, 2023). *Είναι το άγχος κληρονομικό*; OffLinePost <https://www.offlinepost.gr/2023/09/22/einai-to-agchos-klhronomiko/>

Τσώλη, Θ. (2015.07.23). *Τα παιδιά κληρονομούν το άγχος από τους γονείς τους*. TO ΒΗΜΑ <https://www.tovima.gr/2015/07/23/science/ta-paidia-klironomoun-to-agchos-apo-toys-goneis-toys/>

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό

International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Η υποστήριξη της παραγωγής γραπτού λόγου
από την εργαζόμενη μνήμη

ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΝΑΚΟΥ, ΙΩΑΝΝΗΣ ΔΗΜΑΚΟΣ

doi: [10.12681/edro.38084](https://doi.org/10.12681/edro.38084)

Copyright © 2024, ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΝΑΚΟΥ, ΙΩΑΝΝΗΣ ΔΗΜΑΚΟΣ



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

Η υποστήριξη της παραγωγής γραπτού λόγου από την εργαζόμενη μνήμη

Ελισάβετ Νάκου

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed. in TESOL,

υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

elsanakou@gmail.com

Ιωάννης Δημάκος

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Παν/μιο Πατρών

idimakos@upatras.gr

Περίληψη

Η παραγωγή γραπτού λόγου έχει αναγνωριστεί ως μια ιδιαίτερος απαιτητική γνωστική διαδικασία. Η σύνθεση ιδεών και η γραπτή κωδικοποίησή τους για τη μετάδοση νοημάτων προϋποθέτει την ενεργοποίηση και τον συντονισμό πολλών διαφορετικών γνωστικών και γλωσσικών διεργασιών. Η σύνθετη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου υποστηρίζεται γνωστικά από την εργαζόμενη μνήμη. Σκοπός της παρούσας εργασίας, που αποτελεί μέρος του θεωρητικού τμήματος μιας ευρύτερης έρευνας, είναι να παρουσιάσει αρχικά τη συγγραφική διαδικασία, όπως παρουσιάζεται στο πρωτοποριακό μοντέλο των Hayes και Flower, και τη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης, όπως περιγράφεται στο μοντέλο του Baddeley. Στη συνέχεια, γίνεται συνοπτική αναφορά σε έρευνες που αφορούν στο συσχετισμό της εργαζόμενης μνήμης με την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι έρευνες αποδεικνύουν την υποστήριξη διάφορων παραμέτρων της συγγραφικής διαδικασίας από την εργαζόμενη μνήμη.

Λέξεις-κλειδιά: παραγωγή γραπτού λόγου, εργαζόμενη μνήμη

Abstract

Writing is generally considered a particularly demanding cognitive process. The composition of ideas and their encoding in written form in order to transmit meaning requires the activation and coordination of various cognitive and linguistic processes. The complex process of writing is cognitively supported by working memory. The purpose of the specific paper, which consists part of the theoretical body of broader research, is to initially present the writing process, as presented in Hayes' pioneering model, and the function of working memory, as described in Baddeley's model. Then, a brief reference to research concerning the correlation of working memory with the production of written speech follows. Research demonstrates the support of various parameters of the writing process by working memory.

Key words: writing, working memory

Εισαγωγή

Η συγγραφή αποτελεί μια σύνθετη και γνωστικά απαιτητική διαδικασία. Η απόδοση ιδεών και νοημάτων σε γραπτό κώδικα προϋποθέτει την ενεργοποίηση και τον συντονισμό γνωστικών και γλωσσικών διεργασιών. Ιδιαίτερως σημαντική για τη σημερινή μας γνώση σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου υπήρξε η μελέτη των Hayes και Flower (1981), οι οποίοι εστίασαν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στη διαδικασία της συγγραφής. Το μοντέλο, που παρήγαγαν σε σχέση με τη συγγραφή, θεωρείται πρωτοποριακό. Υπήρξε μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη μελέτη του τελικού προϊόντος, του κειμένου, στις επιμέρους διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

Η μελέτη των Hayes και Flower πραγματοποιήθηκε σε μια περίοδο, η οποία χαρακτηρίζονταν από την ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας. Κατά την περίοδο αυτή αλλά και μετέπειτα αρκετοί ερευνητές (Hayes & Flower, 1981; Hayes, 1996; 2012; Bereiter & Scardamalia, 1987; Berninger et al., 1996) προσέγγισαν τη συγγραφή ως μια διαδικασία μη γραμμικών σταδίων παραγωγής γραπτού λόγου. Επρόκειτο για μια διαδικασία εξερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων, μέσω της οποίας ο συγγραφέας οδηγείται στη σύνθεση του κειμένου του. Προσπάθησαν να αναγνωρίσουν τις διάφορες γνωστικές διεργασίες που εκτελούνται κατά την παραγωγή του κειμένου. Μάλιστα η διαδικασία αυτή εντάχθηκε σε ένα ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Την ίδια σχεδόν περίοδο υπήρξε σημαντική εξέλιξη αναφορικά με τη μελέτη της μνήμης ως γνωστική λειτουργία. Αρκετοί ερευνητές είχαν ήδη ασχοληθεί με τη μελέτη της δομής και λειτουργίας της μνήμης (Bartlett, 1932; James, 1890; Waugh & Norman, 1965; Atkinson & Shiffrin, 1968, όπως αναφέρονται στο Μπαμπλέκου, 2011). Ωστόσο, στο χώρο έρευνας της συγκεκριμένης λειτουργίας σημαντική θέση κατέχει η μελέτη των Baddeley και Hitch (1974). Παρουσίασαν ένα μοντέλο εργαζόμενης μνήμης, που αποτελεί συνδετικό κόμβο μεταξύ της αισθητήριας ή βραχύχρονης μνήμης με την μακρόχρονη μνήμη. Πρόκειται για τη μνημονική λειτουργία που είναι υπεύθυνη για τη βραχύχρονη συγκράτηση αλλά και επεξεργασία των πληροφοριών. Το μοντέλο εργαζόμενης μνήμης των Baddeley και Hitch (1974), που αναθεωρήθηκε αργότερα από τον Baddeley (2000), έχει αξιοποιηθεί σε πολλαπλές μελέτες.

Μοντέλο διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου

Η σημασία του πρωτοποριακού μοντέλου συγγραφής, που προτάθηκε από τους Hayes και Flower έγκειται στο γεγονός ότι εστίασε στις επιμέρους διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου. Παρουσίασε μια σειρά, διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την παραγωγή του κειμένου. Οι διεργασίες αυτές δεν εκτελούνται γραμμικά, σειριακά, αλλά πρόκειται για διάφορα στάδια, τα οποία είναι συχνά επαναλαμβανόμενα, καθώς ο συγγραφέας εμπλέκεται σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και επίτευξης επιμέρους στόχων κατά τη σύνθεση του κειμένου του.

Το αρχικό μοντέλο, που αναθεωρήθηκε αργότερα από τον Hayes (1996, 2012) αποτελείται από τρία συστατικά μέρη: 1) το *περιβάλλον της ίδιας της εργασίας*, 2) την *μακρόχρονη μνήμη* και 3) τις *διαδικασίες συγγραφής* (σχεδιασμού, μεταφοράς, ανασκόπησης). Η διαρκής έρευνα οδήγησε τον Hayes στην πρόταση ενός νέου αναθεωρημένου μοντέλου, το οποίο αποτελούνταν από δύο βασικά μέρη: α) το *περιβάλλον εργασίας* (κοινωνικό και φυσικό) και β) τον *συγγραφέα-συντάκτη*, που αφορά στα κίνητρα, την προδιάθεση, την εργαζόμενη και μακρόχρονη μνήμη και τις γνωστικές διεργασίες. Διαπιστώνουμε ότι εισάγεται για πρώτη φορά ως συστατικό μέρος ενός μοντέλου παραγωγής γραπτού λόγου η εργαζόμενη μνήμη, η οποία είχε προταθεί από τον Baddeley (Baddeley & Hitch, 1974; Baddeley, 1986). Μάλιστα, στο νέο αναθεωρημένο μοντέλο ο Hayes τοποθετεί την εργαζόμενη μνήμη σε κεντρικό σημείο, θέλοντας να καταδείξει την κομβική λειτουργία της. Όλες οι επιμέρους γνωστικές λειτουργίες, που εκτελούνται κατά τη συγγραφή, έχουν πρόσβαση στην εργαζόμενη μνήμη, η οποία είναι υπεύθυνη για όλες τις μη αυτοματοποιημένες γνωστικές διεργασίες. Το 2012 ο Hayes έκανε μια ακόμη αναθεώρηση του μοντέλου διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου βασιζόμενος στα νέα δεδομένα, που είχαν προκύψει από την έρευνα. Η νέα αποτύπωση της συγγραφικής διαδικασίας περιλαμβάνει αρκετά από τα προηγούμενα στοιχεία. Το μοντέλο του 2012 αποτελείται από τρία διαφορετικά επίπεδα: 1) το *επίπεδο ελέγχου* (κίνητρα, στόχοι, πλάνο, σχήματα συγγραφής), 2) το *επίπεδο διαδικασίας* (διαδικασίες συγγραφής και περιβάλλον εργασίας), και 3) το *επίπεδο πόρων* (εργαζόμενη και μακρόχρονη μνήμη, προσοχή, ανάγνωση). Αφορά σε μια πιο αναλυτική περιγραφή των επιμέρους γνωστικών διεργασιών, που συμβάλλουν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Εργαζόμενη μνήμη

Η εργαζόμενη μνήμη αποτελεί γνωστική λειτουργία, η οποία συμβάλλει σημαντικά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το μοντέλο εργαζόμενης μνήμης, που αρχικά προτάθηκε από τους Baddeley και Hitch το 1974, και αργότερα (2000) αναθεωρήθηκε από τον Baddeley, έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλαπλές έρευνες από μελετητές, καθώς κατέχει ιδιαίτερη θέση στο πεδίο έρευνας της μνήμης.

Πρόκειται για ένα πολυμερές σύστημα μνημονικής λειτουργίας με ενεργητικό ρόλο. Αποτελεί κόμβο διασύνδεσης μεταξύ της αισθητήριας ή βραχύχρονης μνήμης και της μακρόχρονης μνήμης. Είναι υπεύθυνο για τη βραχύχρονη συγκράτηση αλλά και επεξεργασία της πληροφορίας. Στη διαχείριση της πληροφορίας από την εργαζόμενη μνήμη συμβάλλουν οι γνωστικές λειτουργίες της αντίληψης και της προσοχής.

Το αρχικό μοντέλο, όπως αποτυπώθηκε από τους Baddeley και Hitch το 1974, αφορά σε μια τριμερή δομή, που αποτελείται από υποσυστήματα τα οποία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Τα υποσυστήματα αυτά είναι το *κεντρικό σύστημα ελέγχου* ή *κεντρική εκτελεστική μονάδα* (central executive), το *φωνολογικό* ή *αρθρωτικό κύκλωμα* (phonological loop) και το *οπτικο-χωρικό σημειωματάριο* (visuo-spatial sketch-pad). Το 2000 ο Baddeley εισήγαγε ένα ακόμη υποσύστημα στη δομή, τον *διαχειριστή επεισοδίων* ή *καταγραφέα επεισοδίων* (episodic buffer).

Όλες οι γλωσσικές πληροφορίες (γραπτές ή προφορικές) εισέρχονται στο φωνολογικό κύκλωμα για προσωρινή συγκράτηση και επεξεργασία. Οι πληροφορίες μπορούν να παραμείνουν εκεί για περιορισμένο χρόνο, καθώς πρόκειται για υποσύστημα

περιορισμένης χωρητικότητας. Σε αυτό εκτελούνται δύο λειτουργίες, η φωνολογική συγκράτηση (παθητική συγκράτηση) και η αρθρωτική επανάληψη. Οι πληροφορίες προφορικού λόγου προωθούνται άμεσα στο φωνολογικό κύκλωμα για βραχύχρονη συγκράτηση, ενώ οι οπτικές πληροφορίες (εικόνες, γραπτές λέξεις, σχήματα, κ.λπ.) κωδικοποιούνται πρώτα σε φωνολογικού τύπου πληροφορίες με τη βοήθεια της αρθρωτικής επανάληψης, πριν προωθηθούν στο φωνολογικό κύκλωμα. Η αρθρωτική επανάληψη συμβάλλει και στη διατήρηση των διάφορων πληροφοριών σε ενεργή κατάσταση, ώστε να είναι διαθέσιμες για επεξεργασία. Εάν οι πληροφορίες παραμείνουν ανενεργές για πολύ χάνονται είτε διότι φθείρονται είτε διότι αντικαθίστανται από νέες πληροφορίες, οι οποίες εισέρχονται στο φωνολογικό κύκλωμα.

Το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο είναι υπεύθυνο για τη βραχύχρονη συγκράτηση και επεξεργασία των οπτικών πληροφοριών, καθώς επίσης και των πληροφοριών που σχετίζονται με την κίνηση στον χώρο και τις διαστάσεις. Αρκετοί διακρίνουν δύο μέρη του συγκεκριμένου υποσυστήματος της εργαζόμενης μνήμης, το οπτικό και το χωρικό (Logie, 1995, όπως αναφέρεται στο Baddeley, 2003; Deyzac et al., 2006; Smith & Jonides, 1997). Το πρώτο είναι υπεύθυνο για τη βραχύχρονη συγκράτηση στατικών οπτικών πληροφοριών, όπως οι εικόνες, ενώ το δεύτερο για τη βραχύχρονη αποθήκευση πληροφοριών οι οποίες σχετίζονται με το χώρο, την κίνηση και τις διαστάσεις. Και στο οπτικο-χωρικό σημειωματάριο οι πληροφορίες παραμένουν για σύντομο διάστημα, αφού πρόκειται για υποσύστημα περιορισμένης χωρητικότητας. Τα ερεθίσματα που αποθηκεύονται προσωρινά στο οπτικο-χωρικό σημειωματάριο υπόκεινται σε λεκτική κωδικοποίηση (Baddeley, 2003; Μπαμπλέκου 2011).

Το κεντρικό σύστημα ελέγχου κατέχει επιτελικό ρόλο. Αποτελεί τον κεντρικό επεξεργαστή όλου του συστήματος. Τα άλλα δύο υποσυστήματα, το φωνολογικό κύκλωμα και το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο υπάγονται σε αυτό. Επιπλέον, είναι υπεύθυνο για τη σύνδεση με τη μακρόχρονη μνήμη. Σύμφωνα με τον Baddeley (1996) είναι ο κεντρικός μηχανισμός ελέγχου και διαχείρισης πολλών γνωστικών λειτουργιών, ενώ σε αυτό αποδίδει και τον χειρισμό της προσοχής (Baddeley, 2007). Κατευθύνει την προσοχή προς συγκεκριμένους στόχους, κατανέμει τους γνωστικούς πόρους για την εκτέλεση των γνωστικών διεργασιών, υποστηρίζει την προσωρινή συγκράτηση και επεξεργασία των πληροφοριών που εισέρχονται στο σύστημα, συμβάλλει στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών και την επίτευξη επιμέρους στόχων και υποστηρίζει τη διενέργεια γλωσσικών έργων ανώτερου επιπέδου, όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων (Chrysochoou & Bablekou, 2011; Chrysochoou et al., 2011). Όπως και τα άλλα δύο υποσυστήματα, το κεντρικό σύστημα ελέγχου είναι περιορισμένης χωρητικότητας.

Το 2000 ο Baddeley πρόσθεσε στο σύστημα της εργαζόμενης μνήμης ένα ακόμη υποσύστημα, τον διαχειριστή επεισοδίων. Αποτελεί ένα μηχανισμό διεπαφής ανάμεσα στην εργαζόμενη και τη μακρόχρονη μνήμη. Λειτουργεί υποστηρικτικά προς το κεντρικό σύστημα ελέγχου, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη διενέργεια πολλών γνωστικών λειτουργιών. Διευκολύνει τη δημιουργία ενιαίων μνημονικών επεισοδίων ή αναπαραστάσεων με την ενσωμάτωση πληροφοριών, οι οποίες μπορεί να προέρχονται από το φωνολογικό κύκλωμα, το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο ή τη μακρόχρονη μνήμη, χωρίς να επιβαρύνεται για τη συγκράτησή τους το κεντρικό σύστημα ελέγχου (Baddeley & Wilson, 2002). Επίσης, υποστηρίζει την επεξεργασία αφηρημένων εννοιών. Ο ρόλος του διαχειριστή επεισοδίων είναι ιδιαίτερος

σημαντικός για τη μάθηση, αφού συμβάλλει στην επεξεργασία και ενσωμάτωση πληροφοριών για τη δημιουργία νέων μνημονικών αναπαραστάσεων.

Η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στη συγγραφή

Η εργαζόμενη μνήμη, ως μνημονικό σύστημα υπεύθυνο για την προσωρινή συγκράτηση και επεξεργασία των πληροφοριών, συμβάλλει σημαντικά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τη σχέση εργαζόμενης μνήμης και συγγραφής παρουσίασε ο Kellogg στο μοντέλο που πρότεινε το 1996, αντιστοιχώντας τα υποσυστήματα της εργαζόμενης μνήμης με τις επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες, που το καθένα υποστηρίζει. Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να μελετήσουν διάφορες παραμέτρους συσχετισμού της λειτουργίας της εργαζόμενης μνήμης με τις γνωστικές λειτουργίες, που λαμβάνουν χώρα κατά τη σύνθεση του κειμένου από τον συγγραφέα.

Η συμμετοχή του φωνολογικού κυκλώματος στην παραγωγή γραπτού λόγου διαπιστώθηκε από διάφορους ερευνητές, οι οποίοι κατά κύριο λόγο εφάρμοσαν έργα που έθεταν επιπλέον γνωστικό φορτίο στο υποσύστημα παράλληλα με το φορτίο, που έθετε η σύνθεση του γραπτού κειμένου. Βρέθηκε ότι η υπερφόρτωση του φωνολογικού κυκλώματος είχε αρνητική επίδραση στο παραγόμενο κείμενο (Chenoweth & Hayes, 2003; Fayol et al., 1994; Kellogg, 2004; Ransdell et al., 2002). Συνοπτικά, στις διάφορες έρευνες διαπιστώθηκε αρνητική επίδραση σε σχέση με την παραγωγικότητα και ορθότητα λόγου. Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς παράγαγαν λιγότερες γραπτές λέξεις και τα κείμενά τους ήταν χαμηλότερης ποιότητας. Διαπιστώθηκαν, επίσης, λάθη και επιβράδυνση στο ρυθμό παραγωγής γραπτού λόγου. Τέλος, οι Levy, White, Lea και Ransdell (1999) σε έρευνά τους βρήκαν συσχετισμό του φωνολογικού κυκλώματος με τη διαδικασία σχεδιασμού της συγγραφής (όπως αναφέρεται στο Olive, 2012).

Η συμμετοχή της οπτικο-χωρικής μνήμης, που πέραν της σύντομης συγκράτησης είναι υπεύθυνη και για την διατήρηση των οπτικο-χωρικών αναπαραστάσεων σε ενεργή μορφή, στην παραγωγή γραπτού λόγου μελετήθηκε κυρίως μέσω της εφαρμογής παράλληλων σχετικών έργων. Σε αρκετές μελέτες, μάλιστα, εξετάστηκε ο ρόλος της σε σχέση με τη συμμετοχή και της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης. Βρέθηκε συσχετισμός της οπτικο-χωρικής μνήμης με τη συγγραφική διαδικασία ((Le Bigot et al., 2009; 2012; Bourke & Adams, 2010), ενώ αρκετές μελέτες απέδειξαν ισχυρότερη συμμετοχή της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης στη σύνθεση γραπτών κειμένων (Sadoski et al., 2003; Kellogg et al., 2007; Raulerson, et al., 2010).

Ένας από τους παράγοντες στους οποίους εστίασαν οι διάφοροι ερευνητές είναι και οι ατομικές διαφορές. Ιδιαίτερης αναφοράς χρήζει η *θεωρία της ικανότητας*, που ανέπτυξε η McCutchen (1996; 2000), αναφορικά με τη χρήση γνωστικών πόρων της εργαζόμενης μνήμης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Υποστήριξε ότι οι μη έμπειροι συγγραφείς καταναλώνουν περισσότερους γνωστικούς πόρους της εργαζόμενης μνήμης για την εκτέλεση συγγραφικών διαδικασιών χαμηλού επιπέδου (όπως η μεταφορά σε γραπτό γλωσσικό κώδικα) από τους έμπειρους συγγραφείς, με αποτέλεσμα τα κείμενά τους να είναι χαμηλότερης ποιότητας και με περισσότερα λάθη, λόγω μη επάρκειας γνωστικών πόρων για διενέργεια συγγραφικών διαδικασιών ανώτερου επιπέδου (π.χ. σχεδιασμός, αναθεώρηση). Οι έμπειροι, αντιθέτως, έχοντας κατακτήσει την αυτοματοποίηση συγγραφικών δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου, έχουν

στη διάθεση τους περισσότερους γνωστικούς πόρους. Μπορούν να αξιοποιήσουν τη γλωσσική τους ευχέρεια και ευρύτερη γνώση (που βασίζεται στην ανάσυρση πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη) για την παραγωγή κειμένων υψηλότερης ποιότητας. Η θεωρία αυτή της McCutchen συνάδει με το αναπτυξιακό μοντέλο συγγραφής των Bereiter και Scardamalia (1987), στο οποίο αναφέρονται οι στρατηγικές *παράθεσης* και *μετασχηματισμού* της γνώσης, που εφαρμόζονται από τους μη έμπειρους συγγραφείς. Αναλογία υπάρχει, επίσης, με τη θεώρηση της Berninger περί *υπερκερασμού δυσκολιών* κατά την κατάκτηση της συγγραφικής δεξιότητας από τα παιδιά (Berninger et al., 1991).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ικανότητας της McCutchen είναι τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών (Olive & Kellogg, 2002; Olive et al., 2009; Alves et al., 2008; Cordeiro et al., 2020), στις οποίες διαπιστώθηκε η σημασία αυτοματοποίησης των συγγραφικών διαδικασιών χαμηλού επιπέδου για την ποιότητα του τελικού κειμένου. Συνοπτικά, στα ευρήματα των διάφορων ερευνών αναφέρεται η μεγαλύτερη ευχέρεια και η αποτελεσματικότερη εκτέλεση των διαδικασιών ανώτερου επιπέδου (σχεδιασμού, μετάφρασης, αναθεώρησης), η οποία συμβάλλει στη σύνθεση μεγαλύτερων σε έκταση και πληρέστερων κειμένων, όταν έχουν κατακτηθεί οι δεξιότητες χαμηλού επιπέδου (π.χ. σχηματισμός γραμμάτων, ορθογραφία). Μάλιστα, σε κάποιες έρευνες διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα μεταφοράς σε γραπτό κώδικα μπορεί να λειτουργήσει διαμεσολαβητικά ή ως προβλεπτικός παράγοντας για την ποιότητα του παραγόμενου γραπτού κειμένου (Peverly, 2006; Drijbooms, et al., 2015).

Μια από τις παραμέτρους στις οποίες εστίασαν αρκετές μελέτες είναι οι ατομικές διαφορές αναφορικά με την εργαζόμενη μνήμη. Η ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και η συμβολή της στην συγγραφή μελετήθηκε σε διάφορες ηλικιακές ομάδες και σε σχέση με διάφορες παραμέτρους της συγγραφικής διαδικασίας. Βρέθηκε ότι η ικανότητα εργαζόμενης μνήμης συσχετίζεται με την παραγωγή κειμένου (ιδεών), μια συγγραφική διαδικασία υψηλού επιπέδου (Swanson & Berninger, 1996). Ανάλογα ήταν τα ευρήματα κι άλλης μελέτης, στην οποία βρέθηκε ότι οι ατομικές διαφορές στην ικανότητα εργαζόμενης μνήμης συσχετίζονται με την ικανότητα για συγκράτηση και συντονισμό ιδεών και συνεπώς συμβάλλουν στην παραγωγή πλουσιότερου εννοιολογικού περιεχομένου (Jeffery & Underwood, 1996, όπως αναφέρεται στο Alamargot, et al., 2011). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα του κεντρικού συστήματος ελέγχου λειτουργεί προβλεπτικά ως προς τη χρήση λεξιλογίου και τη συνοχή του κειμένου (Bourke & Adams, 2003), καθώς επίσης και ότι η εργαζόμενη μνήμη επιδρά άμεσα στην παραγωγή κειμένου και έμμεσα, μέσω της ικανότητας των συγγραφέων για μεταφορά σε γραπτό γλωσσικό κώδικα (Salas & Silvente, 2020). Έμμεση επίδραση της εργαζόμενης μνήμης στην ποιότητα του παραγόμενου γραπτού κειμένου διαπιστώθηκε και σε μεταγενέστερη έρευνα (Kim, 2022).

Σε άλλες μελέτες βρέθηκε ότι η ικανότητα μετασχηματισμού της γνώσης κατά τη δημιουργία σχεδιαγράμματος από τους συγγραφείς επιδρά θετικά στην ποιότητα του περιεχομένου του κειμένου (Galbraith et al., 2005), και ότι η ικανότητα εργαζόμενης μνήμης συσχετίζεται με το γεγονός ότι κάποιοι συγγραφείς μπορούν να συντονίσουν με μεγαλύτερη ευκολία τις επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες (Ransdell et al., 2002). Επιπλέον, οι συγγραφείς με ισχυρότερη εργαζόμενη μνήμη μπορούν να εκτελέσουν τη μεταφορά ιδεών σε γλωσσικό κώδικα με μεγαλύτερη άνεση έναντι εκείνων με μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης, που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα αρχικά στάδια της συγγραφής (Piolat & Fruttero, 1996, όπως αναφέρεται στο Olive et

al., 2001). Ακόμη, ο Kellogg (1987), σε έρευνά του, διαπίστωσε ότι συγγραφείς με ευρύτερη ή πιο περιορισμένη γνώση του προς πραγμάτευση θέματος δεν έχουν διαφορά αναφορικά με το χρόνο που αφιερώνουν στα στάδια σχεδιασμού, μετάφρασης και αναθεώρησης. Βρήκε, ωστόσο, ότι η εργαζόμενη μνήμη όσων διαθέτουν πιο περιορισμένη γνώση του θέματος δέχεται μεγαλύτερο γνωστικό φορτίο. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και άλλων μελετών (Olive et al., 1997a; 1997b), οι οποίες εστίασαν στην επίδραση σχετικής γνώσης και γλωσσικής δεξιότητας. Διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε διαφορά ανάμεσα σε συγγραφείς υψηλότερης και χαμηλότερης γλωσσικής δεξιότητας αναφορικά με το γνωστικό φορτίο που δέχεται η εργαζόμενη μνήμη, όταν διέθεταν σχετική με το θέμα γνώση. Αντιθέτως, όταν η γνώση τους για το θέμα ήταν περιορισμένη, η εργαζόμενη μνήμη των συγγραφέων χαμηλότερης γλωσσικής δεξιότητας δέχονταν μεγαλύτερο γνωστικό φορτίο.

Τέλος, οι Kim και Schatschneider (2017), σε έρευνά τους, βρήκαν σημαντική συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην ποιότητα του γραπτού κειμένου, ενώ σε άλλη έρευνα (Guan et al., 2014), η εργαζόμενη μνήμη αναγνωρίστηκε ως ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Συμπέρασμα

Η ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας την δεκαετία του εβδομήντα έθεσε τα θεμέλια για την ανάπτυξη νέων γνωστικών μοντέλων και θεωρήσεων για τη μαθησιακή διαδικασία. Το μοντέλο εργαζόμενης μνήμης, που προτάθηκε από τους Baddeley και Hitch το 1974 και αναθεωρήθηκε από τον Baddeley με την προσθήκη ενός επιπλέον υποσυστήματος το 2000, έδωσε ώθηση στην έρευνα που αφορά στη μελέτη των διαδικασιών που υποστηρίζουν τη μάθηση. Σε σχέση με τον πυρήνα ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης εργασίας, έχει διαπιστωθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών να μελετήσουν τους τρόπους με τους οποίους η εργαζόμενη μνήμη συσχετίζεται και πιθανόν υποστηρίζει τις διάφορες επιμέρους γνωστικές διεργασίες και συγγραφικές διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Παρόλο που η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο δεν είναι ακόμη ευρεία, έχει αποδώσει σημαντικά και ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Έχει διαπιστωθεί γενικά συσχετισμός της εργαζόμενης μνήμης με τη σύνθεση γραπτού κειμένου, καθώς και υποστήριξη συγκεκριμένων επιμέρους διαδικασιών και σχετικών με τη συγγραφή παραμέτρων από τα μέρη της εργαζόμενης μνήμης. Είναι σημαντικό η έρευνα να συνεχιστεί, διότι συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση νέων αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Alamargot, D., Caporossi, G., Chesnet, D., & Ros, C. (2011). What makes a skilled writer? Working memory and audience awareness during text composition. *Learning and Individual Differences*, 21, (5), 505-516.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.001>

- Alves, R. A., Castro, S. L., & Olive, T. (2008). Execution and pauses in writing narratives: Processing time, cognitive effort and typing skill. *International Journal of Psychology*, 43, (6), 969-979. <https://doi.org/10.1080/00207590701398951>
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2, pp.89-195). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49 A, (1), 5-28.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-427.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews: Neuroscience*, 4, 829-839.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp.47-90). NY: Academic Press.
- Baddeley, A., & Wilson, B. (2002). Prose recall and amnesia: Implications for the structure of working memory. *Neuropsychologia*, 40, 1737-1743.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8, (3), 193-218.
- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., Bragg, R. (1991). Scientific practitioner: Theory – based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29, 57-79. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(91\)90016-K](https://doi.org/10.1016/0022-4405(91)90016-K) [Get rights and content](#)
- Bourke, L., & Adams, A.-M. (2003). The relationship between working memory and early writing assessed at the word, sentence and text level. *Educational and Child Psychology*, 20, (3), 19-36.
- Bourke, L., & Adams, A.-M. (2010). Cognitive constraints and the early learning goals in writing. *Journal of Research in Reading*, 33, (1), 94-110. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2009.01434.x
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20, (1), 99-118. DOI: 10.1177/0741088303253572
- Chrysochoou, E., & Bablekou, Z. (2011). Phonological loop and central executive contributions to the oral comprehension skills of 5.5 to 9.5 years old children. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 575-583.

- Chrysochoou, E., Bablekou, Z., & Tsigilis, N. (2011). Working memory contributions to reading comprehension components in middle childhood children. *American Journal of Psychology*, 124, (3), 275-289.
- Cordeiro C., Limpo T., Olive T., Castro S. L. (2020). Do executive functions contribute to writing quality in beginning writers? A longitudinal study with second graders. *Reading and Writing*, 33, (4), 813-833. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09963-6>
- Deyzac, E., Logie, R., & Denis, M. (2006). Visuospatial working memory and the processing of spatial descriptions. *British Journal of Psychology*, 97, 217-243.
- Drijbooms, E., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2015). The contribution of executive functions to narrative writing in fourth grade children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, (7), 989–1011. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9558-z>
- Fayol, M., Largy, P., & Lemaire, P. (1994). Cognitive overload and orthographic errors: When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, (2), 437–464. <https://doi.org/10.1080/14640749408401119>
- Galbraith, D., Ford, S., Walker, G., & Ford, J. (2005). The contribution of different components of working memory to knowledge transformation during writing. *L1: Educational Studies in Language and Literature*, 5, 113-145.
- Guan, C. Q., Ye, F., Wagner, R. K., Meng, W., & Leong, C. K. (2014). Text Comprehension Mediates Morphological Awareness, Syntactic Processing, and Working Memory in Predicting Chinese Written Composition Performance. *Journal of Educational Psychology*, 106, (3), 779-798. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035984>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29, (3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 365-387. DOI:[10.2307/356600](https://doi.org/10.2307/356600)
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. NY: Holt, Reinhart, and Winston.
- Jeffery, G. C., & Underwood, G. (1996). The role of working memory in the development of writing skills: Learning to coordinate ideas within written text. In G. Rijlaarsdam, H. V. d. Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 268–282). Amsterdam University Press.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15, (3), 256- 266. <https://doi.org/10.3758/BF03197724>
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57–71). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Kellogg, R. T. (2004). Working memory components in written sentence generation. *American Journal of Psychology*, *117*, 3, 341–361.
- Kellogg, R. T., Olive, T., & Piolat, A. (2007). Verbal, visual, and spatial working memory in written language production. *Acta Psychologica*, *124*, 382-397.
- Kim, Y.-S. (2022). Do written language bursts mediate the relations of language, cognitive, and transcription skills to writing quality? *Written Communication*, *39*, 200-227. DOI:[10.1177/07410883211068753](https://doi.org/10.1177/07410883211068753)
- Kim, Y.-S. G., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology*, *109*, (1), 35-50. <https://doi.org/10.1037/edu0000129>
- Le Bigot, N., Passerault, J-M., & Olive, T. (2009). Memory for words location in writing. *Psychological Research*, *73*, 89–97. DOI 10.1007/s00426-008-0135-9
- Le Bigot, N., Passerault, J-M., & Olive, T. (2012). Visuospatial processing in memory for word location in writing. *Experimental Psychology*, *59*, (3), 138-146. DOI: 10.1027/1618-3169/a000136
- Levy, C. M., White, K., Lea, J., & Ransdell, S. (1999). Contributions of the visuo-spatial sketchpad, phonological loop and central executive to writing and recall. In E. Esperet & M.-F. Cr  t   (Eds.), *Proceedings of the 1998 Writing Conference* (pp. 41–48). Poitiers: MSHS, Universit   de Poitiers.
- Logie, R. H. (1995). *Visuo-Spatial working memory*. Hove: Erlbaum.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, *8*, (3), 299-325.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, *35*, (1), 13-23 . https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_3
- Olive, T. (2012). Writing and working memory: A summary of theories and findings. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino, & D. D. Preiss (Eds.), *Writing: A Mosaic of New Perspectives* (pp. 125-140). Psychology Press.
- Olive, T., Alves, R. A., & Castro, S. L. (2009). Cognitive processes in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, *21*, (5), 758-785. <https://doi.org/10.1080/09541440802079850>
- Olive, T., & Kellogg, R. T. (2002). Concurrent activation of high- and low-level production processes in written composition. *Memory & Cognition*, *30*, (4), 594-600. <https://doi.org/10.3758/BF03194960>
- Olive, T., Kellogg, R. T., & Piolat, A. (2001). The triple task technique for studying the process of writing. In: G. Rijlaarsdam (Series ed.) & T. Olive & C. M. Levy (Vol. eds.), *Studies in Writing: Volume 10: Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing*, p. 31-58.
- Olive, T., Kellogg, R. T., & Piolat, A. (2008). Verbal, visual, and spatial working memory demands during text composition. *Applied Psycholinguistics*, *29*, 669-687. doi:10.1017/S0142716408080284

Olive, T., Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1997a). Effort cognitif et mobilisation des processus: Effet de l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances [Cognitive effort and mobilisation of the writing processes: Effect of writing skill and of the level of knowledge]. In D. Mellier & A. Vom Hofe (Eds.), *Attention et contrôle cognitif: Mécanismes, développement des habiletés et pathologies* [Attention and cognitive control: Mechanisms, skill development and pathologies] (pp. 71-85). Rouen: Presses Universitaires de Rouen.

Olive, T., Piolat, A., & Roussey, J.Y. (1997b). The effect of expertise and knowledge on cognitive effort associated to writing processes. In J. L. Rodriguez Illera & L. Tolchinsky (Eds.), CD-Rom Proceedings of the 1996 European Writing Conferences. Barcelona: ICE Universitat of Barcelona.

Peverly, S. T. (2006). The Importance of Handwriting Speed in Adult Writing. *Developmental Neuropsychology*, 29, (1), 197-216. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_10

Ransdell, S., Levy, C. M., & Kellogg, R. T. (2002). The structure of writing processes as revealed by secondary task demands. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 2, 141-163.

Raulerson, B. A. III, Donovan, M. J., Whiteford, A. P., & Kellogg, R. T. (2010). Differential verbal, visual, and spatial working memory in written language production. *Perceptual and Motor Skills*, 110, (1), 229-244. <https://doi.org/10.2466/PMS.110.1.229-244>

Sadoski, M., Goetz, E. T., Stricker, A. G., Burdinski, T. K., JR. (2003). New findings for concreteness and imagery effects in written composition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 443-453.

Salas, N., & Silvente, S. (2020). The role of executive functions and transcription skills in writing: a cross-sectional study across 7 years of schooling. *Reading and Writing*, 33, 877-905. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09979-y>

Smith, E. E., & Jonides, J. (1997). Working memory: A view from neuroimaging. *Cognitive Psychology*, 33, 5-42. DOI:10.1080/0144341042000211715

Waugh, N. C. & Norman, D. A. (1965). Primary memory. *Psychological Review*, 72, 89-104.

Μπαμπλέκου, Ζ. (2011). *Γνωστική ψυχολογία, μοντέλα μνήμης*. Αθήνα: Gunberg.

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό

International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Παιδική ηλικία, παιδιά και εκπαίδευση

Μιχάλης Κατσιγιάννης

doi: [10.12681/edro.38277](https://doi.org/10.12681/edro.38277)

Copyright © 2024, Μιχάλης Κατσιγιάννης



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

Παιδική ηλικία, παιδί και εκπαίδευση: παρατηρήσεις για μία σχέση εξουσίας

Μιχάλης Κατσιγιάννης
Πανεπιστήμιο Πατρών
mixaliskatsimm@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της –θεωρητικής– μελέτης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και μηχανισμών. Βασικός στόχος είναι να παρατεθεί μια κριτική –και αποδομητική– ανάγνωση του πώς οι διαδικασίες και οι μηχανισμοί αυτοί/ες μπορεί να λειτουργούν ως –και μέσα σε– συστήματα εξουσίας. Θα εστιάσω σε τρία αλληλένδετα πεδία: το καθεστώς της παιδικής ηλικίας, την κατηγορία ‘παιδί’ και την εμπλοκή της εκπαίδευσης σε αυτά. Ειδικότερα, επιχειρώ μία θεωρητική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας, όχι ως κάτι φυσικό και ουδέτερο, αλλά ως κοινωνικο-πολιτισμική επινόηση και κατασκευή και, συγκεκριμένα, ως πλαίσιο κανονικοποίησης των σωμάτων και των σκέψεων των παιδιών. Σε αυτή την κατεύθυνση, ειδική έμφαση θα δοθεί στο πώς το πεδίο της –αναπτυξιακής κυρίως– ψυχολογίας φαίνεται να παρέχει ένα επιστημονικό περικείμενο εντός του οποίου στοιχειοθετείται και τεκμαίρεται ως αναγκαία η διαχείριση του παιδιού από τους/τις ενήλικους. Στο πλαίσιο αυτό, θα συζητηθεί εκτενέστερα η σχέση του παιδιού με τον θεσμό της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην εξουσιαστική διάρθρωση αυτής της σχέσης. Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο θα καταλήξω είναι ότι η δράση του παιδιού(ειδικά εντός του σχολείου) τείνει να δεσμεύεται –και να εξαντλείται– στον ρόλο του/της παθητικού/ής μαθητή/τριας, του/της μαθητή/τριας που εκτίθεται σε και λαμβάνει απαντήσεις, αντί να θέτει ερωτήματα και να συγκαθορίζει το πλαίσιο και το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: παιδί, παιδική ηλικία, ενηλικισμός, εκπαίδευση, σχολείο, εξουσία

Abstract

This article is part of the broader –theoretical– study of educational processes and mechanisms. The main aim is to provide a critical –and deconstructive– approach of how these processes and mechanisms may embed –and be embedded in– power relations. I will focus on three interrelated fields: the status of childhood, the category of ‘child’ and the involvement of education with them. More specifically, I attempt a theoretical approach to childhood, not as something natural and neutral, but as a socio-cultural invention and construction and, in particular, as a framework that normalizes children’s bodies and thoughts. In this direction, special emphasis will be placed on how the field–mainly– of developmental psychology seems to provide a scientific context within which the control and regulation of children by adults is assumed and established as necessary. In this context, I will more extensively discuss how the institution of education is related to children, with a central focus on the disciplinary structure of this relationship. The main conclusion of the article is that the agency of children (especially within school) tends to be recognized as bound –and exhausted– in the role of a passive student, i.e. a student who is exposed to and receives answers, rather than asking questions and co-determining the framework of learning processes and content.

Keywords: child, childhood, adultism, education, school, power

1. Εισαγωγή

Πόσες διαφορετικές απαντήσεις μπορούν να δοθούν σε ερωτήματα που αφορούν την παιδική ηλικία, το παιδί και τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση σε αυτά; Προφανώς πάρα πολλές –και μάλιστα συχνά αντίθετες έως πολεμικές μεταξύ τους. Η συζήτηση γύρω από τα θέματα που θα απασχολήσουν την παρούσα πραγματεία πάντα προκαλούσε θεωρητικές –και παιδαγωγικές– έριδες, με την αιτία ωστόσο να είναι αρκετά σαφής και ευδιάκριτη: τα παιδιά θεωρείται ότι, με τους όρους του Neil (1972, σ. 216), «πρέπει να υπακούουν» (και σπανίως αμφισβητείται κάτι τέτοιο), μια αξίωση που σε μεγάλο βαθμό στηρίζεται –και δίνει περιεχόμενο και ερείσματα– στη «δίψα των μεγάλων για εξουσία». Βάσει αυτής της αρχής, η άποψη που υιοθετείται εδώ είναι ότι οι λόγοι (discourses) γύρω από την παιδική ηλικία και τη γενικότερη κατάσταση του παιδιού είναι ένα ζήτημα πολιτικής –κυρίως– υφής που εξυπηρετεί και νομιμοποιεί την εξουσία, την επιτήρηση και τον έλεγχο του ανήλικου πληθυσμού από τον ενήλικο. Πρόκειται δηλαδή για τον κανονικοποιημένο –τόσο θεσμικά όσο και ηθικά– καταναγκασμό του υποκειμένου που θεωρείται ότι ανήκει στην κοινωνικο-πολιτισμική κατηγορία του παιδιού από το υποκείμενο που θεωρείται ότι ανήκει στην κοινωνικο-πολιτισμική κατηγορία του/της ενήλικου.

Οι ποικίλες προσπάθειες ανάδειξης της μη φυσικότητας της παιδικής ηλικίας δημιουργούν συχνά αναστάτωση –και εγείρουν αντιδικίες– ακριβώς διότι αν αναγνωριστεί το επίπλαστο της κατάστασης, δηλαδή ότι τόσο η παιδική ηλικία όσο και το παιδί δεν είναι τίποτα πέρα από αποτελέσματα κοινωνικών κατασκευών, λόγων και αναπαραστάσεων, κινδυνεύουν να χαθούν τα προνόμια και η εξουσία που κατέχουν οι ενήλικες.

Το παρόν άρθρο ευελπιστεί να συμβάλλει –κυρίως μέσα από το έργο των Πεχτελίδη (2011, 2015, 2020) και Χολτ (1979α, 1979β, 1995)– στη διαδικασία, πρώτον, να φωτιστεί το πολιτικό σχέδιο που διαφυλάσσει τον λόγο περί παιδικής ηλικίας και, δεύτερον, να ενταθεί η προσπάθεια αποπρονομοιοποίησης του ενήλικου πληθυσμού. Η κεντρική θεωρητική υπόθεση στην οποία θα βασιστώ, είναι ότι το ‘παιδί’ συνιστά στον σύγχρονο δυτικό κόσμο μια κοινωνική και πολιτική –παρά φυσική– κατηγορία, η οποία διαμορφώνεται και διατηρείται εντός ενός λόγου (discourse) ενηλικισμού. Όπως θα υποστηριχθεί, ο λόγος αυτός: α) βρίσκει τα θεωρητικά του ερείσματα μεταξύ άλλων στο επιστημονικό πλαίσιο της –αναπτυξιακής κυρίως– ψυχολογίας και β) υποστηρίζει τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος, διαμορφώνοντάς το εν πολλοίς ως μια εξουσιαστική δομή παρά ως έναν χώρο ενεργητικής μάθησης συγκαθοριζόμενο και από τα παιδιά.

2. Η επινόηση της παιδικής ηλικίας ως πλαίσιο κανονικοποίησης των σωμάτων και των σκέψεων των παιδιών

Η παρούσα πραγματεία εκκινεί από τη βασική θεωρητική παραδοχή ότι οι νοηματοδοτήσεις και οι κατηγοριοποιήσεις του κόσμου που μας περιβάλλει, καθώς και οι αντιλήψεις και οι στάσεις μας απέναντι σε αυτές τις νοηματοδοτήσεις και κατηγοριοποιήσεις, κατασκευάζονται κοινωνικά μέσα από –και μέσα σε– λόγους (discourses) και συμπλέκονται ποικιλοτρόπως με την παραγωγή της γνώσης και της εξουσίας (Foucault, 1972, 1980· Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003· Φουκό, 1991). Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδική ηλικία ειδικότερα θεωρείται εδώ ότι συνιστά όχι έναν βιολογικής καταβολής προσδιορισμό, αλλά μια κοινωνική κατηγοριοποίηση, φυσικοποιημένη ωστόσο σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας και της αναφοράς της στα αναπτυξιακά/χρονολογικά στάδια της ευρύτερης κατηγορίας του ανθρώπου, όπως

αυτή έχει διαμορφωθεί στον σύγχρονο δυτικό κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, το υποκείμενο που ονομάζεται παιδί δεν νοείται ως άνθρωπος, αλλά ως ένας προ-άνθρωπος που διανύει μία υπό διαμόρφωση πορεία αξιών, στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων –σε αντίθεση με τους/τις ‘ολοκληρωμένους/ες’ ενήλικες:

τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως μια ειδική κοινωνική κατηγορία που συγκροτείται σε αντιπαράθεση προς τους ενήλικες. Η νεωτερική εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από τον έντονο διαχωρισμό των παιδιών από τους ενήλικους. Τα παιδιά θεωρείται ότι βρίσκονται σε ένα ελλειπτικό στάδιο και θα ολοκληρωθούν ως κοινωνικά υποκείμενα μονάχα μέσα από την ενηλικίωσή τους (Πεχτελίδης (2015, σσ. 34-35).

Αντίστοιχα, ο Χολτ (1979α, σ. 20-21), κάνοντας λόγο για «θεσμό της παιδικής ηλικίας», εξηγεί πώς αυτός «έχει χωρίσει [...] την καμπύλη της ζωής [...] σε δύο μέρη», την «παιδική ηλικία» από τη μία και την «ενήλικη ζωή ή ωριμότητα» από την άλλη, διαμορφώνοντας ως κυρίαρχη την αντίληψη ότι «τα παιδιά και οι ενήλικοι, είναι πολύ διαφορετικοί» μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο, «το παιδί μαθαίνει πως είναι, τι το αποκαλούν» (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, σ. 245, έμφαση στο πρωτότυπο). Και επιπλέον η αφομοίωση της ταυτότητας του ‘παιδιού’ συμβαίνει παράλληλα με την αφομοίωση και ολόκληρου του κόσμου «τον οποίο αυτή η ταυτότητα καταδεικνύει» και εντός του οποίου η ταυτότητα αυτή έχει παραχθεί (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, σ. 245).

Με βάση τα παραπάνω, η άποψη που υιοθετείται στην παρούσα πραγμάτευση είναι ότι η παιδικότητα του παιδιού δεν είναι η φυσική κατάστασή του, αλλά μια κοινωνικο-πολιτισμική κατασκευή που του επιβάλλεται και το διαμορφώνει (βλ. επίσης Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, σ. 245). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2020, σ. 57), τις διαδικασίες αυτές έχουν καθορίσει σε μεγάλο βαθμό «δύο πολύ ισχυρές νεωτερικές εικόνες για την παιδική ηλικία», οι οποίες έχουν καθορίσει σε μεγάλο βαθμό το πώς το παιδί αναγνωρίζεται, γίνεται αντιληπτό, αντιμετωπίζεται κτλ. στον σύγχρονο δυτικό κόσμο. Η πρώτη, αντλώντας από τα «χριστιανικά πουριτανικά δόγματα του 16^{ου} και του 17^{ου} αιώνα» (Πεχτελίδης, 2014, σ. 70), παρουσιάζει το παιδί «ως άδειο, ως tabularasa» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 60). Γίνεται λόγος για ένα «ελλειπτικό παιδί», το οποίο θεωρείται ότι «δεν γεννιέται με μια κουλτούρα, ταυτότητα και γνώση» και, υπό αυτό το πρίσμα, νοείται ως «επικίνδυνο για τον εαυτό του και τους άλλους» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 60). Η δεύτερη εικόνα, «όπως αναπτύχθηκε τον 18^ο αιώνα» (Πεχτελίδης, 2014, σ. 71), αφορά την αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας ως «ένα φυσικό καθεστώς, ως μια περίοδο αθωότητας, ελευθερίας και ανεμελιάς» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 58). Το παιδί μέσω της εικόνας αυτής αναγνωρίζεται και γίνεται αντιληπτό ως «βιολογικά καθορισμένο» και η ανάπτυξή του θεωρείται ότι ακολουθεί συγκεκριμένα και «προκαθορισμένα από τη φύση στάδια» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 57· βλ. επίσης ενότητα 3).

Αντίστοιχη είναι η περιγραφή του Χολτ (1995, σ. 40) ότι «βλέπουμε τα παιδιά με δυο τρόπους [...] αφ’ ενός τα αντιμετωπίζουμε σαν δαιμόνια τέρατα που πρέπει να τα δαμάσουμε και αφ’ ετέρου σαν μικρούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές [...] τους οποίους μπορούμε να προγραμματίσουμε» ανάλογα με τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις μας. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Μπέργκερ και Λούκμαν (2003, σσ. 252-253), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι κυρίαρχες αντιλήψεις για τα παιδιά διαμορφώνονται μεταξύ παραστάσεων που τα θεωρούν είτε «αθώα και γλυκά» είτε «αμαρτωλά και ακάθαρτα».

Σε αντίστιξη, ωστόσο, με τις κυρίαρχες αυτές εικόνες, οΦρενέ, (1977, σ. 152) θεωρεί ότι «το παιδί έχει την ίδια φύση με τον ενήλικο», δεν είναι ούτε ελλειμματικό ως προς τους/τις ενήλικους, ούτε πάσχει από κάποια ασθένεια, ούτε είναι ένα άλογο ον. Αντίθετα, η παρουσία του πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως ένα δρων υποκείμενο, το οποίο είναι σε θέση να αξιοποιεί τα ερεθίσματα που λαμβάνει από τον περιβάλλοντα χώρο, να συμμετέχει ενεργά στις διαδικασίες κοινωνικοποίησής του και να αποτελεί μία ξεχωριστή οντότητα (όπως άλλωστε και κάθε άνθρωπος) με τη δική του κρίση και τη δική του φωνή. Αναλυτικότερα, και ακολουθώντας τον Πεχτελίδη (2020, σ. 68-69):

η ταυτότητα του παιδιού δεν συγκροτείται μονοδιάστατα και μηχανιστικά από πάνω προς τα κάτω, με τους ενήλικες να καθορίζουν τι είναι και τι πρέπει να κάνει το παιδί, και αυτό να αποδέχεται παθητικά τον καθορισμό του και να συμμορφώνεται με τις υποδείξεις των ενηλίκων. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι, παρόλο που συνειδητοποιούν την κοινωνική υποδεέστερη θέση τους. Η συγκρότηση της ταυτότητας του παιδιού είναι προϊόν μιας διαρκούς διαλεκτικής διαδικασίας ανάμεσα στην κοινωνικά δομημένη πραγματικότητα και την υποκειμενικότητα των παιδιών.

Σε παρόμοιο κλίμα, ο Χολτ σχολιάζει (1005, σσ. 342-343) ότι:

το παιδί είναι [...] ανοιχτό, δεκτικό και διορατικό. Δεν αποκλείει τον εαυτό του από τον παράξενο, συγκεχυμένο και περίπλοκο κόσμο που το περιβάλλει. [...] Δεν παρατηρεί κυρίως τον κόσμο γύρω του, αλλά τον δοκιμάζει, τον αγγίζει, τον ζυγίζει, τον κάνει να υποταχθεί, τον διαλύει. Για να ανακαλύψει πώς δουλεύει η πραγματικότητα, πρέπει να ασχοληθεί μαζί της.

Τέλος, είναι κρίσιμο να επισημανθεί ότι η συμπεριφορά και η δράση του παιδιού δεν είναι σταθερές και προβλέψιμες (όπως συνήθως αντιμετωπίζονται, μεταξύ άλλων και από την εκπαίδευση), ούτε βιολογικά καθορισμένες, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τον χώρο, τον χρόνο, τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κτλ. (Μακρυνιώτη, 2020, σ. 284-287). Η παιδική ηλικία, όπως εξηγεί και ο Πεχτελίδης (2020, σσ. 68-69), «δεν είναι ενιαία και ομοιογενής κοινωνική κατηγορία [...] τα παιδιά διαφοροποιούνται στη βάση της κοινωνικής προέλευσης, της εθνότητας, της αρτιμέλειας, του φύλου, και επομένως βιώνουν την πραγματικότητα από διαφορετικές θέσεις και προοπτικές».

3. Οι επιδράσεις της ψυχολογίας

Ένα πεδίο που –μεταξύ άλλων– έχει παράσχει τα επιστημονικά εργαλεία και το θεωρητικό περιεχόμενο εντός του οποίου κανονικοποιείται η πνευματική ‘φυλάκιση’ του παιδιού και η αποξένωσή του από τα κοινωνικά φαινόμενα είναι η ψυχολογία και, συγκεκριμένα, η αναπτυξιακή ψυχολογία –ιδίως οι θεωρίες του Πιαζέ (Πεχτελίδης, 2011, σ. 154). Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων αυτών, το παιδί θεωρείται ότι «ακολουθεί μια γραμμική και προδιαγεγραμμένη γνωστική και συναισθηματική αναπτυξιακή πορεία» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 153), η οποία μάλιστα «παρουσιάζει την παιδική ηλικία ως μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα σε σχέση με την ενήλικη ζωή» (Μακρυνιώτη, 2024, σ. 60).

Ειδικότερα, όπως εξηγεί ο Πεχτελίδης (2015, σ. 55), «στον πυρήνα του θεωρητικού σχήματος του Piaget, τα παιδιά είναι εγγενώς ελλειπτικά», καθώς θεωρείται ότι «λόγω ηλικίας, δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις, τις οποίες θα αποκτήσουν σταδιακά κατά την αναπτυξιακή τους πορεία προς την ενηλικίωση».

Τέτοιου τύπου θεωρητικά σχήματα παρέχουν τις δογματικές εκείνες προϋποθέσεις (μέσα σε ένα επιστημονικό κατά τα άλλα πλαίσιο) οι οποίες στοιχειοθετούν την άποψη ότι το παιδί υπολείπεται νοητικών ικανοτήτων και μηχανισμών, και με αυτόν τον τρόπο το αποκόπτουν από τη διαλεκτική παιδιού και εμπειρίας (βλ. και παρακάτω), από τη βίωση δηλαδή του παρόντος του:

η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή ως ένα μεταβατικό στάδιο και όχι ως κοινωνικό γίνεσθαι. Υπ' αυτή την ενηλικοκεντρική σκοπιά, τα παιδιά απεικονίζονται ως *δυνάμει* κοινωνικά όντα, ως *μελλοντικοί* ενήλικοι πολίτες, δηλαδή *χωρίς* παρόν. Το παιδί, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ως ένα ελλειπτικό, ανώριμο, ανεπαρκές και άπειρο ον, το οποίο η κοινωνία των ενηλίκων θα πρέπει να προετοιμάσει, να εκπαιδεύσει και γενικότερα να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στις οποίες θα ωριμάσει και θα ολοκληρωθεί ως ορθολογική και συνετή προσωπικότητα (Πεχτελίδης, 2011, σ. 206, έμφαση δική μου).

Με άλλα λόγια, η κατάσταση και ο χρόνος της παιδικής ηλικίας (τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά) εμφανίζονται και γίνονται αντιληπτά ως «διαδρομή μετάβασης στην ενήλικη ζωή», η οποία, μάλιστα «είναι προκαθορισμένη» και νομιμοποιείται να προκαθορίζεται «από τους ενήλικες» και από ευρύτερα «ηγεμονικά πολιτικά σχέδια δόμησης του κοινωνικού» (Πεχτελίδης, 2014, σ. 73). Μέρος των σχεδίων αυτών, ή μάλλον μέρος του πώς καθορίζονται, διασφαλίζονται και καθιερώνονται τα προνόμια και τα κοινωνικο-πολιτισμικά εχέγγυα που προκύπτουν από τα σχέδια αυτά, συνιστά, όπως εξηγεί ο Πεχτελίδης (2011, σ. 153), η «επιστημονική γνώση» που παρέχεται – και – μέσω της ψυχολογίας. Μια τέτοιου τύπου γνώση, «λόγω της υποτιθέμενης ουδετερότητάς της» θεωρείται ευρέως ότι «παρέχει αντικειμενικά κριτήρια παρατήρησης, αξιολόγησης και ταξινόμησης της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών». Το πλαίσιο αυτό συγκροτεί «μια έννοια» και έναν λόγο περί «φυσιολογικού παιδιού», καθορίζοντας τις «κοινωνικές προσδοκίες και απαιτήσεις ως προς τις ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών, καθώς και το αναμενόμενο επίπεδο βιολογικής, συναισθηματικής, νοητικής και γνωστικής ανάπτυξής τους» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 153).

Τα παιδιά δηλαδή, ανεξαρτήτως των ποικίλων κοινωνικο-πολιτισμικών υποβάθρων τους, καλούνται να ανταποκριθούν και αναγκάζονται να συμμορφωθούν στο «σχήμα που έχει επιβάλει η αναπτυξιακή ψυχολογία» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 64-65· βλ. επίσης Χολτ, 1995, σσ. 322-323). Αυτού του είδους οι θέσεις, με δεδομένο ότι αποτελούν την κυρίαρχη επιστημονική στάση προς το 'παιδί', κατασκευάζουν αυθαίρετα «μια ιδεατή μορφή κανονικότητας» σε ό,τι αφορά τη ζωή του, η οποία θα μπορούσαμε να πούμε ότι λειτουργεί ως «μέσο ελέγχου και ρύθμισης της αναπτυξιακής πορείας του νεαρού ατόμου προς την ενηλικίωση» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 154). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, δικαιολογείται και νομιμοποιείται η όποια «παρέμβαση της ενήλικης εξουσίας στο παιδικό σώμα και πνεύμα», με απώτερο στόχο «τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 154). Το παιδί απομονώνεται σταδιακά από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, με το μέλλον της ζωής του να εξαρτάται όχι από το ίδιο αλλά από άλλους/ες, τους/τις ενήλικες (Πεχτελίδης, 2014, σ. 73). Κατά συνέπεια, αποκόπτεται από την άμεση και αβίαστη απόκτηση εμπειριών. Το παιδί στο σύγχρονο δυτικό κόσμο, δεδομένης της 'αναπτυξιακής ελλειμματικότητάς' του, θεωρείται ότι αδυνατεί εξ ορισμού:

- να εκτεθεί –και συνεπώς θεωρείται ότι θα πρέπει να αποφεύγεται η έκθεσή του– σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, τα οποία προκαθορίζονται με βάση τις προσλαμβάνουσες των ενηλίκων (κυρίως επιστημονικού υποβάθρου).

- να διαχειριστεί, να αξιολογήσει και να αξιοποιήσει χωρίς καθοδήγηση τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται: στην κατεύθυνση αυτή τού παρέχονται έτοιμες αναλυτικές και σαφείς οδηγίες και ‘ασφαλείς’ τρόποι απόκτησης εμπειριών.

Θα λέγαμε λοιπόν ότι το παιδί εκτίθεται σε εμπειρίες μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, το οποίο περισσότερο προσιδιάζει σε ‘εργαστηριακό’, παρά στον πραγματικό κοινωνικό κόσμο: του παρέχονται *κατάλληλες*, ‘χρήσιμες’ δηλαδή και ‘ακίνδυνες’, εμπειρίες και *ενδεδειγμένοι*, ‘ορθοί’ δηλαδή και ‘ασφαλείς’, τρόποι διαχείρισης και αξιολόγησης αυτών των εμπειριών. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή του Χολτ (1979α: 13) ότι «το να είναι κανείς παιδί» σημαίνει ότι «είναι απόλυτα εξαρτημένος», ότι «θεωρείται [...] σαν ένα κράμα δαπανηρής ενασχόλησης, σκλάβου και κατοικίδιου».

Σε αντίθεση βέβαια με τις παραπάνω νόρμες, συλλογιστικές και θεωρήσεις της παιδικής ηλικίας και τους λόγους που τις συγκρατούν, όπως αυτοί παρέχονται μεταξύ άλλων μέσω της αναπτυξιακής ψυχολογίας, έχει ασκηθεί έντονη –αν και σποραδική– κριτική. Ειδικότερα, ο Χολτ (1995, σσ. 342-343) αντιτείνει ότι:

το παιδί είναι περίεργο. Θέλει να αντλεί νόημα από τα πράγματα, να ανακαλύπτει τον τρόπο λειτουργίας των πραγμάτων, να αποκτήσει αυτάρκεια και έλεγχο όσον αφορά στον εαυτό του και στο περιβάλλον του [...] παρατηρεί από κοντά και με οξυδέρκεια, προσπαθεί να κατανοήσει τα πάντα. Πειραματίζεται. [...] Είναι θαρραλέο. Δεν φοβάται μήπως κάνει λάθη. Είναι υπομονετικό. Μπορεί να ανεχθεί υπερβολική αβεβαιότητα, σύγχυση, άγνοια και αγωνία. Δεν έχει ανάγκη να κατανοήσει αμέσως κάθε νέα κατάσταση. Είναι πρόθυμο και σε θέση να περιμένει ωσότου ανακαλύψει το νόημα των πραγμάτων –ακόμη κι όταν αργοπορεί, πράγμα σύνθητες.

Επιπλέον, ένας –αποδομητικός– αντίλογος στις κυρίαρχες θεωρήσεις του ‘παιδιού’, όπως αυτές παρέχονται από την ψυχολογία, είναι σημαντικό να εστιάζει με βάση τον Πεχτελίδη (2011, σ. 158) στα εξής σημεία:

- τη *μεταβλητότητα* της παιδικής ηλικίας: «η παιδική ηλικία δεν αποτελεί μια μοναδική και απaráλλακτη εμπειρία», αλλά «μεταβάλλεται ιστορικά και κοινωνικά» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 158).
- την *αυθαιρετότητα* της διάκρισης μεταξύ παιδιών και ενηλίκων και, γενικότερα, της κατηγορίας του ‘παιδιού’: «η παιδική ηλικία αποτελεί μια σύγχρονη κοινωνική επινόηση [...] είναι μια τεχνητή περίοδος πάνω στην οποία στηρίζεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στον ανήλικο και τον ενήλικο» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 158).
- τον *αρνητικό και εξαρτημένο* ορισμό της παιδικής ηλικίας «με σημείο αναφοράς τους ενηλίκους»: το παιδί ορίζεται μέσω μιας διαρκούς «σύγκρισης» με τον ενήλικα και συγκεκριμένα ως αυτό που *δεν είναι* ή που *δεν έχει* ο ενήλικας, το παιδί δηλαδή ορίζεται μέσω των γνωρισμάτων που –υποτίθεται ότι– στερείται, π.χ. «έλλειψη πείρας, γνώσης, κρίσης, λογικής κλπ.», και βάσει των οποίων τεκμαίρεται –και νομιμοποιείται– η ‘αδυναμία’ του να αποτελέσει ισοδύναμο μέρος της κοινωνίας των ενηλίκων (Πεχτελίδης, 2011: 158).
- τον *εξουσιαστικό* –παρά ηλικιακό– προσδιορισμό της κατηγορίας του ‘παιδιού’: «η έμφαση δίνεται στην ασυμμετρία που χαρακτηρίζει τη σχέση παιδιού-ενήλικα σε ό,τι αφορά

θέματα εξουσίας, δικαιωμάτων, επιρροής, εξάρτησης, κλπ.» (Πεχτελίδης, 2011: 158).

4. Ηαντίληψη της εκπαίδευσης για το παιδί και την παιδική ηλικία

Με βάση όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, στην ενότητα αυτή θα εστιάσω ειδικότερα στο πώς οι λόγοι των ενηλίκων και της ψυχολογίας για το ‘παιδί’ (όπως παρουσιάστηκαν στις ενότητες 2 και 3) σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αφενός, υποστηρίζοντάς τες και, αφετέρου, συγκροτούμενοι και ενισχυόμενοι περαιτέρω μέσα από –και μέσα σε– αυτές.

Αρχικά, θα μπορούσαμε μεταφορικά να πούμε ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζει το παιδί σαν ασθενή, και η ασθένεια που διαγιγνώσκει είναι η παιδικότητα και η νεανικότητα, την οποία αναλαμβάνει να θεραπεύσει (βλ. Πεχτελίδη, 2011, σσ. 154-155· Χολτ, 1995, σ. 358). Η ‘θεραπευτική’ αυτή προσέγγιση της εκπαίδευσης εκφράζεται θα λέγαμε κάπως έτσι: όσο ο άνθρωπος ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία του παιδιού και του νεαρού, δηλαδή του μη ενηλίκου, δεν έχει την επίγνωση της –ευλαβικής– τήρησης των κοινωνικών και πολιτισμικών συμβάσεων ούτε έχει επιμελώς εκπαιδευτεί στο να τις ακολουθεί, δηλαδή η ελευθερία του δεν έχει ακόμη περιοριστεί και κατασταλεί. Και αυτό ακριβώς είναι που απειλεί τις κυρίαρχες νόρμες και ιδεολογίες, οι οποίες με τη σειρά τους αναπτύσσουν και συντηρούν μηχανισμούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν την απειλή αυτή. Ένας τέτοιος μηχανισμός είναι ο θεσμός της εκπαίδευσης. Εκείνο το οποίο αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας η εκπαίδευση με διάφορους τρόπους και ποικίλα μέσα είναι η επιχείρηση συμμόρφωσης του παιδιού μέσα από την ηθική διαπαιδαγώγηση και την κανονικοποίηση της ύπαρξής του, δηλαδή μέσα από τον έλεγχο και την επιτήρηση του σώματος και του πνεύματός του. Σε αυτή τη διαδικασία συμβαίνει αυτό που η Μακρυνιώτη (2020, σ. 281) περιγράφει ως εξής:

ο απολίτιστος εκπολιτίζεται, το άγριο θηρίο δαμάζεται και το παιδί κοινωνικοποιείται. Και στις τρεις περιπτώσεις ο μετασχηματισμός καθιστά απαραίτητη την παρέμβαση, την επιτήρηση και τον έλεγχο εκ μέρους των ενηλίκων. Σε ό,τι αφορά το παιδί, ο στόχος του εκπολιτισμού του επιτυγχάνεται με την εμφάνιση και παγίωση ενός μεγάλου φάσματος επιστημονικών πεδίων, θεσμών, ειδικοτήτων και πρακτικών που θα διασφαλίσουν ότι μελλοντικά το παιδί, ως ορθά κοινωνικοποιημένο θα αποκτήσει τις ενδεδειγμένες ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές έτσι ώστε η ένταξή του στην κοινωνία δεν θα συνιστά απειλή και θα γίνει ομαλά.¹

Αντίστοιχα, με τους όρους του Ferrer (2022, σσ. 86-87):

το σχολείο υποτάσσει τα παιδιά σωματικά, ηθικά και νοητικά, στοχεύοντας στον έλεγχο της ανάπτυξης των δυνατοτήτων τους όπως ορέγεται η εξουσία [...] «Εκπαίδευση» σήμερα στην πράξη σημαίνει ότι οι μαθητές τιθασεύονται, δαμάζονται, εξημερώνονται [...] τα παιδιά πρέπει να μάθουν να υπακούουν, να πιστεύουν και να σκέφτονται με γνώμονα τα δόγματα που κυριαρχούν στην κοινωνία [...] δεν έχει σκοπό να προωθή την αυθόρμητη ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών, να τα αφήνει ελεύθερα να αναζητήσουν τους πιο πρόσφορους τρόπους ικανοποίησης των σωματικών, νοητικών ή ηθικών αναγκών τους. Σκοπό έχει να επιβάλλει κατασκευασμένες ιδέες, να αποτρέπει τα παιδιά από το να σκέφτονται με τρόπο διαφορετικό από εκείνον που εξυπηρετεί τη

¹ (βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2020, σ. 60).

συντήρηση των υπαρχόντων κοινωνικών θεσμών· σε τελική ανάλυση, να μετατρέπει τα παιδιά σε άτομα αυστηρά προσαρμοσμένα στον κοινωνικό μηχανισμό.

Η εδραίωση και η παγίωση της επιχείρησης συμμόρφωσης του παιδιού περιλαμβάνει τη συστηματική και οργανωμένη επανάληψη συγκεκριμένων κανόνων, οι οποίοι βέβαια συνήθως διαμορφώνονται και προτείνονται, όχι ως τέτοιοι, αλλά ως στάδια ανάπτυξης και ομαλής μετάβασης προς την ενήλικη ζωή. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή του Χολτ (1979β, σ. 128), ο οποίος κάνει λόγο για 'νόμους' των οποίων τη διατύπωση συνοψίζει ως εξής:

1. Κάνε ό,τι σου λένε χωρίς να ρωτάς και να φέρνεις αντιρρήσεις, όποτε εγώ ή κάποια άλλη εξουσία σου λέει να το κάνεις.
2. Συνέχισε να κάνεις αυτό που σου λένε για όσο διάστημα σου λένε. Μη σ' απασχολεί το πόσο πληκτικό, δυσάρεστο ή άσκοπο μπορεί να σου φαίνεται. Δεν είναι δική σου δουλειά να αποφασίζεις.
3. Κάνε οτιδήποτε θέλουμε να κάνεις με τη θέλησή σου. Να το κάνεις ακόμη κι αν δεν σου το έχουμε πει. Κάνε αυτό που περιμένουμε από σένα να κάνεις.
4. Αν δεν τα κάνεις αυτά τα πράγματα, θα υποβληθείς σε τιμωρία και θα την αξίζεις.
5. Να αποδέχεσαι τη ζωή σου χωρίς να παραπονείσαι ακόμη κι αν βγάζεις πολύ λίγα, ή και τίποτε από αυτά που νομίζεις ότι θέλεις, ακόμη κι αν η ίδια η ζωή σου δεν έχει χαρά, νόημα ή ικανοποίηση. Έτσι είναι η ζωή.
6. Να δέχεσαι το φάρμακό σου, την τιμωρία σου, οτιδήποτε σου κάνουν όσοι βρίσκονται πιο πάνω από σένα, χωρίς να παραπονείσαι και να αντιστέκεσαι.
7. Το να ζεις με αυτό τον τρόπο είναι καλό για την ψυχή και τον χαρακτήρα σου.

Σε αυτό το πλαίσιο, μέλημα της σχολικής «διαχείρισης και διακυβέρνησης» των παιδιών είναι οι εξονυχιστικές και ποικιλότροπες μορφές ελέγχου και επιτήρησης (Πεχτελίδης, 2011, σ. 157) που ασκεί το εκπαιδευτικό σύστημα, μεαπώτερο σκοπό την «εσωτερίκευση [...] πεποιθήσεων», καθώς και την «ανάπτυξη μιας συνείδησης που θα υποστηρίζει ανεπιφύλακτα την κυρίαρχη κοινωνική δομή» (Σπρίνγκ, 1987, σ. 31) από μέρους των παιδιών. Όπλο της εκπαίδευσης στον αγώνα αυτό είναι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το επιστημονικό περιεχόμενο και τα θεωρητικά σχήματα που παρέχει η ψυχολογία περί ελλειπτικότητας ή αδυναμίας του 'παιδιού' (βλ. ενότητα 3):

η παιδική ηλικία είναι μια χρονική περίοδος κατά την οποία ασκείται αναγκαστικά έλεγχος μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, από την ενήλικη κοινωνία πάνω στο παθητικό και ελλειπτικό παιδικό σώμα, το οποίο σταδιακά ολοκληρώνεται κοινωνικοπολιτισμικά, πολιτικά και βιολογικά και γίνεται αποδεκτό από την ενήλικη κοινωνία (Πεχτελίδης, 2011, σ. 156).

Ο Χολτ(1979α) παραθέτει ένα επεξηγηματικό σχήμα για το πώς η σχολική διακυβέρνηση αντιλαμβάνεται την παιδικότητα και την αλληλεπίδραση μαζί της. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι η εκπαίδευση αντιλαμβάνεται την παιδική ηλικία «σαν ένα κήπο με τοίχους όπου τα παιδιά, όντας μικρά και αδύναμα, προστατεύονται ενάντια στη σκληρότητα του εξωτερικού κόσμουμέχρι να γίνουν δυνατά κι αρκετά έξυπνα για να μπορέσουν να τον αντιμετωπίσουν» (Χολτ, 1979α, σ. 22). Κατ' αυτό τον τρόπο «ο έλεγχος μετονομάζεται σε προστασία, πρόληψη και ενδιαφέρον, με

στόχο την προσωπική ασφάλεια του παιδιού, και η επιτήρηση σε φροντίδα για την υγεία και ευημερία αυτής της κοινωνικής κατηγορίας» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 157).

Ωστόσο, εντός αυτού του υποτιθέμενα προστατευτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος τα παιδιά «αρχίζουν να βιώνουν την παιδική τους ηλικία όχι σαν κήπο αλλά σαν φυλακή» (Χολτ, 1979α, σ. 22· βλ. επίσης Χολτ, 1987). Επομένως, αυτός «ο περιφραγμένος κήπος [...] καταλήγει τις περισσότερες φορές, για πολλούς από τους ανθρώπους που ζουν μέσα στα όριά του, να είναι όχι καλύτερος από τον εξωτερικό κόσμο, αλλά χειρότερος», συχνά «πολύ πιο ανταγωνιστικός, γεμάτος περιφρόνηση και σκληρότητα» (Χολτ, 1979α, σ. 67). Τα σχολεία δηλαδή «δεν προστατεύουν τα παιδιά από την ασχήμια του εξωτερικού κόσμου [...] είναι το ίδιο άσχημα όπως και ο εξωτερικός κόσμος» και, αντίστροφα, «οι επιβλαβείς επιπτώσεις τους στα παιδιά συμβάλλουν στη διαμόρφωση του βλαβερού χαρακτήρα του εξωτερικού κόσμου» (Χολτ, 1979α, σ. 240). Υπό αυτό το πρίσμα:

είναι γελοίο κι εξοργιστικό για ένα θεσμό σαν το σχολείο [...] να συνεχίζει να παριστάνει τον κύριο υπερασπιστή των παιδιών [...] σημαντική αποστολή των σχολείων είναι να δογματίζουν, να κάνουν δηλαδή τα παιδιά να σκέφτονται αυτό που θέλουν οι ενήλικες, ή τουλάχιστον αυτά που θέλουν οι πολιτικά ισχυροί ενήλικες, να σκέφτονται τα παιδιά (Χολτ, 1979β, σ. 317).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο/η κάθε μαθητής/τρια καταλήγει συχνά να μένει δέσμιος/α των παράλογων κανόνων που διέπουν τη γραφειοκρατική και καταπιεστική δομή του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία έχει «αξιώσεις συμμόρφωσης από τους μετέχοντες» (Πεχτελίδης, 2011, σσ. 159-160). Οι αξιώσεις αυτές πραγματώνονται μέσω των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες—μικροεπιπεδικά— λειτούργουν συχνά ως φορείς των ‘εντολών’ και των λόγων του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. Illich, 1973: 46). Σταδιακά λοιπόν το παιδί, μέσω συνεχών επιτελέσεων του ρόλου του/της μαθητή/τριας, εκπαιδύεται στη διαμόρφωση ενός ανελεύθερου και καταπιεσμένου χαρακτήρα (βλ. Neil, 1972, σσ. 379-380). Το παιδί σταδιακά εξαντλείται ως –τίποτα πέρα από– μαθητής/τρια και, μέσω αυτής της εξάντλησης, η πειθαρχία και η υπακοή προβάλλονται ως συνεκτικοί δεσμοί του παιδιού με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι Andersen, Hansen & Jensen (1975: 8) αναφέρουν σχετικά ότι «όταν κανείς έχει μόνο ένα δικαίωμα, το δικαίωμα του να υπακούει, μαθαίνει αναπόφευκτα να μη γυρεύει ποτέ να μάθει γιατί κάνει αυτό που κάνει. Μαθαίνει να μην αναρωτιέται πια για τίποτα, να μη σκέφτεται».

Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν θα λέγαμε ότι λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό στη βάση του ενηλικισμού (Μικρός Ντουινιάς, 2018), στη βάση δηλαδή αυτού που ο Χολτ σχολιάζει:

- ως «εξουσία των ενηλίκων», εννοώντας «ένα είδος [...] γενικού και μόνιμου δικαιώματος ή καθήκοντος να λέμε στα παιδιά τι να κάνουν» (Χολτ, 1979β, σ. 70· βλ. επίσης Χολτ, 1979α· Μικρός Ντουινιάς, 2018), και
- ως «δικτατορία των κατ’ επάγγελμα προστατών», εννοώντας τους/τις ενηλίκους και τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες έχουν την «απεριόριστη εξουσία» να κάνουν στα παιδιά ό,τι επιθυμούν θεωρώντας πως είναι για το καλό τους (1979β, σ. 76).

Υπό αυτό το πρίσμα, «τα παιδιά συνιστούν την κατεξοχήν κοινωνική κατηγορία που υφίσταται τον έλεγχο και την επιτήρηση της ενήλικης κοινωνίας» (Πεχτελίδης,

2011, σ. 157). Και το εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο –και διαμορφώνοντας εν πολλοίς τις δομές και τους λόγους που το συγκρατούν– αντιμετωπίζει και αλληλεπιδρά με τα παιδιά, αφενός, στη βάση χαρακτηριστικών τα οποία προφανώς «δεν [...] έχει το παιδί αλλά υπάρχουν μόνο σε κάποιο όραμα ή κάποια θεωρία που έχουμε διαμορφώσει για τα παιδιά» και, αφετέρου, στη βάση της υπεροχής και της ανωτερότητας του όποιου (στην προκειμένη του εκπαιδευτικού) υποκειμένου (βλ. Χολτ, 1979α, σ. 102· βλ. επίσης ενότητες 2 και 3).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται εμφανές ότι ολόκληρο το πυκνό πλέγμα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα «συστήματα ελέγχου» (Φουκό, 1991, σ. 111) της κοινωνίας και με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί συνιστά ισχυρό διαμορφωτή αυτού που ο Φουκό (1991, σ. 116) ονομάζει «κοινωνία νορμοποίησης». Τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα ποικίλα κοινωνικο-πολιτισμικά υπόβαθρά τους, καλούνται να επιτελέσουν τον ρόλο του/της μαθητή/τριας, όπως αυτός ομοιογενώς και μονοθεματικά ορίζεται στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα και όπως αυτός διαμορφώνεται ως πρότυπο από –και για– το ενήλικο υποκείμενο. Με αυτή την έννοια, η εκπαίδευση έχει και χαρακτήρα αποκλεισμού, αφού λειτουργεί όπως αναφέρει και ο Ρεχτελιδίς (2020, σ. 16) περιθωριοποιώντας τα παιδιά εκείνα που «δεν ανταποκρίνονται ή δεν συμμορφώνονται στα κυρίαρχα πρότυπα της παιδικής ηλικίας και ανάπτυξης».

Με βάση τα παραπάνω, στο πλαίσιο λειτουργίας του αναλυόμενου πειθαρχικού μηχανισμού, το παιδί υποβάλλεται στην παραίτηση από τον εαυτό του από τη στιγμή που οι απόψεις και οι ανάγκες του δεν εισακούγονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και τους/τις εκπροσώπους του, τόσο ως προς την οικοδόμηση και τη βίωση της καθημερινότητας της σχολικής ζωής όσο και ως προς την επιλογή του μαθησιακού περιεχόμενου, της παιδαγωγικής διαδικασίας και της οργάνωσης της μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Σύμφωνα με ένα τέτοιο πρόγραμμα μειώνεται δραματικά η δυνατότητα του παιδιού να αναπτυχθεί έτσι όπως εκείνο θα αποφασίσει και κατά συνέπεια οδεύει προς την υιοθέτηση της τυποποιημένης και ομογενοποιημένης ύπαρξης και συνύπαρξης. Ο Χολτ (1979α, σ. 233) αναφέρει χαρακτηριστικά:

σαν ενήλικοι, υποθέτουμε ότι έχουμε το δικαίωμα ν' αποφασίζουμε τι μας ενδιαφέρει και τι δεν μας ενδιαφέρει, τι θα εξετάσουμε και τι θα παρατηρήσουμε και τι όχι. Θεωρούμε δεδομένο αυτό το δικαίωμα, δεν μπορούμε να φανταστούμε ότι είναι δυνατό να μας αφαιρεθεί.

Αυτό ακριβώς το δικαίωμα που (καλώς) απολαμβάνουν οι ενήλικοι είναι που (κακώς) αφαιρούν από τα παιδιά. Κάτι που σημαίνει ότι, με τους όρους του Χολτ (1979α, σ. 234), «διαλέξαμε να βαδίσουμε σ' ένα πολύ επικίνδυνο μονοπάτι»:

η ελευθερία του ατόμου για μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ελευθερίας της σκέψης [...] αν αφαιρέσουμε από κάποιον το δικαίωμα ν' αποφασίζει τι θέλει να μάθει, καταστρέφουμε εντελώς την ελευθερία της σκέψης του. Του λέμε, στην ουσία, μ' αυτόν τον τρόπο: πρέπει να μην σκέφτεσαι με βάση τι ενδιαφέρει εσένα, αλλά με βάση τι ενδιαφέρει εμάς (Χολτ, 1979, σ. 233)

Η μάθηση λοιπόν είναι μία διαδικασία που εντός του σχολείου αναγνωρίζεται ως αποκλειστικό έργο των ενηλίκων. Αυτοί θεωρούνται ως οι μοναδικοί υπεύθυνοι για την επίτευξη αυτού του έργου. Ως εκ τούτου, η μάθηση παύει να αποσκοπεί στην αναζωογόνηση της σκέψης, χάνει τον χαρακτήρα της εξερεύνησης και καταλήγει να αφορά το παιδί μόνο παθητικά, και όχι π.χ. αναγνωρίζοντάς του τον χώρο να

συναποφασίζει και να συνδιοργανώνει, μέσω συλλογικών διαδικασιών που το περιλαμβάνουν, το μαθησιακό περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές/σχολικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Χολτ (1995, σ. 12), «τα σχολεία εμμένουν όλο και πιο επίμονα στη λανθασμένη άποψή τους», ότι δηλαδή «η εκπαίδευση και η διδασκαλία είναι βιομηχανικές διαδικασίες» και «ότι πρέπει να σχεδιάζονται και να προγραμματίζονται εκ των άνω και στην παραμικρή τους λεπτομέρεια, και εν συνεχεία να επιβάλλονται σε παθητικούς δασκάλους και στους ακόμη πιο παθητικούς μαθητές τους». Θα λέγαμε, με άλλα λόγια, ότι όταν η μάθηση παραχωρεί τη θέση της στην εκπαίδευση, το παιδί «αναγκάζεται να μαθαίνει αυτά που κάποιος άλλος πιστεύει ότι πρέπει να μάθει» (Χολτ, 1979α, σ. 235):

τα σχολεία φαίνεται ότι συγκαταλέγονται μεταξύ των πιο αντιδημοκρατικών, εξουσιαστικών, καταστροφικών κι επικίνδυνων θεσμών της σύγχρονης κοινωνίας. Κανένας άλλος θεσμός δεν είναι τόσο βλαβερός για τόσο πολλούς ανθρώπους, κανένας άλλος θεσμός δεν μπορεί να καταστρέψει ολοκληρωτικά σχεδόν την περιέργεια, την ανεξαρτησία, την εμπιστοσύνη, την αξιοπρέπεια, την αίσθηση ταυτότητας και προσωπικής αξίας του ανθρώπου (Χολτ, 1979α, σ. 240).

Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση του Βανεγκέμ (1996, σ. 6) ότι:

κανένα παιδί δεν περνάει το κατώφλι του σχολείου χωρίς να εκτεθεί στον κίνδυνο να χαθεί. Θέλω να πω, να χάσει αυτή την πλούσια, την αχόρταγη για γνώσεις και θαυμασμούς ζωή, που θα ήθελε με τόσο ενθουσιασμό να τροφοδοτήσει, αντί να την αποστειρώσει και να την απογοητεύσει με την ανιαρή δουλειά της αφηρημένης γνώσης. Τι φοβερή απόδειξη αυτά τα σπινθηροβόλα βλέμματα που ξαφνικά ξεθωριάζουν!

Το κρίσιμο, σύμφωνα με τον Χολτ (1995, σ. 346), είναι «να κατανοήσουμε ότι τα παιδιά μαθαίνουν ανεξάρτητα», και «όχι όταν τα στριμώχνουμε»· ότι μαθαίνουν δηλαδή «επειδή ενδιαφέρονται και είναι περίεργα», και «όχι για να ευχαριστήσουν ή να καθησυχάσουν τους ισχυρούς ενήλικες». Είναι σημαντικό λοιπόν «να ελέγχουν μόνο τους αυτό που μαθαίνουν και να αποφασίζουν για λογαριασμό τους τι θέλουν να μάθουν και πώς θέλουν να το μάθουν» (Χολτ, 1995, σ. 346). Υπό αυτό το πρίσμα, «τα παιδιά θα έπρεπε να είναι ελεύθερα» να μπορούν να επιλέγουν τα «πράγματα που θα τους άρεσε να γίνονται στο σχολείο» και «εάν προτιμούν να εξερευνήσουν τον κόσμο με αυτό τον τρόπο ή με οποιοσδήποτε άλλους τρόπους» (Χολτ, 1995, σ. 259).

5. Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο επιχείρησε να αναδείξει τη ηγεμονική και εξουσιαστική στάση των ενηλίκων προς τα παιδιά, όπως αυτή τείνει να δεσμεύεται και να (συγ)χωνεύεται στις νόρμες συσχέτισης εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας. Η κεντρική θεωρητική υπόθεση στην οποία βασίστηκε, αντλώντας κυρίως από τους Πεχτελίδη (2011, 2015, 2020) και Χολτ (1979α, 1979β, 1995), είναι ότι το ‘παιδί’ συνιστά μια κοινωνική και πολιτική –παρά φυσική ηλικιακή– κατηγορία, η οποία εμφανίζεται με εξέχουσα σημασία και κεντρική θέση στο περικείμενο ενός λόγου ενηλικισμού στον σύγχρονο δυτικό κόσμο. Ο λόγος αυτός όπως παρουσιάστηκε εδώ, αφενός, βρίσκει τα θεωρητικά του ερείσματα μεταξύ άλλων στο επιστημονικό πλαίσιο της –αναπτυξιακής κυρίως– ψυχολογίας και, αφετέρου, υποστηρίζει τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος, καθιστώντας το περισσότερο έναν πειθαρχικό μηχανισμό παρά έναν χώρο μάθησης συγκαθοριζόμενο και από τα παιδιά. Όπως φάνηκε, η μάθηση εντός του σχολείου καταλήγει να συνιστά μια μονοκατευθυντική διαδικασία

στην οποία το παιδί επιχειρείται, όχι απλώς να εκτεθεί παθητικά, αλλά να συνηθίσει και να εκπαιδευτεί στην παθητικότητα ως μέθοδο συνύπαρξής του με τα ερεθίσματα του κόσμου. Βασικός στόχος μοιάζει να είναι η ομαλή και τυποποιημένη – νορμοποιημένη– παρουσία του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο, με τέτοιον τρόπο που να μην το διαταράσσει. Αυτό που απειλεί, και συνεπώς θεωρείται ότι χρήζει διαχείρισης, ελέγχου και καταστολής, είναι η δημιουργικότητα και ο αυθορμητισμός, η «υποκειμενική φαντασία», η οποία «πάντοτε αποζητάει την πραγμάτωσή της στην πράξη» (Βανεγκέμ, 2002, σ. 299).Κλείνοντας, κρίσιμο είναι, σύμφωνα με την Goldman (2021, Απρίλιος), το ερώτημα:

πρέπει το παιδί να θεωρείται μια ανεξάρτητη προσωπικότητα ή ένα αντικείμενο που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ιδιοτροπίες και τα γούστα των άλλων; Νομίζω ότι αυτή είναι η πιο σημαντική ερώτηση που πρέπει να απαντηθεί από γονείς και δασκάλους. Το εάν το παιδί θα αναπτυχθεί εσωτερικά, εάν όλα όσα αναζητούν εκφραστική διέξοδο θα αφεθούν να έρθουν στο φως ή θα είναι ετεροκαθοριζόμενο, αυτό εξαρτάται από τη σωστή απάντηση σε αυτό το ζωτικής σημασίας ερώτημα.

Βιβλιογραφία

Αυγητίδου Σ. (2024). Μεθοδολογικά ζητήματα στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 9(34). Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2024, από <https://journals.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/1997>

Andersen, B. D., Hansen S. & Jensen J. (1975). *Το κόκκινο βιβλιαράκι των μαθητών* (Ε. Βαρίκα, Μτφρ.). Εκδόσεις Βέργος.

Βανεγκέμ, Ρ. (1996). *Το τέλος της εξάρτησης: Προειδοποίηση προς τους μαθητές γυμνασίου και λυκείου* (Μ. Λογοθέτη, Μετ., Α. Ζαγκούρογλου, Επιμ.). Ελεύθερος Τύπος.

Βανεγκέμ, Ρ. (2002). *Η Επανάσταση της Καθημερινής Ζωής* (Σ. Βελέντζας, Μετ.). Άκμων.

Ferrer, F. I. (2022). *Το Μοντέρνο Σχολείο: Η καταγωγή και τα ιδανικά του* (Φ. Τσαλούχου, Μετ., Χ. Ποζίδης, Επιμ.). Στάσει Εκπύπτοντες.

Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock.

Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Pantheon Books.

Goldman, E. (2021, 19 Απριλίου). *Το Παιδί και οι εχθροί του*. Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2024, από <https://ipposd.org/2021/04/19/emma-goldman-%cf%84%ce%bf-%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%af-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%bf%ce%b9-%ce%b5%cf%87%ce%b8%cf%81%ce%bf%ce%af-%cf%84%ce%bf%cf%85/#more-16702>

Illich, I. (1973). *Μετά Την Κοινωνία Χωρίς Σχολεία Τι; Πολιτική αντιστροφή* (Ο. Ν. Γκανά& Ε. Τζελέπογλου, Μετ.) Εκδόσεις Σπηλιώτη.

Μακρυνιώτη, Δ. (2020). Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας. Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης : ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 277-290). Gutenberg.

Μικρός Ντουνιάς (2018). *Ενηλικισμός*. Μικρός Ντουνιάς.

Μπέρκερ, Π. Α., & Λούκιαν, Τ. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας* (Κ. Αθανασίου, Μετ., Γ. Κουζέλης& Δ. Μακρυνιώτη, Επιμ.). Νήσος.

Neill, A. S. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Σάμμερχιλ: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου* (Κ. Λάμπρος, Μετ.). Εκδόσεις Μπουκουμάνη.

Πεχτελίδης, Γ. (2011). *Κυριαρχία και αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*. Εκκρεμές.

Πεχτελίδης, Γ. (2014). Παιδική Ηλικία και Λόγοι του Κινδύνου σε Κρίσιμους Καιρούς. Στο Μ.Τζεκάκη& Μ. Κανατσούλη (Επιμ),*Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί της Παιδικής Ηλικίας*(σ σ. 68-76). ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Gutenberg.

Pechtelidis, Y. (2020). Κοινά και εκπαιδευτικός ανασχηματισμός. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 155, 9–38. DOI: <https://doi.org/10.12681/grsr.24807>

Σπρινγκ, Τζ. (1987). *Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης* (Ν. Β. Αλεξίου, Μετ.). Ελεύθερος Τύπος.

Φουκό, Μ. (1991). *Η Μικρο-φυσική της εξουσίας* (Λ. Τρουλινού, Μετ.). Ύψιλον.

Φρενέ, Σ. (1977). *Το Σχολείο Του Λαού* (Κ. Δεναξά-Βενιεράτου, Μετ.). Οδυσσέας.

Χολτ, Τζ. (1979α). *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών: Απόδραση απ' την παιδική ηλικία* (Ν. Μπαλής, Μετ.). Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χολτ, Τζ. (1979β). *Πέρα από το Σάμερχιλ: Η εναλλαγή της ελευθερίας* (Β. Πανταζής & Γ. Νταλιάνης, Μετ., Λ. Θεοδωρακόπουλος, Επιμ.). Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χολτ, Τζ. (1987). *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση* (Στ. Ξενάκη, Μετ.). Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χολτ, Τζ. (1995). *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά* (Δ. Τσαρμακλή, Μετ.). Εκδόσεις Καστανιώτη.

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό

International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Βασικές ικανότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Παναγιώτα Μακρή

doi: [10.12681/edro.37394](https://doi.org/10.12681/edro.37394)

Copyright © 2024, Παναγιώτα Μακρή



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

Οι βασικές ικανότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Παναγιώτα Μακρή
Πανεπιστήμιο Πατρών pmakri@ac.upatras.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης (EXE) έχουν διατυπωθεί σύμφωνα με την Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου οχτώ (8) βασικές ικανότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει όλοι όσοι ολοκληρώνουν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι οι αυτές οι βασικές ικανότητες έχουν κατακτήσει μια σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης μέσα από την ενσωμάτωσή τους στα αναλυτικά Προγράμματα των ευρωπαϊκών χωρών. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, η πρώτη βαθμίδα της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό). Η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία διεξήχθη κατά τον μήνα Μάρτιο του έτους 2024, έχει ως σκοπό να απαντήσει στο ερώτημα αν έχουν ενταχθεί οι βασικές ικανότητες στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, διερευνήσαμε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου το Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) του Δημοτικού. Σύμφωνα με τα βασικά ευρήματα της έρευνάς μας φαίνεται ότι οι βασικές ικανότητες, οι οποίες συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα του EXE, έχουν ενταχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού.

Λέξεις κλειδιά: Βασικές ικανότητες, μαθησιακά αποτελέσματα, EXE, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, παρατηρείται η ανάδυση μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου μάθησης, για τον οποίο έχει οριστεί ως έτος γέννησης το 2025. Βασικοί πυλώνες του φαίνεται να είναι η φοιτητοκεντρική μάθηση, τα μαθησιακά αποτελέσματα, η ψηφιακή Εκπαίδευση και οι βασικές ικανότητες. Όσον αφορά στις βασικές ικανότητες, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, είναι ανάγκη να εισαχθούν στα Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών. Έτσι, τα τελευταία χρόνια, οι βασικές ικανότητες εντάσσονται σταδιακά και με διαφορετικές ταχύτητες και διαδικασίες στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Ως εκ

τούτου, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί η αντίστοιχη πρόοδος στην ενσωμάτωση αυτών των ικανοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού στην Ελλάδα. Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας.

Η δημιουργία του EXE

Στη Σύνοδο Κορυφής στο Γκέτεμποργκ το 2017, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε το όραμά της για έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης (EXE) μέχρι το 2025, ενώ οι πρώτες δέσμες μέτρων εγκρίθηκαν το 2018 και το 2019. Στις 30 Σεπτεμβρίου του 2020, η Επιτροπή με νέα Ανακοίνωσή της, καθόρισε τα μέσα και τα ορόσημα για την επίτευξη του EXE έως το 2025, με την υποστήριξη του σχεδίου ανάκαμψης της Ευρώπης (NextGeneration EU) και του Προγράμματος Erasmus+. Επίσης, πρότεινε ένα πλαίσιο για τη συνεργασία με τα κράτη μέλη και με τα ενδιαφερόμενα μέρη στον τομέα της Εκπαίδευσης, καθώς και μια δομή υποβολής εκθέσεων και ανάλυσης, με συμφωνημένους εκπαιδευτικούς στόχους, για την ενθάρρυνση και την παρακολούθηση των μεταρρυθμίσεων. Στις 18 Φεβρουαρίου 2021 η Επιτροπή ενέκρινε το ψήφισμα σχετικά με το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της Εκπαίδευσης και κατάρτισης προς τον EXE και πέραν αυτού (2021-2030). Οι προσπάθειες για τη δημιουργία του EXE πρόκειται να λειτουργούν σε συνέργεια: α) με το Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων, β) την ανανεωμένη πολιτική στον τομέα της επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και γ) τον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας. Στόχος είναι να βελτιωθεί το επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης των ευρωπαίων πολιτών και να αναπτυχθεί το αίσθημα «του ανήκειν» στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Επιπλέον, στόχος είναι η ανάπτυξη μιας ολιστικής προσέγγισης στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης για τη δημιουργία ενός πραγματικού Ευρωπαϊκού Χώρου Μάθησης. Αυτός ο Ευρωπαϊκός Χώρος Μάθησης θα στηρίζεται στην ελευθερία των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών να μαθαίνουν και να εργάζονται σε ολόκληρη την ήπειρο, αλλά και στην ελευθερία των Ιδρυμάτων να συνεργάζονται μεταξύ τους στην Ευρώπη και πέραν αυτής. Ειδικότερα, το όραμα της Επιτροπής για τον EXE περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/Επίτευξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025), (European Commission, Education and Training Policies/About higher education policy, 2021), (Heriard,

2021),(European Commission, Education and Training, Education in the EU, European Education Area, 2021):

- 🇪🇺 Ποιότητα (Quality)
- 🇪🇺 Ένταξη και ισότητα των φύλων (Inclusion and gender equality)
- 🇪🇺 Πράσινες και ψηφιακές μεταβάσεις (Green and digital transitions)
- 🇪🇺 Εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτές και εκπαιδευτική ηγεσία (Teacher, trainers and school leaders)
- 🇪🇺 Ανώτατη Εκπαίδευση (Higher Education)
- 🇪🇺 Γεωπολιτική διάσταση (Geopolitical dimension)

Ένας ακόμη στόχος του ΕΧΕ είναι η προώθηση της ανάπτυξης ικανοτήτων, με σκοπό την «πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού της Εκπαίδευσης και του πολιτισμού ως κινητήριων δυνάμεων για τη δημιουργία θέσεων εργασίας, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, καθώς επίσης και ως μέσων για να βιώσουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα σε όλη της την πολυμορφία» (COM (2017) 673 final), (COM(2020) 625 final).

Παράλληλα, ο πρώτος στρατηγικός στόχος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την περίοδο 2021-2030 «Βελτίωση της Ποιότητας, της Δικαιοσύνης, της Ένταξης και της Επιτυχίας για όλους στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση», αναφέρει ότι όλα τα άτομα πρέπει να είναι εξοπλισμένα με τις κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, ενώ η προώθηση των βασικών ικανοτήτων αποτελεί βασική προτεραιότητα για όλους τους Ευρωπαίους πολίτες. Από την άλλη, ως πρώτη αρχή στον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων αναφέρεται ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να απολαμβάνει μια ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς Εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση, ώστε να μπορέσει να διατηρήσει και να αποκτήσει δεξιότητες οι οποίες θα του επιτρέψουν να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία και να διαχειρίζεται με επιτυχία τις αλλαγές στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, τα άτομα κρίνεται απαραίτητο να διαθέτουν το κατάλληλο σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων, προκειμένου να διατηρήσουν το σημερινό βιοτικό επίπεδο και υψηλά ποσοστά απασχόλησης, αλλά και να προαγάγουν την κοινωνική συνοχή ενόψει της αυριανής κοινωνίας και της αγοράς εργασίας (COM (2017) 250 final), (Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning, 2018), (European Commission, 2019), (Council of the European Union, 2021).

Έτσι, βασική προτεραιότητα της Επιτροπής και στόχος επίτευξης του EXE είναι η ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων, στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Οι βασικές ικανότητες στο πλαίσιο του EXE

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000) είχε τονιστεί ότι στο ευρωπαϊκό πλαίσιο καθορίζονται οι βασικές ικανότητες, τις οποίες θα παρέχει η Δια Βίου Μάθηση. Τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια της Στοκχόλμης (2001) και της Βαρκελώνης (2002) μεταξύ άλλων, επικύρωσαν και τους στόχους για την ανάπτυξη ικανοτήτων για την κοινωνία της γνώσης και την ανάγκη να ενισχυθεί η ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαίδευσης. Με την ανακοίνωση της Επιτροπής «Να γίνει ο Ευρωπαϊκός Χώρος Δια Βίου Μάθησης πραγματικότητα» και το ψήφισμα του Συμβουλίου (2002) που ακολούθησε, τονίστηκε ως προτεραιότητα η πρόβλεψη για «νέες βασικές ικανότητες» και υπογραμμίστηκε ότι η μάθηση από την προσχολική ηλικία μέχρι και την ηλικία μετά την συνταξιοδότηση, είναι υπόθεση της δια βίου μάθησης. Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την απασχόληση, οι νέοι είναι ανάγκη να έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης των απαραίτητων βασικών ικανοτήτων σε επίπεδο που θα εξασφαλίζονται τα προσόντα για την ενήλικη ζωή τους, διαμορφώνοντας έτσι τη βάση για περαιτέρω μάθηση και επαγγελματική ζωή. Επίσης, οι ενήλικες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης και πιστοποίησης των βασικών τους ικανοτήτων μέσω της Δια Βίου Μάθησης. Ακόμα, τα κράτη μέλη είναι ανάγκη να αναπροσαρμόσουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, με σκοπό την ανταπόκριση στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (2006/962/EK, 2006).

Σύμφωνα με τη Σύσταση συνίσταται στα κράτη μέλη, ως μέρος των στρατηγικών τους για τη Δια Βίου Μάθηση και την εξάλειψη του αναλφαβητισμού, να αναπτύξουν την παροχή των βασικών ικανοτήτων, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο αναφοράς το έγγραφο «Βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση – Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς», με σκοπό την εφαρμογή Κοινοτικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και κατάρτισης και την εξασφάλιση ότι προωθείται η απόκτηση των βασικών ικανοτήτων. Στόχος αυτού του Πλαισίου Αναφοράς είναι ο εντοπισμός και προσδιορισμός των βασικών ικανοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό πολιτειότητα, την κοινωνική συνοχή και

την απασχολησιμότητα σε μια σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Επίσης, σκοπός είναι να υποστηριχθεί το έργο των κρατών μελών ώστε να εξασφαλιστεί, ότι στο τέλος της αρχικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι νέοι θα έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά τις βασικές ικανότητες. Όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή οι βασικές ικανότητες «αντιπροσωπεύουν ένα μεταβιβάσιμο, πολυσύνθετο πακέτο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Είναι ανάγκη να εισαχθούν στα Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης τα επόμενα χρόνια και να έχουν αναπτυχθεί ικανοποιητικά μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το οποίο θα πρέπει να ενεργήσει ως θεμελίωση για την περαιτέρω εκμάθηση, ως τμήμα της δια βίου μάθησης». Έτσι, τα τελευταία χρόνια, οι βασικές ικανότητες έχουν κατακτήσει μια σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Αυτό αποδεικνύεται μέσα από την τεράστια πρόοδο που έχει σημειωθεί στην ενσωμάτωση των βασικών ικανοτήτων στα Αναλυτικά Προγράμματα των ευρωπαϊκών χωρών (European Commission, 2002), (Council of the European Union, 2010).

Στο νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη ανακοινώθηκε η αναθεώρηση της Σύστασης του 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, αναγνωρίζοντας ότι η επένδυση στις ικανότητες, καθώς και σε μια κοινή και επικαιροποιημένη αντίληψη των βασικών ικανοτήτων, αποτελεί ένα πρώτο βήμα αφενός για την προώθηση της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της μη τυπικής μάθησης στην Ευρώπη και αφετέρου για τη διασφάλιση ότι όλα τα άτομα θα αποκτήσουν γνώσεις και θα καλλιεργήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης. Στο πλαίσιο λοιπόν δημιουργίας του ΕΧΕ, δημοσιεύεται και η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου το Μάιο του 2018, σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση, η οποία επικαιροποιεί και αντικαθιστά τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου του 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της Δια Βίου Μάθησης.

Οι 8 βασικές ικανότητες είναι (2006/962/ΕΚ, 2006), (COM (2016) 381 final), (Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning, 2018), (European Commission, 2019):

1. Ικανότητα γραμματισμού
2. Πολυγλωσσική ικανότητα
3. Μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική
4. Ψηφιακή ικανότητα

5. Προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα
6. Ικανότητα του πολίτη
7. Ικανότητα του «επιχειρείν»
8. Ικανότητα πολιτιστικής επίγνωσης και έκφρασης

Όσον αφορά στη μεταγνωστική ικανότητα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αποτελεί τη βάση του “LifeComp (2020): The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence”, το οποίο περιλαμβάνει 9 ικανότητες με τρεις περιγραφικούς δείκτες η κάθε μια. Το LifeComp περιλαμβάνει ικανότητες ζωής που αποκτώνται μέσω της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών.

Σύμφωνα με τη Σύσταση του Συμβουλίου, οι ικανότητες μπορούν να οριστούν ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Ειδικότερα, οι γνώσεις συνίστανται στα ήδη εδραιωμένα γεγονότα και αριθμητικά στοιχεία, έννοιες, ιδέες και θεωρίες που υποστηρίζουν την κατανόηση ενός συγκεκριμένου τομέα ή αντικείμενου. Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τη δυνατότητα εκτέλεσης διαδικασιών και αξιοποίησης των υφιστάμενων γνώσεων για την επίτευξη αποτελεσμάτων. Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη. Αναπτύσσονται με μια προοπτική δια βίου μάθησης, από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή, στο πλαίσιο της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Οι βασικές ικανότητες θεωρούνται όλες εξίσου σημαντικές, ενώ δεξιότητες όπως είναι η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία, οι δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, οι αναλυτικές δεξιότητες, η δημιουργικότητα και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι ενσωματωμένες σε όλο το φάσμα των βασικών ικανοτήτων (Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning, 2018).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα μαθησιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο του EXE και θα παρατηρήσουμε το πώς συνδέονται άμεσα με τις βασικές ικανότητες του EXE.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο του EXE

Στο πλαίσιο του EXE, ο όρος «μαθησιακά αποτελέσματα» (learning outcomes) είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η υπευθυνότητα και η αυτονομία ενός ατόμου, μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας. Σε έναν κοινό ορισμό, οι γνώσεις θα

μπορούσαν να οριστούν ως το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω μάθησης. Οι δεξιότητες θα μπορούσαν να οριστούν ως «η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων» (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασακάλης, 2015). Τέλος, οι έννοιες «υπευθυνότητα» και «αυτονομία» έχουν αντικαταστήσει την έννοια της «ικανότητας». Αυτό σημαίνει ότι το άτομο μπορεί να διαχειρίζεται με υπευθυνότητα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει σε ένα πλαίσιο αυτονομίας (EuropeanUnion, 2024).

Ο ΕΧΕ έχει τις ρίζες του στον ΕΧΑΕ. Για να κατανοήσουμε λοιπόν τα μαθησιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο του ΕΧΕ, θα ανατρέξουμε στη συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ).

Στην Διακήρυξη της Σορβόνης το 1998, οι Υπουργοί Παιδείας τεσσάρων μεγάλων Ευρωπαϊκών χωρών, της Γαλλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γερμανίας και της Ιταλίας, συμφώνησαν και πήραν αποφάσεις με σκοπό την εναρμόνιση της αρχιτεκτονικής του Ευρωπαϊκού Συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης (TheSorbonneDeclaration, 1998). Ύστερα από ένα χρόνο, στη Διαδικασία της Bologna το 1999, οι αρχηγοί των κρατών της Ευρώπης πήραν αποφάσεις με σκοπό τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Σε συνέχεια της Διακήρυξης της Σορβόνης (1998) και της Διαδικασίας της Bologna (1999), κάθε δύο χρόνια ή τρία χρόνια οργανώνονται Υπουργικές Διασκέψεις προκειμένου να αξιολογηθεί η πρόοδος που σημειώθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης και Πολιτισμού και να αποφασιστούν τα νέα μέτρα που πρέπει να ληφθούν (Ministerial Declarations and Communiqués, 2024).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν αναφέρονται πουθενά στην διαδικασία της Bologna το 1999 ή στο Ανακοινωθέν της Πράγας το 2001. Από τότε όμως έχουν εμφανιστεί σε κάθε νέο Υπουργικό Ανακοινωθέν, με αποκορύφωμα την Δήλωση του Λονδίνου, όπου έγιναν τουλάχιστον τέσσερις ξεχωριστές αναφορές. Έλαβαν σταδιακά μεγαλύτερη σημασία, καθώς αντιμετωπίστηκαν οι πρακτικές λεπτομέρειες εφαρμογής ριζικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε ολόκληρη την Ευρώπη (Adam, 2008).

Όπως αναφέρεται στο Ανακοινωθέν της Leuven το 2009, τα προσόντα πρέπει να περιγράφονται με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα με επίκεντρο το μαθητή (φοιτητοκεντρική - μαθητοκεντρική μάθηση), και την αναμόρφωση των

Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών με σκοπό την σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας και το φόρτο εργασίας, σύμφωνα με το Σύστημα Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS). Επίσης, τονίζεται η σημαντικότητα και η αξία μεταξύ ακαδημαϊκών, φοιτητών και εργοδοτών, με στόχο να αναπτύξουν μαθησιακά αποτελέσματα και πρότυπα αναφοράς σε ολόένα και περισσότερα επιστημονικά πεδία (Bologna Process, 2024).

Αντίστοιχα, τα μαθησιακά αποτελέσματα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό του συστήματος προσόντων. Ειδικότερα, προσφέρουν τη δυνατότητα εφαρμογής του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, υποστηρίζουν τη Διασφάλιση Ποιότητας, συμβάλλουν στην καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, αναγνωρίζουν τα προσόντα της αλλοδαπής, υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη διαδικασία της μάθησης, επικυρώνουν τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση και τέλος υποστηρίζουν τη διαφανή και την κατάλληλη αξιολόγηση. Η επίτευξή τους αξιολογείται μέσα από διαδικασίες που βασίζονται σε σαφή και διαφανή κριτήρια. Οι ευρωπαϊκές χώρες αναφέρονται όλο και περισσότερο στα μαθησιακά αποτελέσματα κατά τον καθορισμό γενικών στόχων για τα συστήματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισής τους και κατά τον καθορισμό και την περιγραφή των προσόντων. Παρατηρείται έτσι, μια ισχυρή κίνηση από την εστίαση στη διάρκεια, στη θέση και στο παιδαγωγικό περιεχόμενο που στηρίζουν ένα προσόν, προς το τι γνωρίζει και τι πραγματικά μπορεί να κάνει ένα άτομο στο τέλος μιας μαθησιακής διαδικασίας (Adam, 2008).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα τοποθετούνται στο κέντρο των ευρωπαϊκών πολιτικών, αποτελώντας τον πυρήνα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για την διασφάλιση ποιότητας στην Εκπαίδευση, αφού αφενός σηματοδοτούν την εκδήλωση της μαθητοκεντρικής αντίληψης και αφετέρου επικυρώνουν και πιστοποιούν τα προσόντα ενός ατόμου. Οι ευρωπαϊκές χώρες αναπτύσσουν Εθνικά Πλαίσια Προσόντων για να εφαρμόσουν το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, ένα κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, το οποίο λειτουργεί ως μια γέφυρα μεταξύ των Εθνικών Συστημάτων Προσόντων με βάση οχτώ επίπεδα αναφοράς που προσδιορίζονται ξεχωριστά από τα αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, δεξιότητες, υπευθυνότητα και αυτονομία) (EuropeanUnion, 2024).

Συνοψίζοντας, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ένας γενικότερος όρος «ομπρέλα» ο οποίος συνδέεται άμεσα με τις βασικές ικανότητες του ΕΧΕ. Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές ικανότητες είναι τα μαθησιακά εκείνα αποτελέσματα που αναμένεται να έχει αναπτύξει ένα άτομο στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Συνεπώς,

το ερώτημα λοιπόν το οποίο εγείρεται είναι το εξής: «Έχουν ενσωματωθεί οι βασικές ικανότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Δημοτικό;»

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσουμε αν έχουν ενσωματωθεί οι βασικές ικανότητες στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού. Το Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού από το 2002 είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ΔΕΠΠΣ (Αλαχιώτης, 2019).

Το γενικό μέρος του ΔΕΠΠΣ θεωρείται ως το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύνταξη των επιμέρους ΔΕΠΠΣ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων αλλά και των συνακόλουθων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ). Το ΔΕΠΠΣ κάθε γνωστικού αντικειμένου χαρακτηρίζεται από ευελιξία, η οποία σκοπεύει στην ενίσχυση της ανάγκης υιοθέτησης κριτηρίων επιλογής των γνωστικών στοιχείων τα οποία καλείται ο μαθητής να αφομοιώσει από κάθε γνωστικό αντικείμενο και σε κάθε τάξη. Στη δομή του ΔΕΠΠΣ για κάθε διδακτικό αντικείμενο περιλαμβάνονται οι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας του, οι άξονες του γνωστικού περιεχομένου, οι γενικοί γνωστικοί στόχοι καθώς και οι γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που καλλιεργούνται μέσα από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και τέλος οι ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης που διαχέονται στα σχολικά εγχειρίδια και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα ΑΠΣ. Στη δομή των επιμέρους ΑΠΣ, στα οποία δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, περιλαμβάνονται οι ειδικοί σκοποί (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα), καθώς της και οι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι (οι κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση τόσο των περιεχομένων των διδακτικών αντικειμένων, όσο και της αξιολόγησης επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών) (Ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), Γενικό Μέρος, 2024).

Παρατηρείται λοιπόν ότι στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Δημοτικό δεν υπάρχει ο όρος «βασικές ικανότητες» παρά μόνο η φράση «Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)». Τίθεται λοιπόν το εξής ερώτημα:

- Έχουν ενσωματωθεί οι βασικές ικανότητες στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού;

Για να απαντήσουμε στο ερευνητικό μας ερώτημα, διερευνήσαμε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Franzosi, 2004) το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Δημοτικό.

Αποτελέσματα

Η έρευνα διεξήχθη κατά τον μήνα Μάρτιο του έτους 2024 και είχε διάρκεια 70 ώρες. Το δείγμα της έρευνας ήταν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) για το Δημοτικό.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται σε αντιστοιχία στην πρώτη στήλη οι γενικοί στόχοι που επιδιώκεται να αναπτυχθούν μέσα από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στη δεύτερη οι 8 βασικές ικανότητες σύμφωνα με την Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της Δια Βίου Μάθησης (Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning, 2018).

Πίνακας 1

Οι 8 βασικές ικανότητες μέσα από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Δημοτικό

Το ΔΕΠΠΣ για το Δημοτικό	Οι 8 βασικές ικανότητες
<i>Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες).</i>	<i>1. Ικανότητα γραμματισμού</i>
<i>1. Προφορικός λόγος, ομιλία και ακρόαση. Ανακοινώσεις, αφηγήσεις, περιγραφές. Διαλογικές και μονολογικές μορφές επικοινωνίας. Λειτουργία του προφορικού λόγου.</i>	
<i>2. Γραπτός λόγος – Ανάγνωση. Φωνημική επίγνωση. Πρώτη ανάγνωση. Δομή συλλαβής, λέξης, πρότασης, παραγράφου. Είδη ανάγνωσης. Είδη κειμένων, Επιτονισμός.</i>	
<i>3. Γραπτός λόγος – Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου. Πρώτη γραφή. Αντιγραφή, γραφή, τονισμός, στίξη, καλλιγραφία. Στάδια γραψίματος. Δομή κειμένου. Γλωσσικές πράξεις. Είδη λόγου, τύποι κειμένων. Περίληψη, συνοχή και συνεκτικότητα. Κριτήρια αξιολόγησης.</i>	
<i>Καθαρή, καλαίσθητη, ορθογραφημένη γραφή σχολικών και</i>	

εξωσχολικών κειμένων και με την απαιτούμενη ταχύτητα.

4.Λογοτεχνία. Βιωματικός λόγος. Γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων.

5.Λεξιλόγιο. Θεματικά, σημασιολογικά, ετυμολογικά πεδία. Ορισμός. Πολυσημία.

6.Γραμματική. Προτασιακή δομή. Παρατακτική και υποτακτική σύνταξη. Πυρηνική, ελλειπτική και επαυξημένη πρόταση. Στίξη. Δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας. Τα μέρη του λόγου. Κλιτικά συστήματα. Φωνολογική δομή της γλώσσας. Τονισμός και επιτονισμός. Ιδιαιτερότητα της δομής της Ελληνικής. Σχήματα λόγου.

7.Διαχείριση της πληροφορίας.

Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)

2.Πολυγλωσσική ικανότητα

Εγγραμματισμός.

Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες λόγου. Φωνημικό και γραφημικό σύστημα της γλώσσας.

Κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου.

Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Κατανόηση και χρήση γλωσσικονοητικών εννοιών.

Υπαρκτική έννοια.

Έννοια χώρου.

Έννοια χρόνου.

Ποσοτική έννοια.

Ποιοτική έννοια.

Έννοιες συσχετισμού δράσης/γεγονότων.

Έννοια δείξης.

Λογικές έννοιες.

Λεκτικές πράξεις.

Πολυγλωσσία.

Δεξιότητες παράλληλης χρήσης της μητρικής και της ξένης γλώσσας.

Πολυπολιτισμικότητα.

Δεξιότητες ανάπτυξης πολυπολιτισμικής συνείδησης.

Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)

A. Μαθηματικά

Επίλυση προβλημάτων.

Εξερεύνηση μιας κατάστασης, κατασκευή ερωτήσεων και προβλημάτων με βάση συγκεκριμένα δεδομένα, διατύπωση του ίδιου προβλήματος με διαφορετικό τρόπο, αναγνώριση και περιγραφή ανάλογων καταστάσεων, διερεύνηση ανοιχτών προβληματικών καταστάσεων, χρήση των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή και εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες.

Αριθμοί και πράξεις

Μετρήσεις

Γεωμετρία

Σύλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Λόγοι και αναλογίες

Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)

B. Τεχνολογία

Τα χαρακτηριστικά και ο σκοπός της τεχνολογία.

Επιλογή και χρήση τεχνολογιών των κατασκευών.

Επιλογή και χρήση τεχνολογιών της παραγωγικής διαδικασίας.

Τεχνολογίες των μεταφορών.

Οι επιδράσεις της τεχνολογίας στο περιβάλλον.

Έννοιες που συνδέονται με τον πυρήνα της τεχνολογίας. Συστήματα, πλουτοπαραγωγικοί πόροι, απατήσεις, όπτιμουμ λύση και τάσεις.

Σχέσεις μεταξύ των τεχνολογιών και διασύνδεση της Τεχνολογίας με άλλους ερευνητικούς τομείς.

Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)

Γνωρίζω τον υπολογιστή.

Παίζω και μαθαίνω με τον υπολογιστή.

Επικοινωνώ ηλεκτρονικά.

3.Μαθηματική

ικανότητα και

ικανότητα στις

θετικές

επιστήμες, την

τεχνολογία και

την μηχανική

4.Ψηφιακή

ικανότητα

Γράφω και ζωγραφίζω.

Υπολογίζω και κάνω γραφήματα.

Ελέγχω και προγραμματίζω.

Δημιουργώ, ανακαλύπτω, ενημερώνομαι.

Ο υπολογιστής και οι εφαρμογές του.

Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)

Στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας.

Μαθαίνω πώς να μαθαίνω.

-Συνεργασία, διαπραγμάτευση και κατανόηση του άλλου.

-Αναζήτηση, επιλογή, συλλογή, επεξεργασία, διασταύρωση και διάχυση της πληροφορίας.

-Πρόβλεψη και υπόθεση.

-Λήψη αποφάσεων, γενίκευση και εφαρμογή των αποφάσεων ως μέσου για τη λύση προβλημάτων.

-Χρήση λεξικών, άρθρων, εγκυκλοπαιδειών και λογοτεχνικών κειμένων στην ξένη γλώσσα για αναζήτηση και άντληση πληροφοριών για άλλα γνωστικά αντικείμενα.

-Χρήση και αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας.

-Διερεύνηση και χρήση υλικών, τεχνικών και τρόπων για τη δημιουργία έργων και απόκτηση δεξιοτήτων.

-Αξιολόγηση των προσωπικών ιδεών, ικανοτήτων και εργασιών.

-Απόκτηση κριτικού πνεύματος στην ανάγνωση διαφόρων εντύπων.

-Ανάπτυξη συνεργασίας, ομαδικού πνεύματος, αυτοπειθαρχίας, θέλησης, υπευθυνότητας, υπομονής, επιμονής και θάρρους.

Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)

Η τάξη μου

Το σχολείο μου

Η οικογένειά μου

Ο άνθρωπος και ο χρόνος

Η γειτονιά μου

Ο τόπος που ζω / Τοπική ιστορία

5. Προσωπική,
κοινωνική και
μεταγνωστική
ικανότητα

6. Ικανότητα του
πολίτη.

Οι ανάγκες του ανθρώπου
Επικοινωνία, ενημέρωση και ελεύθερος χρόνος
Ο πολιτισμός του τόπου μας
Ο αθλητισμός στο σχολείο μας
Η συνοικία/το χωριό μου (η κοινότητά μου)
Κύκλος ζωής και χρόνος
Ο τόπος που ζω – προστασία του τόπου μου
Επικοινωνία
Μ.Μ.Ε.
Κατανάλωση
Μεταφορές
Πολιτισμός της χώρας μας
Αθλητισμός – Ολυμπιακή ιδέα
Γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας – Νομοί του γεωγραφικού
μας διαμερίσματος
Προστασία του περιβάλλοντος
Οικονομικές δραστηριότητες στον τόπο μας
Μεγάλα έργα στον τόπο μας
Επικοινωνία, ενημέρωση και ελεύθερος χρόνος
Ο πολιτισμός της Ελλάδας και άλλων χωρών
Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)

7.Ικανότητα
«του επιχειρείν»

- Ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών για την προώθηση της κατανόησης και της συνεργασίας.
- Ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων παρέμβασης στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον για την αντιμετώπιση προβλημάτων του ευρύτερου περιβάλλοντος.
- Σύνδεση των επαγγελματιών με τα προϊόντα του τόπου τους και εκτίμηση της συμβολής όλων των επαγγελματιών στην οικονομία και στον τρόπο ζωής της τοπικής κοινωνίας.
- Εξοικείωση με τις βασικές λειτουργίες της αγοράς (προσφορά – ζήτηση).

- Αναγνώριση της συμβολής των διαφόρων επαγγελματιών στην υλοποίηση των μεγάλων έργων στον τόπο μας.
- Υιοθέτηση στάσεων υπευθυνότητας τόσο για την άσκηση των δικαιωμάτων μας, όσο και για την εκπλήρωση των υποχρεώσεών μας.
- Αναγνώριση της σημασίας της διεθνούς συνεργασίας και της διεθνούς ειρήνης, ως προϋποθέσεων για την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.
- Επιθυμία για ενεργό συμμετοχή στην αντιμετώπιση θεμάτων, ζητημάτων και προβλημάτων.
- Ικανότητα για προτάσεις λύσεων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και την ανάπτυξη του τόπου μας.
- Ανάπτυξη της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της αυτοπειθαρχίας, του σεβασμού και της επικοινωνίας.
- Ανάπτυξη θετικής στάσης για αρετές όπως: τιμιότητα, δικαιοσύνη, σεβασμός αντιπάλων.

Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)

1.Εικαστικά

Εξοικείωση με απλά μέσα – τεχνικές. Απλά μορφικά στοιχεία.

Μορφές εικαστικών τεχνών.

Έργα τέχνης.

Εισαγωγή στην καλαισθησία.

2.Θέατρο

3.Μουσική

δ.Ικανότητα

πολιτιστικής

επίγνωσης και

έκφρασης

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, όλες οι οχτώ (8) βασικές ικανότητες που διατυπώθηκαν το 2006 και αναθεωρήθηκαν το 2018 με τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου έχουν ενσωματωθεί στους γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Δημοτικό. Από την άλλη, η μεταφορά δεν είναι αντιγραφή αλλά φιλτράρεται μέσα από τις ιδιαίτερες ελληνικές κατανοήσεις. Έτσι, η ελληνική εκδοχή είναι αναλυτικότερη και λεπτομερέστερη. Σε κάθε περίπτωση όμως, το γεγονός της μεταφοράς είναι πολύ

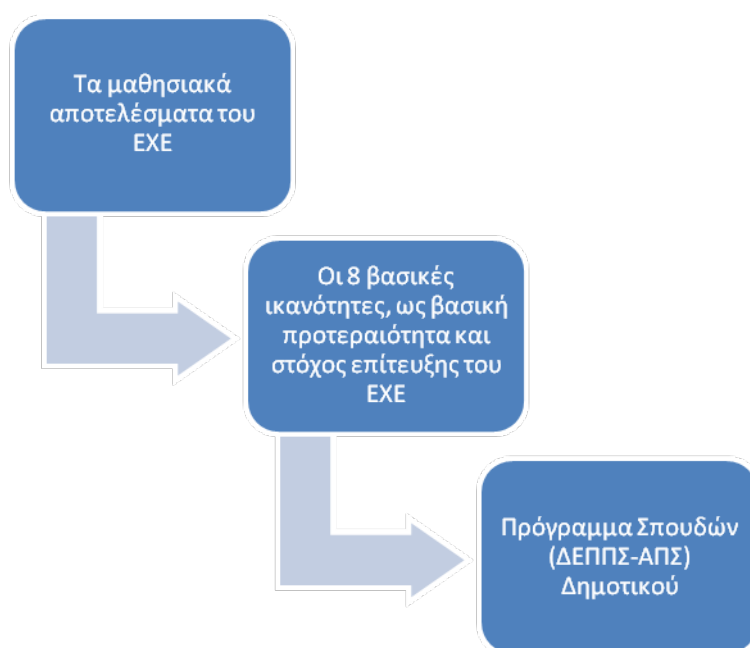
σημαντικό, διότι αφενός αποδεικνύεται ο συντονισμός των μέτρων πολιτικής μεταξύ της ΕΕ και της Ελλάδας, αφετέρου οι Έλληνες μαθητές εκπαιδεύονται με σκοπό να κατακτήσουν τις 8 βασικές ικανότητες, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα του ΕΧΕ.

Παρατηρείται λοιπόν το πώς η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ενσωματώνεται στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και συνακόλουθα την εκπαίδευση στη χώρα μας.

Παραστατικά, το πιο κάτω σχήμα διευκολύνει στην κατανόηση. Βλέπουμε λοιπόν ότι ο ΕΧΕ, αυτός ο κοινός ευρωπαϊκός χώρος μάθησης επηρεάζει, με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις βασικές ικανότητες, όλες πλέον τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αρχίζοντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σχήμα 1

Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης



Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρήσαμε να σκιαγραφήσουμε τη νέα πραγματικότητα που αναδύεται στην εκπαίδευση και το πώς αυτή επηρεάζει την εκπαίδευση στη χώρα μας σύμφωνα με τα νέα δεδομένα. Αναφερθήκαμε στις βασικές

ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο του ΕΧΕ, ο οποίος δεν αναφέρεται μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά πλέον σε όλους τους ευρωπαίους πολίτες.

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο του ΕΧΕ, τα μαθησιακά αποτελέσματα κατέχουν κεντρική θέση, συνδέονται με την αξιολόγηση και διασφάλιση ποιότητας στην Εκπαίδευση και περιστρέφονται γύρω από τις οκτώ (8) βασικές ικανότητες και την ανάπτυξή τους. Από την άλλη, οι βασικές ικανότητες, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα του ΕΧΕ, έχουν κατακτήσει μια σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης μέσα από την ενσωμάτωσή τους στα Αναλυτικά Προγράμματα των ευρωπαϊκών χωρών. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Δημοτικό δεν υπάρχει ο όρος «βασικές ικανότητες» παρά μόνο η φράση «Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)». Θέσαμε λοιπόν τον προβληματισμό, αν έχουν ενσωματωθεί οι οκτώ (8) βασικές ικανότητες στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι οκτώ (8) βασικές ικανότητες που διατυπώθηκαν το 2006 και αναθεωρήθηκαν το 2018 με τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου έχουν ενσωματωθεί στους γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Δημοτικό, γεγονός το οποίο φανερώνει την ύπαρξη μεταφοράς από την ΕΕ στην Ελλάδα, ακόμα κι αν αυτή γίνεται μέσα από μια ελληνική παρουσίαση των οκτώ (8) βασικών ικανοτήτων. Από εκεί και πέρα, το ουσιαστικό ερώτημα είναι αν, αφενός, οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύουν τους μαθητές τους με τρόπο που να διασφαλίζεται η πραγματική ανάπτυξη των οκτώ (8) ικανοτήτων, αφετέρου, αν οι μαθητές συνειδητοποιούν την ανάπτυξη των οκτώ (8) ικανοτήτων.

Υπό αυτή τη θεώρηση, νέα πεδία έρευνας διανοίγονται στο βαθμό που ερωτήματα, όπως τα επόμενα, εγείρονται:

- Α. Έχουν εκπαιδευτεί οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης στις οκτώ (8) βασικές ικανότητες και είναι ικανοί να τις αναπτύξουν στους μαθητές τους;
- Β. Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της δημοτικής εκπαίδευσης λαμβάνονται υπόψη οι οκτώ (8) βασικές ικανότητες;
- Γ. Ποιες οι πιθανές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών;
- Δ. Πώς και ποιος ελέγχει την ανάπτυξη των οκτώ (8) βασικών ικανοτήτων στους μαθητές;

Βιβλιογραφία

- Adam, S. (2008). Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes associated with the Bologna Process. *Bologna Seminar: Learning Outcomes based Higher Education: the Scottish experience* (p. 19). Edinburgh, Scotland: Heriot - Watt University.
- Αλαχιώτης, Σ. (2019). *Ισχύοντα Αναλυτικά προγράμματα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), Εισαγωγικό Σημείωμα*. Retrieved from: <https://ebooks.edu.gr/info/cps/prologos.pdf>
- Bologna Process*. (2024). The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Leuven and Louvain-la-Neuve. Retrieved from: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG_Board_CZ_19_4_draft_communique_200209_594542.pdf
- COM(2020) 625 final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/Επίτευξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025. (n.d.). Retrieved from: https://ec.europa.eu/greece/news/20201001_1_el
- European Union*. (2024). Description of the eight EQF levels. Retrieved from: <https://europa.eu/europass/en/description-eight-eqf-levels>
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006/962/ΕΚ. (2006). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης.
- Franzosi, R. (2004). *content analysis*. Beverly Hillis.
- Ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), Γενικό Μέρος*. (2024). Retrieved from: https://ebooks.edu.gr/info/cps/1Geniko_Meros.pdf
- Ministerial Declarations and Communiqués. (2024). Retrieved from: <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α'. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό

International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Εμπλοκή σε καταστάσεις πένθους: Η περίπτωση του σιδηροδρομικού δυστυχήματος στα Τέμπη και ο ψυχολογικός αντίκτυπος σε Εθελοντές Διασώστες

Tzan Memet-Ali

doi: [10.12681/edro.37056](https://doi.org/10.12681/edro.37056)

Copyright © 2024, Tzan Memet-Ali



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/).

Εμπλοκή σε καταστάσεις πένθους: Η περίπτωση του σιδηροδρομικού δυστυχήματος στα Τέμπη και ο ψυχολογικός αντίκτυπος σε Εθελοντές Διασώστες

Τζαν Μεμέτ-Αλή
Τμήμα Ιατρικής,
Σχολή Επιστημών Υγείας,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
tzanmemetal@gmail.com

Αλεξάνδρα Γκλιάτη
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία,
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής,
Αθήνα, Ελλάδα
agkliati@uniwa.gr

Εύχαρις Παναγοπούλου
Τμήμα Ιατρικής,
Σχολή Επιστημών Υγείας,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
epanagor@auth.gr

Περίληψη

Οι μαζικές απώλειες υγείας και οι καταστροφές που οδηγούν σε γενικευμένες καταστάσεις πένθους, επηρεάζουν όλο και περισσότερο ψυχολογικά τους πολίτες της παγκόσμιας κοινότητας. Η παρούσα έρευνα μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, πραγματεύεται, συλλέγει και αναλύει δια μέσου της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης, την εμπλοκή σε μαζικές καταστάσεις πένθους των Εθελοντών Σαμαρειτών-Διασωστών του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, και ειδικότερα, τον βιωμένο ψυχολογικό αντίκτυπο αλλά και τη προσωπική αντιμετώπιση αυτού, κατά το σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη Ελλάδας, την 28^η Φεβρουαρίου 2023. Καίριο ρόλο στην εν λόγω έρευνα διαδραματίζουν τα πρωτόκολλα, μοντέλα, έννοιες και θεωρίες καταστροφών, μαζικών απωλειών υγείας, διαλογής ασθενών, πρώτων βοηθειών, έρευνας και διάσωσης, αντιμετώπισης καταστροφών, ψυχολογίας, ιατρικής και παραϊατρικής. Η εκπαίδευση Διασωστών από τις Σχολές Πρώτων Βοηθειών και Διάσωσης περί θεωρητικών σταδίων πένθους, δείχνει να μην συνδέονται στενά τόσο με την ορθή προσωπική διεργασία πένθους όσο και με τη διαχείριση γενικευμένων καταστάσεων πένθους δια μέσου δυστυχήματος, μαζικών απωλειών υγείας ή/και καταστροφών, μιας και όλες οι ψυχοκοινωνικές αντιδράσεις εντάσσονται στη κατηγορία του "ψυχρού επαγγελματία". Αφενός η διατήρηση αναμενόμενης ρουτίνας και προσωπικής φροντίδας δια αποδοχής μετέπειτα του συμβάντος εναπόκειται στη προσωπική κρίση, αφετέρου η άμεση ψυχολογική ανάταση και εκ νέου εμπλοκή σε

κατάσταση πένθους τοποθετείται στη συνιστώσα τόσο του κύκλου καταστροφής όσο και της εν γένει φιλοκοινωνικής νόρμας του κάθε Εθελοντή Διασώστη.

Λέξεις κλειδιά: πένθος, τρένο, δυστύχημα Τέμπη Ελλάδα, Εθελοντές Σαμαρείτες-Διασώστες Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού

Abstract

The massive losses of health in addition to the disasters which lead to situations of mourning seen to affect the psychological state of the citizens of the entire global community. This present study collects and analyses in an attempts to detect, through semi-structured interviews and Interpretive Phenomenological Analysis, the employment in mass condition of mourning of the Volunteer Samaritans-Rescuers of the Hellenic Red Cross. More specifically it investigates the psychological impact of the living/personal experience as far as the coping mechanisms regarding the train accident in Tempí Greece, on February 28, 2023. In this study, what has been predominately important was the guidelines, models and theories of disasters and massive losses of health, triage patient, first aid, search and rescue, disaster response, psychology, medical and paramedic. On the theoretical stages of bereavement the training of First Aid and Rescue Academies, do not appear to be closely related to neither the proper personal grieving process nore the management of generalized bereavement situations through accident, mass health loss and/or disaster, as all the psychosocial reactions are included in the category of "cold professional". On the one hand, the maintenance of an expected routine and personal care via accepting the event later is up to personal judgment, on the other hand, the immediate psychological upliftment and re-engagement in a state of mourning is placed in the component of both the disaster management cycle and the general philo-social norm of each Volunteer Rescuer.

Keywords: grief, train, accident Tempí Greece, Volunteer Samaritans-Rescuers of Hellenic Red Cross

Εισαγωγή

Ανά τον κόσμο, παρόλο που καθημερινά καταγράφονται τρομοκρατικές ενέργειες, βιομηχανικά ατυχήματα, καταστροφές οφειλόμενες είτε στη μητέρα φύση είτε στους ανθρώπους (Κουρκούτα κ.ά., 2016) εκ των οποίων μερικές μπορούν να προβλεφθούν σε αρχικό επίπεδο, οι αποδιοργανώσεις ρόλων, οι επικρατούμενες χαοτικές στρεσογόνες καταστάσεις/συνθήκες, τα ψυχοτραυματικά συμβάντα, οι περιουσιακές, φυσικές, οικονομικές και θανατηφόρες επιπτώσεις είναι δεδομένες (Αλεβίζος, 2008· Γεωργιάδου, 2001· Chen κ.ά., 2021· Πλεξουσάκης & Κουκόπουλος, 2020). Κατά την Ιατρική καταστροφών -μετεξέλιξη Στρατιωτικής Ιατρικής-, όταν α) στο εκάστοτε περιστατικό υπάρχουν θύματα, και β) η εγχώρια δυνατότητα αντιμετώπισης δεν είναι επαρκής, τότε έχουμε όλα τα δεδομένα για τον ορισμό ενός συμβάντος ως καταστροφή (DeWit, 2009· Κατσούλας κ.ά., 2021· Παπαδημητρίου, 2006· Σαράφης, 2012), ενδεχομένως και ως μαζική απώλεια υγείας (DeWit, 2009· Σαράφης, 2012).

Πέραν των καταστροφών και εκτός από τα θύματα αυτά καθ' αυτά, συνίσταται να λαμβάνονται υπόψιν οι συγγενείς, αυτόπτες μάρτυρες και Διασώστες ως δευτερογενώς θύματα (Κανδύλης, 2010· MalteserHilfsdienste.V., 2008· Πλεξουσάκης κ.ά., 2020) κατά τη περίπτωση ατυχημάτων μεταφοράς -αεροπορικά, σιδηροδρομικά, καραμπόλες κ.α.-. Οι διασωστικές παρεμβάσεις έχουν ως απώτερο σκοπό, τη διάσωση παγιδευμένων αμάχων πληθυσμών, τη παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης αλλά και πρώτων βοηθειών σε τραυματισμένα και εκτοπισμένα άτομα, με τη κάθετη τήρηση πρωτοκόλλων, μοντέλων και θεωριών (Chen κ.ά., 2021· Κανδύλης, 2010· Ξάνθος & Παπαδημητρίου, 2010) δια μέσου των Εθελοντών διαφόρων Σωματείων, Φορέων και Μη Κερδοσκοπικών ή/και Κυβερνητικών Οργανισμών.

Μιας και η κάθε επιχείρηση έρευνας και διάσωσης παρουσιάζει πάντοτε ιδιαιτερότητες σε τεχνικές, εξοπλισμούς, απαιτήσεις και έμπυχο δυναμικό (Ζώη, 1999), οι -Εθελοντές- Διασώστες και Παραϊατρικοί σύμφωνα με τους Πλεξουσάκης κ.ά. (2020) ενδείκνυται να εξασφαλίσουν μια καλή ψυχοσωματικοπνευματική κατάσταση, διότι, α) φαίνεται να επηρεάζονται κατόπιν θανάτου ενός θύματος (Παπαδημητρίου, 2006), β) δεν φαίνεται να υπάρχει μια καθολική ψυχολογική αντίδραση (Halpern κ.ά., 2009), και γ) εθελοντικό και έμμισθο προσωπικό, να μην παρουσιάζουν τις ίδιες ψυχοσωματικές αντιδράσεις αλλά καταγράφουν μεγαλύτερη ένταση οι Εθελοντές (Dyregrov κ.ά., 1996).

Στη παρούσα έρευνα, θέτοντας ως κύριο στόχο την εξήγηση/διερεύνηση βιωμένων εμπειριών αλλά και τη διαδικασία απόδοσης συμπεριφορών περί πένθους μαζικών απωλειών υγείας ή/και καταστροφών των Εθελοντών Διασωστών του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, κατά το σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη, βάση κοινωνικής ψυχολογίας, διέπεται ο όρος της ψυχολογιοποίησης, και ειδικότερα, η συμπεριφορά κατά το δίπολο τυχαίο ή σταθερό, αλλά και της αιτιολογικής σχέσης κοινωνικής συμπεριφοράς δια επιρροής ή του προσωπικού ψυχολογικού χαρακτηριστικού του εκάστοτε Διασώστη (Παπαστάμου, 2011). Κατά τη παραπάνω ανάλυση/διερεύνηση, μελετάται γενικότερα και η ενδεχόμενη επικρατούμενη νόρμα των Εθελοντών Διασωστών, δηλαδή, η τήρηση ομοφωνίας και ομοιομορφίας συμπεριφορών και στάσεων, μιας και οι συμμετέχοντες ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα παγκόσμιου αναγνωρισμένου Οργανισμού/Σωματείου (Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός 1965 & 2018· Χαντζή, 2010).

Ως ο μεγαλύτερος Μη Κυβερνητικός/Κερδοσκοπικός Οργανισμός και Σωματείο αναγνωρισμένο από τη νόμιμη Κυβέρνηση της Ελλάδας, ο Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός σύμφωνα με τις Συμβάσεις της Γενεύης, έχοντας εκπαιδευμένο έμμισθο και εθελοντικό προσωπικό, διακατεχόμενο από την αρχή του ανθρωπισμού (Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός, 1965 & 2018· Μεμέτ-Αλή, 2015 & 2017· Sommaruga, 1992), έχει ως πρωταρχικό στόχο τη παροχή πρώτης βοήθειας, διάσωσης και απεγκλωβισμού θυμάτων, προσφύγων κ.α., σε κάθε φυσική ή/και τεχνολογική κατάσταση (Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός, 2008 & 2020), όπως επίσης τη βελτίωση συνθηκών και περίθαλψη θυμάτων πολέμου (Bory, 2000) σε συνδυασμό της προστασίας-σεβασμού αυτών, κάτω από οποιεσδήποτε κακουχίες τόσο σε καιρό πολέμου όσο και σε καιρό ειρήνης (Βάλντεν, 2017· Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός, 2007· Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός-Δ/ση Διεθνών Σχέσεων, 2000 & 2004· Μεμέτ-Αλή, 2015 & 2017).

Όπως είχε καταγράψει στο βιβλίο του ο Ντυνάν (1959) τις φρικιαστικές αναμνήσεις του και καταστάσεις χιλιάδων τραυματιών και νεκρών ενός πολέμου (μαζικό πένθος), η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι, ρίχνει φως τόσο στα εσωτερικά βιωμένα συναισθήματα και διεργασίες (ψυχολογικό αντίκτυπο) των επιχειρησιακών Εθελοντών Διασωστών αναφορικά με τη κινητοποίηση έρευνας και διάσωσης θυμάτων κατά του πρωτόγνωρου για τα ελληνικά δεδομένα σιδηροδρομικού δυστυχήματος στα Τέμπη, όσο στην από κοινού άρρηκτη εδραίωση και σύνδεση ψυχολογικών, ιατρικών, παραϊατρικών,

προνοσοκομειακών, ενδονοσοκομειακών, καταστροφών και διασωστικών θεωριών - πρωτοκόλλων - μοντέλων και εννοιών.

Η σημαντικότητα, εμβαθύνει προς τη μελλοντική ορθότερη οριοθέτηση-διαχείριση παρόμοιων κοινωνιο-ψυχολογικών και βιο-ψυχο-κοινωνικών έκτακτων καταστάσεων, τουλάχιστον εντός συνόρων, μιας και με την εν λόγω έρευνα εξιχνιάζονται καθ' όλα τα κίνητρα, συναισθήματα, πράξεις, σκέψεις, και αμιγώς η νόρμα των Εθελοντών Διασωστών, πράγμα το οποίο είναι δεδομένο σε διάφορα ομοσπονδιακά κρατίδια/πολιτείες/κομητείες του εξωτερικού.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Μαζικές Καταστροφές ή/και Απώλειες Υγείας

Μια έκτακτη κατάσταση, η οποία αφενός αφορά περισσότερους από έναν τραυματίες αφετέρου οι διαθέσιμοι πόροι του συστήματος αδυνατούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη κατάσταση, ορίζεται ως -μαζική- καταστροφή αλλά και ως μαζική απώλεια υγείας, αναφερόμενοι σε αεροπορικές τραγωδίες, εκτροχιασμούς τρένων, τροχαία ατυχήματα/δυστυχήματα μέσω μαζικής μεταφοράς, καθώς και θεομηνίες (Γερασιμάτος κ.ά., 2006· DeWit, 2009· Κατσούλας κ.ά., 2021· Ρούσσο, 2006· Σαράφης, 2012). Εξ ορισμού, η καταστροφή, είναι συνώνυμη του ξαφνικού, του απρόβλεπτου γεγονότος (Al-Dahash κ.ά., 2016), με τεράστιο αντίκτυπο (Cutter, 2003) στον αριθμό των θυμάτων ή/και νεκρών αλλά και στη διατάραξη της ομαλής λειτουργίας (Κατσούλας κ.ά., 2021· Σαράφης, 2012) των σιδηροδρομικών και εθνικών οδών μεταφοράς (Shaluf, 2007).

Μεταξύ άλλων, ο Μεμέτ-Αλή (2016) αναφέρει ότι, κατά τη διαδικασία της έρευνας και διάσωσης σε μαζικά ατυχήματα, ένας από τους δυσκολότερους παράγοντες είναι αυτός της περισυλλογής ανθρώπινων υπολειμμάτων και πτωμάτων, διότι, παρουσιάζεται είτε έντονη συναισθηματική φόρτιση λόγω της μυρωδιάς και της εικόνας, είτε της αμοιβαίας προσωπικής εμπλοκής με τους νεκρούς (Ρούσσο, 2006). Επιπλέον, η ξαφνική ενημέρωση για μια μαζική απώλεια και κατ' επέκταση κατάσταση πένθους -για παράδειγμα πτώση αεροπλάνου-, σημειώνει τρομερή ψυχολογική επιβάρυνση στα άτομα των συνεργείων διάσωσης (Γιαννόπουλος κ.ά., 2010).

Σε τέτοιες περιπτώσεις, η διαλογή -triage- τραυματιών πραγματοποιείται δια μέσου των πρωτοκόλλων START, MASS κ.α., με γνώμονα τόσο της σοβαρότητας της κατάστασης μεταξύ ασθενών, και συγκεκριμένα, της αναπνευστικής, κυκλοφοριακής και νευρολογικής κατάστασης (Cryer κ.ά., 2010· Κουρκούτα κ.ά., 2016· Σαράφης, 2012) ή διαφορετικά της πρωτογενούς αξιολόγησης X,A,B,C,D,E ή/και εφαρμογής Κλίμακας Κώματος Γλασκώβης (Μεμέτ-Αλή, 2016· Πλεξουσάκης κ.ά., 2020· Türkes & Özcan, 2005).

Οι αρμοδιότητες των επαγγελματιών και εγκεκριμένων εθελοντικών Ομάδων Διάσωσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια συμβάντων μαζικών απωλειών υγείας ή/και καταστροφών είναι, α) έρευνα και διάσωση, β) διαλογή -triage- και αρχική σταθεροποίηση κατάστασης του τραυματία, γ) ιχνηλάτηση και καταγραφή -tracking- τραυματία, δ) εξειδικευμένη ιατρική φροντίδα -παραϊατρική-, και ε) διακομιδή και εκκένωση τραυματιών από τη σκηνή του ατυχήματος/δυστυχήματος με τη βοήθεια των
Κρατικών
Υπηρεσιών
(International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC] 2018· Μεμέτ-Αλή, 2016· Πλεξουσάκης κ.ά., 2020· Σαράφης, 2012).

Θεωρία - Μοντέλο Ελβετικού Τυριού

Η συγκεκριμένη θεωρία-μοντέλο, αποτελεί τον βασικό πυλώνα για τη διαλεύκανση αιτιών ενός ατυχήματος, δια μέσου της διερεύνησης αστοχιών ή/και ελλειμάτων του εκάστοτε συστήματος ασφαλείας (Suryoputro κ.ά., 2015· Perneger, 2005). Επί τούτου, όταν κάθε φραγμός/μέτρο ασφαλείας -φέτα ελβετικού τυριού-, παρουσιάζει ακούσιες αδυναμίες -παρόμοιες με τις τρύπες του ελβετικού τυριού- (Perneger, 2005), οι μακροχρόνιες αυτές οργανωτικές, αμυντικές ή/και εκπαιδευτικές αδυναμίες/ελλείψεις/αστοχίες/"τρύπες" ευθυγραμμιστούν (Larouzee & LeCoze, 2020), θα έχουν σαν αποτέλεσμα τη πρόκληση ενός ατυχήματος εις βάρος όλου του συστήματος (Underwood & Waterson, 2014).

Πένθος

Το πένθος εξ ορισμού, ως επιστημονική μελέτη και διεργασία του τρόπου συμπεριφοράς ενός ατόμου σε μια απώλεια, όχι μόνο ανθρώπινη αλλά ενδεχομένως και σε μια κατάσταση (Λύκουρας κ.ά., 2011), μελετήθηκε το 1969 από την Kübler-Ross Elizabeth, με την ανάδυση πέντε σταδίων στο προσκήνιο, και συγκεκριμένα, της άρνησης, του θυμού, της διαπραγμάτευσης, της κατάθλιψης, και της αποδοχής

(Κατσούλας κ.ά., 2021). Η διεργασία του πένθους, ορίζεται ως μια διαδικασία ρευστή, και ως επί το πλείστον, δεν είναι απαραίτητη η συμβολή και παρέμβαση ενός ειδικού Ψ για την επίλυσή της -πλην της καθήλωσης-, ακόμα και εάν έχει εκτεθεί το άτομο σε συνθήκες μαζικής καταστροφής (Paton κ.ά., 2000· Tofthagen, 2017).

Κατά το πρώτο στάδιο του πένθους, αυτό της άρνησης, το εκάστοτε άτομο αρνείται να αποδεχτεί τη νέα τάξη πραγμάτων, ορμώμενο από τη πεποίθηση μιας λανθασμένης διάγνωσης, είδησης ή/και κατάστασης (Μεμέτ-Αλή, 2021· Ποταμιάνος, 2018). Το άτομο αντιλαμβάνεται τα πάντα γύρω του ως άνευ ουσίας και νοήματος, επικρατώντας ως μηχανισμός άμυνας το αίσθημα μωδιασματος, άρνησης και σοκ, τόσο προς όφελος της προστασίας του, όσο και της διαχείρισης των επιθυμητών εισερχόμενων πληροφοριών (Κοτρώτσιου, 2011· Kübler-Ross κ.ά., 2009· Ποταμιάνος, 2018).

Σύμφωνα με τους Kübler-Ross&Kessler (2009), για το στάδιο του θυμού, υπάρχει ολιστικά μεγαλύτερη γνώση για τη καταστολή της, και αποτελεί μια άκρως σημαντική διεργασία για την επούλωση ή/και αποδοχή του πένθους (Μεμέτ-Αλή, 2021· Ποταμιάνος, 2018). Ο θυμός ακολουθεί δύο κατευθύνσεις, και συγκεκριμένα, τόσο προς το εκλιπόν πρόσωπο (Ποταμιάνος, 2018), το απολεσθέν αντικείμενο ή/και προς μια χαμένη κατάσταση (Λύκουρας κ.ά., 2011· Μεμέτ-Αλή, 2021), το ευρύτερο στενό/οικογενειακό/ιατρικό περιβάλλον αλλά και τον ίδιο τον Θεό (Kübler-Ross&Kessler, 2009), όσο και προς τον ίδιο τον εαυτό, καταλογίζοντας ευθύνες περί μη επαρκούς φροντίδας και μη τήρησης οδηγιών προς μια συγκεκριμένη κατάσταση (Ποταμιάνος, 2018).

Η διαπραγμάτευση, αμοιβαία είναι το πλέον γνωστό στάδιο, διότι, ακολουθείται αφενός στη καθημερινότητα ενός ατόμου (Μεμέτ-Αλή, 2021) αφετέρου θυμίζει συμπεριφορά -παλινδρόμηση- παιδικής ηλικίας, με απώτερο σκοπό τη διαχείριση χαοτικών καταστάσεων δια τύψεων και ενοχών (Kübler-Ross κ.ά., 2009· Ποταμιάνος, 2018). Οι Kübler-Ross&Kessler (2009) ισχυρίζονται πως, σε αυτό το στάδιο το άτομο προσπαθεί να επικοινωνήσει με τα Θεία, προς αποφυγήν του αναπόφευκτου, με αντάλλαγμα τις αγαθοεργίες.

Κατόπιν της διαπραγμάτευσης, η προσοχή του ατόμου εστιάζεται στο παρόν, σε ένα κόσμο όπου λείπει κάτι αρκετά αγαπημένο. Αυτό το καταθλιπτικό στάδιο, δεν αποτελεί ένδειξη ψυχικής ασθένειας, φαίνεται σαν να διαρκεί για πάντα, και επί του πρακτέου, είναι η ρεαλιστική απάντηση προς τη συγκεκριμένη απώλεια (Kübler-Ross κ.ά., 2009· Μεμέτ-Αλή, 2021).

Η αποδοχή ως στάδιο, εξομοιώνεται πολλές φορές με την έννοια του «εντάξει ή όλα καλά», πράγμα το οποίο δεν ισχύει σε όλα τα επίπεδα (Kübler-Ross κ.ά., 2009· Μεμέτ-Αλή, 2021). Στη πραγματικότητα, αναγνωρίζεται η νέα τάξη πραγμάτων και γίνεται αποδοχή αυτής με νέες ουσιαστικές διαπροσωπικές διασυνδέσεις, αναδιοργανώσεις ρόλων, και κατ' επέκταση, τη δημιουργία/τήρηση μιας καθημερινής -νέας- ρουτίνας (Kübler-Ross κ.ά., 2009· Μεμέτ-Αλή, 2021).

Μοντέλο εθελοντικής διαδικασίας

Σύμφωνα με δεδομένα της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, η εθελοντική δραστηριότητα διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα. Στο ατομικό επίπεδο, το ανθρώπινο ον ανακαλύπτει και μετέχει σε δράσεις παροχής εθελοντικών υπηρεσιών περιορισμένης χρονικής διάρκειας, αφού στο τέλος απομακρύνεται (Μπάκα, 2018). Κατά το διαπροσωπικό επίπεδο, η Μπάκα (2018) αναφέρει πως, παρουσιάζεται έντονη κινητική δράση μεταξύ εθελοντή/αποδεκτή βοήθειας, εθελοντή/προσωπικού για οργανωτικά θέματα, και εθελοντή/εξομαδικούς εθελοντές για οποιαδήποτε προσωπική ή μη κερδοσκοπία (Καφέτσιος κ.ά., 2020). Η στρατολόγηση εθελοντικού προσωπικού προς επίσημες διοικητικές ενασχολήσεις, εντάσσεται στο οργανωσιακό επίπεδο (Μπάκα, 2018). Τέλος, κατά το κοινωνικό επίπεδο, γίνεται προσπάθεια σύναψης "μνημονίων συνεργασίας" και εδραίωσης θέσης/αξίας ή/και "εταιρικής εικόνας" με κοινωνικά συστήματα/δομές (Greenberg & Baron, 2013· Μπάκα, 2018).

Ενδοομαδικός κοινωνικός ρόλος – νόρμα

Το ανθρώπινο ον όντας ακραία προσαρμοστικό, δημιουργεί, διαφυλάττει, επιβεβαιώνει και κατασκευάζει διάφορες κουλτούρες ή/και νόρμες, με απώτερο σκοπό, τη συστηματοποίηση με ρητό και άρρητο τρόπο τόσο των πεποιθήσεων/στάσεων όσο και των προτιμήσεων (Προδρομίτης & Παπαστάμου, 2022). Σύμφωνα με τους Παπαστάμου, Προδρομίτης, και Γκέκα (2022), με αυτό τον τρόπο, αναπτύσσεται ένας κοινωνικός ρόλος -ενδεχομένως και στερεότυπο-, δίνοντας εξαιρετική γνωστική αξία στη -νέα- υπάρχουσα κουλτούρα ή/και νόρμα. Κατά τη θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης, ει δυνατόν, η νόρμα ενός ατόμου αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, σύμφωνα πάντα με το κοινωνικοπολιτισμικό του statusquo (Μπάκα, 2018).

Κατ' επέκταση της ψυχολογιοποίησης, και έτι δε περισσότερο της αυτοκατηγοριοποίησης, κατά τις ενδοατομικές και ενδοψυχικές διεργασίες αλλαγής στάσης/συμπεριφοράς, αναδύεται η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας. Στη περίπτωση ύπαρξης τουλάχιστον δυο γνωστικών δεδομένων όπου δεν συμβαδίζουν μεταξύ τους -ασυμφωνία-, το άτομο κάνει τα αδύνατα δυνατά ώστε συμβιβαστούν - μείωση ασυμφωνίας- (Παπαστάμου, 2008).

Αποτελεί ζωτικής σημασίας η ύπαρξη κλίματος ασφάλειας, ζεστασιάς, ταυτότητας και επιβεβαίωσης ενδοομαδικά (Μπάκα, 2018), τουναντίον μιας απλής συνάθροισης ατόμων (Παπαστάμου, Προδρομίτης, & Παππάς, 2022), με ολική προέκταση της λήψης ευθύνης αφενός των επιτυχιών αφετέρου των αποτυχιών, δίχως εγωκεντρικής μεροληψίας (Παυλόπουλος, 2018).

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης περί ατυχημάτων/δυστυχημάτων

Η ενημέρωση των πολιτών αναφορικά με διάφορα ατυχήματα/δυστυχήματα και τρομοκρατικά γεγονότα, συμπεριλαμβανομένων των λεπτομερών περιγραφών, αποτελεί κατεξοχήν μείζον θέμα (Παπαστάμου & Προδρομίτης, 2009). Η Μαντόγλου (2010) παρουσιάζει, σε συνθήκες μεγάλης ψυχοσυναισθηματικής και συγκινησιακής διεργασίας, α) τα παρουσιαζόμενα γεγονότα δεν γίνονται εύκολα αποδεκτά - επεξεργάσιμα, και β) η απομνημόνευση αυτών, παρουσιάζει τόσο θετικό όσο και αρνητικό πρόσημο.

Στα πλαίσια του σιδηροδρομικού δυστυχήματος Τεμπών, ανακοινώθηκε από το ΕΣΡ «να ασκήσετε την δέουσα εποπτεία κατά την παρουσίαση της τρέχουσας τραγικής συγκυρίας, ώστε να αποφευχθεί η συμβολή των ΜΜΕ στην πρόκληση περαιτέρω πανικού στο κοινό (και ιδίως στους ανηλίκους) και περαιτέρω οδύνης στους παθόντες και στους πενθούντες» (Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης [ΕΣΡ] 2023).

Παρούσα Έρευνα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό και στόχο, τη κατανόηση και διερεύνηση του ψυχολογικού αντίκτυπου που παρουσίασε η εμπλοκή των Εθελοντών Διασωστών του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού στο σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη κατά την

28^η Φεβρουαρίου 2023, και συγκεκριμένα, τη προσωπική και ερμηνευτική κατανόηση βιώματος μιας μαζικής κατάστασης πένθους.

Επί του δυστυχήματος, κατά τη μετωπική σύγκρουση του επιβατικού ηλεκτροκίνητου συρμού με δρομολόγιο Αθήνα-Θεσσαλονίκη, με την εμπορική αμαξοστοιχία με δρομολόγιο Θεσσαλονίκη-Αθήνα, σημειώθηκε άμεσα πυρκαγιά, με τον τελικό απολογισμό πενήντα επτά (57) συνολικών θανάτων αλλά και τουλάχιστον ογδόντα πέντε (85) τραυματιών (Ελληνική Δημοκρατία-Υπουργείο Υποδομών και Μεταφορών, 2023).

Οι βασικές και τελικές ποιοτικές ερευνητικές ερωτήσεις ήταν:

1. Ποια τα βιωμένα συναισθήματα κατά τη μετάβαση και άφιξη στη σκηνή του δυστυχήματος;
2. Ποια τα βιωμένα συναισθήματα, οι αντιλήψεις και διεργασίες σταδίων πένθους;
3. Ποιες οι βιωμένες προσωπικές τεχνικές αντιμετώπισης ενδεχόμενης ψυχικής δυσφορίας και στρες;
4. Ποια η ενδεχόμενη εκ νέου εθελοντική εμπλοκή σε παρόμοιο ατύχημα ή/και δυστύχημα μαζικής απώλειας υγείας και πένθους;
5. Ποιες οι εσωτερικές, προσωπικές, πρακτικές και εκπαιδευτικές ανησυχίες για τη διαχείριση καταστάσεων μαζικού πένθους σε ρεαλιστικές συνθήκες ατυχήματος ή/και δυστυχήματος;

Μεθοδολογία έρευνας

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, κάνοντας την αρχική εμφάνιση στους κλάδους της Ψυχολογίας Υγείας, έχει ως σκοπό αφενός τη διερεύνηση, νοσηματοδότηση ή/και διαλεύκανση βιωμένων προσωπικών εμπειριών των συνεντευξιζόμενων αφετέρου την εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία αυτών από τους ερευνητές, δια μέσου των παρακάτω θεμελιωδών αρχών (Noon, 2018· Pietkiewicz&Smith, 2014). Κατόπιν των αρχών της φαινομενολογίας, ερμηνευτικής και ιδιογραφίας (Noon, 2018· Pietkiewicz&Smith, 2014), ακολουθήθηκαν οι ποιοτικές διαδικασίες α) επανειλημμένη ανάγνωση/άκουσμα των απομαγνητοφωνήσεων/ηχογραφήσεων δια σημειώσεων β) αναδυόμενα θέματα

ανάλυσης, γ) επανάληψη καθ' όλα ίδιας διαδικασίας, δ) δημιουργία σχάρας ανάλυσης, ε) συγγραφή και ανάλυση αποτελεσμάτων (Δελιάς & Χατζόγλου, 2018).

Συμμετέχοντες

Για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας, έλαβαν μέρος από την πόλη της Κομοτηνής, επιλεγμένοι τέσσερις (4) Εθελοντές Σαμαρείτες-Διασώστες του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού. Μοναδική προϋπόθεση για τη συμμετοχή των ατόμων στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν, η συμμετοχή τους στην Έρευνα και Διάσωση κατά το σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη το έτος 2023, και ως επί το πλείστον, με την εν λόγω διαδικασία επετεύχθη ένα ομοιογενές δείγμα, έχοντας βιώσει και εμπλακεί άπαντες σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό κατάστασης μαζικής απώλειας υγείας/καταστροφής και πένθους. Από τους τέσσερις (4) συμμετέχοντες, η μια (1) ήταν γυναίκα και οι τρεις (3) άνδρες. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από τα είκοσι τέσσερα (24) έως σαράντα οκτώ (48) έτη. Δύο (2) άτομα δήλωσαν άγαμοι, και δύο (2) παντρεμένοι. Ο χρόνος προϋπηρεσίας ως Εθελοντές Διασώστες κυμαινόταν από ένα (1) έως εννέα (9) έτη.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα, χρησιμοποιήθηκε πλάνο ημι-δομημένων συνεντεύξεων με προκαθορισμένες ερωτήσεις επί της θεματικής, δίνοντας το περιθώριο στον ερευνητή να εμβαθύνει ή/και προσθαφαιρέσει κάποια ερώτηση (Potter & Wetherell, 1987), όπως επίσης, ο συνεντευξιαζόμενος, είχε την ευκαιρία να εμβαθύνει στις προσωπικές σκέψεις, εμπειρίες και βιώματά του (Robson, 2007). Καθ' όλη τη διαδικασία των συνεντεύξεων, από τη μεριά του ερευνητή υπήρχε άνευ όρων αποδοχή δίχως κάποια ενδεχόμενη κριτική ενέργεια, δια μέσου της ενεργητικής ακρόασης.

Δημιουργήθηκαν είκοσι οκτώ (28) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες χωρίστηκαν σε πέντε (5) άξονες. Ειδικότερα, ο 1^{ος} άξονας περιελάμβανε τις εισαγωγικές ερωτήσεις, ο 2^{ος} άξονας περιελάμβανε το προσωπικό βίωμα και συναισθήματα, ο 3^{ος} άξονας περιελάμβανε τη προσωπική αντιμετώπιση της όλης κατάστασης από το άτομο, ο 4^{ος} άξονας είχε σαν θέμα την αναμενόμενη αντίδραση-πρόληψη από μεριάς του Φορέα για τους τρόπους διαχείρισης πένθους, και τέλος, ο 5^{ος} άξονας περιελάμβανε μια διευκρινιστική ή/και εφ' όλης της ύλης ερώτηση.

Κατόπιν προγραμματισμού μέρας/ώρας με τους συνεντευξιζόμενους, ο ερευνητής προχώρησε στις τελικές είκοσι οχτώ (28) ερωτήσεις. Για τις ανάγκες της έρευνας, και ειδικότερα, για τη συλλογή, απομαγνητοφώνηση και αποθήκευση των δεδομένων, έγινε χρήση συσκευών AppleiPhone, AppleMacBookPro, εξωτερικών σκληρών δίσκων, καθώς επίσης και ενιαίων συριακών διαύλων.

Διαδικασία

Σαν πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με όλους τους συνεντευξιζόμενους, ώστε να ενημερωθούν για το θέμα της έρευνας, την εσωτερική υπηρεσιακή έγγραφη έγκριση καθώς και για τις διαδικασίες συμμετοχής (ανώνυμη, δια ζώσης, εθελοντική, δίχως κάποια χρηματική επιβάρυνση ή/και απολαβή). Εν συνεχεία, αφού οριστικοποιήθηκε η μέρα/ώρα συνέντευξης, ο ερευνητής μετακινήθηκε από την έδρα του, προς την Επιχειρησιακή Βάση Κομοτηνής του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, για τη διεξαγωγή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Δεοντολογία έρευνας

Κατά το στάδιο προετοιμασίας της έρευνας,λήφθηκε α) επίσημη έγγραφη έγκριση από τον νόμιμο εκπρόσωπο του Κεντρικού Διοικητικού Συμβουλίου του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, αφενός για τη συμμετοχή εθελοντικού δείγματος του Σωματείου στη έρευνα, αφετέρου για τη διασφάλιση της δεοντολογίας, ηθικής και εμπιστευτικότητας κατά τα ακαδημαϊκά πρότυπα, και β) από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Ιατρικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, για τη διεξαγωγή του εν λόγω ερευνητικού πρωτοκόλλου.

Αποτελέσματα

Από τις εισαγωγικές ερωτήσεις του πρώτου άξονα, αντλήθηκαν πληροφορίες για ένα δείγμα ηλικίας είκοσι τέσσερα (24) έως σαράντα οκτώ (48), με το μορφωτικό επίπεδο να κυμαίνεται ανάμεσα στο Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο, Προπτυχιακό και Μεταπτυχιακό, επαγγελματικές ιδιότητες Στρατιωτικών και Φοιτητών, εκ των οποίων οι μισοί είναι παντρεμένοι και οι υπόλοιποι ανύπαντροι, και χρόνια προϋπηρεσίας στον Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό ως Εθελοντές Διασώστες από ένα (1) έως και εννέα (9) έτη.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα δια μέσου του δεύτερου άξονα εν γένει, αναφορικά με το προσωπικό βίωμα και τα εσωτερικά συναισθήματα των Εθελοντών Διασωστών, αξίζει να τονιστεί ευθύς εξ αρχής ότι, κανένας από τους εν λόγω συμμετέχοντες δεν είχε παρόμοια εμπειρία στο ενεργητικό του εντός και εκτός συνόρων, με αποτέλεσμα, καθ' όλη τη διάρκεια του ταξιδιού προς το συμβάν, να έχουν έντονη περιέργεια για το τί ακριβώς θα αντικρίσουν. Από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, ερμηνεύθηκε -δίχως γενίκευσης στο πληθυσμό- ότι, υπήρχε μια έντονη αγωνία, ένας φόβος για το άγνωστο και το πρωτόγνωρο της όλης κατάστασης, ενδεχομένως και ένα διάχυτο εσωτερικό συναίσθημα ανασφάλειας. Όλο το επικρατούμενο δημοσιογραφικό, οργανωτικό και επιχειρησιακό εκ των κρατικών αρχών/υπηρεσιών χάος, αμοιβαία, έβαζε τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία καταστροφολογίας και συνάμα προετοιμασίας για παν ενδεχόμενο, φθείροντας τη ψυχοσωματική κατάσταση και πνευματική διαύγειά τους.

A1 [...] ...συνέλεγα πληροφορίες από το διαδίκτυο για το τί συμβαίνει εκείνη την στιγμή -με την ασάφεια που υπήρχε βέβαια-, και σίγουρα στο μυαλό μου υπήρχε το τί πραγματικά θα συναντήσουμε...

A2 [...] Στο μυαλό μου ήταν συνέχεια η εικόνα που είχα δει στη τηλεόραση... [...] Από κοντά ήταν τελείως διαφορετικό... [...] ...με ξένισε η μυρωδιά του καμένου.

A4 [...] ...σκεφτόμουν πως θα αντιδράσω.

Κατά τις ερωτοαπαντήσεις της δεύτερης ερευνητικής ερώτησης, για το εάν βίωσαν οι συμμετέχοντες τα στάδια του πένθους, και συγκεκριμένα, την άρνηση, τον θυμό, τη διαπραγμάτευση και κατάθλιψη -πλην της αποδοχής- αφενός κατά τη διάρκεια της επιχείρησης στο δυστύχημα αφετέρου μετά το πέρας αυτού, από τα εξαγόμενα ερευνητικά αποτελέσματα αντλήθηκαν πληροφορίες πως, το ποσοστό κυμαίνεται στο πενήντα τοις εκατό (50%). Ειδικότερα, δυο (2) άτομα περιγράφουν και ερμηνεύουν πως βίωσαν τα στάδια αυτά, και τα υπόλοιπα δυο (2) άτομα, αναλύουν και ισχυρίζονται πως δεν τα βίωσαν σε κανένα επίπεδο.

Ερμηνεύοντας την ερμηνεία τους, τα άτομα που υποστηρίζουν ότι δεν βίωσαν το πένθος σε κανένα του επίπεδο, ενδεχομένως διατηρούν το χαρακτηριστικό του "ψυχρού επαγγελματία" αλλά και υψηλή ανθεκτικότητα -χωρίς να είναι καθολικό και γενικεύσιμο-. Επί του πρακτέου, αυτά τα άτομα λειτουργούν περισσότερο με τη λογική παρά με το συναίσθημα εξαιτίας της ιδιότητας του Εθελοντή Διασώστη, και όχι αυτή του απλού πολίτη, διότι, έχουν τη πεποίθηση πως, σε μια αντίστοιχη

καταστροφή μαζικών απωλειών υγείας και κατ' επέκταση πένθους, θα χρειαστεί άμεσα να συμβάλλουν με τα μέγιστα και να είναι αποτελεσματικοί.

Στην αντίπερα όχθη, καταλαμβάνουν θέση οι Διασώστες, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι βίωσαν τα στάδια του πένθους τόσο κατά τη διάρκεια της επιχείρησης όσο και μετά το πέρας αυτής, δίχως όμως αυτό να είναι εμπόδιο στην αποτελεσματικότητά τους. Σε μερικές εκ των περιπτώσεων, οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν και παρουσιάζουν μια στρατηγική αποφυγής, δηλαδή, μετά την επιστροφή τους, δεν μοιράστηκαν με κανέναν τις εμπειρίες που έζησαν στο δυστύχημα, αφενός λόγω απορρήτουαφετέρου λόγω ηθικής συνείδησης. Βέβαια, παραγνωρίστηκε το γεγονός, κατά πόσο αυτό είναι συνετό και δίκαιο προς τους υπόλοιπους Εθελοντές συναδέλφους, μιας και με αυτό τον τρόπο δεν θα μάθουν ποτέ τί μπορεί να διαδραματίζεται επακριβώς σε τέτοια ατυχήματα/δυστυχήματα, παρά μόνο εάν τύχει να λάβουν μέρος οι ίδιοι.

A1 [...] ...από την πρώτη στιγμή... θεωρούσαμε όλοι, και εγώ φυσικά, ότι είναι απίστευτο να συμβαίνει κάτι τέτοιο το 2023... [...] ...από την επιστροφή μας και μετά... σίγουρα η πρώτη εβδομάδα δεν ήταν η ίδια με όλες τις εβδομάδες της ζωής μου.

A2 [...] ...δεν είχα κάποια άρνηση [...] Ήταν κάτι που έγινε, έπρεπε να πάμε, έπρεπε να βοηθήσουμε, και τελείωσε! [...] Όχι! δεν ένοιωσα θυμό και οργή.

A3 [...] Σκεφτόμουν επιχειρησιακά. Δεν έβαλα το συναίσθημα μπροστά... [...] Εγώ πήγα να επιχειρήσω και να φύγω. [...] ...με ρωτούσαν πως ήταν, όμως εγώ δεναπαντούσα.

A4 [...] Σαν άρνηση ήταν, ναι! [...] Σε κάποια φάση το είπα... "γιατί θεέ μου τέτοια καταστροφή; Γιατί έφυγε όλος αυτός ο κόσμος;... Από την άλλη, επειδή εγώ είμαι και κοντά στην εκκλησία, σκεφτόμουν: ... "κάτι ήξερε ο θεός και το έκανε" [...] ...όλοι ήθελαν λεπτομέρειες, τους έλεγα: "Από εμένα, δεν πρόκειται να μάθετε τίποτα".

Κατά το στάδιο του πένθους, και συγκεκριμένα, αυτό της αποδοχής, διαπιστώθηκε και ερμηνεύθηκε από τα συνολικά λεγόμενα των συμμετεχόντων ότι, άπαντες, ανεξαρτήτως, έχουν περάσει από το στάδιο της αποδοχής είτε άμεσα είτε έμμεσα. Τα άτομα θεωρούν πως επιβάλλεται να αποδεχτούν την όλη κατάσταση, ώστε να διατηρήσουν μια νόρμα ετοιμότητας/αποτελεσματικότητας τόσο ως Εθελοντές Διασώστες, μιας και υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο να χρειαστεί να επιχειρήσουν εκ νέου είτε σε παρόμοιο περιστατικό είτε σε κάποια άλλη μαζική

καταστροφή με πένθος, όσο και ως απλοί πολίτες. Δεν υπάρχει κάποιος διαχωρισμός στη συνείδησή τους για δύο διαφορετικούς ρόλους με διαφορετικές αποδοχές και πεποιθήσεις (πρώτος ρόλος του Διασώστη και δεύτερος ρόλος του ενεργού πολίτη). Επιπλέον, άξιο τονισμού, η τοποθέτηση εκ των δυο συμμετεχόντων πως, είχαν ξεχάσει την εμπλοκή τους στο συγκεκριμένο δυστύχημα, μέχρι που έγινε η τηλεφωνική επικοινωνία για την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας.

Αναλύθηκε και ερμηνεύθηκε για άλλη μια φορά ότι, οι συγκεκριμένοι Εθελοντές Διασώστες Ε.Ε.Σ., ενδεχομένως αντιλήφθηκαν τη συγκεκριμένη επιχείρηση έρευνας και διάσωσης ως ένα "απλό περιστατικό", δίχως να επενδύσουν ψυχοσυναισθηματικά, αφενός ενεργώντας ως "ψυχροί εθελοντές επαγγελματίες" όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αφετέρου προσπερνώντας γρήγορα το εν λόγω δυστύχημα, για την ενδεχόμενη εκ νέου κινητοποίηση σε νέο συμβάν.

A1 [...] ...έγινε, πέρασε και συνεχίζουμε....

A2 [...] Η αποδοχή υπήρχε εξ αρχής...

A3 [...] ...θυμήθηκα ότι είχα πάει στο περιστατικό, όταν με πήρατε τηλέφωνο για τη συνέντευξη.

A4 [...] Όταν με πήρατε τηλέφωνο -για τη συνέντευξη-, τότε το θυμήθηκα σαν περιστατικό.

Κατά τον τρίτο άξονα ή/και ερευνητική ερώτηση περί προσωπικής αντιμετώπισης της όλης κατάστασης από τους ίδιους τους Διασώστες, δήλωσαν ένθερμα πως, δεν άλλαξε η καθημερινότητά τους μετά συγκεκριμένο δυστύχημα και διατηρήθηκε η ρουτίνα που υπήρχε, δίχως κάποιας αλόγιστης χρήσης φαρμακευτικών ουσιών, αλκοόλ και νικοτίνης -πλην ενός ατόμου όπου τη πρώτη εβδομάδα παρουσίασε αύξηση κατανάλωσης ποτών της τάξεως του δέκα τοις εκατό (10%)-. Επί τούτου, η συγκεκριμένη κίνηση, ενδεχομένως να οφειλόταν στη προσωπική αποφόρτιση ή/και επιβράβευση. Όσον αφορά τη χρήση χιούμορ ως όπλο αντιμετώπισης των δύσκολων συνθηκών, τα $\frac{3}{4}$ των ατόμων δήλωσαν ότι ήταν υπέρ αυτού, καθώς εφάρμοσαν τη συγκεκριμένη τεχνική ενδοομαδικά κατά το δυστύχημα στα Τέμπη. Πιθανότατα, αυτός είναι ένας τρόπος αφενός να ελαφρύνουν την υπάρχουσα επιβαρυνμένη κατάσταση αφετέρου την ανάταση της διάθεσής τους, με απώτερο σκοπό πάντα, την άκρως αποτελεσματική και καιρία επέμβασή τους.

A1 [...] ...σαν άτομο χρησιμοποιώ το χιούμορ για να ελαφρύνω τα συναισθήματα και τις καταστάσεις.

A3 [...] Όταν υπάρχει μια δραματική κατάσταση, το αντιμετωπίζω χιουμοριστικά.

Σχετικά με την εκ νέου εμπλοκή των συμμετεχόντων σε παρόμοια επιχείρηση μαζικής απώλειας υγείας, καταστροφής και πένθους, κατά τη τέταρτη ερευνητική ερώτηση, οι απαντήσεις ήταν θετικά ομόφωνες και καταφατικές. Διαπιστώθηκε και ερμηνεύθηκε κατά τα λεγόμενα των Εθελοντών Σαμαρειτών-Διασωστών Ε.Ε.Σ. πως, πέραν της υψηλής αίσθησης εθελοντισμού, αφενός τα συγκεκριμένα άτομα είναι ταγμένα στην υπηρεσία του ανθρώπου, αφετέρου αντιλαμβάνονται ως ένα χρέος που πρέπει να επιστρέψουν προς τη κοινωνία κατόπιν της ειδικής εκπαίδευσης που έχουν λάβει.

A1 [...] Ανεξάρτητα της δυσκολίας, ιδίως της ψυχολογικής δυσκολίας, σίγουρα θα συμμετείχα εκ νέου σε παρόμοια επιχείρηση.[...] Η εκπαίδευση που έχουμε λάβει, είναι για αυτό τον λόγο...

A2 [...] Θα συμμετείχα... έχω δει πως είναι, δεν με φοβίζει...

A3 [...] ...βεβαίως και θα πάω!

A4 [...] Αναμφίβολα ναι!

Αναφορικά με τη πέμπτη ερευνητική ερώτηση της παρούσας έρευνας, και ειδικότερα, για τη πρόληψη και εκπαιδευτική πλαισίωση θεμάτων μαζικού πένθους των Εθελοντών Διασωστών από μεριάς του Φορέα/Σωματείου, τα δεδομένα που αντλήθηκαν από το δείγμα, αναδεικνύουν ότι, στη διδακτέα ύλη των Εθελοντών Διασωστών, δεν υπήρχε μέχρι πρότινος κάποια εκπαίδευση πάνω στη διαχείριση καταστάσεων μαζικού πένθους, πλην της τελευταίας εκπαιδευτικής σειράς, όπου έχει ενταχθεί σε θεωρητικό επίπεδο (με αφορμή την πανδημία Covid-19). Δεδομένου των δηλώσεων, υπάρχει ενδεχομένως ένα αίσθημα κενού πάνω σε αυτή τη θεματική, κάνοντας τους Διασώστες περισσότερο ευάλωτους σε έκτακτες και μαζικές καταστάσεις διαχείρισης πένθους, με αποτέλεσμα, να μειώνει πιθανότατα την αποτελεσματικότητα ή/και λειτουργικότητα διαχρονικά, μιας και ίσως να υπάρχει ένας σχετικός εσωτερικός φόβος δια άγνοιας.

Η παραπάνω ερμηνεία, πλαισιώθηκε από την έντονη επιθυμία των Εθελοντών Διασωστών, αφενός να ενταχθούν οπωσδήποτε θεωρητικές ή/και πρακτικές θεματικές εκπαίδευσης για τις μαζικές απώλειες υγείας και κατ' επέκταση πένθους, αφετέρου κατόπιν παρόμοιων πραγματικών επιχειρήσεων έρευνας και διάσωσης, να υπάρχει στενή παρακολούθηση από έναν ειδικό του χώρου Ψ, προς την ορθή διαχείριση των εσωτερικών στρεσογόνων συναισθημάτων.

A1 [...] ...δεν υπήρχε τέτοια εκπαίδευση [...] Σίγουρα, θα πρέπει να εκπαιδευτούμε στα βασικά στάδια ψυχολογικής διαχείρισης...

A2 [...] Όχι, δεν υπήρχε αυτούσια εκπαίδευση... [...] ...θα ήταν πάρα πολύ καλό και χρήσιμο να υπάρξει παρακολούθηση απόειδικό...

A3 [...] Θεωρητικά ναι, υπάρχει εκπαίδευση πένθους! Πρακτικά, ήταν η πρώτη φορά. Εγώ ακόμα είμαι στη διαδικασία εκπαίδευσης (δόκιμος). [...] ...θα ήταν πάρα πολύ σωστό -η παρακολούθηση από ειδικό-...

A4 [...] Όχι, δεν είχαμε κάτι -σε εκπαίδευση- (χαμηλός τόνο φωνής). [...] ...σίγουρα εκπαίδευση...[...] ...σίγουρα θα ήταν καλό -η παρακολούθηση από έναν ειδικό-!

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα, παρέχει δεδομένα δια της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης και διερεύνησης αφενός της προσωπικής βιωμένης εμπειρίας αφετέρου του ψυχολογικού αντικτύπου που αποτυπώθηκε στα σώματα και ψυχές των Εθελοντών Σαμαρειτών-Διασωστών του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, κατά την επιχείρηση έρευνας και διάσωσης στο σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη, το έτος 2023. Τα ποιοτικάερμηνευτικά ευρήματα και δεδομένα της εν λόγω έρευνας, επιβεβαιώθηκαν ή/και αλληλοσυμπληρώθηκαν ουκ ολίγες φορές με παλαιότερες έρευνες ή/και βιβλιογραφίες, τόσο της αξιοπιστίας των ερμηνευμένων συμπερασμάτων, όσο και της βιβλιογραφικής πλαισίωσης των εξαγόμενων αποτελεσμάτων, σύμφωνα πάντα με την εν γένει επιστήμη της Ψυχολογίας (Ψυχολογία Υγείας, Κοινωνική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία κ.α.) και της Ιατρικής (Ιατρική Καταστροφών, Επείγουσα Ιατρική, Προνοσοκομειακή Ιατρική, Μαζικές Απώλειες Υγείας κ.α.).

Τα ποιοτικάερμηνευτικά ευρήματα για τη πρώτη ερευνητική ερώτηση, σχετικά με τα βιωμένα συναισθήματα των Εθελοντών Διασωστών κατά τη διάρκεια μετάβασης και άφιξης στη σκηνή του δυστυχήματος, έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με παλαιότερες έρευνες αλλά και βιβλιογραφίες. Σύμφωνα με τον Ρούσσο (2006), αποτελεί ζωτικής σημασίας κατά την έκβαση μιας διασωστικής επιχείρησης, η διατήρηση καλής ψυχοσωματικοπνευματικής κατάστασης ενός Διασώστη σε ψυχοπιεστική συνθήκη, τουναντίον, όμως, δεν δίνεται η δέουσα σημασία και δεν "δουλεύεται" κατά τις εκπαιδεύσεις προ διασωστικών αποστολών (Γιαννόπουλος κ.ά., 2010). Οι λεγόμενες ασκήσεις επί χάρτου, ναι μεν αποτελούν μια σημαντική

προετοιμασία εγρήγορσης και ετοιμότητας του Διασώστη σε καταστροφές, αλλά οι ρεαλιστικές ασκήσεις διαδραματίζουν καίριο ρόλο (Πλεξουσάκης & Κουκόπουλος, 2020).

Αυτό διαφαίνεται έντονα στο άτομο Α2 και Α4, τόσο με τη μυρωδιά του καμένου εξαιτίας της άμεσης πυρκαγιάς που προκλήθηκε στο σημείο του δυστυχήματος (Ελληνική Δημοκρατία-Υπουργείο Υποδομών και Μεταφορών, 2023) όσο και με τη σκέψη ύπαρξης ανθρώπινων υπολειμμάτων/πτωμάτων και ακρωτηριασμών, όπου συνίσταται οπωσδήποτε να ληφθεί για τους Διασώστες που επιχειρούν στο πεδίο των καταστροφών, η μέγιστη ψυχοκοινωνική υποστήριξη από ειδικά εκπαιδευμένες ομάδες Ερυθρού Σταυρού κ.α. (Cordner κ.ά., 2019). Ως εκ τούτου, οι Πλεξουσάκης & Κουκόπουλος (2020), παρουσιάζουν ότι, μπορεί να απειληθεί η ψυχοσωματικοκοινωνικοπνευματική κατάσταση ενός Διασώστη και επηρεαστεί η λειτουργικότητά του, κατά τη περίπτωση καταστροφής οφειλόμενη σε ανθρώπινο λάθος, κακόβουλη ενέργεια, χωρίς προηγούμενη προειδοποίηση με αδιευκρίνιστη διάρκεια, όπως επίσης, κατά τη μη γνώση των υπαρχουσών κινδύνων ώστε να αντιμετωπιστούν άμεσα.

Οι Διασώστες με υψηλή ανθεκτικότητα στη διάρκεια πένθους και καταστροφών, εκμυστηρεύονται και επικοινωνούν τα συναισθήματά τους ενδοομαδικά (Paton κ.ά., 2000), μιας και διατηρούν ευνοϊκότερη στάση στο κομμάτι της διαθέσιμης υποστήριξης, μειώνοντας δε την ενδεχόμενη ανασφάλεια (Toftthagen, 2017). Κατά τα ευρήματα και εξαγόμενα συμπεράσματα/αποτελέσματα της δεύτερης ερευνητικής ερώτησης, όσον αφορά τα βιωμένα συναισθήματα, αντιλήψεις, αντιδράσεις ή/και διεργασίες κατά των σταδίων πένθους, οι μεν Διασώστες που δεν πέρασαν από τις εν λόγω διεργασίες, ερμηνεύεται πως εντάσσονται στη κατηγορία του "ψυχρού επαγγελματία" επικρατώντας περισσότερο η λογική παρά το συναίσθημα, και οι δε συμμετέχοντες βιώνοντας τα στάδια του πένθους, διατηρούν μια νόρμα αποφυγής των όλων γεγονότων, με απώτερο σκοπό την αποφυγή, λύση και αποδοχή της υπάρχουσας κατάστασης πένθους (Αναγνωστόπουλος & Ποταμιάνος, 2011· Μεμέτ-Αλή, 2021).

Σύμφωνα με ταπρονοσοκομειακά δεδομένα του PrehospitalTraumaLifeSupport -PHTLS-, οι Πλεξουσάκης κ.ά., (2020) αναφέρουν, οι Διασώστες που εμπλέκονται και επιχειρούν σε καταστροφές και κατ' επέκταση μαζικές απώλειες υγείας, είναι πιθανό να μεταφραστούν ως δευτερογενώς θύματα, όπως επίσης, δεν είναι καθολικό δεδομένο το πέρασμα όλων των Διασωστών από όλα

τα στάδια του πένθους. Με άλλα λόγια, παρά τη λαμβάνουσα εκπαίδευση ενός Διασώστη, υπάρχει το ενδεχόμενο σε περιπτώσεις τρομακτικών καταστάσεων και πέραν των ανοιχτών τραυμάτων -ακρωτηριασμός κ.α.- (Μεμέτ-Αλή, 2016), να σημειωθεί αφενός άμεσα ή έμμεσα μια αρνητική αντίδραση αφετέρου μια έκπτωση της αποδοτικότητας και λειτουργικότητας, κάτι το οποίο έχει παρατηρηθεί σχεδόν σε όλους τους Διασώστες τέτοιου επιπέδου (Κανδύλης, 2010· Ρούσσο, 2006). Η αποδοτικότητα ή/και προσαρμογή ενός Διασώστη σε έκτακτα δυστυχήματα και εγκληματικές ενέργειες, παρουσιάζει αρνητικό πρόσημο, κάτι το οποίο διαφαίνεται έντονα κατά την υιοθέτηση στρατηγικών αποφυγής της έκφρασης, σκέψης ή/και συνειδητοποίησης των εσωτερικών συναισθημάτων (Καραδήμας κ.α., 2021), και ως εκ τούτου, χρήζει ιδιαίτερης εφαρμογής η υποστηρικτική συζήτηση προς αποσυμπίεση της ψυχοσωματικοκοινωνικοπνευματικής αναστάτωσης (Κανδύλης, 2010).

Τουτέστιν, για τη πρόληψη κι αντιμετώπιση τούτης της αναστάτωσης ή/και του στρες, και με αυστηρό δεδομένο τη προσωπικότητα του κάθε Διασώστη(Tofthagen, 2017), οι παρεμβάσεις διαχείρισης στρες σε καταστάσεις κρίσηςείναι, α) ο απολογισμός των γεγονότων -debriefing-, β) ο αφοπλισμός -defusing-, και γ) η διαχείριση της θλίψης -griefmanagement- (Πλεξουσάκης κ.ά., 2020). Τα παραπάνω βήματα, ύστερα από κάθε επιχείρηση έρευνας και διάσωσης, ενδείκνυται να υλοποιηθούν από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό, καθώς αποτελούν έναν διεθνώς οδικό χάρτη για τους απανταχού Διασώστες, με ή χωρίς το στάδιο της αποδοχής πένθους, ενδεχομένως ακολουθούμενο από ενοχές, αρνητικές ή/και δυσπροσαρμοστικές σκέψεις, μιας και κάτι τέτοιο ναι μεν είναι αναμενόμενο αλλά όχι καθολικό (Paton κ.ά., 2000).

Κατά τις δηλώσεις των συνεντευξιζόμενων, όπου είχαν ξεχάσει σε σύντομο χρονικό διάστημα τηδιασωστική εμπλοκή τους στο δυστύχημα, σύμφωνα με την Ομοσπονδιακή Υπηρεσία Αντιμετώπισης Καταστροφών -FEMA- των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Κατσούλας κ.ά., 2021), η συγκεκριμένη στάση των Εθελοντών Διασωστών εναπόκειται στον κύκλο της καταστροφής για την ολοκληρωμένη διαχείριση καταστάσεων εκτάκτου ανάγκης (μετριασμός κινδύνου, προετοιμασία, ανταπόκριση, ανασυγκρότηση), και ειδικότερα, στη φάση της ανασυγκρότησης, είτε της προσωπικής προετοιμασίας για ένα νέο συμβάν (Πλεξουσάκης κ.ά., 2020), είτε της προσωπικής αντίδρασης δια σχεδίου έκτακτης ανάγκης για ένα αναπάντεχο γεγονός (Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας Ελλάδας [ΓΓΠΠ] χ.χ.).

Πέραν των παραπάνω, κατά τη τρίτη ερευνητική ερώτηση επί της άμεσης προσωπικής τεχνικής αντιμετώπισης ενδεχόμενης ψυχικής δυσφορίας και στρες, αφενός τηρήθηκε η αναμενόμενη ρουτίνα μετέπειτα του δυστυχήματος, αφετέρου οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν το χιούμορ ή/και μαύρο χιούμορ ενδοομαδικά (Avraham κ.ά., 2014) πιθανότατα για την ύφεση των δυσμενών συναισθηματικών καταστάσεων, μιας και αναγνωρίζεται στους Διασώστες ως νόρμα ή/και χαρακτηριστικό κουλτούρας - μηχανισμού άμυνας μείωσης επιπέδων του στρες, και ειδικότερα, της έκφρασης, εκτόνωσης, αλληλεγγύης, συντροφικότητας, κοινής αντίληψης, συμπεριφοράς και σύσφιξης σχέσεων με τους συναδέλφους κατά τη διάρκεια των διασωστικών επιχειρήσεων (Scott, 2007· Χρυσόχου, 2011).

Σύμφωνα με προηγούμενες επιστημονικές έρευνες επί της εκ νέου εμπλοκής σε παρόμοια ατυχήματα ή/και δυστυχήματα μαζικών κρίσεων/καταστροφών/πανδημιών (Covid-19), η εθελοντική συμμετοχή εξειδικευμένου προσωπικού σε περιόδους κρίσης παρουσιάζει ανοδική πορεία (Brants, 2014· Fernandez κ.ά., 2006· Μεμέτ-Αλή, 2022· Tierney κ.ά., 2001). Η Χαντζή (2010) αναφέρει, η συγκεκριμένη νόρμα συναντάται στο προφίλ του «καλού Σαμαρείτη», δηλαδή, ενός ανθρώπου όπου διακατέχεται από ένα ισχυρό κίνητρο ανθρωπισμού, όπου και σύμφωνα με την Επείγουσα Ιατρική και παροχή Πρώτων Βοηθειών, διάφορες πολιτείες ανά τον κόσμο, έχουν θεσπίσει νόμους «καλού Σαμαρείτη» (Thygerson, 2010), με την προϋπόθεση ότι, εάν κατά την επείγουσα ή/και πρωτοβάθμια φροντίδα ο τραυματίας δεν καταφέρει να παραμείνει στη ζωή, και αυτό δεν οφείλεται σε κάποια απείθαρχη, χονδροειδή ή εκούσια αμέλεια του Εθελοντή Διασώστη, υπάρχει μια διαφορετική νομική αντίληψη/πλαισίωση επί της θεματικής (Ρούσσο, 2006).

Σχετικά με τις εσωτερικές, προσωπικές, πρακτικές και εκπαιδευτικές ανησυχίες προς τη διαχείριση καταστάσεων μαζικού πένθους σε πραγματικές συνθήκες δυστυχήματος, ο Ρούσσο (2006) παρουσιάζει δεδομένα τα οποία αποδεικνύουν, αφενός την αλλαγή νόρμας των Διασωστών όλων των επιπέδων/ειδικοτήτων κατόπιν σχετικής εκπαίδευσης για το πένθος, αφετέρου τη μη επαρκή εκπαιδευτική κάλυψη/κατάρτιση σε θέματα πένθους, αφού α) τα διαθέσιμα εγχειρίδια δεν καλύπτουν επαρκώς τις εν λόγω θεματικές, και β) μια απλή προσέγγιση των σταδίων πένθους δεν θα οδηγήσουν σε κάποιο επιτελικό/επιχειρησιακό/διασωστικό επιθυμητό αποτέλεσμα, πράγμα το οποίο

διαφαίνεται έντονα από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων περί ορθής και πρακτικής κατάρτισης μεθόδων/θεωριών πένθους.

Ως εκ τούτου, τα "παραδοσιακά μαθήματα" πένθους, ως επί το πλείστον είναι μη αποδεκτά και εφαρμόσιμα από τους Διασώστες ή/και Παραϊατρικούς (Smith-Cumberland, 2006), μιας και το σημαντικότερο στη προκειμένη περίπτωση είναι, η κατανόηση και διαχείριση καταστάσεων μαζικού πένθους στη σκηνή τουδυστυχήματος (Smith-Cumberland&Feldman, 2006), η ανάπτυξη αυτοελέγχου του Διασώστη ή/και Παραϊατρικού δια μέσου της εξειδικευμένης εκπαίδευσης, αλλά και της ορθής διαχείρισης ψυχοκοινωνικοπνευματικής εξάντλησης(Ρούσσο, 2006).

Περιορισμοί

Κατά τη παρούσα έρευνα, υπάρχουν στοιχεία ορισμένων περιορισμών που ενδείκνυται να σκιαγραφηθούν. Αρχικά, η επιλογή των συμμετεχόντων ήταν σκόπιμη, αποτελώντας ένα μικρό αριθμό δείγματος, μιας και το ζητούμενο της έρευνας ήταν, αφενός οι πραγματικές και όχι ουτοπικές ή/και υπερηφάνειας εκ του ασφαλούς δηλώσεις περί διασωστικής συμμετοχής στο εν λόγω δυστύχημα, αφετέρου η συμμετοχή τους με την ιδιότητα του Εθελοντή Διασώστη και όχι του Εθελοντή Πρωτοβοηθίστα. Ως εκ τούτου, υπάρχει δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων τόσο προς τους -Εθελοντές- Διασώστες και Παραϊατρικούς όσο και προς το γενικό πληθυσμό.

Επιπλέον, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας της εν λόγω έρευνας, υπήρξε μεγάλη δυσκολία αντιπαράβολής των ευρημάτων είτε με σχετικές ελληνικές ή/και διεθνείς βιβλιογραφίες περί σιδηροδρομικών δυστυχημάτων, είτε με έρευνες περί επιχειρησιακής ή/και επιτελικής διασωστικής βιωμένης σκοπιάς δια πένθους, μαζικής απώλειας υγείας, διαλογής ασθενών, ανοιχτών τραυμάτων, πρακτικής και θεωρητικής κατάρτισης θεωριών ιατρικής κ' ψυχολογίας καταστροφών, καθώς και τεχνικών διαχείρισης στρες σε ρεαλιστικές ψυχοπιεστικές συνθήκες.

Συμπεράσματα

Στη παρούσα έρευνα, βρέθηκε μεταξύ άλλων, παρά τη πρωτόγνωρη κατάσταση περί σιδηροδρομικού δυστυχήματος δια γενικευμένης κατάστασης πένθους στην Ελλάδα, όλοι οι συμμετέχοντες Εθελοντές Σαμαρείτες-Διασώστες του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, αφενός αποδέχτηκαν άμεσα την όλη κατάσταση πένθους -εκ των οποίων μερικοί δεν βίωσαν κανένα στάδιο πένθους-, αφετέρου

άπαντες θα συμμετείχαν εκ νέου σε παρόμοια επιχείρηση έρευνας και διάσωσης μαζικής απώλειας υγείας, παρά την ενδεχόμενη ύπαρξη φόβου και ανασφάλειας εξαιτίας της δυσμενής και ψυχολογικής επιφορτισμένης κατάστασης.

Αποδείχθηκε πως, πέραν της Διασωστικής και Πρωτοβοηθιακής κατάρτισης, η διατήρηση ρουτίνας εκ των υστερών του δυστυχήματος οφειλόταν α) στη προσωπική διεργασία περί αμοιβαίας προσωπικής φροντίδας, β) στην άμεση μελλοντική επιχειρησιακή ετοιμότητα, και γ) στη χρήση τεχνικής του χιούμορ κατά τη διασωστική επιχείρηση στο δυστύχημα.

Τέλος, άπαντες, ήταν ένθερμοι υποστηρικτές της ένταξης θεωρητικών/πρακτικών μεθόδων διαχείρισης πένθους σε δυστυχήματα, όπως επίσης, και της στενής παρακολούθησης από επαγγελματίες του χώρου Ψ, τόσο των ιδίων όσο και των συναδέλφων, κατόπιν ενός παρόμοιου συμβάντος.

Συνεισφορά

Μελλοντικά, και με σημείο εκκίνησης την εν λόγω έρευνα, προτείνεται η υλοποίηση και ο σχεδιασμός παρόμοιων διαχρονικών μελετών, με απώτερο σκοπό, την ψυχολογικο-διασωστική βιβλιογραφική πλαισίωση των -Εθελοντών- Διασωστών σε καταστροφικά συμβάντα και συμβάντα μαζικών απωλειών υγείας δια πένθους εντός συνόρων, μιας και παρόμοιες έρευνες περί διάσωσης και παραϊατρικής, ναι μεν υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά είτε είναι περιορισμένα είτε δεν σημειώνουν αυξημένη μελέτη, έρευνα και αναγνώριση εντός της ελληνικής επικράτειας.

Βιβλιογραφία

- Αλεβίζος, Β. (Επιμ.). (2008). *Άγχος: Ιατρικές & Κοινωνικές Διαστάσεις*. ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Αναγνωστόπουλος, Φ., & Ποταμιάνος, Γ. (Επιμ.). (2011). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Υγείας*. Πεδίο.
- Al-Dahash, H., Thayaparan, M., & Kulatunga, U. (2016, August). Understanding the terminologies: Disaster, crisis and emergency. In *Proceedings of the 32nd annual ARCOM conference, ARCOM 2016* (pp. 1191-1200).
- Avraham, N., Goldblatt, H., & Yafe, E. (2014). Paramedics' experiences and coping strategies when encountering critical incidents. *Qualitative Health Research, 24*(2), 194-208. <https://doi.org/10.1177/1049732313519867>
- Βάλντεν, Ά.-Σ. (Επιμ.). (2017). *Η Ανθρωπιστική Βοήθεια στη Κατοχική Ελλάδα: Η Σουηδική αποστολή του Ερυθρού Σταυρού 1942-1945*. Θεμέλιο.
- Bory, F. (2000). *International Committee of the Red Cross: Προέλευση και Ανάπτυξη του Διεθνούς Ανθρωπιστικού Δικαίου*. Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Brants, N. M. (2014). A Call to Action: Examining the Experiences of American Red Cross Disaster Services Volunteers.
- Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας Ελλάδας. (χ.χ.). *Ξέρεις πως να προστατευτείς; Οδηγίες αυτοπροστασίας από Καταστροφές*.
- Γερασιμάτος, Α., Μαμαντόπουλος, Α., & Καραγιάννης, Γ.-Μ. (2006). *Πρώτες Βοήθειες: Γνώση και Πράξη* (3^η έκδ.). Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός - Τμήμα Εκπαίδευσης Διεύθυνση Σώματος Σαμαρειτών και Διασωστών.
- Γεωργιάδου, Ε. (2001). *Βιομηχανικά Ατυχήματα Μεγάλης Έκτασης: Μεθοδολογικός & Πληροφοριακός Οδηγός*. Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας.
- Γιαννόπουλος, Α., Κουτής, Χ., & Παυλάκης, Ε. (Επιμ.). (2010). *Ιατρική Καταστροφών*. Π.Χ. Πασχαλίδης; Broken Hill Publishers.

Chen, H. Y., Ahmad, C. A., & Abdullah, K. L. (2021). The impact of serving in disaster relief among volunteers in Malaysia. *Chinese Journal of Traumatology*, 24(04), 237-248. <https://doi.org/10.1016/j.cjtee.2021.04.002>

Cordner, S., Coninx, R., Kim, H.-J., Alphen, D., & Tidball-Binz, M. (2019). *Διαχείριση Νεκρών μετά από Καταστροφές: Εγχειρίδιο πεδίου για τα σώματα άμεσης επέμβασης* (2^η έκδ.). Pan American Health Organization.

Cryer, H. G., Hiatt, J. R., Eckstein, M., Chidester, C., Raby, S., Ernst, T. G., Margulies, D., Putman, B., Demetriades, D., Gaspard, D., Singh, R., Saad, S., Samuel, C., & Upperman, J. S. (2010). Improved trauma system multicasualty incident response: comparison of two train crash disasters. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, 68(4), 783-789. <https://doi.org/10.1097/TA.0b013e3181d03b8c>

Cutter, S. L. (2003). GI science, disasters, and emergency management. *Transactions in GIS*, 7(4), 439-446. <https://doi.org/10.1111/1467-9671.00157>

Δελιάς, Π., & Χατζόγλου, Π. (Επιμ.). (2018). *Η Ερευνητική Μεθοδολογία στον Πραγματικό Κόσμο* (4^η έκδ.). Τζιόλα.

De Wit, S. (2009). *Παθολογική-Χειρουργική Νοσηλευτική: Έννοιες & Πρακτική* (Τόμ. Β'). (Α. Λαμπρινού, & Χ. Λεμονίδου, Επιμ.). Π.Χ. Πασχαλίδης; Broken Hill Publishers.

Dyregrov, A., Kristoffersen, J. I., & Gjestad, R. (1996). Voluntary and professional disaster-workers: Similarities and differences in reactions. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 541-555. <https://doi.org/10.1002/jts.2490090310>

Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης (2023). *Προς όλους τους ενημερωτικούς τηλεοπτικούς και ραδιοφωνικούς σταθμούς και εν γένει τους παρόχους υπηρεσιών μέσων επικοινωνίας της χώρας (συμπεριλαμβανομένων και των διαδικτυακών): Ανακοίνωση για την τρέχουσα τραγική συγκυρία*. Ανακτήθηκε

19

Αυγούστου 2023 από <https://www.esr.gr/ανακοίνωση-03032023/>

Ελληνική Δημοκρατία-Υπουργείο Υποδομών και Μεταφορών. (2023). *Το Πόρισμα της*

Επιτροπής Εμπειρογνομόνων για τη διερεύνηση και ανάδειξη των συστημικών προβλημάτων και δυσλειτουργιών αναφορικά με το σιδηροδρομικό δυστύχημα

με

πυρκαγιά που έλαβε χώρα στις 28-02-2023 στην είσοδο της κοιλάδας των Τεμπών
Πόρισμα της Επιτροπής Εμπειρογνομόνων για το σιδηροδρομικό δυστύχημα στα
Τέμπη στις 28.02.2023.

Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός. (1965). *Καταστατικόν του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού Σωματείου Αναγνωρισμένον.*

Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός. (2007). *1877-2007: 130 χρόνια Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός "όσο υπάρχουν άνθρωποι".*

Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός. (2008). *Σώμα Εθελοντών Σαμαρειτών και Διασωστών: Ερυθρός Σταυρός – Θεμέλιο του Ανθρωπισμού* (1^η έκδ.). Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός Τμήμα Εκπαίδευσης Διεύθυνση Σώματος Σαμαρειτών και Διασωστών.

Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός. (2018). *Καταστατικό του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού Σωματείου Αναγνωρισμένο.*

Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός. (2020). *Στρατηγική 2020-2025 του Ε.Ε.Σ.*

Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός-Δ/νση Διεθνών Σχέσεων. (2000). *International Committee of the Red Cross: Περίληψη των Συμβάσεων της Γενεύης της 12ης Αυγούστου 1949 και των Πρόσθετων Πρωτοκόλλων τους του 1977.* Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός-Δ/νση Διεθνών Σχέσεων. (2004). *Οι Θεμελιώδεις Αρχές του Ερυθρού Σταυρού & της Ερυθράς Ημισελήνου.* Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός.

Fernandez, L., Barbera, J., & vanDorp, J. R. (2006). Spontaneous volunteer response to disasters: The benefits and consequences of good intentions. *Journal of Emergency Management*, 4(5), 57-68.

Ζώη, Β. (Επιμ.). (1999). *Τεχνικό Εγχειρίδιο: Επιχειρήσεις Διάσωσης Εγκλωβισμένων σε*
Ερείπια μετά από Καταστροφικό Σεισμό. Ευρωπαϊκό Κέντρο Πρόληψης και Πρόγνωσης των Σεισμών; Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας.

Greenberg, J., & Baron, R. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (9^η έκδ.) (Α.-Σ. Αντωνίου, Μετ. & Επιμ.). Gutenberg.

- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. (2018). *Ελάχιστα Πρότυπα για την Προστασία, το Φύλο και τον Μη-αποκλεισμό σε καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης* (2^η έκδ.).
- Halpern, J., Gurevich, M., Schwartz, B., & Brazeau, P. (2009). What makes an incident critical for ambulance workers? Emotional outcomes and implications for intervention. *Work & Stress*, 23(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/02678370903057317>
- Κανδύλης, Δ. (Επιμ.). (2010). *ABC στην Ιατρική Ψυχολογία*. Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Καραδήμας, Ε., Μπρουσκέλη, Β., & Σιαφάκα, Β. (Επιμ.). (2021). *Ψυχολογία της Υγείας: Βιοψυχοκοινωνικές αλληλεπιδράσεις*. Gutenberg.
- Κατσούλας, Θ., Κιέκκας, Π., Μαλλιαρού, Μ., Μηνασίδου, Ε., Μιχόπουλος, Α., Πανταζόπουλος, Ι., Ροβίδης, Μ., Σαράφης, Π., & Τσίου, Χ. (Επιμ.). (2021). *Επείγουσα Νοσηλευτική* (1^η έκδ.). Π.Χ. Πασχαλίδης; Broken Hill Publishers.
- Καφέτσιος, Κ., Αρβανίτης, Α., & Βασιλικός, Ε. (Επιμ.). (2020). *Κοινωνική Ψυχολογία* (10^η έκδ.). Τζιόλα.
- Κοτρώτσιου, Ε. (Επιμ.). (2011). *Ψυχολογία της Υγείας για Νοσηλευτές και άλλους Επαγγελματίες Υγείας*. Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Κουρκούτα, Λ., Μαντζούκας, Σ., Μπατσολάκη, Μ., Παπαδημητρίου, Μ., Ροβίθης, Μ., & Τσίου, Χ. (Επιμ.). (2016). *Παθολογική-Χειρουργική Νοσηλευτική: Προετοιμασία για τη Νοσηλευτική Πρακτική* (Τόμ. Β'). Π.Χ. Πασχαλίδης; Broken Hill Publishers.
- Kübler-Ross, E., & Kessler, D. (2009). The five stages of grief. In *Library of Congress Catalog in Publication Data (Ed.), On grief and grieving* (pp. 7-30).
- Λύκουρας, Λ., Πολίτης, Α., Γουρνέλης, Ρ., & Μαΐλλης, Α. (2011). *Στοιχεία Ψυχογηριατρικής*. ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Larouzee, J., & Le Coze, J. C. (2020). Good and bad reasons: The Swiss cheese model and its critics. *Safety Science*, 126, 104660. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104660>

- Μαντόγλου, Α. (2010). *Κοινωνική μνήμη, κοινωνική λήθη: Έκδηλες και λανθάνουσες μορφές κοινωνικής σκέψης*. Πεδίο.
- Μεμέτ-Αλή, Τ. (Επιμ.). (2015). *Σχολή Σαμαρειτών και Διασωστών: Ερυθρός Σταυρός και Ερυθρά Ημισέληνος "Είμαστε όλοι Αδέλφια"* (1^η έκδ.). Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός - Τμήμα Εκπαίδευσης Τομέας Σαμαρειτών, Διασωστών και Ναυαγοσωστών.
- Μεμέτ-Αλή, Τ. (Επιμ.). (2016). *Σχολή Σαμαρειτών και Διασωστών: Βασικές Αρχές Διάσωσης* (2^η έκδ.). Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός - Τμήμα Εκπαίδευσης Τομέας Σαμαρειτών, Διασωστών και Ναυαγοσωστών.
- Μεμέτ-Αλή, Τ. (Επιμ.). (2017). *Σχολή Σαμαρειτών - Διασωστών: Ερυθρός Σταυρός και Ερυθρά Ημισέληνος "Είμαστε όλοι Αδέλφια"* (2^η έκδ.). Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός - Τμήμα Εκπαίδευσης Τομέας Σαμαρειτών, Διασωστών και Ναυαγοσωστών.
- Μεμέτ-Αλή, Τ. (Επιμ.). (2021). *Εγχειρίδιο - Οδηγός: Κατανόηση και διαχείριση της ψυχολογίας του πένθους με αφορμή την πανδημία Covid-19*. Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός - Τομέας Κοινωνικής Πρόνοιας.
- Μεμέτ-Αλή, Τ. (2022). *Η Φιλοκοινωνική Συμπεριφορά οργανωμένων Εθελοντών κατά της πανδημίας Covid-19 στον ελλαδικό χώρο* [Πτυχιακή εργασία, Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών].
- Μπάκα, Α. (Επιμ.). (2018). *Ψυχολογία της Φιλοκοινωνικής Συμπεριφοράς*. Πεδίο.
- MalteserHilfsdienste.V. (2008). *WISSENKOMPAKTErsteHilfe: BeiErkrankungen, UnfällenundVergiftungen- ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ Πρώτες Βοήθειες: Σε περίπτωση ασθένειας, ατυχημάτων και δηλητηριάσεων* (Μ. Σενεγάλια, Μετ.). Naumann&GöbelVerlagsgesellschaftmbH.
- Ντυνάν, Ι.-Ε. (1959). *Μία Ανάμνησις από το Σολφερίνο*. (Κ. Αγγελίδης, Μετ.). Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός.
- Noon, E. J. (2018). Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1). <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304>
- Ξάνθος, Θ., & Παπαδημητρίου, Λ. (2010). *Διδασκαλία και Εκπαίδευση στην Καρδιοαναπνευστική Αναζωογόνηση*. ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.

- Παπαδημητρίου, Λ. (2006). *Καρδιοαναπνευστική Αναζωογόνηση*. ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Παπαστάμου, Σ. (2008). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Η παράδοση* (Τόμ. Β').
Πεδίο.
- Παπαστάμου, Σ. (2011). *Ψυχολογιοποίηση: Επιπτώσεις των ψυχολογικών ερμηνειών στα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής*. Πεδίο.
- Παπαστάμου, Σ., & Προδρομίτης, Γ. (Επιμ.). (2009). *Περί Τρομοκρατίας Ψυχο-λόγος*.
Πεδίο.
- Παπαστάμου, Σ., Προδρομίτης, Γ., & Γκέκα, Μ. (Επιμ.). (2022). *Κοινωνική Ψυχολογία: Ψυχολογικές προεκτάσεις*. Πεδίο.
- Παπαστάμου, Σ., Προδρομίτης, Γ., & Παππάς, Τ. (2022). *Λαϊκισμός: Μια Ατίθαση Λέξη*.
Πεδίο.
- Παυλόπουλος, Β. (Επιμ.). (2018). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Κριτική Σκέψη και Εφαρμογές*. Πεδίο.
- Πλεξουσάκης, Μ., & Κουκόπουλος, Π. (Επιμ.). (2020). *PHTLS: PrehospitalTrauma LifeSupport – Προνοσοκομειακή Υποστήριξη Ζωής στην Αντιμετώπιση του Τραύματος* (9^η έκδ.). Ιατρικές Εκδόσεις Λαγός Δημήτριος.
- Ποταμιάνος, Γ. (Επιμ.). (2018). *Απώλεια "Σημαντικού Άλλου"*. Παπαζήση.
- Προδρομίτης, Γ., & Παπαστάμου, Σ. (Επιμ.). (2022). *Εφαρμογές της Κοινωνικής Ψυχολογίας: Η συνεισφορά στην αντιμετώπιση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου*. Πεδίο.
- Ρούσσο, Χ. (Επιμ.). (2006). *Επείγουσα Ιατρική: Μεταφορά και Αντιμετώπιση Βαρέως Πάσχοντος και Τραυματία* (Τόμ. Α'). Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Paton, D., Smith, L., & Violanti, J. (2000). Disaster response: risk, vulnerability and resilience. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 9(3), 173-180. <https://doi.org/10.1108/09653560010335068>
- Perneger, T. V. (2005). The Swiss cheese model of safety incidents: are there holes in the metaphor?. *BMC Health Services Research*, 5, 1-7. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-5-71>

- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14. <https://doi.org/10.14691/CPJ.20.1.7>
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg.
- Σαράφης, Π. (Επιμ.). (2012). *Βασική Νοσηλευτική & Κλινικές Δεξιότητες*. Π.Χ. Πασχαλίδης; Broken Hill Publishers.
- Scott, T. (2007). Expression of humour by emergency personnel involved in sudden deathwork. *Mortality*, 12(4), 350-364. <https://doi.org/10.1080/13576270701609766>
- Shaluf, I. M. (2007). An overview on disasters. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 16(5), 687-703. <https://doi.org/10.1108/09653560710837000>
- Smith-Cumberland, T. (2006). The Evaluation of Two Death Education Programs for EMTs Using the Theory of Planned Behavior. *Death Studies*, 30(7), 637-647. <https://doi.org/10.1080/07481180600776028>
- Smith-Cumberland, T. L., & Feldman, R. H. (2006). EMTs' Attitudes toward Death before and after a Death Education Program. *Prehospital Emergency Care*, 10(1), 89-95. <https://doi.org/10.1080/10903120500365955>
- Sommaruga, C. (1992). *Η Ανθρωπιστική Αποστολή της Διεθνούς Επιτροπής του Ερυθρού Σταυρού στην Ειρήνη και στον Πόλεμο, στην Ελλάδα και στον Κόσμο*. Ινστιτούτο Κοινωνικών Μελετών «Ερρίκος Ντυνάν».
- Suryoputro, M. R., Sari, A. D., & Kurnia, R. D. (2015). Preliminary study for modeling train accident in Indonesia using Swiss Cheese Model. *Procedia Manufacturing*, 3, 3100-3106. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.857>
- Thygerson, A. (2010). *Πρώτες Βοήθειες και Βασική Υποστήριξη Ζωής (ΚΑΡΠΑ)* (2^η έκδ.). (Α. Φτίκας, Μετ.). Μαλλιάρης Παιδεία.
- Tierney, K. J., M.K. Lindell, & R.W. Perry. (eds.). (2001). *Facing the Unexpected: Disaster Preparedness and Response in the United States*. Joseph Henry Press.

Toftagen, C. S. (2017). Complicated grief: risk factors, interventions, and resources for oncology nurses. *Number 3/June 2017, 21(3)*, 331-337. <https://doi.org/10.1188/17.CJON.331-337>

Türkeş, C., & Özcan, Ü. (2005). *İlkyardımEğitimi El Kitabı*. Alfa Akademi.

Underwood, P., & Waterson, P. (2014). Systems thinking, the Swiss Cheese Model and accident analysis: A comparative systemic analysis of the Grayrigg train derailment using the ATSB, AcciMap and STAMP models. *Accident Analysis & Prevention*, 68, 75-94. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2013.07.027>

Χαντζή, Α. (Επιμ.). (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Gutenberg.

Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Πεδίο.

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Η Δημογραφική Κατάσταση και η Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης από το
1912-1930

Στέργιος Καλλέργης

doi: [10.12681/edro.38830](https://doi.org/10.12681/edro.38830)

Copyright © 2024, Στέργιος Καλλέργης



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/).

Η Δημογραφική Κατάσταση και η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης από το 1912-1930

Στέργιος Καλλέργης

Περίληψη

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης από την ενσωμάτωση της το 1912 μέχρι και τις αρχές του 1930 αποτέλεσε μια περίοδο σημαντικής ανάπτυξης και μετασχηματισμού, αντικατοπτρίζοντας τις ευρύτερες αλλαγές στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Μετά την απελευθέρωση της Κατερίνης από την Οθωμανική Αυτοκρατορία το 1912 και την ενσωμάτωση της στον ελληνικό κορμό, η πόλη άρχισε να αναπτύσσεται οικονομικά και πληθυσμιακά. Η ανάγκη για εκπαίδευση έγινε πιο επιτακτική, καθώς οι νέες συνθήκες απαιτούσαν μια πιο μορφωμένη κοινωνία. Κατά τη δεκαετία του 1910 και του 1920, ιδρύθηκαν νέα σχολεία και βελτιώθηκαν οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές υποδομές. Οι σχολικές αίθουσες επεκτάθηκαν και εξοπλίστηκαν καλύτερα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η τοπική κοινότητα και οι εθνικές προσπάθειες για τη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης. Συνολικά, η περίοδος από το 1912 μέχρι τις αρχές του 1930 ήταν μια εποχή μεταβατική αλλά και δημιουργική για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κατερίνη. Οι θεμελιώδεις αλλαγές και οι προσπάθειες για βελτίωση άφησαν ένα ισχυρό αποτύπωμα που συνέβαλε στην μετέπειτα ανάπτυξη της εκπαιδευτικής υποδομής και της κοινωνίας της πόλης, γι' αυτό σκοπός της παρούσης εργασίας είναι η ανάδειξη τόσο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντός της πόλης της Κατερίνης, όσο και η δημογραφική εξέλιξη από το 1912 μέχρι το 1930.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, ενσωμάτωση, δημογραφία, κοινωνία

Summary

Primary education in the city of Katerini from its incorporation in 1912 until the early 1930s was a period of significant development and transformation, reflecting the wider changes in Greek society and the educational system. After the liberation of Katerini from the Ottoman Empire in 1912 and its incorporation into the Greek mainland, the city began to grow economically and demographically. The need for education became more urgent, as the new conditions demanded a more educated

society. During the 1910s and 1920s, new schools were established, and the existing educational infrastructure was improved. Classrooms were expanded and better equipped to meet the needs of students. The local community and national efforts to improve educational conditions played an important role. Overall, the period from 1912 to the early 1930s was a transitional but also a creative period for primary education in Katerini. The fundamental changes and efforts for improvement left a strong imprint that contributed to the subsequent development of the city's educational infrastructure and society, so the purpose of this paper is to highlight both the primary education within the city of Katerini and the demographic development from 1912 to 1930.

Key words: education, integration, demography, society

Εισαγωγή

Ο Καζάς της Κατερίνης, κατά τα τελευταία χρόνια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, ήταν μια διοικητική περιοχή που υπαγόταν στο σαντζάκι Θεσσαλονίκης του βιλαετίου Θεσσαλονίκης¹. Η Κατερίνη, όντας μια μικρή αλλά σημαντική κωμόπολη, είχε έντονη πολυπολιτισμική σύνθεση, με Έλληνες, Τούρκους και άλλες εθνοτικές ομάδες να συνυπάρχουν στην περιοχή (Βαρμάζης, 2002).

Η οικονομία της περιοχής βασιζόταν κυρίως στη γεωργία, την κτηνοτροφία και το εμπόριο. Η εύφορη πεδιάδα της Πιερίας προσέφερε σημαντικά αγροτικά προϊόντα, όπως καπνό, σιτηρά, ελιές και φρούτα. Οι αγροτικές δραστηριότητες υποστηρίζονταν από τα τοπικά παζάρια, όπου οι κάτοικοι εμπορεύονταν τα προϊόντα τους (Ανδρέου και συν., 2008). Η εκπαίδευση στην περιοχή ήταν περιορισμένη, με τα περισσότερα

¹Αξίζει να σημειωθούν τα ακόλουθα. Πριν την απελευθέρωση του σημερινού τμήματος του Νομού Πιερίας, ο Καζάς Κατερίνης άνηκε στο Βιλαέτι Θεσσαλονίκης. Το βιλαέτι (τουρκικά: Vilayet, αραβικά: وِلايَة, βιλάγια), ήταν μεγάλη διοικητική περιφέρεια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Ορισμένες από τις μεγάλες διοικητικές περιφέρειες του βυζαντινού κράτους, γνωστές ως «θέματα», στο οθωμανικό διοικητικό σύστημα αποκαλούνταν πασαλίκια (pasalığ). Κάθε βιλαέτι είχε διοικητή τον βαλή και υποδιαιρούνταν στα σαντζάκια (παρόμοια με τις γεωγραφικές περιοχές), τα οποία με τη σειρά τους υποδιαιρούνταν στους καζάδες (οι σημερινοί νομοί). Ο βαλής της περιοχής όριζε τους δημάρχους, δημοτικούς συμβούλους, κτλ. Η θητεία των συμβούλων ήταν αρχικά διετής και κατόπιν έγινε τετραετής. Στην έδρα του κάθε βιλαετίου συνέρχονταν κάθε χρόνο το λεγόμενο «Συμβούλιο του Βιλαετίου», που ήταν εξαμελές. Πρόεδρος του συμβουλίου ήταν ο βαλής, αντιπρόεδρος υπάλληλος του βιλαετίου και μέλη τέσσερις εκλεγμένοι εκπρόσωποι των σατζακίων. Αν στα σατζάκια του βιλαετίου οι πληθυσμοί ήταν Χριστιανοί και Μουσουλμάνοι τότε ορίζονταν κατ' ανώτερο, δύο Χριστιανοί εκπρόσωποι και δύο Μουσουλμάνοι. Η διάρκεια της συνόδου του συμβουλίου αυτού ήταν 40 ημέρες κατά τον υφιστάμενο νόμο.

σχολεία να είναι θρησκευτικά και να ανήκουν στις αντίστοιχες κοινότητες. Τα ελληνικά σχολεία, υπό την εποπτεία της ελληνικής ορθόδοξης εκκλησίας, έπαιζαν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτιστικής (Γραϊκός, 2001) ταυτότητας. Παράλληλα, υπήρχαν και μουσουλμανικά σχολεία που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες των τουρκικών οικογενειών. Η πολιτική κατάσταση κατά τα τελευταία χρόνια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ήταν ασταθής, με την αυτοκρατορία να αντιμετωπίζει εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις (Δαλακούρα, 2000). Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι (1912-1913) αποτέλεσαν κρίσιμο σημείο για την περιοχή, καθώς οι ελληνικές δυνάμεις κατέλαβαν την Κατερίνη στις 16 Οκτωβρίου 1912, ενσωματώνοντάς την στο ελληνικό κράτος την ίδια ημέρα μαζί με την Βέροια. Η συνύπαρξη των διαφόρων εθνοτικών ομάδων στην περιοχή της Κατερίνης δημιούργησε ένα μωσαϊκό πολιτισμών, με κάθε ομάδα να διατηρεί τις δικές της παραδόσεις και τρόπους ζωής (Δασίου, 2001). Οι Έλληνες της Κατερίνης συμμετείχαν ενεργά στο ελληνικό εθνικό κίνημα, ενώ οι Τούρκοι κάτοικοι αντιμετώπισαν την προοπτική της ενσωμάτωσης στο ελληνικό κράτος με αβεβαιότητα και ανησυχία.

Ο Καζάς της Κατερίνης κατά τα τελευταία χρόνια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ήταν μια περιοχή σε μετάβαση, με έντονες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές. Η πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας και οι εξελίξεις που έφερε η απελευθέρωση το 1912 διαμόρφωσαν την ταυτότητα και την πορεία της Κατερίνης, προετοιμάζοντας το έδαφος για την ενσωμάτωσή της στο ελληνικό κράτος και την επόμενη φάση της ιστορίας της (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1998).

1. Η απελευθέρωση της Κατερίνης από την Οθωμανική Αυτοκρατορία και η δημογραφική της κατάσταση στις αρχές του 20ου αιώνα

Η Κατερίνη απελευθερώθηκε από την Οθωμανική Αυτοκρατορία στις 16 Οκτωβρίου 1912, κατά τη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων. Η απελευθέρωση της πόλης ήταν μέρος της ευρύτερης στρατιωτικής εκστρατείας της Ελλάδας να ανακτήσει εδάφη στη Μακεδονία, που βρίσκονταν υπό οθωμανική κυριαρχία για αιώνες.

Η είσοδος των ελληνικών δυνάμεων στην πόλη έγινε χωρίς ιδιαίτερη αντίσταση, καθώς ο Οθωμανικός στρατός είχε αποσυρθεί, και οι Έλληνες κάτοικοι της περιοχής

υποδέχθηκαν τις ελληνικές δυνάμεις με ενθουσιασμό. Η απελευθέρωση σήμανε την αρχή μιας νέας εποχής για την Κατερίνη, με την ενσωμάτωσή της στο ελληνικό κράτος να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη διοίκηση, την εκπαίδευση και την οικονομία της πόλης (Καζταρίδης, 2002).

Η Κατερίνη στις αρχές του 20ου αιώνα ήταν μια πόλη με ποικιλόμορφη εθνοτική σύνθεση. Οι κυριότερες εθνοτικές ομάδες που κατοικούσαν στην περιοχή ήταν οι Έλληνες, οι Τούρκοι και οι Βλάχοι, ενώ υπήρχαν και μικρότερες κοινότητες, όπως οι Εβραίοι και οι Αρμένιοι. Οι Έλληνες, αποτελούσαν την πλειονότητα του πληθυσμού της πόλης και των γύρω περιοχών. Οι Έλληνες κάτοικοι της Κατερίνης ασχολούνταν κυρίως με τη γεωργία, την κτηνοτροφία και το εμπόριο (Καζταρίδης, 2006). Η κοινότητα είχε ανεπτυγμένη εκπαιδευτική υποδομή με σχολεία και εκκλησίες που διατήρησαν την ελληνική γλώσσα και πολιτιστική κληρονομιά. Η τουρκική κοινότητα, που ζούσε κυρίως στο κέντρο της πόλης, ασχολούνταν με τη διοίκηση και το εμπόριο. Οι Τούρκοι είχαν δικά τους σχολεία και τζαμιά, διατηρώντας τη θρησκευτική και πολιτιστική τους ταυτότητα. Η κοινότητα των Βλάχων ήταν σημαντική, ιδιαίτερα στις ορεινές περιοχές γύρω από την Κατερίνη (Καζταρίδης, 2017). Οι Βλάχοι ήταν γνωστοί για τις κτηνοτροφικές και εμπορικές δραστηριότητές τους, ενώ τέλος οι Εβραίοι και οι Αρμένιοι αν και μικρότερες σε αριθμό, οι κοινότητες αυτές συνέβαλαν στην πολιτιστική και οικονομική ζωή της πόλης, με τους Εβραίους να ασχολούνται κυρίως με το εμπόριο και τους Αρμένιους με διάφορες τέχνες και βιοτεχνίες (Καζταρίδης, 2002).

Η κοινωνία της Κατερίνης στις αρχές του 20ου αιώνα ήταν κυρίως αγροτική. Οι κάτοικοι ζούσαν από τη γεωργία, καλλιεργώντας προϊόντα όπως καπνό, σιτηρά, ελιές και φρούτα. Η πόλη διέθετε μια ζωντανή αγορά όπου τα αγροτικά προϊόντα και τα ζώα εμπορεύονταν τακτικά. Η απελευθέρωση το 1912 έφερε σημαντικές αλλαγές στην οικονομία και την κοινωνική δομή της πόλης (Καραβέργος, 2019). Η ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος προώθησε την ανάπτυξη των υποδομών, την εκπαίδευση και τη δημόσια διοίκηση. Παρά τις δυσκολίες και τις μεταβατικές περιόδους, η Κατερίνη κατάφερε να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί σε μια σημαντική πόλη της Μακεδονίας, με πλούσια πολιτιστική κληρονομιά και ζωντανή κοινότητα (Κούτσουρα, 2020).

2. Η κατάσταση στην Κατερίνη μετά την απελευθέρωση και η δημογραφική της κατάσταση μετά την έλευση των προσφύγων του 1922

Στην απογραφή που έγινε ένα χρόνο μετά την ενσωμάτωση και συγκεκριμένα στις 16 Αυγούστου 1913 ο διοικητικός επίτροπος κατέγραψε 5.088 κατοίκους από τους οποίους οι 3.308 ήταν ορθόδοξοι (1695 άντρες και 1613 γυναίκες) και οι 1780 μωαμεθανοί (879 άντρες και 901 γυναίκες). Από τον Καραβέργο (2019), είναι γνωστός ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στην Αστική Σχολή Αικατερίνης την πρώτη χρονιά της ενσωμάτωσης.

Μετά την απελευθέρωση της Κατερίνης από την οθωμανική κυριαρχία το 1912, η πόλη βρέθηκε σε μια περίοδο σημαντικών αλλαγών και ανασυγκρότησης. Η απελευθέρωση σήμαινε την ενσωμάτωση της πόλης στο ελληνικό κράτος, με επακόλουθη την ανάπτυξη των διοικητικών, οικονομικών και κοινωνικών υποδομών (Καζταρίδης, 2017).

Η Κατερίνη, όπως και πολλές άλλες περιοχές της Μακεδονίας, γνώρισε σημαντικές δημογραφικές αλλαγές μετά την έλευση των προσφύγων το 1922. Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, χιλιάδες Έλληνες πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία, τον Πόντο και την Ανατολική Θράκη εγκαταστάθηκαν στην περιοχή. Οι πρόσφυγες που κατέφθασαν στην Κατερίνη αποτέλεσαν σημαντικό μέρος του πληθυσμού και συνέβαλαν στην πολυπολιτισμική σύνθεση της πόλης (Κούτσουρα, 2020). Η άφιξή τους αύξησε τον πληθυσμό της πόλης και των γύρω περιοχών, δημιουργώντας νέες κοινότητες και επηρεάζοντας την κοινωνική και οικονομική ζωή. Οι πρόσφυγες έφεραν μαζί τους νέες τεχνικές, δεξιότητες και πολιτισμικές παραδόσεις που εμπλούτισαν την τοπική κοινωνία (Μασταγκάς, 2009). Η ενσωμάτωσή τους ήταν δύσκολη αρχικά λόγω των δύσκολων συνθηκών διαβίωσης και της έλλειψης υποδομών, αλλά με τον καιρό κατάφεραν να ενσωματωθούν και να συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της περιοχής. Η πολιτεία και οι τοπικές αρχές κατέβαλαν προσπάθειες για την αποκατάσταση και την ενσωμάτωση των προσφύγων, δημιουργώντας οικισμούς, σχολεία και άλλες απαραίτητες υποδομές (Τερζής & Ζιώγου, 1997). Οι πρόσφυγες ασχολήθηκαν κυρίως με τη γεωργία, το εμπόριο και τις μικρές βιοτεχνίες, συμβάλλοντας στην οικονομική ανάπτυξη της περιοχής.

Η Κατερίνη μετά την απελευθέρωση και την έλευση των προσφύγων του 1922 έγινε μια πόλη με έντονο προσφυγικό χαρακτήρα και πολυπολιτισμικότητα. Οι προσφυγικές κοινότητες έφεραν νέο δυναμισμό στην πόλη, αναδεικνύοντάς την σε σημαντικό κέντρο της περιοχής, τόσο κοινωνικά όσο και οικονομικά (Τζήκας, 2009). Η συνύπαρξη των παλαιών κατοίκων με τους νέους πρόσφυγες δημιούργησε μια πολυεπίπεδη κοινωνία, που επηρέασε βαθιά την ταυτότητα και την πορεία της πόλης στον 20^ο αιώνα.

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρεται η στατιστική μελέτη που διενήργησε η Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος το 1923, λίγα χρόνια μετά την απελευθέρωση, μετά τις πρώτες προσφυγικές εγκαταστάσεις και πριν τη μεγάλη προσφυγική πλημμύρα².

Πίνακας 1: Στατιστική μελέτη 1923

Συνοικισμοί μετά των κατοίκων εκάστου εξ ων απαρτίζονται οι Δήμοι και Κοινότητες Υποδιοικήσεως Κατερίνης

Όνομα Κοινότητας	Αριθμός κατοίκων
Δίου³	1.270
Καρύτσα	850
Μαλαθριά	200
Καλύβια	220
Δρυανίτσης	1.450
Δρυάνισα	1.390
Μπουδάγια	60
Ζιαζιάκου	777
Ζιαζιάκον	760
Αδριανός	17
Κατερίνης	8.466
Κατερίνη	6.597
Κολοκούρι	230
Άγιος Ιωάννης	591

²Παρά την απελευθέρωση της Κατερίνης, η πόλη άνηκε στην επαρχία Πιερίας η οποία ήταν μέρος του Νομού Θεσσαλονίκης τόσο διοικητικά όσο και εκπαιδευτικά και εκκλησιαστικά. Η Κατερίνη έγινε δήμος το 1929, ενώ με τον αναγκαστικό νόμο 960/1949 δημιουργείται ο σημερινός Νομός Πιερίας με πρωτεύουσα την Κατερίνη

³Με έντονο bolt είναι η έδρα και η ονομασία της Κοινότητας και ακολουθούν οι συνοικισμοί που απαρτίζουν την κοινότητα

<i>Βρωμερή</i>	390
<i>Κεραμίδι</i>	242
<i>Σπη</i>	332
<i>Μεθώνης</i>	2.210
<i>Ν. Ελευθεροχώριον</i>	700
<i>Π. Ελευθεροχώριον</i>	330
<i>Πάλιανη</i>	600
<i>Μακρύγιαλος</i>	580
<i>Μηλιάς</i>	1.149
<i>Μηλιά</i>	545
<i>Βρυάζα</i>	112
<i>Καρυαί</i>	69
<i>Μόρνα</i>	190
<i>Τάχνιστα</i>	233
<i>Πίδνης</i>	1.037
<i>Κίτρος</i>	569
<i>Κορινός</i>	456
<i>Τούζλα</i>	12
<i>Πλαταμώνος</i>	1.358
<i>Παντελεήμων</i>	1.050
<i>Χράνη</i>	84
<i>Κολινδρού</i>	3.945
<i>Κολινδρός</i>	2.834
<i>Παλιονέσση</i>	421
<i>Καταχάς</i>	336
<i>Λόντζανον</i>	106
<i>Βούλιστα</i>	106
<i>Μιλωβός</i>	142
<i>Κουντουργιώτισσης</i>	1.520
<i>Κουντουργιώτισσα</i>	940
<i>Βροντού</i>	522
<i>Μ. Πέτρας</i>	58

Λεπτοκαρυάς	1.112
Λεπτοκαρυά	1.112
Λιμπανόβου	852
Λιμπάνοβον	852
Λιτοχώρου	6.130
Λιτόχωρον	6.100
Μ. Αγίου Διονύσιου	30
Πούρλια	308
Ράδιανης	620
Ράδιανη	405
Καστανιά	185
Μικρή Μηλιά	30
Ρεντίνης	809
Ρεντίνη	809
Σκουτέρνης	822
Σκουτέρνα	822
Σκοτίνης	720
Σκοτίνα	720
Τόχοβας	1.170
Τόχοβα	1.170
Σύνολο⁴	35.417

Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή 20.000, περίπου, πρόσφυγες εγκαταστάθηκαν στην Πιερία. Από τα βορειοανατολικά της Μικράς Ασίας, από την Ιωνία, τη Θράκη, τον Πόντο και τη Νότια Ρωσία, οι Έλληνες της διασποράς κατάφεραν να ξαναχτίσουν μία νέα ζωή, με πολλές δυσκολίες (Τζουμέρκας, 2008). Τα ονόματα των πατρίδων τους δόθηκαν στους οικισμούς στους οποίους εγκαταστάθηκαν και θα παρουσιαστούν στον ακόλουθο πίνακα. Μέχρι το 1926 το γραφείο Εποικισμού Κατερίνης αποκατέστησε στις πόλεις, κωμοπόλεις και χωριά της Πιερίας 3.230 οικογένειες ή 12.675 άτομα (Καζταρίδης, 2017; Τζουμέρκας, 2001). Ακολουθούν δύο πίνακες. Ο πρώτος πίνακας αφορά 10 αμιγώς προσφυγικούς οικισμούς στους οποίους

⁴Το σύνολο αναφέρεται σε όλη την Επαρχία Πιερία, η οποία ανήκει διοικητικά στο Νομό Θεσσαλονίκης

εγκαταστάθηκαν οι πρόσφυγες και πήραν το όνομα των πατρίδων τους μόλις ήρθαν στην Κατερίνη και ο δεύτερος πίνακας αφορά 15 συνοικισμούς με μικτή σύνθεση⁵.

Πίνακας 2: 10 αμιγώς προσφυγικοί οικισμοί

Παλιά ονομασία	Μετονομασία	Οικογένειες	Άτομα	Σύνθεση
Αρμπαούτ	Σεβαστή	148	446	προσφυγικό
Βρωμερόσκαλα	Παραλία	32	115	προσφυγικό
Κούκος	Αλώνια	131	542	προσφυγικό
Μεθώνη	-	85	372	προσφυγικό
Περίστασις	-	166	616	προσφυγικό
Προσφυγικός συνοικισμός Πλαταμών	-	23	93	προσφυγικό
Σπη	Στουπί	140	496	προσφυγικό
Τουργιάς	Γανόχωρα	114	422	προσφυγικό
Τόχοβα	Παληιονέλληνη	267	1114	προσφυγικό
Τσερκέζ Μαχαλέ	-	127	582	προσφυγικό

Πίνακας 3: 15 νέοι συνοικισμοί με μικτή σύνθεση

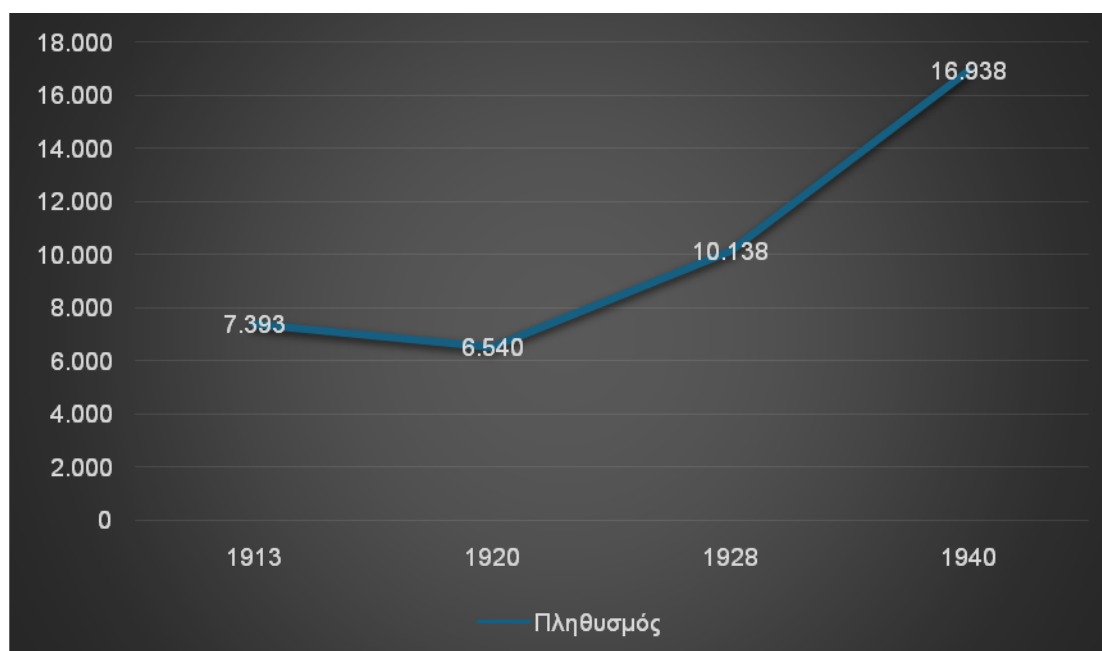
Παλιά Ονομασία	Μετονομασία	Οικογένειες	Άτομα	Σύνθεση
Αγιάννηδες	-	56	203	μικτό
Βρωμερή	-	26	102	μικτό
Καλόβια Μπρατινίτσης	Καλόβια Χαράδρας	16	74	μικτό
Καταχάς	-	111	479	μικτό
Κατερίνη	-	167	627	μικτό
Κίτρος	-	261	1003	μικτό
Κορυνός	-	167	627	μικτό
Κουντουριώτισσα	-	101	362	μικτό

⁵Και στους δύο πίνακες τηρείται η ορθογραφία της εποχής

Λιμπάνοβον	Αιγίνειον	417	1810	μικτό
Λιτόχωρον	-	19	68	μικτό
Λότζανον	Παλιάμπελα	26	133	μικτό
Μακρύγιαλος	-	89	361	μικτό
Ν. Ελευθεροχώριον	-	98	436	μικτό
Π. Ελευθεροχώριον	-	64	323	μικτό
Πάλιανη	Σφενδάμη	120	531	μικτό

Είναι σημαντικό ότι ο πληθυσμός της πόλης της Κατερίνης ήταν ανοδικός από την απελευθέρωση και μετά. Στο ακόλουθο διάγραμμα αναφέρονται οι απογραφές της πόλης της Κατερίνης μέχρι και το 1940⁶

Πίνακας 4: Πληθυσμός Κατερίνης 1913-1940



3. Η Εκπαιδευτική δραστηριότητα στον Καζά Κατερίνης από το 1850 μέχρι και την ενσωμάτωση της πόλης στο Νεοελληνικό Κράτος
 Τόσο κατά το τέλος της Τουρκοκρατίας όσο και μετά την ενσωμάτωση στο νέο κράτος, ο Καζάς Κατερίνης έζησε σημαντικές αλλαγές, επηρεάζοντας επίσης τον τομέα της εκπαίδευσης (Καζταρίδης, 2017;Κουτσοιρά, 2020). Ανάλογα με την εποχή

⁶Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ «απογραφές πληθυσμών 1913-1940»

και τις συγκυρίες, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαμόρφωναν τη σχέση της κοινότητας με τη γνώση, τον πολιτισμό, και τις επιστημονικές προοπτικές. Πριν το 1912, η εκπαίδευση ήταν συχνά τοπική υπόθεση μέσα από την συνεργασία και με το Οικουμενικό Πατριαρχείο, με μικρά σχολεία να λειτουργούν στα χωριά, εκπαιδεύοντας τα παιδιά σε βασικές δεξιότητες και γνώσεις (Δάσιου, 2001; Δαλακούρα, 2000). Λόγω του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της περιοχής, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες περιλάμβαναν στοιχεία από διάφορες πολιτιστικές παραδόσεις, σύμφωνα με τον Καζταρίδη, 2017; Φαργκάνης, 2001). Σύμφωνα με τους Ανδρέου, Τάχου και Μπέτσα (2008), στο τέλος του 19ου αιώνα αλλά και στις αρχές του 20ου αιώνα, η εκπαιδευτική δραστηριότητα σε ολόκληρη την Μακεδονία αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι, τόσο της πολεμικής όσο και τις διπλωματικής ιστορίας. Μετά την ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος στις 16 Οκτωβρίου 1912, η πόλη της Κατερίνης συμμετείχε σε μια ενοποιημένη προσπάθεια εκπαίδευσης, όπου ενιαία πρότυπα επιβάλλονταν στα σχολεία. Η εκπαίδευση επικεντρώθηκε στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας, με την εισαγωγή νέων μαθημάτων και προγραμμάτων που αντανάκλυσαν την ιστορία και τα ιδανικά του νέου κράτους (Καζταρίδης, 2006; Τζουμέρκας, 2008).

Σημαντική προσωπικότητα για τη Πιερία του 20ού αιώνα που επηρέασε την εκπαίδευση της περιοχής, υπήρξε ο διάδοχός του επισκόπου Κίτρους Θεόκλητου (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1998). Το 1894, ο μέχρι τότε Πρωτοσύγκελος του Μητροπολίτη Θεσσαλονίκης Αλεξάνδρου Παρθένιος Βαρδάκας, εκλέχθηκε επίσκοπος Κίτρους και επέδειξε αξιοσημείωτη δραστηριότητα στα εθνικά, εκπαιδευτικά και κοινοτικά ζητήματα της επαρχίας του (Τσουλιάς, 2010). Ο Παρθένιος Βαρδάκας έδωσε ιδιαίτερη έμφαση και έστρεψε την προσοχή του στην καλή οργάνωση των σχολείων στα τότε αστικά κέντρα της επαρχίας του, έτσι ώστε και οι κάτοικοι των γύρων χωριών να έχουν τη δυνατότητα να στέλνουν εκεί τα παιδιά τους προκειμένου να συνεχίσουν τη φοίτησή τους μετά το τοπικό γραμματοδιδασκαλείο του χωριού τους (Τσουλιάς, 2010).

Μετά την ενσωμάτωση του Καζά Κατερίνης στο νέο κράτος ο πληθυσμός αυξήθηκε σημαντικά καθώς οι κάτοικοι που είχαν φύγει από την πόλη λόγω της τουρκικής κατοχής ξεκίνησαν πάλι να έρχονται πίσω, σύμφωνα με τον Καζταρίδη (2017).

4. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μετά την ενσωμάτωση μέχρι και το 1920

Μετά την απελευθέρωση το σχολικό σύστημα της πόλης τροποποιήθηκε ώστε να εναρμονιστεί με τη σχολική πυραμίδα του ελληνικού κράτους⁷. Κατά το σχολικό έτος 1913-1914, πρώτο έτος από την απελευθέρωση, στην Αικατερίνη λειτουργούσε μία Αστική Σχολή όπου φοιτούσαν συνολικά 486 μαθητές, 280 άρρενες και 206 θήλεα και δίδασκαν 9 εκπαιδευτικοί⁸.

Με την απελευθέρωση της Κατερίνης από τον τουρκικό ζυγό και την έναρξη των βαλκανικών πολέμων έχουμε και την άφιξη ορισμένων οικογενειών προσφύγων από τη Θράκη. Το 1913 εξαιτίας των διώξεων που υφίστανται οι Θρακιώτες με στόχο τον εκτουρκισμό ή τον βίαιο εκπατρισμό τους έχουμε ένα σημαντικό κύμα προσφύγων. Αυτοί μένουν στην Κατερίνη μέχρι το 1918 οπότε οι περισσότεροι επιστρέφουν στις εστίες τους μέχρι το 1922 παραμένουν εκεί για να υποστούν ένα νέο ξεριζωμό οριστικό αυτή τη φορά το 1922. Η εγκατάσταση των προσφύγων στην πόλη αντικατοπτρίζεται στην αύξηση του αριθμού των μαθητών⁹.

Ο Επιθεωρητής Βεργόπουλος¹⁰ προτείνει για το σχολικό έτος 1914-1915 την προαγωγή των σχολείων της πόλης με βάση τις προβλέψεις του για την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού ως ακολούθως:

- Το Α' Πλήρες Εξατάξιον Αρρένων να παραμείνει ως έχει, καθώς από 301 μαθητές το 1913-1914, το 1914-1915 θα φτάσει τους 340 μαθητές.
- Το Β' Πλήρες Διτάξιον Αρρένων να παραμείνει και αυτό ως έχει, καθώς από τους 60 μαθητές του 1913-1914, το 1914-1915 θα φτάσει τους 110 μαθητές.

⁷Σύμφωνα με το νόμο του 1893 επί υπουργίας Δημητρίου Πετρίδη, η Στοιχειώδης Εκπαίδευση απέκτησε την ακόλουθη δομή: Τα δημοτικά χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, σε πλήρη με έξι ετήσιες τάξεις και σε κοινά με τέσσερις τάξεις. Τα πρώτα θα ιδρύονταν σε πόλεις άνω των έξι χιλιάδων κατοίκων και τα δεύτερα σε πόλεις και χωριά κάτω των έξι χιλιάδων. Στα χωριά όπου οι μαθητές ήταν ελάχιστοι, προβλεπόταν η ίδρυση «Γραμματοδιδασκαλείων» στα οποία δίδασκαν οι «Γραμματοδιδάσκαλοι», οι οποίοι ήταν απόφοιτοι των Ελληνικών σχολείων, που χωρίς ανώτερη μόρφωση αναλάμβαναν να διδάξουν απλή ανάγνωση, γραφή, και στοιχειώδη αριθμητική, λόγω έλλειψης πτυχιούχων δασκάλων.

⁸Στατιστικά στοιχεία Αστικής Σχολής Αικατερίνης. Το αρχείο φυλάσσεται στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης, καθώς η Αστική Σχολή στεγαζόταν εκεί που σήμερα είναι το 1^ο δημοτικό.

⁹Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας. Φάκελος 54. Εκπαιδευτική κίνηση Κατερίνης δια το 1914-1915

¹⁰Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας. Φάκελος 54. Εκπαιδευτική κίνηση Κατερίνης δια το 1914-1915. Τόποι ίδρυσης σχολείων και ονομασία σχολείων

- Το Α' Θηλέων μονοτάξιο να προαχθεί σε τετρατάξιο καθώς από τους 204 μαθήτριες του 1913-1914, το 1914-1915 θα φτάσει τις 240 μαθήτριες.
- Το μονοτάξιο Νηπιαγωγείον να προαχθεί σε διτάξιο, καθώς από τους 120 μαθητές του 1913-1914 θα φτάσει τους 150 το σχολικό έτος 1914-1915.

Κατά το σχολικό έτος 1914-1915 στην Κατερίνη λειτουργούσαν ένα πλήρες εξατάξιο σχολείο με 6 διδασκάλους και 329 μαθητές, ένα μη πλήρες διτάξιο σχολείο αρρένων με 140 μαθητές, εξατάξιο Παρθενγωγείο με 3 διδασκάλισσες και 240 μαθήτριες και νηπιαγωγείον με 185 μαθητές¹¹.

Για το «*Πλήρες Δημοτικόν Σχολείον Θηλέων Κατερίνης*», τα στοιχεία αντλούνται από το αρχείο του Γ' Δημοτικού, το οποίο και αποτελεί και την συνέχεια του σχολείου μέχρι και σήμερα¹². Έτσι λοιπόν, το 1917-1918 το σχολείο λειτουργούσε υπό την Διεύθυνση της Μελλομένης Λιάπη και διέθετε 326 μαθήτριες και πιο συγκεκριμένα στην Α' τάξη 139 μαθήτριες, στην Β' τάξη 46 μαθήτριες, στην Γ' τάξη 57 μαθήτριες, στην Δ' τάξη 45 μαθήτριες και 39 μαθήτριες στην Στ' τάξη. Η καταγωγή των μαθητριών κυρίως ήταν από την Κατερίνη, το Λιβιάδι, το Καταφύγιο, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό ήταν από την Σαμαρίνα και την Αβδέλλα επιβεβαιώνοντας έτσι ότι στην Κατερίνη υπήρχε ένα σημαντικό ποσοστό βλάχων. Το επόμενο σχολικό έτος με εντολή του Επιθεωρητή οι μαθήτριες της Στ' φοίτησαν στον Α' Αρρένων¹³. Σταδιακά παρατηρείται αύξηση του αριθμού των μαθητριών του σχολείου, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο διάγραμμα:

¹¹Σύνοψιν Εκπαιδευτικής Κινήσεως Κατερίνης 1914-1915 και υπόμνημα περί της εν γένει καταστάσεως της υποδιοικήσεως Κατερίνης, Νομού Θεσσαλονίκης. Ιστορικό Αρχείο Μακεδονικών Σπουδών

¹²Αρχείο Γ' Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Γενικός Έλεγχος θηλέων 1917-1918

¹³Αρχείο Γ' Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Γενικός Έλεγχος θηλέων 1917-1927



Φαίνεται πως η έλευση των προσφύγων το 1922 ενίσχυσε το μαθητικό δυναμικό του σχολείου κάτι που επιβεβαιώνεται και από την καταγραφή του τόπου καταγωγής, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό μαθητριών ήταν από τον Πόντο, από το Σοχούμ κλπ. Η μείωση του πληθυσμού του σχολείου από το 1927 οφείλεται στην ίδρυση του Β' Δημοτικού Θηλέων¹⁴. Το Β' Δημοτικό Θηλέων φαίνεται πως λειτούργησε σε ανταλλάξιμο κτίριο της Εθνικής Τραπέζης, έναντι ενοικίου 2000δρχ. μηνιαίως¹⁵. Το κτίριο αυτό βρισκόταν κοντά στην πρώην πλατεία Κουλουμβάκη και νυν πλατεία Συντριβανίου.

Σύμφωνα με την έκθεση του Επιθεωρητή Βεργόπουλου¹⁶ τα μωαμεθανικά σχολεία ήταν δύο:

- 1 Διτάξιο Αρρένων με τέσσερις τάξεις με 2 δασκάλους και 80 μαθητές
- 1 Διτάξιο Θηλέων με τέσσερις τάξεις με 2 δασκάλους και 60 μαθήτριες

Και τα δύο σχολεία στεγάζονταν σε κτίριο της Κοινότητας το οποίο βρισκόταν σε άριστη κατάσταση. Πρόκειται για το κτίριο στο οποίο στεγάστηκε το Β' Θηλέων και μετέπειτα το Δ' Δημοτικό Σχολείο. Η δαπάνη της συντήρησής του ήταν στα 15.000 γρόσια και επιβάρυνε την Κοινότητα.¹⁷ Δεν είναι γνωστό το πότε σταμάτησαν να λειτουργούν τα σχολεία αυτά, ωστόσο σύμφωνα με τα Αρχεία της ΠΕ Πιερίας φαίνεται διορισμένος Έλληνας δάσκαλος σε αυτά το 1924¹⁸.

¹⁴ Αρχείο Γ' Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Γενικός Έλεγχος θηλέων 1917-1927

¹⁵ Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας

¹⁶ 12 Απριλίου 1914

¹⁷ Ι.Α.Μ. Φακ. 54. Πίναξ β'. Στατιστική των Μωαμεθανικών σχολείων Κατερίνης σχολικό έτος 1913-1914.

¹⁸ Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Μητρώων δημοδιδασκάλων και νηπιαγωγών εκπαιδευτικής περιφέρειας Πιερίας

Είναι φανερό λοιπόν ότι αυτά τα πρώτα 7 χρόνια από την απελευθέρωση η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Κατερίνη αναπτύχθηκε κυρίως λόγω της επιθυμίας των ανθρώπων για μόρφωση και στήριξη της τοπικής εκπαίδευσης.

5. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μετά την έλευση των προσφύγων μέχρι και το 1930

Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή το 1922, η Κατερίνη υποδέχθηκε έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων από τη Μικρά Ασία, την Ανατολική Θράκη και τον Πόντο. Αυτή η μαζική εισροή πληθυσμού επηρέασε σημαντικά την κοινωνική και οικονομική ζωή της πόλης, αλλά και το εκπαιδευτικό της σύστημα. Οι πρόσφυγες που εγκαταστάθηκαν στην Κατερίνη¹⁹ έφεραν μαζί τους νέες πολιτιστικές επιρροές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλοί από αυτούς ήταν μορφωμένοι και είχαν υψηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο, η αρχική εγκατάσταση ήταν δύσκολη, με προβλήματα στέγασης και ένταξης στην τοπική κοινωνία. Πολλοί πρόσφυγες ήταν αγρότες με μεγάλη εμπειρία στη γεωργία. Εισήγαγαν νέες τεχνικές καλλιέργειας και ανέπτυξαν την παραγωγή προϊόντων όπως καπνό, βαμβάκι, σιτάρι, καλαμπόκι, ελιές και φρούτα. Κάποιοι ασχολήθηκαν με την κτηνοτροφία, εκτρέφοντας βοοειδή, αιγοπρόβατα και πουλερικά. Η εμπειρία τους στην κτηνοτροφία συνέβαλε στη βελτίωση της τοπικής παραγωγής κρέατος και γαλακτοκομικών προϊόντων.

Είναι αυτονόητο ότι η αύξηση αυτή του πληθυσμού συνοδεύτηκε και από την αύξηση των σχολικών μονάδων εντός της Κατερίνης. Σε έκθεσή του προς τον Γενικό Διοικητή Θεσσαλονίκης ο Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Βέροιας αναφέρει ότι ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών αυξήθηκε στο διπλάσιο ενώ το προσωπικό δεν επαρκεί προκειμένου να καλύψει τις υπάρχουσες ανάγκες²⁰. Μέσα σε όλες τις δυσμενείς συνθήκες η εκπαίδευση στην Κατερίνη συνεχίζει τη δύσκολη πορεία της. Έτσι, μέχρι το 1929 λειτουργούσαν στην πόλη:

- 2 Σχολεία Αρρένων
- 2 Σχολεία Θηλέων²¹

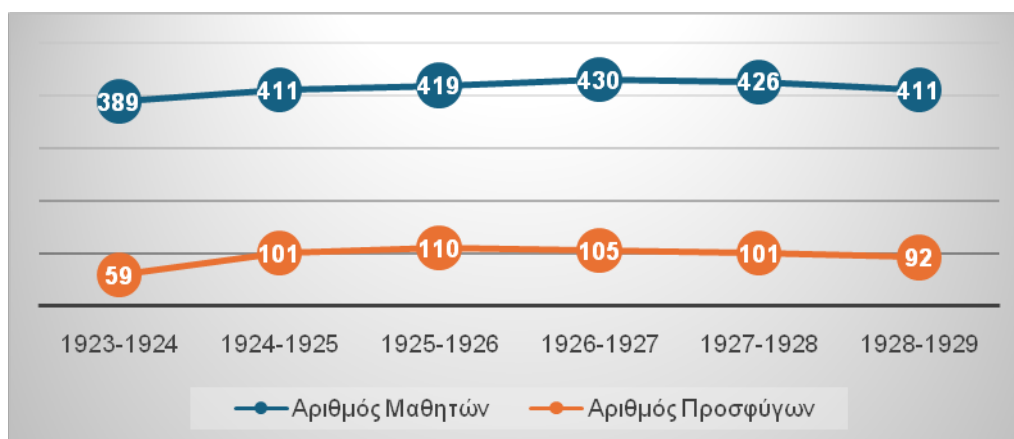
¹⁹ Πίνακες 2 και 3 στο κεφάλαιο 3

²⁰ Ιστορικό Αρχείο Μακεδονικών Σπουδών, Φακ 60. Εκθέσεις επιθεωρητών

²¹ Αρχείο Α' Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης και Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας

Το Α' Πλήρες Εξατάξιο Δημοτικό Σχολείο Αρρένων, το οποίο στεγαζόταν στο κτίριο της πρώην Αστικής Σχολής, μέχρι το 1929-1930 δίδαξαν συνολικά 6 εκπαιδευτικοί, ενώ όλα τα χρόνια το σχολείο παρέμεινε εξατάξιο. Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών γνωρίζουμε τα εξής²²: 1923-1924 389 μαθητές (59 πρόσφυγες μαθητές), 1924-1925 411 μαθητές (101 πρόσφυγες μαθητές), 1925-1926 419 μαθητές (110 πρόσφυγες), 1926-1927 430 μαθητές (105 πρόσφυγες), 1927-1928 426 μαθητές (101 πρόσφυγες) και 1928-1929 411 μαθητές (92 πρόσφυγες)²³.

Πίνακας 5: Αριθμός γηγενών μαθητών και προσφύγων



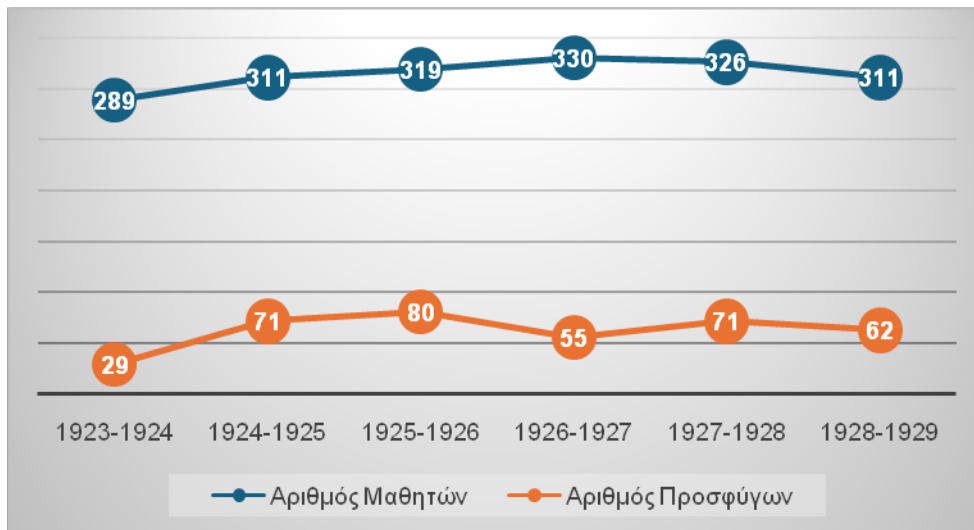
Στο Β' τετρατάξιο δημοτικό σχολείο δίδαξαν μέχρι το 1929 συνολικά 4 εκπαιδευτικοί, ενώ μέχρι και το σχολικό έτος 1928-1929 το σχολείο ήταν τετρατάξιο. Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών γνωρίζουμε τα ακόλουθα²⁴: 1923-1924 289 μαθητές (29 πρόσφυγες μαθητές), 1924-1925 311 μαθητές (71 πρόσφυγες μαθητές), 1925-1926 319 μαθητές (80 πρόσφυγες), 1926-1927 330 μαθητές (55 πρόσφυγες), 1927-1928 326 μαθητές (71 πρόσφυγες) και 1928-1929 311 μαθητές (62 πρόσφυγες).

²² Αρχείο Α' Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης

²³ Μαθητολόγιο Α' Δημοτικού Σχολείου Αρρένων που φυλάσσεται στο Α' Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης

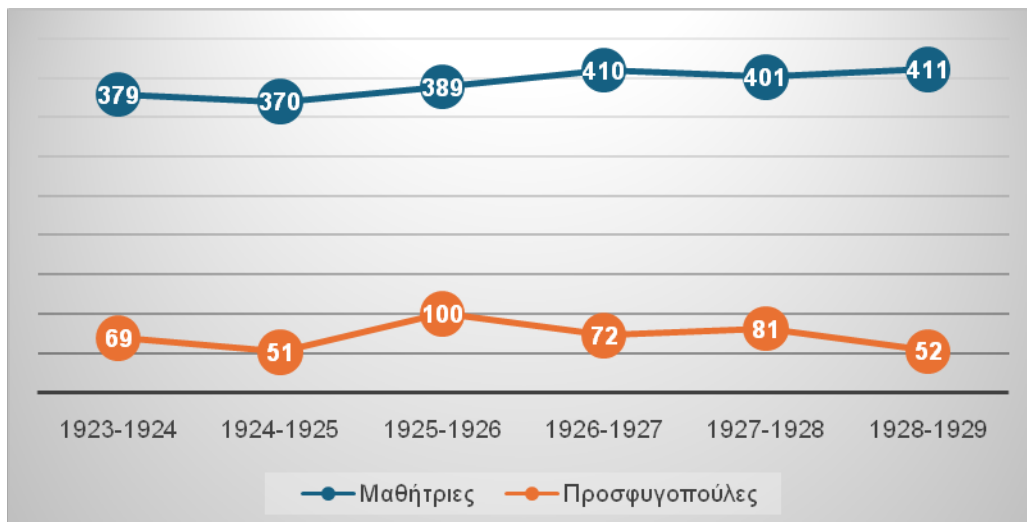
²⁴ Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας, Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας

Πίνακας 6: Αριθμός γηγενών και προσφύγων μαθητών



Την ίδια περίοδο λειτουργούσε στην Κατερίνη το Α' Εξατάξιο Θηλέων με συνολικά 6 δασκάλες μέχρι το 1929. Σχετικά με τον αριθμό των μαθητριών γνωρίζουμε τα ακόλουθα²⁵: 1923-1924 379 μαθήτριες (69 προσφυγοπούλες), 1924-1925 370 μαθήτριες (51 προσφυγοπούλες), 1925-1926 389 μαθήτριες (100 προσφυγοπούλες), 1926-1927 410 μαθήτριες (72 προσφυγοπούλες), 1927-1928 401 μαθήτριες (81 προσφυγοπούλες) και 1928-1929 411 μαθήτριες (52 προσφυγοπούλες).

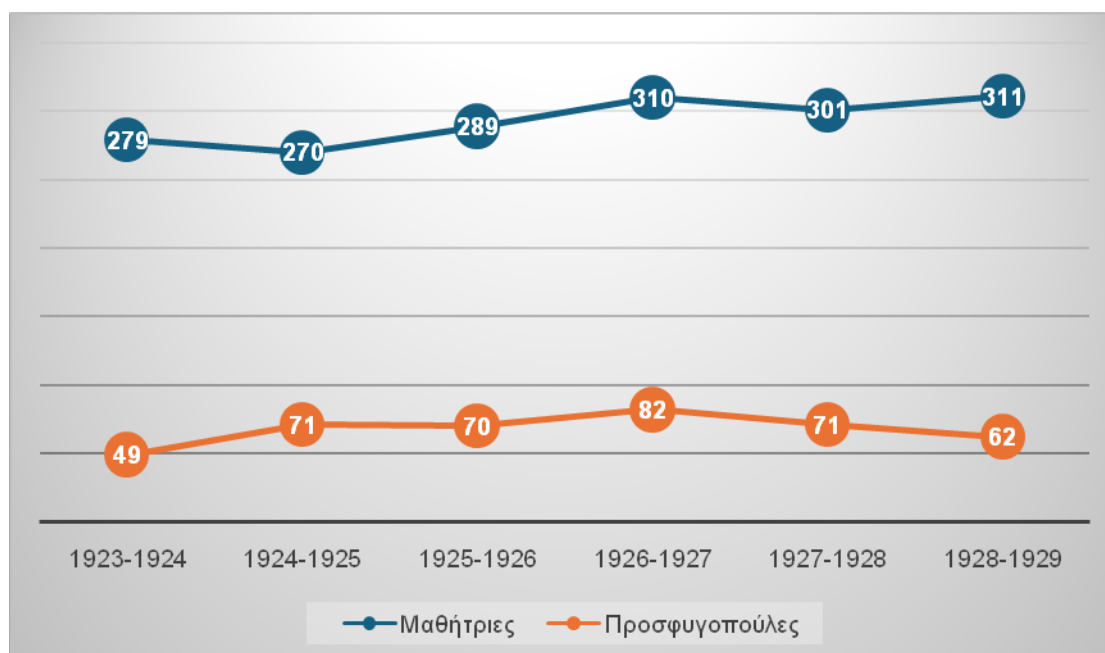
Πίνακας 7: Αριθμός γηγενών και προσφύγων μαθητριών



²⁵ Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας, Γενικά Αρχεία του Κράτους και Δ' Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης

Τέλος, μέχρι το σχολικό έτος 1928-1929 λειτουργούσε στην Κατερίνη και Β' τετρατάξιο Θηλέων με συνολικά 4 δασκάλες όλα τα χρόνια. Σχετικά με τον αριθμό των μαθητριών γνωρίζουμε τα ακόλουθα : 1923-1924 279 μαθήτριες (49 προσφυγοπούλες), 1924-1925 270 μαθήτριες (71 προσφυγοπούλες), 1925-1926 289 μαθήτριες (70 προσφυγοπούλες), 1926-1927 310 μαθήτριες (82 προσφυγοπούλες), 1927-1928 301 μαθήτριες (71 προσφυγοπούλες) και 1928-1929 311 μαθήτριες (62 προσφυγοπούλες).

Πίνακας 8: Αριθμός γηγενών και προσφύγων μαθητριών



Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η δημογραφική κατάσταση και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης από το 1912 έως το 1930 μπορεί να αναλυθεί μέσα από την εξέταση ιστορικών στοιχείων που αφορούν την πληθυσμιακή ανάπτυξη, τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και την εκπαιδευτική πολιτική της εποχής. Το 1912, η Κατερίνη απελευθερώθηκε από τον Οθωμανικό ζυγό και ενσωματώθηκε στο ελληνικό κράτος. Αυτό επέφερε σημαντικές πληθυσμιακές αλλαγές με την εγκατάσταση ελληνικών πληθυσμών από άλλες περιοχές και την αποχώρηση μέρους των μουσουλμανικών πληθυσμών, ενώ μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή το 1922, η Κατερίνη δέχθηκε σημαντικό αριθμό Ελλήνων προσφύγων από τη Μικρά Ασία,

γεγονός που αύξησε τον πληθυσμό και άλλαξε τη δημογραφική σύνθεση της πόλης. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κατερίνη κατά την περίοδο 1912-1930 επηρεάστηκε από την εθνική πολιτική για την εκπαίδευση και τις τοπικές κοινωνικές συνθήκες. Το ελληνικό κράτος μετά την απελευθέρωση έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, επιδιώκοντας τη δημιουργία σχολείων και την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης για όλους. Αυτό περιλάμβανε τη δημιουργία νέων σχολικών κτηρίων και την αύξηση των εκπαιδευτικών, ενώ η αύξηση του πληθυσμού, ιδίως λόγω των προσφύγων, οδήγησε σε μεγαλύτερες ανάγκες για σχολική στέγαση και εκπαιδευτικούς. Αυτό δημιούργησε προκλήσεις στην προσπάθεια κάλυψης των αναγκών της τοπικής κοινωνίας.

Η περίοδος 1912-1930 ήταν κρίσιμη για την Κατερίνη, καθώς η πόλη βίωσε σημαντικές δημογραφικές και κοινωνικές αλλαγές. Η απελευθέρωση, η προσφυγική εγκατάσταση και οι εκπαιδευτικές πολιτικές συνέβαλαν στην διαμόρφωση μιας δυναμικής κοινωνίας. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ενσωμάτωση των νέων πληθυσμών και στη διαμόρφωση μιας κοινής εθνικής ταυτότητας, θέτοντας τα θεμέλια για την μελλοντική ανάπτυξη της πόλης.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α., Ηλιάδου-Τάχου, Σ. & Μπέτσας, Γ. (2008). Από το παιδομάζωμα στο βασιλικό παιδοφύλαγμα: μεταπολεμικές όψεις κοινωνικής δικαιοσύνης στις Βόρειες Επαρχίες της χώρας. *5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Πάτρα

Βαρμάζης, Ν. (2002). *Δύσκολα χρόνια στην Πιερία*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι

Βαρμάζης, Ν. & Γραίκος, Ν. (2002). Από την Αστική Σχολή Αικατερίνης στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης (1905-1950). *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο με τίτλο Η Πιερία στα Βυζαντινά και Νεότερα χρόνια*. Εστία Πιερίδων Μουσών Κατερίνης, Κατερίνη.

Γραίκος, Ν. (2001). Στοιχεία και κοινωνική οργάνωση της Κατερίνης κατά το β' τέταρτο του 20^{ου} αιώνα. Πρακτικά Α' Συνεδρίου για την Κατερίνη 25-27 Νοεμβρίου 1999, *Δήμος Κατερίνης 70 χρόνια*. Κατερίνη

Δαλακούρα, Κ. (2000). *Το Κεντρικό Παρθεναγωγείο Θεσσαλονίκης 1854-1914. Μία πρώτη προσέγγιση της εκπαίδευσης των θηλέων στη Θεσσαλονίκη κατά την τελευταία περίοδο της Οθωμανικής Κυριαρχίας*. Θεσσαλονίκη

Δασίου, Ο. (2001). Η εκπαίδευση στον Καζά Κατερίνης κατά τον τελευταίο αιώνα της Τουρκοκρατίας. Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου, *Η Πιερία στα βυζαντινά και νεότερα χρόνια*. Εστία Πιερίδων Μουσών. Ίδρυμα Εθνικού και Θρησκευτικού προβληματισμού. Θεσσαλονίκη.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Ζ. (1998). *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική Διοίκηση και η Εκπαίδευση του Γένους*. Θεσσαλονίκη.

Καζταρίδης, Ι. (2002). *Η Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Η Πιερία των περιηγητών και των γεωγράφων*. Κατερίνη: Εκδόσεις ΜΑΤΙ.

Καζταρίδης, Ι. (2006). *Κατερίνη. Από μικρή κόμη στην πολύτροπη πόλη*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι.

Καζταρίδης, Ι. (2017). *Η Πιερία κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι

Καραβέργος, Α. (2019). *Οι Αστικές Σχολές στην περιοχή της Πιερίας 1850-1914*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι

Κούτσουρα, Ζ. (2020). Φάσεις αγωνίας της Μακεδονίας μέσα από πηγές 1850-1935: Παρθένιος Βαρδάκας 1867-1933 ένας αγωνιστής Εθνάρχης της Πιερίας και της Κατερίνης. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι

Τερζής, Ν. & Ζιώγου, Σ. (1997). *Η εκπαίδευση στη Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Πρώτη προσέγγιση και απογραφή*. Θεσσαλονίκη.

Τζήκας, Χ. (2009). *Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία: Δάσκαλοι και Δασκάλες μιλούν για την ιστορία των σχολείων τους*. Θεσσαλονίκη.

Τζουμέρκας, Π. (2001). Η Μητρόπολη Κίτρους και το έργο της επιτροπής αποκατάστασης σεισμοπαθών Κατερίνης κατά τους σεισμούς του 1940. Πρακτικά Α' Συνεδρίου για την Κατερίνη 25-27 Νοεμβρίου 1999, *Δήμος Κατερίνης 70 χρόνια*. Κατερίνη.

Τζουμέρκας, Π. (2008). Ο επίσκοπος Κίτρους Παρθένιος Βαρδάκας 1904-1933. Ο βίος και η δράση του. Συμβολή στην επισκοπική ιστορία του Οικουμενικού Πατριαρχείου στη Μακεδονία. Ιωάννινα.

Τσουλιάς, Θ., (2010). *Η Πιερία και οι επισκοπές της: Κίτρους ή Πύδνης, Δίου, Πέτρας, Πλαταμώνος και Λυκοστομίου (απο της ιδρύσεως μέχρι σήμερα)*. Κατερίνη: εκδ. Τέρτιος

Φαργκάνης, Μ. (2001). Η ρουμάνικη προπαγάνδα και οι βλαχόφωνοι παρεπίδημοι στην Κατερίνη στα τέλη του 19^{ου} αιώνα μέσα από τα εκκλησιαστικά αρχεία. Πρακτικά Α' Συνεδρίου για την Κατερίνη 25-27 Νοεμβρίου 1999, *Δήμος Κατερίνης 70 χρόνια*. Κατερίνη

Πηγές

Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας

Γενικά Αρχεία του Κράτους

Ιστορικό Αρχείο Μακεδονικών Σπουδών

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό

International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Η Ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1979. Το παράδειγμα των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου

Στέργιος Καλλέργης

doi: [10.12681/edro.38531](https://doi.org/10.12681/edro.38531)

Copyright © 2024, Στέργιος Καλλέργης



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/).

Η Ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1979. Το παράδειγμα των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου

Στέργιος Καλλέργης

Περίληψη

Η ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1979 παρουσίασε σημαντική ανάπτυξη και διαφοροποίηση σε σχέση με τα δημόσια σχολεία της περιοχής. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της εξέλιξης είναι τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου, τα οποία έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική ιστορία της πόλης. Τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου ιδρύθηκαν ως απάντηση στις ανάγκες αυτής της περιόδου για ποιοτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προσέφεραν ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό μοντέλο που εστίαζε όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Η προσέγγισή τους περιλάμβανε μικρότερα τμήματα, εξατομικευμένη προσοχή στους μαθητές, καθώς και εξωσχολικές δραστηριότητες που προήγαγαν την κοινωνική και πολιτιστική τους ανάπτυξη. Σκοπός λοιπόν της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει την δημογραφική και εκπαιδευτική εξέλιξη του δημοτικού των ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου τα 28 χρόνια λειτουργίας του. Αναφορά θα γίνει στο μαθητικό πληθυσμό και στο πόσοι μαθητές υπήρχαν ανά τάξη, ενώ ακόμα θα αναφερθεί πόσοι εκπαιδευτικοί υπήρχαν ανά έτος αλλά και συνολικά στο πόσοι δίδασκαν στο σχολείο όλα αυτά τα χρόνια. Επίσης, αναφορά θα γίνει στην καταγωγή των μαθητών και από ποια μέρη, είτε της Πιερίας είτε εκτός από τα όρια του Νομού, φοίτησαν στο σχολείο, ενώ τέλος αναφορά θα γίνει και στα επαγγέλματα των πατεράδων των μαθητών με σκοπό να δούμε, στο περίπου, το βιοτικό επίπεδο που επικρατούσε στο Νομό Πιερίας εκείνη την περίοδο.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, δημογραφία, ιδιωτική εκπαίδευση, μαθητές

Summary

Private Primary Education in the city of Katerini during the period 1951-1979 showed significant growth and differentiation compared to the public schools of the region. A characteristic example of this development is the private educational institutions Papadimitriou, which played a decisive role in the educational history of the city. The Papadimitriou private schools were established in response to the needs of the period for quality primary education. They offered a different educational model that focused not only on academic achievement but also on the holistic development of students. Their approach

included smaller classes, individualized attention to students and extracurricular activities that promoted their social and cultural development. The purpose of this paper, therefore, is to present the demographic and educational development of the elementary school of the Papadimitriou Private School during its 28 years of operation. The student population and how many students there were per grade will be mentioned, as well as how many teachers there were per year and overall, how many teachers taught at the school over the years. Also, there will be a reference to the origin of the students and from which places, either in Pieria or outside the boundaries of the prefecture, they attended the school, and finally there will be a reference to the professions of the fathers of the students to see approximately the standard of the school.

Key words: education, demography, private education, students

Εισαγωγή

Η ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κατερίνη κατά την περίοδο 1951-1978 γνώρισε σημαντικές εξελίξεις, αντανακλώνοντας τις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές στην Ελλάδα της μεταπολεμικής περιόδου. Το παράδειγμα των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα της ιδιωτικής εκπαίδευσης εκείνης της εποχής. Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου Πολέμου, η Ελλάδα εισήλθε σε μια περίοδο ανοικοδόμησης και ανάπτυξης (Καλλιανίδης, 2000). Η εκπαίδευση αποτέλεσε βασικό άξονα για την ανασυγκρότηση της χώρας, και η ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση έγινε πιο επιτακτική. Η Κατερίνη, μια πόλη που γνώρισε ραγδαία ανάπτυξη κατά την περίοδο αυτή, ακολούθησε τις πανελλαδικές τάσεις για βελτίωση και επέκταση των εκπαιδευτικών υποδομών. Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Κατερίνη, όπως και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, αναπτύχθηκε ως απάντηση στην ανάγκη για περισσότερο εξειδικευμένη και ποιοτική εκπαίδευση (Σαρρής, 1997). Τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια προσέφεραν μικρότερα τμήματα, πιο εξατομικευμένη προσοχή στους μαθητές και προγράμματα σπουδών που συχνά υπερέβαιναν τα κρατικά πρότυπα. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου στην Κατερίνη ιδρύθηκαν σε αυτό το πλαίσιο και κατέλαβαν σημαντική θέση στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχολή ήταν γνωστή για το υψηλό επίπεδο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της και για την προσήλωσή της στην παροχή μιας ολιστικής εκπαίδευσης στους μαθητές της (Πετρίδης, 1985). Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην τοπική κοινωνία, όχι μόνο προσφέροντας εκπαίδευση υψηλού επιπέδου

αλλά και συμμετέχοντας ενεργά σε πολιτιστικές και κοινωνικές εκδηλώσεις. Οι απόφοιτοί τους συχνά διακρίνονταν για τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους επιτυχίες, ενισχύοντας έτσι το κύρος της σχολής και επηρεάζοντας θετικά την τοπική κοινωνία (Πασχαλίδης, 2002).

Συνολικά, τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου αποτελούν ένα λαμπρό παράδειγμα της ιδιωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κατερίνη κατά την περίοδο 1951-1978, συνεισφέροντας σημαντικά στην εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη της περιοχής.

1. Η Κατερίνη μετά την ενσωμάτωση στο Ελληνικό κράτος μέχρι και το 1950

Η Κατερίνη, όπως και πολλές άλλες περιοχές της Ελλάδας, βίωσε σημαντικές αλλαγές μετά την ενσωμάτωσή της στο ελληνικό κράτος, η οποία ολοκληρώθηκε με τους Βαλκανικούς Πολέμους το 1912-1913. Η πόλη της Κατερίνης, πρωτεύουσα του νομού Πιερίας, γνώρισε διάφορες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις κατά την περίοδο από την ενσωμάτωση μέχρι και το 1950 (Παπαδοπούλου, 1978).

Η Κατερίνη ενσωματώθηκε στο ελληνικό κράτος μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους. Πριν από αυτό, η περιοχή ήταν υπό Οθωμανική κυριαρχία, ενώ η ενσωμάτωση έφερε στην περιοχή διοικητικές και πολιτικές αλλαγές, καθώς η πόλη έπρεπε να προσαρμοστεί στο ελληνικό διοικητικό σύστημα. Μετά την Μικρασιατική Καταστροφή του 1922, πολλοί πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία εγκαταστάθηκαν στην περιοχή, ενισχύοντας τον πληθυσμό και φέρνοντας νέες πολιτιστικές και κοινωνικές επιρροές, ενώ η Κατερίνη εξελίχθηκε σε ένα σημαντικό κέντρο για τους πρόσφυγες, με την ίδρυση νέων οικισμών και την ανάπτυξη υποδομών για την υποδοχή τους (Βασιλείου, 1982). Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής (1941-1944), η Κατερίνη, όπως και ολόκληρη η Ελλάδα, υπέφερε από τις συνέπειες του πολέμου, όπως η πείνα και η βία, ενώ τέλος ο Εμφύλιος Πόλεμος (1946-1949) άφησε βαθιά σημάδια στην περιοχή, με συγκρούσεις μεταξύ των κυβερνητικών δυνάμεων και των ανταρτών.

Η οικονομία της Κατερίνης κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα βασιζόταν κυρίως στη γεωργία. Η εύφορη πεδιάδα της Πιερίας ήταν κατάλληλη για καλλιέργειες όπως το καπνό, το βαμβάκι, τα σιτηρά και τα λαχανικά, ενώ η γεωργική παραγωγή

ενισχύθηκε περαιτέρω με την εισροή προσφύγων, οι οποίοι έφεραν νέες καλλιεργητικές πρακτικές και ενίσχυσαν την παραγωγική βάση της περιοχής (Νικολάου, 1975). Η πόλη άρχισε να αστικοποιείται σταδιακά, με την ανάπτυξη εμπορικών δραστηριοτήτων και την κατασκευή νέων κτιρίων και υποδομών, αλλά και δημιουργήθηκαν νέες εμπορικές επιχειρήσεις, καταστήματα και υπηρεσίες, που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες του αυξανόμενου πληθυσμού. Τέλος, με την ενσωμάτωση και την αύξηση του πληθυσμού, δημιουργήθηκαν νέες σχολικές μονάδες και πολιτιστικοί σύλλογοι (Αντωνίου, 1976).

Η Κατερίνη από την ενσωμάτωσή της στο ελληνικό κράτος μέχρι το 1950 βίωσε σημαντικές αλλαγές και εξελίξεις που καθόρισαν την πορεία της ως πόλη. Η ενσωμάτωση, η προσφυγική κρίση, η κατοχή και ο εμφύλιος πόλεμος διαμόρφωσαν το κοινωνικό και οικονομικό τοπίο της περιοχής. Παρά τις δυσκολίες, η Κατερίνη κατάφερε να αναπτυχθεί και να δημιουργήσει τις βάσεις για τη μετέπειτα ανάπτυξή της, τόσο σε οικονομικό όσο και σε πολιτιστικό επίπεδο (Κωνσταντινίδης, 1980).

2. Δημογραφική εξέλιξη της Κατερίνης από την ενσωμάτωση του 1912 μέχρι και το 1978 καθώς και οι επιπτώσεις από την έλευση των προσφύγων του 1922

Η δημογραφική εξέλιξη της Κατερίνης από την ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος το 1912 μέχρι το 1978 παρουσιάζει σημαντικά χαρακτηριστικά που καθορίστηκαν από διάφορες ιστορικές συγκυρίες, όπως η έλευση των προσφύγων του 1922 και η μεταπολεμική ανάπτυξη.

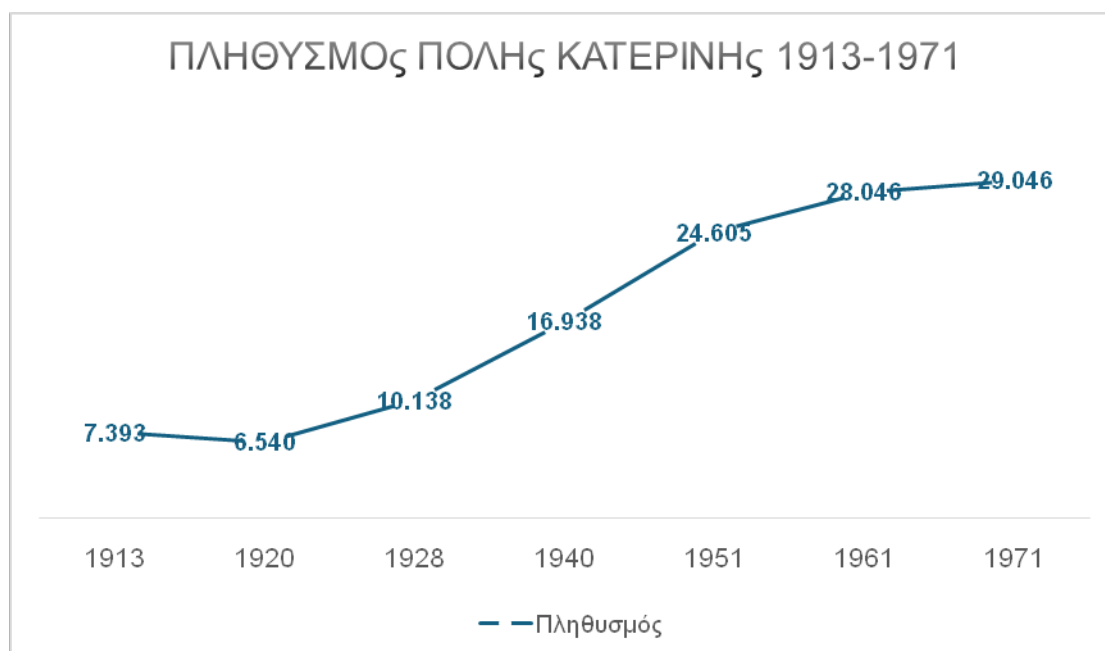
Η ενσωμάτωση της Κατερίνης στο ελληνικό κράτος μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους το 1912 σηματοδότησε την έναρξη μιας νέας εποχής για την πόλη, ενώ ο πληθυσμός της Κατερίνης στις αρχές του 20ού αιώνα ήταν σχετικά μικρός, με την πόλη να αποτελεί κέντρο εμπορικών και γεωργικών δραστηριοτήτων. Η Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 και η επακόλουθη ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας είχε σημαντικές δημογραφικές επιπτώσεις για την Κατερίνη (Κωνσταντινίδης, 1980). Χιλιάδες πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία εγκαταστάθηκαν στην περιοχή, αυξάνοντας σημαντικά τον πληθυσμό. Οι πρόσφυγες έφεραν μαζί τους νέες δεξιότητες, καλλιεργητικές πρακτικές και πολιτιστικά στοιχεία, επηρεάζοντας την κοινωνική και οικονομική ζωή της πόλης. Μέχρι το 1928, ο πληθυσμός της Κατερίνης είχε αυξηθεί σημαντικά, με πολλούς πρόσφυγες να ενσωματώνονται στην

τοπική κοινωνία και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της περιοχής. Κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, η Κατερίνη συνέχισε να αναπτύσσεται δημογραφικά και οικονομικά (Βασιλείου, 1982). Η πόλη αναδιοργανώθηκε για να υποδεχτεί τους πρόσφυγες, με τη δημιουργία νέων οικισμών και την ανάπτυξη υποδομών, ενώ η αστικοποίηση της πόλης επιταχύνθηκε, με τον πληθυσμό να αυξάνεται σταθερά. Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής και του Εμφυλίου Πολέμου, η Κατερίνη, όπως και πολλές άλλες ελληνικές πόλεις, υπέστη δημογραφικές και κοινωνικές ανακατατάξεις, ενώ πολλοί κάτοικοι της περιοχής αντιμετώπισαν δυσκολίες λόγω της πείνας, της βίας και των συγκρούσεων, που επηρέασαν την δημογραφική δομή της πόλης (Πετρίδης, 1985). Μετά το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου, η Κατερίνη άρχισε να ανακάμπτει και να αναπτύσσεται ραγδαία, ενώ τέλος η μεταπολεμική ανάπτυξη οδήγησε σε αύξηση του πληθυσμού, καθώς πολλοί άνθρωποι μετανάστευσαν στην πόλη αναζητώντας εργασία και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (Πασχαλίδης, 2002). Η έλευση των προσφύγων του 1922 είχε βαθιές και πολυεπίπεδες επιπτώσεις στην κοινωνία και στην εκπαίδευση της πόλης της Κατερίνης. Αυτές οι επιπτώσεις διαμόρφωσαν σημαντικά την ανάπτυξη και την εξέλιξη της περιοχής στις επόμενες δεκαετίες (Σαρρής, 1997). Η άφιξη χιλιάδων προσφύγων από τη Μικρά Ασία προκάλεσε σημαντική αύξηση του πληθυσμού της Κατερίνης, ενώ οι πρόσφυγες έφεραν διαφορετικά ήθη, έθιμα και κουλτούρες, εμπλουτίζοντας τον κοινωνικό ιστό της πόλης και καθιστώντας την πιο πολυπολιτισμική. Η αύξηση του πληθυσμού οδήγησε σε μεγαλύτερη ζήτηση για σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ενώ δημιουργήθηκαν νέα σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα για να καλύψουν τις ανάγκες των προσφυγόπαιδων (Καλλιανίδης, 2000). Τέλος, τα σχολεία έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων, προωθώντας την αμοιβαία κατανόηση και την αποδοχή μεταξύ των μαθητών.

Η έλευση των προσφύγων του 1922 είχε βαθιές και εκτεταμένες επιπτώσεις στην κοινωνία και την εκπαίδευση της Κατερίνης. Η δημογραφική αύξηση, η οικονομική ανάπτυξη, οι κοινωνικές εντάσεις και οι πολιτιστικές ανταλλαγές διαμόρφωσαν τη σύγχρονη ταυτότητα της πόλης (Βασιλείου, 1982). Στον τομέα της εκπαίδευσης, η δημιουργία νέων υποδομών, η προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και η ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων συνέβαλαν στην αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, καθιστώντας την Κατερίνη ένα ζωντανό παράδειγμα κοινωνικής και πολιτιστικής ενσωμάτωσης (Κωνσταντινίδης,

1980). Στο παρακάτω διάγραμμα αναφέρεται η δημογραφική ανάλυση της πόλης της Κατερίνης σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ¹.

Πίνακας 1: Δημογραφική εξέλιξη της πόλης της Κατερίνης από την ενσωμάτωση του 1912 μέχρι το 1971.



3. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην πόλη της Κατερίνης από το 1912 μέχρι το 1950

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην πόλη της Κατερίνης από το 1912 μέχρι το 1950 παρουσιάζει ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά και εξελίξεις, καθώς αντανακλά τις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής. Η περίοδος αυτή περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της πόλης στο ελληνικό κράτος, την έλευση των προσφύγων του 1922, τον Μεσοπόλεμο, τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο Πόλεμο (Γεωργίου, 1985).

Οι πρώτες προσπάθειες για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης επικεντρώθηκαν στη δημιουργία βασικών σχολικών μονάδων και στην ενσωμάτωση της περιοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στα πρώτα χρόνια της ενσωμάτωσης, υπήρξε ανάγκη για την κατασκευή σχολικών κτιρίων και την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ τα πρώτα σχολεία που δημιουργήθηκαν παρείχαν βασική εκπαίδευση στους μαθητές, εστιάζοντας στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Καραγιάννης, 1978). Η Μικρασιατική Καταστροφή και η ανταλλαγή πληθυσμών το 1922 έφεραν στην Κατερίνη μεγάλο αριθμό προσφύγων από τη Μικρά Ασία, ενώ οι πρόσφυγες

¹Ελληνική Στατιστική Αρχή. Στατιστικά στοιχεία πληθυσμού από το 1913 μέχρι και το 1971

δημιούργησαν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις για την πόλη. Για να καλυφθούν οι ανάγκες των προσφύγων, δημιουργήθηκαν νέες σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικές υποδομές, ενώ η ελληνική κυβέρνηση, σε συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς, επένδυσε στην κατασκευή νέων σχολείων και στη βελτίωση των υπαρχουσών εγκαταστάσεων (Παπαδοπούλου, 1980).

Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής (1941-1944), η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Κατερίνη υπέστη σοβαρές διακοπές και προβλήματα, ενώ τα σχολεία αντιμετώπισαν ελλείψεις σε πόρους και προσωπικό, ενώ πολλοί μαθητές αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτησή τους λόγω των δύσκολων συνθηκών (Γεωργίου, 1985). Ο Εμφύλιος Πόλεμος προκάλεσε περαιτέρω διαταραχές στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, με πολλές σχολικές μονάδες να κλείνουν προσωρινά ή να λειτουργούν υπό δύσκολες συνθήκες. Εν τέλει, παρά τις δυσκολίες έγιναν προσπάθειες για τη συνέχιση της εκπαίδευσης και τη στήριξη των μαθητών. Μετά το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου, η Κατερίνη άρχισε να ανακάμπτει και να ανασυγκροτείται, ενώ τέλος εκπαιδευτική δραστηριότητα αναζωογονήθηκε, με νέες επενδύσεις σε υποδομές και προσωπικό. Δημιουργήθηκαν νέα σχολεία και βελτιώθηκαν οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις (Καραγιάννης, 1978).

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Κατερίνη από το 1912 μέχρι το 1950 γνώρισε σημαντικές αλλαγές και προκλήσεις. Η ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος, η έλευση των προσφύγων του 1922, οι συνθήκες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου Πολέμου διαμόρφωσαν την εκπαιδευτική πολιτική και την ανάπτυξη της περιοχής (Παπαδημητρίου, 1982). Παρά τις δυσκολίες, η πόλη κατάφερε να αναπτύξει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ανταποκρίθηκε στις ανάγκες των μαθητών και συνέβαλε στην κοινωνική και οικονομική ανασυγκρότηση της Κατερίνης.

4. Η Ιδιωτική εκπαίδευση στην Κατερίνη κατά την περίοδο 1950-1980 20^{ου} αιώνα

Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Κατερίνη κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα γνώρισε σημαντική ανάπτυξη και εξέλιξη, συμβάλλοντας στην εκπαιδευτική ποικιλία και αναβάθμιση της πόλης. Οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής διαμόρφωσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτούργησαν τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, ενώ η ανάγκη για υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης και

εξατομικευμένη προσέγγιση οδήγησε πολλούς γονείς να επιλέξουν την ιδιωτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους (Παπαδημητρίου, 1982).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο Πόλεμο, η Κατερίνη, όπως και η υπόλοιπη Ελλάδα, βρισκόταν σε μια φάση ανασυγκρότησης και ανάπτυξης, ενώ η ανάγκη για εκπαίδευση υψηλής ποιότητας οδήγησε στην ίδρυση των πρώτων ιδιωτικών σχολείων στην πόλη. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου αποτέλεσαν ένα από τα πιο σημαντικά παραδείγματα ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Κατερίνη κατά την περίοδο αυτή (Γεωργίου, 1985). Η ίδρυση των εκπαιδευτηρίων αυτών είχε ως στόχο να παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, με έμφαση στην ακαδημαϊκή αριστεία και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Τα ιδιωτικά σχολεία προσέλκυσαν εκπαιδευτικούς υψηλής κατάρτισης και εμπειρίας, προσφέροντας προγράμματα σπουδών που συχνά υπερέβαιναν τα κρατικά πρότυπα, ενώ εισήχθησαν καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι και σύγχρονα εκπαιδευτικά υλικά, με έμφαση στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, τις επιστήμες και τις τέχνες (Καραγιάννης, 1978).

Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Κατερίνη κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα γνώρισε σημαντική ανάπτυξη και διαφοροποίηση. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου, ως πρωτοπόρος στο χώρο αυτό, αποτέλεσαν παράδειγμα εκπαιδευτικής αριστείας και καινοτομίας. Η ιδιωτική εκπαίδευση συνέβαλε σημαντικά στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στην πόλη, παρέχοντας ευκαιρίες για υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκή και ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

5. Το Δημοτικό των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου κατά την περίοδο 1951-1978

Προτού αναφερθούν τα βασικά στοιχεία του σχολείου, αξίζει να σημειωθεί ότι τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου ξεκίνησαν την λειτουργία τους το 1951 και σταμάτησαν να λειτουργούν το σχολικό έτος 1978-1979. Η ιστορία του σχολείου χωρίζεται σε τρεις (3) περιόδους. Η πρώτη περίοδος η οποία ήταν και η πιο επιτυχημένη κατά την περίοδο 1951-1964. Η δεύτερη περίοδος που σχετίζεται με τον θάνατο του διευθυντή του σχολείου είναι κατά τα έτη 1964-1972. Η τρίτη και τελευταία περίοδος είναι από το 1972 μέχρι και το 1979, όπου και το σχολείο σταματάει να λειτουργεί κυρίως λόγω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 309/1976.

5.1. Αριθμός μαθητών ανά τάξη και ανά έτος και εκπαιδευτικό προσωπικό ανά έτος

Τα εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου ήταν τα πρώτα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια στο Νομό Πιερίας² και ξεκίνησαν τη λειτουργία τους το σχολικό έτος 1951-1952 με συνολικό αριθμό μαθητών 77. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 10 μαθητές, στην Β' 12 μαθητές, στην Γ' 18, στην Δ' 12, στην Ε' 10 και στην Στ' 15 μαθητές³. Το σχολικό έτος αυτό από τους 77 μαθητές, τα 29 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο λειτούργησε ως εξατάξιο με συνολικά 9 εκπαιδευτικούς⁴.

Το σχολικό έτος 1952-1953 φοίτησαν στο σχολείο 70 μαθητές. Στην Α' τάξη υπήρχαν 8 μαθητές, στην Β' 10 μαθητές, στην Γ' 12 μαθητές, στην Δ' 18 μαθητές, στην Ε' 12 μαθητές και στην Στ' 10 μαθητές⁵. Το τρέχον σχολικό έτος από τους 70 μαθητές, τα 26 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο και αυτό το έτος λειτούργησε ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς⁶.

Το σχολικό έτος 1953-1954 ο αριθμός των μαθητών μειώθηκε λίγο ακόμα σε σχέση με τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη, καθώς φοιτούσαν στο σχολείο 67 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 9 μαθητές, στην Β' τάξη υπήρχαν 8 μαθητές, στην Γ' τάξη 10 μαθητές, στην Δ' τάξη 12 μαθητές, στην Ε' τάξη υπήρχαν 18 μαθητές ενώ στην Στ' τάξη φοιτούσαν 10 μαθητές⁷. Από τους 67 μαθητές τα 23 ήταν κορίτσια, ενώ παρά τη μείωση έστω και κατά 3 μαθητές από το προηγούμενο έτος και συνολικά 10 από την

²Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Νομός Πιερίας ιδρύθηκε με τον Αναγκαστικό Νόμο 960/29 Απριλίου 1949. Μέχρι τότε η επαρχία Πιερίας άνηκε στο Νομό Θεσσαλονίκης, τόσο διοικητικά όσο και εκπαιδευτικά. Περισσότερες πληροφορίες στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδας, αριθμός φύλλου 105, Τ. Α', Αναγκαστικός νόμος 960 «Περί συστάσεως Νομών και Επαρχιών» μέρος Β'

³Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1951-1952

⁴Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1951-1952

⁵Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1952-1953

⁶Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1952-1953

⁷Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1953-1954

έναρξη, ενώ το σχολείο συνεχίζει σταθερά να λειτουργεί ως εξατάξιο με συνολικά 9 εκπαιδευτικούς⁸.

Το σχολικό έτος 1954-1955 παρατηρείται η πρώτη ουσιαστική, αν και μικρή, αύξηση καθώς από τους 67 μαθητές του προηγούμενου σχολικού έτους το τρέχον έτος στο σχολείο φοιτούσαν 82 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 16 μαθητές, στην Β' τάξη 12 μαθητές, στην Γ' τάξη 10 μαθητές, στην Δ' τάξη 12 μαθητές, στην Ε' τάξη 14 μαθητές και στην Στ' τάξη 18 μαθητές⁹. Από τους 82 μαθητές που φοιτούσαν στο σχολείο, υπάρχει και η πρώτη αύξηση σε κορίτσια καθώς το τρέχον σχολικό έτος υπήρχαν 30 μαθήτριες, ενώ το σχολείο σε σταθερή τροχιά εξατάξιου με 9 εκπαιδευτικούς¹⁰.

Το σχολικό έτος 1955-1956 παρατηρείται μία μικρή μείωση λόγω της αποφοίτησης της Στ' του προηγούμενου έτους και την έλευση κατά 2 μαθητές λιγότερους στην Α' τάξη. Έτσι λοιπόν στην Α' τάξη άρχισαν να φοιτούν 16 μαθητές, στην Β' τάξη υπήρχαν 16 μαθητές, στην Γ' τάξη 12 μαθητές, στην Δ' τάξη 10 μαθητές, στην Ε' τάξη 12 μαθητές και στην Στ' 14 μαθητές¹¹. Από τους 80 μαθητές που φοιτούσαν στο σχολείο, υπήρχαν 28 μαθήτριες, ενώ το σχολείο σε σταθερή τροχιά εξατάξιου με 9 εκπαιδευτικούς¹².

Το σχολικό έτος 1956-1957 είναι η δεύτερη αύξηση μαθητών στο σχολείο, καθώς από τους 80 του προηγούμενου έτους, το τρέχον ο αριθμός φτάνει τους 86 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 18 μαθητές, στην Β' τάξη 16 μαθητές, στην Γ' τάξη 16, στην Δ' τάξη 12 μαθητές, στην Ε' 10 μαθητές και στην Στ' 12 μαθητές¹³. Νέα αύξηση στον

⁸Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1953-1954

⁹Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1954-1955

¹⁰Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1954-1955

¹¹Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1955-1956

¹²Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1955-1956

¹³Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1956-1957

αριθμό των μαθητριών καθώς από τους 86 μαθητές, οι 32 ήταν μαθήτριες, ενώ το σχολείο σε σταθερή τροχιάς εξατάξιου με 9 εκπαιδευτικούς¹⁴.

Η αυξητική πορεία του μαθητικού πληθυσμού συνεχίστηκε και το σχολικό έτος 1957-1958, καθώς στο σχολείο φοιτούσαν 87 μαθητές. Έτσι λοιπόν στην Α' τάξη φοιτούσαν 15 μαθητές, στην Β' τάξη 18 μαθητές, στην Γ' τάξη 16 μαθητές, στην Δ' τάξη 16 μαθητές, στην Ε' τάξη 12 μαθητές και στην Στ' τάξη φοιτούσαν 10 μαθητές¹⁵. Εκ νέου αύξηση στον αριθμό των κοριτσιών καθώς από τους 87 μαθητές τα 34 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο συνέχισε σταθερά να λειτουργεί ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς¹⁶.

Το σχολικό έτος 1958-1959 πραγματοποιείται η δεύτερη πιο ουσιαστική αύξηση μαθητών, καθώς από τους 87 μαθητές του προηγούμενου έτους, το τρέχον έτος φοιτούσαν στο σχολείο 101 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 19 μαθητές, στην Β' τάξη 15 μαθητές, στην Γ' τάξη 18 μαθητές, στην Δ' τάξη 18 μαθητές, στην Ε' τάξη 17 μαθητές και στην Στ' τάξη 14 μαθητές¹⁷. Νέα αύξηση στον αριθμό των κοριτσιών καθώς από τους 101 μαθητές τα 37 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο συνέχισε σταθερά να λειτουργεί ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς¹⁸.

Το σχολικό έτος 1959-1960 η αυξητική κίνηση των μαθητών συνεχίζεται καθώς στο σχολείο φοιτούσαν 107 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 19 μαθητές, στην Β' τάξη 19 μαθητές, στην Γ' τάξη 16 μαθητές, στην Δ' τάξη 18 μαθητές, στην Ε' τάξη 15 μαθητές και στην Στ' τάξη 18 μαθητές¹⁹. Από τους 107 μαθητές οι 31 ήταν μαθήτριες, ενώ το σχολείο συνέχισε κανονικά ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς²⁰.

¹⁴ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1956-1957

¹⁵ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1957-1958

¹⁶ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1957-1958

¹⁷ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1958-1959

¹⁸ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1958-1959

¹⁹ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1959-1960

²⁰ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1959-1960

Κατά την δεκαετία του 1960 το σχολείο αφενός θα συνεχίσει να λειτουργεί ωστόσο θα παρουσιάσει μία μείωση μαθητών και αφετέρου θα μπει στην δεύτερη περίοδο κατά την οποία θα επέλθει ο θάνατος του διευθυντή του σχολείου. Πιθανολογείται ότι η μείωση αυτή στο ιδιωτικό σχολείο οφείλεται και στην μετανάστευση προς την Γερμανία, τη Νότιο Αφρική και τις Η.Π.Α. που πραγματοποιείται από τις αρχές του '60. Επίσης, προς τα τέλη του 1960 θα ξεκινήσει την λειτουργία του και το δεύτερο ιδιωτικό σχολείο στην Κατερίνη, τα Εκπαιδευτήρια Γουΐδη, οπότε λόγω και του ανταγωνισμού προέκυψε η μείωση του αριθμού των μαθητών. Ωστόσο, παρά την μείωση το σχολείο θα συνεχίσει και την δεκαετία του 1960 ως εξατάξιο καθώς η οργανική του μείωση θα αρχίσει από τις αρχές κιόλας του 1970.

Το σχολικό έτος 1960-1961 φοιτούσαν στο σχολείο 102 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 15 μαθητές, στην Β' τάξη 19 μαθητές, στην Γ' τάξη 19, στην Δ' τάξη 16 μαθητές, στην Ε' τάξη 18 μαθητές και στην Στ' τάξη 15 μαθητές²¹. Το συγκεκριμένο σχολικό έτος πραγματοποιείται μία καινούρια αύξηση στον αριθμό των κοριτσιών που φοιτούσαν στο σχολείο, καθώς από τους 102 μαθητές τα 41 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο και στις αρχές της δεκαετίας αυτής συνεχίζει κανονικά ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς²².

Το σχολικό έτος 1961-1962 φοιτούσαν στο σχολείο 100 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 13 μαθητές, στην Β' τάξη 15 μαθητές, στην Γ' τάξη 19 μαθητές, στην Δ' 19 μαθητές, στην Ε' τάξη 16 μαθητές και στην Στ' 18 μαθητές²³. Από τους συνολικά 100 μαθητές, οι 31 ήταν μαθήτριες, ενώ το σχολείο συνέχισε και πάλι ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς²⁴.

Το σχολικό έτος 1962-1963, λόγω και της ασθένειας του διευθυντή και με τον κίνδυνο μην τυχόν και κλείσει το σχολείο, ξεκινάει η σταδιακή μείωση στον αριθμό των μαθητών καθώς από τους 100 μαθητές του προηγούμενου έτους, το τρέχον φοιτούσαν στο σχολείο 96 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 14 μαθητές, στην Β' τάξη 13 μαθητές, στην Γ' τάξη 15 μαθητές, στην Δ' τάξη 19

²¹ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1960-1961

²² Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1960-1961

²³ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1961-1962

²⁴ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1961-1962

μαθητές, στην Ε' τάξη 19 μαθητές και στην Στ' τάξη 16 μαθητές²⁵. Μείωση παρουσιάζει και ο αριθμός των κοριτσιών, καθώς από τους 100 μαθητές τα 25 ήταν κορίτσια από 31 του προηγούμενου έτους, ενώ το σχολείο συνεχίζει ως εξατάξιο και σταθερά 9 εκπαιδευτικούς²⁶.

Η σταδιακή μείωση συνεχίστηκε και το σχολικό έτος 1963-1964, καθώς στο σχολείο φοιτούσαν 89 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' φοιτούσαν 9 μαθητές, στην Β' τάξη 14 μαθητές, στην Γ' τάξη 13 μαθητές, στην Δ' τάξη 15 μαθητές, στην Ε' τάξη 19 μαθητές και στην Στ' τάξη 19 μαθητές²⁷. Ο αριθμός των κοριτσιών παραμένει σταθερός σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά, καθώς από τους 89 μαθητές και το τρέχον έτος φοιτούσαν 25 κορίτσια, ενώ το σχολείο συνεχίζει και πάλι ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς²⁸.

Το σχολικό έτος 1964-1965 με τον θάνατο του διευθυντή του σχολείου, ο αριθμός των μαθητών παρουσίασε νέα μείωση καθώς φοιτούσαν στο σχολείο 78 μαθητές από 89 του προηγούμενου έτους. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 8 μαθητές, στην Β' τάξη 9 μαθητές, στην Γ' τάξη 14 μαθητές, στην Δ' τάξη 13 μαθητές, στην Ε' τάξη 15 μαθητές και στην Στ' τάξη 19 μαθητές²⁹. Νέα μείωση πραγματοποιήθηκε και στον αριθμό των κοριτσιών καθώς από τα 25 του προηγούμενου έτους μειώθηκε στα 19, ενώ παρά την μείωση κυρίως στην Α' και στην Β' τάξη, το σχολείο συνέχισε κανονικά ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς³⁰.

Το σχολικό έτος 1965-1966 η μείωση συνεχίστηκε καθώς από τους 78 μαθητές του προηγούμενου έτους, το τρέχον έτος φοιτούσαν στο σχολείο 75 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 16 μαθητές, στην Β' τάξη 8 μαθητές, στην Γ' τάξη 9 μαθητές, στην Δ' τάξη 14 μαθητές, στην Ε' τάξη 13 μαθητές και στην Στ' τάξη

²⁵Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1962-1963

²⁶Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1962-1963

²⁷Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1963-1964

²⁸Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1963-1964

²⁹Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1964-1965

³⁰Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1964-1965

15 μαθητές³¹. Ο αριθμός των κοριτσιών παρουσίασε σταδιακή αύξηση, καθώς από τα 19 κορίτσια του προηγούμενου έτους έφτασαν τα 23, ενώ το σχολείο συνέχισε κανονικά ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς³².

Το σχολικό έτος 1966-1967 ξεκίνησε και πάλι μία σταδιακή αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς το τρέχον έτος φοιτούσαν στο σχολείο 77 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 17 μαθητές, στην Β' τάξη 16 μαθητές, στην Γ' τάξη 8 μαθητές, στην Δ' τάξη 9 μαθητές, στην Ε' τάξη 14 μαθητές και στην Στ' τάξη 13 μαθητές³³. Νέα αύξηση πραγματοποιήθηκε και στον αριθμό των κοριτσιών καθώς από τους 77 μαθητές τα 28 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο και πάλι συνέχισε ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς³⁴.

Το σχολικό έτος 1967-1968 στο σχολείο φοιτούσαν 82 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 15 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 17 μαθητές, στην Γ' τάξη 16 μαθητές, στην Δ' τάξη 10 μαθητές, στην Ε' τάξη 10 μαθητές και στην Στ' τάξη 14 μαθητές³⁵. Από τους 82 μαθητές τα 25 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο συνέχισε ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς³⁶.

Το σχολικό έτος 1968-1969 στο σχολείο υπήρχε ίδιος αριθμός μαθητών με το προηγούμενο έτος, καθώς έφυγαν 14 μαθητές της Στ' και ήρθαν 14 στην Α'. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 14 μαθητές, στην Β' τάξη 15 μαθητές, στην Γ' τάξη 17 μαθητές, στην Δ' τάξη 16 μαθητές, στην Ε' τάξη 10 μαθητές και στην Στ' 10

³¹Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1965-1966

³²Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1965-1966

³³Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1966-1967

³⁴Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1966-1967

³⁵Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1967-1968

³⁶Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1967-1968

μαθητές³⁷. Από τους 82 μαθητές του σχολείου τα 26 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο συνέχισε ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς³⁸.

Το σχολικό έτος 1969-1970 ο μαθητικός πληθυσμός ξεκίνησε εκ νέου να μειώνεται καθώς από τους 82 μαθητές του προηγούμενου έτους, το τρέχον έτος στο σχολείο φοιτούσαν 74 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 6 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 14 μαθητές, στην Γ' τάξη 13 μαθητές, στην Δ' τάξη 15 μαθητές, στην Ε' τάξη 16 μαθητές και στην Στ' τάξη φοιτούσαν 10 μαθητές³⁹. Από τους 74 μαθητές τα 20 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο λειτούργησε τελευταία φορά ως εξατάξιο με 9 εκπαιδευτικούς⁴⁰.

Οδεύοντας στην δεκαετία του 1970 το σχολείο αρχίζει την πρωτική του πορεία τόσο σε μαθητικό πληθυσμό όσο και σε λειτουργία, καθώς από το 1970 μέχρι το 1978 θα λειτουργήσει ως 5τάξιο για 7 χρόνια και 4τάξιο για 1 χρόνο. Το σχολικό έτος 1970-1971 στο σχολείο φοιτούσαν 73 άτομα. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 9 μαθητές, στην Β' τάξη 6 μαθητές, στην Γ' τάξη 14 μαθητές, στην Δ' τάξη 13 μαθητές, στην Ε' τάξη 15 μαθητές και στην Στ' τάξη 16 μαθητές⁴¹. Από τους 73 μαθητές τα 23 ήταν κορίτσια, ενώ για πρώτη χρονιά μετά την ίδρυση το σχολείο λειτουργεί ως 5τάξιο με την συνένωση της Α' και Β' τάξης, ενώ από τους 9 εκπαιδευτικούς στο σχολείο ως διδακτικό προσωπικό μένουν 8⁴² και ο εκπαιδευτικός που περίσσευε πήγε για γραμματειακή υποστήριξη⁴³.

Το σχολικό έτος 1971-1972 στο σχολείο φοιτούσαν 70 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 13 μαθητές, στην Β' τάξη 9 μαθητές, στην Γ' τάξη 6 μαθητές,

³⁷ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1968-1969

³⁸ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1968-1969

³⁹ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1969-1970

⁴⁰ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1969-1970

⁴¹ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1970-1971

⁴² Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1970-1971

⁴³ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1970-1971

στην Δ' 14 μαθητές, στην Ε' τάξη 13 μαθητές και στην Στ' τάξη 15 μαθητές⁴⁴. Από τους 70 μαθητές, τα 21 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο συνέχισε ως 5τάξιο μέσω της συνένωσης Β' και Γ' και με 8 εκπαιδευτικούς⁴⁵.

Το σχολικό έτος 1972-1973 στο σχολείο φοιτούσαν 73 μαθητές, παρουσιάζοντας μία μικρή αύξηση. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 18 μαθητές, στην Β' τάξη 13 μαθητές, στην Γ' τάξη 9 μαθητές, στην Δ' τάξη 6 μαθητές, στην Ε' τάξη 14 μαθητές και στην Στ' τάξη 13 μαθητές⁴⁶. Από τους 73 μαθητές τα 23 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο συνέχισε ως 5τάξιο με την συνένωση της Γ' και της Δ' και με 8 εκπαιδευτικούς⁴⁷.

Το σχολικό έτος 1973-1974 η μείωση στους μαθητές συνεχίστηκε καθώς φοιτούσαν στο σχολείο 69 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 9 μαθητές, στην Β' τάξη 18 μαθητές, στην Γ' τάξη 13 μαθητές, στην Δ' τάξη 9 μαθητές, στην Ε' τάξη 6 μαθητές και στην Στ' τάξη 14 μαθητές⁴⁸. Από τους 69 μαθητές τα 21 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο συνέχισε ως 5τάξιο λόγω της συνένωσης Δ' και Ε' και με 8 εκπαιδευτικούς⁴⁹.

Το σχολικό έτος 1974-1975 το σχολείο δέχτηκε άλλο ένα χτύπημα καθώς θα μειωθεί η οργανικότητά του, καθώς στο σχολείο φοιτούσαν 65 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 10 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 9 μαθητές, στην Γ' τάξη 18 μαθητές, στην Δ' τάξη 13 μαθητές, στην Ε' τάξη 9 μαθητές και στην Στ' τάξη 6 μαθητές⁵⁰. Από τους 65 μαθητές στο σχολείο φοιτούσαν και 19 κορίτσια, ενώ το σχολείο για το τρέχον έτος από 5τάξιο γίνεται 4τάξιο, καθώς εκτός από Ε' και την Στ' τάξη συνενώνεται και η Α' με την Β' τάξη και από τους 8 εκπαιδευτικούς το τρέχον

⁴⁴Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1971-1972

⁴⁵Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1971-1972

⁴⁶Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1972-1973

⁴⁷Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1972-1973

⁴⁸Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1973-1974

⁴⁹Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1973-1974

⁵⁰Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1974-1975

έτος συνεχίζουν και οι 8 και ο πλεονάζων συμπλήρωνε ωράριο και ως υποστήριξη γραμματείας⁵¹.

Το σχολικό έτος 1975-1976 στο σχολείο φοιτούσαν 72 μαθητές, παρουσιάζοντας μία μικρή αύξηση. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 13 μαθητές, στην Β' τάξη 10 μαθητές, στην Γ' τάξη 9 μαθητές, στην Δ' τάξη 18 μαθητές, στην Ε' τάξη 13 μαθητές και στην Στ' τάξη 9 μαθητές⁵². Από τους 72 μαθητές τα 23 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο από 4τάξιο έγινε και πάλι 5τάξιο λόγω της συνένωσης της Β' και Γ', ενώ πλέον η νέα Στ' τάξη είναι μόνη της. Οι εκπαιδευτικοί ξανά γίνονται 8 καθώς ο εκπαιδευτικός που το προηγούμενο έτος συμπλήρωνε ωράριο ξανά γύρισε σε πλήρη διδακτικά καθήκοντα⁵³.

Το σχολικό έτος 1976-1977 στο σχολείο φοιτούσαν 71 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 8 μαθητές, στην Β' τάξη 13 μαθητές, στην Γ' τάξη 10 μαθητές, στην Δ' τάξη 9 μαθητές, στην Ε' 18 μαθητές και στην Στ' τάξη 13 μαθητές⁵⁴. Από τους 71 μαθητές οι 20 ήταν μαθήτριες, ενώ το σχολείο συνέχισε ως 5θέσιο⁵⁵ μέσω της συνένωσης Γ' και Δ' με συνολικά 8 εκπαιδευτικούς⁵⁶.

Το σχολικό έτος 1977-1978 στο φοιτούσαν 69 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 13 μαθητές, στην Β' τάξη 8 μαθητές, στην Γ' τάξη 13 μαθητές, στην Δ' τάξη 10 μαθητές, στην Ε' τάξη 9 μαθητές και στην Στ' τάξη 16 μαθητές⁵⁷. Από τους 69 μαθητές τα 21 ήταν κορίτσια, ενώ το σχολείο στην προτελευταία χρονιά λειτουργίας του συνέχισε ως 5θέσιο με 8 εκπαιδευτικούς⁵⁸.

⁵¹ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1974-1975

⁵² Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1975-1976

⁵³ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1975-1976

⁵⁴ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1976-1977

⁵⁵ Σύμφωνα με το Νόμο 309/76 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσως» τα σχολεία από μονοτάξια, διτάξια κλπ μετονομάστηκαν σε μονοθέσια, διθέσια κλπ.

⁵⁶ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1976-1977

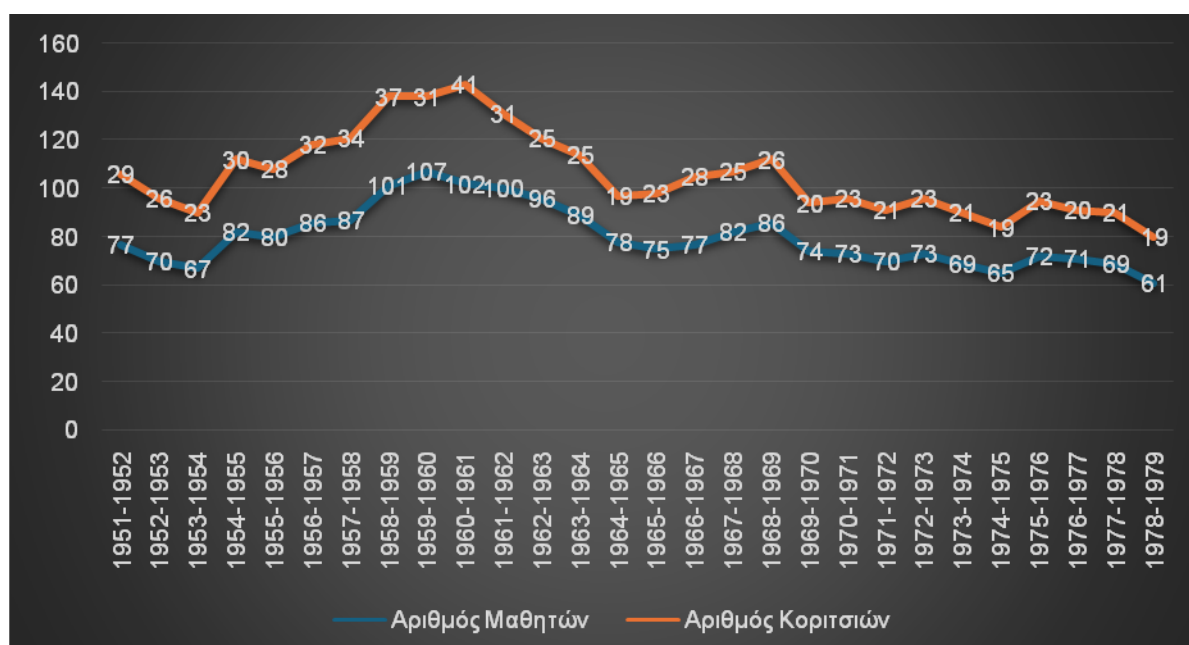
⁵⁷ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1977-1978

⁵⁸ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1977-1978

Το τελευταίο σχολικό έτος λειτουργίας του σχολείου φοιτούσαν 61 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 8 μαθητές, στην Β' τάξη 13 μαθητές, στην Γ' τάξη 8 μαθητές, στην Δ' τάξη 13 μαθητές, στην Ε' τάξη 10 μαθητές και στην Στ' τάξη 9 μαθητές⁵⁹. Από τους 61 μαθητές στο σχολείο φοιτούσαν 19 κορίτσια, ενώ το σχολείο έκλεισε τον κύκλο του ως 5θέσιο με 8 εκπαιδευτικούς⁶⁰.

Στην συνέχεια, παρουσιάζονται σε τρία (3) διαγράμματα η πορεία του μαθητικού πληθυσμού του δημοτικού των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου, η οργανική πορεία του σχολείου, ο αριθμός των κοριτσιών που φοίτησαν σε αυτό καθώς και η πορεία του εκπαιδευτικού προσωπικού:

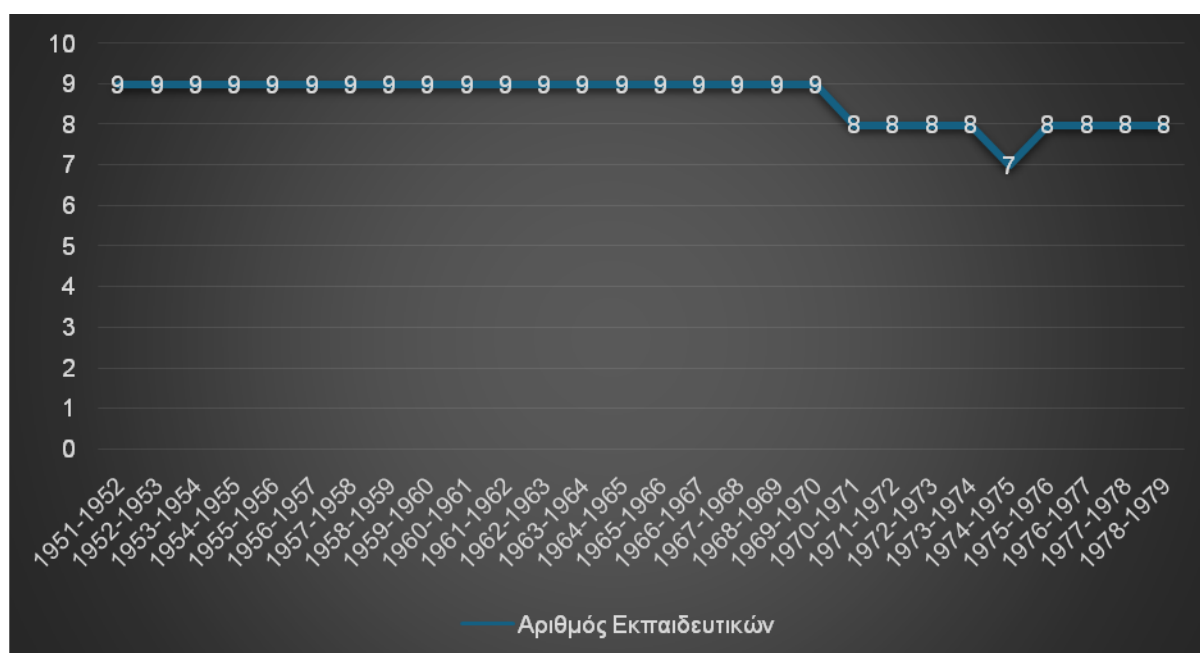
Πίνακας 2: Μαθητικός πληθυσμός Ιδιωτικού Δημοτικού Παπαδημητρίου 1951-1979



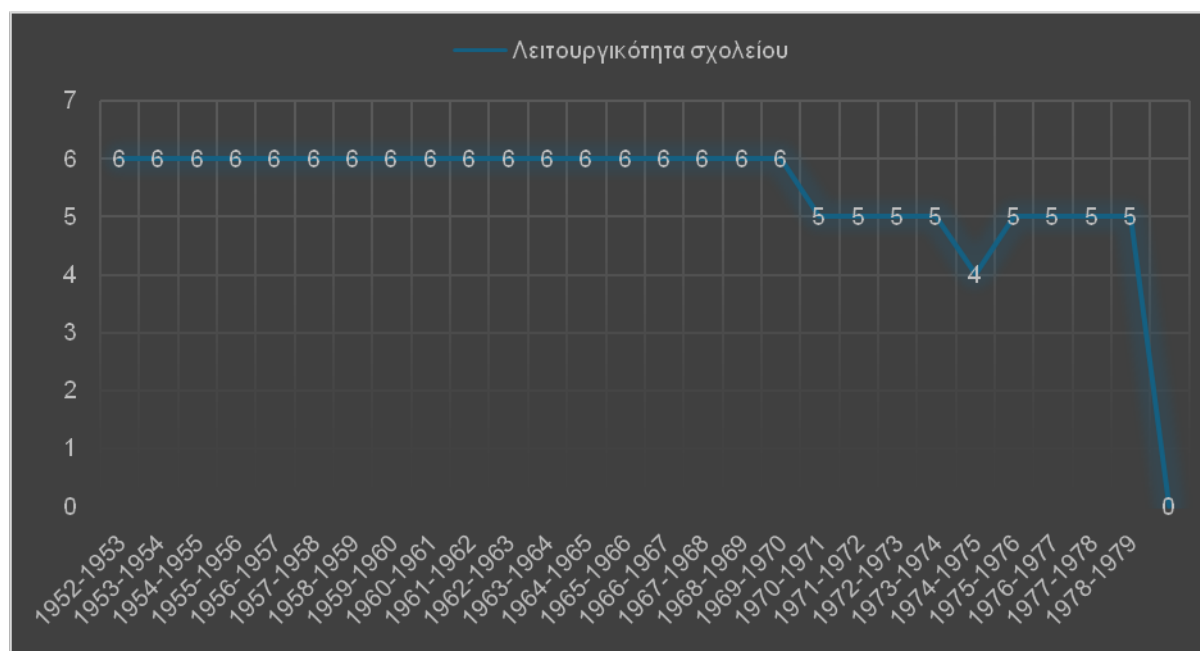
⁵⁹ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού έτους 1978-1979

⁶⁰ Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1978-1979

Πίνακας 3: Εκπαιδευτικό Προσωπικό Ιδιωτικού Δημοτικού Παπαδημητρίου 1951-1979



Πίνακας 4: Λειτουργικότητα με βάση τις τάξεις του Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου Παπαδημητρίου 1951-1979



5.2. Περιοχές προέλευσης μαθητών Δημοτικού Ιδιωτικού Εκπαιδευτηρίου Παπαδημητρίου

Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου στην Κατερίνη προσέλκυσαν μαθητές από διάφορες περιοχές, κυρίως από την πόλη της Κατερίνης και τα γύρω χωριά και

κωμοπόλεις. Η ίδια η πόλη της Κατερίνης ήταν η κύρια πηγή μαθητών για τα εκπαιδευτήρια. Οι γονείς στην πόλη, επιδιώκοντας την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά τους, επέλεξαν συχνά τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου λόγω της φήμης τους για υψηλή ποιότητα διδασκαλίας και σύγχρονες υποδομές. Αν και λιγότερο συχνά, υπήρχαν μαθητές που προέρχονταν από πιο απομακρυσμένες περιοχές της Πιερίας και άλλων νομών της Κεντρικής Μακεδονίας. Αυτό συνέβαινε συνήθως όταν οι οικογένειες είχαν τη δυνατότητα να μετακινούνται ή να φιλοξενούν τα παιδιά τους στην Κατερίνη για την περίοδο των σπουδών τους. Ορισμένοι μαθητές προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών που είχαν επιστρέψει στην Ελλάδα από το εξωτερικό. Οι οικογένειες αυτές αναζητούσαν ποιοτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους που να συνδυάζει την ελληνική γλώσσα και παράδοση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Στον παρακάτω πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται οι περιοχές, τόσο εντός Πιερίας όσο και εκτός, των μαθητών που φοίτησαν στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου από το 1951-1979 και πόσοι ήταν από το κάθε μέρος⁶¹.

Πίνακας 5: Καταγωγή Μαθητών 1951-1979

Περιοχές προέλευσης μαθητών 1951-1979

Κατερίνη	2.125
Παραλία	5
Κορινός	4
Λεπτοκαρυά	3
Λιτόχωρο	6
Πλαταμόνας	1
Πέτρα	3
Θεσσαλονίκη	8
Λάρισα	2
Αθήνα	3
Η.Π.Α	2
Γερμανία	3
Κούκος	4

⁶¹ Οι πληροφορίες σχετικά με την καταγωγή των μαθητών παρέχονται από το Φάκελο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις πληροφορίες των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων που υπάρχουν τόσο στα Γενικά Αρχεία του Νομού Πιερίας όσο και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Πιερίας

Σεβαστή	4
Βελβεντό	11
Καταφύγι Κοζάνης	24
Βέροια	1
Μηλιά	3
Λόφος	4
Καρίτσα	1
Βροντού	3
Νέα Έφεσος	5
Αιγίνιο	4
Κίτρος	1
Σβορώνος	5
Σύνολο Μαθητών	2.235

Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου στην Κατερίνη κατάφεραν να προσελκύσουν μαθητές από ένα ευρύ γεωγραφικό φάσμα, χάρη στην υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης που παρείχαν και τις σύγχρονες υποδομές τους. Αυτή η ποικιλία στην προέλευση των μαθητών συνέβαλε στη δημιουργία μιας πολυδιάστατης και πλούσιας εκπαιδευτικής κοινότητας, που ενίσχυσε περαιτέρω την φήμη και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτηρίων.

5.3. Επαγγέλματα γονιών μαθητών Δημοτικού Ιδιωτικού Εκπαιδευτηρίου Παπαδημητρίου

Τα επαγγέλματα των γονιών των μαθητών του Δημοτικού των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου στην Κατερίνη κατά την περίοδο 1951-1979 αντικατοπτρίζουν την κοινωνική και οικονομική κατάσταση της εποχής. Κατά τη μεταπολεμική περίοδο και την ανάπτυξη της δεκαετίας του 1960 και του 1970, οι οικογένειες που επέλεξαν την ιδιωτική εκπαίδευση ανήκαν κυρίως στη μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη. Στον παρακάτω πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται τα επαγγέλματα των πατέρων των μαθητών που φοίτησαν στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου από το 1951-1979⁶².

⁶²Οι πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα παρέχονται από το Φάκελο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις πληροφορίες των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων που υπάρχουν τόσο στα Γενικά Αρχεία του Νομού Πιερίας όσο και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Πιερίας

Επαγγέλματα γονιών μαθητών 1951-1979

Ελαιοπώλης	19
Παντοπώλης	15
Υποδηματοποιός	11
Ιδ. Υπάλληλος	147
Ορφανός	35
Ιερέας	35
Αστυνομικός	87
Στρατιωτικός	103
Έμπορος	50
Ιατρός	55
Δάσκαλος	40
Δικηγόρος	17
Κουρέας	5
Αρτοποιός	6
Ράπτης	9
Υλοτόμος	8
Γεωργός	113
Εργάτης	250
Πλοίαρχος	350
Ναύτης	390
Δημόσιος Υπάλληλος	350
Κτηνοτρόφος	101
Τραπεζικός Υπάλληλος	32
Σταθμάρχης	2
Χρυσοχόος	5
Σύνολο	2.235

Οι γονείς των μαθητών των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου κατά την περίοδο 1951-1979 προέρχονταν κυρίως από την μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη, έχοντας επαγγέλματα που τους επέτρεπαν να επενδύσουν στην ποιοτική εκπαίδευση των παιδιών τους. Η ποικιλία των επαγγελμάτων αντικατοπτρίζει την

ανάπτυξη και την οικονομική σταθερότητα της εποχής, καθώς και την επιθυμία των γονιών να προσφέρουν στα παιδιά τους τις καλύτερες δυνατές εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

5.4. Κατάταξη μαθητών Στ' τάξης δημοτικού ιδιωτικού σχολείου Παπαδημητρίου σε βαθμολογική κλίμακα

Η κατάταξη των μαθητών της ΣΤ' τάξης στο Δημοτικό των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου στην Κατερίνη γίνεται με βάση την βαθμολογική τους απόδοση. Οι βαθμοί αντιπροσωπεύουν την επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, η Γλώσσα, η Φυσική, η Ιστορία και άλλα βασικά μαθήματα του δημοτικού σχολείου. Στην συνέχεια, παρουσιάζονται αφενός ο πίνακας με τους μαθητές της Στ' ανάλογα με την βαθμολογική τους επίδοση στο τέλος της κάθε χρονιάς και αφετέρου ένα διάγραμμα με την πορεία όλων των χρόνων⁶³

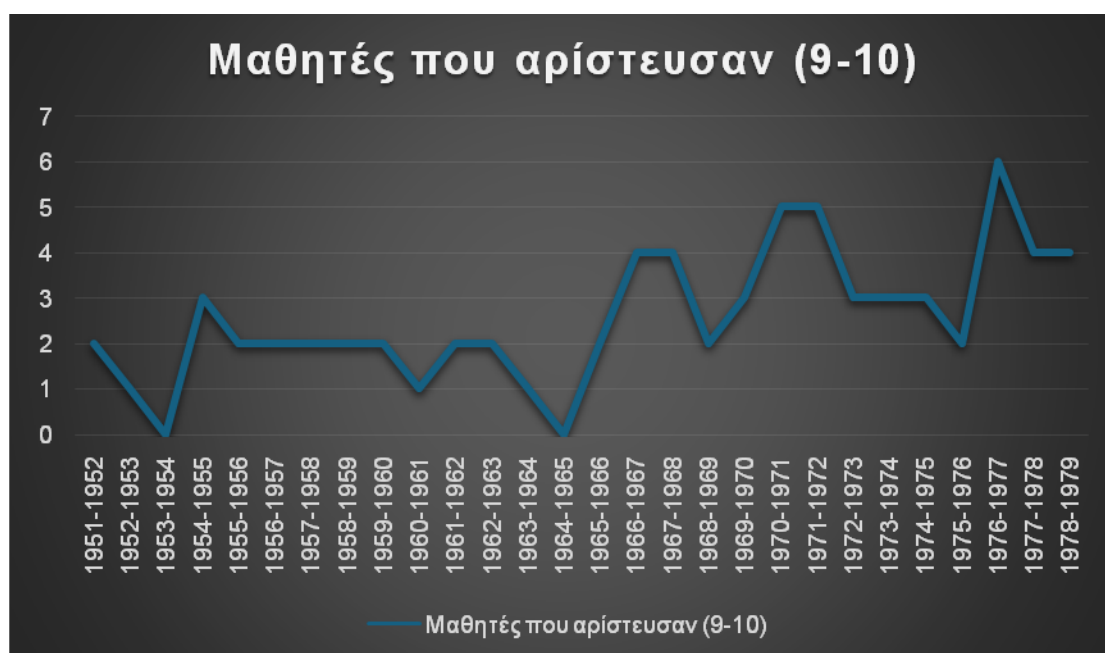
Πίνακας 7: Βαθμολογική κατάσταση μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού Ιδιωτικού Παπαδημητρίου

Σχολικό έτος	0-1	2-4	5-6	7-8	9-10
1951-1952	-	2	3	8	2
1952-1953	-	2	6	1	1
1953-1954	-	3	5	2	-
1954-1955	-	4	5	6	3
1955-1956	-	1	8	3	2
1956-1957	-	-	6	4	2
1957-1958	-	3	3	2	2
1958-1959	-	-	7	5	2
1959-1960	-	3	7	6	2
1960-1961	-	1	8	5	1
1961-1962	-	2	6	8	2
1962-1963	-	1	5	8	2
1963-1964	-	-	8	10	1
1964-1965	-	1	9	9	-
1965-1966	-	2	8	3	2

⁶³ Οι πληροφορίες σχετικά με την βαθμολογική επίδοση των μαθητών αλλά και το πόσοι μαθητές άριστευσαν αντλήθηκαν από τα στατιστικά στοιχεία που υπάρχουν στα Γενικά Αρχεία του Κράτους του Νομού Πιερίας και της τοπικής εφημερίδας Κήρυξ των Πιερίων

1966-1967	-	-	9	-	4
1967-1968	-	1	2	7	4
1968-1969	-	2	2	4	2
1969-1970	-	1	-	6	3
1970-1971	-	3	4	4	5
1971-1972	-	2	3	5	5
1972-1973	-	1	3	6	3
1973-1974	-	2	6	3	3
1974-1975	-	2	-	1	3
1975-1976	-	2	3	2	2
1976-1977	-	3	1	3	6
1977-1978	-	3	7	2	4
1978-1979	-	-	2	3	4

Πίνακας 8: Μαθητές που άριστευσαν στην Στ' Δημοτικού 1951-1979



Η βαθμολογική κατάταξη στο Δημοτικό των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου έχει σημασία για την αναγνώριση της προσπάθειας των μαθητών και την προετοιμασία τους για το Γυμνάσιο.

Συμπεράσματα

Η περίοδος 1951-1978 ήταν κρίσιμη για την ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Κατερίνης, και τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια

Παπαδημητρίου αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτής της εξέλιξης. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου, ιδρυθέντα το 1951, καθιέρωσαν την παρουσία τους στην τοπική εκπαιδευτική σκηνή. Μέσα σε αυτές τις δεκαετίες, η φήμη τους για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης ενίσχυσε την αξιοπιστία και την αναγνώριση των ιδιωτικών σχολείων στην περιοχή. Η έμφαση στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης με έμπειρο και καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό, σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και πλούσια εκπαιδευτικά προγράμματα βοήθησε τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου να ξεχωρίσουν. Οι μαθητές τους αποκτούσαν γερά θεμέλια για την περαιτέρω ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία. Τα εκπαιδευτήρια προσέλκυαν μαθητές όχι μόνο από την Κατερίνη, αλλά και από τα γύρω χωριά και κωμοπόλεις, και ορισμένες φορές από πιο απομακρυσμένες περιοχές. Αυτή η γεωγραφική ποικιλία βοήθησε στη δημιουργία μιας πλούσιας εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι γονείς των μαθητών προέρχονταν κυρίως από τη μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη. Ελεύθεροι επαγγελματίες, επιχειρηματίες, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, καθώς και αγρότες με σημαντική οικονομική δύναμη, επένδυσαν στην ιδιωτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους, αναγνωρίζοντας την αξία της.

Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου αποτελούν ένα λαμπρό παράδειγμα της ιδιωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κατερίνη κατά την περίοδο 1951-1979. Με την εστίαση στην ακαδημαϊκή αριστεία, την καινοτομία και την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών, τα εκπαιδευτήρια αυτά συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής παράδοσης και στην ενίσχυση της τοπικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Ε. (1976). «Η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Κατερίνης κατά τον Μεσοπόλεμο». *Ελληνική Ιστορική Επιθεώρηση*. 10(1), 87-102.

Βασιλείου, Γ. (1982). *Δημογραφικές μεταβολές στην πόλη της Κατερίνης: 1912-1950*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Γεωργίου, Ν. (1985). *Ιστορία των σχολείων της Κατερίνης*. Κατερίνη: Εκδόσεις Ιστορική.

Καλλιανίδης, Β. Α. (2000). *Η πόλη της Κατερίνης και η ιστορία της*. Εκδόσεις Κυριακίδη

- Καραγιάννης, Α. (1978). *Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Πιερία: Από την Απελευθέρωση μέχρι το 1950*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κωνσταντινίδης, Π. (1980). «Η δημογραφική εξέλιξη της Κατερίνης: 1912-1950». *Επιθεώρηση Ιστορικών Μελετών*, 14(2), 123-138.
- Νικολάου, Α. (1975). *Η Κατερίνη κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου*. Κατερίνη: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1982). «Η εξέλιξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κατερίνη». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Μελετών*, 16(3), 77-91.
- Παπαδοπούλου, Μ. (1978). *Η ιστορία της Κατερίνης από το 1912 μέχρι το 1950*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Παπαδοπούλου, Μ. (1980). *Η εκπαίδευση στην Κατερίνη: 1912-1950*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Πασχαλίδης, Δ. Χ. (2002). *Η δημογραφική εξέλιξη της Μακεδονίας: Η περίπτωση της Κατερίνης*. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Πετρίδης, Ι. Κ. (1985). *Η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Κατερίνης (1912-1950)*. Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Σαρρής, Γ. Π. (1997). *Η ανάπτυξη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1912-1950*. Εκδόσεις Λογοθέτης.

Πηγές

- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΛΣΤΑΤ). *Στατιστικά στοιχεία και απογραφές που καλύπτουν την περίοδο 1912-1978*.
- Γενικά Αρχεία του Κράτους, *Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και κατάσταση εγγραφέντων μαθητών σχολικού ετών 1951-1979 και Στατιστικά Στοιχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχολικού έτους 1951-1979*
- Κήρυξ των Πιερίων, *στοιχεία σχετικά με τους μαθητές που αρίστευσαν*