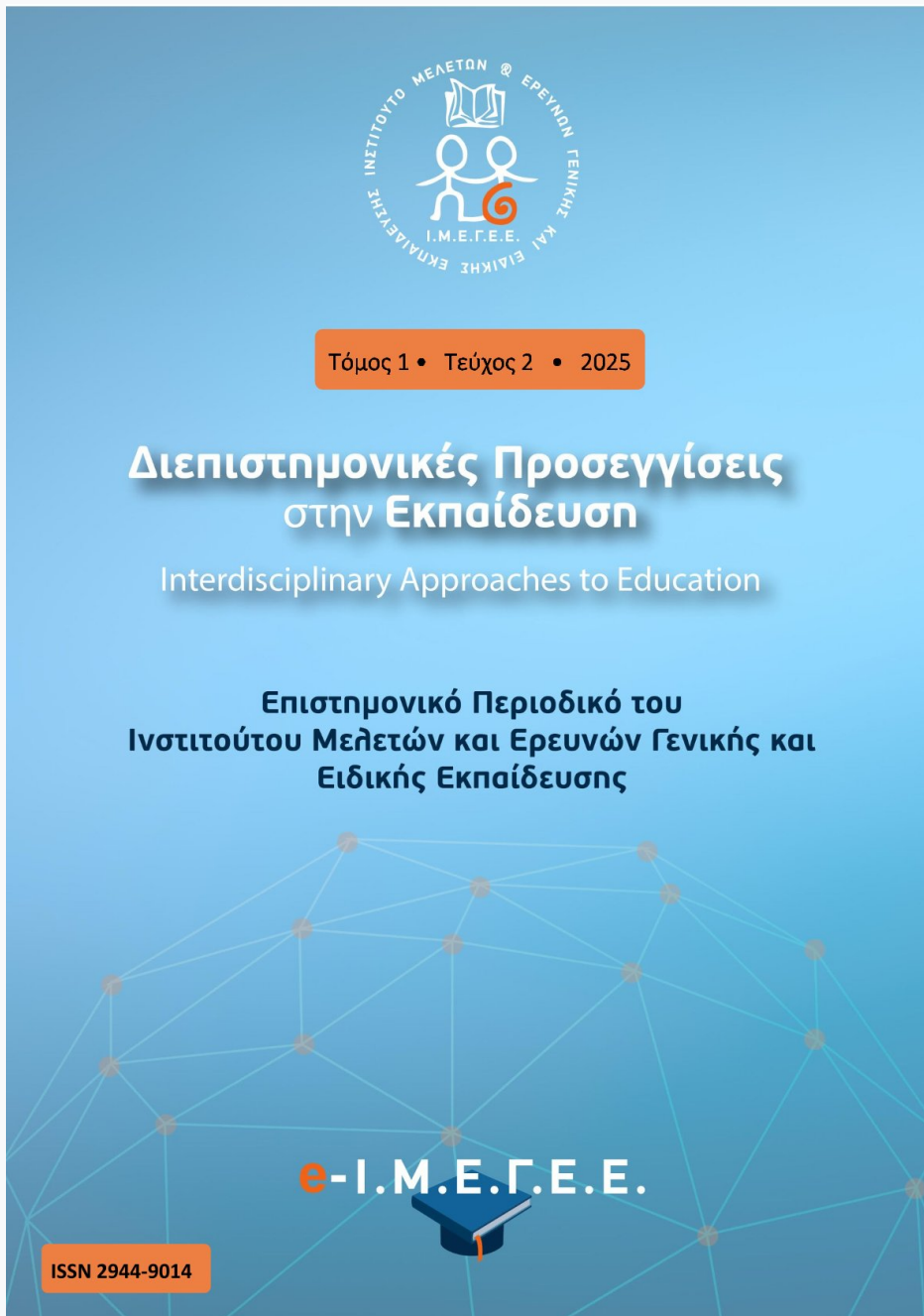


Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 2 (2025)

2ο Πανελλήνιο Υβριδικό Συνέδριο για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: οικογένεια - σχολείο - ενηλικίωση - κοινότητα







Τόμος 1 • Τεύχος 2 • 2025

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Interdisciplinary Approaches to Education

Επιστημονικό Περιοδικό του
Ινστιτούτου Μελετών και Ερευνών Γενικής και
Ειδικής Εκπαίδευσης

e-I.M.E.G.E.E.



ISSN 2944-9014

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ – ΟΜΑΔΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης – Αρχισυντάκτης – Υπεύθυνος Έκδοσης	Καθηγητής Κοινωνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ε.Α.Ε. Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., Ψυχολόγος - Κοινωνικός Λειτουργός, B.Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c. Msc Προαγωγή ψυχικής υγείας-Πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών-Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ, Phdc, υ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α., Επιστημονικός συνεργάτης Α ψυχιατρικής κλινικής πανεπιστημίου Αθηνών-Αιγινήτειο Νοσοκομείο, τ. Γενικός γραμματέας Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
Χατζηδρόσου Δέσποινα – Αρχισυντάκτρια	Κοινωνική Λειτουργός, εκπαιδύτρια ενηλίκων, εξωτερική συνεργάτιδα του θεσμοθετημένου Εργαστηρίου Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας LAHERS του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου Κρήτης. τ.Πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής
Πασαλή Χριστίνα – Διευθύντρια Σύνταξης	BSN, BBA(c), PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, 1 ΕΠΑΛ Περάματος, ΔΙΔΕ Πειραιά.
Μουλού Θεοδώρα - Διευθύντρια Σύνταξης	Κοινωνική Λειτουργός - Φιλολόγος ΕΑΕ, M.A. Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση, Κοινωνική Λειτουργός Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.
Σαλβαρά Μαρίνα - Γραμματέας-Υπεύθυνη επικοινωνίας	Δρ. Σαλβαρά Μαρίνα, Ph.D., Post-Ph.D (IKY)
Φρέιχα Θηρεσία – Μέλος	Ειδ. Βοηθ. Προσωπικό ΥΠΑΙΘ, 2 ^ο Ειδικό Δημοτικό σχολείο ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.
Αλμπάνη Χριστίνα – Μέλος	Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού Τυφλών ΥΠΑΙΘ, MSc Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός, 1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας.

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Οργανωτική επιτροπή

- Βαγιανάκη Κυριακή, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλάκη Ευμορφία, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Γκιώσης Ιωάννης, Ειδικός Παιδαγωγός, MSc, Συνεργάτης LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Δημητράκη Μεταξία, MSc κοινωνική λειτουργός, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Ευθυμίου Παρασκευή, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Καλλιγιαννάκη Στέλλα, MSc, MEd Ειδική παιδαγωγός
- Σπυριδάκη Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός - Ψυχολόγος, MSc, Συμβουλευτικός Σταθμός, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Τορράκη Μαρίνα, Κοινωνική λειτουργός, MSc, Av. Προϊσταμένη, Κοινωνική Υπηρεσία ΠΑΓΝΗ, Συνεργάτιδα Εργαστηρίου LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Τραγάκη Ευγενία, Ψυχολόγος ΥΠΑΙΘΑ, MEd Educational Psychology, MSc Σχολικής Ψυχολογίας, 1ο ΚΕΔΑΣΥ Α΄ Αθήνας.
- Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης, Ψυχολόγος Κοινωνικός Λειτουργός υποψ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α Β. Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c.
- Τσιακπίνη Λαμπριάνα, Λογοπεδικός - Ειδική παιδαγωγός, ΕΕΠ ΥΠΑΙΘΑ, Μ.Α. ΚΕΔΑΣΥ Έβρου.

Επιστημονική Επιτροπή

- Καραλή Αγλαΐα, Ψυχολόγος, Αναπλ. Προϊσταμένη Τμήματος Περιθαλψής και Κοινωνικής Μέριμνας, Διεύθυνση Φοιτητικής Μέριμνας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Κουμαρέλα Χριστίνα, Ψυχολόγος, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Κουνάλη Βασιλική, Ψυχολόγος, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Λιόλιου Σταυρούλα, Ψυχολόγος, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρίδου Σάρρα-Γεωργία, κοινωνική λειτουργός, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μιγαδάκης Ιωάννης, MEd Ειδικός Παιδαγωγός – Μαθηματικός, Συμβουλευτικός Σταθμός ΕΛΜΕΠΑ
- Μπουλιμέτη Γεωργία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 30 Κοινωνικών Λειτουργών, κοινωνική λειτουργός, κοινωνική ανθρωπολόγος, MSc Επιστήμες Αγωγής, αρετή ΚΥΣΕΕΠ, πρόεδρος Πρωτοβάθμιου Πειθαρχικού συμβουλίου ΣΚΛΕ ΝΠΔΔ, ιδρυτικό μέλος Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
- Νικολοπούλου Βάσια, Εργοθεραπεύτρια και Ειδική Παιδαγωγός – Φιλολόγος Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πεδιώτη Νεκταρία, SW, MSc, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Πιτσικάκη Σοφία, Κοινωνική λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηδρόσου Δέσποινα, Κοινωνική λειτουργός – Εκπαιδύτρια Ενηλίκων M.Ed., Πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής.
- Χριστοφορίδη Ειρήνη, MSc, PhD Τμήμα Γεωπονίας, Συνεργάτιδα LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Συριοπούλου-Δελλή Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Δ/ντρια ΠΜΣ “Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή”.
- Φαρμακοπούλου Ιγνατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χλιαουτάκης Ιωάννης, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Αναστασάκη Μαρία, ψυχίατρος, Επιστημονική Συνεργάτιδα ΚΕΣΥΨΥ ΕΛΜΕΠΑ
- Ασημόπουλος Χαρίσιος, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Βασιλείου Ηλίας, Μεταδιδακτορικός ερευνητής Γλωσσολογίας, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Συνεργαζόμενος καθηγητής ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Βενιανάκη Αικατερίνη, MSC, PhD, Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης και Τμήματος Ψυχολογίας. Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΔΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
«ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

- Δρίτσας Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καλαϊτζάκη Αργυρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
- Κούτρα Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαράκη Π. Ελένη, MSc, PhD, Επιστήμες Αγωγής, Πρόεδρος Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Εντεταλμένη Περιφερειακή Σύμβουλος.
- Μουδάτσου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μαρκάκης Γεώργιος, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μαρτινάκη Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Ματσόπουλος Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μουζάκη Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπάστα Μαρία, Καθηγήτρια Ψυχιατρικής, Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης, Δ/ντρια Παιδοψυχιατρικής Κλινικής ΠΑΓΝΗ.
- Μπάστας Χαράλαμπος, Ψυχίατρος, Επιστημονικός συνεργάτης Μονάδας “Ειρήνης και Φιλίας” για την Εγκαιρή Παρέμβαση στην Ψύχωση, Μονάδα Ηρακλείου Κρήτης
- Μπιτσάκος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Μεταδιδασκτορικός Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαδακάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Δ/ντρια Εργαστηρίου LaHeRS, Επιστημονικά Υπεύθυνη Κινητής Μονάδας Μαθησιακών Δυσκολιών ΕΛΜΕΠΑ.
- Πάρλαλης Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick.
- Πασαλή Χριστίνα, RN, BBA, PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, Οικονομολόγος της Υγείας.
- Πολυχρόνη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Ρεσβάνη Εφη, παιδοψυχίατρος, MSc “Προαγωγή ψυχικής υγείας και πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών”, Επιστημονική Συνεργάτιδα LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Ρούση Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Σπανάκη Ειρήνη, PhD Ειδική Αγωγή, ΕΔΙΠ, Σχολή Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Σταμπολτζή Αγλαΐα-Λία, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, PhD στην Ειδική Παιδαγωγική και Ψυχολογία, Επιστημονική Συνεργάτιδα ΑΣΠΑΙΤΕ, New York College και Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.





Αξιότιμοι συμμετέχοντες, αγαπητοί συνάδελφοι και φίλοι,

Βρισκόμαστε στην ευχάριστη θέση να σας καλωσορίσουμε στα πρακτικά για το 2ο Πανελλήνιο Υβριδικό Συνέδριο για τις Έιδικές Έκπαιδευτικές Ανάγκες: οικογένεια - σχολείο - ενηλικίωση - κοινότητα, το οποίο συνδιοργανώθηκε από το Έργαστήριο Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας (LaHeRS) του Έλληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου και το Ινστιτούτο Μελετών και Έρευνών Γενικής και Έιδικής Έκπαίδευσης (Ι.Μ.Έ.Γ.Έ.Έ.). Το συνέδριο αυτό αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τις νέες εξελίξεις, τα ερευνητικά δεδομένα και τις βέλτιστες πρακτικές στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, προσφέροντας μια πλατφόρμα ανταλλαγής απόψεων και γνώσεων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν ένα πεδίο με πολλές προκλήσεις, αλλά και ευκαιρίες. Η αντιμετώπισή τους απαιτεί μια πολυδιάστατη και συνεργατική προσέγγιση που ενσωματώνει την επιστημονική γνώση, τις παιδαγωγικές πρακτικές και την κατανόηση των ατομικών αναγκών των μαθητών. Στόχος μας ήταν, μέσω του διαλόγου και της συζήτησης που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, να συμβάλουμε στην καλύτερη κατανόηση και υποστήριξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενισχύοντας έτσι την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και την εκπαιδευτική επιτυχία.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως κατά τη μετάβασή τους στην ενηλικίωση. Η ομαλή αυτή μετάβαση είναι κρίσιμη για την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, και ελπίζουμε ότι οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν θα βοηθήσουν να αναδειχθούν καινοτόμες προσεγγίσεις και στρατηγικές προς αυτήν την κατεύθυνση.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά όλους και όλες τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε αυτό το σημαντικό επιστημονικής σημασίας γεγονός για τις εισηγήσεις σας, οι οποίες συνέβαλαν ουσιαστικά στον εμπλουτισμό του συνεδρίου με ποικιλία απόψεων και προσεγγίσεων. Ακόμη, σε αυτή την προσπάθεια αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την Πρόεδρο του Ι.Μ.Έ.Γ.Έ.Έ κ Τσιακπίνη και τα μέλη του ΔΣ για την πολύτιμη συνδρομή τους στην ομαλή διεξαγωγή του συνεδρίου. Έύχομαι η επιστημονική μας συνάθροιση να συνέβαλε στην απόκτηση εποικοδομητικών γνώσεων και κυρίως να ενέπνευσε όλους να συνεχίσετε να εργάζεστε μαζί για έναν πιο συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό χώρο. Κλείνοντας, ελπίζουμε το συνέδριο αυτό να αποτέλεσε αφορμή για νέες έρευνες και παρεμβάσεις που θα βελτιώσουν την εμπειρία της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με εκτίμηση

Παπαδακάκη Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Πρόεδρος Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας

Έλληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο



Αγαητοιί/ες συνάδελφοι και συνεργάτες,

Με ιδιαίτερη χαρά σας καλωσορίζω στα πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Υβριδικού Συνεδρίου με θέμα «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Οικογένεια – Σχολείο – Ένηλικιώση – Κοινότητα», το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης στις 29, 30 και 31 Μαρτίου 2024. Το συνέδριο διοργανώθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και με την υποστήριξη της Περιφέρειας Κρήτης.

Το Ινστιτούτο Μελετών Έρευνών Γενικής και Έιδικής Εκπαίδευσης (ΙΜΕΓ'ΕΕ) είχε την τιμή να συμμετάσχει ως συνδιοργανωτής, σε συνεργασία με το Έργαστήριο Υγείας & Οδικής Ασφαλείας (LaHeRS) του Τμήματος Κοινωνικής Έργασίας του Έλληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου. Αυτή η συνεργασία αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία του συνεδρίου, καθώς μας έδωσε τη δυνατότητα να συνδυάσουμε την ακαδημαϊκή γνώση και την πρακτική εμπειρία, προσφέροντας νέες προσεγγίσεις και λύσεις στα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι θεματικές ενότητες που αναπτύχθηκαν στις εργασίες του συνεδρίου, με συμμετοχή διακεκριμένων επιστημόνων, αφορούσαν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων όπως η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η πρόληψη και προαγωγή της υγείας στη σχολική κοινότητα, καθώς και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις για την ανίχνευση και διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών. Οι εισηγήσεις των μελών του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., σε συνδυασμό με τη συνδρομή του Έργαστηρίου Υγείας & Οδικής Ασφαλείας, συνέβαλαν καθοριστικά στην ανταλλαγή επιστημονικών θέσεων και πρακτικών λύσεων που αγγίζουν όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην Διευθύντρια του Έργαστηρίου Υγείας & Οδικής Ασφαλείας, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Μαρία Παπαδακάκη, για τη στενή συνεργασία και την εξαιρετική φιλοξενία. Το έργο της και η αφοσίωση της ομάδας της συνέβαλαν ουσιαστικά στη διασφάλιση υψηλής ποιότητας στις εργασίες του συνεδρίου.

Έλπίζουμε τα πρακτικά αυτού του συνεδρίου να αποτελέσουν έναν χρήσιμο οδηγό για την επιστημονική κοινότητα και όλους τους επαγγελματίες που εργάζονται για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Έίμαστε βέβαιοι ότι η συνεργασία μας με το Έργαστήριο Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας & Οδικής Ασφαλείας θα συνεχίσει να παράγει καρποφόρα αποτελέσματα, προς όφελος των παιδιών και των οικογενειών τους.

Με εκτίμηση

Λαμπριάννα Τσιακpίνη

Πρόεδρος του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

Απόψεις εκπαιδευτικών θετικών και τεχνολογικών επιστημών αναφορικά με την υποστηρικτική αξία της χρήσης των ΤΠΕ σε μαθητές με δυσλεξία

Παραμερίτη Ευθυμία¹ & Σπανάκη Ειρήνη²

¹ΜEd., Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Υπεύθυνη επικοινωνίας: efiparamerith@gmail.com

²ΕΕΔΠΙ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΣΘΕΤΕ, PhD. Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών θετικών και τεχνολογικών επιστημών σχετικά με τη βοήθεια που παρέχουν οι ΤΠΕ σε μαθητές με δυσλεξία. Αναλυτικότερα, η μελέτη εξετάζει σε ποιους τομείς η τεχνολογία βοηθά τους μαθητές με δυσλεξία σε μαθήματα θετικών και τεχνολογικών επιστημών, σύμφωνα με παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των ειδικοτήτων τους. Τέλος, μελετά εάν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης ή τμημάτων ένταξης εντάσσουν την τεχνολογία στο μάθημά τους. Η έρευνα θεωρείται μικτή αφού υλοποιήθηκε με ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογία. Για την πραγματοποίηση της ποσοτικής έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αρχικά χρησιμοποιήθηκε πιλοτικά και στη συνέχεια εστάλη σε μορφή google form σε σχολεία και φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής στην περιοχή της Αθήνας και απαντήθηκε από 97 εκπαιδευτικούς θετικών και τεχνολογικών επιστημών. Έπειτα, τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας αναλύθηκαν σε προγράμματα Excel και SPSS. Για την ποιοτική έρευνα δημιουργήθηκαν 19 ερωτήσεις τις οποίες απάντησαν 4 εκπαιδευτικοί σε συνεντεύξεις διάρκειας περίπου 40 λεπτών. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι η τεχνολογία έχει συμβάλει θετικά στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της συμμετοχής, στην κατανόηση του μαθήματος και στην προσέλκυση της προσοχής των μαθητών στην τάξη. Επίσης, τόσο τα αποτελέσματα της ποσοτικής όσο και τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας έδειξαν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας τους και να βοηθήσουν το μάθημα τους. Στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης ή τμημάτων ένταξης χρησιμοποιούν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην ποσοτική έρευνα απάντησαν αρνητικά και στην ποιοτική μόνο μια εκπαιδευτικός απάντησε καταφατικά. Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν την αξία της χρήσης των ΤΠΕ για τη διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: παιδιά με δυσλεξία, χρήση ΤΠΕ, εκπαιδευτικοί θετικών και τεχνολογικών επιστημών

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ορισμός και βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Η δυσλεξία ανήκει στην κατηγορία των ειδικών μαθησιακών διαταραχών και αφορά την αναγνωστική δυσκολία και τις δυσκολίες εν γένει στο γραπτό λόγο που αντιμετωπίζει ένας μαθητής (Τζουριάδου, 2011; Farquharson και συν., 2014). Βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας αποτελούν οι δυσκολίες στην ανάγνωση ενός κειμένου, η σύγχυση λέξεων οι οποίες μοιάζουν οπτικά είτε φωνολογικά, τα προβλήματα στην ορθογραφία, η έλλειψη προσανατολισμού στο χώρο, οι δυσκολίες στην κατανόηση της διαδοχής και του χρόνου, τα προβλήματα ακουστικής αντίληψης και άρθρωσης και τα προβλήματα στον τρόπο λύσης ενός προβλήματος και στον υπολογισμό απλών πράξεων (Παντελιάδου, 2011; Τζουριάδου, 2011).

Πώς βοηθούν οι ΤΠΕ τους μαθητές με δυσλεξία

Αρκετοί μελετητές έχουν δείξει ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και κάποιοι έχουν μελετήσει την υποστηρικτική αξία της τεχνολογίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ονόματα αυτών καθώς και τα αποτελέσματα των ερευνών τους παρουσιάζονται παρακάτω. Οι Benmarrakchi, Kafī και Hore (2015) εξέτασαν πως η τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει τους μαθητές με δυσλεξία στη μάθηση. Η έρευνα τους δημοσιεύτηκε σε διεθνές περιοδικό υπολογιστών και πήραν μέρος 23 μαθητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας απορρέει το συμπέρασμα ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση διευκολύνει τη διδασκαλία και αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών και τα κίνητρά τους για μάθηση. Η υποστηρικτική τεχνολογία δεν εξαλείφει τα μαθησιακά προβλήματα, όμως βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δυνατότητες ώστε να περιορίσουν στο μέγιστο βαθμό τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν και να ακολουθήσουν τον ρυθμό της υπόλοιπης τάξης (Adebisi και συν., 2015). Αναλυτικότερα, οι μαθητές αφομοιώνουν την ύλη γρηγορότερα, λόγω της διαδραστικότητας του μαθήματος και συγκεντρώνουν περισσότερο την προσοχή τους. Τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και εκείνοι τυπικής ανάπτυξης έχουν μια θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες γεγονός που δημιουργεί ομοιογενή τμήματα, όπου δίδονται σε όλους τους μαθητές ίδιες ευκαιρίες μάθησης (Adebisi και συν., 2015). Οι μαθητές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και λειτουργούν δημιουργικά και συνεργατικά μέσα στην τάξη (Στασινός, 2020). Ταυτόχρονα, προάγεται η ευγενής άμιλλα και εφαρμόζονται καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας αναβαθμίζοντας με αυτό τον τρόπο την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές (Βαθρακογιάννη και συν., 2020). Το όφελος που μπορεί να έχουν οι μαθητές από τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο με τον οποίο θα τη χειριστεί ο εκπαιδευτικός και θα την ενσωματώσει στη διδασκαλία του (Στασινός, 2020). Οι Skiada, Soroniati, Gardeli και Zissis (2014) δημιούργησαν μια εφαρμογή για κινητά τηλέφωνα την «EasyLexia», η οποία έχει ως στόχο να εξυπηρετήσει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μελετώντας τα αποτελέσματα της εφαρμογής σε μαθητές με δυσλεξία κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η χρήση νέων τεχνολογιών διευκολύνει τη μάθηση ενώ ταυτόχρονα, το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό για τους μαθητές και αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση, η αυτοεκτίμηση και η εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους. Επιπλέον, η διδασκαλία μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή δίδοντας του την ευκαιρία να λειτουργεί με το δικό του χρόνο. Ταυτόχρονα, η μάθηση επιτυγχάνεται με ένα πιο ενδιαφέρον τρόπο από τον κλασικό κάνοντας το

μαθητή να νιώθει πιο ανεξάρτητος και να επεξεργάζεται τις ιδέες του (Νάκου & Χοτζάρ, 2018). Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι προσπαθούν να αυτοβελτιωθούν, αυξάνοντας τα κίνητρα τους για γνώση (Benmarrakchi, Kafi & Hore, 2015).

Στη ερευνητική βιβλιογραφία φαίνεται να έχουν διερευνηθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ. Αναλυτικότερα, οι Βαθρακογιάννη, Πιτσαδιώτη και Χαλιώτη (2020) εξέτασαν τη χρήση των ΤΠΕ λαμβάνοντας δείγμα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και παρουσίασαν την έρευνά τους στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους δείχνουν ότι οι δάσκαλοι διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στη χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία τους αφού μέσω αυτής μπορούν να παρουσιάσουν με παραστατικότητα το μάθημα τους. Τέλος, οι Φακιολάκης και Παπαδάκης (2011) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε σχολείο της Αττικής στην οποία συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Από την έρευνα απορρέει το συμπέρασμα ότι η ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει θετικό αντίκτυπο σε μαθητές και εκπαιδευτικούς αφού αυξάνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και διευκολύνει τη διδασκαλία.

Η ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνει τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση και παράλληλα η διδασκαλία παίρνει μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση. Οι Διαμαντάκη, Ντάβου και Πανούση (2001), παίρνοντας ως δείγμα εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέτασαν τη στάση και τις απόψεις τους σχετικά με τις ΤΠΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά τη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία τους, θεωρώντας ότι η εργασία στην τάξη γίνεται πιο ομαδική, ανακτώνται άμεσα πληροφορίες και αυξάνονται τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση (Διαμαντάκη και συν., 2001; Kafai, 2002). Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Werner και Tobias (2006) σε 27 χώρες της Ευρωπαϊκής ένωσης λαμβάνοντας δείγμα από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διευθυντές σχολείων υπήρχε μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών που ανέφεραν ότι δεν επωφελούνται από την ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία τους και ότι δεν μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν στο μάθημά τους, ενώ οι περισσότεροι υποστήριζαν ότι θεωρούν τις ΤΠΕ χρήσιμες για το μάθημά τους.

Παραδείγματα προγραμμάτων νέων τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται στις θετικές επιστήμες

Κάποια παραδείγματα λογισμικών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία αποτελούν: το M-Learning, όπου περιέχει μια ποικιλία από παιχνίδια τα οποία κάνουν το μάθημα πιο διαδραστικό, το GraphoGame, όπου παρουσιάζει στους μαθητές λέξεις φωνητικά και οπτικά, το «Tape Recorder», μετατρέπει ένα γραπτό κείμενο σε προφορικό, το «Spell Checkers», όπου επισημαίνει τα ορθογραφικά λάθη που έχει κάνει ο μαθητής και το «Geogebra», όπου οπτικοποιεί στους μαθητές όσα διδάσκονται στη θεωρία των μαθηματικών (Adebisi και συν., 2015; Berninger και συν., 2015; Richardson & Lyytinen, 2014).

Η χρήση της τεχνολογίας στην παράλληλη στήριξη και στα τμήματα ένταξης

Σύμφωνα με το νόμο Ν3699/ 2008, στην Ελλάδα οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε τμήματα ένταξης. Στην παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση αλλά και στα τμήματα ένταξης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες του μαθητή προσφέροντάς του εξατομικευμένη διδασκαλία (Heward, 2011). Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές όπου με εξειδικευμένη βοήθεια είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το μάθημα σε τμήμα γενικής φοίτησης (Νάνου και συν., 2013). Τα τμήματα ένταξης λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής φοίτησης και είναι ειδικά στελεχωμένα τμήματα όπου προσφέρουν υποστήριξη σε μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία (Ν 3699/ 2008).

Η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι σημαντική για τη δημιουργία ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό διαδραστικού χαρακτήρα. Το υλικό που θα παρέχεται στους μαθητές θα είναι έξυπνο και ελκυστικό και θα μπορούν να το μελετήσουν οποιαδήποτε στιγμή (Στασινός, 2020). Στην εξειδικευμένη υποστήριξη υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για να χρησιμοποιηθούν τεχνολογικά μέσα σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση αφού τα περισσότερα λογισμικά έχουν δημιουργηθεί για να εξυπηρετήσουν κατά κύριο λόγο την ειδική αγωγή (Στασινός, 2020).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε ο μικτός τύπος έρευνας, ο οποίος αποτελεί συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής. Στην παρούσα μελέτη έχει επιλεγεί ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας αφού συγκεντρώνει πληθώρα στοιχείων από δύο μεθόδους συλλογής δεδομένων. Με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης συσχετίζονται ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας (Denzin & Lincoln, 1994). Επιλέγοντας το μικτό τύπο έρευνας η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να μελετήσει περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα, να επικαλύψει κενά που παρουσιάζουν οι επιμέρους έρευνες, να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνας με μια πιο σφαιρική όψη και να γενικεύσει με ασφάλεια τα ερευνητικά αποτελέσματα (Βρασίδης, 2011; Brannen, 2005).

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των καθηγητών θετικών και τεχνολογικών επιστημών σχετικά με τη βοήθεια που παρέχεται από τη χρήση των ΤΠΕ σε μαθητές με δυσλεξία. Αναλυτικότερα, η μελέτη εξετάζει εάν οι εκπαιδευτικοί θετικών και τεχνολογικών επιστημών θεωρούν τις ΤΠΕ σημαντικές για τη διδασκαλία τους καθώς και εάν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης ή τμημάτων ένταξης εντάσσουν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, εξετάστηκε κατά πόσο έχει συμβάλει η τεχνολογία στην κατανόηση του μαθήματος, στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στην ενεργό συμμετοχή τους και στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα, από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών.

Δείγμα έρευνας

Για την υλοποίηση της ποσοτικής έρευνας απαντήθηκαν συνολικά 97 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς θετικών και τεχνολογικών επιστημών από την περιφέρεια Αττικής από την περιοχή της Αθήνας. Από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στο ερωτηματολόγιο οι 37 ήταν άντρες και οι 60 ήταν γυναίκες. Επίσης, οι 30 από τους συμμετέχοντες δίδασκαν μαθηματικά, οι 18 φυσική, οι 23 Χημεία/ Βιολογία, οι 17 οικονομία/ Πληροφορική και οι 9 ένα άλλο μάθημα θετικών και τεχνολογικών επιστημών. Ηλικίας 25 έως 35 ετών ήταν οι 35 από τους συμμετέχοντες, 36 έως 45 ετών ήταν οι 25 εκπαιδευτικοί, 46 με 55 ετών ήταν οι 22 εκπαιδευτικοί και άνω των 55 ετών ήταν οι 15. Τέλος, οι 43 εκπαιδευτικοί εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα και οι 54 εργάζονται στο δημόσιο.

Εν συνεχεία, στην ποσοτική έρευνα πήραν μέρος 4 εκπαιδευτικοί θετικών και τεχνολογικών επιστημών από την περιφέρεια Αττικής και συγκεκριμένα από την περιοχή της Αθήνας, δίδοντας συνεντεύξεις σχετικές με το εξεταζόμενο θέμα. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα και σε διαφορετική δομή ο καθένας. Από τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις οι τρεις ήταν γυναίκες και ένας ήταν άντρας. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν ένας μαθηματικός, μια φυσικός, μια καθηγήτρια οικονομίας και μια χημικός.

Διαδικασία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια, εποπτεύθηκε από ειδική παιδαγωγό και ο συντελεστής Cronbach alpha αυτού κυμαίνεται από 0.74 έως 0.89. Πριν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα αυτού, αφού δόθηκε σε 9 εκπαιδευτικούς ώστε να εξεταστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του πριν δοθεί σε ευρύ κοινό (Κωνσταντίνου και συν., 2022). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα σχόλια της ομάδας των εκπαιδευτικών στους οποίους δόθηκε για έλεγχο. Στη συνέχεια στάλθηκαν ερωτηματολόγια μέσω email σε σχολεία και φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας του νομού Αττικής από όπου και προωθήθηκαν σε εκπαιδευτικούς θετικών και τεχνολογικών επιστημών ώστε να απαντηθούν. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 27 ερωτήσεις σε μορφή google form και δόθηκαν οδηγίες για ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των δεδομένων των συμμετεχόντων. Παράδειγμα ερώτησης του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας αποτελεί: «Έχετε αντιμετωπίσει προβλήματα κατά τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία σας;», με επιλογές προς απάντηση «ναι» ή «όχι». Μόλις συμπληρώθηκε ο απαιτούμενος αριθμός ερωτηματολογίων έγινε η στατιστική ανάλυση αυτών σε προγράμματα Excel και SPSS. Συνεχίζοντας την έρευνα η ερευνήτρια πρώτα δημιούργησε μια σειρά από 19 ερωτήσεις συνέντευξης, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην ποιοτική έρευνα, τις οποίες απηύθυνε σε δύο εκπαιδευτικούς ώστε να ελεγχθούν για τυχόν προβλήματα προτού δοθούν σε ευρύ κοινό. Η μορφή των συνεντεύξεων ήταν ημι-δομημένη, διάρκειας περίπου 40 λεπτών η καθεμία. Ένα παράδειγμα ερώτησης που υπάρχει στην ποιοτική έρευνα αποτελεί: «Σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας πιστεύετε ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία σας;». Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων έγινε η απομαγνητοφώνησή τους και η συγγραφή της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Ερωτήματα

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης αναπτύχθηκαν ώστε να απαντήσουν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- A) Σε ποιους τομείς βοηθάει η τεχνολογία τους μαθητές με δυσλεξία σε μαθήματα θετικών και τεχνολογικών επιστημών σύμφωνα με παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών;
- B) Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική τη χρήση νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία των ειδικοτήτων τους;
- Γ) Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης ή τμημάτων ένταξης εντάσσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους σύμφωνα με παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών;

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερώτημα Α: Σε ποιους τομείς βοηθάει η τεχνολογία τους μαθητές με δυσλεξία σε μαθήματα θετικών και τεχνολογικών επιστημών σύμφωνα με παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών;

ΠΟΣΟΤΙΚΗ

Στο ερώτημα εάν παρατηρούν αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών με δυσλεξία από τη χρήση των ΤΠΕ οι 66 εκπαιδευτικοί (68%) απάντησαν «ναι» και οι 31 εκπαιδευτικοί (32%) απάντησαν «όχι».

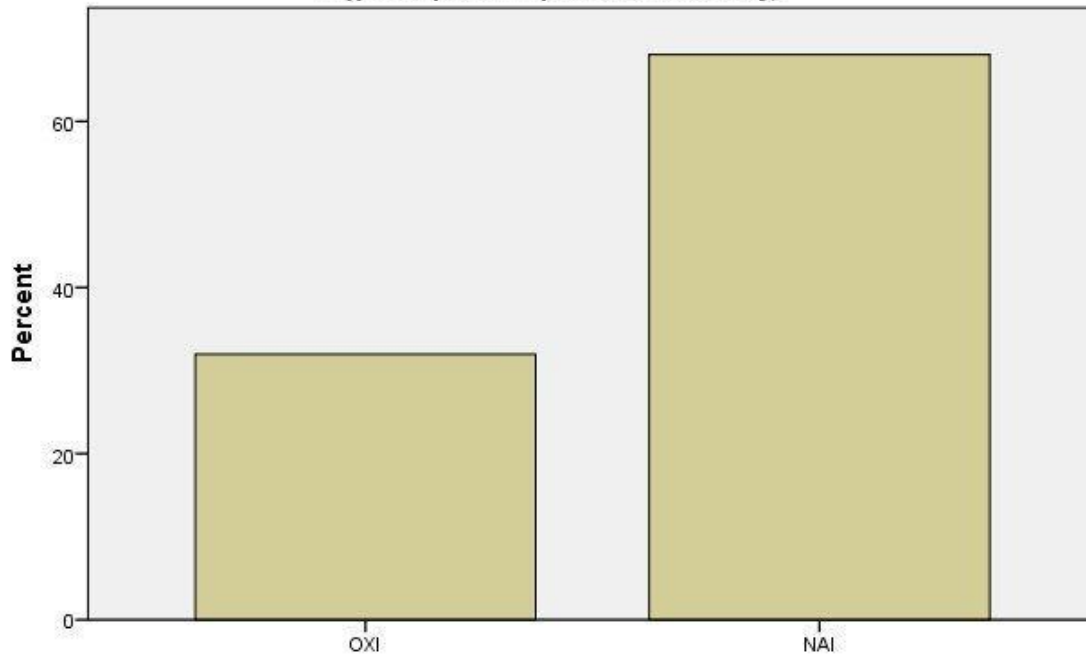
Στην ερώτηση εάν οι νέες τεχνολογίες βοηθούν στην κατανόηση του μαθήματος οι 88 εκπαιδευτικοί (90,7%) απάντησαν «ναι» και οι 9 εκπαιδευτικοί (9,3%) απάντησαν «όχι».

Στο ερώτημα εάν οι ΤΠΕ προσελκύουν την προσοχή των μαθητών οι 90 (92,8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν «ναι» και οι 7 (7,2%) απάντησαν «όχι».

Στην ερώτηση εάν θεωρούν ότι η τεχνολογία αυξάνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών οι 80 εκπαιδευτικοί (82,5%) απάντησαν «ναι» και οι 17 εκπαιδευτικοί (17,5%) απάντησαν «όχι». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα Γραφήματα που ακολουθούν (Γράφημα1, Γράφημα2, Γράφημα3, Γράφημα4).

Γράφημα 1

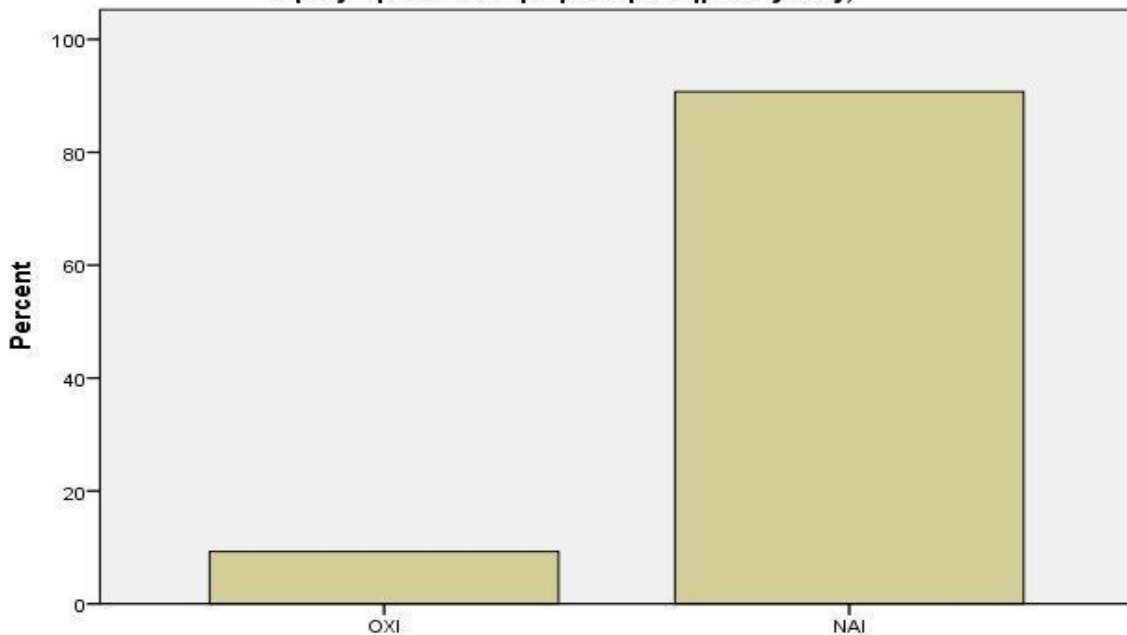
21. Παρατηρείτε αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών με δυσλεξία (δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, κ.ά) από την εισαγωγή νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία σας;



21. Παρατηρείτε αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών με δυσλεξία (δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, κ.ά) από την εισαγωγή νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία σας;

Γράφημα 2

22. Θεωρείτε ότι οι Νέες Τεχνολογίες βοηθούν τον μαθητή σας με δυσλεξία ως προς την κατανόηση του μαθήματός σας;

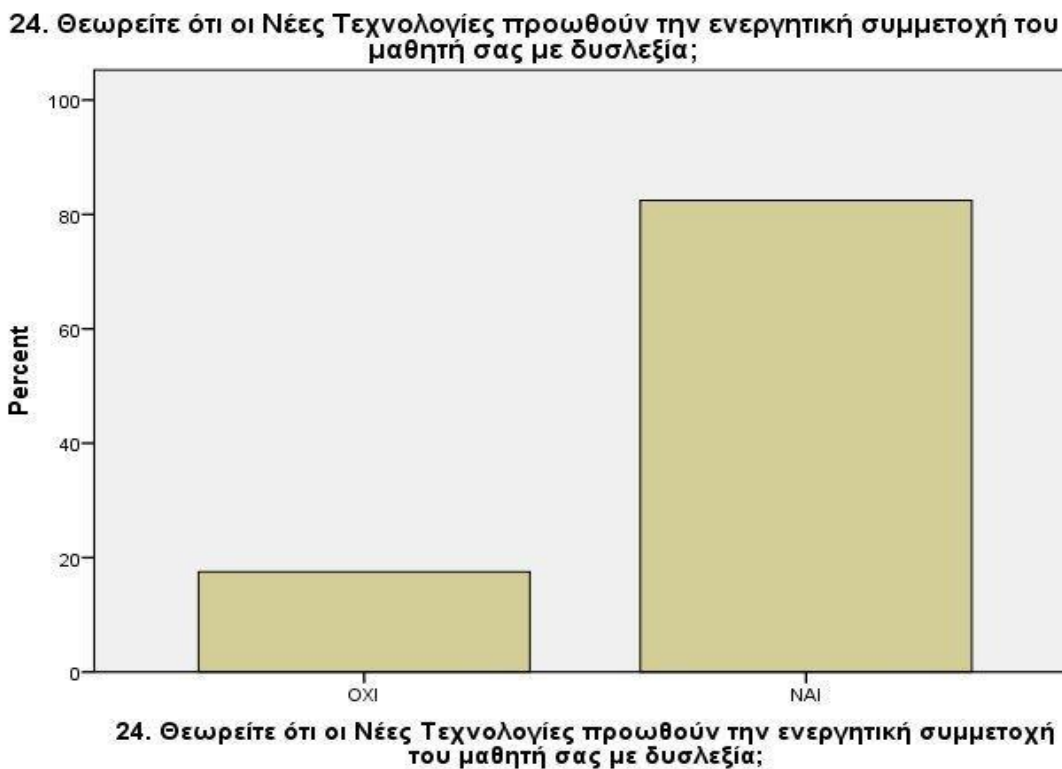


22. Θεωρείτε ότι οι Νέες Τεχνολογίες βοηθούν τον μαθητή σας με δυσλεξία ως προς την κατανόηση του μαθήματός σας;

Γράφημα 3



Γράφημα 4



ΠΟΙΟΤΙΚΗ

Από την ποιοτική έρευνα προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Ο μαθηματικός, ανέφερε ότι η τεχνολογία έχει θετικά αποτελέσματα κυρίως στους αδύναμους μαθητές αφού τους κεντρίζει το ενδιαφέρον.

Η φυσικός υποστήριξε ότι έχει παρατηρήσει αύξηση της επίδοσης των μαθητών με δυσλεξία σε περιορισμένο βαθμό, ενώ δεν έχει παρατηρήσει κάποια αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής των μαθητών.

Η καθηγήτρια οικονομίας έχει παρατηρήσει αύξηση της επίδοσης και της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα από τη χρήση της τεχνολογίας.

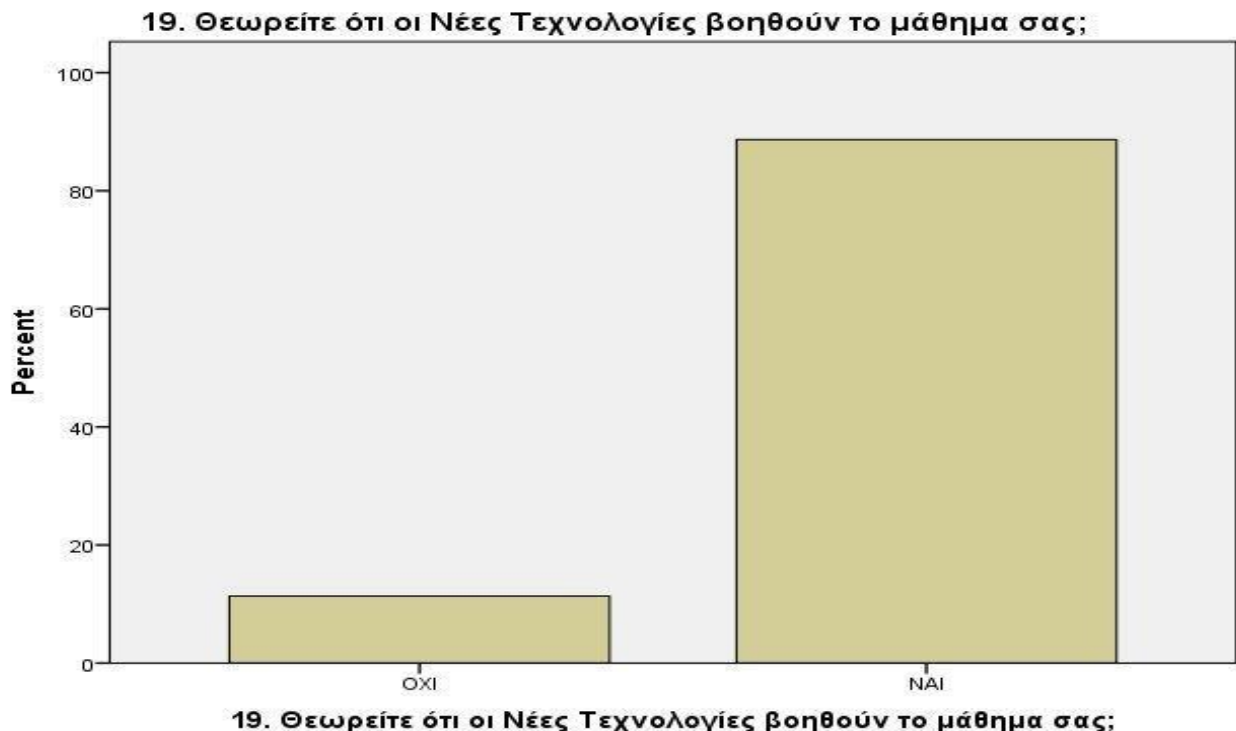
Τέλος, η χημικός, υποστήριξε ότι η τεχνολογία βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα, να εξελίξουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους, να συμμετέχουν πιο ενεργά στην τάξη και να βελτιωθούν μαθησιακά.

Ερώτημα Β: Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική τη χρήση νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία των ειδικοτήτων τους;

ΠΟΣΟΤΙΚΗ

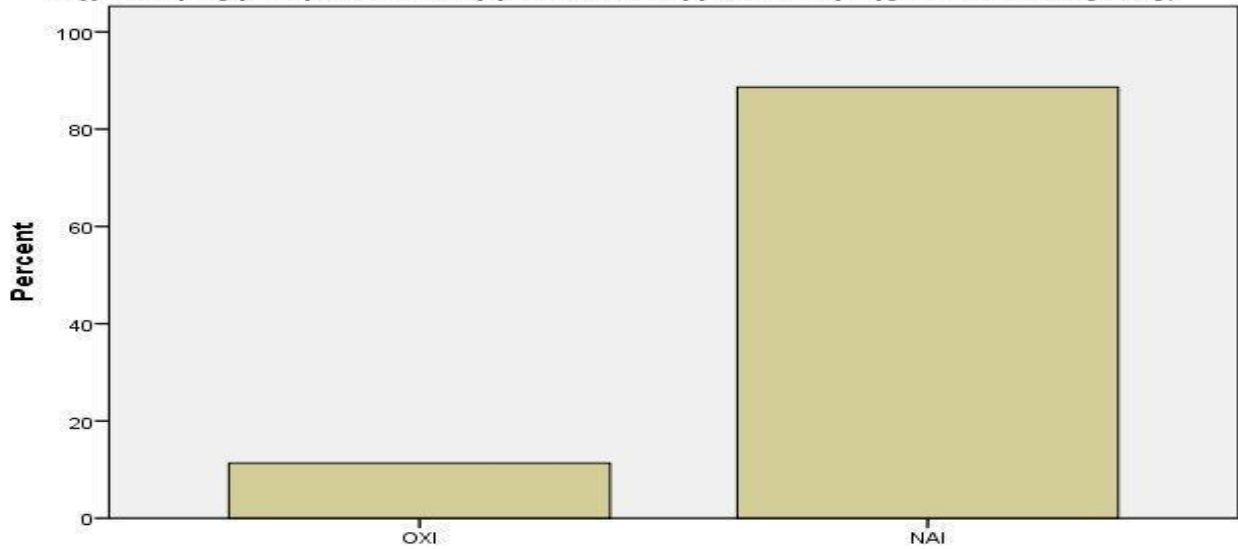
Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν θεωρούν ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση του μαθήματός τους και οι 86 (88,7 %) απάντησαν θετικά, ενώ οι 11 (11,3%) απάντησαν αρνητικά. Στο ερώτημα εάν οι καθηγητές πιστεύουν ότι οι νέες τεχνολογίες βοηθούν το μάθημά τους και οι 86 (88,7 %) απάντησαν «ναι» και οι 11 (11,3 %) απάντησαν «όχι». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα Γραφήματα που ακολουθούν (Γράφημα5, Γράφημα6).

Γράφημα 5



Γράφημα 6

12. Σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας θεωρείτε ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας σας;



12. Σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας θεωρείτε ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας σας;

ΠΟΙΟΤΙΚΗ

Από την ποιοτική έρευνα προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα :

Οι 40 από τους 65 εκπαιδευτικούς, ανέφεραν ότι θεωρούν σημαντική τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζοντας ότι αυξάνει το ενδιαφέρον των παιδιών, βοηθάει στην κατανόηση του μαθήματος και το κάνει πιο ελκυστικό.

Οι 6 από τους 65 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δε χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ αφού αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα όπως η έλλειψη εξοικείωσης με την τεχνολογία, η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα και η έλλειψη εμπιστοσύνης στα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν οι ΤΠΕ στους μαθητές.

Οι 19 από τους 65 εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι θεωρούν σημαντική τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση όμως δε μπορούν αν τις εφαρμόσουν λόγω της έλλειψης απαραίτητου εξοπλισμού, της πίεσης από το αναλυτικό πρόγραμμα και της ανεπαρκούς ενημέρωσης σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ.

Ερώτημα Γ: Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης ή τμημάτων ένταξης εντάσσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους σύμφωνα με παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών;

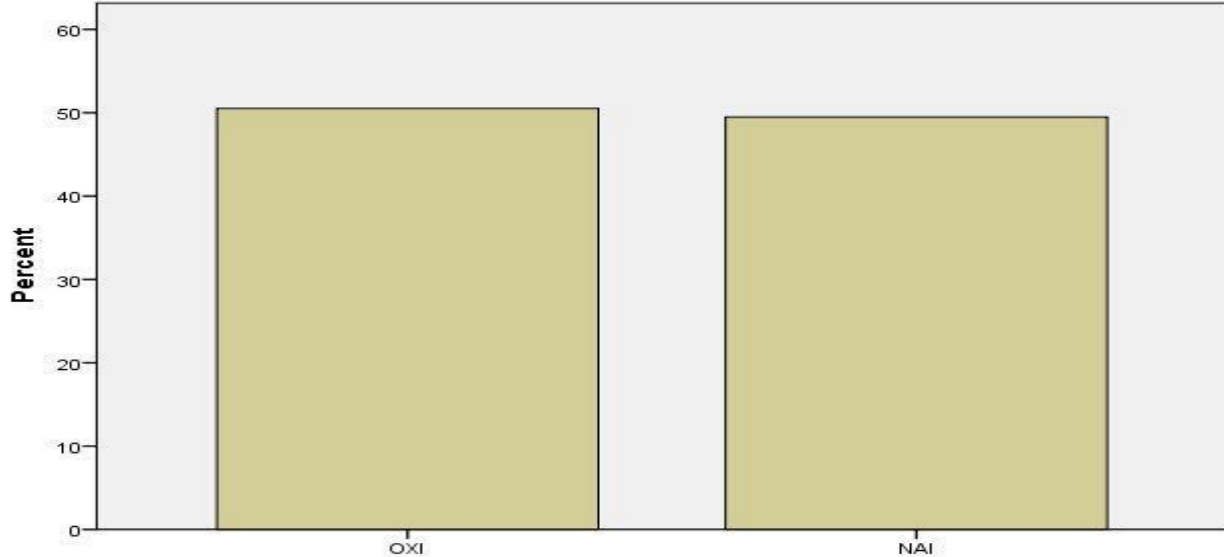
ΠΟΣΟΤΙΚΗ

Στην ερώτηση εάν υπάρχει τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη στο χώρο εργασίας τους οι 49 εκπαιδευτικοί (50,5 %) απάντησαν αρνητικά και οι 48 (49,5%) απάντησαν θετικά. Τα παραπάνω στατιστικά αποτελούν το μέρος των γενικών πληροφοριών των συμμετεχόντων του ποσοτικού μέρους της παρούσας έρευνας. Η ερώτηση απαντήθηκε από 43 εκπαιδευτικούς από τους οποίους οι 20 (46,5%) απάντησαν «ναι» και οι 23

(53,5%) απάντησαν «όχι». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα και στα γραφήματα που ακολουθούν(Γράφημα7, Γράφημα8).

Γράφημα 7

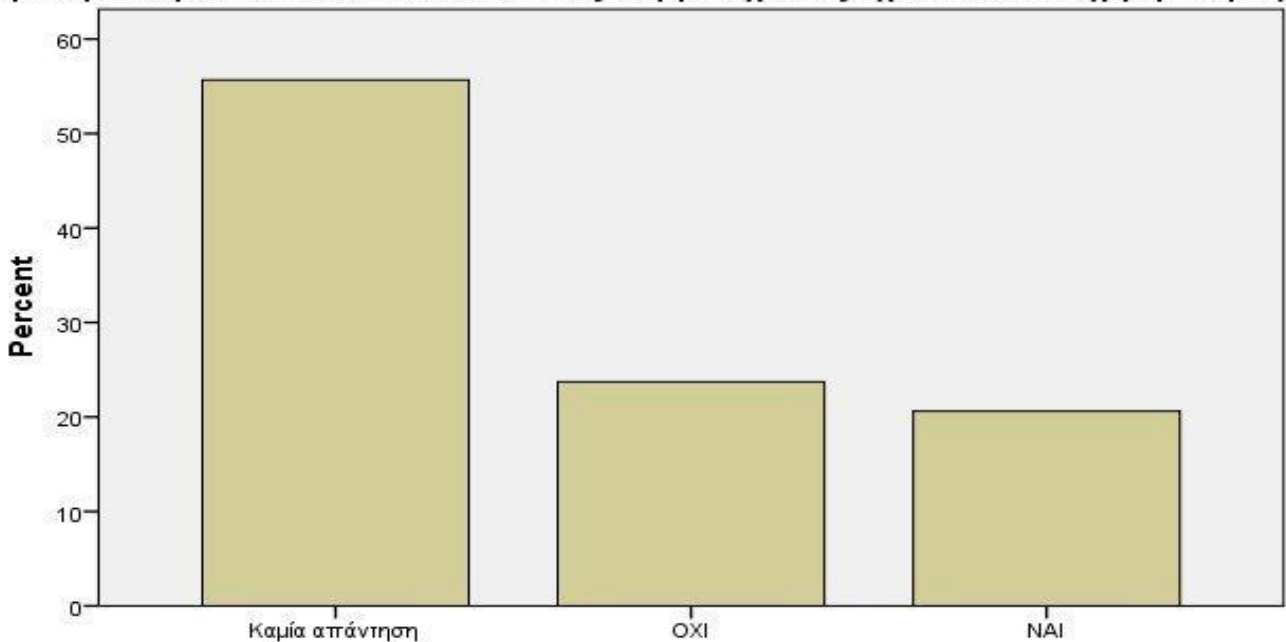
6. Στο χώρο εργασίας σας υπάρχουν τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη;



6. Στο χώρο εργασίας σας υπάρχουν τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη;

Γράφημα 8

26. Σε τμήματα ένταξης ή οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης του χώρου εργασίας σας υποστηρίζουν τη χρήση της τεχνολογίας; (η ερώτηση είναι προαιρετική και απευθύνεται σε όσους συμμετέχοντες έχουν αντίστοιχη εμπειρία)



26. Σε τμήματα ένταξης ή οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης του χώρου εργασίας σας υποστηρίζουν τη χρήση της τεχνολογίας; (η ερώτηση είναι προαιρετική και απευθύνεται σε όσους συμμετέχοντες έχουν αντίστοιχη εμπειρία)

ΠΟΙΟΤΙΚΗ

Οι 3 από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας ανέφεραν ότι δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη ή τμήμα ένταξης στο χώρο εργασίας τους. Μόνο μια εκπαιδευτικός, η χημικός, ανέφερε ότι υπάρχει τέτοιος θεσμός στο χώρο εργασίας της και μάλιστα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό το κομμάτι χρησιμοποιούν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η τεχνολογία μπορεί να κάνει το μάθημα πιο ελκυστικό και κατανοητό για τους μαθητές, να αυξήσει την αυτοπεποίθησή τους και την αυτοεκτίμησή τους (Skiada και συν., 2014). Επίσης, οι μαθητές μέσα από την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία βελτιώνονται μαθησιακά και έχουν επιπλέον κίνητρα για μάθηση (Benmarrakchi, Kafi & Hore, 2015). Η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον (Νάκου & Χοτζάρ, 2018). Παρόλα αυτά οι ΤΠΕ δε διορθώνουν τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά βοηθούν στη βελτίωσή τους (Adebisi και συν., 2015). Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην ποιοτική έρευνα υποστήριξαν τη θετική επίδραση της τεχνολογίας στη βελτίωση των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο, τονίζοντας ότι αυτό παρατηρείται σε μικρό βαθμό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην ποσοτική έρευνα υποστήριξαν ότι η τεχνολογία έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα συμφωνούν μεταξύ τους καθώς και με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας.

Εν συνεχεία, από τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους θεωρώντας ότι βοηθούν το μάθημά τους. Σύμφωνα με έρευνα των Werner και Tobias (2006) σε 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών είναι θετικοί απέναντι στις ΤΠΕ, ενώ ένα πολύ μικρό μέρος αυτών είναι αρνητικοί στην ένταξη αυτών στο μάθημά τους, γεγονός που συμπίπτει με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Τα δεδομένα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας συμφωνούν μεταξύ τους και με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στην ειδική αγωγή υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τα περισσότερα λογισμικά έχουν δημιουργηθεί για να εξυπηρετήσουν την ειδική αγωγή. Παρόλα αυτά πολλοί εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για έλλειψη τέτοιων μέσων στο χώρο εργασίας τους ή μη σωστό σχεδιασμό αυτών, γεγονός που δυσχεραίνει τη χρήση τους κατά τη διδασκαλία (Στασινός, 2020). Από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης δεν εντάσσουν την τεχνολογία στο μάθημά τους. Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα μόνο μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι υπάρχει παράλληλη στήριξη στο χώρο εργασίας της και μάλιστα η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ. Τα δεδομένα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας συμφωνούν μεταξύ τους καθώς και με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαθρακογιάννη, Μ., Πιτσαδιώτη, Π., & Χαλιώτη, Β. (2020). *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 47-57. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2654>
- Βρασιδάς, Χ.(2011). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Εκδόσεις: CARDET PRESS.
- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ. & Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο σχολικό σύστημα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κωνσταντίνου, Μ., Παπαγεώργη, Ι., Μαλεγιαννάκη, Α.Μ. (2022). *Ψυχομετρία στην Εκπαίδευση και στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Νάνου Α., Πατσίδου-Ηλιάδου Μ., Γκαράνης Α. (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Αθήνα: Γράφημα.
- Νάκου, Μ. Ε., & Χοτζάρ, Ο. (2018). Η χρήση νέων τεχνολογιών στη βελτίωση της αναγνωστικής διαδικασίας παιδιών με δυσλεξία. Ανακτήθηκε από: <https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/handle/123456789/9144>
- N 3699/ 2008. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2023/eidiki-agogi/1.%20%CE%9D%203699_%202008.pdf
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Πεδίο: Αθήνα.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Στασινός, Δ.(2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027*. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- Φακιολάκης, Γ., Παπαδάκης, Σ.(2011). *Σχεδιασμός και αξιοποίηση ψηφιακών μαθημάτων με το Σύστημα διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (LAMS): Μελέτη περίπτωσης εφαρμογής στο 3ο Γυμνάσιο Μεταμόρφωσης. Στο Πρακτικά 2ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ, ΠΑΤΡΑ*.
- Adebisi, R. O., Liman, N. A., & Longpoe, P. K. (2015). *Using Assistive Technology in Teaching Children with Learning Disabilities in the 21st Century*. Journal of Education and Practice, 6(24), 14-20. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1078825>
- Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools. (2006). *Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*.
- Berninger, V. W., Nagy, W., Tanimoto, S., Thompson, R., & Abbott, R. D. (2015). *Computer instruction in handwriting, spelling, and composing for students with specific learning disabilities in grades 4-9. Computers & education, 81, 154-168.* Ανακτήθηκε από:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.005>
- Benmarrakchi, F., Kafi, J. E., & Hore, A. E. (2015). *A different learning way for pupils with specific learning disabilities*. Int. J. Comput. Technol, 14(10), 6157-6162. Ανακτήθηκε από: <https://pdfs.semanticscholar.org/ff80/b7fe95851093a164ef32fa416827c15ab50e.pdf>
- Brannen, J. (2005). *Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process*. International Journal of social Research Methodology, 8, 173-184, Doi:1080/13645570500154642.
- Norman Denzin & Yvonna S. Lincoln (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Farquharson, K., Centanni, T. M., Franzluebbers, C. E., Hogan, T. P., Horner, S., & Orlandi Cunha, V. L. (2014). *Phonological and lexical influences on phonological awareness in children with specific language impairment and dyslexia*. Frontiers in Psychology, 5, 1-8.
- Heward, L. (2011). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Χ. Λυμπεροπούλου, Μετ.). Αθήνα: Τόπος.
- Kafai, Y. B., Fishman, B. J, Bruckman, A. S., & Rockman, S. (2002). *Models of educational computing home: New frontiers for research on technology in learning*. Educational Technology Review, 10(2), 52- 68.
- Korte W.B., Hüsing T. (2006) *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*, Empirica 1
- Richardson, U., & Lyytinen, H. (2014). The GraphoGame method: *The theoretical and methodological background of the technology-enhanced learning environment for learning to read*. Human Technology, 10(1). Ανακτήθηκε από: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43745/1/richardsonlyytinen.pdf>
- Skiada, R., Soroniati, E., Gardeli, A., & Zissis, D. (2014). *EasyLexia: A mobile application for children with learning difficulties*. Procedia Computer Science, 27, 218- 228. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.025>

"Εγώ, εσύ...όλοι μαζί: ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων": Ένα εκπαιδευτικό σενάριο με τη χρήση ΤΠΕ.

Ευαγγελία Τσερπέλη¹, Μαρία Μουντρίδου²

¹Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ΔΠΜΣ
Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών & Βιοϊατρικών
Προσεγγίσεων, tserpeli.ev@gmail.com

²Επίκουρη Καθηγήτρια, ΑΣΠΑΙΤΕ - Παιδαγωγικό Τμήμα, mariam@aspete.gr

Περίληψη

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους και έρχονται αντιμέτωπα με την απόρριψη και την κοινωνική απομόνωση από αυτούς. Η επαρκής κοινωνική λειτουργία και οι υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους θεωρούνται πρωταρχική προϋπόθεση για τη βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών. Η κοινωνική δυσλειτουργία αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα δυσμενούς μακροπρόθεσμης έκβασης στην εφηβεία επομένως, η κοινωνική αυτή ανεπάρκεια είναι μια σοβαρή κατάσταση με δυσμενείς συνέπειες. Η πιο συνηθισμένη προσέγγιση αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων στα παιδιά είναι η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες. Όσο περισσότερο τα παιδιά συμμετέχουν σε κοινωνικά ικανή συμπεριφορά, η οποία ορίζεται ως συνεργατική, διεκδικητική, κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά και επιδέξια συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, τόσο περισσότερο γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Η ικανότητα των παιδιών να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι κρίσιμη για την ευημερία τους. Σε σύγκριση με τα παιδιά που γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους, τα κοινωνικά απορριπτόμενα παιδιά διατρέχουν σημαντικά αυξημένο κίνδυνο για μεταγενέστερα προβλήματα προσαρμογής, συμπεριλαμβανομένων της ακαδημαϊκής υστέρησης, της σχολικής εγκατάλειψης, της εγκληματικότητας και των ψυχιατρικών προβλημάτων. Η παρούσα εργασία αφορά στην παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με χρήση ΤΠΕ το οποίο εστιάζει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένου του συναισθηματικού αυτοέλεγχου μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της ΣΤ' δημοτικού και παρέχει τις ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή και συνεργασία σε ένα περιβάλλον αυτενέργειας, καθοδηγούμενης μάθησης και βιωματικής προσέγγισης. Πέραν της «διδασκαλίας» σε ομάδες και τη συνεπαγόμενη συνεργατική μάθηση, η διαδικασία καθίσταται μαθητοκεντρική μέσω της εφαρμογής του μοντέλου υποστήριξης ομοτίμων. Οι δραστηριότητες προσφέρουν ευκαιρίες για ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση, ενώ η ενεργητική συμμετοχή της ολομέλειας της τάξης ενθαρρύνεται μέσω της ανάθεσης εργασιών στις ομάδες και την μετέπειτα ανασύσταση αυτών. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στις παραπάνω δραστηριότητες αναμένεται να συμβάλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης, και η μεταφορά γνώσης από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο. Τέλος, με την υλοποίηση του σεναρίου αυτού αναμένεται η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των συμμετεχόντων.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές δεξιότητες, ΔΕΠ-Υ, εκπαιδευτικό σενάριο, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους και έρχονται αντιμέτωπα με την απόρριψη και την κοινωνική απομόνωση από αυτούς (De Boo & Prins, 2007· Σκαλούμπακας, χ.η.). Η πιο συνηθισμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων στα παιδιά είναι η καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (De Boo & Prins, 2007). Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρειάζονται περίπου 30 λεπτά και λίγες κοινωνικές ανταλλαγές για να κατατάξουν το παιδί με ΔΕΠ-Υ ως διασπαστικό, απρόβλεπτο και συχνά και επιθετικό και να αντιδράσουν σε αυτό με κριτική, απόρριψη και απόσυρση (Milich & Landau, 1982·Pelham & Bender, 1982·Pelham & Milich, 1984 όπ. ανάφ. στο De Boo & Prins, 2007). Έχει διαπιστωθεί ότι τα κοινωνικά προβλήματα στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εξακολουθούν να είναι ιδιαίτερα έντονα στην εφηβεία (De Boo & Prins, 2007).

Η επαρκής κοινωνική λειτουργία και οι υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους θεωρούνται πρωταρχική προϋπόθεση για τη βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών (Parker & Asher, 1987). Σε γενικές γραμμές, η κοινωνική δυσλειτουργία αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα δυσμενούς μακροπρόθεσμης έκβασης στην εφηβεία, επομένως, η κοινωνική αυτή ανεπάρκεια είναι μια σοβαρή κατάσταση με δυσμενείς συνέπειες (Greene et al., 1997, Greene et al., 1999, όπ. ανάφ. στο De Boo & Prins, 2007).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως όσο περισσότερο τα παιδιά συμμετέχουν σε κοινωνικά ικανή συμπεριφορά, η οποία ορίζεται ως συνεργατική, διεκδικητική, κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά και επιδέξια συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, τόσο περισσότερο γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993, όπ. ανάφ. στο McKown et al., 2009). Η ικανότητα των παιδιών να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι κρίσιμη για την ευημερία τους (McKown et al., 2009). Σε σύγκριση με τα παιδιά που γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους, τα παιδιά που απορρίπτονται κοινωνικά διατρέχουν σημαντικά αυξημένο κίνδυνο για μεταγενέστερα προβλήματα προσαρμογής, συμπεριλαμβανομένων της ακαδημαϊκής υστέρησης, της σχολικής εγκατάλειψης, της εγκληματικότητας και των ψυχιατρικών προβλημάτων (Lopez & Dubois, 2005; Malecki & Elliott, 2002; Parker & Asher, 1987 όπ. ανάφ. στο McKown et al., 2009). Οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των παιδιών και των εφήβων τόσο στη μάθηση όσο και στην κοινωνικοποίησή τους (Bilancia & Rescorla, 2010).

Δεδομένων των παραπάνω, το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο εστιάζει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένου του συναισθηματικού αυτοέλεγχου μαθητή με ΔΕΠ-Υ, με συνδυασμό ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων σε μια συμπεριληπτική τάξη. Οι ομαδικές δραστηριότητες έχουν σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Κατά συνέπεια, ο σκοπός αυτού του σεναρίου είναι διττός. Μέσα από τις προγραμματισμένες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου και τις ευκαιρίες που αυτές δημιουργούν για ενεργή συμμετοχή και συνεργασία σε ένα περιβάλλον αυτενέργειας, καθοδηγούμενης μάθησης και βιωματικής προσέγγισης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.η.) (αναμένεται οι μαθητές να καλλιεργήσουν και

ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους καθώς και τις δεξιότητες επικοινωνίας, ομαδικής συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων.

Ειδικότερα για τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ αναμένεται μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας, συναισθηματικού ελέγχου και αυτορρύθμισης να βελτιωθεί η ικανότητά του για θετική σύνδεση και αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους. Για τους λοιπούς μαθητές/τριες αναμένεται επιπλέον μέσω των παραπάνω να ενισχυθεί ο σεβασμός τους στην διαφορετικότητα αλλά και το αίσθημα αλληλεγγύης.

1.Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η προστιθέμενη αξία της αξιοποίησης των ΤΠΕ έγκειται στο ότι ως πολυτροπικά μέσα διευκολύνουν την επικοινωνία, την πρόσβαση και μεταφορά της πληροφορίας με ποικίλους τρόπους, τη γλωσσική ανάπτυξη, τη γνώση, τη σκέψη, την καλλιέργεια και ανάπτυξη πλήθους δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, συμβάλλουν στην πραγμάτωση του διαλόγου, τη διαμόρφωση επιχειρημάτων και τη διατύπωση ερωτημάτων, ενισχύουν σημαντικά την προφορική επικοινωνία, την κοινωνική δικτύωση και συνεργασία. Τέλος, η χρήση ΤΠΕ μπορεί να καταστήσει περισσότερο παρακινητικές τις προγραμματισμένες δραστηριότητες με αποτέλεσμα την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών αλλά και του ενδιαφέροντός τους για τη μαθησιακή διαδικασία που ενδεχομένως σε άλλες περιπτώσεις να παρέμεναν χαμηλά (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2014, σ. 2).

1.1.Σκοπός και στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Ο σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι διττός: σε ατομικό επίπεδο εστιάζει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητή με ΔΕΠ-Υ και σε ομαδικό επίπεδο στην ενίσχυση αυτών για τους μαθητές/τριες της τάξης. Διαρκεί 13 εβδομάδες και απευθύνεται σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του δημοτικού. Δημιουργήθηκε από την πρώτη συγγραφέα στα πλαίσια εργασίας μαθήματος στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα που φοιτά. Οι στόχοι του σεναρίου είναι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Για τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ:

- να μειωθούν οι εκδηλώσεις αγενούς ή/και επιθετικής συμπεριφοράς εντός και εκτός της σχολικής τάξης
- να αυξηθεί ο χρόνος παραμονής σε μια εργασία
- να αυξηθούν οι καταστάσεις χρήσης στρατηγικών χαλάρωσης
- να αναγνωρίζει την ανάγκη και να ζητά να κάνει διάλειμμα όταν αισθάνεται υπερφορτωμένος

Για κάθε έναν/μία από τους λοιπούς μαθητές/τριες:

- να συμμετέχουν και να ανταποκρίνονται κατάλληλα σε ομαδικές συζητήσεις στην τάξη
- να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους για την ολοκλήρωση μιας εργασίας μικρής ομάδας
- να συμμετέχουν ενεργητικά στις δραστηριότητες, να ζητούν τη βοήθεια των συμμαθητών/τριών τους και να λειτουργούν υποστηρικτικά προς άλλους υποστηρίζοντας τη διερευνητική μάθηση

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- να λαμβάνουν μέρος σε ομαδικές συζητήσεις τηρώντας τους συμφωνημένους κανόνες
- να ενισχύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε κλίμα αλληλοϋποστήριξης

Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ

- να αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο
- να χρησιμοποιούν ψηφιακές εφαρμογές και να εξοικειώνονται με αυτές
- να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές εφαρμογές δημιουργικά για να παράξουν το ζητούμενο προϊόν

1.2.Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το σενάριο λαμβάνει χώρα στην τάξη και στον κήπο του σχολείου. Για την υλοποίησή του θα χρειαστεί να υπάρχει πρόσβαση σε υπολογιστή για κάθε μαθητή/τρια ατομικά καθώς και απρόσκοπτη σύνδεση στο Διαδίκτυο. Η διάταξη των θέσεων κατά τη χρήση του υπολογιστή θα χρειαστεί να διευκολύνει την αλληλεπίδραση των μαθητών στις ομάδες εργασίας τους. Για τις δραστηριότητες του κήπου, θα χρειαστεί οι εκπαιδευτικοί να εξασφαλίσουν ότι ποτιστήρια και σκαλιστήρια θα είναι διαθέσιμα για όλους τους μαθητές. Tablet και προτζέκτορας θα χρησιμοποιηθούν για τη λήψη φωτογραφιών των φυτών του κήπου και την προβολή της ταινίας αντίστοιχα. Τέλος, χρειάζεται να εξασφαλιστεί πρόσβαση σε υλικά κατασκευής LEGO®. Τα ψηφιακά μέσα/λογισμικά που χρησιμοποιούνται είναι: το ψηφιακό πρόγραμμα MIGHTIER (<https://www.mightier.com/>), το πρόγραμμα ζωγραφικής Tuxpaint, και τα online προγράμματα/εφαρμογές Έγγραφα και Παρουσιάσεις Google, οι ψηφιακοί συνεργατικοί πίνακες ανακοινώσεων Google Jamboard και Padlet, η εφαρμογή δημιουργίας βίντεο Animoto, το YouTube, και το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης eClass.

Το MIGHTIER χρησιμοποιώντας τη δυναμική επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού αποσκοπεί στην απόκτηση συναισθηματικού ελέγχου. Ο μαθητής θα χρειαστεί να φορά έναν αισθητήρα καρδιακών παλμών bluetooth ενώ παίζει παιχνίδια (παρέχεται από το πρόγραμμα). Ο μετρητής συναισθημάτων μέσα στο παιχνίδι, θα βοηθά το μαθητή να οπτικοποιήσει τον καρδιακό του ρυθμό κάθε φορά που θα ενθουσιάζεται υπερβολικά, θα απογοητεύεται ή θα αγχώνεται ενώ παίζει. Ο μαθητής θα έχει την ευκαιρία να μάθει και να εξασκεί ερευνητικά τεκμηριωμένες δεξιότητες χαλάρωσης προκειμένου να μειώσει τον καρδιακό του ρυθμό και να επιστρέψει στο παιχνίδι.

Το υλικό που αναπτύχθηκε για το παρόν σενάριο είναι υποστηρικτικό για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και αφορά στα φύλλα εργασίας για τις δραστηριότητες στον κήπο, το εκπαιδευτικό συμβόλαιο και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης από τους μαθητές/τριες.

2.Περιγραφή και δραστηριότητες υλοποίησης του σεναρίου

2.1.Οργάνωση τάξης

Οι μαθητές/τριες οργανώνονται από την αρχή σε ομάδες εργασίας. Κατά τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη, λαμβάνεται μέριμνα ώστε να κάθονται κοντά ή /και μαζί τα μέλη μιας ομάδας. Στον κήπο, κάθε ομάδα εργασίας αναλαμβάνει να φροντίζει και να επιμελείται το δικό της παρτέρι. Κατά την κατασκευή LEGO®, δημιουργούνται σταθμοί εργασίας για κάθε νέα ομάδα. Αναμένεται η προϋπάρχουσα

εξοικειώσή των μαθητών/τριών με τα λογισμικά τα οποία θα χρησιμοποιηθούν. Διαμορφώνεται η υπόθεση η οποία και απορρέει από τους στόχους του σχετικού προγράμματος σπουδών για τους μαθητές της ΣΤ' τάξης, πως οι μαθητές διαθέτουν γνώσεις σχετικά με τη χρήση του Διαδικτύου, την επεξεργασία κειμένου και γενικότερα τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ενδεχομένως να υπάρχει διακύμανση μεταξύ των μαθητών/τριών σε ό,τι αφορά το επίπεδο γνώσης των παραπάνω. Σε όποιες τέτοιες περιπτώσεις, οι συνομήλικοι αναμένεται να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην παροχή του πλαισίου στήριξης (scaffolding) για τους λοιπούς μαθητές/τριες. Αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια είναι πάντα ο εκπαιδευτικός της πληροφορικής.

Με την αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης αναμένεται οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, να αναλάβουν πρωτοβουλία, να παράξουν νέα γνώση δημιουργικά και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους. Τα παραπάνω θα ευνοήσουν την ικανότητά τους για θετική σύνδεση και αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους.

2.2. Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο χρησιμοποιούνται στρατηγικές συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές/τριες δουλεύουν μαζί σε ολιγομελείς ομάδες καθώς στόχο αποτελεί η μεγιστοποίηση των γνώσεων σε ατομικό επίπεδο αλλά και η αλληλοϋποστήριξη ώστε να επιτευχθεί ο στόχος αυτός. Μέσα από συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων για ένα θέμα δημιουργούνται ευκαιρίες για αλληλεπίδραση σε κοινωνικό επίπεδο (Slavin, 2002). Η συνεργατική μάθηση η οποία βασίζεται στην ισότιμη σύμπραξη στη μαθησιακή εμπειρία, ευνοεί δύο ισχυρές δραστηριότητες: την ενεργητική επεξεργασία των πληροφοριών και τη διασταυρούμενη μοντελοποίηση/μιμητισμό (Dansereau, 1988).

Η προστιθέμενη αξία για το εκπαιδευτικό σενάριο που προκύπτει από την αξιοποίηση των ΤΠΕ έγκειται στο ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων (σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων) υψηλού επιπέδου από τους μαθητές/τριες μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται οι ακόλουθες:

- α) ικανότητα επίλυσης προβλημάτων,
- β) ανάπτυξη κριτικής σκέψης,
- γ) ικανότητα διερεύνησης και αναζήτησης πληροφοριών σε ένα ευρύ φάσμα δεδομένων,
- δ), ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης,
- ε) δυνατότητα μοντελοποίησης φαινομένων και καταστάσεων του πραγματικού κόσμου,
- στ) ικανότητα συνεργασίας και από κοινού προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων,
- ζ) διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και
- η) ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταφοράς γνώσεων από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο (Αντωνίου, 2015, σ. 23).

Ταυτόχρονα, η χρήση του μοντέλου υποστήριξης από ομοτίμους (peers) συνηγορεί υπέρ μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση πέρα από την ομαδική διδασκαλία και την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη διερευνητική μάθηση, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή από ολόκληρη την τάξη μέσω αναθέσεων εργασιών και ανασύστασης ομάδων, δίνει έμφαση στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών μέσω πρωτότυπων δραστηριοτήτων και διευκολύνει διάφορους τρόπους επικοινωνίας μέσω της ενσωμάτωσης πολλαπλών αναπαραστάσεων (Αντωνίου, 2015, σ. 23).

2.3. Περιγραφή δραστηριοτήτων σεναρίου

2.3.1. Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας

Εβδομάδα 1. Εισαγωγική δραστηριότητα. Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Οι μαθητές/τριες ενημερώνονται για τον σκοπό και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού σεναρίου. Δημιουργούνται ομάδες των 3 ατόμων (ομάδα εργασίας). Στο πρώτο αυτό μέρος, οι μαθητές καλούνται στην τάξη να επιλέξουν ένα όνομα για την ομάδα τις και καταχωρούν το όνομα τις και των δικών τις στον ψηφιακό πίνακα Padlet. Στη συνέχεια, συζητούν τις ομάδες τις τις κανόνες που θα διέπουν τη μεταξύ τις συνεργασία, προτείνουν κάποιους και τις καταχωρούν σε πίνακα Jamboard.

Επόμενα, ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το ποιοι θα είναι οι τελικοί κανόνες που θα υιοθετηθούν και αυτοί καταγράφονται σε έγγραφο Google Docs.

Ακολούθως, θεσπίζεται το εκπαιδευτικό συμβόλαιο τις ομάδας το οποίο και υπογράφουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες που θα λάβουν μέρος στο εκπαιδευτικό σενάριο. Οι συντονιστές υπενθυμίζουν το συμβόλαιο σε περιπτώσεις που αυτό δεν τηρείται, το ίδιο μπορούν να κάνουν και οι μαθητές/τριες στην προσπάθειά τις να «αυτορυθμίσουν» τη λειτουργία τις ομάδας τις σε περιπτώσεις απόκλισης από τις κανόνες.

Στο δεύτερο μέρος τις τις εισαγωγικής δραστηριότητας, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν με τις ομάδες τις σε μια δραστηριότητα η οποία στόχο έχει την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά παράλληλα τις δίνει την ευκαιρία να γνωριστούν μεταξύ τις καλύτερα. Η δραστηριότητα αυτή φέρει τον τίτλο «Κοινός παρονομαστής». Οι μαθητές θα πρέπει μέσα σε 5 λεπτά να βρουν κάτι που έχουν κοινό. Αυτό μπορεί να είναι το οτιδήποτε. Η ομάδα των συντονιστών εκπαιδευτικών-ψυχολόγου εποπτεύει την υλοποίηση τις δραστηριότητας και παρεμβαίνει κατάλληλα όπου χρειάζεται, προκειμένου να διευκολυνθεί η επίτευξη του στόχου. Γίνεται αναδιάταξη τις ομάδας και επανάληψη τις δραστηριότητας. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την αναπαράσταση του κοινού παρονομαστή για κάθε ομάδα εργασίας (αρχική ομάδα 3 ατόμων) στην εφαρμογή ζωγραφικής Tuxpaint.

Εβδομάδα 2 & 3. Προβολή και συζήτηση ταινίας. Διάρκεια: 2 x 2 διδακτικές ώρες.

Οι μαθητές/τριες θα παρακολουθήσουν την ταινία «Τα μυαλά που κουβαλάς» («Inside out», <https://www.pixar.com/feature-films/inside-out>).

Η επιλογή τις παρακολούθησης ταινίας και η συζήτηση τις στη συνέχεια, βασίζεται τις ευκαιρίες που προσφέρει αυτή η δραστηριότητα αυτή για ανάπτυξη τις κριτικής σκέψης των μαθητών, την επεξεργασία και αναθεώρηση απόψεων που έχουν καθώς και τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων. Τα παραπάνω απορρέουν από την αναστοχαστική διαδικασία που εύκολα δημιουργείται κατά τη συνθήκη θέασης μιας ταινίας η διαδικασία αυτή είναι δυνατόν να οδηγήσει στην ανάπτυξη τις ενσυναίσθησης καθώς και πρόσθετων κοινωνικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την εξασφάλιση μιας αρμονικής κοινωνικής συμβίωσης (Μάγος & Χανιωτάκης, 2022). Παράλληλα, θα πρέπει να σημειωθεί πως η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων αποτελούν μέρος των διαπροσωπικών σχέσεων που περιλαμβάνονται τις κοινωνικές δεξιότητες (Παπαδοπούλου, 2015).

Η δραστηριότητα της συζήτησης της ταινίας ολοκληρώνεται με την ενδεικτική καταγραφή συναισθημάτων των παιδιών σε πίνακα Jamboard.

2.3.2. Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

Εβδομάδα 1 έως εβδομάδα 12: Ατομική δραστηριότητα για μαθητή με ΔΕΠ-Υ: Χρήση του ψηφιακού προγράμματος Mightier για 3 φορές την εβδομάδα (2 φορές στο σπίτι, 1 φορά στο σχολείο**), για 15 λεπτά τη φορά, για 12 εβδομάδες.

**Ατομική δραστηριότητα στο σχολείο. Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα. Για τις επόμενες 12 εβδομάδες, κατά τη διάρκεια τις ατομικής δραστηριότητας χρήσης του ψηφιακού προγράμματος, ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα απασχολείται συνολικά 1 διδακτική ώρα. Την πρώτη μισή ώρα θα γίνεται ψυχοεκπαίδευση του μαθητή σε δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων (<https://www.mightier.com/resources/coping-skills-cards/>). Ο μαθητής θα επιλέγει μία δεξιότητα κάθε φορά και με την ψυχολόγο θα γίνεται συζήτηση σχετικά με το πώς, τότε και σε τις καταστάσεις θα μπορεί να χρησιμοποιεί μία από αυτές.

Τα ευρήματα σχετικής κλινικής δοκιμής υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της παραδοσιακής θεραπείας με τεχνολογία που διευκολύνει τον έλεγχο του καρδιακού ρυθμού μέσω τις εξάσκησης δεξιοτήτων (κάτι που αποτελεί τη βάση λειτουργίας του εν λόγω ψηφιακού προγράμματος) μεταφράζεται σε βελτιώσεις στην αλλαγή συμπεριφοράς στην πραγματική ζωή (Ducharme et al., 2021). Παράλληλα, ο μαθητής συμμετέχει τις προγραμματισμένες ομαδικές δραστηριότητες.

Εβδομάδα 4. Στον κήπο του σχολείου (1)_ομαδική δραστηριότητα. Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Για τις επόμενες εβδομάδες οι μαθητές/τριες τις τάξης θα σχεδιάσουν και υλοποιήσουν τη φύτευση φυτών στον σχολικό κήπο. Σε κάθε ομάδα εργασίας θα ανατεθεί συγκεκριμένος χώρος από αυτόν.

Η βιβλιογραφία αναφέρει πως η ενασχόληση των παιδιών με την κηπουρική στην κοινότητα ή στο σχολείο τείνει να ωφελεί τις κοινωνικές τις δεξιότητες (Pollin & Retzlaff-Fürst, 2021). Αντλώντας από την παραπάνω μελέτη, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν τη φροντίδα τις συγκεκριμένου παρτεριού κήπου. Αυτήν την εβδομάδα, τα παιδιά συζητούν τις ιδέες τις και τις προτιμήσεις τις σχετικά με το ποια φυτά θα φυτέψουν στο παρτέρι, στη συνέχεια αναζητώντας σχετικές πληροφορίες στο διαδίκτυο διατυπώνουν τις προτάσεις τις σχετικά με τα ποια από αυτά είναι τα πλέον κατάλληλα (λόγω εδάφους, κλίματος και καιρού), συλλέγουν πληροφορίες για τα υλικά που χρειάζονται. Τις παραπάνω πληροφορίες καταχωρούν σε αντίστοιχο φύλλο εργασίας συμπεριλαμβάνοντας και μία φωτογραφία του φυτού που επέλεξε ο καθένας/καθεμία. Για αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες αναζητούν ατομικά στον υπολογιστή τις μεν, συζητούν τις ομάδες εργασίας τις δε.

Εβδομάδα 5. Στον κήπο του σχολείου (2)_ομαδική δραστηριότητα. Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Αυτήν την εβδομάδα τα παιδιά φυτεύουν τα φυτά τις. Χρησιμοποιώντας το tablet που διαθέτει το σχολείο και υπό την εποπτεία των συντονιστών εκπαιδευτικών/ψυχολόγου κάθε ομάδα φωτογραφίζει τα φυτά μετά την ολοκλήρωση τις φύτευσης και μεταφορτώνει τις ψηφιακές αυτές φωτογραφίες σε μια προκατασκευασμένη Παρουσίαση Google.

(Το ίδιο γίνεται και την εβδομάδα 9.)

Παράλληλα, καταχωρούν σε φύλλο εργασίας τις εργασίες που θα πρέπει να πραγματοποιήσουν την επόμενη φορά.

Εβδομάδα 6. Κατασκευή LEGO® (1)_ομαδική δραστηριότητα. Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα.

Για την δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές/τριες θα συνεργαστούν τις ομάδες τις προκειμένου να δημιουργήσουν μια κατασκευή LEGO® εναλλάσσοντας τις ρόλους με βάση τις οποίους προτείνεται να λειτουργήσουν. Συγκεκριμένα, κάθε τριάδα μαθητών σε μια ομάδα εργασίας αναλαμβάνει για τις επόμενες τρεις διαδοχικές εβδομάδες έναν διαφορετικό ρόλο κάθε φορά: α) του «μηχανικού», β) του «προμηθευτή» και γ) του «οικοδόμου». Μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την περαιτέρω ανάπτυξη σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων τις η εναλλαγή σειράς, η συνεργασία με τις, η επίλυση προβλήματος, η ανάληψη πρωτοβουλίας κ.λπ. (Play Included C.I.C., 2024).

Οι συντονιστές εκπαιδευτικοί/ψυχολόγος αναθέτουν σε κάθε ομάδα συγκεκριμένη κατασκευή. Συζητούν με τις μαθητές τις αρμοδιότητες που ενέχει ο κάθε ρόλος, μοιράζουν τα υλικά LEGO® και ορίζουν χώρο φύλαξης αυτών για κάθε ομάδα.

Εβδομάδα 7. Στον κήπο του σχολείου (3) | Κατασκευή LEGO® (2)_ομαδική δραστηριότητα. Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Οι ομάδες εργασίας συμβουλευονται το φύλλο εργασίας κήπου τις 5^{ης} εβδομάδας ώστε να υλοποιήσουν τις προγραμματισμένες εργασίες. Στη συνέχεια μεταβαίνουν στην τάξη όπου συζητούν μεταξύ τις για να συμφωνήσουν ποιος θα έχει το ρόλο του «μηχανικού», «προμηθευτή» και «οικοδόμου». Στη συνέχεια ξεκινούν την κατασκευή του μοντέλου LEGO® που τις έχει ανατεθεί.

Εβδομάδα 8. Στον κήπο του σχολείου (4) | Κατασκευή LEGO® (3)_ομαδική δραστηριότητα. Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Οι ομάδες εργασίας συμβουλευονται το φύλλο εργασίας κήπου τις προηγούμενης εβδομάδας ώστε να υλοποιήσουν τις προγραμματισμένες εργασίες. Καταχωρούν στο φύλλο εργασίας κήπου τις εργασίες που είναι απαραίτητο να γίνουν την επόμενη φορά. Στη συνέχεια μεταβαίνουν στην τάξη για την κατασκευή LEGO®. Εκεί συζητούν για να συμφωνήσουν στην ανάθεση των νέων ρόλων. Κατόπιν, είτε συνεχίζουν με την ολοκλήρωση τις κατασκευής τις προηγούμενης εβδομάδας είτε ξεκινούν την κατασκευή νέου μοντέλου LEGO®.

Εβδομάδα 9. Στον κήπο του σχολείου (5) | Κατασκευή LEGO® (4)_ομαδική δραστηριότητα. Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Οι ομάδες εργασίας συμβουλευονται το φύλλο εργασίας κήπου τις τελευταίας εβδομάδας. Καταχωρούν στο φύλλο εργασίας κήπου τις εργασίες που είναι απαραίτητο να γίνουν την επόμενη εβδομάδα. Κάθε ομάδα φωτογραφίζει το παρτέρι που έχει υπό την ευθύνη τις και μεταφορτώνει τις ψηφιακές αυτές φωτογραφίες σε Παρουσίαση Google.

2.3.3. Δραστηριότητες εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

Εβδομάδα 10. Στον κήπο του σχολείου (6) | Κοινωνική ιστορία_ομαδική δραστηριότητα. Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Την εβδομάδα αυτή, οι ομάδες εργασίας συμβουλευονται το φύλλο εργασίας κήπου της προηγούμενης εβδομάδας ώστε να υλοποιήσουν τις προγραμματισμένες εργασίες. Καταχωρούν σε νέο φύλλο εργασίας τις εργασίες που είναι απαραίτητο να γίνουν την επόμενη φορά. Τη δεύτερη ώρα επιστρέφουν στην τάξη για τη δραστηριότητα της κοινωνικής ιστορίας. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν την ταινία

μικρού μήκους με τίτλο «Ian» (<https://www.fundacionian.com/corto-ingles.html>) διαθέσιμη στο YouTube.

Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση στην ομάδα τους και τέλος στην ολομέλεια όπου καλούνται να μιλήσουν για τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή της ταινίας και για τα συναισθήματα που ανακινήθηκαν για τα ίδια. Η συζήτηση κινείται γύρω από το ρόλο που διαδραματίζει η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων στις σχέσεις μας με αυτούς. Τα άτομα με ενσυναίσθηση τείνουν να έχουν ποιοτικότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Malakcioglu, 2022).

Εβδομάδα 11. Στον κήπο του σχολείου (7) | Κατασκευή LEGO® (5)_ομαδική δραστηριότητα. Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Την εβδομάδα αυτή, οι ομάδες εργασίας συμβουλευούνται το φύλλο εργασίας κήπου όπως και προηγούμενα ώστε να υλοποιήσουν τις προγραμματισμένες εργασίες. Καταχωρούν σε φύλλο εργασίας κήπου ότι είναι απαραίτητο να γίνει την επόμενη εβδομάδα. Οι εργασίες των ομάδων στο παρτέρι του σχολικού κήπου για το επόμενο διάστημα και έως τη λήξη της σχολικής χρονιάς θα συνεχίσουν να πραγματοποιούνται ενσωματωμένες στις δραστηριότητες του εργαστηρίου δεξιοτήτων.

Στα πλαίσια της ομαδικής δραστηριότητας κατασκευής LEGO® τα παιδιά δημιουργούν μόνα τους νέες πενταμελείς ομάδες. Οι συντονιστές φροντίζουν ώστε η ομάδα εργασίας στην οποία έχει ενταχθεί ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ να παραμείνει ως έχει και απλά να εμπλουτιστεί με δύο ακόμη μαθητές. Οι ομάδες συζητούν μεταξύ τους και δηλώνουν στο Padlet το μοντέλο το οποίο θα κατασκευάσουν. Αναζητούν στο διαδίκτυο μια φωτογραφία του και την μεταφορτώνουν εκεί. Ξεκινούν να εργάζονται για τη δημιουργία της κατασκευής. Αναμένεται να παρατηρηθεί μεταφερσιμότητα των δεξιοτήτων που καλλιεργήθηκαν τις προηγούμενες εβδομάδες σε αυτήν τη νέα συνθήκη.

Εβδομάδα 12. Στον κήπο του σχολείου (8) | Κατασκευή LEGO® (6)_ομαδική δραστηριότητα. Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Οι ομάδες εργασίας συμβουλευούνται το φύλλο εργασίας κήπου που συμπληρώθηκε την προηγούμενη εβδομάδα ώστε να υλοποιήσουν τις προγραμματισμένες εργασίες. Στη συνέχεια, ολοκληρώνουν την κατασκευή του μοντέλου τους στην τάξη. Εδώ ολοκληρώνεται η συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σενάριο. Σε Φόρμα Google μπορούν να αξιολογήσουν την εμπειρία τους, τη μάθηση που προέκυψε από αυτήν και να καταχωρήσουν προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευτικού σεναρίου.

2.3.4. Μεταγνωστικές δραστηριότητες

Εβδομάδα 13. Τι έμαθα; Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Οι μαθητές δημιουργούν ένα video με την online εφαρμογή Animoto όπου παρουσιάζουν εν είδει συνέντευξης την εμπειρία τους και στη συνέχεια μεταφορτώνουν το video στην e-class.

3. Αξιολόγηση

Προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριων προβλέπεται η συμπλήρωση της Κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων για παιδιά (Danielson & Phelps, 2003) τόσο στην αρχή του σεναρίου όσο και με την ολοκλήρωση αυτού. Πρόκειται για κλίμακα αυτοαναφοράς με 21 δηλώσεις

στην οποία τα παιδιά καλούνται να αξιολογήσουν τη δική τους κοινωνική συμπεριφορά σε μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=μερικές φορές, 4=τις περισσότερες φορές και 5=πάντα).

Το σενάριο αυτό καθεαυτό προβλέπεται να αξιολογηθεί μέσω ενός αναστοχαστικού ημερολογίου που θα διατηρούν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και ο/η ψυχολόγος της σχολικής μονάδας, στο οποίο θα καταγράφονται σε εβδομαδιαία βάση τα θετικά σημεία, οι προκλήσεις, οι τρόποι με τους οποίους αυτές επιλύθηκαν όπως επίσης θα σημειώνονται προτάσεις για βελτίωση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του σεναρίου εκ μέρους όλων των μαθητών/τριων, αυτή ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου. Σε αυτό, οι μαθήτριες/τες καλούνται να αναφέρουν πόσο τους άρεσαν οι δραστηριότητες, πιο συγκεκριμένα τι τους άρεσε και τι δεν τους άρεσε, τι έμαθαν από αυτές και τι προτείνουν για τη βελτίωση του σεναρίου.

4.Συζήτηση – συμπεράσματα

Η βιβλιογραφία συνηγορεί στον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο των κοινωνικών δεξιοτήτων για μια επιτυχημένη ζωή (Hamid et al., 2019). Οι δεξιότητες αυτές επιτρέπουν τη λήψη σωστών αποφάσεων σε διάφορες καταστάσεις. Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες έχει άμεση και έμμεση επίδραση στη συμπεριφορά και την απόδοσή τους στο σχολείο, στο κοινωνικό περιβάλλον, σε εξωσχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου, στο σπίτι και σε άλλα περιβάλλοντα (Hamid et al., 2019). Ειδικά σε ό,τι αφορά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, παρατηρείται συχνά αυτά να εμφανίζουν μειωμένη κοινωνική λειτουργικότητα (Aduen et al., 2018). Μάλιστα, η έναρξη αυτών των δυσκολιών εντοπίζεται στην παιδική ηλικία και συνεχίζονται κατά την εφηβεία (Kofler et al., 2015) αλλά και στην ενήλικη ζωή (Friedman et al., 2003). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η ανάγκη για ανάπτυξη ή/και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις στις οποίες εντάσσονται μεταξύ άλλων η συμπεριφορική διαχείριση της τάξης και οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις σε συνομηλικούς είναι αποτελεσματικές, και συνδέονται με μέτρια έως πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα στα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ και άλλων διαταραχών (DuPaul et al., 2020). Η συμπερίληψη ομοτίμων στις παρεμβάσεις συνδέεται με οφέλη σε πολλαπλά επίπεδα. Η συμπερίληψη αυτή καθεαυτή μπορεί να λειτουργήσει παρακινητικά για τα ίδια τα παιδιά σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή τους, γεγονός που διευκολύνει την υλοποίηση της παρέμβασης σε ομαδικό περιβάλλον. Αυτό ευνοεί την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, οι ομαδικές αλληλεπιδράσεις δημιουργούν τις ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων καθώς επιδεικνύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και καλούνται στη συνέχεια να αντιμετωπίσουν τις όποιες συνέπειες αυτών. Η συμμετοχή των ομοτίμων σε ομαδικές αλληλεπιδράσεις περιλαμβάνει παρεμβάσεις όπου οι συμμετέχοντες μαθητές λειτουργούν διευκολυντικά ως προς τη μάθηση ο ένας του άλλου. Αυτό συνεπάγεται έναν αυξανόμενο αριθμό ευκαιριών για εξάσκηση των δεξιοτήτων προς επίτευξη, γεγονός που αυξάνει με τη σειρά του την επίτευξη των θεραπευτικών αποτελεσμάτων. Κατά συνέπεια, πραγματοποιείται διδασκαλία ποικίλων στρατηγικών κοινωνικής αλληλεπίδρασης οι οποίες περιλαμβάνουν το μοίρασμα, τη βοήθεια, την προτροπή, την καθοδήγηση και τον έπαινο (Cordier et al., 2018). Με βάση όλα τα παραπάνω σχεδιάστηκε το παρόν

εκπαιδευτικό σενάριο φιλοδοξώντας να ωφελήσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντωνίου, Π. (2015). *Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Φυσική Αγωγή»*. Πράξη: «Ανάπτυξη μεθοδολογίας και ψηφιακών διδακτικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε από https://aesop.iiep.edu.gr/sites/default/files/fysiki_agogi.pdf
- Γελαστοπούλου, Μ., & Κουρμπέτης, Β. (2014). *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης*. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης, Μ. Καλογιαννάκης. Πρακτικά 9^ο Πανελληνίου Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.η.) *Πλαίσιο αρχών για την εκπόνηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών*: Το εγχείρημα αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/ia_sproudon/plaisio_arxon_nea_ps.pdf
- Μάγος, Κ., & Χανιωτάκης, Ν. (2022). «Αυτή η ταινία μου 'τρύπησε την καρδιά'»: Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 12(1), 20–29. <https://doi.org/10.12681/revmata.32034>
- Παπαδοπούλου, Ε. (2015). *Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Πλατφόρμα Ανάπτυξης, Σχεδίασης, Υποβολής και Αξιολόγησης Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων «Αίσωπος». Ανακτήθηκε από <https://aesop.iiep.edu.gr/node/17432>
- Aduen, P. A., Day, T. N., Kofler, M. J., Harmon, S. L., Wells, E. L., & Sarver, D. E. (2018). Social Problems in ADHD: Is it a Skills Acquisition or Performance Problem?. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 40(3), 440–451. <https://doi.org/10.1007/s10862-018-9649-7>
- Bilancia, S. D., & Rescorla, L. (2010). Stability of behavioral and emotional problems over 6 years in children ages 4 to 5 or 6 to 7 at Time 1. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(3), 149–161. <https://doi.org/10.1177/1063426609344865>
- Cordier, R., Vilaysack, B., Doma, K., Wilkes-Gillan, S., & Speyer, R. (2018). Peer Inclusion in Interventions for Children with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis. *BioMed research international*, 7693479. <https://doi.org/10.1155/2018/7693479>
- Danielson, C. K. & Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: a potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 218–229
- Dansereau, D. F. (1988). Cooperative learning strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, P. A. Alexander (Eds) *Learning and study strategies* (pp. 103-120). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50013-X>
- De Boo, G. M., & Prins, P. J. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical psychology review*, 27(1), 78-97. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.006>
- Ducharme, P., Kahn, J., Vaudreuil, C., Gusman, M., Waber, D., Ross, A., ... & Gonzalez-Heydrich, J. (2021). A “proof of concept” randomized controlled trial of a video game requiring emotional regulation to augment anger control training. *Frontiers in Psychiatry*, 1482, <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.591906>
- DuPaul, G. J., Evans, S. W., Mautone, J. A., Owens, J. S., & Power, T. J. (2020). Future directions for psychosocial interventions for children and adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(1), 134-145. <https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1689825>
- Friedman, S. R., Rapport, L. J., Lumley, M., Tzelepis, A., VanVoorhis, A., Stettner, L., & Kakaati, L. (2003). Aspects of social and emotional competence in adult attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 17(1), 50–58
- Hamid, S., Jabeen, A., & Mahmood, Z. (2019). The development of a social skills scale for adolescents. *Clinical and Counselling Psychology Review*, 1(1), 15-27. <https://doi.org/10.32350/ccpr.11.02>
- Kofler, M. J., Larsen, R., Sarver, D. E., & Tolan, P. H. (2015). Developmental trajectories of aggression, prosocial behavior, and social-cognitive problem solving in emerging adolescents with clinically

- elevated attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms. *Journal of abnormal psychology*, 124(4), 1027–1042. <https://doi.org/10.1037/abn0000103>
- Malakcioglu C. (2022). Empathy Assessment Scale. *Northern clinics of Istanbul*, 9(4), 358–366. <https://doi.org/10.14744/nci.2022.55649>
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological bulletin*, 102(3), 357
- Play Included C.I.C., (2024). *The Brick-By-Brick® Programme*. Ανακτήθηκε από <https://playincluded.com/en-GB/the-brick-by-brick-programme>
- Pollin, S., & Retzlaff-Fürst, C. (2021). The school garden: A social and emotional place. *Frontiers in Psychology*, 12, 56 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.567720>
- Slavin, R. L. (2002). Operative group dynamics in school settings: Structuring to enhance educational, social, and emotional progress. *Group*, 26(4), 297-308

Η συμβολή της καθοδήγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών

Σπυριδάκη Αικατερίνη¹, Βασιλάκης Κωνσταντίνος²,
Μαρκάκης Γεώργιος³, Παπαδακάκη Μαρία⁴

¹Υποψήφια διδάκτορας, ²Καθηγητής ΕΛΜΕΠΑ, ³Καθηγητής ΕΛΜΕΠΑ,
⁴Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΛΜΕΠΑ

Περίληψη

Η Μεντορική σχέση καθορίζεται από μία σειρά παρεμβάσεων που βασίζονται σε στρατηγικό σχεδιασμό και οργάνωση με σκοπό τη διασύνδεση μεταξύ των ανθρώπων. Οι σχέσεις αυτές είναι αμοιβαίες και έχουν αντίκτυπο τόσο στον Μέντορα όσο και στον καθοδηγούμενο. Η εξέλιξη σταδιοδρομίας ενός ατόμου ορίζεται ως μία διαδικασία μάθησης και κατάρτισης προκειμένου να επιτευχθεί μία επαγγελματική και προσωπική ανέλιξη προκειμένου να προχωρήσει σε ένα προσωπικά καθορισμένο και εξελισσόμενο μέλλον (Career Industry Council of Australia, 2006). Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τα αποτελέσματα που αφορούν τη συμβολή του mentoring μέσω ενός ψηφιακού εργαλείου, μίας πλατφόρμας, που σχεδιάστηκε από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΕΛΜΕΠΑ για λογαριασμό της Περιφέρειας Κρήτης. Μέσω του mentoring εντοπίζονται εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες και με αυτόν τον τρόπο οργανώνεται μια σειρά από παρεμβάσεις με στόχο την υποστήριξη, ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της ετοιμότητας των συμμετεχόντων να ενταχθούν ομαλά στην αγορά εργασίας. Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιαστεί ο συμπεριληπτικός τρόπος προσέγγισης της καθοδήγησης (e-mentoring) ακόμα και σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι, οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν με την βοήθεια των μεντόρων τους την πραγματική τους εικόνα, οδηγούνται δηλαδή σε ένα ταξίδι αυτοδιερεύνησης, αναγνώρισης των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους αλλά και των δυσκολιών τους. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν οι ίδιοι προϋποθέσεις να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις τους, ξεπερνώντας τις όποιες δυσκολίες. Συνοψίζοντας να αναφέρουμε ότι μέσω της παρούσας πλατφόρμας δημιουργείται η δυνατότητα παροχής ψυχοκοινωνικής στήριξης στην οργάνωση σταδιοδρομίας και η προώθηση ευκαιριών απασχόλησης σε ωφελομένους του προγράμματος όλων των κοινωνικών ομάδων.

Λέξεις κλειδιά: καθοδήγηση, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικές ανάγκες, πλατφόρμα

Εισαγωγή

Η καθοδήγηση επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες, την επαγγελματική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική διάσταση του ατόμου. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική συμβουλευτική ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία ένας σύμβουλος συνεργάζεται με συμβουλευόμενους για να τους βοηθήσει να αποσαφηνίσουν, προσδιορίσουν και να εφαρμόζουν αποφάσεις σχετικά με την εργασία του Τσάρπα (2022). Η επαγγελματική συμβουλευτική εξετάζει την αλληλεπίδραση της εργασίας και με άλλους ρόλους στη ζωή. Η διαμόρφωση της σταδιοδρομίας του ατόμου είναι προσωπική υπόθεση του καθενός σε συνάρτηση όμως και με άλλους παράγοντες καθώς με την ψυχολογία του και την αυτοδιαχείριση του. Επομένως μιλάμε για μία ολιστική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει προσωπικές και επαγγελματικές παραμέτρους. Σύμφωνα με Καραλή και Λιντζέρη (2022), η επαγγελματική ανάπτυξη συνάδει με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, της μάθησης και της εργασιακής του εξέλιξης. Ορίζεται ως μια δυναμική διεργασία η οποία αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σημαντικά στοιχεία που συνθέτουν μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία είναι οι προσωπικές επιλογές, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν τις εργασιακές αξίες και κατά συνέπεια την επαγγελματική ταυτότητα του εκάστοτε ατόμου.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η συμβολή ηλεκτρονικής πλατφόρμας <https://mentoring.sw.hmu.gr> η οποία εντάσσεται στο υποέργο που αφορά το εργασιακό mentoring στην υλοποίηση Συνοδευτικών Μέτρων Επιχειρησιακού Προγράμματος Επισιτιστικής και Βασικής Υλικής Συνδρομής προς Απόρους της Περιφέρειας Κρήτης. Αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οργάνωση της επαγγελματικής ταυτότητας από τη σχέση καθοδήγησης που αναπτύσσεται από το mentoring μέσα από το περιβάλλον της πλατφόρμας. Η καθοδήγηση συμβάλλει στο να δημιουργηθούν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέλος, αναδεικνύεται ότι η εφαρμογή του θεσμού του e-mentoring βοηθάει στην δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής αποκατάστασης των ενδιαφερομένων. Σκοπός της ηλεκτρονικής πλατφόρμας όπως έχουμε αναφέρει, είναι να ενισχύεται η συμβουλευτική διαδικασία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω ειδικού λογισμικού, από μία ακολουθία αλγορίθμων που βάση δεδομένων αντιστοιχίζει στοχευμένα μέντορες/εργοδότες και καθοδηγούμενους συμπεριλαμβανομένων και ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτές τις προδιαγραφές η λειτουργικότητα της πλατφόρμας στηρίζεται σε πέντε βασικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτών (mentors) και εκπαιδευόμενων (mentees) (Colky & Young, 2006):

1. Αμφίδρομη εμπιστοσύνη (trust): πίστη και αξιοπιστία για ουσιαστική ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring).
2. Εσωτερικό κίνητρο (self- motivation): οι συμμετέχοντες και από τις δύο πλευρές να είναι έτοιμοι να δεχτούν αλλά και να δώσουν ιδέες και συμβουλές που θα εφαρμοστούν στον χώρο εργασίας για να πετύχουν το στόχο τους.
3. Ευελιξία (flexibility): από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του e- mentoring είναι η ευελιξία, οι γνώσεις και ιδέες οι οποίες να μπορούν να μεταφέρονται και προσαρμόζονται κατάλληλα.
4. Δεξιότητες επικοινωνίας (Communication skills): οι εκπαιδευόμενοι αλλά και ο μέντορας να διαθέτουν δεξιότητες επικοινωνίας
5. Τεχνολογικές δεξιότητες (technological skills): αναγκαία προϋπόθεση ασφαλούς λειτουργίας και επιτυχημένης πορείας των συναντήσεων είναι η τήρηση κανόνων που απαιτεί η ηλεκτρονική επικοινωνία των δύο πλευρών.

Βάση των παραπάνω αντιλαμβανόμαστε την αξία διεξαγωγής της έρευνας καθώς και τη σημαντικότητα εξαγωγής συμπερασμάτων αναφορικά με το ρόλο του

μέντορα στην οργάνωση της σταδιοδρομίας, την ομαλή μετάβαση στην αγορά εργασίας για μία επιτυχημένη επαγγελματική πορεία.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Εννοιολογική προσέγγιση του mentoring

Μια σταδιοδρομία μπορεί να εξελιχθεί με επιτυχία όταν ο σχεδιασμός της συνεπάγεται με τη θέσπιση στόχων και σχεδίων δράσης. Υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις επαγγελματικής επιλογής και ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Πολλές από τις προσεγγίσεις στα θέματα σταδιοδρομίας είναι συνδεδεμένες με την εξέλιξη της πορείας του ατόμου μαζί με τα στάδια εξέλιξης παιδικής και εφηβικής ανάπτυξης (Skorikov & Patton, 2007). Μια προσέγγιση για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των ενηλίκων, είναι η ευρέως αναγνωρισμένη Θεωρία του Life-span Life-space του Super (1980, 1992) που θέτει μια σειρά σταδίων που συσχετίζονται με το εύρος ηλικιών (δηλαδή, παιδική ηλικία, πρώιμα εφηβικά χρόνια, ύστερη εφηβεία και πρώιμη ενήλικη ζωή, και στη συνέχεια από τη μέση έως την όψιμη ενήλικη ζωή. Η θεωρία του ασχολείται με τη διάρκεια όσο και με την έκταση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή, οι επαγγελματικές επιλογές επηρεάζονται από την αυτοαντίληψη και από άλλες μεταβλητές (όπως αξίες, ενδιαφέροντα και ικανότητες), καθώς και από εξωτερικές μεταβλητές (όπως άσκηση εργασίας, συνθήκες της αγοράς εργασίας και οικονομικές συνθήκες).

Μία άλλη θεωρία, η κονστρουκτιβιστική, αντιπροσωπεύει την προσέγγιση του Savickas. Είναι μια προέκταση της θεωρίας του Super στον 21ο αιώνα. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι καριέρες χτίζονται καθώς τα άτομα κάνουν επιλογές βάσει της αυτοαντίληψης τους και δηλώνουν έτσι τους στόχους τους στην κοινωνική πραγματικότητα της ζωής (Savickas, 2005). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι κάθε άτομο έχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών και ότι αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν τύπους προσωπικότητας (Holland, 1977) τα οποία ταιριάζουν στα χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων. Ο κονστρουκτιβισμός εξετάζει αυτό το συνδυασμό με ένα πολύ πιο αντικειμενικό τρόπο από αυτόν του Holland, δίνοντας παράλληλα έμφαση στο γιατί τα άτομα ασχολούνται με αυτό το είδος επαγγελματικής επιλογής. Να αναφέρουμε ότι στη θεωρητική προσέγγιση του Holland, ο σύμβουλος επικεντρώνεται στο «τώρα», αντί να ανατρέξει στην επαγγελματική πορεία του συμβουλευομένου κατά το παρελθόν ή να προβλέψει την επαγγελματική του κατάσταση από τη στιγμή που θα λάβει την επόμενη επαγγελματική του απόφαση.

Η Αναπτυξιακή Προσέγγιση αναφέρεται στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986) και οι αναφορές της (Vondracek & Kawasaki, 1995· Vondracek & Porfeli, 2002), αναφέρουν ότι ένας άνθρωπος θα περάσει από τα βιολογικά στάδια της ζωής, αλλά δεν θα βιώσει ο καθένας εξίσου το κάθε στάδιο. Επιπλέον, θεωρείται ότι κάθε άτομο επηρεάζει ενεργά και επηρεάζεται από το περιβάλλον του/της. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι υπάρχει μία αλληλεπίδραση στις διαπροσωπικές, κοινωνικές αλλά και άλλες επιρροές οι οποίες επιδρούν διαφορετικά σε κάθε άτομο. Υπάρχουν όμως και άλλες προσεγγίσεις που προσφέρουν πολύτιμα πλαίσια, εργαλεία και τεχνικές στη συμβουλευτική.

Στη σύγχρονη εποχή οι κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες έχουν οδηγήσει στην άποψη ότι είναι αναγκαία η συμβολή μίας συμβουλευτικής παρέμβαση δημιουργώντας ευκαιρίες σταδιοδρομίας για όλους. Με αυτή την οπτική καταπολεμώνται οι ανισοροπίες οι οποίες γεννούν ανισότητες και αποκλεισμούς. Η αξιοποίησή των δυνατοτήτων ακόμα και των ευάλωτων πληθυσμών,

η παρότρυνση τους για μία επιτυχημένη σταδιοδρομία μειώνει τις διακρίσεις και τα στερεότυπα και οδηγεί στο σεβασμό της προσωπικότητας και στην κοινωνική ευημερία. Έχει ξεκινήσει λοιπόν, ένα θεσμικό πλαίσιο υπό το πρίσμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για όλα τα κράτη-μέλη της, έτσι ώστε να θεσμοθετείτε μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική, κυρίως για τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως είναι και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός είναι να αξιοποιούνται οι γνωστικές, συναισθηματικές και άλλες δυνατότητες των ατόμων ώστε να μειώνονται οι κοινωνικές προκαταλήψεις που δημιουργούνται εις βάρος αυτών (McIlveen, & Patton. 2006).

Ο ρόλος του mentoring μέσω της πλατφόρμας

Η συμβουλευτική καθοδήγηση στην παραδοσιακή της μορφή παρέχει στον καθοδηγούμενο την δυνατότητα να οικοδομήσει ένα πλάνο οργάνωσης της σταδιοδρομίας του. Τα τελευταία δέκα χρόνια έχει οργανωθεί συμβουλευτική καθοδήγηση και μέσα από ψηφιακό περιβάλλον (e-mentoring). Οφέλη εντοπίζονται και στους μέντορες - mentors όπως, η βελτίωση των πρακτικών καθοδήγησης τους καθώς εμπλουτίζουν τις δεξιότητες τους μέσω της επαφή με άτομα μικρότερης εμπειρίας τα οποία όμως φέρουν νέες σύγχρονες ιδέες. Οι μέντορες ως καθοδηγητές αισθάνονται ηθική ικανοποίηση αφού μέσα από την προσωπική τους παρέμβαση συμβάλουν στην επαγγελματική και προσωπική ανέλιξη των καθοδηγούμενων τους. Η συμβουλευτική διαδικασία πολλές φορές οδηγεί σε μία πορεία εκτίμησης αλλά και επανεκτίμησης των έως τώρα επαγγελματικών αξιών, ενδιαφερόντων όπου και επανεξετάζονται. Σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε τη σημαντικότητα του μεντορισμού, γιατί υποστηρικτικά επιτρέπει στο άτομο να συνειδητοποιήσει και να αναπτύξει δεξιότητες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνει ορθά επαγγελματικές αποφάσεις σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του, επιτυγχάνοντας την επαγγελματική και προσωπική ευημερία του (Σπυριδάκη, 2023).

Η συμβουλευτική καθοδήγηση παρέχει στον καθοδηγούμενο την δυνατότητα να συστήσει ένα πλάνο οργάνωσης της σταδιοδρομίας του. Το e-mentoring είναι αποτελεσματικό όταν βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην ευελιξία, στις δεξιότητες επικοινωνίας και στις τεχνολογικές δυνατότητες του μέντορα (Colky & Young 2006). Επιπρόσθετα, οι Kahraman & Kuzu (2016) επισημαίνουν πως τα προγράμματα e-mentoring συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων, τη βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Όπως αναφέρει και ο Gibson (2005) ο μέντορας βάζει το ενδιαφέρον των καθοδηγούμενων ως πλήρη προτεραιότητα και όχι ως μέρος ενός συνόλου προτεραιοτήτων. Με αυτόν τρόπο επιτυγχάνεται η καλύτερη οργανωσιακή κουλτούρα των εμπλεκομένων.

Μεθοδολογία

Εργαλείο

Για την διερεύνηση του θέματος μας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε για τον συγκεκριμένο σκοπό και αποτελείτο από ερωτήσεις κλειστού τύπου για την διερεύνηση των αντιλήψεων των καθοδηγούμενων για τους μέντορες τους. Το ερωτηματολόγιο εισόδου ωφελούμενων αποτελούταν και από το τεστ ενδιαφερόντων του Holland σχετικά με τους εργασιακούς τύπους.

Δείγμα

Η ομάδα στόχος αποτελείται από εκατό είκοσι (120) άτομα που ανήκουν στην δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένων και ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Οι μέντορες που συμμετέχουν ανέρχονται σε ογδόντα τρεις (83) και οι εργοδότες σε δώδεκα (12) οι οποίοι προσέφεραν σαράντα έξι (46) θέσεις για εργασία. Χρησιμοποιήθηκε τυχαία δειγματοληψία προσβάσιμου δείγματος με επιλέξιμες όλες τις ομάδες, όπως αυτές ορίζονται στα προγράμματα της Περιφέρειας Κρήτης. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη λήψη δεδομένων πριν και μετά την παρέμβαση. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο για το σκοπό της έρευνας.

Ερευνητικά ερωτήματα

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται βασικό ερευνητικό ερώτημα, η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των καθοδηγούμενων για τη συμβολή του e-mentoring όσον αφορά την οργάνωση και διαχείριση της σταδιοδρομίας τους με τελικό σκοπό την εύρεση εργασίας. Για αυτό το σκοπό συγκεντρώσαμε δεδομένα μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας κατά το χρονικό διάστημα 2021-2022 και 2022-2023 και εξάγουμε συμπεράσματα. Απαντήθηκαν ερωτήσεις όσον αφορά στάσεις και αντιλήψεις από το mentoring που πραγματοποιήθηκε μέσα από το περιβάλλον της πλατφόρμας. Τα ερωτηματολόγια ήταν αναρτημένα στην ιστοσελίδα/πλατφόρμα του ΕΛΜΕΠΑ. Το δείγμα αποτέλεσαν καθοδηγούμενοι όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και κοινωνικών ομάδων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Κατά την πιλοτική εφαρμογή της πλατφόρμας που διεξήχθη κατά χρονικό διάστημα 2021-2022 εξάγουμε τα παρακάτω αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο εισόδου ωφελούμενων όπου εγράφησαν 53 άτομα, από τα οποία 34 γυναίκες και 19 άνδρες. Κατά τη συμπλήρωση των πεδίων της πλατφόρμας οι ωφελούμενοι πραγματοποίησαν και το τεστ ενδιαφερόντων του Holland από το οποίο εξάγουμε τα εξής αποτελέσματα όσον αφορά τους εργασιακούς τους τύπους.

Πίνακας 1

Τύποι Προσωπικότητας Ωφελούμενων

Τύποι προσωπικότητας	Πρώτη προτίμηση		Δεύτερη προτίμηση		Τρίτη προτίμηση	
	n	%	n	%	n	%
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ	25	47,2	12	22,6	1	1,9
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟΣ	7	13,2	7	13,2	13	24,5
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ	1	1,9	25	47,2	6	11,3
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΣ	1	1,9	0	0	26	49,1
ΠΡΑΚΤΙΚΟΣ	19	35,8	1	1,9	0	0
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΣ	0	0	8	15,1	7	13,2

Τύποι προσωπικότητας συμμετεχόντων

Από τον πίνακα φαίνεται ότι προέκυψαν όλοι οι τύποι προσωπικότητας του Holland αναφορικά με τη πρώτη προτίμηση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα προέκυψε πρώτος ο ερευνητικός τύπος (n=25) ή 47,2%, (υπάγονται άτομα με ευρηματική, ανήσυχη, δημιουργική και κριτική σκέψη, με ιδιαίτερη κλίση στις επιστήμες και την έρευνα). Ακολουθεί ο πρακτικός τύπος (n=19) ή 35,8% (τα άτομα

που υπάγονται στον πρακτικό τύπο, είναι ρεαλιστές, εσωστρεφείς, απόλυτοι δογματικοί, επίμονοι, ενώ στις ενέργειές τους είναι αποτελεσματικοί, μεθοδικοί, προσγειωμένοι). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν προέκυψε στην πρώτη προτίμηση επιχειρηματικός τύπος (άτομα που διαθέτουν ηγετικές ικανότητες, άνθρωποι που είναι φιλόδοξοι, κυριαρχικοί, ενεργητικοί, ανταγωνιστικοί, κοινωνικοί, αισιόδοξοι). Σχετικά με τη δεύτερη προτίμηση προέκυψε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκει στο κοινωνικό τύπο (n=25) ή 47,2%, (είναι κατά κύριο λόγο φιλικό, συνεργάσιμοι, ευγενείς, εξωστρεφείς, ευχάριστοι, εξυπηρετικοί). Ακολουθεί ο ερευνητικός τύπος (n=12) ή 22,6%. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν προέκυψε στην δεύτερη προτίμηση οργανωτικός τύπος. Όσον αφορά την τρίτη προτίμηση οι συμμετέχοντες ανήκουν στην πλειοψηφία τους στον οργανωτικό τύπο (n=26) ή 4,1%, ακολουθεί ο καλλιτεχνικός τύπος (n=13) ή 24,5%, ενώ δεν συναντάται καθόλου ο πρακτικός τύπος.

Κατά τον ίδιο τρόπο εξάγουμε τα παρακάτω αποτελέσματα για τις εργασιακές αξίες των συμμετεχόντων

Πίνακας 2

Εργασιακές Αξίες Ωφελούμενων						
Αξίες	Πρώτη προτίμηση		Δεύτερη προτίμηση		Τρίτη προτίμηση	
	n	%	n	%	n	%
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	4	7,5	1	1,9	19	35,8
ΔΟΞΑ	12	22,6	0	0	0	0
ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ	6	11,3	2	3,8	2	3,8
ΕΠΑΦΗ	3	5,7	12	22,6	16	30,2
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ	5	9,4	21	3,6	3	5,7
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	22	41,5	10	18,9	1	1,9
ΦΗΜΗ	1	1,9	0	0	0	0
<i>Δεν απάντησαν</i>	0	0	7	13,2	12	22,6

Εργασιακές αξίες συμμετεχόντων

Από τον πίνακα 2 φαίνεται ότι μεγάλο ποσοστό για τις εργασιακές αξίες, προέκυψε ότι (n=22) ή 41,5% αφορά το περιβάλλον εργασίας δηλαδή δίνουν προτεραιότητα σε θέματα όπως εργασιακό κλίμα, καθαρό ,πολιτισμένο περιβάλλον, ψυχολογική ασφάλεια. Ακολουθεί σε δεύτερη προτίμηση με (n=12) ή 22,6% Η δόξα, φήμη, γόητρο δηλαδή η αναγνωρισιμότητα των ενεργειών μέσα από την εργασία. Έπειτα σε Τρίτη θέση οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικό σε (n=6) ή 11,3% τον ελεύθερο χρόνο και με μικρή διαφορά ακολουθούν σε (n=5) ή 9,4% οι οικονομικές απολαβές. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν προέκυψαν στις πρώτες προτίμησεις η δημιουργικότητα (n=3) ή 7,5% και η επαφή με τον κόσμο (n=3) ή 5,7%

Οι εργασιακές αξίες αντικατοπτρίζουν το βαθμό όπου το άτομο βλέπει και αξιολογεί τη σημαντικότητα της εργασίας του. Οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων αξιολογεί και ιεραρχεί περισσότερο έννοιες όπως περιβάλλον εργασίας, δόξα, φήμη, γόητρο παρά έννοιες όπως, οικονομικές απολαβές, ελεύθερο χρόνο δημιουργικότητα επαφή με κόσμο κ.α. Οι αξίες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου. Σε περίπτωση όπου οι εργασιακές αξίες συμβαδίζουν με τις επαγγελματικές επιλογές, επιφέρουν την επαγγελματική ικανοποίηση Σιδηροπούλου-Δημάκου κ.α (2014 σελ.28).

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έπειτα από συλλογή δεδομένων από ερωτηματολόγια εισόδου και εξόδου ωφελούμενων διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων πριν και κατά τη διάρκεια του προγράμματος κατά τα έτη **2022-2023**. Στον

πίνακα 3 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των ωφελούμενων και οι σχετικές αντιστοιχίσεις.

Πίνακας 3

Εκπαιδευτικές βαθμίδες	Εγγεγραμμένοι	Αντιστοιχίση με Μέντορα/ Εργοδότη	Ανδρες	Γυναίκες	Μη αντιστοιχίση με Εργοδότη
Απόφοιτοι Ι.Ε.Κ.	21	19	5	16	2
Απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ./ΓΕ.Λ	60	45	11	49	15
Απόφοιτοι Ε.Ε.Ε.Ε.Κ./Ε. Ν.Ε.Ε.Γ.Υ.Λ.	6	2	2	4	4
Μαθητές	33	28	26	7	5
Σύνολο	120	94	44	76	26

Χαρακτηριστικά ωφελούμενων και αντιστοιχίσεις

Από τον πίνακα 3 παρατηρούμε ότι σε σύνολο 120 εγγεγραμμένων στην πλατφόρμα διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης αντιστοιχήθηκαν με Μέντορα/Εργοδότη 94 άτομα από τα 120, δηλαδή σε ποσοστό 78,3%.

Παρακάτω παρατίθενται περιγραφικά κοινωνικό δημογραφικά στοιχεία σε σχέση με την ευαλωτότητα, ανά νομό της Περιφέρειας Κρήτης και ακολουθεί ανάλυση τους.

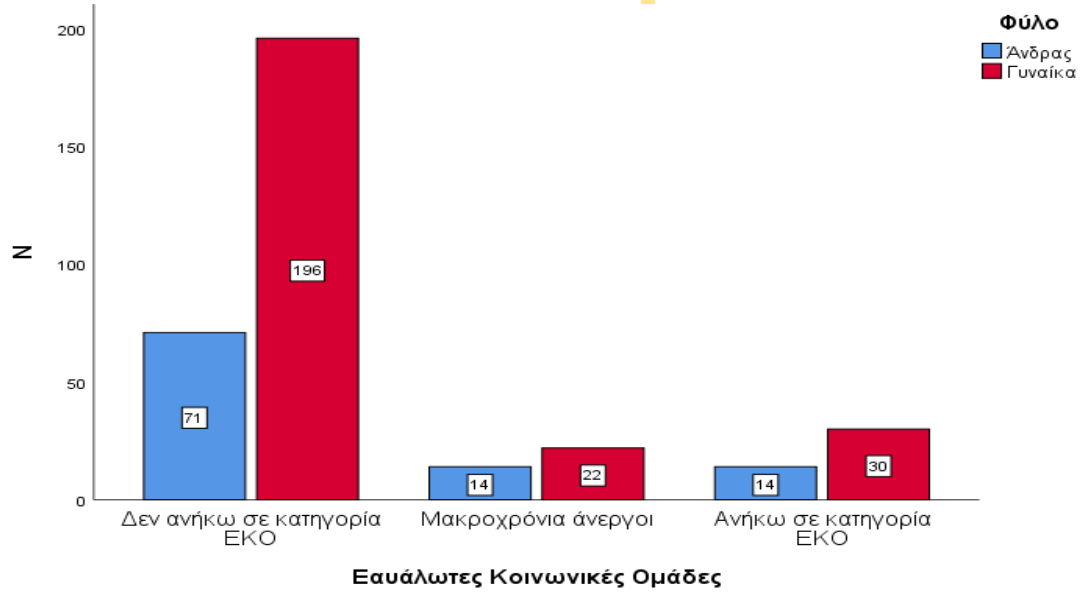
Πίνακας 4

		Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ)		
		Δεν ανήκω σε ΕΚΟ	Μακροχρόνια άνεργοι	Ανήκω σε ΕΚΟ
		N		
Φύλο	Άνδρας	71	14	14
	Γυναίκα	196	22	30
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο	223	28	31
	Λασιθι	9	3	4
	Ρέθυμνο	17	1	3
	Χανιά	18	4	6
Ηλικιακές ομάδες	17-25 ετών	128	1	10
	26-36 ετών	60	10	16
	37-47 ετών	56	14	9
	48-58 ετών	23	11	8
	>59	0	0	1
Εκπαίδευση	Δημοτικό & Γυμνάσιο	69	16	19
	ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ. & Ι.Ε.Κ.	23	8	10
	Α.Ε.Ι. & Τ.Ε.Ι.	88	11	10
	Μαθητές ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ. & Ι.Ε.Κ.	58	0	4
	Φοιτητές Α.Ε.Ι. & Τ.Ε.Ι.	29	1	1

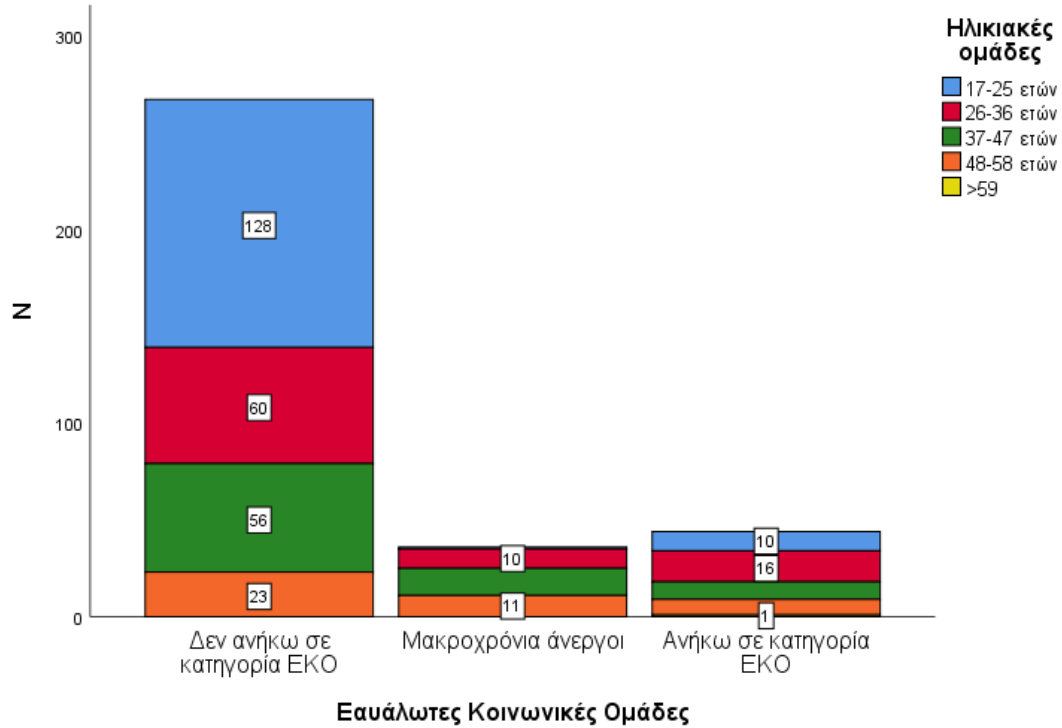
Χαρακτηριστικά ωφελούμενων και αντιστοιχίσεις

Τα πρωτογενή στοιχεία επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά, όπου εξήχθησαν σχετικές συχρότητες και έγιναν συσχετίσεις όπου ήταν απαραίτητο.

Διάγραμμα 1

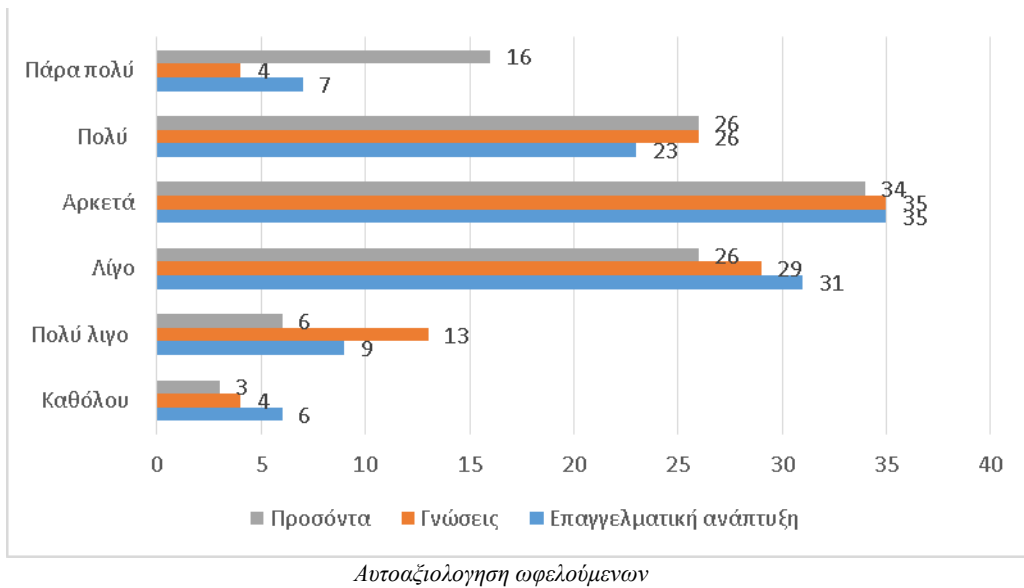


Διάγραμμα 2



Παρατηρούμε από τα διαγράμματα ότι στις ηλικιακές ομάδες 17-25 συμμετέχουν οι περισσότεροι καθοδηγούμενοι καθώς ότι στην ηλικιακή ομάδα 26-36 συμπεριλαμβάνονται οι περισσότεροι που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Διάγραμμα 3



Σύμφωνα με τις αναλύσεις δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ευαλωτότητας και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει». Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ευαλωτότητας και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε τις μέχρι τώρα γνώσεις σας για τον Τομέα απασχόλησης που θέλετε να παρακολουθήσετε επαρκείς». Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ευαλωτότητας και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή. Συμπερασματικά τα ευρήματα δεν είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και της ευαλωτότητας, είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει». Υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε τις μέχρι τώρα γνώσεις σας για τον Τομέα απασχόλησης που θέλετε να παρακολουθήσετε επαρκείς. Υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή. Συμπερασματικά τα ευρήματα είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και της εκπαίδευσης, είναι εξαρτώμενες μεταξύ τους.

Για να διαπιστώσουμε αν διαφέρουν τα επίπεδα των αντιλήψεων των καθοδηγούμενων για τα προσόντα, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τη συμβολή της εργασιακής καθοδήγησης, πριν και μετά την παροχή της, εφαρμόστηκαν το παραμετρικό και το μη παραμετρικό t-test για εξαρτημένα δείγματα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν:

Ενδεικτικά στον πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των t-test για εξαρτημένα δείγματα, (N=20), για Q1, Q2, Q3.

<i>Μέτρηση 1</i>	<i>Μέτρηση 2 Test</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Q1	Q1 B Student	15.755	< .001 3.523
			9
	Wilcoxon	210.000	< .001 1.000
Q2	Q2 B Student	9.703	< .001 2.170
			9
	Wilcoxon	190.000	< .001 1.000
Q3	Q3 B Student	8.794	< .001 1.966
			9
	Wilcoxon	153.000	< .001 1.000

Note2. Q1B,Q1: ΜΕΤΑ, ΠΡΙΝ Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει;
 Q2B, Q2: ΜΕΤΑ, ΠΡΙΝ Αξιολογείτε τις μέχρι τώρα γνώσεις σας για τον Τομέα απασχόλησης που θέλετε να παρακολουθήσετε επαρκείς; Q3B, Q3: ΜΕΤΑ, ΠΡΙΝ Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή;

Από την ανάλυση των δεδομένων, που παρουσιάζονται στον πίνακα 5, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δυο μετρήσεων «Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει» Q1 $\{t(19)=15.755, p<.001, d=3.523\}$. Από την σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνουμε ότι η αντίληψη των καθοδηγούμενων για Q1 ήταν σαφώς βελτιωμένη μετά την καθοδήγηση (2.95>.70).

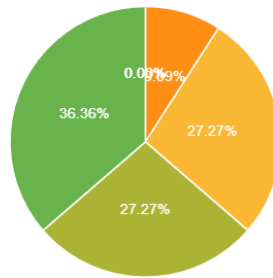
Επιπρόσθετα από την ανάλυση των δεδομένων, που παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στο σχετικό διάγραμμα 3, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δυο μετρήσεων «Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή;» Q3 $\{t(19)=8.794, p<.001, d=1.966\}$. Από την σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνουμε ότι η αντίληψη των καθοδηγούμενων για Q3 ήταν σαφώς βελτιωμένη μετά την καθοδήγηση (3.75>2.05).

Παρακάτω από το διάγραμμα 5 είναι προφανές ότι το 82% των συμμετεχόντων μετά την στοχευμένη αντιστοίχιση τους με μέντορα μέσω της πλατφόρμας, ικανοποιήθηκαν από την συμβουλευτική καθοδήγηση και δημιούργησαν κίνητρα και προοπτικές για εύρεση εργασίας στον Τομέα ενδιαφέροντος τους. Το διάγραμμα 5 αναφέρεται στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες βοηθήθηκαν μέσω της πλατφόρμας στο να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Διάγραμμα 5

Πόσο σας βοήθησε το πρόγραμμα να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Καθόλου Πολύ λίγο Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ



Αποτελέσματα μετά την παρέμβαση πλατφόρμας επαγγελματική ανάπτυξη

Η άποψη αυτή ενισχύεται αφού επιβεβαιώνεται ότι οι συμμετέχοντες υπό την καθοδήγηση των μεντόρων τους μπορούν να είναι ενεργοί διαχειριστές της σταδιοδρομίας τους και να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη σύμφωνα με τις επιθυμίες τους και τα ενδιαφέροντα τους.

Η χρησιμότητα της πλατφόρμας είναι σημαντική στον σχεδιασμό και υλοποίηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Συγκεκριμένα 36% συμφωνούν πάρα πολύ, 27% πολύ και 27% αρκετά. Αυτό αποδεικνύει το γεγονός ότι οι καθοδηγούμενοι λαμβάνουν πληροφορίες από τους Μέντορες τους καθώς αναπτύσσουν γνώσεις σχετικά με τις απαιτήσεις στην αγορά εργασίας αφού τους γνωστοποιούνται και καλές τεχνικές αναζήτησης εργασίας.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Σύμφωνα με κοινωνικούς ερευνητές όπως αναφέρεται στο Νικολάου-Σμοκοβίτη (1986) υποστηρίζουν ότι η «αυτοδιαχείριση» γενικά αναφέρεται στις δυνατότητες που έχει ο εργαζόμενος/ υποψήφιος για εργασία να προσδιορίζει την εξέλιξη και τη θέση του στην εργασία σε συνάρτηση με το βαθμό αυτοπροσδιορισμού του ή των δυνατοτήτων του στη λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία του. Η ηλεκτρονική καθοδήγηση αναφέρεται σε μία διαδικασία όπου ο καθοδηγούμενος θα λάβει υποστήριξη από έναν έμπειρο μέντορα για να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση έτσι ώστε να είναι σε θέση να οργανώσει ορθά τη σταδιοδρομία του. Μέσω της πλατφόρμας μηδενίζονται οι αποστάσεις μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων αφού μπορεί οποιοσδήποτε να λάβει ή να δώσει καθοδήγηση σε όποιο γεωγραφικό σημείο κι αν βρίσκεται. Επιπρόσθετα δίνει την δυνατότητα να συμμετέχει όλος ο πληθυσμός ανεξάρτητα κοινωνικής εκπαιδευτικής φυλετικής κατηγορίας. Αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται μέσω της ειδικά σχεδιασμένης ηλεκτρονικής πλατφόρμας εξυπηρετώντας με επιτυχία αυτό το σκοπό μέσα από ένα ευφύες ψηφιακό πλάνο Σπυριδάκη (2023). Επιπρόσθετα, συλλέγονται πληροφορίες για την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την παρέμβαση των μεντόρων καθώς και προτάσεις βελτίωσης της λειτουργικότητας της. Η στοχευμένη αντιστοίχιση μέσω της πλατφόρμας μεταξύ μεντόρων/εργοδοτών και ωφελούμενων ανά περίπτωση συνέβαλε στον προσδιορισμό και την αξιοποίηση δεξιοτήτων των τελειόφοιτων με προοπτική επαγγελματικής προσαρμογής, διατήρησης ή ακόμα και ανάπτυξης δεξιοτήτων μίας επιθυμητής επαγγελματικής θέσης. Στην έρευνα μας, η επιλογή ενός επαγγέλματος προϋποθέτει συνειδητή επιλογή από το ίδιο το άτομο και συνδέεται άμεσα με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, ενδιαφέροντα, ικανότητες και τις κλίσεις του. Μετά την αντιστοίχιση με κάποιον μέντορα/εργοδότη, εφαρμόζεται η διαδικασία

της επαγγελματικής προσαρμογής η οποία έχει ως στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου και στην μετέπειτα αξιοποίηση αυτού στο επάγγελμα του (Γαρδέλης, 2003). Επίσης να αναφέρουμε ότι η διαδικασία συλλογής δεδομένων βρίσκεται υπό εξέλιξη, ευελπιστούμε αυτό να επιτευχθεί όχι μόνο σε επίπεδο Περιφέρειας Κρήτης αλλά Πανελλήνια και Πανευρωπαϊκά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γαρδέλης Χ., 2003. Εφαρμοσμένη Στατιστική. Παπαζήση
- Καραλής, Θ. & Λιντζέρης, Π. (Επιμ.) (2022). *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ.123-127)
- Νικολάου-Σμοκοβίτη, Α. (1986). «Συμμετοχή- αυτοδιαχείριση: Νέοι θεσμοί στις βιομηχανικές σχέσεις» στο Λαμπίρη- Δημάκη, Ι. Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα. Αθήνα, Παπαζήση 1987
- Σπυριδάκη, Α. (2023). «Η Εφαρμογή Καινοτόμου Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας Στην Ομαλή Μετάβαση Απο Την Εκπαίδευση Στην Αγορά Εργασίας Με Τη Συμβολή Τεχνητής Νοημοσύνης». Πολίτης, Εκπαίδευση και Πολιτική Συμμετοχή: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης ΙΑΚΕ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Γ΄
- Τσάρπα, Ι. (2022). Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικού mentoring για εκπαιδευόμενους ΙΕΚ. Αθήνα ΓΣΕΒΕΕ
- Νοημοσύνης». Πολίτης, Εκπαίδευση και Πολιτική Συμμετοχή: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης ΙΑΚΕ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Γ΄
- Lavin-Colky D. & Yong W.H. (2006) Mentoring in the virtual organisation: Keys to building successful schools and businesses. *Mentoring and Tutoring: Partnership in learning*, 14, 433-447
- Holland, J. H (1977). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice - Hall, Inc.
- Kahraman, M., & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: a case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 76-89.
- McIlveen, P., & Patton, W. (2006). A critical reflection on career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 15-27.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

**«Χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα»:
Παρουσίαση προγράμματος ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από Συμβούλους Εκπαίδευσης για την
πρόληψη της σχολικής βίας και τη διαχείριση συγκρούσεων.**

Γεωργία Κορακίδη¹, Γεωργία Μπουλμέτη²

¹Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 11, Φυσικής Αγωγής Γ' Αθήνας, ²Σύμβουλος
Εκπαίδευσης ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργιών Γ' Αθήνας

Περίληψη

Η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα αποτελεί θεμέλιο λίθο για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, επιτυγχάνεται δε και μέσω της εκπαίδευσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη ολιστικών προσεγγίσεων με την ενεργή συμμετοχή όλων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) εντός της σχολικής κοινότητας, θα πρέπει να αποτελεί στόχο κάθε σχολικής μονάδας. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η παρουσίαση ενός μέρους του συνολικού προγράμματος που εφαρμόζεται στη ΔΔΕ Γ' Αθήνας από Συμβούλους Εκπαίδευσης για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα, προκειμένου να συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων. Πρόκειται για ένα τρίωρο εργαστήριο ομαδικής διεργασίας που βασίζεται στην εμπειρική/ βιοματική μάθηση και εφαρμόζεται κατά το σχολικό έτος 2023-24 σε επτά σχολικές μονάδες, μέσω της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης. Συνιστά ένα δυναμικό πρόγραμμα, ενδοσχολικής επιμόρφωσης, το οποίο έχει άμεση αποτελεσματικότητα, καθώς κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να δράσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, υπό το πρίσμα μιας εμπειρίας μετασχηματιστικής μάθησης. Αποτελεί γέφυρα ανάμεσα σε ιδέες και πρακτικές, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις και στην αλληλεπίδραση των ατόμων, προκειμένου να εμπνευστούν κοινούς τόπους και στόχους, μέσα από θετικές εμπειρίες, ενισχύοντας την ομαδική ταυτότητα του συλλόγου διδασκόντων.

Λέξεις κλειδιά: ενδοσχολική επιμόρφωση, σχολική βία, ενδυνάμωση

Πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού από τη σχολική κοινότητα

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO, 2019, η πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού θα πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από τη διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού, τις πρωτοβουλίες και την εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς), την εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την ενημέρωση, υποστήριξη των παιδιών και των εφήβων.

Η ανάπτυξη ολιστικών προσεγγίσεων κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας, βάσει των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, τα σχολεία, τα οποία βασίζονται στον ανοιχτό διάλογο, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στη συμμετοχή όλων, έχουν αυξημένα ποσοστά επιτυχίας (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2006) στο εκπόνημά του, «Πρακτικός Οδηγός για την Δημοκρατική Διακυβέρνηση των Σχολείων», τονίζει τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης και καθοδήγησης εκπαιδευτικών, προκειμένου να υιοθετούνται στρατηγικές που προάγουν τη συμμετοχή και έκφραση ιδεών των μαθητών, μέσα από την επικοινωνία, το διάλογο, τη συνεργασία και την επίλυση των συγκρούσεων. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται μέσω της συμβουλευτικής και της διαμεσολάβησης, προκειμένου να επιλύουν διαφωνίες με εποικοδομητικό τρόπο.

Επαγγελματική ενδυνάμωση εκπαιδευτικών

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιδιώκει να αναπτύξει και να ενισχύσει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (ικανότητα θετικής αλληλεπίδρασης, κατανόησης του άλλου, ενσυναίσθησης με στόχο την ανάληψη κοινών δράσεων) και δεξιότητες και ικανότητες αυτοδιαχείρισης (θετική προσέγγιση των προκλήσεων, συναισθηματική ανθεκτικότητα, επίλυση διαχείριση δύσκολων γεγονότων μέσω θετικής στάσης με στόχο την ευημερία των μαθητών), όπως ορίζονται και από το ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations), 2020.

Οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται να συνεργαστούν, μοιραστούν μία εμπειρία και μέσω αυτής να στοχαστούν προκειμένου να οδηγηθούν σε λύση (Jarvis, 2022), να αξιοποιήσουν γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να ενδυναμωθούν στη λήψη αποφάσεων μέσω της ανάπτυξης συνεργατικού κλίματος της ομάδας, του σεβασμού των συναισθημάτων των μελών και της ενθάρρυνσης εμπλοκής τους στη διεργασία.

Οι εκπαιδευόμενοι ενισχύονται να αξιοποιήσουν γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να βρουν λύσεις (Jarvis, 2022). Ενθαρρύνονται να συμμετέχουν, να αναπτύσσουν κλίμα συνεργασίας, να μάθουν να σέβονται τα συναισθήματα των άλλων στην ομάδα (Τσιμπουκλή, 2022). Η συνεργασία, ο διάλογος και το μοίρασμα των εμπειριών βοηθά τους συμμετέχοντες να στοχαστούν επιδιώκοντας την αλλαγή. Οι εκπαιδευτές λειτουργούν περισσότερο διευκολυντικά στην ομάδα, επιλέγοντας και προσαρμόζοντας τις διδακτικές μεθόδους ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας.

Η Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση (ΚΣΔ) αποτελεί μία σύγχρονη προσέγγιση συστημικής θεωρίας, η οποία εστιάζει στον μετασχηματισμό των συστημάτων με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή. Ο οργανισμός προσεγγίζεται ως σύστημα, όπου το ατομικό και το συλλογικό συνδέονται μέσω της μάθησης με στόχο την αυτοποίηση, την αυτοεπίγνωση και την αυτοπραγμάτωση (Γκότσης, 2021). Τα

άτομα, σ' ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο, μπορούν να οραματίζονται και να συν-δημιουργούν για το μέλλον σχέδια δράσης στη σχολική κοινότητα, ξεκινώντας ένα διαρκές ταξίδι, καλλιεργώντας την αίσθηση του κοινού σκοπού. (Γκότσης, 2021). Οι δράσεις ΚΣΔ σε εκπαιδευτικούς ενισχύουν την ομαδική ταυτότητα του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να νοηματοδοτήσουν την έννοια του σχολείου και να συν-δημιουργήσουν δράσεις με γνώμονα ένα σχολείο για όλους, με δημοκρατικές αρχές. Αποτελεί γέφυρα ανάμεσα σε ιδέες και πρακτικές δίνοντας έμφαση στις σχέσεις και στην αλληλεπίδραση των ατόμων, προκειμένου να εμπνευστούν κοινούς τόπους και στόχους, μέσα από θετικές εμπειρίες.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος, την άμβλυνση διαφορών και συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, βάσει των αρχών του δημοκρατικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές την υπευθυνότητα και τη συνεργασία (Καλογρίδη, 2022).

Σχεδιασμός και εφαρμογή του προγράμματος σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η Περιφερειακή Ενότητα Δυτικού Τομέα Αθηνών είναι/αποτελεί μία από τις οκτώ (8) Περιφερειακές Ενότητες της Περιφέρειας Αττικής. Περιλαμβάνει τους Δήμους Περιστερίου, Πετρούπολης, Ιλίου, Αγίων Αναργύρων – Καματερού, Αγίας Βαρβάρας, Αιγάλεω και Χαϊδαρίου και έχει μόνιμο πληθυσμό 478.883 (ΕΛΣΤΑΤ, 2021). Αποτελεί μια περιοχή που αντιμετωπίζει κοινωνικά & οικονομικά προβλήματα, ο αντίκτυπος των οποίων αποτυπώνεται στη σχολική καθημερινότητα. Η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από το πλαίσιο αυτό δημιουργώντας την ανάγκη για ουσιαστική παρέμβαση.

Επιπρόσθετα η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής ενός προγράμματος ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών και μαθητών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Γ' Αθήνας, προέκυψε κατόπιν αιτημάτων των σχολείων προς τη Σύμβουλο Παιδαγωγικής και Επιστημονικής ευθύνης αυτών για τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών καθώς και της Διευθύντρια Εκπαίδευσης της ΔΔΕ Γ' Αθήνας για την υποστήριξη των σχολείων.

Υπό αυτό το πρίσμα οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης (των Κοινωνικών Λειτουργιών και της Φυσικής Αγωγής) στη Γ' Αθήνας, ανέλαβαν την πρωτοβουλία να υλοποιήσουν δράσεις πρόληψης της σχολικής βίας και τη διαχείριση συγκρούσεων σε συλλόγους διδασκόντων και σε μαθητικά συμβούλια γυμνασίων και λυκείων κατά το έτος 2023-24. Παράλληλα υπήρξε και συνεργασία των σχολείων με το Κέντρο Πρόληψης του δήμου για την υλοποίηση δράσεων που απευθύνονται σε γονείς.

Συγκεκριμένα σε ότι αφορά στην ενδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα και την άμβλυνση των συγκρούσεων των Συλλόγων Διδασκόντων/Διδασκουσών σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Γ' Αθήνας, σύμφωνα με τις αρχές της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης. Οι δράσεις αυτές διευρύνθηκαν και αποτέλεσαν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο παρέμβασης τριών σταδίων.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το πρώτο στάδιο της παρέμβασης στους Συλλόγους Διδασκόντων διάρκειας 2 διδακτικών ωρών κατ' ελάχιστο. Συγκεκριμένα η δράση με τίτλο «Χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα» υλοποιήθηκε σε έξι σχολεία, τρία Λύκεια και τρία Γυμνάσια, σε σύνολο περίπου 130

εκπαιδευτικών. Στο επίπεδο της κάθε σχολικής μονάδας τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων προσκαλούνται να ενεργήσουν ως φορείς μετασχηματισμού, με κυρίαρχο το ρόλο της διοίκησης του οργανισμού σε αυτήν την πορεία της μετασχηματιστικής διαδικασίας (Καρακίτζης & Κορακίδη, 2021).

Η συγκεκριμένη παρέμβαση περιλαμβάνει πέντε βήματα στα οποία οι συμμετέχοντες: i) συστήνονται και παρουσιάζουν τον διπλανό τους, αναγνωρίζοντας θετικά του στοιχεία (δυαδικό), ii) αναδύουν θετικές επαγγελματικές εμπειρίες, κατά προτεραιότητα από τη σχολική μονάδα υπηρετήσης της συγκεκριμένης σχολικής στιγμής (ειδάλλως από προηγούμενες χρονιές ή/και σχολικές μονάδες) (ατομικό, ολομέλεια), iii) ονειρεύονται το σχολείο όπου θα ήθελαν να εργάζονται (ατομικό, καταγισμός ιδεών, ολομέλεια), iv) σχεδιάζουν δράσεις στο εδώ και τώρα και ως το τέλος της σχολικής χρονιάς(ομαδικό – χωρισμός σε υποομάδες) που μπορούν να υλοποιηθούν στη σχολική μονάδα και v) καταγράφουν μία σκέψη ή ένα συναίσθημα για την εκπαίδευση που βίωσαν (γράφουν, σχεδιάζουν ελεύθερα μία λέξη, φράση, εικόνα κ.ά.) (αξιολόγηση της δράσης).

Μεθοδολογία

Η παρέμβαση που ακολουθεί ανασχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μεταξύ Νοεμβρίου και Απριλίου σε εκπαιδευτικούς, μέλη των Συλλόγων Διδασκόντων/Διδασκουσών έξι σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας. Συγκεκριμένα η δράση με τίτλο «Χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα» υλοποιήθηκε σε τρία Λύκεια και τρία Γυμνάσια, σε σύνολο περίπου 130 εκπαιδευτικών. Η διάρκεια της επιμόρφωσης ήταν κατ' ελάχιστο δύο διδακτικές ώρες. Υπεύθυνοι για την υλοποίηση της επιμόρφωσης ήταν οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης ΠΕ11 – Φυσικής Αγωγής και ΠΕ30 – Κοινωνικών Λειτουργιών της Γ΄ Αθήνας. Ως χώρος υλοποίησης επιλέχθηκε η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ή μία μεγάλη αίθουσα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί κάθονται σε κυκλική διάταξη. Γίνεται σαφές από την αρχή ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, η διάθεση όλων είναι θετική χωρίς επικρίσεις στο συνάδελφο, όσοι παρευρίσκονται δεσμεύονται ότι θα παραμείνουν έως και τη λήξη της παρέμβασης. Η δράση εντάχθηκε στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Εντάσσεται στην εμπειρική/βιωματική μάθηση, κατά την οποία οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση των μελών είναι καθοριστικές κατά την ομαδική διεργασία και οι εκπαιδευτές λειτουργούν ως διευκολυντές της διαδικασίας και εμπνευστές, προκειμένου να εμπλέξουν όλα τα μέλη, να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τις εμπειρίες τους και τα δυνατά τους σημεία και να μάθουν από αυτά.

Παιδαγωγικές τεχνικές

Στην εφαρμογή της επιμόρφωσης αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές του καταγισμού ιδεών, της εργασίας σε υποομάδες, της διαλογικής συζήτησης.

Εποπτικά Μέσα

Ως εποπτικά μέσα αξιοποιήθηκαν πίνακας, κιμωλίες, post it, κόλλες A4, στυλό, μαρκαδόροι.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι παιδαγωγικοί στόχοι για τους εκπαιδευτικούς των Συλλόγων Διδασκόντων περιλαμβάνουν:

- Να αναγνωρίσουν τα θετικά τους στοιχεία
- Να ενδυναμωθούν ως προς τους ρόλους τους στη σχολική κοινότητα
- Να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους
- Να αναπτύξουν ικανότητες θετικής αλληλεπίδρασης
- Να κατανοήσουν τη δύναμη των θετικών επαγγελματικών εμπειριών ως προστατευτικούς παράγοντες για ένα ασφαλές σχολείο
- Να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα
- Να οραματιστούν και να νοηματοδοτήσουν την έννοια του σχολείου
- Να αναλάβουν δράση στη σχολική κοινότητα

Βήματα

Η συγκεκριμένη επιμορφωτική παρέμβαση περιλαμβάνει πέντε βήματα.

Στο πρώτο βήμα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να συστήσουν στην ολομέλεια το άτομο που κάθεται δίπλα τους, παρουσιάζοντας τα θετικά του στοιχεία, έτσι όπως έχει εντοπίσει. Όταν κλείσει ο κύκλος της παρουσίασης ρωτούνται οι συμμετέχοντες για το πώς ένιωσαν στο άκουσμα των θετικών σχολίων και στο τι διακινήθηκε μέσα τους. Το βήμα αυτό συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, καθώς και των πολλαπλών επαγγελματικών και μη ρόλων που επιτελούν.

Στο δεύτερο βήμα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να ανακαλέσουν στη μνήμη τους θετικές εμπειρίες και να τις αφηγηθούν. Εστιάζουμε στις εμπειρίες από τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, έτσι ώστε να έρθουν στην επιφάνεια κοινές εμπειρίες που έχουν μοιραστεί και τους συνδέουν με αυτήν. Ωστόσο μπορούν να εκφραστούν και εμπειρίες από άλλη σχολική μονάδα ή και από παλαιότερη χρονική στιγμή, ειδικά εάν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε άλλη σχολική μονάδα. Το βήμα αυτό συμβάλλει στο να αναδυθεί ο πλούτος των εμπειριών που κουβαλάει στην εκπαιδευτική πορεία ο κάθε συμμετέχων και με αυτόν τον τρόπο αποτελεί γέφυρα για τη σύνδεση με τα αποθέματα, με την πηγή των δυνάμεων τους. Μέσα από αυτήν την οπτική το σχολείο μπορεί να ιδωθεί ως φορέας θετικών στοιχείων στη σχολική κοινότητα. Είναι ένας χώρος όπου συναντά αρκετά προβλήματα το σχολείο, ωστόσο η ματιά εστιάζει στα ατομικά αποθέματα, τα οποία μετασχηματίζονται και σε ομαδικά.

Στο τρίτο βήμα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν το σχολείο που ονειρεύονται. Σε κόλα A4 ή post it περιγράφουν το όνειρο τους ή το σχεδιάζουν. Στην ουσία ονειρεύονται το σχολείο που θα ήθελαν να εργάζονται. Στη συνέχεια το παρουσιάζουν στην ολομέλεια και τοποθετούν το χαρτί σε όποιο σημείο της αίθουσας επιλέξουν. Το βήμα αυτό συμβάλλει στη συνειδητοποίηση των κοινών οραμάτων. Μπορεί ο καθένας να έχει το δικό του όνειρο, ωστόσο μέσα από τη δράση γίνεται αντιληπτό ότι τα όνειρα τους συγκλίνουν. Τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων αναγνωρίζουν πως συνδιαμορφώνουν κοινά τοπία διαλόγου που τους συνδέουν και με τους συναδέλφους τους μοιράζονται περισσότερο κοινά.

Στο τέταρτο βήμα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν δράσεις που μπορούν να πραγματοποιήσουν «εδώ και τώρα» και στο μελλοντικό σχολικό διάστημα. Χωρισμένοι σε υποομάδες συμπληρώνουν σε κόλα A4 τις απαντήσεις στα δύο ζητούμενα. Το βήμα αυτό συμβάλλει στον σχεδιασμό δράσεων από κοινού, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο ατομικά και συλλογικά. Προβάλλεται η ανάγκη για συστηματική υποστήριξη της σχολικής μονάδας.

Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο καταγράφουν μία σκέψη ή ένα συναίσθημα για την εκπαίδευση που βίωσαν (γράφουν, σχεδιάζουν ελεύθερα μία λέξη, φράση, εικόνα κ.ά.) σε post it, ατομικά και ανώνυμα.

Κριτική αποτίμηση των συναντήσεων με εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν θετικά στοιχεία των συναδέλφων τους ως προς τον χαρακτήρα τους (θετικός/η, ήρεμη δύναμη, χιούμορ, ευγενικός, οργανωτικός), τη συνεργασία τους και τις σχέσεις τους (συνεργατικός, βοηθητικός, υποστηρικτικός, φίλος, κοινά ενδιαφέροντα, καλός συνάδελφος) και τη σχέση με τους μαθητές (ενδιαφέρεται, υποστηρίζει τους μαθητές, καλός εκπαιδευτικός). Μοιράζονται ως θετικές εμπειρίες τις εκδρομές, εξόδους συναδέλφων, στήριξη συναδέλφων, τα θετικά μηνύματα των αποφοίτων, την πρόοδο και τη χαρά των μαθητών, την τάξη και εκδηλώσεις του σχολείου (παραστάσεις, τελετή αποφοίτησης κ.α). Ονειρεύονται ένα σχολείο με καλύτερες υποδομές, πράσινο, εξοπλισμό, με περισσότερες παροχές, οικονομικές αποδοχές, χωρίς γραφειοκρατία. Ένα σχολείο συμπεριληπτικό και ανοιχτό με σεβασμό, χωρίς βία που να αναδεικνύει όλες τις δεξιότητες, όχι μόνο τις γνωστικές στους μαθητές. Ένα δημιουργικό σχολείο με τέχνη, ζωντανό, πολυλειτουργικό (χορός, μουσική, ταξίδια, επιμόρφωση), λιγότερο γνωσιοκεντρικό – βαθμοθηρικό που να προωθεί τη συνεργασία. Σχεδιάζουν δράσεις, όπως εκθέσεις ζωγραφικής, επιμορφώσεις σε νέες τεχνολογίες, ΣΕΠ, περιβαλλοντικές ομάδες, συνεργασία με άλλα σχολικές μονάδες, δράσεις με φορείς, λέσχες λογοτεχνίας- μουσικής- θεατρικό παιχνίδι κ.α, διαγωνισμούς, ενημερώσεις γονέων (ναρκωτικά), εκδηλώσεις, βιωματικές δράσεις στα τμήματα. Αξιολογούν στο σύνολό τους, ως πολύ θετική εμπειρία τη βιωματική δράση που υλοποιήθηκε και ζητούν να εφαρμόσουν και οι ίδιοι, ανάλογες δράσεις και με τους μαθητές τους.

Η εμπειρία του συγκεκριμένου προγράμματος ανέδειξε τις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να εκφράζονται και να συνομιλούν, να μοιράζονται κοινές εμπειρίες και δυσκολίες, να χρησιμοποιούν τη θετική αναπλαισίωση, να ενώνουν τις δυνάμεις τους για ένα κοινό σκοπό, να οραματίζονται το σχολείο που επιθυμούν, να αναλαμβάνουν δράση ως ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά κατά την ομαδική διεργασία, λειτουργώντας ως εκπαιδευόμενοι, αναδεικνύοντας τους πολλαπλούς ρόλους τους στη σχολική κοινότητα ως παιδαγωγοί, συνάδελφοι, υπάλληλοι, άτομα και ομάδα. Το θετικό κλίμα το οποίο διαμορφώθηκε σε όλα τα σχολεία, στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, η θετική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς, η τόνωση της αυτοεκτίμησής τους, όπως διατυπώθηκε μέσα από τα θετικά στοιχεία και χαρακτηρισμούς που εισέπραξαν από τους συναδέλφους τους, αποτελούν για τους εκπαιδευτές τα εχέγγυα ότι συνέβαλλαν μέσα από το έργο τους στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ομαδική ταυτότητα του συλλόγου διδασκόντων.

Σύνοψη

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων ενδυνάμωσης της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα και την άμβλυση των συγκρούσεων, μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης συνιστά ένα δυναμικό πρόγραμμα, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε συλλόγους διδασκόντων. Οι συμμετέχοντες επαγγελματίες ενισχύονται να αντιληφθούν τον κοινωνικό τους ρόλο μέσα από την ανάπτυξη των ιδεών και των οραμάτων τους, με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Κεδράκα, 2022). Υποστηρίζονται, μέσα από την ομάδα, προσωπικά ως άτομα και κοινωνικά, σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και η εμπειρία τους αυτή συντελεί στην εκπλήρωση των προσδοκώμενων εκπαιδευτικών στόχων. Τα άτομα

μέσα από την κινητοποίηση των εσωτερικών κινήτρων, κατανοούν ότι μέσω της συνεργασίας και της υποστήριξης στην ομάδα μπορεί να βελτιωθούν. Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση η προσωπική ανάπτυξη συμβαδίζει με την κοινωνική και γίνεται αντιληπτή και κατανοητή μέσα από την αλληλεπίδραση και τις σχέσεις με τους άλλους (Παπαγεωργίου, 2022).

Το αίσθημα του ανήκειν και η εργασία για ένα κοινό σκοπό συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αισθήματος συλλογικής ευθύνης με τη συμμετοχή όλων, στη βάση της ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης και της δημοκρατικής λειτουργίας της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκότσης, Η. (2021). Μεθοδολογικές αρχές δράσεων Καταξιοτικής Διερεύνησης στη σχολική κοινότητα. Πρακτικά της Ημερίδας Αγωγής Υγείας. Αθήνα: ΕΛΕΣΥΠ ΠΕΔΙΟ
- Γκότσης, Η. (2021). Η σημασία της αξιοποίησης και της εφαρμογής καταξιοτικών πρακτικών στη σχολική κοινότητα. Πρακτικά της Ημερίδας Αγωγής Υγείας. Αθήνα: ΕΛΕΣΥΠ ΠΕΔΙΟ
- ΕΛΣΤΑΤ (2021). Απογραφή Πληθυσμού. Πειραιάς: Ελληνική Στατιστική Αρχή. <https://www.statistics.gr/>
- Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, Οδηγός Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, 2015
- Καλογρίδη (2022). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ. 128- 134). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Καρακίτζης, Κ. & Κορακίδη, Γ. (2021). Πρόταση Εφαρμογής της Καταξιοτικής Συστημικής Διερεύνησης σε Συλλόγους Διδασκόντων. Πρακτικά της Ημερίδας Αγωγής Υγείας. Αθήνα: ΕΛΕΣΥΠ ΠΕΔΙΟ
- Κεδράκα Κ. (2022). Επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ. 123-127). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Παπαγεωργίου Η. (2022). Ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ.21-23). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Τσιμπουκλή Α. (2022). Βιωματική/εμπειρική μάθηση. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ. 39-41). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Jarvis, P. (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη*. Μεταίχμιο ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations), 2020. Ανακτήθηκε από European Commission <https://esco.ec.europa.eu/el/classification/skills?uri=http://data.europa.eu/esco/skill/552c4f35-a2d1-49c2-8fda-afe26695c44a>
- UNESCO, 2019 Behind the numbers: Ending school violence and bullying Sustainable Development Goals United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

Παρουσίαση των Εργαστηρίων Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Εκπαιδευτικών και του Εγχειριδίου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος I_AM

Τραγάκη Ευγενία¹

¹Ψυχολόγος ΥΠΑΙΘΑ στο 1ο ΚΕΔΑΣΥ Α΄ Αθήνας, MEd Educational Psychology, MSc Σχολικής Ψυχολογίας, Αντιπρόεδρος Ινστιτούτου Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης, eugenia.tragaki@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού ερευνητικού έργου «I_AM: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση με τη χρήση κινουμένων σχεδίων και πολυμέσων», το Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (ΙΜΕΓΕΕ) πραγματοποίησε τον Μάρτιο του 2022 ένα δωρεάν επιμορφωτικό πρόγραμμα διαδικτυακών σεμιναρίων (Webinars), σε σημαντικά θέματα που αφορούν τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα απευθυνόταν σε Εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) και γενικότερα σε όσους εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση αυτή βασίστηκε στο Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού, το οποίο εκπονήθηκε με την ενεργή συμμετοχή του ΙΜΕΓΕΕ και αποτελεί έναν χρήσιμο οδηγό στην κατεύθυνση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν συνοπτικά τόσο η φιλοσοφία όσο και το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος, καθώς επίσης η δομή και οι επιμέρους ενότητες του Εγχειριδίου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, διεπιστημονικότητα, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εγχειρίδιο επιμόρφωσης, ανάπτυξη δεξιοτήτων

Περιγραφή του προγράμματος I_AM

Το έργο «I_AM: Συμπεριληπτική εκπαίδευση με τη χρήση κινουμένων σχεδίων και πολυμέσων», στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+, είχε βασικό στόχο να υποστηρίξει τη συνεκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες (Special Educational Needs and Disabilities: SEND) στο τυπικό σχολείο, μέσω μιας καινοτόμου, προσωποκεντρικής, διεπιστημονικής και βασισμένης στην τέχνη προσέγγισης, η οποία εφαρμόστηκε στην Ελλάδα, την Κύπρο, την Ουγγαρία και την Πολωνία. Το Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (ΙΜΕΓΕΕ), που αποτελεί τον επιστημονικό φορέα της δευτεροβάθμιας συνδικαλιστικής οργάνωσης με την επωνυμία Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (ΠΟΣΕΕΠΕΑ), συμμετείχε στο έργο έχοντας την ευθύνη ως leader της διοργάνωσης και υλοποίησης των Εργαστηρίων Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Εκπαιδευτικών.

Το έργο, που υλοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο 2020 έως τον Δεκέμβριο 2022, αξιοποίησε τα πολυμέσα και ειδικότερα τα κινούμενα σχέδια (animation), μέσω ενός μεικτού προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων μάθησης, όπως η ενίσχυση θεωρητικών γνώσεων σχετικά με τη συμπερίληψη, αλλά και η χρήση πρακτικών εφαρμογών, με στόχο την καλλιέργεια ενός φιλόξενου περιβάλλοντος για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες (SEND) στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Σε συνεργασία με τις σχολικές κοινότητες, το συγκεκριμένο έργο επιδίωξε να προωθήσει την ανταλλαγή αξιών κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, το σεβασμό των δικαιωμάτων των παιδιών με SEND, την ισότιμη πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και την καταπολέμηση των στερεοτύπων και των διακρίσεων.

Βασικές Δραστηριότητες του Έργου

Οι βασικές δραστηριότητες του έργου «I_AM: Συμπεριληπτική εκπαίδευση με τη χρήση κινουμένων σχεδίων και πολυμέσων» αφορούσαν τους εξής τομείς:

- Χαρτογράφηση της τρέχουσας κατάστασης όσον αφορά τη συνεκπαίδευση παιδιών με SEND καθώς και των αναγκών τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και των ίδιων των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες
- Ανάπτυξη αποτελεσματικών και προσαρμοσμένων εργαλείων με βάση τα ευρήματα της έρευνας καθώς και ενός διεπαγγελματικού πλαισίου μάθησης, που θα υποστήριζαν το εκπαιδευτικό προσωπικό να υιοθετήσει προσεγγίσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να εφαρμόσει τεχνικές βέλτιστης πρακτικής στην τάξη.
- Ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέσω ενός προγράμματος μεικτής μάθησης, που θα υποστήριζε τους εκπαιδευτικούς να προωθήσουν την έννοια της συμπερίληψης μεταξύ των μαθητών στα γενικά σχολεία. Στόχος ήταν το εκπαιδευτικό προσωπικό να αποκτήσει δεξιότητες σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις τεχνικές εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, τις δεξιότητες ηγεσίας και διαχείρισης της τάξης, καθώς και βασικές δεξιότητες ανάπτυξης κινουμένων σχεδίων.
- Διενέργεια σχολικού διαγωνισμού κινουμένων σχεδίων-βίντεο με τη συμμετοχή παιδιών και νέων με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες και των κοινοτήτων τους, για την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς

αποκλεισμούς. Οι νικητήριες συμμετοχές παρουσιάστηκαν στο Διεθνές Φεστιβάλ Κινουμένων Σχεδίων Animasyros τον Σεπτέμβριο του 2022.

Ομάδες-στόχοι

Το πρόγραμμα απευθυνόταν σε παιδιά και νέους σχολικής ηλικίας και το εκπαιδευτικό προσωπικό δημοτικών σχολείων και γυμνασίων. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες-στόχοι καθορίστηκαν ως:

- **Εκπαιδευτικό προσωπικό:** εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν σύμφωνα με την προσέγγιση του προγράμματος I_AM, λειτουργώντας ως πολλαπλασιαστές
- **Παιδιά και νέοι με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες** (ηλικίας 9-14 ετών)
- **Τοπικές σχολικές κοινότητες**

Ποιοι συνεργάστηκαν στο Πρόγραμμα

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος συνεργάστηκαν οι ακόλουθοι φορείς:

Από την Ελλάδα:

- Το ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΙΜΕΓΕΕ), που ιδρύθηκε τον Ιανουάριο του 2016 με τη μορφή μη κερδοσκοπικής εταιρείας. Κύριος σκοπός του είναι η ανάπτυξη της έρευνας στην εκπαίδευση, η επιστημονική πρόοδος και η προώθηση γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών θεμάτων στην Ελλάδα, καθώς και η βιώσιμη εκπαίδευση και κατάρτιση των εμπλεκόμενων επαγγελματιών.
- Η ανεξάρτητη εταιρεία συμβούλων CMT PROOPTIKI.
- Η PLATFORMA-Urban Culture Co, μια μη κερδοσκοπική εταιρεία που ιδρύθηκε με στόχο τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων και την προώθηση της ψηφιακής οπτικοακουστικής κουλτούρας. Από το 2008 μέχρι σήμερα, η Εταιρεία διοργανώνει κάθε χρόνο στην Ερμούπολη της Σύρου, το Διεθνές Φεστιβάλ Animation + Agora Animasyros.

Από την **Κύπρο** το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (Open University of Cyprus), το οποίο είναι δημόσιο πανεπιστήμιο και το μοναδικό πανεπιστήμιο της χώρας αφιερωμένο στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από την **Πολωνία** το Πανεπιστήμιο Maria Grzegorzewska University της Βαρσοβίας, που είναι το παλαιότερο παιδαγωγικό ίδρυμα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Πολωνίας.

Από την **Ουγγαρία** το Ίδρυμα Hand in Hand Foundation, το οποίο από την ίδρυσή του το 1993, εργάζεται για τη δημιουργία μιας κοινότητας στην οποία τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να ζήσουν με αξιοπρέπεια.

Περιγραφή του Επιμορφωτικού Προγράμματος Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο του έργου I_AM, το ΙΜΕΓΕΕ πραγματοποίησε τον Μάρτιο και τον Απρίλιο 2022 δωρεάν επιμορφωτικό πρόγραμμα διαδικτυακών σεμιναρίων (Webinars), με τη συμμετοχή πολλών εκπροσώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας και με τίτλο: «Εργαστήρια Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Εκπαιδευτικών», σε σημαντικά θέματα που αφορούν τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν η υποστήριξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να αποκτήσει την ικανότητα να προωθεί την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με SEND στο τυπικό σχολείο. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί που θα καταρτιζόνταν στις βασικές έννοιες που αφορούν τη συμπερίληψη, θα λειτουργούσαν ως πολλαπλασιαστές στην εκπαιδευτική κοινότητα της κάθε συμμετέχουσας χώρας.

Θεματολογία των Εργαστηρίων Ανάπτυξης Δεξιοτήτων

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, διδάχθηκαν πέντε θεματικές ενότητες, όπως αυτές προέκυψαν από μια διακρατική μελέτη χαρτογράφησης αναγκών των εκπαιδευτικών, που πραγματοποιήθηκε στις τέσσερις χώρες-εταίρους. Τα Εργαστήρια Ανάπτυξης Δεξιοτήτων διεξήχθησαν μέσω διαδικτυακών επιμορφωτικών σεμιναρίων και ενός ασύγχρονου e-learning και αφορούσαν τις ακόλουθες πέντε θεματικές:

- *Βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης:* Παρέχονται βασικές πληροφορίες σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης σε θεωρητικό επίπεδο και πώς μπορεί να προωθηθεί η συμπερίληψη στην πράξη. Η ενότητα εστιάζει στο ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και της σχολικής ηγεσίας σε αυτό το εγχείρημα.
- *Αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και αναπηρίες:* Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η ανάπτυξη της κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους μέσω της γνώσης των ψυχολογικών μηχανισμών πίσω από τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και περιγράφεται αναλυτικά η θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erikson (1968, 1982).
- *Η παρατήρηση ως μέσο συλλογής πληροφοριών για τις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών:* Παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να διεξάγεται η παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο για να παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες σε μία τάξη στην οποία φοιτούν παιδιά με αναπηρίες.
- *Διεπιστημονική συνεργασία:* στόχος της ενότητας είναι να προωθήσει τη γνώση σχετικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας που απαιτούνται για την εργασία σε μια συμπεριληπτική τάξη και να τονίσει τη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο ως μέσο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.
- *Συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών και μαθητών:* Παρουσιάζει βασικές πληροφορίες για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματική επικοινωνία.

Εργαστήρια Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Εκπαιδευτικών-Υλοποίηση

Το ΙΜΕΓΕΕ πραγματοποίησε στην Ελλάδα μια μεγάλη εκστρατεία για την προώθηση των εργαστηρίων ανάπτυξης δεξιοτήτων, η οποία είχε μεγάλη απήχηση

στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκεκριμένα, μέσα σε λιγότερο από 24 ώρες συγκεντρώθηκαν 292 αιτήσεις εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα, για συμμετοχή τόσο στα εργαστήρια ανάπτυξης δεξιοτήτων, όσο και στα διαδικτυακά σεμινάρια εκπαίδευσης πολυμέσων, που διοργάνωνε το Φεστιβάλ ANIMASYROS.

Λόγω αυτής της μεγάλης απήχησης αποφασίστηκε η διεξαγωγή δύο κύκλων διαδικτυακών σεμιναρίων, αντί του προβλεπόμενου ενός σεμιναρίου που πραγματοποιήθηκε στις άλλες 3 χώρες, σύμφωνα με το σχεδιασμό του έργου.

Συγκεκριμένα, στον πρώτο κύκλο του σεμιναρίου συμμετείχαν 33 εκπαιδευτικοί και μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, ενώ στον δεύτερο κύκλο 117. Συνολικά, και στους δύο κύκλους εκπαιδεύτηκαν 150 άτομα.

Εργαστήρια Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Εκπαιδευτικών-Περιγραφή

Ο 1ος κύκλος σεμιναρίων, που υλοποιήθηκε τον Μάρτιο 2022, αποφασίστηκε να είναι πιο συμμετοχικός και διαδραστικός, επιτρέποντας τη διεξαγωγή βιωματικών δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες. Για το λόγο αυτό έγινε δεκτός κατά προτεραιότητα μόνο ένας περιορισμένος αριθμός αιτούντων (δηλαδή 50 άτομα, εκ των οποίων τελικά παρακολούθησαν οι 33).

Ο 2ος κύκλος σεμιναρίων τον Απρίλιο 2022 ήταν πιο θεωρητικός και οι παρουσιάσεις είχαν τη μορφή διαλέξεων, με λιγότερες βιωματικές ασκήσεις και αλληλεπίδραση, καθώς ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων (117 άτομα) και ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος βάσει του χρονοδιαγράμματος, δεν επέτρεπαν τη διεξαγωγή πολλών δραστηριοτήτων.

Εν κατακλείδι, το ΙΜΕΓΕΕ υλοποίησε δύο κύκλους τριών τετράωρων διαδικτυακών εργαστηρίων, που πραγματοποιήθηκαν από 6 έμπειρες και υψηλής κατάρτισης εκπαιδύτριες, επιλεγμένες με αντικειμενικά κριτήρια μετά από επίσημη πρόσκληση που είχε απευθύνει το Ινστιτούτο στα μέλη της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας. Όλες οι εκπαιδύτριες είχαν αρχικά συμμετάσχει και επιμορφωθεί στο εργαστήριο κατάρτισης Train-the-Trainers Workshop και συνεργάστηκαν με την ομάδα του ΙΜΕΓΕΕ για την πραγματοποίηση των εργαστηρίων.

Οι συμμετέχοντες ήταν:

- Εκπαιδευτικοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης
- Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές, σχολικοί νοσηλευτές)
- Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

Εργαστήρια Πολυμέσων και animation

Τέλος, διοργανώθηκαν δύο διαδικτυακά εργαστήρια πολυμέσων και animation (Webinars) από το Φεστιβάλ Animasyros. Αυτά τα εργαστήρια παρασχέθηκαν αποκλειστικά σε όσους συμμετείχαν στις δραστηριότητες των εργαστηρίων ανάπτυξης δεξιοτήτων. Το ΙΜΕΓΕΕ συνέβαλε σημαντικά στην διοργάνωση και πραγματοποίησή τους μέσω της διάχυσης σε ιστοσελίδες και κοινωνικά δίκτυα, της επιλογής των συμμετεχόντων και της ενεργούς συμμετοχής κατά τη διεξαγωγή των εργαστηρίων.

Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού-Περιγραφή

Το Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Erasmus+ Programme of the European Union, 2020-2022) είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τα Εργαστήρια Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Εκπαιδευτικών, καθώς περιλαμβάνει το βασικό σώμα του υλικού που παρουσιάστηκε σε αυτά. Έχει αναπτυχθεί με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις των ομάδων-στόχων και έχει εκπονηθεί από μια διεπιστημονική ομάδα επαγγελματιών, όπως ψυχολόγων, ψυχοθεραπευτών και ειδικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Προσφέρει πρακτικές εφαρμογές-στρατηγικές για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους, θεωρητικό υπόβαθρο, πραγματικές περιπτώσιολογικές μελέτες και ερωτήσεις για προβληματισμό, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε για ατομική μελέτη είτε σε σεμινάρια επιμόρφωσης τα οποία θα έχουν ως στόχο την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μέσα από την ευαισθητοποίηση για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.

Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού-Φάσεις ανάπτυξης

Το εγχειρίδιο εκπονήθηκε σε δύο διαδοχικές φάσεις:

Κατά την πρώτη φάση, δημιουργήθηκε ένα δοκιμαστικό προσχέδιο του εγχειριδίου στα αγγλικά, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων ανάπτυξης δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις δραστηριότητες των εργαστηρίων είχαν πρόσβαση στο προσχέδιο του εγχειριδίου και παρείχαν ανατροφοδότηση και σχόλια σχετικά με τη δομή, το πλαίσιο και τη χρηστικότητα του εγχειριδίου, μετά την ολοκλήρωση των επιμορφωτικών δράσεων.

Στη δεύτερη φάση, έγινε η οριστικοποίηση του εγχειριδίου, το οποίο είναι διαθέσιμο μέσω της ιστοσελίδας του έργου (<https://inclusiveeducation.eu>) σε 4 γλώσσες: Αγγλικά, Ελληνικά, Πολωνικά και Ουγγρικά.

Θεματικές Ενότητες Εγχειριδίου

Στο εγχειρίδιο περιλαμβάνονται πέντε κύριες θεματικές ενότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν συνολικά για μία πιο ολοκληρωμένη επιμόρφωση ή ως ξεχωριστές και ανεξάρτητες ενότητες, σε περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρονται για μια συγκεκριμένη θεματική. Συγκεκριμένα, οι πέντε ενότητες είναι οι εξής:

Ενότητα 1: Συμπεριληπτική/Ενιαία εκπαίδευση-Βασικές πληροφορίες.

Η έμφαση αυτής της ενότητας εντοπίζεται στην συμπερίληψη η οποία θεωρείται ως καθοριστική φιλοσοφία για το μέλλον της εκπαίδευσης. Παρέχονται ορισμένες βασικές, αλλά ουσιαστικές πληροφορίες σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης σε θεωρητικό επίπεδο και πώς μπορεί να προωθηθεί η συμπερίληψη στην πράξη. Η έννοια της συμπερίληψης προσεγγίζεται μέσα από το πρίσμα της διαφορετικότητας και των δικαιωμάτων των παιδιών. Στην ενότητα, συζητείται ο ρόλος όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και της σχολικής ηγεσίας σε αυτό το εγχείρημα, καθώς ο ρόλος τους θεωρείται σημαντικός για την αποτελεσματική και επιτυχημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους. Ειδική μνεία γίνεται στο ρόλο του σχολικού ηγέτη στις διαδικασίες της συμπερίληψης, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός (Hooray και McLeskey, 2013) και παρατίθενται τα αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας που

είναι πιθανό να χρησιμοποιήσουν οι διευθυντές σχολείων στο έργο τους (Pashiaridis και Brauckmann, 2019).

Ενότητα 2: Αναπτυξιακές ανάγκες παιδιών με αναπηρίες.

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η ανάπτυξη της κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους. Η γνώση των ψυχολογικών μηχανισμών πίσω από τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, εκτός από τη γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας, αποτελεί πολύτιμη πηγή άντλησης πληροφοριών για την κατάλληλη προσέγγιση και διδασκαλία μαθητών, ιδιαίτερα αυτών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για το σκοπό αυτό, στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα περιγράφεται αναλυτικά η θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erikson (1968, 1982), μία από τις πιο γνωστές θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Ενότητα 3: Η παρατήρηση ως μέθοδος συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Στόχος της ενότητας είναι να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διεξάγεται η παρατήρηση προκειμένου να είναι μεθοδολογικά σωστή και να παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες. Βασίζεται στη γνώση ότι η παρατήρηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων αποτελεί συχνά την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών σχετικά με τις ψυχολογικές τους ιδιότητες, τις συναισθηματικές καταστάσεις τους, τις προθέσεις ή το ρόλο τους σε μια ομάδα (Kowalik, 2000). Επίσης, στην ενότητα συζητούνται τρόποι σχετικά με το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση σε μία τάξη στην οποία φοιτούν παιδιά με αναπηρίες παρουσιάζοντας παραδείγματα διαφόρων περιπτώσεων.

Ενότητα 4: Εισαγωγή στις αρχές της διεπιστημονικής συνεργασίας.

Ο στόχος αυτού του μέρους του εγχειριδίου είναι να αυξήσει την ευαισθητοποίηση και να προωθήσει τη γνώση σχετικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας που απαιτούνται για την εργασία σε μια ομάδα ατόμων με ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά, όπως είναι μια συμπεριληπτική τάξη. Επιπλέον, στοχεύει να τονίσει τη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο ως μέσο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η διεπιστημονική συνεργασία ως έννοια και πρακτική αγγίζει όλο το φάσμα της Ειδικής Εκπαίδευσης, από την πρώτη διάγνωση και αξιολόγηση, την προσχολική και σχολική εκπαίδευση μέχρι την επαγγελματική αποκατάσταση (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Ενότητα 5: Συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ψυχολογική κατάσταση που έχει μεγάλη σημασία στη διαχείριση των συναισθημάτων (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001). Στόχος της ενότητας είναι να παρουσιάσει βασικές πληροφορίες για τη συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και την αποτελεσματική επικοινωνία. Η επίγνωση των πληροφοριών αυτών συντελεί στην εξάσκηση και ανάπτυξη τόσο της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και της αποτελεσματικής επικοινωνίας, κάτι που αποτελεί επιπλέον στόχο της παρούσας ενότητας. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από την παράθεση πρώτα βασικών πληροφοριών και στη συνέχεια μέσα από ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες.

Τι περιλαμβάνει κάθε θεματική ενότητα
Κάθε θεματική ενότητα χωρίζεται σε 6 μέρη:

Μέρος 1^ο: Στόχος της ενότητας / "Γιατί είναι σημαντική αυτή η ενότητα;"

Παρατίθεται μια σύντομη περιγραφή των κύριων και επιμέρους μαθησιακών στόχων της κάθε ενότητας. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί έτσι να αποφασίσει εάν ενδιαφέρεται για αυτήν την ενότητα.

Μέρος 2^ο: Αποτελέσματα της θεματικής ενότητας/ "Πώς θα βοηθηθώ από αυτή την ενότητα;"

Εδώ παρατίθενται τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τη μελέτη της ενότητας και ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ενημερωθεί σε σχέση με το τι να αναμένει κατά και μετά την ολοκλήρωση της.

Μέρος 3^ο: Βασικές γνώσεις σχετικά με το θέμα της ενότητας / «Τι πρέπει να γνωρίζω;»

Σε αυτό το μέρος της ενότητας υπάρχουν βασικές πληροφορίες/ορισμοί/υλικό που αποτελεί βασική γνώση στο υπό συζήτηση θέμα.

Μέρος 4^ο: Παραδείγματα δραστηριοτήτων και μελετών περίπτωσης/ «Τι θα είμαι σε θέση να κάνω;»

Σε αυτό το μέρος της ενότητας παρατίθενται ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες. Στις περισσότερες ενότητες παρατίθενται παραδείγματα περιπτώσιολογικών μελετών προς ανάλυση και συζήτηση.

Μέρος 5^ο: Ελέγξτε τις γνώσεις σας!/ «Γνωρίζω και μπορώ να το εφαρμόσω»

Παρέχονται ορισμένες ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν ή μελέτες περιπτώσεων που πρέπει να αναλυθούν ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ελέγξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Μέρος 6^ο: Βιβλιογραφία/πρόσθετο υλικό.

Τέλος, σε αυτό το μέρος παρατίθενται προτάσεις για περεταίρω μελέτη, που περιλαμβάνουν αναγνώσματα από τη βιβλιογραφία, ερευνητικά έργα και ιστοσελίδες, με σκοπό την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.

Επίλογος

Συμπερασματικά, το ευρωπαϊκό έργο «I_AM: Συμπεριληπτική εκπαίδευση με τη χρήση κινουμένων σχεδίων και πολυμέσων» υπήρξε ένα ιδιαίτερα επιτυχημένο ευρωπαϊκό πρόγραμμα, όπως δείχνει τόσο η ζήτηση και η απήχηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων στο ελληνικό και ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό κοινό, όσο και η παραγωγή σημαντικού εκπαιδευτικού υλικού για την ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, όπως ήταν -μεταξύ άλλων- το Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

Η επιτυχία του προγράμματος δεν αποτέλεσε αυτοσκοπό για τους εταίρους, αλλά το μέσον για την προώθηση της ιδέας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες στο σχολείο τυπικής ανάπτυξης στις τέσσερις χώρες που συμμετείχαν. Παράλληλα, δόθηκε η ευκαιρία να προσεγγιστεί η έννοια και το όραμα της συμπερίληψης με έναν βιωματικό,

αλληλεπιδραστικό και ψυχαγωγικό τρόπο μέσω της εκμάθησης και της χρήσης του animation.

Τέλος, το Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης μπορεί να περηφανεύεται ότι με αφετηρία και όχημα το ευρωπαϊκό έργο συντέλεσε, στο μέτρο που του αναλογούσε, στην περαιτέρω καλλιέργεια μιας κουλτούρας συμπερίληψης στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, ευαισθητοποιώντας σε θέματα εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρία, καθώς και στην προώθηση εννοιών όπως η διεπιστημονικότητα, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ισότιμη πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ciarrochi J., Chan A.Y.C., Bajgar J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105–1119.
- Erasmus+ Programme of the European Union (2020-2022). «Μαζί ζωντανεύουμε ένα σχολείο για όλους. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού», Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union www.inclusiveeducation.eu
- Erikson, E.H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. New York–London: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E.H. (1982). *The Life Completed*. New York–London: W.W. Norton and Company.
- Kowalik, S. (2000). Podstawowe metody badawcze. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t.1, s. 437-448). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New public management in education: A call for the edupreneurial leader?, *Leadership and policy in schools*, 18(3), 485-499.

Διερεύνηση Δυσκολιών Φοιτητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα & Παροχών Υποστηρικτικής Συμβουλευτικής

Φαρμακοπούλου Ιγνατία¹, Μεταξά Αναστασία²

¹Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Παν/μιο Πατρών, ²Απόφοιτη Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διερεύνηση των δυσκολιών που βιώνουν οι φοιτητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και των διαθέσιμων παροχών Συμβουλευτικής-Υποστηρικτικών Υπηρεσιών των Πανεπιστημίων στη χώρα μας. Απώτερος στόχος της έρευνας είναι η αποτύπωση των αναγκών -αλλά και προτάσεων για επίλυση αυτών- και κατά συνέπεια η βελτίωση των υφιστάμενων υπηρεσιών. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που αξιοποίησε την μέθοδο της Μελέτης Περίπτωσης όπου - μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων- αναδείχθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με ΔΕΠΥ, καθώς και τα βιώματα τους από τις παρεχόμενες υπηρεσίες του Πανεπιστημίου και του Τμήματος που φοιτούν. Τα ευρήματα συνηγορούν στην αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης εξειδικευμένων υπηρεσιών για φοιτητές με ΔΕΠ-Υ, με στόχο τη διαχείριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, την ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους λειτουργικότητας και κατ' επέκταση την ολιστική κάλυψη των αναγκών τους, η οποία θα συμβάλλει στην εφαρμογή ενός εμπειριστατωμένου Πρωτοκόλλου συμπεριληπτικής Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, δυσκολίες στη φοίτηση

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) διεθνώς αποδίδεται ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) και πρόκειται για μια από τις πιο συχνές νευροαναπτυξιακές διαταραχές πολυπαραγοντικής αιτιολογίας με υψηλό βαθμό ετερογένειας, η οποία προκύπτει από τη διαφορετική εκδήλωση ανά άτομο. Η ΔΕΠ-Υ ξεκινά από την παιδική ηλικία και διαγιγνώσκεται συνήθως στα 5-8 έτη κατά την περίοδο εισαγωγής και ένταξης των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Η ΔΕΠ-Υ συνεχίζει στην εφηβική ηλικία, σε μεγάλα ποσοστά που φθάνουν έως και το 85%. Στα 2/3 του εφηβικού πληθυσμού με ΔΕΠ-Υ η διαταραχή παραμένει στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠΥ κυμαίνεται στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. περίπου στο 3-7% για τα παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ στους ενήλικες το ποσοστό βρίσκεται περίπου στο 4% (Πεχλιβανίδης κ.ά., 2022; Kwon et al., 2018; Capri, 2017; Barkey, 2014).

Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία (2013) υπάρχουν διακυμάνσεις στα ποσοστά εμφάνισης αναφορικά με το φύλο, όπου η αναλογία μεταξύ άρρεν και θήλυ βρίσκεται στο 3:1 έως 9:1, ανάλογα με την προέλευση του δείγματος. Η ΔΕΠ-Υ εντοπίζεται συχνότερα στις πόλεις, στις αστικές ή αγροτικές περιοχές, σε οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αλλά και σε παιδιά που βρίσκονται σε Πλαίσια Παιδικής Προστασίας. Επιπλέον, η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με άλλες διαταραχές σε ποσοστό 50%-80%, ανάλογα με το δείγμα στο οποίο αναφέρονται τα ερευνητικά δεδομένα. Η πιο συχνή συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ είναι η Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή, και εν συνέχεια έρχονται οι αγχώδεις και οι καταθλιπτικές διαταραχές (Γιαννοπούλου, 2020; Danielson et al., 2018; Fayyad, 2017; Πεχλιβανίδης et al, 2015).

Η ΔΕΠ-Υ εκδηλώνεται μέσω ορισμένων πυρηνικών συμπτωμάτων τα οποία είναι τα εξής: α) η δυσκολία στη διατήρηση της προσοχής, β) η απροσεξία, γ) η υπερκινητικότητα και δ) η παρορμητικότητα. Αυτή η διαταραχή προκαλεί ελλείμματα στον νευροψυχολογικό τομέα καθώς υπάρχει ισχυρή σύνδεση της με την εκτελεστική λειτουργία, η οποία περιλαμβάνει τη γνωστική ευελιξία, τη λειτουργική μνήμη και την αναστολή. Λόγω των νευροψυχολογικών ελλείψεων παρουσιάζονται δυσλειτουργικές εκπτώσεις στη προσωπική, στη κοινωνική και τη μαθησιακή ζωή του μαθητικού πληθυσμού με ΔΕΠ-Υ, αλλά μετέπειτα και στη φοιτητική ζωή των ατόμων με ΔΕΠ-Υ (Henning et al., 2022; Stickley et al, 2017; Κουμούλα, 2012).

Αναφορικά με τη συμπτωματολογία που εμφανίζει το κάθε άτομο με ΔΕΠ-Υ, η διαταραχή αυτή έχει κατανεμηθεί σε τρεις υπότυπους, οι οποίοι βασίζονται στα προαναφερόμενα πρωτογενή συμπτώματα της. Ο πρώτος υπότυπος είναι ο απρόσεκτος, κατά τον οποίο το άτομο παρουσιάζει δυσκολία στη συγκέντρωση σε μία εργασία για πολλή ώρα, ο δεύτερος υπότυπος είναι ο υπερκινητικός, σύμφωνα με τον οποίον παρατηρείται αυξημένη κινητικότητα στο άτομο έναντι του μέσου πληθυσμού και τέλος, ο τρίτος υπότυπος είναι ο παρορμητικός, βάσει του οποίου το άτομο εκδηλώνει ελλείμματα στην αναστολή των αυθόρμητων αντιδράσεων. Καθώς τα κορίτσια σπάνια έχουν τον υπερκινητικό υπότυπο, υπάρχει η τάση παγκοσμίως να υποδιαγιγνώσκονται. Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται στον ακαδημαϊκό, γνωστικό και ψυχοκοινωνικό τομέα σε σχέση με τα κορίτσια χωρίς ΔΕΠ-Υ και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι παρόμοια με αυτά των αγοριών με ΔΕΠ-Υ. Έχει διαπιστωθεί πως η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό μεταξύ των συγγενών που είναι πρώτου βαθμού και κυρίως από τον πατέρα στον υιό του. Πολλοί παράγοντες έχουν συσχετιστεί με την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ,

ωστόσο καθίσταται δύσκολος ο εντοπισμός των όποιων αιτιωδών συσχετίσεων. Ένας παράγοντας ωστόσο που φαίνεται να έχει την πιο ισχυρή σχέση με την εκδήλωση της διαταραχής, αποτελεί το κάπνισμα καθώς και η χρήση ναρκωτικών ουσιών κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης (Vogel et al, 2018; Kwon et al., 2018; Κάκουρος, 2012).

Η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ τίθεται βάσει ορισμένων κριτηρίων και Κλιμάκων αξιολόγησης ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και την εθνικότητα του αξιολογούμενου, που παρουσιάζονται από το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών της πέμπτης έκδοσης (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (2013). Στο DSM-V παρουσιάζονται ορισμένες αλλαγές αναφορικά με τα κριτήρια διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ, όπου το κριτήριο σχετικά με την ηλικία εμφάνισης των συμπτωμάτων μεταβάλλεται από τα 7 στα 12 έτη και επιπλέον υπάρχει μείωση των συμπτωμάτων που κρίνονται αναγκαία για την διάγνωση, όπου από έξι γίνανε τέσσερα στην ηλικία άνω των δεκαεπτά ετών. Παρουσιάζεται, επίσης, η αλλαγή των υπότυπων ΔΕΠ-Υ σε «παρουσιάσεις», που αντανακλά τις ενδείξεις ότι τα συμπτώματα είναι συνήθως ρευστά και δεν παραμένουν ίδια κατά τη διάρκεια της ζωής των ατόμων. Αναφέρεται ότι με τον όρο «παρουσιάσεις» αντικατοπτρίζεται καλύτερα η τρέχουσα συμπτωματολογία των ατόμων, η οποία μπορεί να μεταβληθεί με το πέρασμα των ετών, ενώ από την άλλη, ο όρος «τύπος» υπονοεί σταθερότερα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, στο DSM-V τα συμπτώματα της διαταραχής ταξινομούνται με βάση τη σοβαρότητα τους σε «ήπια», «μέτρια» και «σοβαρά» (Bowling, 2020; Zylowska, 2019; 2018; Stickley et al, 2017; Epstein & Loren, 2013).

Κλινική Εικόνα των Νεαρών Ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ

Ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν τη τελευταία δεκαετία αποδεικνύουν ότι όπως και στις άλλες ηλικιακές ομάδες η απροσεξία, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα εξακολουθούν να υπάρχουν στην ενηλικίωση, επηρεάζοντας τη λειτουργικότητα του ατόμου σε επίπεδο διαπροσωπικό, επαγγελματικό και ακαδημαϊκό. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι υπάρχουν αρκετά άτομα που έχουν διαγνωσθεί με ΔΕΠ-Υ στην έναρξη της ενηλικίωσης τους. Νεαροί ενήλικες χαρακτηρίζονται τα άτομα που βρίσκονται μεταξύ 18 και 25 ετών. Τα συμπτώματα στους νεαρούς ενήλικες τις περισσότερες φορές δεν παρουσιάζουν σαφή έκφραση για αυτό και πολλές φορές η διαταραχή υποαναγνωρίζεται και άρα υποδιαγιγνώσκεται και υποθεραπεύεται. Παρόλα αυτά, ο αριθμός των φοιτητών και γενικότερα των νεαρών ενηλίκων που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια λόγω της μεγαλύτερης αναγνώρισης παγκοσμίως (στο παρελθόν διαγιγνώσκονταν κυρίως άτομα που ανήκαν στη Καυκάσια φυλή), αλλά και των διαθέσιμων θεραπευτικών παρεμβάσεων (Hopkins, 2019; Προκόπη & Πεχλιβανίδης, 2017; Vogel et al, 2018; Asherson, 2016; Μπιτσάκου, 2012).

Τα συμπτώματα που εμφανίζονται συχνότερα στους νεαρούς ενήλικες είναι η εσωτερική ανησυχία, η αδυναμία για ηρεμία καθώς και συμπτώματα ακατάπαυστης ομιλίας. Παράλληλα εντοπίζονται εντονότερα συμπτώματα απροσεξίας τα οποία εκδηλώνονται στο πλαίσιο πολλών καταστάσεων, όπως η ανία, η αποδιοργάνωση και η δυσκολία αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων. Η έντονη υπερκινητικότητα, όπως παρουσιάζεται στην παιδική ηλικία, παρουσιάζει ύφεση, αλλά κατά την ενηλικίωση εμφανίζεται μέσω νευρικών κινήσεων και αδυναμίας για παραμονή σε ένα μέρος. Τα συμπτώματα της παρορμητικότητας φανερώνονται με ανυπομονησία και εκτέλεση πράξεων χωρίς σκέψη. Τα άτομα που έχουν αυτή την διαταραχή σε όλα τα ηλικιακά

στάδια συχνά εμφανίζουν και διαταραχές ύπνου (Kwon et al., 2018; Προκόπη & Πεχλιβανίδης, 2017; Barkley, 2014; Κάκουρος, 2012).

Η κλινική εικόνα των νεαρών ενηλίκων παρουσιάζει περιπλοκότητα, εξαιτίας της συνηθισμένης συνύπαρξης της ΔΕΠ-Υ με άλλες ψυχιατρικές. Πολύ συχνά παρουσιάζεται συννοσηρότητα με μαθησιακές διαταραχές, όπως η δυσλεξία αλλά και με τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Η συνύπαρξη της ΔΕΠΥ με τις μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται σε ποσοστό από 8% έως 60% (Πεχλιβανίδης κ.ά., 2022; Danielson et al., 2018; Caye, 2018; Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016).

Ο ενήλικας με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει δυσκολία τόσο στο να διατηρήσει την προσοχή του όσο και στο να ακούσει τους άλλους. Η λαθεμένη χρήση της γλώσσας καθώς και η άρση των αναστολών και η τήρηση κοινωνικών κανόνων που χαρακτηρίζει έναν ενήλικα με ΔΕΠ-Υ συχνά μεταφράζεται από άτομα που δεν τον γνωρίζουν καλά ότι μιλά απερίσκεπτα, χωρίς να λάβει υπόψη την καταλληλότητα των λεγομένων του βάσει του κοινωνικού πλαισίου. Κατά συνέπεια, παρουσιάζουν ακαδημαϊκή αποτυχία, εργασιακές δυσκολίες, ένα μοτίβο ψυχολογικής δυσλειτουργίας. Υπάρχουν λοιπόν μεγαλύτερες πιθανότητες οι νεαροί ενήλικες να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, να δημιουργήσουν δυσλειτουργικές διαπροσωπικές σχέσεις λόγω συμπεριφορικής αστάθειας (επικίνδυνες σεξουαλικές συμπεριφορές όπως μη χρήση προφύλαξης ενώ συνήθως έχουν συχνή εναλλαγή συντρόφων) να εμπλέκονται σε περιπτώσεις παραβατικότητας, επικίνδυνων ή και επιβλαβών εξαρτητικών και μη συμπεριφορών (χρήση ή εμπόριο ναρκωτικών ουσιών, κατάχρηση αλκοόλ και συστηματική παράβαση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας εξαιτίας αυξημένης ταχύτητας και πρόκληση δυστυχήματος σε κατάσταση μέθης και κλοπές) λόγω της παρορμητικότητάς τους. Ακόμη, φαίνεται ότι έχουν μειωμένη φροντίδα της σωματικής και ψυχικής τους υγείας. Επίσης, παρατηρείται ότι δυσκολεύονται να πάρουν αποφάσεις και να αναλάβουν πρωτοβουλίες με συνέπεια να δείχνουν μια εικόνα ανευθυνότητας και αναβλητικότητας (Henning et al., 2022; Adler, 2019; Bowling, 2020; Ahmann, 2018; Brown, 2017).

Η ΔΕΠ-Υ έχει σχετιστεί με οικονομική επιβάρυνση καθώς συχνά οι νεαροί ενήλικες είτε παραιτούνται από την εργασία τους λόγω της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που συχνά παρουσιάζουν (κάποιοι έχουν συχνά εκρήξεις θυμού και ενίοτε βίαια ξεσπάσματα σε πελάτες ή συναδέλφους ή τους εργοδότες τους) είτε απολύονται. Υπάρχει σειρά μελετών που τεκμηριώνουν το άγχος που βιώνουν τόσο οι οικογένειες καταγωγής αλλά και οι πυρηνικές οικογένειες που έχουν δημιουργήσει οι νεαροί ενήλικες, λόγω των πολλαπλών προαναφερόμενων δυσκολιών αυτής της διαταραχής (Kwon et al., 2018; Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016; Πεχλιβανίδης κ.ά., 2012).

Στη σημερινή εποχή υπάρχει πληθώρα εξειδικευμένων θεραπευτικών προσεγγίσεων που απευθύνεται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ασθενών με ΔΕΠ-Υ αλλά και ανάλογα την σοβαρότητα των συμπτωμάτων τους. Έτσι, πέραν της χορήγησης σχετικής φαρμακευτικής αγωγής, η οποία ρυθμίζεται βάσει των προαναφερόμενων στοιχείων, εφαρμόζεται κυρίως η γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση καθώς και η εξειδικευμένη καθοδήγηση/ADHD coaching σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Επίσης, αξιοποιείται τόσο η ψυχαναλυτική προσέγγιση αλλά και η συστημική οικογενειακή θεραπεία για την διαχείριση της ΔΕΠ-Υ. Αυτές οι θεραπευτικές προσεγγίσεις στοχεύουν στην ανακούφιση από την συμπτωματολογία. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν επίσης αναφορές για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων για την αντιμετώπιση των πυρηνικών συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ όπως η νευροανάδραση, αλλά και τήρηση διάφορων διατροφικών κανόνων με έμφαση στην

αποφυγή αναφυκτικών, κατανάλωσης καφέ αλλά και επεξεργασμένων πολυακόρεστων τροφίμων που είτε περιέχουν χρωστικές ουσίες λόγω ότι όλες αυτές οι διατροφικές συμπεριφορές αυξάνουν την διέγερση των νεαρών ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ, αλλά και την κατανάλωση ανθυγιεινού φαγητού (fast food, πατατάκια) καθώς υπάρχει προδιάθεση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ για παχυσαρκία, ενώ παράλληλα συστήνεται η λήψη σκευασμάτων που περιέχουν αυξημένη ποσότητα omega3 (Πεχλιβανίδης κ.ά., 2022; Faraone, 2021; Johns Hopkins, 2019; Marshall κ.ά., 2019; Surman, 2019; Zylowska, 2019; 2018; Capri, 2017).

Δυσκολίες στη Φοίτηση Νεαρών Ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ & Παρεχόμενες Υπηρεσίες στο Πανεπιστημιακό χώρο

Η φοίτηση σε Πανεπιστημιακά ιδρύματα και η απόκτηση Πτυχίου χαρακτηρίζεται από επαγγελματική επιτυχία, οικονομική ευημερία, προσωπική ικανοποίηση και εξέλιξη. Ωστόσο, η επίτευξη όλων αυτών των στόχων δεν είναι εφικτή για όλους. Η ύπαρξη ακαδημαϊκών δυσκολιών είναι συνυφασμένη με τη ΔΕΠ-Υ. Από τη σχολική ηλικία έως και την ενηλικίωση τα άτομα με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη φοίτηση που τους επηρεάζουν περαιτέρω στη λειτουργικότητά τους. Επιπλέον, τόσο οι εκπαιδευτικές όσο και οι κοινωνικο-συναισθηματικές τους ανάγκες έχουν σοβαρές ψυχολογικές και πρακτικές επιπτώσεις στη φοιτητική και κοινωνική ζωή των νεαρών ατόμων και των δύο φύλων. Αυτό κυρίως ισχύει στις περιπτώσεις φοιτητών που έχουν προεξάρχοντα τον απρόσεκτο τύπο ΔΕΠ-Υ, καθώς συχνά ξεχνούν να εγγραφούν στο Τμήμα όπου φοιτούν, ή ξεχνάνε να δηλώσουν τα μαθήματα που θα πάρουν σε κάθε εξάμηνο και έτσι αναπόφευκτα οδηγούνται στη διακοπή της φοίτησης τους, συχνότερα από τους φοιτητές που δεν έχουν κάποια διαταραχή. Το ποσοστό αυτό κυμαίνεται από 11-21% (DuPaul et al., 2021; 2017; Sedgwick-Muller et al., 2022; 2017; Adler, 2019; Caye, 2018).

Αναλυτικά, οι παράγοντες που επιδρούν στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών με ΔΕΠ-Υ είναι οι εξής:

α) *το επίπεδο σοβαρότητας της ΔΕΠ-Υ*, όπου όσο πιο σοβαρό είναι το επίπεδο της ΔΕΠ-Υ τόσο πιο χαμηλή η ακαδημαϊκή επίδοση των νεαρών ενηλίκων και υψηλότερο το ποσοστό φοιτητικής διαρροής (Henning et al., 2022; Faraone, 2021; 2015; DuPaul et al., 2021; Ahmann, 2018),

β) *αν οι νεαροί ενήλικες με ΔΕΠ-Υ έχουν συννοσηρότητα*. Μελέτες σε νεαρούς ενήλικες με ΔΕΠ-Υ έχουν δείξει πως οι βαθμολογίες αλλά και η συνολική ακαδημαϊκή επίδοση αυτής της ομάδας φοιτητών είναι πιο χαμηλή από το μέσο όρο των συμφοιτητών τους που δεν έχουν κάποια άλλη διαταραχή, καθ' όλη την διάρκεια της φοίτησης τους. Επιπροσθέτως, οι φοιτητές που συγκεκριμένα έχουν συννοσηρότητα με αγχώδεις διαταραχές και διαταραχές διάθεσης έχουν χαμηλότερες πιθανότητες για εκπαιδευτική επιτυχία και μεγαλύτερο ποσοστό αντιμετώπισης δυσκολιών στη φοίτηση και εγκατάλειψης των σπουδών τους. Μελέτες έχουν παρουσιάσει θετική σχέση μεταξύ του άγχους και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Αδιαμφισβήτητα, σε περιπτώσεις όπου τα νεαρά ενήλικα άτομα με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν πάνω από δύο διαταραχές, τότε επιδεινώνεται σε σοβαρότατο βαθμό το ακαδημαϊκό προφίλ τους, και είναι πολύ πιο πιθανή η περίπτωση διακοπής της φοίτησης τους (Henning et al., 2022; Faraone, 2021; 2015; DuPaul et al., 2021; Ahmann, 2018),

γ) *το φύλο των φοιτητών με ΔΕΠ-Υ*, όπου παρόλο που οι ερευνητικές μελέτες συστηματικά δείχνουν ότι οι νεαρές φοιτήτριες με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν δυσκολία οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου τους, καθώς παράλληλα καταπιάνονται με

διάφορες εκπαιδευτικές, αθλητικές και κοινωνικές δραστηριότητες, καταφέρνουν να έχουν όμως καλύτερους βαθμούς από τους άνδρες φοιτητές με ΔΕΠ-Υ. Επίσης, παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών τους, πιθανά λόγω ότι εμπλέκονται πιο σπάνια σε εξαρτητικές ή/και επικίνδυνες συμπεριφορές, σε σχέση με τους άνδρες φοιτητές με ΔΕΠ-Υ, αλλά και εξαιτίας ότι παρουσιάζουν πιο ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις με τους συμφοιτητές τους που δεν έχουν ΔΕΠ-Υ (Henning et al., 2022; Faraone, 2021; 2015; DuPaul et al., 2021; Ahmann, 2018),

δ) *το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων*, όπου όταν οι γονείς φοιτητών με ΔΕΠ-Υ έχουν Πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνήθως τα παιδιά τους όχι μόνο καταφέρνουν να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις σπουδές τους, αλλά και να παίρνουν μεγαλύτερες βαθμολογίες, καθώς ενδεχομένως λαμβάνουν μεγαλύτερη υποστήριξη και κατεύθυνση από το οικογενειακό τους πλαίσιο για τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο (Henning et al., 2022; Faraone, 2021; 2015; DuPaul et al., 2021; Ahmann, 2018),

ε) *το αν ανήκουν σε κάποια μειονότητα*, όπου συνήθως οι φοιτητές που ανήκουν στην Καυκάσια φυλή έχουν μεγαλύτερα ποσοστά ακαδημαϊκής αποφοίτησης ενώ οι Ασιάτες, οι Αφροαμερικάνοι και οι Ισπανόφωνοι φοιτητές με ΔΕΠ-Υ λαμβάνουν χαμηλότερους μέσους όρους στη βαθμολογία τους, παρουσιάζουν μειωμένη επιμονή στη φοίτηση κατά το δεύτερο έτος των σπουδών τους, έχουν λιγότερες πιθανότητες για απόκτηση Πτυχίου (Henning et al., 2022; Faraone, 2021; 2015; DuPaul et al., 2021; Ahmann, 2018),

στ) *το αν λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή*, όπου οι νεαροί φοιτητές που λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή για τη ΔΕΠ-Υ έχουν περισσότερες στρατηγικές μάθησης, συγκριτικά με τους φοιτητές χωρίς φαρμακευτική αγωγή, και κατά συνέπεια παίρνουν καλύτερους βαθμούς και σπάνια εγκαταλείπουν την Σχολή που φοιτούν (Henning et al., 2022; Faraone, 2021; 2015; DuPaul et al., 2021; Ahmann, 2018).

Στις πρακτικές δυσκολίες στη φοίτηση των νεαρών ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ συμπεριλαμβάνεται η αναβλητικότητα, η μη αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου τους, η μη παράδοση εργασιών, αλλά και η δυσκολία συγκέντρωσης τους κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Οι νεαροί φοιτητές με ΔΕΠ-Υ που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες χρειάζονται αδιαμφισβήτητα περισσότερη υποστήριξη, παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων όπως βοηθητικού τεχνολογικού εξοπλισμού, εκμάθηση τεχνικών σωστής διαχείρισης του χρόνου τους για βελτίωση των οργανωτικών τους δεξιοτήτων όπως προσαρμοσμένα διδακτικά υλικά ή διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης που θα επιτρέπουν την βέλτιστη κατανόηση και θα συμβάλλουν στην αποτελεσματική ολοκλήρωση των εξετάσεων και την απόκτηση του Πτυχίου τους. Στις κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με ΔΕΠ-Υ κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο εντάσσονται τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και η δυσκολία στην κοινωνική προσαρμογή στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, συγκριτικά με τους φοιτητές που δεν έχουν ΔΕΠ-Υ (DuPaul et al., 2018; Brown, 2017; Pliszka, 2016).

Ως πηγές παραγωγικότητας και υποστήριξης χαρακτηρίζονται τα εξής: α) η στοχοθέτηση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, β) η αποφυγή σύγκρισης με τους συνομηλίκους, γ) οι επιτυχημένες προσπάθειες προσέγγισης του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσω απόκτησης θετικής στάσης και εδραίωσης αισθήματος αυτοεκτίμησης, αλλά και δ) η μείωση του φόβου αποτυχίας. Μείζονος σημασίας για την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των νεαρών ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ είναι η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, καθώς η πλειοψηφία αυτών των

φοιτητών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Πιο συγκεκριμένα, τα επικρατέστερα συναισθήματα τους είναι αυτά της ντροπής, της αμηχανίας και του θυμού λόγω της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος ως προς τις κοινωνικές τους επαφές. Επακόλουθο αυτών των συναισθημάτων είναι η μείωση της αυτοεκτίμησης τους και η ενίσχυση των αρνητικών συναισθημάτων όπως άγχος και αβεβαιότητα εαυτού, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου αρνητικών συναισθημάτων, η οποία οδηγεί στη μείωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και λειτουργικότητας και κατά συνέπεια σε αυξημένα ποσοστά διακοπής της φοίτησης τους. Ωφέλιμη λοιπόν κρίνεται η ύπαρξη προγραμμάτων για την ενίσχυση των κινήτρων που στοχεύουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών με ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, η πιο διαδεδομένη επιλογή υποστήριξης και θεραπείας προς τους φοιτητές με ΔΕΠ-Υ στα Πανεπιστήμια στις Η.Π.Α. και στην Ευρώπη θεωρείται η καθοδήγηση (Academic ADHD Coaching), η οποία συμβάλλει στην βελτίωση των δεξιοτήτων, στη διαχείριση του χρόνου και του άγχους, στην αντιμετώπιση προβλημάτων καθώς και στην απόκτηση ακαδημαϊκών στόχων (Sedgwick-Muller et al., 2022; 2017; DuPaul et al., 2021; 2017; Surman, 2019; Ahmann, 2018; Capri, 2017).

Μεθοδολογία της Ερευνητικής Μελέτης

Η ερευνητική μελέτη διεξήχθη σε δύο Πανεπιστημιακά Τμήματα της χώρας, όπου χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η μέθοδος των Μελετών Περίπτωσης (case studies), όπου μέσω της αξιοποίησης ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε τέσσερις φοιτητές με ΔΕΠΥ ηλικίας 19-22 ετών αναδείχθηκαν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, αλλά επίσης δόθηκε η δυνατότητα σκιαγράφησης του οδοιπορικού τους ως φοιτητές μέσω της ανάδειξης ορισμένων εκφάνσεων της διαταραχής στην ζωή και τη λειτουργικότητα τους, αλλά και η καταγραφή της άποψης τους αναφορικά με τις παρεχόμενες υπηρεσίες του Τμήματος και του Πανεπιστημίου που φοιτούν.

Αναφορικά με την συλλογή των δεδομένων στο στάδιο της μεθοδολογίας σχεδιάστηκε ο σκελετός της ημι-δομημένης συνέντευξης με τους συνεντευξιαζόμενους φοιτητές με ΔΕΠ-Υ, ο οποίος στην αρχή συμπεριλάμβανε στοχευμένες ερωτήσεις που αφορούσαν την κάθε περίπτωση φοιτητή με ΔΕΠΥ και την φοιτητική του πορεία. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης ήταν τα ακόλουθα: α) ποιες είναι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες που βιώνουν οι φοιτητές με ΔΕΠΥ; β) ποιο είναι το επίπεδο προσπάθειας για την ανταπόκριση στις σπουδές τους συγκριτικά με τους συμφοιτητές τους χωρίς ΔΕΠΥ; γ) ποιοι μέθοδοι βοηθούν στην οργάνωση και ποιοι στη μείωση των συμπτωμάτων; δ) ποια είναι η σχέση τους με τη γυμναστική και τη διατροφή; ε) ποιες είναι οι ενδεχόμενες δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις; και στ) ποιες είναι οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που απευθύνθηκαν και ποια η αποτελεσματικότητά τους;

Απαραίτητο πριν πραγματοποιηθεί η ημι-δομημένη συνέντευξη της ερευνήτριας με τους φοιτητές με ΔΕΠΥ, ήταν η διασφάλιση της τήρησης της ανωνυμίας και του απορρήτου των στοιχείων, τόσο των προσωπικών τους, όσο και του Τμήματος και του Πανεπιστημίου όπου φοιτούσαν. Αφού πρώτα είχε δοθεί η απαραίτητη έγκριση άδειας από την Γενική Συνέλευση του Τμήματος που φοιτούσαν οι συμμετέχοντες, πριν την διεξαγωγή της έρευνας οι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν και την έγγραφη συναίνεση τους για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική μελέτη. Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν η επισήμανση αναγκαιότητας ενδεδειγμένης καταγραφής των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και δυσκολιών των φοιτητών με ΔΕΠΥ βάσει τεκμηριωμένης

πρακτικής (evidenced based practice), η οποία θα συμβάλλει στον σχεδιασμό και εφαρμογή κατάλληλων εξατομικευμένων παροχών και παρεμβάσεων στον Πανεπιστημιακό χώρο, όπως η κατάρτιση του προσωπικού της Φοιτητικής Μέριμνας στην εξατομικευμένη συμβουλευτική καθοδήγηση/ADHD Coaching για φοιτητές με ΔΕΠΥ, η οποία αποτελεί μέρος των παροχών σε όλα τα Πανεπιστήμια των αναπτυγμένων χωρών του εξωτερικού.

Ευσύνοπτη Παρουσίαση των Τεσσάρων Μελετών Περίπτωσης

Μελέτη Περίπτωσης Α

Η πρώτη περίπτωση αφορά έναν φοιτητή ηλικίας 22 ετών, ο οποίος φοιτά στο τέταρτο έτος των σπουδών του στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας. Έλαβε τη διάγνωση της ΔΕΠΥ στην ηλικία των 10 ετών, όπου παραπέμφθηκε σε Παιδοψυχιατρική Κλινική έπειτα από προτροπή της μητέρας του. Διαμένει μόνος του στην πόλη που φοιτά, δίνει προφορικές εξετάσεις και δεν λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή για την ΔΕΠΥ. Ανάφερε ότι λόγω της ΔΕΠΥ που έχει διασπάτε η προσοχή του στην αίθουσα κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων που παρακολουθεί, κι ότι λόγω της απροσεξίας του έχει ξεχάσει στο παρελθόν να κάνει δύο φορές δήλωση μαθημάτων την καθορισμένη περίοδο, και ότι λόγω της αναβλητικότητας του καθυστερεί να παραδώσει τις εργασίες που έχει αναλάβει. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι: *«Η αλήθεια είναι ότι συνηθίζω να σκέφτομαι πως πρέπει να κάνω τις εργασίες στην αρχή, θεωρώ όμως ότι έχω χρόνο και το αφήνω, μετά το ξεχνάω και καταλήγω να ασχολούμαι και να τις παραδίδω τελευταία στιγμή»*. Όλες αυτές οι αρνητικές συμπεριφορές, όπως είναι αναμενόμενο, έχουν επιπτώσεις στον εκπαιδευτικό τομέα, με αποτέλεσμα να έχει χαμηλή βαθμολογία, να χρωστάει αρκετά μαθήματα και άρα ότι θα χρειαστεί να παρατείνει 1-2 τουλάχιστον χρόνια την φοίτηση του πέραν της τετραετούς φοίτησης του.

Ο φοιτητής Α είπε ότι δεν χρησιμοποιεί εξοπλισμό, τεχνολογικό ή έντυπο, που να τον βοηθά στη θύμηση σημαντικών γεγονότων και προθεσμιών για το Πανεπιστήμιο, ενώ εξέφρασε την επιθυμία να βρει μια τεχνική για να τον βοηθήσει. Αναφορικά με τον τρόπο ζωής του σημείωσε ότι η γυμναστική δεν είναι η προτεραιότητά του, αν και θα το ήθελε. Εντοπίστηκαν, επίσης, δυσκολίες στη διατροφή και τον ύπνο του, καθώς έχει προτίμηση προς το ανθυγιεινό και έτοιμο φαγητό (fast food) λόγω ευκολίας, ενώ ο ύπνος του είναι ασταθής, κατάσταση η οποία επιδεινώνει τη διατήρηση ενός σωστού προγράμματος. Στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα δεν εντοπίστηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες, παρά μόνο η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων προς τον εαυτό του. Ο φοιτητής Α εξέφρασε ότι είναι ιδιαίτερα κοινωνικός και ομιλητικός κι έχει παρέες και φίλους από το Τμήμα του καθώς και από άλλες σχολές, ενώ επίσης οι παιδικές του φιλίες έχουν διατηρηθεί και ο υποστηρικτικός του κύκλος με τους σημαντικούς άλλους είναι διευρυνμένος. Όσον αφορά την υποστήριξη που έχει δεχθεί από κάποια Υπηρεσία Ψυχικής Υγείας στην Κοινότητα ή από την Φοιτητική Μέριμνα του Πανεπιστημίου που σπουδάζει ανέφερε:

«Αποφάσισα να πάω στην Φοιτητική Μέριμνα φέτος, κατά κύριο λόγο γιατί αισθανόμουν ότι χρειαζόμουν μια κατεύθυνση από κάποιον. Αισθανόμουν μια στασιμότητα στη ζωή μου και παράλληλα ήμουν πολύ απαιτητικός σε ότι αφορά στον εαυτό μου. Υπεραναλύω πολλά γεγονότα στη ζωή μου και έτσι αισθάνομαι περισσότερο αρνητικά συναισθήματα. Έχω βοηθηθεί πολύ σε αυτό τον τομέα. Με έχει βοηθήσει η συμβουλευτική γιατί βρήκα υποστήριξη και κατανόηση των αναγκών μου. Προσπαθώ να βρω τρόπους διαχείρισης των συμπτωμάτων μου και κάποιες τεχνικές. Ξεκίνησα στην

αρχή ψυχοκοινωνική υποστήριξη με μια κοινωνική λειτουργό και μετά από λίγο διάστημα ξεκίνησα συνεδρίες ψυχοθεραπείας με την ψυχολόγο.».

Μελέτη Περίπτωσης Β

Η δεύτερη περίπτωση αφορά έναν φοιτητή 19 ετών, που βρίσκεται στο πρώτο έτος των σπουδών του στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Η διάγνωση της ΔΕΠΥ έγινε κατά την παιδική του ηλικία και συγκεκριμένα στα 8 του έτη. Διαμένει με τους γονείς του στην πόλη της Πάτρας. Δίνει προφορικές εξετάσεις και λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή. Ενώ οι γονείς του είχαν κάνει ψυχοεκπαίδευση γονέων την περίοδο της διάγνωσης, ο ίδιος δεν έχει συμμετάσχει σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει λόγω της ΔΕΠΥ εντοπίζονται στη διατήρηση της προσοχής, στο αίσθημα της ανησυχίας, δυσκολία στην οργάνωση και την αναβλητικότητα των εκπαιδευτικών του υποχρεώσεων. Αναφέρει ότι έχει δει βελτίωση από την έναρξη λήψης της φαρμακευτικής του αγωγής. Ως προς την αναβλητικότητα ανέφερε τα εξής: *«Συνήθως τις εργασίες μου τις κάνω και τις παραδίδω εγκαίρως, έχει τύχει και μόλις ανακοινωθεί η εργασία να ασχοληθώ μαζί της. Παίζει ρόλο πως είναι η ψυχολογία μου εκείνη τη στιγμή. Πολλές φορές τις αναβάλλω και τις παραδίδω στην κυριολεξία τελευταία στιγμή».* Για τη δυσκολία συγκέντρωσης χαρακτηριστικά ανέφερε: *«Όταν διαβάσω, συγκεντρώνομαι για λίγο, μετά μπορεί να ασχοληθώ με το κινητό μου, μετά μπορεί να θυμηθώ ότι δεν έκανα γυμναστική και τα παρατάω όλα με αποτέλεσμα όταν πάω να ξαναδιαβάσω να ξεχνάω που ήμουν και να πρέπει να διαβάσω από την αρχή».*

Δεν έχει χρησιμοποιήσει εξοπλισμό, τεχνολογικό και μη, για να τον βοηθήσει με τις δυσκολίες στη φοίτηση και στην τήρηση προγράμματος στην καθημερινότητά του, ούτε έχει βρει κάποια τεχνική που να τον βοηθά. Γυμναζόταν συχνά στο παρελθόν, ενώ τώρα δεν τηρεί ένα σταθερό πρόγραμμα άθλησης και στενοχωριέται πολύ γιατί τον εκτόνωνε και τον βοηθούσε στην διατήρηση της προσοχής. Δυσκολεύεται στην τήρηση ενός προγράμματος διατροφής όταν είναι εκτός σπιτιού. Επίσης, δυσκολεύεται στην τήρηση ενός σωστού προγράμματος ύπνου, αργεί να κοιμηθεί και δυσκολεύεται να ξυπνήσει το πρωί. Όσον αφορά στις κοινωνικές του σχέσεις δεν αντιμετωπίζει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Είναι ιδιαίτερα κοινωνικός και έχει υποστηρικτικό περιβάλλον, ενώ οι φίλοι του είναι κυρίως από το Τμήμα του. Όταν ερωτήθηκε αν έχει αναζητήσει ψυχοκοινωνική βοήθεια αποκρίθηκε: *«Θα ήθελα να λάβω κάποιου είδους υποστήριξη ή συμβουλευτική τώρα που έμαθα ότι δίνεται αυτή η δυνατότητα από το Πανεπιστήμιο».*

Μελέτη Περίπτωσης Γ

Η τρίτη περίπτωση αφορά μια φοιτήτρια ηλικίας 21 ετών, η οποία βρίσκεται στο τρίτο έτος στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο στη Θεσσαλονίκη και διαμένει μόνη της. Δίνει προφορικές εξετάσεις και δε λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή. Η διάγνωση της ΔΕΠΥ έγινε στην ηλικία των 12 ετών, μετά από προτροπή της δασκάλας της και συναίνεση των γονέων της. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει λόγω της ΔΕΠΥ είναι η δυσκολία συγκέντρωσης, η απροσεξία, η χαμηλή βαθμολογία, η δυσκολία στην επιλογή και έγκαιρη δήλωση μαθημάτων, καθώς και στην οργάνωση και τήρηση προγράμματος κατά την εκπόνηση εργασιών. Χρησιμοποιεί συχνά ημερολόγια και τεχνολογικό εξοπλισμό, όπως το smartwatch και τις υπενθυμίσεις στο κινητό για να θυμάται σημαντικές ημερομηνίες αναφορικά με τις σπουδές της. Δεν έχει βρει μέχρι στιγμής κάποια τεχνική πέραν της τήρησης προγράμματος και της οργάνωσης για την αντιμετώπιση δυσκολιών στη φοίτηση της. Στην ερώτηση αν χρειάζεται να καταβάλλει

μεγαλύτερη προσπάθεια από τους συμφοιτητές τις για να ανταποκριθεί στις σπουδές της απάντησε: *«Σίγουρα, κάτι που για άλλους είναι εύκολο και αυτονόητο για εμένα και φαντάζομαι και για άλλα άτομα με ΔΕΠΥ δεν είναι. Χρειάζεται να προσπαθώ περισσότερο λόγω της αδυναμίας μου στην οργάνωση και την συγκέντρωση, κατά τ' άλλα είμαι καλά».*

Γυμνάζεται τακτικά τον τελευταίο καιρό καθώς την βοηθάει στην χαλάρωση αλλά και στην συγκέντρωση, ωστόσο αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διατήρηση σωστού προγράμματος διατροφής και ύπνου, όπου συγκεκριμένα βιώνει συχνά αυπνίες και προτιμά το ανθυγιεινό φαγητό λόγω ευκολίας. Αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις έχει συννοσηρότητα αγχώδους διαταραχής και για αυτό τον λόγο δυσκολεύεται στη διαχείρισή των συναισθημάτων της. Έχει υποστηρικτικό δίκτυο και φίλους από το Πανεπιστήμιο. Στην ερώτηση σχετικά με την αναζήτηση ψυχοκοινωνικής βοήθειας εξήγησε ότι:

«Ξεκίνησα πέρυσι συμβουλευτική με την κοινωνική λειτουργό της Φοιτητικής Μέριμνας του Πανεπιστημίου γιατί ήθελα να λάβω βοήθεια τόσο για τη ΔΕΠΥ αλλά και το κοινωνικό άγχος, ώστε να αποδίδω καλύτερα στη Σχολή και όντως με έχει βοηθήσει πολύ. Έχω ήδη δει βελτίωση στον τρόπο που σκέφτομαι και ενεργώ και νιώθω ότι βλέπω τη ζωή με άλλα μάτια. Θα ήθελα όμως να δοκιμάσω το coaching που έχω ακούσει ότι βοηθά πολύ τα άτομα με ΔΕΠΥ στην οργάνωση».

Μελέτη Περίπτωσης Δ

Η τέταρτη περίπτωση αφορά έναν φοιτητή ηλικίας 21 ετών, ο οποίος φοιτά στο τρίτο έτος στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο στη Θεσσαλονίκη και διαμένει με συγκάτοικο τον αδελφό του. Αναφέρει ότι η συγκατοίκηση τον αποσυντονίζει, αλλά δεν έχει άλλη επιλογή για οικονομικούς λόγους. Η διάγνωση της ΔΕΠΥ έγινε μόλις πριν ένα έτος, μετά από νύξη της ψυχολόγου με την οποία κάνει ψυχοθεραπεία. Θεωρεί ότι τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ όπως η ζωηράδα, η απροσεξία, η αφηρημάδα, και η αναβλητικότητα υπήρχαν από την παιδική του ηλικία, χωρίς όμως κάποιος να του αναφέρει ότι πρέπει να αξιολογηθεί για πιθανή ΔΕΠΥ. Λόγω της πρόσφατης διάγνωσης δεν έχει λάβει γνωμάτευση για προφορικές εξετάσεις κι έτσι εξετάζεται γραπτώς. Εξήγησε ότι ο ίδιος επισκέφθηκε την ψυχολόγο προ ενός έτους, καθώς ένιωθε έντονο άγχος και ήθελε βοήθεια ως προς την διαχείρισή του.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη φοίτησή του λόγω της ΔΕΠΥ είναι δυσκολία στη συγκέντρωση, αλλά και η μη έγκαιρη δήλωση μαθημάτων, λόγω της αναβλητικότητας καθώς και λόγω των αρνητικών συναισθημάτων που νιώθει, όπως το άγχος, ο φόβος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα είπε τα εξής: *«Με βοηθά να προσπαθώ να τηρώ ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα, έτσι ξέρω τι έχω να κάνω και τότε, διαβάζω πιο συστηματικά και άρα με βοηθά με τη συγκέντρωση».* Ανέφερε ότι χρησιμοποιεί συχνά εξοπλισμό ώστε να διαβάζει αποτελεσματικά και να ανταποκρίνεται στις προθεσμίες και τις διορίες. Κρατά ημερολόγιο, χρησιμοποιεί τις υπενθυμίσεις του κινητού του και κρατάει όπως χαρακτηριστικά ανέφερε «δημιουργικές» σημειώσεις από τα μαθήματα, ώστε να έχει κίνητρο για διάβασμα. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι: *«Όταν είναι να διαβάσω βάζω το κινητό μου σε λειτουργία πτήσης ή το αφήνω σε άλλο δωμάτιο για να μην μπορώ να το χρησιμοποιήσω».*

Ο φοιτητής Β εξήγησε ότι οι δυσκολίες του εστιάζουν κυρίως στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα και όχι τόσο στον εκπαιδευτικό. Σημείωσε τα εξής: *«Ποτέ δεν ήμουν πολύ κοινωνικός, αλλά μετά από κάποιο καιρό έβρισκα λίγους και καλούς φίλους και τώρα έχω 1-2 φίλους συμφοιτητές μου. Δεν νιώθω άλλωστε την ανάγκη να βγαίνω έξω συχνά καθώς μου αρέσει να παίζω play station μόνος μου».*

Γυμνάζεται πολύ συχνά καθώς τον βοηθά στη συγκέντρωση και στην αύξηση της αυτοπεποίθησής του. Έχει αντιμετωπίσει δυσκολία στη διατήρηση ενός σωστού προγράμματος διατροφής και κατά βάση επιλέγει να τρώει απ' έξω ανθυγιεινό φαγητό. Δυσκολεύεται επίσης να τηρήσει ένα σωστό πρόγραμμα ύπνου, ενώ αντιμετωπίζει συχνά αυπνίες. Στην ερώτηση αν έχει αναζητήσει βοήθεια από την Κοινωνική Μέριμνα του Πανεπιστημίου που σπουδάζει ή κάποια Υπηρεσία Ψυχικής Υγείας στην Κοινότητα εξήγησε ότι δεν γνώριζε ότι υπάρχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες στο Πανεπιστήμιο κι έτσι ξεκίνησε συνεδρίες με ιδιώτη ψυχολόγο κι ότι έχει ήδη δει αυτοβελτίωση σε αρκετούς τομείς της ζωής του.

Επίλογος

Παρατηρήθηκε πως οι συμμετέχοντες φοιτητές με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν κατά βάση μειωμένη ικανότητα διατήρησης της προσοχής, αναβλητικότητα και έλλειψη στρατηγικών μάθησης. Αυτά τα στοιχεία εμποδίζουν τη λειτουργικότητά τους και δυσχεραίνουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση, καθώς ξεχνούν να κάνουν δήλωση μαθημάτων, δεν παραδίδουν εγκαίρως τις εργασίες τους και δεν διαβάζουν επαρκώς στην εξεταστική περίοδο λόγω ότι διαρκώς αναβάλλουν το διάβασμα για αργότερα. Δεν εντοπίστηκαν ιδιαίτερα συμπτώματα υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας. Το άγχος που νοιώθουν οι φοιτητές με ΔΕΠΥ είναι έκδηλο, καθώς νοιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις φοιτητικές απαιτήσεις. Συνέπεια όλων αυτών των λόγων, είναι η εμφανής καθυστέρηση των φοιτητών με ΔΕΠΥ στην απόκτηση Πτυχίου.

Διαφάνηκε ότι οι προφορικές εξετάσεις είναι ευεργετικές για τους φοιτητές με ΔΕΠΥ, καθώς κατ' αυτό τον τρόπο αυξάνεται η ακαδημαϊκή τους επίδοση -συγκριτικά με τις γραπτές εξετάσεις- λόγω της αμεσότητας και της συνοπτικής διαδικασίας αυτού του είδους της εξέτασης. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες δεν λάμβαναν φαρμακευτική αγωγή, κι εκείνος που έκανε λήψη Φ/Α είχε καλύτερες επιδόσεις και ικανοποίηση από την φοιτητική του ζωή. Όσον αφορά στη συμμετοχή των φοιτητών στην άθληση, αν και όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα θετικά της ενασχόλησης τους με την γυμναστική, όπως ότι τους χαλαρώνει και κυρίως ότι τους βοηθά στην συγκέντρωση, οι μισοί δεν αθλούνταν γιατί δεν μπορούσαν να οργανώσουν σωστά το πρόγραμμά τους. Όλοι οι φοιτητές με ΔΕΠΥ σημείωσαν ότι δεν διατρέφονταν υγιεινά λόγω έλλειψης χρόνου, και ότι είχαν διαταραχή με τον ύπνο τους.

Λίγοι φοιτητές με ΔΕΠΥ γνώριζαν την μέθοδο καθοδήγησης/coaching και μόλις ενημερώθηκαν για αυτή εξέφρασαν την επιθυμία να παρέχεται δωρεάν από την Φοιτητική Μέριμνα του Πανεπιστημίου. Όλοι οι συμμετέχοντες (πλην ενός) λάμβαναν ψυχοκοινωνική υποστήριξη, είτε από Υπηρεσίες του Πανεπιστημίου ή από ιδιώτες ειδικούς ψυχικής υγείας όπως ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό. Το ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης, το οποίο αντικρούει αντίστοιχες μελέτες στο εξωτερικό είναι ότι όλοι οι συμμετέχοντες φοιτητές με ΔΕΠΥ είχαν υποστηρικτικό δίκτυο και κάποιες φιλικές σχέσεις εντός και εκτός Τμήματος. Επιτακτική κρίνεται η ανάγκης δημιουργίας και διατήρησης εξατομικευμένου προγράμματος καθοδήγησης/coaching για τους φοιτητές με ΔΕΠΥ στον Πανεπιστημιακό χώρο με στόχο την ολιστική κάλυψη των αναγκών τους, η οποία θα συμβάλλει στην εφαρμογή ενός εμπεριστατωμένου Πρωτοκόλλου συμπεριληπτικής Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γιαννοπούλου, Ι. (2020) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Στο Γ. Κολαΐτης & Συνεργάτες, *Σύγχρονη Ψυχιατρική Παιδιού & Εφήβου: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία* (σσ.165-174). Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Κάκουρος, Ε. (2012). Η έκβαση της ΔΕΠ-Υ στην εφηβεία και την ενηλικίωση. Στο Ε. Κάκουρος & Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.), *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις & θεραπευτική αντιμετώπιση* (σσ. 329-354). Gutenberg.
- Πεχλιβανίδης, Α., Παπανικολάου, Κ. (2022). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας: Από τις υπερκινητικές στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 39 (2), 151-162.
- Προκόπη, Α., Πεχλιβανίδης, Α. (2017). Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις στη Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στην ενήλικη ζωή. Στο Α., *Γνωσιακή-Συμπεριφορική Έρευνα & Θεραπεία*.
- Πεχλιβανίδης Α., Παπανικολάου Α., Γιαννοπούλου Ι., (2015). Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας στους ενήλικες. Στο Παπαδημητρίου Γ.Ν., Λιάπας Ι.Α., Λύκουρας Ε., *Σύγχρονη Ψυχιατρική*, Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ.Α., Παπαδημητρίου, Γ.Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες: Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29 (5), 562-576.
- Κουμούλα Α. (2012) Η Εξέλιξη Της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον Χρόνο. *Ψυχιατρική* 23(1), 49-59.
- Μανιαδάκη & Κάκουρος, (2016) Η διαχείριση της ΔΕΠ-Υ: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπιτσάκου, Ε. (2012). Η ετερογένεια στη διαδικασία παθογένεσης και εκδήλωσης της ΔΕΠΥ. Στο Ε. Κάκουρος & Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.), *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις & θεραπευτική αντιμετώπιση* (σσ. 57-73), Gutenberg.
- Johns Hopkins (2019). *ADHD in Adulthood: A Guide to Current Theory, Diagnosis, and Treatment*. Johns Hopkins University Press
- Adler, L. A. (2019). *ADHD in Adults: A Practical Guide to Evaluation and Management* (Current Clinical Psychiatry). Springer.
- Ahmann, E. L. J. (2018). A Descriptive Review of ADHD Coaching Research: Implications for College Students. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 17-39.
- Asherson, P. B. (2016). Adult attention-deficit hyperactivity disorder: key conceptual issues. *The Lancet Psychiatry. The Lancet Psychiatry*, 3(6), 568–578.
- Barkley, R. A. (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.).
- Bowling, Z. A. N. (2020). *The diagnosis and management of ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) in children and young people: a commentary on current practice and future recommendations*. BJGP Open.
- Brown, T. E. (2017). *ADHD comorbidities: handbook for ADHD complications in children and adults*. American Psychiatric Pub.
- Capri T., M. G. (2017). Attention, problem solving and decision making in adult subjects with ADHD. *Journal of Clinical & Developmental Psychology.*, 1(1): 1-9.
- Caye, A. S. (2018). *Treatment strategies for ADHD: an evidence-based guide to select optimal treatment*. Molecular Psychiatry.
- Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2018). Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Associated Treatment Among U.S. Children and Adolescents, 2016. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology*, American Psychological Association, Division 53, 47(2), 199–212. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1417860>.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D., Weyandt, L. L., Labban, J., Sass, A. J., Busch, C.Z., Franklin, M.K., Postler, K. B. (2021). Academic Trajectories of College Students with and without ADHD: Predictors of Four-Year Outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1–16. doi [10.1080/15374416.2020.186799](https://doi.org/10.1080/15374416.2020.186799)
- DuPaul, G.J., Franklin, M.K., Pollack, B.L., Stack, K.S., Jaffe, A.R., Gormley, M.J., Anastopoulos, A.D., Weyandt, L.L. (2018). Predictors and Trajectories of Educational Functioning in College Students With and Without Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder. *National Library of Medicine*, 31 (2), 161-178.

- DuPaul, J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M.J., Fu, Q., Pinho, T.D., Banerjee, M. (2017). College Students with ADHD and LD: Effects of Support Services on Academic Performance. *Learning Disabilities Research & Practice*, 00 (0), 1-11. doi [10.1111/ldrp.12143](https://doi.org/10.1111/ldrp.12143)
- Epstein, J. N., Loren, R. E. A. (2013). Changes in the Definition of ADHD in DSM-5: Subtle but Important. *Neuropsychiatry (London)*, 3 (5), 455-458. doi [10.2217/npv.13.59](https://doi.org/10.2217/npv.13.59)
- Faraone, S. V. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence- based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789–818.
- Faraone, S. V. (2015). Meta-analysis of the efficacy of methylphenidate for treating adult-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychopharmacology*, 35(5), 559-565.
- Fayyad, J. S. (2017). The descriptive epidemiology of DSM-IV Adult ADHD in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*. (9(1), 47–65).
- Henning, C., Summerfeldt, L.J., Parker, J.D.A. (2022) ADHD and Academic Success in University Students: The Important Role of Impaired Attention. *Journal of Attention Disorders*, 26 (6), 893-901. doi [10.1177/10870547211036758](https://doi.org/10.1177/10870547211036758)
- Kwon, S.J., Kim, Y. & Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12 (1), 12. doi [0.1186/s13034-018-0218-3](https://doi.org/10.1186/s13034-018-0218-3)
- Marshall, P., Hoelzle, J. & Nikolas, M. (2019). Diagnosing Attention- Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD) in young adults: a qualitative review of the utility of assessment measures and recommendations for improving the diagnostic process. *The Clinical Neuropsychologist*, 1–34. doi [10.1080/13854046.2019.1696409](https://doi.org/10.1080/13854046.2019.1696409)
- Pliszka, S.R. (2016) Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Across the Lifespan. *FOCUS*, no. 1, American Psychiatric Association Publishing, Jan., pp. 46–53. Crossref, doi [10.1176/appi.focus.20150022](https://doi.org/10.1176/appi.focus.20150022)
- Sedgwick- Muller, J.A., Adamou, M., Catani, M., Champ, R., Gudjonsson, G., Hank, D., Pitts, M., Young, S. & Asherson, P. (2022). University students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a consensus statement from the UK Adult ADHD Network (UKAAN). *BMC Psychiatry*, 22: 292. doi [10.1186/s12888-022-03898-z](https://doi.org/10.1186/s12888-022-03898-z)
- Sedgwick- Muller, J.A. (2017). University students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a literature review. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 35 (03), 221-235. doi [10.1017/ipm.2017.20](https://doi.org/10.1017/ipm.2017.20)
- Stickley A., Koyanagi A., Takahashi H., Ruchkin V., Kamio Y., (2017). Attention- deficit/hyperactivity disorder symptoms and loneliness among adults in the general population. *Research in Developmental Disabilities*. 62: 115-123. BERA- British Educational Research Association (2004). Revised ethical guidelines for educational research. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2022 από : <https://www.bera.ac.uk/publication/revised-ethical-guidelines-for-educational-research-2004>
- Surman, C. B. (2019). *Coaching for adults with ADHD: A practical guide for clinicians*. Springer.
- Vogel, S. W. N., Have, M., Bijlenga, D., Graaf, R., Beekman, A. T. F. & Kooij, J.J.S. (2018). Distribution of ADHD symptoms, and associated comorbidity, exposure to risk factor sand disability: Results from a general population study. *Psychiatry Research*, 267, 256-265 στο: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.06.017>
- Zylowska, L. S. (2019). In Mindful awareness and ADHD. In *Mindfulness-based treatment approaches*. Academic Press, pp. 127-147.
- Zylowska, L. (2018). Mindfulness-based cognitive therapy for adults with attentiondeficit/hyperactivity disorder. In Pistorello J. (ed.) *Mindfulness and acceptance for counseling college students*. Springer, pp. 121-138.



ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
& ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση
Interdisciplinary Approaches to Education

Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

Επιστημονικό Πεδίο του
Ινστιτούτου Μελετών
και Ερευνών Γλωσσικής και
Εθνικής Εκπαίδευσης

ePublishingEKT

Οι Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δεν δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραίτητως την άποψη της συντακτικής επιτροπής ή του ΙΜΕΓΕΕ, οι οποίοι και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες γι' αυτό.

Disclaimer: Papers submitted to the journal for review do not oblige the editorial board to publish them. The views expressed in this publication are those of the author and are not necessarily indicative of those of the editorial board and IMEGEE



eJournals



Copyright © IMEGEE

ISSN 2944-9014

Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (IMEGEE)

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος - All rights reserved

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/imegeeinterdisciplinary/index>

www.imegee.gr