

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



ΤΕΥΧΟΣ 25

2023

ISSN: 2241-8393

Επιτροπή Έκδοσης

Αλεξιάδου Θεοδούλη (Λίλυ), δ.φ., ΕΔΙΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
Αποστολόπουλος Κων/νος, Δρ. Φυσικών Επιστ., Συντονιστής Εκπ/κού Έργου
Διαμαντάκου Αικατερίνη (Καίτη), Καθηγήτρια Τμ. Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
Καλογήρου Γεωργία (Τζίνα), Καθηγήτρια Νεοελ. Φιλολογίας & η Διδακτική της, ΕΚΠΑ
Καρβουνίδης Θεόδωρος, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Λαδιάς Αναστάσιος, Δρ. Πληροφορικής, τ. Σχολικός Σύμβουλος
Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Τμ. Κοινων. & Εκπ/κής Πολιτικής Παν. Πελ/νήσου
Μπαρालής Γεώργιος, Καθηγητής Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Αντιπρόεδρος Ι.Ε.Π.
Μπίκος Γιώργος, Δ/ντής Λυκείου, Δρ Πολιτικών Επιστημών
Μπίστα Πολυξένη, δ.φ., Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.
Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
Ρούσσοις Γιάννης, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Σεραλίδου Ελένη, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Σπανός Ι. Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ
Φερεντίνος Σπύρος, Δρ. Μαθηματικών, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος
Δημητρόπουλος Βασίλης, Δρ. Ε.Μ.Π., Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής)

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Τεύχους 25, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Κουτρούμπα, Β., Χαροκοπάκη, Α., & Καλίρης, Α. (2023). Διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: διαφοροποιήσεις και καταγράφουσες ανάγκες. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος* 25, 89-109. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

* Η εικόνα του εξωφύλλου προέρχεται από γλυπτό που φιλοτέχνησε, το 2000, ο [Σπύρος Γουργιώτης](#).

Τεύχος 25ο (2023)

Πίνακας Περιεχομένων

Η αισθητική διάσταση στο μάθημα της λογοτεχνίας: Η περίπτωση της σιωπής <i>Μαρία Κωττούλα</i>	σ. 4-19
Διδακτική πρόταση προσέγγισης διηγημάτων με ενιαία θεματική: διηγήματα της εισβολής <i>Μαρία Μιχάλη</i>	σ. 20-31
Βρόχοι υλοποιούμενοι με κλώνους στο Scratch και ταξινομία SOLO <i>Θεόδωρος Καρθουνίδης, Δημήτριος Λαδιάς</i>	σ. 32-39
Από την εντολή «όταν» στη δομή ελέγχου «εάν»: Μια διδακτική προσέγγιση μεικτής μάθησης με το Scratch <i>Ν. Μπακόπουλος-Σ. Παπαδάκης</i>	σ. 40-50
Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών <i>Γεώργιος Κόσσυβας, Αδριανός Μουταβελής, Κωσταντίνος Αποστολόπουλος, Σπύρος Φερεντίνος</i>	σ. 51-75
Εργαλεία αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού: Η συμβολή του εκπαιδευτικού portfolio και του συνεργατικού μοντέλου της Αξιολόγησης Ομοτέχνων στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού <i>Ευμορφία (Μορφούλα) Τηλιγάδα</i>	σ. 76-88
Διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: διαφοροποιήσεις και καταγράφουσες ανάγκες <i>Βασιλική Κουτρούμπα, Αργυρώ Χαροκοπάκη, Ανδρόνικος Καλίρης</i>	σ. 89-109
Ψυχική Υγεία, Ποιότητα Ζωής και Κοινωνική Υποστήριξη, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τους αναγκαστικούς εγκλεισμούς (lockdowns), σε φοιτητές στην Ελλάδα <i>Μαρία Κουτσούκου</i>	σ. 110-129

Η αισθητική διάσταση στο μάθημα της λογοτεχνίας: Η περίπτωση της σιωπής

Μαρία Κωττούλα
mkottoula@gmail.com

Φιλολόγος, Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων

Περίληψη: Η συμβολή της αισθητικής αγωγής στην αναγνωστική πρόσληψη λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί σήμερα ζητούμενο στην εγκύκλια εκπαίδευση ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων των νέων μας. Οι τέχνες, ιστορικά συνδεδεμένες με τον κριτικά σκεπτόμενο άνθρωπο, εκτός από αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα, υπεισέρχονται, ως εμβάθυνση και εναλλακτική οπτική στη θεώρηση των πραγμάτων, σε ποικίλους γνωστικούς τομείς. Περιορίζοντας τη συζήτηση στο μάθημα της Λογοτεχνίας, οι τέχνες, ως συσχετισμένοι συμβολικοί κώδικες επικοινωνίας με τη γλώσσα της λογοτεχνίας, θεωρείται πως διευρύνουν τον ορίζοντα κατανόησης των κειμένων από τον αναγνώστη με αισθητικά κριτήρια και 'ξεκλειδώνουν' στοιχεία της συναισθηματικής του όρασης. Μ' αυτό τον τρόπο, λοιπόν, οι διαφορετικές 'γλώσσες' αναδεικνύουν πολύτροπα την έκφραση της ανθρώπινης ευαισθησίας και ο μεταφορικός τους λόγος αποτελεί εργαλείο γνωστικής ευελιξίας για τους αποδέκτες τους. Στο κείμενο αυτό αξιοποιείται το παράδειγμα της σιωπής, ως περιβάλλον στον λόγο και στις τέχνες, καθώς προσιδιάζει στις ανησυχίες των εφήβων και συνιστά έναν ζωτικό άξονα επεξεργασίας του ατομικού και κοινωνικού βιώματος.

Λέξεις- κλειδιά: λογοτεχνία, τέχνες, συσχετισμένοι κώδικες, γνωστική ευελιξία

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία, ως διαδικασία συνάντησης των κειμένων με τους αναγνώστες τους, συναρτάται με την εμπειρία των τελευταίων, γεγονός που συμβάλλει στην αυτονόμησή της με βάση τόσο την προσωπική όσο και τις διυποκειμενικές αντιλήψεις με ομαδική επεξεργασία του νοήματος. Στο φάσμα των κειμενικών εκδοχών ο κάθε αναγνώστης είναι παρών με το δικό του βιογραφικό. Ενώ επεξεργάζεται τα λογοτεχνικά κείμενα, τα επενδύει με στοιχεία της δικής του ταυτότητας, εισάγει τη δική του θέαση των πραγμάτων και μέσω της αλληλεπίδρασης αναδεικνύει ή αμφισβητεί το νόημα των πραγμάτων ή / και ενσωματώνει στο δικό του αξιακό απόθεμα μια νέα οπτική.

Από την άλλη πλευρά, τα οπτικά κείμενα, παρόντα στην καθημερινή ζωή μέσω των πολιτισμικών προϊόντων, έχουν μεγάλη διάχυση και αποδοχή, «γεγονός που συνδέεται με την ανθρώπινη ανάγκη δημιουργίας και πρόσληψης είτε βιωμένων είτε επιθυμητών παραστάσεων» (Barnes, 2002: 7). Στο χώρο των εικαστικών τεχνών, «οι πλαστικές, οι εφαρμοσμένες και γενικότερα οι αναπαραστατικές τέχνες ενεργοποιούν την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να διεισδύει στα προσωπικά του συναισθήματα, να τα αναμοχλεύει, να τα συνειδητοποιεί, να τα ξεχωρίζει και να τα ελέγχει» (Gardner, 1983; Kaschub, 2002). Το γεγονός ότι η καλλιτεχνική παιδεία αποτελεί μια νοητικο- συναισθηματική λειτουργία ενθαρρύνει την ενεργοποίηση των μηχανισμών της σκέψης μέσω μνημονικών ανακλήσεων ή φαντασιακών αναπαραστάσεων

για να συμβάλει σε κρίσεις, σε προσωπικές εκτιμήσεις και στην ανάπτυξη εκδοχών της προωθημένης, μη συμβατικής σκέψης. Ο λόγος της μουσικής, τέλος, ως συνδιαμορφωτικός παράγοντας στο κειμενικό και στο οπτικό περιβάλλον, διεγείρει το συναίσθημα, την ανάγκη του καθενός να διεισδύσει στα νοήματα συγκινησιακά.

Το ερώτημα για τη συγχρονική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων και τεχνών σχετίζεται με τη δυνατότητα σύμφυρσής τους σε ένα ενιαίο γνωστικό περιβάλλον. Πώς ο φιλόλογος, ως διδάσκων, μπορεί ν' ανοίξει την αυλαία της τέχνης επιδιώκοντας την πολυτροπική ερμηνεία του λόγου με τη συμβολή του αισθητικού κώδικα; Ποια είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και πώς αξιολογούνται στη γνωστική κλίμακα; Το φάσμα των απαντήσεων είναι τόσο ανοιχτό όσο ανοιχτή είναι και η εκπαιδευτική διαδικασία και ποικίλλει όσο ποικίλλουν και οι προσωπικότητες των διδασκόντων. Μία γόνιμη συνεργασία - ως επί το πλείστον δύσκολο να υλοποιηθεί στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος - είναι η ταυτόχρονη παρουσία στην τάξη εκπαιδευτικών αντιστοίχων ειδικοτήτων, που με συνεργατικό τρόπο μπορούν να καθοδηγήσουν την ομάδα τους σε διασταυρούμενες διαδρομές, όπου οι διαφορετικές γλώσσες - λέξεις και οπτικο - ακουστικά σημεία - αλληλεπιδρούν.

Τα λογοτεχνικά κείμενα, με δυο λόγια, δημιουργώντας μια θεματική στέγη, την ανθρώπινη κατάσταση, συνδέονται με τις τέχνες προκειμένου να εμπλουτιστούν οι νοητικές αναπαραστάσεις με την αφύπνιση των αισθήσεων που επίσης συνιστούν λόγο για τον άνθρωπο. Μ' αυτό τον τρόπο, τα κείμενα αναπνέουν ξανά μέσα από την πολυφωνία που γεννά ο διάλογος της σκέψης και της όρασης. Η προσέγγιση ενός κειμένου, κατά συνέπεια, μπορεί να έχει υπόσταση σ' ένα πλέγμα σημειωτικών κωδίκων· «διαφορετικά σημειωτικά συστήματα προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες αναπαράστασης και επιπλέον η αλληλεπίδραση μεταξύ τους συνιστά σημαντικό μέρος της παραγωγής του νοήματος» (Γιωτοπούλου, 2018, σ.17).

Η ανάγνωση στη λογοτεχνία

Η αναγνωστική ανταπόκριση στα λογοτεχνικά κείμενα, συνιστά πράξη αυτογνωσίας και ετερογνωσίας, διείσδυσης δηλαδή, με αφετηρία τον λόγο του δημιουργού, στον εαυτό ή ανάπτυξης ενσυναίσθησης για άλλους κόσμους, άλλους ανθρώπους. Ο αναγνώστης πάντοτε επικαιροποιεί και αναδιαμορφώνει την ουσία του λόγου, το νόημά του, αντιμετωπίζοντάς το στο σήμερα, με συνιστώσες του δικού του χώρου και χρόνου. 'Αρα, διαβάζει τον κόσμο του δημιουργού με προσωπική όραση και με τον ίδιο τρόπο συγκροτεί τις ερμηνείες του. Το περιεχόμενο του λόγου, όμως, προσδιορίζεται από τους επιλεγμένους κειμενικούς δείκτες του συγγραφέα και με αυτή τη δέσμευση ο αναγνώστης οδηγείται σε αναγωγές, συγκρίσεις και παραλληλισμούς ανθρώπων και κοινωνιών. Εισάγει, δηλαδή, στο προσληπτικό του πεδίο τα κειμενικά στοιχεία και επανεξετάζει τον δικό του κόσμο με μεγαλύτερο σκεπτικισμό, υιοθετώντας και την οπτική των άλλων, των συγγραφέων και των κοινωνικών τους προσδιορισμών. Οι ερμηνείες, ως αντικείμενο διερευνητικού τρόπου προσέγγισης στη διδακτική πράξη, από την άλλη πλευρά, αποτελούν προϊόντα της κοινότητας των αναγνωστών με την αλληλεπίδραση ατομικοτήτων. Η ανάγνωση γίνεται ομαδική πράξη που αξιοποιεί τα κειμενικά στοιχεία - ποιοτικές ενδείξεις - για να προκαλέσει τη 'συνάντηση' με τα κείμενα πολυφωνικά. Ο σχολιασμός τέλος, του περιεχομένου των κειμένων, της ψυχικής τους διάστασης και της ιδεολογίας τους για τον κόσμο αποτελεί την κριτική του θεώρηση υπό το πρίσμα των απόψεων που είτε

ενυπάρχουν στην ομάδα ανάγνωσης είτε επαναπροσδιορίζονται από την ίδια την ανάγνωση.

Η εικαστική γλώσσα και η μουσική επένδυση ως αισθητική ανάγνωση

Σύμφωνα με τη Σχολή της Φρανκφούρτης, τα χαρακτηριστικά των έργων τέχνης βρίσκονται κάπου έξω από τους κοινωνικούς θεσμούς (Brookfield, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω ερμηνεία για τη σημασία της τέχνης, επιλέγεται η παράκαμψη, σε πρώτο στάδιο, του πολιτιστικού συγκείμενου του εικαστικού έργου και του δημιουργού για ν' αποστασιοποιηθούμε, ως παρατηρητές του, από τους κοινωνικούς παράγοντες που θα οριοθετήσουν το περιβάλλον ερμηνείας του έργου. Αν υιοθετηθεί αυτή η πρακτική, η σκέψη του δέκτη έχει αυξημένες δυνατότητες παρέκκλισης από τον κανόνα, άρα απελευθέρωσης του ευφάνταστου της νόησης αλλά και της δημιουργικότητας. Έτσι, «ο αναγνώστης της τέχνης νοηματοδοτεί το έργο κατευθυνόμενος από τα ερεθίσματα προς μια νέα δημιουργία» (Sartre, 2008, σ. 57 - 58) χρησιμοποιώντας, δηλαδή, έναν απορητικό τρόπο προσέγγισης, χωρίς να βασίζεται στο περικείμενο, στις κοινωνικές βεβαιότητες. «Αυτές, οι κοινωνικο- ιστορικές συντεταγμένες του έργου, μπορεί να προκύψουν, βέβαια, ως 'αναβαθμοί' σε επόμενο στάδιο της παρατήρησης του μαθητή για να εμπλουτίσουν την όραση, τη διαίσθηση και τη νόηση» (Perkins, 1994, σ. 11).

Από την άλλη πλευρά, είναι γνωστό ότι ο παρατηρητής του εικαστικού έργου βλέπει σ' αυτό ό, τι θέλει να δει. Σύμφωνα με το παράδειγμα των Berger, Blomberg, Fox, Dibb & Hollis, «σε μια εικόνα με είκοσι άτομα ένας παρατηρητής εστιάζει σε μια μοναδική μορφή αγνοώντας τις άλλες δεκαεννέα» (1972, σ. 10).

Επίσης, η οικειότητα με τη φιγούρα, η ανταπόκριση ή μη στις παραδοχές του θεατή, μια λεπτομέρεια που δημιουργεί αποκλίσεις στη νοηματοδότηση, ο τρόπος εστίασης ενός φωτογράφου ή η οριοθέτηση του χώρου στο κάδρο από τον ζωγράφο είναι μερικοί μόνο λόγοι για το τι βλέπει ο καθένας σε ένα οπτικό έργο (Berger et al., 1972, σ.23).

Αλλά και οι γνώμες άλλων που είχαν επαφή με το έργο, κάποια φορά η φήμη του, η προηγούμενη ενασχόληση με το έργο και τη βιογραφία ενός καλλιτέχνη, κάτι που λείπει κατά την άποψη του θεατή, η δυνατότητα ή μη εμπλοκής του εαυτού στην οπτική αφήγηση, το αν ανταποκρίνεται σε οικεία αισθητικά στοιχεία, αν οι συμβολισμοί του επιτρέπουν την ιδεολογική ερμηνεία από την πλευρά του παρατηρητή, είναι ιδιαιτερότητες της οπτικής ανάγνωσης με ερμηνευτική διάσταση και μοναδικό διαβιβαστικό ρόλο (Berger et al., 1972, σ. 11).

Αισθητική διάσταση στην ανάγνωση προσδίδει και η μουσική επένδυση ως συμπληρωματική της όρασης και αλληλεπιδρώσα με τις ψυχικές και νοητικές διεργασίες των αναγνώσεων. «Σύμφωνα με τις γνωστικές επιστήμες του ανθρώπου η σημασία της μουσικής συνοψίζεται στην ανάπτυξη της διορατικότητας και συμβάλλει στην ανακλαστική, άμεση κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου αλλά και των άλλων» (Hodge, 2005, σ. 113). Στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης δεν στοχεύουμε στην ανάγνωση μουσικών κόσμων αλλά στη διέγερση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη διαδραστικού περιβάλλοντος με περισσότερους πολιτισμικούς πόρους. «Οι μαθητές εμπλέκονται σε μια συνθετότερη σημειωτική πράξη με την εισαγωγή της μελωδίας με υπαινικτικές αναγωγές στην αφήγηση» (Κοκκίδου, Κονδυλίδου & Μυγδάνης, 2019, σ. 221) και μέσω της μουσικής προκύπτουν συναισθηματικές μετατοπίσεις (Jewitt, 2008).

Το μοτίβο της σιωπής στο λόγο και στις τέχνες

Θέματα όπως ο χωρισμός και η απουσία, με επακόλουθη ψυχική κατάσταση το βίωμα της μοναξιάς στο πλέγμα των σχέσεων που φθίνουν, διατυπωμένη με τη φωνή ή τη σιωπή, προσιδιάζουν στις ανησυχίες των εφήβων. Αντίστοιχα, λοιπόν, οι κειμενικές αναφορές στις εύθραυστες ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν ερεθίσματα της σκέψης για την αξιοποίηση της εμπειρικής γνώσης, την ανάκληση της μνήμης, την επεξεργασία του συναισθήματος και των εκλογικεύσεων μέσα από τις άμυνες του 'εγώ' ή τα ξεσπάσματα του ασυνειδήτου. Σε κάποιες περιπτώσεις η σιωπή δίνει γαλήνη στη φωνή, βελτιώνει το κλίμα επικοινωνίας. Άλλοτε η σιωπή είναι ηθελημένη άλλοτε επιβαλλόμενη, συνδέεται όμως με καταστάσεις ζωής και τον άνθρωπο, την ψυχοσύνθεσή του και τη θέση του στο συγγραφικό σκηνικό. Γι' αυτόν τον λόγο, άλλοτε δηλώνει την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας ή τον ευτελισμό μιας σχέσης, ενώ η φωνή που ακολουθεί χρονικά μπορεί να είναι το ξέσπασμα στη συνειδητοποίηση αυτής της απώλειας. Η σιωπή σε άλλη περίπτωση λιγοστεύει τις λέξεις, αν είναι περιττές, ικανοποιεί την έκφραση των συναισθημάτων άηχα, μπορεί όμως να είναι απόγνωση, αδυναμία. Δεν αποκλείεται η σιωπή να διατυπώνει τη ρήξη με τον άλλο ή τον εαυτό, την επιφανειακή σχέση, τη ματαίωση της επιθυμίας, τον φόβο ή να λανθάνει η άρνηση στην ακοή. Μπορεί να είναι σιωπή μιας ευάλωτης ύπαρξης μπροστά σ' ένα τείχος αδιαφορίας, μπορεί η υποταγή του παιδιού στην προσταγή του ενήλικα αλλά μπορεί να είναι και μια συναίνεση για σιωπή, η σιωπή ως επικοινωνία ή το τέλος της επικοινωνίας. Η σιωπή, κατά συνέπεια, συνδέεται στενά με συναισθήματα, όπως αυτά διαμορφώνονται από την ανθρώπινη κατάσταση.

Ένα παράδειγμα ανάγνωσης του ποιητικού λόγου για τη σιωπή

Πρωινό Γεύμα, Ζακ Πρεβέρ

Έβαλε τον καφέ
Στο φλιτζάνι
Έβαλε το γάλα
Στο φλιτζάνι με τον καφέ
Έβαλε τη ζάχαρη
Στον καφέ με το γάλα
Με το κουταλάκι
Γύρισε
Έπινε τον καφέ με το γάλα
Και ξανάφησε το φλιτζάνι
Χωρίς να μου μιλήσει
Άναψε
Ένα τσιγάρο
Έκανε δαχτυλίδια
Με τον καπνό
Έβαλε τις στάχτες
Στο τασάκι
Χωρίς να μου μιλήσει
Χωρίς να με κοιτάξει
Σηκώθηκε
Έβαλε
Το καπέλο του στο κεφάλι του

Έβαλε
 Το αδιάβροχό του
 Γιατί έβρεχε
 Κι έφυγε
 Μέσα στη βροχή
 Χωρίς μια κουβέντα
 Χωρίς να με κοιτάξει
 Και 'γω πήρα
 Το κεφάλι μου μέσα στα χέρια
 Κι έκλαψα.

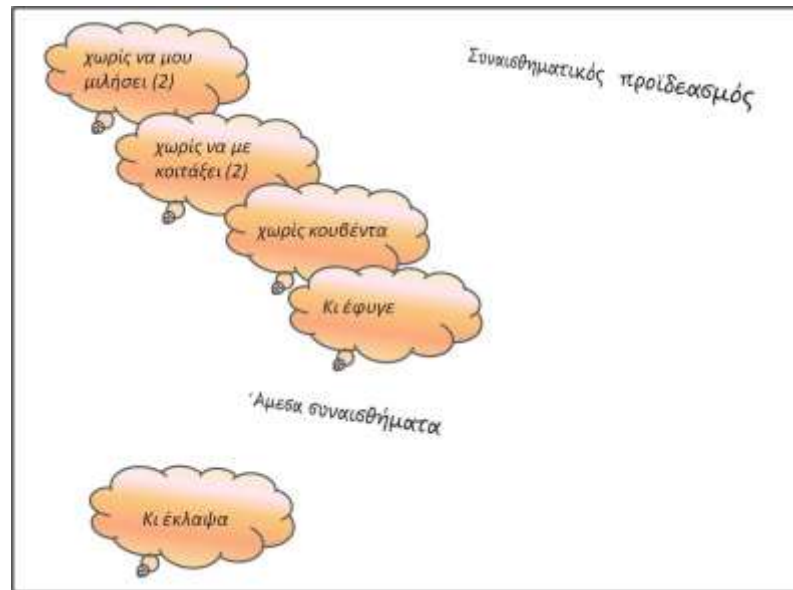
(Συλλογή *Paroles, Κουβέντες, 1946*)

Ενδεικτική διεργασία ερμηνευτικού διαλόγου με ερωτήματα

Οι μαθητές μέσω της ανάλυσης περιεχομένου (ίδιες, συνώνυμες λέξεις, σύμβολα, φράσεις και σημασιολογική ανάλυση) ανοίγουν μονοπάτια επικοινωνίας στο κειμενικό περιβάλλον με ερωτήματα, όπως 'ποιός, τί, σε ποιον, γιατί, πώς' είτε αυτά αναφέρονται σε πρόδηλο είτε σε λανθάνον περιεχόμενο (Βάμβουκας, 2007). Με αυτόν τον τρόπο εντοπίζονται τα σημαντικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου, η φωνή του αφηγητή και η σιωπή του που συνιστά και αυτή λόγο.

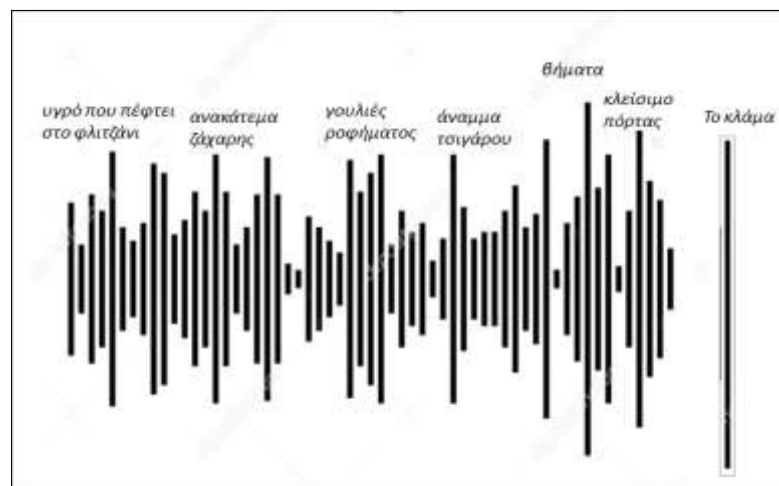
Α' Φάση: Συζητώντας για το κείμενο

- Ο τίτλος του ποιήματος μάς φανερώνει τη διαδικασία του πρωινού γεύματος. Ποιοι φαίνεται να συμμετέχουν στη διαδικασία και με ποιον τρόπο;
- Ποιο είναι το κεντρικό θέμα της 'ιστορίας' στο ποίημα και ποια τα συναισθήματα του αφηγητή; Το συζητάμε στην ομάδα μας για 10' και στη συνέχεια στην τάξη μέσω του εκπροσώπου μας.
- Ποιες θεωρούνται λεπτομέρειες μέσα στην 'ατμόσφαιρα' του ποιήματος; Ποια είναι η λειτουργία τους;
- Ποιοι θεωρούνται στίχοι 'σιωπής' στο ποίημα;
- Ο λόγος του ποιητή είναι λιτός, απέρिटτος. Με ποιο τρόπο μας μεταδίδει την ατμόσφαιρα του χώρου που βρίσκεται;
- Δημιουργούμε ένα χάρτη ροής συναισθηματικού προϊδεασμού και αυθόρμητης εκδήλωσης συναισθημάτων του αφηγητή (Σχήμα 1). Οι θυρίδες των συναισθημάτων ορίζονται α. από τους εμπρόθετους προσδιορισμούς (χωρίς....χωρίς), δηλαδή με φραστική - κυρίως συντακτική- προσέγγιση και β. ρηματικά (Gee, 2005) με το ετεροπρόσωπο ρηματικό δίπολο: έφυγε - έκλαψα, που αποδίδει τη σχέση 'εξήγησης' (Fairclough, Wodak, & Mulderrig, 2011) για την κατάσταση (έκλαψα), η οποία προκλήθηκε από την ενέργεια (έφυγε). Η αφηγηματική πράξη συνδέει το αρνητικό συναισθηματικό φορτίο του αφηγητή με την απουσία.



Σχήμα 1: Συναισθήματα του αφηγητή

- Ο τίτλος του ποιήματος αξιοποιείται ως προϊδεασμός του περιεχομένου;
- Καταγράφουμε σε ένα σχήμα της επιλογής μας το ξεδίπλωμα του ηχητικού ιστού του ποιήματος (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Ηχητικός ιστός της αφήγησης

Β' Φάση: Πιο κοντά στον δημιουργό

Δίνεται ένα εισαγωγικό σημείωμα για το δημιουργό προσανατολισμένο σε βιογραφικά και εργογραφικά χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν ως υπαινιγμοί στο ποίημα.

Ο κόσμος και η ποίηση στον Ζακ Πρεβέρ

1900 - 1977. Γάλλος ποιητής και σεναριογράφος. Τα χαρακτηριστικά της ποίησής του διαμορφώνονται τόσο από το κίνημα του υπερρεαλισμού όσο και από τη ρομαντική του διάθεση και άλλα προσωπικά του χαρακτηριστικά, όπως η αντίστασή του στο κατεστημένο, το πηγαίο του χιούμορ, η ειρωνεία και ο ανθρωπισμός του. Τα θέματά του αντλούνται από την καθημερινή ζωή και τις λειτουργίες του ανθρώπινου μικρόκοσμου με λεκτικές τεχνικές που παραπέμπουν σε κινηματογραφικές εικόνες. Είναι συνδεδεμένα με καταστάσεις ρουτίνας, την καθημερινή ζωή και με το λόγο του

καταδικάζει τον πόλεμο, την υποκρισία και την εκμετάλλευση και υμνεί τον έρωτα, δίνοντας περισσότερο το στίγμα της απώλειας ή της απουσίας (Καποδίστρια, 2007).

Ο διάλογος με τον δημιουργό και το ποίημα

- Αξιοποιώντας το παραπάνω κείμενο αναφοράς για τον δημιουργό αλλά και τη χρονολογία δημοσίευσης της συλλογής ως ιστορικό στίγμα, να συζητήσουμε την έννοια 'πόλεμος' σε διαπροσωπικό επίπεδο και το συναισθηματικό απόηχό του, ενταγμένα στη γραμμική αφήγηση του ποιήματος.
- «...με λεκτικές τεχνικές που παραπέμπουν σε κινηματογραφικές εικόνες». Πώς φανταζόμαστε τη συμμετοχή του αφηγητή στα δρώμενα σε μια κινηματογραφική σκηνή; Τι κάνει στον χώρο; Ποια εκφραστικά μέσα εξωτερικεύουν τον ψυχικό του κόσμο; (με αξιοποίηση των κειμενικών δεικτών).

Γ' Φάση: Η 'εστίαση' ως δομικό στοιχείο του ποιήματος

- Το ποίημα χωρίζεται δομικά με την αλλαγή της εστίασης στην αφήγηση. Ποια είναι η διαφορά του συναισθήματος μεταξύ της τριτοπρόσωπης και της πρωτοπρόσωπης αφήγησης;
- Το δεύτερο πρόσωπο της ιστορίας δεν έχει 'λόγο' στο κείμενο αλλά ενεργεί. Πώς κρίνετε αυτή τη συγγραφική επιλογή για την προβολή του συναισθήματος του ποιητικού υποκειμένου;
- Πώς καλύπτει κάθε ήρωας το κεφάλι του; Πώς το στοιχείο αυτό συνδέεται με τη δομή του ποιήματος;
- Ποιες φράσεις του κειμένου μας προϋδεάζουν για το συναισθηματικό του αφηγητή, το οποίο 'ομολογείται' στους τρεις τελευταίους στίχους; Γιατί νομίζετε ότι ο αφηγητής 'σπάει' τη σιωπή του σ' αυτούς τους στίχους;
- Ποιες αφηγηματικές τεχνικές συμβάλλουν στην αύξηση της έντασης των συναισθημάτων;

Δ' Φάση: Επικαιροποιημένη ανάγνωση και η ιστορικότητα του αναγνώστη

- Αν θεωρήσουμε ότι το ποίημα έχει 'φωνή' στην εποχή μας, να σχεδιάσουμε ένα αφηγηματικό γεγονός (τι συνέβη, πού αναφέρεται) και να το ερμηνεύσουμε ως μια 'περίσταση' στις ανθρώπινες σχέσεις της εποχής μας.
- Να σκεφτούμε έναν εναλλακτικό τίτλο για το ποίημα με βάση το περιεχόμενο αξιοποιώντας ιδιαίτερα τους εμπρόθετους προσδιορισμούς 'χωρίς μια κουβέντα', 'χωρίς να με κοιτάξει'. Με βάση το νέο τίτλο σχολιάζουμε το θέμα του ποιήματος ως κρίσιμο ζήτημα της σημερινής εποχής.

Ε' Φάση: Συγγραφική δραστηριότητα- δημιουργικές διαδρομές

- Να υποθέσουμε πως βρισκόμαστε στον ιδιωτικό χώρο των ηρώων στον ρόλο του αφηγητή. Παρεμβαίνουμε λοιπόν σε κάποιο/α σημεία της αφήγησης για να δώσουμε φωνή στον ρόλο μας. Χρησιμοποιούμε την αφήγηση, τον εσωτερικό μονόλογο ή/και το αφηγηματικό σχόλιο.
- Συντάσσουμε ένα αφηγηματικό κείμενο που θα εστιάζει σ' ένα βασικό περιστατικό χωρίς λεπτομέρειες. Το θέμα του θα είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις. Το κείμενο μπορεί να είναι μικρο - αφήγηση, ημερολόγιο ή δοκίμιο στοχασμού.

Προαιρετικές οδηγίες συγγραφής:

- Ως ατομική εργασία: Αφετηρία: μια ιδεοθύελλα. Σχεδιασμός: Οπτική γωνία της αφήγησης / χαρακτήρες πρωταγωνιστών /η σκηνογραφία για το ξετύλιγμα της δράσης / μία ενδιαφέρουσα πλοκή που θα περιλαμβάνει: ένα κεντρικό 'συμβάν', που εκτυλίσσεται μέσα από εμπόδια ή διλήμματα, την κλιμάκωση των συναισθημάτων ως διαμορφωτική ατμόσφαιρα, την έκβαση των πραγμάτων και την επίδρασή της στον/στους ήρωα/ες.
- Ως ομαδική εργασία: Συμμετέχουν όλα τα μέλη στην ιδεοθύελλα. Αφού βρεθεί ο βασικός ήρωας, η ομάδα συζητά για τον χαρακτήρα του, τις επιθυμίες του, τον τρόπο ζωής του, τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά ή εναλλακτικά το ξετύλιγμα της σκέψης του για το θέμα με ευρύτερη αναφορά στην ανθρώπινη ύπαρξη/ Η ομάδα αποφασίζει το κεντρικό 'συμβάν' ή το πρόβλημα/ Η ομάδα προχωρά στην 'περιπέτεια' του ήρωα λαμβάνοντας υπόψη είτε το 'σασπένς' στην ιστορία είτε την 'ατμόσφαιρα' που δημιουργείται από το βασικό ρόλο με άξονα την απόδοση της ανθρώπινης κατάστασης υποκειμενικά.

Μια σημείωση για το ερμηνευτικό σχόλιο στο ποίημα ως απόρροια του διαλόγου

Τι περιλαμβάνει το ερμηνευτικό σχόλιο; Την ερμηνεία του περιεχομένου δεσμευμένου από τους κειμενικούς δείκτες και τον διάλογο ανάμεσα στο κείμενο και το συγκεκριμένο. Τα παραπάνω δίνουν ερέθισμα για την κατασκευή κοινωνικού νοήματος, εμπλέκοντας και την προσωπική εμπειρία, δηλαδή τις πολιτικές συνδηλώσεις των αναγνωστών με την έννοια της κοινωνικοποίησης, την ηθική της ανάγνωσης, δηλαδή την τρέχουσα και την προσωπική ηθική που παρεμβαίνουν στην ερμηνεία και στην επικαιροποίησή της, κατά την οποία οι μαθητές αξιοποιούν οικεία γι' αυτούς κριτήρια. Κατ' αυτόν τον τρόπο ορίζεται το σημείο συνάντησης της ιστορικότητας του κειμένου και του αναγνώστη με βάση την ανθρώπινη κατάσταση εκφρασμένη λογοτεχνικά.

Η συνάντηση του λόγου με τις τέχνες: η σιωπή στις εικαστικές τέχνες και στη μουσική

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδα παρατήρησης και ομάδα ακρόασης. Προβάλλεται το εικαστικό έργο - αν είναι δυνατόν σε μεγάλη διάσταση - σε κάποιους μαθητές (Σχήμα 3). Οι μαθητές διερευνούν το περιβάλλον, τις φιγούρες, διαισθάνονται την ατμόσφαιρα και τα περιγράφουν στους συμμαθητές τους. Η ομάδα ακρόασης σχηματίζει νοητικές εικόνες με πολιτισμικά ίχνη τόσο του εικαστικού περιβάλλοντος όσο και της ίδιας. Το έργο εκτίθεται στη συνέχεια σε όλους και τα νήματα των ερμηνειών εμπλέκονται σ' έναν καταιγισμό ιδεών και στη συνέχεια σε ερμηνευτικές φράσεις.



Σχήμα 3: : Μετρό Α', 1970, Ακρυλικό σε χαρτί (δίπτυχο), Χρήστος Μπότσογλου, ΕΜΣΤ

Εστίες ενδιαφέροντος στο εικαστικό έργο.

Δίνεται σύντομο βιογραφικό του δημιουργού: Ο Χρήστος Μπότσογλου, ανάμεσα σε άλλους Έλληνες καλλιτέχνες της εποχής, υιοθετεί τον Κριτικό Ρεαλισμό για να εκφράσει τη θέση του απέναντι στο σύγχρονο τρόπο ζωής των μεγαλουπόλεων. Η ενότητα 'Μετρό' με θέμα τον υπόγειο σιδηρόδρομο του Παρισιού, αφηγείται το σύγχρονο τρόπο ζωής, τη μοναξιά και την αποξένωση του ανθρώπου στις σύγχρονες μητροπόλεις (ΕΜΣΤ, 2010, σ. 5).

Αφορμές για την προσέγγιση του οπτικού κειμένου

- Αν μας δώριζαν αυτόν τον πίνακα θα είχε κάποιο νόημα σ' ένα δικό μας σπίτι;
- Συζητάμε για τις φιγούρες: μορφές, χρώματα, στίλ, γραμμές, τη στάση των σωμάτων. Κάνουμε υποθέσεις για το κοινωνικό 'προφίλ' των ανθρώπων.
- Στεκόμαστε στα βλέμματα. Κάνουμε υποθέσεις γι' αυτά.
- Αναφέρουμε όλα τα στοιχεία που συνιστούν την ατμόσφαιρα του έργου.
- Ανοίγουμε την πόρτα του βαγονιού. Τοποθετούμε την αντρική φιγούρα κάπου. Σχολιάζουμε το νέο κάδρο.

Με παρόμοιες αφορμές δημιουργούμε μια νέα ψυχική - νοητική εικόνα από τη σύμφυση των οπτικών σημείων και της επίδρασης του αφηγηματικού λόγου του ποιήματος. Για τον σχηματισμό της αξιοποιούμε επιλεκτικά κάποιους στίχους, ή/και την ατμόσφαιρα των δύο έργων και τα φυσικά πρόσωπα της ποιητικής αφήγησης και της εικόνας. Η νέα εικόνα αναδιανέμει τα νοήματα και μάς οδηγεί σε κάποιες ανασκευασμένες διαπιστώσεις για την ανθρώπινη κατάσταση.

Θεματική προσέγγιση: Ως προς το θέμα αναγνωρίζονται στο έργο του ζωγράφου τρεις οπτικές μονάδες - φιγούρες. Γίνεται αναφορά στον εσωτερικό και στον εξωτερικό χώρο. Στις σιωπές των ανθρώπων. Στην απουσία επικοινωνίας μέσα σε συνθήκη καθημερινής ρουτίνας, συγκεκριμένα στα μέσα μαζικής μεταφοράς. Τίθεται το ερώτημα: Ποιες λέξεις ή

φράσεις από το σύντομο βιογραφικό του ποιητή εισάγονται αβίαστα στο οπτικό κείμενο; Ενδεικτικά: Τα θέματά του αντλούνται από την καθημερινή ζωή και τις λειτουργίες του ανθρώπινου μικρόκοσμου με λεκτικές τεχνικές που παραπέμπουν σε κινηματογραφικές εικόνες. Είναι συνδεδεμένα με καταστάσεις ρουτίνας, την καθημερινή ζωή. Αιτιολόγηση: Γιατί το εικαστικό έργο μοιάζει με κινηματογραφικό καρέ. Γιατί το μετρό αποτελεί μέσο μεταφοράς, ανήκει στη ρουτίνα. Γιατί η σιωπή των ανθρώπων είναι η συνήθης συμπεριφορά σε αγνώστους.

Μορφολογική προσέγγιση του εικαστικού έργου: Τα μεγέθη των μορφών, οι τομές στον πίνακα- κάθετες γραμμές, καμπύλες γραμμές- σώματα των καθημένων-, ενδυματολογικά χαρακτηριστικά, χρωματικοί τονισμοί, συμμετρίες, κίνηση ή ακινησία στις φιγούρες. Μορφές σε πρώτο πλάνο και μορφές θαμπές. Τα βλέμματα και η σύγκλισή ή απόκλισή τους από τον άξονα οπτικής επαφής.

Νοηματική προσέγγιση: Μια λέξη ή φράση που μας έρχεται το μυαλό μετά τις πρώτες παρατηρήσεις του πίνακα. Κατά πόσο ο τίτλος του εικαστικού έργου αναδεικνύει το νόημά του και ποιοι άλλοι τίτλοι θα συνδέονταν με την 'ατμόσφαιρα' που αποπνέει; Ποια στοιχεία της ατμόσφαιρας του πίνακα διεισδύουν στο κείμενο; Ενδεικτική απάντηση: Είναι η απουσία επικοινωνίας. Στο ποιητικό κείμενο, ένας άνθρωπος δείχνει έτοιμος να φύγει κι ένας άλλος που τον παρακολουθεί σιωπηλά, δεν αντιδρά μέχρι την απομάκρυνση του πρώτου. Αντίστοιχα, στο εικαστικό έργο, δυο άνθρωποι, άγνωστοι στο μετρό, σε αντικριστές θέσεις, απομονώνουν τα βλέμματα από το νοητό άξονα επαφής τους και ένας τρίτος, έτοιμος να επιβιβαστεί, φαίνεται να έχει την ίδια προδιάθεση. Συμβολικά, οι στήλες στο βαγόνι οριοθετούν το χώρο του ανθρώπινου συναισθήματος, έτσι ώστε να διασφαλίζονται τα στεγανά στους συνεπιβάτες. Αντίθετα, όμως, στο ποίημα, η 'μόνωση' του συναισθήματος με τη φυσική απομάκρυνση των ανθρώπων αποκαλύπτονται ήπια στην αρχή με την περιγραφή τριτοπρόσωπου αφηγητή, αιφνίδια και έντονα αμέσως μετά την απομάκρυνση του προσώπου αναφοράς από τον εσωτερικό χώρο, ως απελευθέρωση συναισθημάτων του αφηγητή στον χώρο των ιδιωτικών του πλέον προβολών. Η 'ένδεια' των σχέσεων είναι συνθήκη σήμερα τόσο στην κοινωνική συμπεριφορά όσο και στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Μέσα στην ανθρώπινη κατάσταση και εμπειρία. Για παράδειγμα, η συνήθης συμπεριφορά των επιβατών του μετρό με την εντατική παρατήρηση αναδύει σκέψεις σχετικά με το πώς δομείται η 'κανονικότητα' των ανθρώπινων σχέσεων μέσα από τους άτυπους κανόνες, τις συμβάσεις της θωράκισης από τον άγνωστο άλλο που συναντά ο καθένας στις μετακινήσεις του. Οι επιβάτες του 'βαγονιού' δυνητικά παρεισφρέουν ως υποστάσεις στις συνθήκες του ποιήματος, σε διαπροσωπικό περιβάλλον, και μ' αυτή τη σύμφυση αναδεικνύεται η αναλογία του συναισθηματικού ελλείμματος στην ιδιωτική ζωή και στην κοινωνική κανονιστική συμπεριφορά. Δηλωτικοί τίτλοι στο εικαστικό έργο: Σιωπές ρουτίνας, Σιωπηλές διαδρομές.

Οι μαθητές επανέρχονται στο ποίημα. Τροφοδοτούνται από τις συσχετίσεις και οδηγούνται σε νέες νοητικές απεικονίσεις (Boughton, 2011, σ. 26). Βρίσκουν διαφορετικές αποχρώσεις στο λογοτεχνικό και στο εικαστικό περιβάλλον που επιτρέπουν την απόκρυψη ή την εκδήλωση μιας ανθρώπινης κατάστασης. Διατυπώνουν σχόλιο για το ιδιωτικό συμβάν και τη ρουτίνα σε δημόσιο χώρο. Αναμοχλεύουν την ομοιότητα ανάμεσα στην καθημερινή απομόνωση των ανθρώπων των πόλεων και στην αποξένωση στην ιδιωτική τους ζωή με τη φθορά των υπαρκτών σχέσεων. Νοηματοδοτούν αυτή την αναλογία. Επικοινωνούν τις ερμηνείες τους για τα κοινωνικά ζητήματα σε συνθήκες διαλόγου. Η φθορά της ιδιωτικής ζωής στον μικρόκοσμο δεν είναι ανεξάρτητη από τη φθορά των σχέσεων στην κοινωνική

ζωή που ενθαρρύνεται από τις δομές της. Η ανωνυμία λειτουργεί ως 'προστασία' του ανθρώπου από τον άλλον, η έννοια της κοινότητας καταργείται αλλά και στο στενό περιβάλλον οι σχέσεις βάλλονται από τάσεις εκφυλισμού. Περισσότερο σχολιάζεται η ύφεση της συλλογικότητας, το ατομικό life style που στενεύει το βλέμμα, τυποποιεί την συμπεριφορά, θεωρεί το χαμόγελο περιττό.

Οι μαθητές εμβαθύνουν στις ανθρώπινες σχέσεις συσχετίζοντας τον λόγο και την εικόνα. Σε επίπεδο κειμενικών δεικτών οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία της μορφής με τις αναδυόμενες σημασίες. Διερευνούν την οπτική γωνία, τη στίξη, το ρυθμό, το αφηγηματικό σχόλιο, την ατμόσφαιρα, τα ρηματικά πρόσωπα, τα λεκτικά σχήματα και τις νοητικές αναπαραστάσεις. Αντίστοιχα, στο εικαστικό έργο η γραμματική των οπτικών μονάδων (Kress & van Leeuwen, 2006) είναι η φιγούρα, το βλέμμα, η στάση του σώματος αλλά και η σύνδεση μεταξύ των πραγμάτων και των χρωμάτων, η σχέση μεταξύ των προσώπων με τον χώρο, ο διάλογος ανάμεσα στα φωτεινά και στα σκιερά μέρη, στα μικρά και στα μεγάλα, στα άδεια και στα γεμάτα σημεία του έργου, στις γραμμές και στα σχήματα και τέλος στην ύπαρξη ή μη πλαισίου που οριοθετεί το θέμα. Η επιλεκτική εστίαση των ματιών αντίστοιχα δημιουργεί τους θεματικούς πυρήνες. Για παράδειγμα, δύο άνθρωποι, ενδεχομένως γνώριμοι, αλλά ψυχικά ξένοι, διστάζουν να επικοινωνήσουν. Η απουσία βλεμματικής επαφής ενδεχομένως να εμποδίζει τη μνήμη να μετατραπεί σε αναπόληση για το χρόνο που κάποτε μοιράστηκαν. Έτσι, λοιπόν, «η αναπαραστατική λειτουργία, η κοινωνική απόσταση, η κοινωνική διάδραση συνδέονται διατροφικά με το λεκτικό κείμενο» (Royce, 2007, σ. 65).

Η εκφραστική επιλογή του ζωγράφου 'σπάει' σ' αυτή την περίπτωση από την επιλεκτική παρατήρηση των μαθητών, καθώς ο αφηγηματικός λόγος του ποιήματος προσωποποιείται μέσα στο εικαστικό έργο και εμπλουτίζεται ως αναστοχαστική διαδικασία με εκδοχές για την πλήρωση της απροσδιοριστίας του πίνακα. Οι επιλογές για τον μετασχηματισμό του λόγου είναι τόσες όσες και οι δυνατότητες της αφορμώμενης σκέψης να αυτενεργήσει και να αμβλύνει τα όρια της αφήγησης με ατομικούς προσδιορισμούς. Η εμφύσηση κινήτρων και τα εκπαιδευτικά εργαλεία για τη συναλλαγή των παιδιών με τα έργα τέχνης προάγουν τη φαντασία και την δημιουργικότητά τους και κάποιες φορές επεκτείνεται ο εμπειρικός τους κόσμος με διορατικότητα, αποτέλεσμα μιας κατακτημένης γνωστικής ευελιξίας και αισθητικής επίγνωσης, με την ανάπτυξη, δηλαδή διερευνητικής ικανότητας και αισθητικών κριτηρίων συγχωνευμένα (Fowler, 1996).

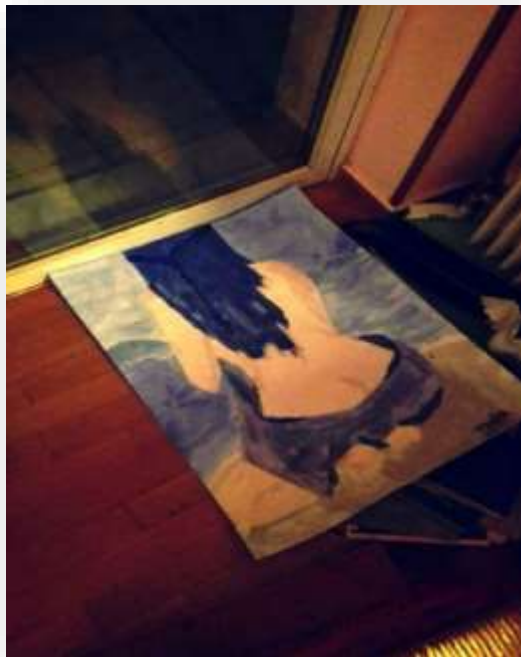
Στο ίδιο κλίμα επιλέγονται μουσικά κομμάτια που συνάδουν με την ατμόσφαιρα του ποιήματος, π.χ Silencio του Bethoveen ή άλλες μαθητικές επιλογές, ως συν - διαμορφωτικό παράγοντα της αναγνωστικής ατμόσφαιρας.

- Με την ακουστική ανάγνωση του ποιήματος και τη συνοδευτική μελωδία να σχεδιάσουμε την παλέτα των συναισθημάτων του αφηγητή. (Σχήμα 4)



Σχήμα 4: Η παλέτα των συναισθημάτων

Τέλος, ορισμένοι μαθητές αναπαριστούν την απώλεια σχέσεων, την επιλεγμένη μοναξιά με τη δική τους εικαστική δημιουργία. (Σχήμα 5)



Σχήμα 5: Εικαστικό από τη μαθήτριά της Β' Λυκείου Αναστασία-Δήμητρα Βαρβέρη, 2017

Αξιολόγηση της διαδικασίας

Σε επίπεδο κατανόησης κειμένου οι μαθητές εμβαθύνουν στο θέμα των ανθρώπινων σχέσεων στην καθημερινή ζωή ανακαλύπτοντας αναλογίες μεταξύ του οικείου και του λογοτεχνικού περιβάλλοντος. Κατανοούν το ανθρώπινο αίσθημα μέσα από τη ματαιώση και την απουσία αλλά εντοπίζουν και ψυχική αδράνεια σε διάφορες φάσεις της ρουτίνας. Αναπτύσσουν κειμενική όραση, 'βλέπουν' όμως και την οπτική των άλλων με διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους. Η εμπειρία διευρύνεται καθώς τα ερωτήματα πληθαίνουν και απαντώνται στην πορεία της ανίχνευσης των κειμένων με συγκινησιακή διάσταση.

Η συνάρθρωση του λόγου με τις γλώσσες των τεχνών αναιρούν τη μονοτροπική ανάγνωση κατά συνέπεια και την κατευθυνόμενη προσέγγιση. Οι μαθητές μετατοπίζουν αρχικές παραδοχές της πρώτης επαφής με το κείμενο αναφοράς, το ποίημα, μεταφέροντας τη σιωπή από την ιδιωτικότητα στην καθημερινότητα του αστικού κόσμου, στις στερεότυπες συμπεριφορές, στην αγωγή του σύγχρονου ανθρώπου στον κόσμο της πληροφορίας ή ακόμη και σε διαπροσωπικές συγκρούσεις που αναδύονται απρόσμενα.

Η πολυτροπικότητα στην προσέγγιση του ανθρώπου ως διασημειωτική συμπληρωματικότητα, δηλαδή αλληλεπίδραση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, δεν οδηγούν μόνο στη διεύρυνση των αναγνωστικών εκδοχών, αλλά και στην εμβάθυνση στα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς νοητικές αναπαραστάσεις και συναισθηματική νοημοσύνη ενεργοποιούνται αλληλένδετα για να συνδιαμορφώσουν την πολιτισμική αγωγή των παιδιών (Royce, 2007, σ. 66 - 67).

Συμπεράσματα - προτάσεις

Στον ορίζοντα της πολυτροπικής προσέγγισης οι αναπαραστάσεις μετασχηματίζονται, προστίθεται η άποψη, η επιρροή της προσωπικής και της συλλογικής εμπειρίας. Μ' αυτό τον τρόπο, τα στερεότυπα ανασκευάζονται και το αυτονόητο γίνεται αντικείμενο εμβάθυνσης, δημιουργούνται ερωτήματα και αναζητούνται αιτίες στο φάσμα των συναισθημάτων που έχει αναπτυχθεί. Οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις ή οι αυτονόητες αλήθειες γίνονται αντικείμενα στοχασμού στο διάλογο με τις γλώσσες των τεχνών (Mezirow, 2003; Dewey, 1980).

«Με μια σειρά ερωτημάτων που θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός, σχεδιάζονται κειμενικές πρακτικές και η μάθηση γίνεται επικοινωνιακή» (Mezirow, 2003, σ. 61). Οι συνάψεις των λέξεων και των οπτικών αναπαραστάσεων αποσκοπούν στη σταδιακή ανάπτυξη συναισθημάτων με τις επάλληλες αναγνώσεις των διαφορετικών γλωσσών. Το ενδιαφέρον για τους δημιουργούς προκύπτει τόσο από τα μορφολογικά χαρακτηριστικά όσο και από τα νοήματα ή τις νοητικές συνδέσεις και συνυφαίνεται με τη χρονολογία των έργων, στο βαθμό που γεννιέται το ενδιαφέρον των αναγνωστών για τις ιδιαίτερες συνθήκες προέλευσής τους. Περισσότερο, όμως, η ανάγκη να 'καθυστερούν' οι μαθητές στην ανάγνωση των έργων είτε κειμενικών είτε εικαστικών (Perkins, 1994) συνδέεται με την επικαιροποίηση των μηνυμάτων, την αναζήτηση του εαυτού ή του κοντινού άλλου μέσα από στα λόγια και μέσα στην εικόνα. Για να συμβούν τα προηγούμενα, οι μαθητές υποκειμενοποιούν τις αναπαραστάσεις, 'εισβάλλουν' στα έργα αποκτώντας ρόλο παρατηρητή ή πρωταγωνιστή, εμβαθύνουν κριτικά στα μηνύματα αξιοποιώντας και την εμπειρική νοημοσύνη. Μελετούν τα έργα για να αντλήσουν τις υποθέσεις τους. Ρηματοποιώντας στη συνέχεια τις εντυπώσεις τους από τη συσχετισμένη ανάγνωση κειμένου - εικαστικού έργου ενισχύεται η επίγνωσή τους ότι οι οπτικές μορφές συναλλάσσονται με τα βιώματα. (Chapman, 1993). Αισθάνονται στο δικό τους παλμό την ένταση των μηνυμάτων συναιρώντας τους κειμενικούς δείκτες με προσωπικά βιώματα. Κάποιες φορές, επιλέγουν να δώσουν τη δική τους τροπή στα πράγματα με ανοιχτούς τρόπους έκφρασης.

Με δυο λόγια, τόσο η λογοτεχνία όσο και τα προϊόντα της τέχνης επιζητούν τη βιωματική μέθεξη με την αντίληψη και την ψυχική ανταπόκριση. Αφυπνίζουν την περιέργεια, θέτουν ερωτήματα που απαντώνται με βάση τα συναισθήματα που εγείρονται. Κάθε έργο έχει τον δημιουργό του, κατά συνέπεια έχει προθετικότητα, μεταφέρει πληροφορίες και μηνύματα. Παράλληλα, όμως, δημιουργείται για ν' απευθυνθεί σ' ένα κοινό. Στον κόσμο των αναγνωστών η λέξη ή τα οπτικά σημεία αποδομούνται και αλλάζουν σημασία, καθώς υιοθετούνται. «Κάθε κείμενο είναι κατασκευασμένο από ένα μωσαϊκό αναφορών, κάθε κείμενο είναι η απορρόφηση και ο μετασχηματισμός ενός άλλου» (Kristeva, 1986, σ. 37). Μ' αυτή την έννοια είτε πρόκειται για κοινούς τόπους - αναγωγή στην εμπειρία- είτε για ετεροτοπίες, οι μαθητές 'πλησιάζουν' τα κοινωνικά φαινόμενα, τον άνθρωπο στην ψυχική του διάσταση και στην εκδηλωμένη συμπεριφορά.

Κάθε κείμενο, συνεπώς, αποκτά νέα υπόσταση. Είναι η αποκωδικοποίησή του από τον τρόπο πρόσληψης, που το καθιστά διαλεκτικό. Οι τέχνες συνιστούν πυρήνες διαλόγου με τους αποδέκτες τους. Ο εκπαιδευτικός παρακινεί σ' αυτή την ανακάλυψη εκμαιεύοντας, θέτοντας ανοιχτά ερωτήματα για τη ζωή, ενθαρρύνοντας τον συνειρμό και συμβάλλοντας στη ροή της 'ανάγνωσης' χωρίς απώλεια ενδιαφέροντος. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές διερευνούν περιοχές εκτός των στερεότυπων πεποιθήσεων, ακριβώς επειδή

απαγκιστρώνονται από 'δεδομένα' και σχεδιάζουν υποθέσεις για το δικό τους 'μύθο'. Κατά συνέπεια, η λογοτεχνία και οι τέχνες αποκτούν προνόμια στη σύγχρονη μάθηση γιατί συμβάλλουν στην ελευθερία της σκέψης και στην προβολή του βιώματος (Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006), στη διαχείριση των ερεθισμάτων για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην αφύπνιση της δημιουργικής διάθεσης στην επέκταση και στην εμβάθυνση του νοήματος κάθε φορά.

Η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται σήμερα όχι ως ένα αγαθό για ανακάλυψη και προσπέλαση, αλλά ως σημασιοδοτική πρακτική που υπερβαίνει την απλή, καθημερινή δήλωση (Πάνος, 2020, σ. 5). Η ανάγνωση αισθητοποιείται, ο μαθητής δεν υποτάσσει τη σκέψη και το συναίσθημά του στο κείμενο αλλά διεκδικεί δικαιώματα ερμηνείας, θέτει δηλαδή τους δικούς του όρους ανταπόκρισης. Το κείμενο εγγράφεται στη δική του συνείδηση (Iser, 1972) αλλά και οι συνειρμοί του ασυνειδήτου αποτελούν επίσης μέρος της ταυτότητάς του αναγνώστη, ο οποίος συγκροτεί σημασίες που τον αφορούν (Galda & Beach, 2001; Smagorinsky 2001; Jaub, 1995; Holland, 1975). Με τις συνδέσεις που δημιουργεί, καταδεικνύει ότι το νόημα του κειμένου δεν υφίσταται μόνο στα όρια της φυσικής του έκτασης, αλλά μπορεί να ενσωματωθεί ως ταυτόσημο ή σχετικό, πρόδηλα ή άδηλα, στην προσωπική του ιστορία. Τα έργα ζουν, γιατί εξελίσσονται με τις συνυποδηλώσεις τους στο πρίσμα των ερμηνειών και της ψυχικής πρόκλησης. Τα κείμενα, οπτικά και γλωσσικά, αποκτούν κληρονόμους ως προς την παραγωγή ανανεωμένου ή νέου νοήματος. Το φάσμα της πρόσληψης γίνεται φύσει και θέσει πολυσημικό λόγω της συμμετοχικής προσέγγισης αλλά και της ιστορικότητας των έργων και των αποδεκτών τους, που θέτουν τους όρους μιας πολιτισμικής συνάντησης.

Κλείνοντας, θεωρούμε αναγκαία μια σημείωση: η θεωρητική στήριξη για τη συσχέτιση των 'γλωσσών' των κειμένων και των έργων τέχνης αποτελεί μεν 'άγκυρα' για την κριτική σκέψη, με τη διαδρομή όμως που ακολουθεί ο μαθητής κερδίζει στην πράξη μια θέση πάνω από τη θεωρία, γιατί η διαδικασία τον καθιστά 'άυπνο δημιουργό' (Steiner, 2011). Κι αυτό συμβαίνει με τη διαχείριση του υλικού της μάθησης χωρίς οριοθέτηση και αξιολογικούς προκαθορισμούς, με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πολιτισμικών πόρων της ομάδας που απευθύνεται, της ιδιοσυγκρασίας της και της ελευθερίας της να ερμηνεύει και να αμφισβητεί, κάτι περισσότερο δηλαδή από μια διδακτική περίπτωση. Άρα, λοιπόν, οι καλλιτεχνικοί πολιτισμικοί πόροι έχουν ρόλο στην διδακτική των λογοτεχνικών κειμένων που δεν αποσκοπεί στην ευπιστία αλλά αναπτύσσει τη συλλογική επιθυμία για διερεύνηση του κόσμου και του εαυτού. Κατά περίπτωση, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ανθρωπιστικές αξίες, ακριβώς γιατί αυτές παράγονται βιωματικά με αφορμή τις γλώσσες του πολιτισμού, παρούσες σε κάθε εποχή.

Αναφορές

- Barnes, R. (2022). *Teaching art to young children 4-9*. London and New York: Routledge - Falmer.
- Berger, J., Blomberg, T., Fox, C., Dibb, M., & Hollis, R. (1972). *Ways of Seeing*. Great Britain: Penguin Books.
- Boughton, D. (2011). Τα επτά καθοριστικά στοιχεία μιας προσέγγισης του οπτικού πολιτισμού στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, στο Τ. Σάλλα- Δουκουμετζίδα (Επιμ.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*. Σειρά: Τετράδια 23. Αθήνα: Νήσος, 25 - 40.
- Brookfield, St. (2005). *The Power of Critical Theory*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. (Μτφρ.Συλλογική). Αθήνα: Νεφέλη.

- Dewey J. (1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Fairclough, N., Wodak, R. & Mulderrig, J. (2011). Critical Discourse Analysis. Στο T. Dijk (Επιμ), *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 357–378.
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.
- Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64 -73.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- Hodge, D. (2005). Why Study music? *International Journal of Music Education*, 23(2), 111- 115.
- Holland, N. (1975). *Five Readers Reading*. New Haven: Yale University Press.
- Iser, W. (1972). The reading process. A phenomenological approach, *New Literary History*, 3(2), 279-299. Ανακτήθηκε στις 4 Απριλίου 2022, από https://ctlsites.uga.edu/eberle/wp-content/uploads/sites/78/2017/08/iser_readingProcess.pdf
- Jaub, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. (Εισαγωγή- Μτφρ -Επίμ.) Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241 - 267.
- Kaschub, M. (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(5), σ. 9 -15. Ανακτήθηκε στις 21 Ιουλίου 2022 από https://www.researchgate.net/publication/240538858_Defining_Emotional_Intelligence_in_Music_Education
- Kress G. & van Leeuwen. (2006). *Reading Images: A Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kristeva, J. (1986). Word, Dialog and Novel. In Kristeva, J. *The Kristeva Reader*. (Επιμ.) T. Moi. New York: Columbia University Press, 34 - 61. Ανακτήθηκε στις 21 Απριλίου 2022 από <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/3/29382/files/2016/03/Kristeva-Word-Dialogue-and-Novel-2kauf14.pdf>
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse, *Journal of Transformative Education*, 1, 58 - 63. Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2022, από <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344603252172>
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: Harvard Graduate School of Education. Ανακτήθηκε στις 16 Μαρτίου 2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375069.pdf> και <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375069.pdf>
- Prevert, J. (2005). Πρωινό Γεύμα, στη συλλογή: *Κουβέντες (Paroles)* (μτφρ. Δ. Καποδίστρια). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2021, από http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf & <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>, Paper prepared for the AERA
- Royce, T. (2007). Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis, στο Royce, T. & Bowcher, W. *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. New York: Lawrence Erlbaum & Assoc, 63 - 109.
- Sartre, J.P. (2006). *Τι είναι η Λογοτεχνία; Φιλοσοφική θεμελίωση μιας 'θεωρίας της λογοτεχνίας'*. (Επιμ) Α. Περιστέρη, (Μτφρ). Ε.Τσελέντη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what's it made of? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71 (1), 133 - 169. Ανακτήθηκε στις 5 Αυγούστου 2022, από <https://doi.org/10.3102/00346543071001133>
- Steiner, G. (2008). *Η Σιωπή των Βιβλίων*. (Μτφρ - Επιμ. Σ. Διονυσοπούλου). Αθήνα: Ολκός.
- Βάμβουκας, Μ. (20077). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιωτοπούλου, Κ. (2018). Ο κινηματογράφος ως κειμενικό είδος στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μια πρόταση διδασκαλίας. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο

- Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2022, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/302567/files/GRI-2019-23479.pdf>
- Καποδίστρια, Δ. (2007.) Δέκα ποιήματα του Ζακ Πρεβέρ. Αναδημοσίευση από *Τετράμηνα*, 76-81, σ. 5947-5956. Ανακτήθηκε στις 14 Αυγούστου 2022 από <http://kapodistria.blogspot.com/2007/06/blog-post.html>
- Κοκκίδου, Μ., Κονδυλίδου, Α., & Μυγδάνης, Γ. (2019). Πολυτροπικός γραμματισμός στην εκπαίδευση μέσα από μουσικά βίντεο δημοφιλούς μουσικής. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί* (220 - 229). Λευκωσία, 11-12 Οκτωβρίου 2019. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2022, από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/2019/3rd_Lit_Con_Proceedings.pdf
- Μπότσογλου, Χ. (2010). Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αναδρομική. Διαθέσιμο στο ΕΜΣΤ. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2022, από http://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2017/01/botsoglou_lykeio.pdf
- Πάνος, Δ. (2020). Το λογοτεχνικό κείμενο στον αστερισμό της διαλογικότητας: κατανόηση, ερμηνεία και ερμηνευτικό σχόλιο, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 21, 4-11. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουλίου 2022, από <https://www.erkyna.gr>

Εικαστικό

- Μπότσογλου, Χρ. (1970). Κριτικός ρεαλισμός, Μετρό Α', (Ακρυλικό σε χαρτί: δίπτυχο), στα Εκπαιδευτικά Προγράμματα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ΕΜΣΤ, 2010. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2022, από http://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2017/01/botsoglou_lykeio.pdf

Μουσική

- Beethoven, L Silencio, Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου 2022, από <https://www.youtube.com/watch?v=dQSeF5EOWYU>

Διδακτική πρόταση προσέγγισης διηγημάτων με ενιαία θεματική: διηγήματα της εισβολής

Μαρία Μιχάλη
mariamchl2@gmail.com

Φιλολόγος Δ/βάθμιας Εκπ/σης, M.Ed., Ph.D.

Περίληψη. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται μία διδακτική πρόταση για την ανάγνωση και επεξεργασία διηγημάτων με ενιαία θεματική σε σχέση με ένα ιστορικό γεγονός, όπως είναι αυτό της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο, τον Ιούλιο του 1974, και των οδυνηρών συνεπειών της. Τα «Διηγήματα της Εισβολής», όπως ονομάζονται, προσεγγίζονται με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας του Γυμνασίου στο πλαίσιο ενασχόλησης με εκτενές λογοτεχνικό έργο εντός της σχολικής τάξης (ΦΕΚ 5871B/15-12-2021). Τα εν λόγω διηγήματα αντλήθηκαν από τον ομώνυμο τόμο¹ που επιμελήθηκε ο Κώστας Λυμπουρής (2018) και καλύπτουν ένα χρονικό διάστημα 42 χρόνων. Παρόλο που στον τόμο τα διηγήματα παρουσιάζονται κατά χρονολογική σειρά με κριτήριο τη χρονολογία δημοσίευσής τους, στη διδακτική πρόταση προτείνεται η χρονική ακολουθία των γεγονότων. Βασικός στόχος της παρούσας πρότασης είναι ο διάλογος της λογοτεχνίας με την ιστορία. Η/Ο αναγνώστρια/ης προσεγγίζει το τραύμα του '74 τόσο μέσα από τη ρεαλιστική καταγραφή των γεγονότων με τη μορφή μαρτυρικού υλικού από συγγραφείς που βίωσαν οι ίδιες/οι τα γεγονότα όσο και μέσα από τα όνειρα, τις επιθυμίες, τις εμμονές και εν ολίγοις την «αλήθεια» των ηρώιδων/ηρώων των διηγημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Νέο πρόγραμμα σπουδών, διηγήματα εισβολής, εκτενές λογοτεχνικό έργο

Εισαγωγή

Η προσέγγιση ακολουθεί τους γενικούς στόχους του νέου Προγράμματος Σπουδών και έχει ως ευρύτερο στόχο την επαφή και εξοικείωση των μαθητριών/ών με ένα αυτοτελές λογοτεχνικό έργο, την καλλιέργεια της αισθητικής, της δημιουργικότητας και του κριτικού πνεύματος (ΦΕΚ 5871B/15-12-2021). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όμως, αντί ενός αυτοτελούς εκτενούς έργου (λ.χ. μυθιστορήματος) προτείνονται δεκατρία διηγήματα που ξετυλίζουν μία ιστορική περίοδο, όπως είναι αυτή της τουρκικής εισβολής και των τραγικών συνεπειών της. Με άλλα λόγια, η θεματική των διηγημάτων εξιστορεί τα γεγονότα στην εξέλιξή τους, σύμφωνα με τον ιστορικό χρόνο (βλ. και Λυμπουρής, 2018).

Τα διηγήματα που επιλέχθηκαν, όπως έχει προαναφερθεί, αποδίδουν τα γεγονότα στην εξέλιξή τους. Έτσι, ιστορία και μύθος ξετυλίζονται παράλληλα. Οι αναφορές στις καλές σχέσεις συμβίωσης -χωρίς να απουσιάζουν και οι σχέσεις έντασης- περιγράφονται στο διήγημα «Παπαρούνες» του Χρήστου Μούδουρου μέσα από τις αναμνήσεις του κεντρικού ήρωα, του Κωνσταντή «*Κίνησαν οι θύμησης, εικόνες ζωντανές, κι άρχισαν να περνούν μια μια από το μυαλό του...*» (Λυμπουρής, 2018: 91). Στο ίδιο διήγημα περιγράφεται και η

¹ Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το Σπίτι της Κύπρου για τη δωρεά δύο βιβλίων με τα διηγήματα της εισβολής προκειμένου να αντλήσω υλικό για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης.

εισβολή των Τούρκων στο χωριό του «*Τούρκεψαν τα μέρη μας, μουρμούρησε. Και πήρε να κατεβαίνει τη σκάλα...*» (Λυμπουρή, 2018: 97). «Το μαύρο σημάδι στο μέτωπο του Φετή» του Αντρέα Χατζηθωμά καταγράφει την αυξανόμενη ένταση ανάμεσα σε Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους από το 1963 έως και το 1974 «*Παράλληλα εκείνα τα χρόνια μεγάλωνε το μίσος των Τούρκων για τους Έλληνες. Έλληνες και Τούρκοι ζούσαν στη ίδια γειτονιά. Τους χώριζε ένας μόνο τοίχος και μια μεγάλη αμφιβολία για το αύριο [...] Παντού ελλοχεύει η δυσπιστία. Οι υποψίες μεγαλώνουν*» (Λυμπουρή, 2018: 224). Ακολουθεί η περιγραφή των πρώτων ημερών της εισβολής στο «Πρόσφυγας στον τόπο μου», κείμενο ημερολογιακού χαρακτήρα, της Ρήνας Κατσελλή. Η εκκένωση της Αμμοχώστου και η είσοδος των Τούρκων, όπως τη βιώνει ένας παπαγάλος, παρουσιάζεται στο διήγημα του Νίκου Νικολάου-Χατζημιχαήλ «*Η πόλη όλη*». Στα διηγήματα «*Η φωτογραφία*» του Κύπρου Χρυσάνθη και «*Η βαλίτσα*» του Πάνο Ιωαννίδη περιγράφεται ο ξεριζωμός από τις εστίες παίρνοντας μόνο τα «*απαραίτητα*». Ποια είναι, όμως, αυτά; «*Τη γιόμιζαν και την αδειάζανε συνέχεια, κάθε φορά με αλλοιώτικα κριτήρια: πότε ταξινομούσαν μέσα είδη κι' αντικείμενα 'πρώτης ανάγκης' [...] Πότε τα 'θυμητάρια', όπως τα ονομάσανε: φωτογραφίες των παιδιών και των γονιών τους, γράμματα, δώρα...*» (Λυμπουρή, 2018: 35).

Οι Ψυχολογικές συνέπειες της εισβολής παρουσιάζονται στο διήγημα «*Η αλλοφροσύνη*» του Γιώργου Φιλίππου Περίδη. Το ζήτημα των αγνοουμένων δίνεται στα διηγήματα «*Δεν κατάλαβαν...*» του Χρίστου Χατζήπαπα και «*Η κηδεία του αγνοούμενου*» στο διήγημα του Κώστα Λυμπουρή. Στο τελευταίο ένας αγνοούμενος παρακολουθεί την κηδεία του μετά την ταυτοποίηση των οστών του, το 2008 «*Φτάσαμε στον τελευταίο ασπασμό. Δύσκολη στιγμή, για όλους και για μένα. Τι να ασπαστούν, δηλαδή; Από την άλλη, ευτυχώς που η γυναίκα μου έβαλε στο φέρετρο τη φωτογραφία των 20 μου χρόνων. Ασπάζονται έτσι, την εικόνα ενός νέου, που είχε όλη τη ζωή μπροστά του, αλλά ο χρόνος σταμάτησε το '74...*» (Λυμπουρή, 2018: 158).

Ακολουθεί η εγκατάσταση σε νέες πατρίδες και η νοσταλγία για τα κατεχόμενα μέρη μέσα από τα μάτια ενός μαθητή στην Αυστραλία στο διήγημα «*Δέκα χρόνια απόστασης...*» της Μαρίας Περτικού-Κοκαράκη. Η ελπίδα της επιστροφής κυρίως για τη γενιά των πρώτων προσφύγων περιγράφεται στο διήγημα «*Πρώτα ο Θεός...*» του Αντώνη Γεωργίου. Η Βίβιαν Αβρααμίδου –Πλούμπη έχει ως κεντρικές ηρωίδες δύο γυναίκες, τη Σοφία και τη Λεϊλά, μια Ελληνοκύπρια και μια Τουρκοκύπρια, που κουβαλώντας διαφορετικές μνήμες η καθεμιά από την κοινή πατρίδα, συμβιώνουν στη δύση της ζωής τους στο Μπράιτον, «*Κάτω από ξένο ουρανό*». Τέλος, η επιστροφή του ξενιτεμένου στην κατεχόμενη πατρίδα, τον Απρίλιο του 2003, όταν άνοιξαν τα οδοφράγματα, δίνεται στο διήγημα «*Τα κίτρινα ψάρια*» της Κωνσταντίας Σωτηρίου. Μια επιστροφή, όμως, που τον γεμίζει θλίψη και απογοήτευση αφού οι συνθήκες στον τόπο γέννησης του δεν ήταν ίδιες με όσα κουβαλούσε στη μνήμη του.

Η γενιά της Εισβολής

Τη γενιά της Εισβολής αποτελούν ποιητές και πεζογράφοι που εκφράστηκαν με αφορμή την τουρκική εισβολή στην Κύπρο, τον Ιούλιο του 1974. Τα ποιητικά και πεζά κείμενα τους δείχνουν την άμεση σχέση της νεοελληνικής λογοτεχνίας της Κύπρου με την ιστορία. Ο Βουτουρής αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η κυπριακή λογοτεχνία «*είναι ιστοριοκρατούμενη*» (Βουτουρής, 2021). Τα οδυνηρά γεγονότα, με σημαντικότερο την τουρκική εισβολή, ενέπνευσαν τους/τις δημιουργούς τους. Η άμεση αυτή συνάρτηση

δικαιολογείται όχι μόνο εξαιτίας του μεγέθους του τραύματος αλλά «και από το γεγονός ότι παραμένει ανεπούλωτο με αποτέλεσμα να επιμολύνεται και να μετουσιώνεται στα δημιουργήματα όχι μόνο εκείνων που βίωσαν άμεσα τα οδυνηρά γεγονότα αλλά και των νεότερων, των κληρονόμων του τραύματος» (Βουτουρή, 2021).

Ο τόμος που επιμελήθηκε ο Κώστας Λυμπουρής με τίτλο «Διηγήματα της εισβολής», εκδόσεις Αίπεια, Σπίτι της Κύπρου και Πάπυρος περιλαμβάνει 34 διηγήματα ισάριθμων συγγραφέων και παρατάσσονται σε χρονολογική σειρά. Το πρώτο γράφεται το 1975 και το τελευταίο το 2017. Σύμφωνα με τον Βουτουρή (2018: 120), το θέμα της εισβολής -«το ανεπούλωτο τραύμα»- στα διηγήματα του τόμο κινείται σε δύο επίπεδα, το εξωτερικό και το εσωτερικό. Το εξωτερικό αφορά αυτό που φαίνεται, το προφανές· νεκροί, αγνοούμενοι, ερείπια, συρματοπλέγματα, προσφυγιά. Το εσωτερικό σχετίζεται με τον πόνο, το βίωμα του τραύματος στην ψυχή των ανθρώπων και ουσιαστικά αποτελεί αντανάκλαση του εξωτερικού τραύματος. Αυτό εκδηλώνεται στις φαντασιώσεις και στις ονειροπολήσεις.

Το τραύμα υποδηλώνει πλήγμα που εξακολουθεί να υφίσταται και στο παρόν, δηλαδή να παραμένει ανεπούλωτο, ενώ παράλληλα περιέχει και μνήμη. Η μνήμη μπορεί να είναι εμπειρική και να αφορά τα άτομα που βίωσαν το τραυματογενές γεγονός ή να λειτουργεί ως κληροδότημα και στις επόμενες γενιές που δεν έχουν άμεση σχέση με το βίωμα. Απέναντι σε αυτό το συλλογικό τραύμα, ο έντεχνος λόγος λειτουργεί ως «ανακουφιστικό αποθετήριο» της εμπειρίας των ανθρώπων που το βίωσαν (Σελιώτη, 2021). Η λογοτεχνία μπορεί να παίξει αυτόν τον ανακουφιστικό, παρηγορητικό ρόλο καθώς, από τη μια, προσφέρει αφηγηματικά μοντέλα για την αφήγηση του τραύματος και, από την άλλη, λειτουργεί ως ένα κοινωνικοπολιτικό πεδίο, όπου οι ατομικές μνήμες εξασφαλίζουν δημόσια αναγνώριση, γίνονται δημόσια ιστορία (Αποστολίδου, 2010: 53).

Η κυπριακή λογοτεχνία ανανεώνει το ενδιαφέρον της για το τραύμα του '74 μετά το 2003, όταν οι τουρκοκυπριακές αρχές άνοιξαν τα οδοφράγματα και επέτρεψαν την επίσκεψη των εκτοπισμένων Ελληνοκύπριων στον κατεχόμενο γενέθλιο τόπο. Μια κίνηση που αναζοπύρωσε αναμνήσεις και έξυσε το κατασταλαγμένο τραύμα. Ωστόσο, οι ήρωες και ηρωίδες των λογοτεχνικών κειμένων παρά την οδύνη και τον πόνο που προκαλεί η ανάκληση των θυμώσεων, δεν εκφράζουν αισθήματα μίσους για τον θύτη αλλά την ανάγκη για υπέρβαση της αντιπαλότητας και συμφιλίωση (Σελιώτη, 2021).

Στην παρούσα πρόταση θα ασχοληθούμε με πεζά κείμενα της γενιάς της Εισβολής και πιο συγκεκριμένα με δεκατρία διηγήματα. Θα εξετάσουμε τόσο διηγήματα που καταγράφουν ρεαλιστικά τα γεγονότα, όπως τα βίωσαν οι ίδιοι οι συγγραφείς, αλλά και διηγήματα που αναφέρονται στα όνειρα, τις επιθυμίες ακόμα και στις εμμονές των ηρωίδων/ηρώων, όπως περιγράφονται και από συγγραφείς που κληρονόμησαν το τραύμα.

Η συνάντηση της λογοτεχνικής και της ιστορικής οπτικής μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη και «βαθιά» εικόνα της περιόδου. Τα ιστορικά γεγονότα επιδρούν και καθορίζουν τις ατομικές ζωές και το κάθε άτομο βιώνει διαφορετικά ένα ιστορικό γεγονός. Η λογοτεχνία μέσα από τον έντεχνο λόγο καταφέρνει να καταγράψει τις συνέπειες του τραύματος στον ψυχισμό και στη ζωή των ανθρώπων. Επομένως, το ιστορικό και λογοτεχνικό αφήγημα αντιμετωπίζονται ως κείμενα που διαλέγονται και φωτίζουν την ίδια ιστορική πραγματικότητα στο σύνολό της από διαφορετική, όμως, σκοπιά το καθένα (Αθανασοπούλου, 2004: 105-107).

Η προσέγγιση εκτενούς λογοτεχνικού έργου με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Σε αυτή την ενότητα αναφέρω συνοπτικά τους βασικούς στόχους και τις αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 5871B/15-12-2021: 75016-75018), εστιάζοντας σε σημεία που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα πρόταση για την προσέγγιση εκτενούς λογοτεχνικού έργου. Ξεκινώ με τους γενικούς στόχους του μαθήματος που αφορούν, άλλωστε, και το εκτενές λογοτεχνικό έργο. Καταρχάς, με τη διδασκαλία λογοτεχνικών έργων επιδιώκεται να εξοικειωθούν οι μαθήτριες/ές με αυτά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την άσκηση στην εκφραστική ανάγνωση και στην ενεργητική ακρόαση, την κατανόηση του περιεχομένου απαντώντας στα ερωτήματα τι λέει, πού το λέει, πώς το λέει, καθώς και την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου.

Δεύτερο στόχο αποτελεί η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, της αισθητικότητας και της δημιουργικότητάς των μαθητριών/ών. (λ.χ. ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση, προέκταση καταστάσεων και σχέσεων, παραγωγή νέων έργων και δημιουργιών με αφετηρία τα λογοτεχνικά κείμενα).

Η καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος, η δόμηση του προσωπικού κώδικα αξιών και η ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους αποτελεί τον τρίτο στόχο. Αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσω της γνωριμίας τους με την πολιτισμική τους κληρονομιά αλλά και τη γνωριμίας τους με άλλους πολιτισμούς, τη διερεύνηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την κοινωνία και την ιστορία. Τέλος, με τον στόχο που αναφέρεται στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας, ανάμεσα στα άλλα, επιδιώκεται η εμπλοκή των μαθητριών/ών σε παιγνιώδεις ατομικές και συνεργατικές δραστηριότητες, καθώς και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Σε γενικές γραμμές, η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος στηρίζεται στην ενεργητική, εποικοδομητική και συνεργατική μάθηση. Σε αυτό το πλαίσιο βασικοί πυλώνες του νέου Προγράμματος Σπουδών αποτελούν η δημιουργική γραφή, οι θεατρικές/διακαλλιτεχνικές δράσεις και η καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας.

Η διδασκαλία εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στηρίζεται στις προαναφερθείσες αρχές. Προτείνεται η αξιοποίηση της μεθόδου project συνολικής διάρκειας 14 περίπου ωρών. Η πορεία της διδασκαλίας μπορεί να αναπτυχθεί σε τρεις φάσεις: α) πριν την ανάγνωση, με την ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων καθώς και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητριών/ών β) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης εντός της σχολικής τάξης η οποία συνοδεύεται με φύλλα εργασίας προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητριών/ών αλλά και θέματα ελεύθερης συζήτησης και γ) μετά την ανάγνωση η οποία στηρίζεται στη συνολική θεώρηση του λογοτεχνικού έργου και εστιάζει κυρίως στη δημιουργική έκφραση των μαθητριών/ών.

Διηγήματα της εισβολής: μνήμη, χρόνος, τραύμα. Μια διδακτική πρόταση προς αξιοποίηση

Με αφορμή τη συμμετοχή μας σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα «Κύπρος-Ελλάδα-Ομογένεια. Εκπαιδευτικές γέφυρες», αποφασίσαμε με τις μαθήτριες/τους μαθητές της Γ' τάξης Γυμνασίου να ασχοληθούμε με την Κυπριακή λογοτεχνία και συγκεκριμένα με διηγήματα της εισβολής. Η επιλογή των διηγημάτων βασίζεται, όπως έχει προαναφερθεί, στο βιβλίο «Διηγήματα της εισβολής» (Λυμπούρης, 2018). Παρόλο που στον τόμο τα

διηγήματα παρουσιάζονται κατά χρονολογική σειρά με κριτήριο τη χρονολογία δημοσίευσής τους, στη διδακτική πρόταση επιλέγονται τα διηγήματα με κριτήριο τη σειρά που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα, ώστε να υπάρχει μια αλληλουχία γεγονότων (λ.χ. οι καλές σχέσεις συμβίωσης αλλά και οι σχέσεις έντασης ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους και τους Τουρκοκύπριους, η εισβολή των Τούρκων, η εγκατάλειψη των πόλεων και των χωριών, οι πρώτες μέρες της προσφυγιάς, η προσφυγιά, οι αγνοούμενοι). Κατά αυτόν τον τρόπο, όλα μαζί συνθέτουν ένα μέρος της ιστορίας της Κύπρου, αυτό της εισβολής και των τραγικών συνεπειών της.

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίστηκε στη φιλοσοφία, τους στόχους και τις αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών, όπως περιγράφηκαν πιο πάνω. Να σημειωθεί ότι η ανάγνωση των διηγημάτων λόγω της μικρής τους έκτασης μπορεί να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά στην τάξη. Άλλωστε, η ανάγνωση εντός της σχολικής τάξης -τουλάχιστον του μεγαλύτερου μέρους- εκτενούς λογοτεχνικού έργου αποτελεί και το ζητούμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών. Επιπλέον η θεματική τους με έμφαση στη μνήμη και στον χρόνο συνδυάζεται με θεματικές που προτείνονται στα νέα προγράμματα σπουδών για τη Γ' Γυμνασίου (ΦΕΚ 5871Β/15-12-2021: 75019).

Καινοτομία της συγκεκριμένης πρότασης μπορεί να θεωρηθεί η αξιοποίηση διηγημάτων που περιγράφουν τα γεγονότα στην εξέλιξή τους. Μέσα από την προσέγγιση των διηγημάτων δίνεται η ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν οι μαθήτριες/ές τη «δύναμη» του λογοτεχνικού λόγου να αποδίδει δημιουργικά την ιστορική μνήμη.

Στους στόχους της παρούσας διδακτικής πρότασης μπορεί να αναφερθεί και η ανάδειξη της διαλογικότητας, δηλαδή του εσωτερικού διαλόγου, ανάμεσα σε λογοτεχνικά έργα της ίδιας περιόδου (π.χ. αποσπάσματα μυθιστορημάτων, διηγήματα, ποιήματα) ή σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη (π.χ. τραγούδια, τίτλοι εφημερίδων, δελτία ειδήσεων) ή και με έργα άλλων περιόδων που περιγράφουν παρόμοια γεγονότα (π.χ. αποσπάσματα μυθιστορημάτων που αναφέρονται στη Μικρασιατική καταστροφή). Η διακαλλιτεχνικότητα, δηλαδή η συνομιλία της λογοτεχνίας με άλλους τομείς πολιτισμικής έκφρασης (λ.χ. εικαστικές δημιουργίες, θεατρικές παραστάσεις), αποτελεί ένα ακόμη ζητούμενο. Ως εκ τούτου, η διδακτική προσέγγιση κινείται στο πλαίσιο της μελέτης της λογοτεχνίας ως ένα σύνθετο διακειμενικό φαινόμενο. Στο κέντρο εξετάζονται τα εν λόγω διηγήματα τα οποία πλαισιώνονται από άλλα λογοτεχνικά και πολιτισμικά κείμενα (βλ. και Φρυδάκη, 2003: 173 κ.έ.).

Εκτός από το γεγονός ότι οι μαθήτριες/ές θα έρθουν σε μία πρώτη επαφή με κείμενα της κυπριακής λογοτεχνίας της γενιάς της εισβολής και μέσω αυτών θα γνωρίσουν πτυχές της νεότερης κυπριακής ιστορίας, η θεματική προσφέρεται για προεκτάσεις και προβληματισμό σε επίκαιρα θέματα που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την προσφυγιά και τις συνέπειες του πολέμου. Πιο αναλυτικά, η προσέγγιση των διηγημάτων αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις:

Α' φάση: Πριν την ανάγνωση (2 διδακτικές ώρες)

(1ο δίκωρο): Ο στόχος της προαναγνωστικής φάσης είναι διττός. Από τη μια, επιδιώκεται η διερεύνηση των γνώσεων των μαθητριών/ών για την ιστορία της Κύπρου και, από την άλλη, η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, ώστε να αναζητήσουν πληροφορίες για την ιστορία της. Προτείνεται -μέσω του καταιγισμού ιδεών- η καταγραφή των γνώσεων που οι μαθητές/ριες φέρουν στην τάξη σχετικά με την ιστορία της Κύπρου. Η παρακολούθηση αποσπάσματος δελτίου ειδήσεων, που προβλήθηκε σε τηλεοπτικό σταθμό στις 20 Ιουλίου 2022 και αναφέρεται στα 48 χρόνια από την τουρκική εισβολή, θα μπορούσε να προκαλέσει

το ενδιαφέρον τους (βλ. Δικτυογραφία). Με αφορμή το δελτίο ειδήσεων μπορεί να συζητηθούν θέματα, γύρω από τα κεντρικά ζητήματα προσέγγισης ενός ιστορικού γεγονότος: Πότε, τι; Γιατί; Πώς; Αποτέλεσμα. Τα ερωτήματα οδηγούν σε περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σε επιλεγμένες ιστορικές πηγές (βλ. Δικτυογραφία) ή και σε αναζήτηση υλικού με λέξεις κλειδιά. Οι μαθήτριες/ές εργάζονται ομαδικά, συγκεντρώνουν πληροφορίες και δημιουργούν ακροστιχίδες με το όνομα ΚΥΠΡΟΣ (Σουλιώτης, 2012: 63-64). Η προαναγνωστική φάση κλείνει με το ανοιχτό ερώτημα για τον ρόλο που διαδραματίζει η λογοτεχνία στην προσέγγιση ενός ιστορικού θέματος το οποίο θα «απαντηθεί», αφού ολοκληρωθούν όλες οι φάσεις της προσέγγισης.

Β' φάση: Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (12 διδακτικές ώρες)

Σε αυτή τη φάση ασχολούμαστε με την εκφραστική ανάγνωση και την επεξεργασία των διηγημάτων εντός της σχολικής τάξης. Οι μαθήτριες/ές εργάζονται σε ευέλικτες ομάδες (π.χ. μισή τάξη, μικρές ομάδες, ζευγάρια). Ωστόσο από τις προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες μπορεί κάποιες να είναι κοινές για όλες τις ομάδες ή και κάθε ομάδα να ασχοληθεί με διαφορετική. Επιπλέον, μπορεί να δοθούν κάποιες και για ατομική ενασχόληση στο σπίτι ανάλογα με την κρίση της διδάσκουσας/του διδάσκοντα.

(2ο δώρο): Η προσέγγιση ξεκινά με το διήγημα «Παπαρούνες» που μέσα από τις μνήμες αναφέρει σκηνές από τη ζωή σε ένα χωριό της Κύπρου πριν την εισβολή αλλά και κατά τη διάρκεια της εισβολής. Ενδεικτικές ερωτήσεις-δραστηριότητες: γνωρίσματα διηγήματος, συσχετισμός τίτλου με περιεχόμενο διηγήματος, εντοπισμός χωρίων που δείχνουν τη ζωή στο χωριό πριν από την εισβολή αλλά και μετά την εισβολή, οπτικοποίηση των σημείων, ώστε να δειχθεί και οπτικά το πριν και το μετά, καταγραφή των συναισθημάτων του κεντρικού ήρωα, χωρία που δείχνουν τη ντοπιολαλιά των κατοίκων του χωριού. Το διήγημα «Το μαύρο σημάδι στο μέτωπο του Φετή» εστιάζει στις σχέσεις έντασης ανάμεσα στις δύο κοινότητες. Οι μαθήτριες/ές εντοπίζουν τα σημεία που εκφράζονται αυτές οι σχέσεις.

Με αφορμή λέξεις της κυπριακής διαλέκτου στο διήγημα «Παπαρούνες» -και προκειμένου οι μαθητές/ριες να έχουν και σχετικά ακούσματα- ακούμε το μελοποιημένο ποίημα του κύπριου ποιητή Μιχάλη Πασιαρδή «παλιό δικιολίν» (βλ. Δικτυογραφία) αλλά και το τραγούδι «Τ' όνειρον» του Ευαγόρα Καραγιώργη (βλ. Δικτυογραφία) που αναφέρονται στις τραγικές συνέπειες της εισβολής. Μέσα από τα ακούσματα αλλά και τη μελέτη των στίχων σε έντυπη μορφή, οι μαθητές/ριες καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους για τα χαρακτηριστικά της κυπριακής ελληνικής. Παράλληλα, αναφέρουν και στίχους που τους έκαναν εντύπωση (βλ. και Μιχάλη, 2018). Στην αναζήτηση λέξεων μπορεί να βοηθήσει και το διαδικτυακό [λεξικό της κυπριακής διαλέκτου](#).

Ακολουθεί η εκφραστική ανάγνωση του διηγήματος «Πρόσφυγας στον τόπο μου» που με βιωματικό τρόπο περιγράφει τις πρώτες ημέρες της προσφυγιάς. Το κείμενο έχει ημερολογιακό χαρακτήρα και δίνει τη δυνατότητα συζήτησης για το κειμενικό είδος του ημερολογίου. Ενδεικτικές ερωτήσεις-δραστηριότητες: καταγραφή συναισθημάτων, μεταγραφή χωρίων του κειμένου σε τριτοπρόσωπη αφήγηση αναλαμβάνοντας λ.χ. τον ρόλο του παρατηρητή και συζήτηση για το ύφος των κειμενικών ειδών, σχολιασμός χωρίων: «Δεν υπάρχει ούτε δίκιο, ούτε δικαιοσύνη, ούτε ανθρώπινα δικαιώματα. Αναρωτιέμαι αν υπάρχουν άνθρωποι ως τώρα. Τι έγινε; Κείνο που είχα προβλέψει από καιρό: μια δεύτερη Μικρασιατική καταστροφή. Τώρα εγώ και η οικογένειά μου είμαστε πρόσφυγες, θύματα...». Επιπλέον, η σύγκριση του βιώματος με μια άλλη τραγωδία του ελληνισμού αποτελεί το έναυσμα της συγκριτικής εξέτασης με άλλο λογοτεχνικό κείμενο από τα Κείμενα

Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, λ.χ. «Ταξίδι χωρίς επιστροφή», απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου «Οι νεκροί περιμένουν» (Πυλαρινός κ.ά., 2022).

(3ο δίσωρο): Στο διήγημα «Η πόλη όλη» του Νίκου Νικολάου-Χατζημιχαήλ περιγράφεται σε τρίτο πρόσωπο η εκκένωση της Αμμοχώστου και η είσοδος των Τούρκων, όπως τη βιώνει ένας παπαγάλος. Χωρία του διηγήματος δίνουν αφορμή για συζήτηση σχετικά με τη διχοτόμηση του νησιού, αλλά και να συνομιλήσει το συγκεκριμένο διήγημα με άλλα λογοτεχνικά έργα (λ.χ. το διήγημα του Χριστόφορου Μηλιώνη «Το συρματοπλέγμα του αίσχους» από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου (Γαραντούδης κ.ά., 2022). Οι μαθήτριες/ές καταγράφουν τα σημεία που δείχνουν καρέ καρέ τη σταδιακή ερήμωση της πόλης «στις καθημερινές του επισκέψεις με πολλή λύπη διαπίστωνε ότι οι ζωγραφιές λιγόστευαν, οι εικόνες στις εκκλησίες και τα βιβλία εξαφανίζονταν, ακόμα και τα παραθυρόφυλλα έλειπαν». Το παρόν της πόλης δίνει, επίσης, έναυσμα για προβληματισμό και για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής «Όσοι επισκέπτονται τώρα την πόλη, πηγαίνουν μέχρι το συρματοπλέγμα και καρφώνονται εκεί για πολλή ώρα σιωπηλοί, με τα μάτια δακρυσμένα, ακούνε το κύμα που δεν ησυχάζει ποτέ, σκάει στην αμμουδιά ασταμάτητα και είναι το μόνο πράγμα που δεν έχει αλλάξει από τότε σε τίποτε, αναπολούν τις ευτυχισμένες στιγμές που έζησαν σ' αυτή την υπέροχη πόλη [...] και επαναλαμβάνουν ψιθυριστά την ίδια δισύλλαβη λέξη: 'γιατί;'». Ενδεικτικές δραστηριότητες: Ένας/Μια κάτοικος της Αμμοχώστου, μετά από χρόνια επισκέπτεται ξανά την αγαπημένη πόλη, αναπολεί τις ευτυχισμένες στιγμές και γράφει στο ημερολόγιό του/της..., Ακόμη γράφουν σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση τις σκέψεις και την περιήγηση του παπαγάλου στην έρημη Αμμόχωστο. Εξετάζουν πώς συνομιλεί το διήγημα με τα ποιήματα «Αμμόχωστος» της Κλαίρης Αγγελίδου, «Προς αναγνώστη» και «Μ' ακούς;» της Ντίνας Κατσούρη από τα Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας (Ζαφειρίου κ.ά., 2012).

Ακολουθούν τα διηγήματα «Η φωτογραφία» του Κύπρου Χρυσάνθη και «Η βαλίτσα» του Πάνου Ιωαννίδη που περιγράφουν τις στιγμές του ξεριζώμου από τα σπίτια τους παίρνοντας μόνο τα απαραίτητα «Ο Μελέτης, ο δάσκαλος, πήρε τη γυναίκα του, τα παιδιά του και την πεθερά του και τράβηξε προς τη Λευκωσία. Στα γρήγορα είχανε φτιάξει μπόγους με τα χρειώδη και τα πολύτιμα του σπιτιού...» αλλά και της αντιμετώπισής τους στην προσωρινή παραμονή τους «Αποφασίσανε οι πρόσφυγες να καταλάβουν τη μισοτελειωμένη πολυκατοικία. Είχαν μαζευτεί εκεί δεκαπέντε οικογένειες με τους λίγους μπόγους των. Ο ιδιοκτήτης, που είχε το κατάστημά του στο ισόγειο, άφριζε και ξάφριζε για τις ζημιές που θα του έκαναν. Όταν όμως τα παρακάλια δεν μπόρεσαν να πείσουν πως ήταν δίκαιο κάπου να βολευτούν όλοι αυτοί οι ξεσπιτωμένοι, ο δάσκαλος αγρίεψε...». Το κείμενο δίνει αφορμή να συζητήσουμε το θέμα της προσφυγιάς από τότε μέχρι και σήμερα. Ενδεικτικές εργασίες-δραστηριότητες: Ερευνητική αναζήτηση, με λέξεις-κλειδιά, φωτογραφικού υλικού με εικόνες προσφύγων/προσφυγισσών, συλλογή μαρτυριών προσφύγων/προσφυγισσών ακόμα και μαρτυρίες μαθητών/τριών που έχουν βιώσει το θέμα της προσφυγιάς. Η αναζήτηση αφορά τόσο το συγκεκριμένο γεγονός (πρόσφυγες/προσφύγισες μετά την τουρκική εισβολή) αλλά και άλλες ιστορικές περιόδους (λ.χ. μετά τη Μικρασιατική καταστροφή το 1922, μετά τον πόλεμο στη Συρία 2011, μετά τη ρωσική εισβολή στην Ουκρανία το 2022). Αυτός ακριβώς, είναι και ο στόχος της δραστηριότητας να συνειδητοποιήσουν οι μαθήτριες/ές ότι η προσφυγιά δεν κάνει διακρίσεις, δεν έχει χρώμα, θρησκεία, εθνικότητα.

Μια ακόμη δραστηριότητα αφορά τη συνομιλία των λογοτεχνικών κειμένων με έργα της σύγχρονης τέχνης από την πλατφόρμα [«Face Forward ...into my home»](#), που αφορά

διαδραστικό πρόγραμμα και εστιάζει σε ιστορίες ανθρώπων που αναγκάστηκαν να αφήσουν την πατρίδα τους και προσπαθούν να ξαναχτίσουν τη ζωή τους στην Ελλάδα. Ενδεικτικές ερωτήσεις- δραστηριότητες: Πώς συνομιλεί με το διήγημα «Η φωτογραφία» το έργο της Κιμισούτζα «Μποτάρι» (βλ. παράρτημα, εικόνα 1); Τι μπορεί να περιέχουν οι έξι μπόγοι; Αν αυτοί οι μπόγοι ήταν δικοί σας και έπρεπε να φύγετε από τον τόπο σας τι θα βάζατε σε καθέναν από αυτούς; Επίσης, πώς συνομιλεί με το διήγημα «Η βαλίτσα» το έργο του Βλάση Κανιάρη «το Κουτσό, 1974» (βλ. παράρτημα, εικόνα 2);

(4ο δώρο): Το διήγημα «Αλλοφροσύνη» του Γιώργου Φιλίππου Πιερίδη αναφέρεται στην παραφροσύνη ως συνέπεια της κατάστασης που βίωσαν οι άνθρωποι μετά την τουρκική εισβολή. Τα διηγήματα «Δεν κατάλαβαν...» του Χρίστου Χατζήπαπα και «Η κηδεία του αγνοουμένου» του Κώστα Λυμπουρή αναφέρονται σε μια ακόμη συνέπεια στα αγνοούμενα άτομα και τη σταδιακή τους ταυτοποίηση με τη μέθοδο του DNA. Τα διηγήματα αποτελούν αφορμή για συζήτηση σχετικά με τις συνέπειες της εισβολής αλλά και τις συνέπειες του πολέμου γενικά. Ενδεικτικές εργασίες-δραστηριότητες: συσχέτιση του τίτλου με το περιεχόμενο των διηγημάτων, αναζήτηση στοιχείων με λέξεις-κλειδιά για τους αγνοούμενους της Κύπρου, συσχέτιση του θέματος με την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Συνομιλία των διηγημάτων με άλλες εικαστικές δημιουργίες (βλ. παράρτημα εικόνα 3-4). Πώς συνομιλούν οι εικόνες με τα διηγήματα; Ποιες σκέψεις και συναισθήματα σου δημιουργούνται;

(5ο δώρο): Στο διήγημα «Δέκα χρόνια απόστασης» της Μαρίας Περαιτικού –Κοκαράκη κυριαρχεί η νοσταλγία ενός μικρού μαθητή που εγκαταστάθηκε στην Αυστραλία για την πατρίδα, το Καρπάσι «...σήμερα είναι 20 Ιουλίου του 1984. Δέκα χρόνια είναι κυρία...πώς να τα κρατήσω στους ώμους μου. Δέκα χρόνια πάνε που δεν είδα το σπίτι που γεννήθηκα... Την αυλή μας, που πρωτοπερπάτησα... πρωτοκτύπησα [...] Δέκα χρόνια να δω τη μανταρινιά που φύτεψα.... θαναι ολόκληρο δέντρο τώρα το πεύκο μας [...]». Το διήγημα δίνει αφορμή να συζητήσουμε το θέμα της μνήμης. Ενδεικτικές εργασίες δραστηριότητες: Οι μαθήτριες/ές εντοπίζουν τα σημεία με τις αναμνήσεις του μαθητή και συνθέτουν την εικόνα της πατρίδας του πριν την εισβολή. Συνομιλία του διηγήματος με τον στίχο «Η μνήμη όπου και να την αγγίζεις πονεί» του Σεφέρη από το Ημερολόγιο Καταστροφών Γ, Η μνήμη Α' (βλ. Δικτυογραφία).

Στο διήγημα «Πρώτα ο Θεός» του Αντώνη Γεωργίου κεντρικό θέμα αποτελεί η ελπίδα επιστροφής στις πατρογονικές εστίες. Ενδεικτικές εργασίες-δραστηριότητες: Οι μαθήτριες/ές αναζητούν στο κείμενο και συζητούν πώς συνυπάρχουν η ελπίδα και η μνήμη. Ακόμη, πώς συνομιλεί το ποίημα «Τα πουλιά της μνήμης» του Δημήτρη Λαμπρέλλη (2010) με το διήγημα; (βλ. και Δικτυογραφία).

(6ο δώρο): Στο διήγημα «Τα κίτρινα ψάρια» της Κωνσταντίας Σωτηρίου ο ξενιτεμένος επιστρέφει στο χωριό του «Απρίλιο του 2003 με έπιασε η μάνα μου τηλέφωνο και έκλαιγε.[...] Άνοιξαν τα οδοφράγματα μου είπε, το και το, σταθήκαμε γραμμή και πήγαμε στο χωριό μας». Διαπιστώνει, όμως, ότι το χωριό του δεν είναι όπως το έχει στη μνήμη του. Το διήγημα μπορεί να εξεταστεί συγκριτικά με το ποίημα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη «Γλυκό του κουταλιού» από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου (Γαραντούδης κ.ά., 2022). Τα κείμενα δίνουν αφορμή να συζητηθεί η συναισθηματική ανάγκη των αφηγητών να επισκεφτούν τις πατρογονικές εστίες. Ως δραστηριότητα μπορεί να δοθεί η παράλληλη σκιαγράφηση των συναισθημάτων των αφηγητών των δυο κειμένων, του διηγήματος και του ποιήματος με αναφορά σε συγκεκριμένα χωρία και στίχους, αντίστοιχα.

Η συμβίωση μιας Ελληνοκύπριας, της Σοφίας, και μιας Τουρκοκύπριας, της Λεϊλά, στη δύση της ζωής τους δίνει αφορμή να σκιαγραφηθούν οι δύο χαρακτήρες, παρουσιάζοντας παράλληλα τη ζωή τους, τη συμπεριφορά τους, τις επιθυμίες τους, τα λόγια τους, τις σκέψεις και τους φόβους τους.

Γ' φάση: Μετά την ανάγνωση (2 διδακτικές ώρες)

(7ο δώρο): Στη φάση αυτή γίνεται ένας γενικός απολογισμός των διηγημάτων που συζητήσαμε στην τάξη. Εστιάζουμε σε σκέψεις, εντυπώσεις και συναισθήματα. Ενδεικτικές εργασίες-δραστηριότητες: Οι μαθήτριες/ές μπορούν να ασχοληθούν με εικαστικές δημιουργίες, όπως να δημιουργήσουν κολλάζ στο οποίο θα απεικονίζονται στιγμές/εικόνες από όσα συζητήθηκαν σε κάθε διήγημα ή καλλιγραφήματα με χωρία των κειμένων (Σουλιώτης, 2012: 69-70). Επίσης, μπορούν να ασχοληθούν με έναν εναλλακτικό τρόπο γραφής, την τεχνική black out poetry (εργασίες με την τεχνική black out poetry βλ. και Μιχάλη, 2018) με εστίαση στα συναισθήματα. Ακόμη, μπορούν να γράψουν κείμενα με επανάληψη λέξεων: προσφυγιά, μνήμη, ελπίδα, νοσταλγία κ.λπ (Σουλιώτης, 2012: 68) που σχετίζονται με τα διηγήματα της εισβολής. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να εκφράσουν με όποιο τρόπο επιθυμούν (λ.χ. με πεζά και ποιητικά κείμενα, με εικαστικά, με πολυτροπικά) την απάντησή τους απέναντι στο κυπριακό θέμα.

Αντί επιλόγου

Η εκπαιδευτική πρόταση μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα από τον αναστοχασμό των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων και την αποτίμηση της όλης διαδικασίας. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να βοηθήσει η τήρηση ημερολογίου στο οποίο η/ο εκπαιδευτικός θα καταγράφει τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητριών/ών στις δραστηριότητες (αν δηλαδή οι μαθητές/τριες βρήκαν εύκολες, ενδιαφέρουσες τις εργασίες κ.λπ). Όσον αφορά την αποτίμηση από την πλευρά των μαθητριών/ών, αυτή μπορεί να επιτευχθεί τόσο με ελεύθερη συζήτηση όσο και με ένα σύντομο ερωτηματολόγιο κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων που θα αφορούν τα διηγήματα και τον τρόπο με τον οποίο έγινε η προσέγγιση. Τέλος, θεωρώ σημαντικό μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία και με αναφορές στα διηγήματα που εξετάσαμε να συζητηθεί ο ρόλος που διαδραματίζει η λογοτεχνία στην προσέγγιση ενός ιστορικού γεγονότος. Με άλλα λόγια, πώς αντιλαμβάνονται τη φράση «ο λογοτεχνικό λόγος αποδίδει δημιουργικά την ιστορική μνήμη»;

Αναφορές

- Αθανασοπούλου, Α. (2004). Ιστορία και λογοτεχνία στο σχολείο. Μία διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 101-131). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου, Β. (2010). *Τραύμα και μνήμη. Η πεζογραφία των πολιτικών προσφύγων*. Αθήνα: Πόλις.
- Βουτουρής, Π. (2018). Η λογοτεχνία του τραύματος. Διηγήματα της εισβολής. *Το κοράλλι*, 21-22 (σσ. 120-124). <https://ucy.academia.edu/PantelisVoutouris>. Τελευταία πρόσβαση 10/12/2022.
- Βουτουρής, Π. (2021). Η νεοελληνική λογοτεχνία της Κύπρου σήμερα. *Χάρτης*, 26. <https://www.hartismag.gr/hartis-26/afierwma/h-neoellhnikh-logotexnia-ths-kyproy-shmera>. Τελευταία πρόσβαση 10/12/2022.

- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., & Μέντη, Θ. (2022). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τεχνολογίας. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Ζαφειρίου, Λ., Μύαρης, Γ., & Μπαζούκης, Α. (2012). *Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας, τόμος Β'.* Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Αναπτυξιακής Προγραμματικής. https://www.pi.ac.cy/pi/files/yap/keimena_kypriakis_logotexnias_b.pdf. Τελευταία πρόσβαση 10/12/2022.
- Λαμπρέλλης, Δ. (2010). *Το αίμα των ονείρων*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Λυμπουρή, Κ. (2018). Διηγήματα της εισβολής. Αθήνα: Αίπεια, Σπίτι της Κύπρου και Πάπυρος.
- Μιχάλη, Μ. (2018). «Θέλουμε γέφυρες-όχι συρματοπλέγματα»: (Μια δράση με αφετηρία το διήγημα του Χ. Μηλιώνη «Το συρματοπλέγμα του αίσχους». Στο Ξ. Παπασταμόπουλος, Ι. Σαμολαδάς, & Ι. Πούλιος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Κύπρος, Ελλάδα, Ομογένεια: Εκπαιδευτικές γέφυρες»*. Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (σσ. 215-228). Λευκωσία, 10 & 11 Μαΐου 2018: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. (https://dipe.ser.sch.gr/files/cyprus_2018.pdf). Τελευταία πρόσβαση 10/12/2022.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Βαρελάς, Λ. (2022). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τεχνολογίας. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Σελιώτη, Β. (2021). *Λογοτεχνία και τραύμα. Το 1974 στην κυπριακή και ελλαδική λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Δικτυογραφία (όλοι οι διαδικτυακοί τόποι ελέγχθηκαν στις 10/12/2022)

- 48 χρόνια από την Τουρκική Εισβολή στην Κύπρο ([youTube](#)).
- Πλατφόρμα [Face Forward...into my home](#) και [επιλογή έργων από τη συλλογή ΕΜΣΤ](#).
- Γιώργος Σεφέρης. Ημερολόγιο Καταστροφώματος Γ' ([Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα](#)).
- Το ποίημα του Δημήτρη Λαμπρέλλη. [Τα πουλιά της μνήμης](#)
- Το μελοποιημένο ποίημα του κύπριου ποιητή Μιχάλη Πασιαρδή «[παλιό δκιολίν](#)».
- Το τραγούδι «[Τ' όνειρον](#)» του Ευαγόρα Καραγιώργη.
- [Λεξικό κυπριακής διαλέκτου](#)

Πηγές για άντληση υλικού σχετικά με την Εισβολή για δημιουργία ακροστιχίδας:

- 1) [Πρωτοσέλιδο της εφημερίδας Ταχυδρόμος \(20 Ιουλίου 1974\)](#)
- 2) «Ιστορία της Κύπρου για το Γυμνάσιο» του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου http://archeia.moec.gov.cy/sm/231/istoria_kyprou_gymnasio.pdf
- 3) Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία-Γ' Γυμνασίου. <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C105/65/527,1873/>
- 4) Μαρτυρίες. Κύπρος Ιούλιος 1974 ([youTube](#)).
- 5) Τουρκική εισβολή στην Κύπρο: Η ιστορική εκπομπή του Φρέντυ Γερμανού δύο χρόνια μετά ([EPT NEWS](#))

Παράρτημα



Εικόνα 1: Κιμσούτζα, «[Μποτάρι](#)» 2005-2017



Εικόνα 2: Βλάσης Κανιάρης, [Το κουτσό](#), 1974



Εικόνα 3: Τρωάδες, Ευριπίδη, Αρχαίο Ωδείο Πάφου, 7-8/7/2017, σκην. Θ. Τερζόπουλου. Στον ρόλο της Εκάβης η Δ. Μπεμπεδέλη



Εικόνα 4: Το δέντρο των αγνοουμένων της κυπριακής τραγωδίας στην πλατεία Κοραή

Βρόχοι υλοποιούμενοι με κλώνους στο Scratch και ταξινόμια SOLO

Θεόδωρος Καρβουνίδης¹, Δημήτριος Λαδιάς²

tkarv@otenet.gr, ladimitr@gmail.com

¹Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Πληροφορικής Παν. Πειραιώς

²Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής ΕΚΠΑ

Περίληψη. Για το θέμα των προγραμματιστικών δομών επανάληψης από εκπαιδευτική σκοπιά, υπάρχει μια εκτενής βιβλιογραφία, η οποία όμως τις περισσότερες φορές περιορίζεται στην υλοποίησή τους με τις εντολές επανάληψης. Από σεμινάριο που έγινε για εκπαιδευτικούς σχετικά με τους διάφορους τρόπους που μπορούν να δημιουργηθούν προγραμματιστικοί βρόχοι στο Scratch (με επαναληπτικές εντολές, με χρήση μηνυμάτων, κλώνων και αναδρομικών διαδικασιών) αναδείχθηκε η ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση στους βρόχους που υλοποιούνται με τη βοήθεια κλώνων. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να καταθέσει μια πρόταση για την ταξινόμηση των προγραμματιστικών βρόχων που υλοποιούνται με χρήση κλώνων στο οπτικό περιβάλλον του Scratch με την προοπτική να ενταχθεί σε μια ευρύτερη έρευνα αξιολόγησης του κώδικα με τη βοήθεια της ταξινόμιας SOLO.

Λέξεις κλειδιά: προγραμματιστικοί βρόχοι, επαναλήψεις, κλώνοι, Scratch

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο για την αξιολόγηση του κώδικα του οπτικού προγραμματισμού με χρήση πλακιδίων (Karnounidis, Argyriou, Ladias & Douligeris, 2017). Τα κριτήρια είναι η αποτελεσματικότητα, η αναγνωσιμότητα, η βελτιστοποίηση, η μεταβλητότητα, η ασφάλεια, η δοκιμαστικότητα, η τμηματοποίηση, η αλληλεπίδραση με τον χρήστη, η αναπαράσταση των δεδομένων, η επικοινωνία/ο συγχρονισμός και η παραλληλία/σειριακότητα (Αργυρίου, Καρβουνίδης, Λαδιάς & Δουλγιέρης, 2016). Έχουν προηγηθεί μελέτες για την προγραμματιστική δομή επανάληψης (Λαδιάς, Καρβουνίδης, Λαδιάς & Δουλγιέρης, 2018), την επανάληψη με χρήση μηνυμάτων (Karnounidis, Ladias, Ladias. & Douligeris, 2019) και την προγραμματιστική δομή ακολουθίας (Λαδιάς, Μικρόπουλος, Πλεσιώτης & Λαδιάς, 2019), για την τμηματοποίηση του κώδικα (Λαδιάς, Πλεσιώτης & Λαδιάς, 2018) και για την ενδοδόμηση των εντολών σε περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού (Λαδιάς, Μικρόπουλος, Πλεσιώτης & Λαδιάς, 2018). Το πεδίο της παρούσης εργασίας σε σχέση με τον όλο σχεδιασμό της έρευνας φαίνεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Η θέση της παρούσης εργασίας στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας για την αξιολόγηση του κώδικα στο Scratch

Στην έρευνα αυτή ως γλώσσα προγραμματιστικό και περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια έχει επιλεγεί το Scratch.

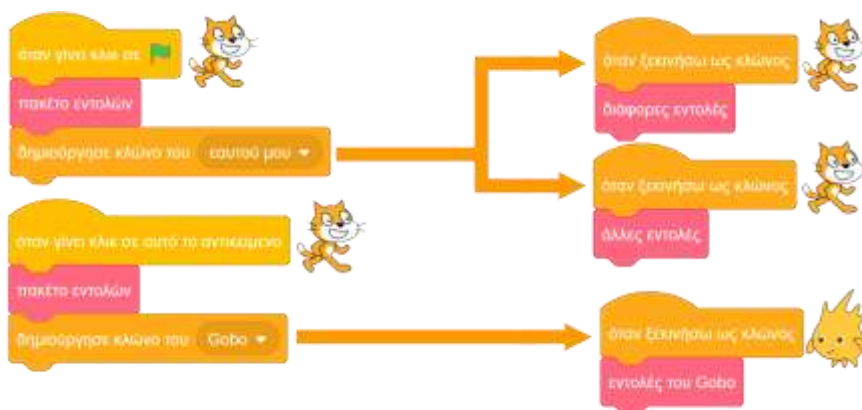
Η γλώσσα προγραμματισμού Scratch

Το Scratch (<http://scratch.mit.edu>) δημιουργήθηκε από το Lifelong Kindergarten Group στο Media Laboratory του MIT. Σύμφωνα με τους Resnick et al. (2009) τα προγράμματα στο Scratch αποτελούνται από αυτόνομα τμήματα κώδικα, που είναι προγραμματιστικά σενάρια και τα οποία ελέγχουν τη συμπεριφορά ρόλων (sprites) αντικειμένων (objects) που εμφανίζονται σε μια σκηνή.



Σχήμα 2. Αντικείμενα/objects, ρόλοι τους/sprites στη σκηνή και σενάρια που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους.

Η ενεργοποίηση των σεναρίων προκαλείται από συμβάντα τα οποία στο πρόγραμμα δηλώνονται και ξεκινούν με μια εντολή-καπελάκι "όταν..". Μια περίπτωση δημιουργίας σεναρίου μπορεί να προκληθεί από την εντολή "δημιούργησε κλώνο του ...". Αυτή η εντολή ενεργοποιεί κάθε σενάριο του προγράμματος που ξεκινά με την εντολή-καπελάκι "όταν ξεκινήσω ως κλώνος" (Σχήμα 2). Ο μηχανισμός δημιουργίας κλώνου και απόδοσης συμπεριφοράς σε αυτόν αναπαριστάται στο σχήμα 3 με τους συνδέσμους-βέλη μεταξύ των σεναρίων.



Σχήμα 3. Μηχανισμός δημιουργίας κλώνων στο Scratch και απόδοση συμπεριφοράς σε αυτούς.

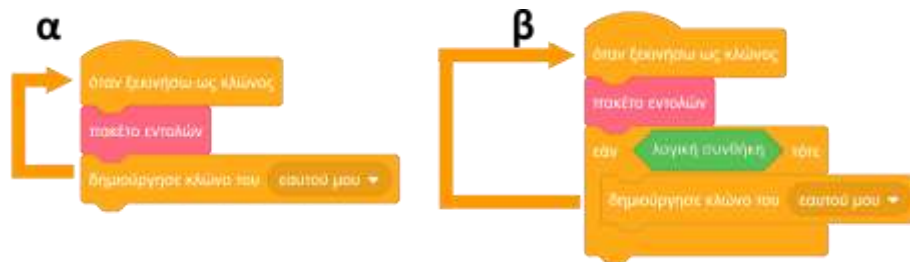
Είδη βρόχων που υλοποιούνται με κλώνους

Οι προγραμματιστικοί βρόχοι στο Scratch υλοποιούνται με τις εντολές επανάληψης, την αναδρομική κλήση διαδικασιών και τη χρήση μηνυμάτων. Στο Scratch υπάρχουν τρεις προγραμματιστικές δομές επανάληψης: Οι "επανάλαβε τόσες φορές", "επανάλαβε ώσπου" και "για πάντα" (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Βρόχοι υλοποιούμενοι με εντολές επανάληψης.

Ένας επιπλέον τρόπος δημιουργίας βρόχων είναι να χρησιμοποιηθεί για αυτό το σκοπό η δημιουργία κλώνου. Αυτό γίνεται στην περίπτωση που μέσα στο σενάριο "όταν ξεκινήσω ως κλώνος" υπάρχει η εντολή "δημιούργησε κλώνο του εαυτού μου" (Σχήμα 5).

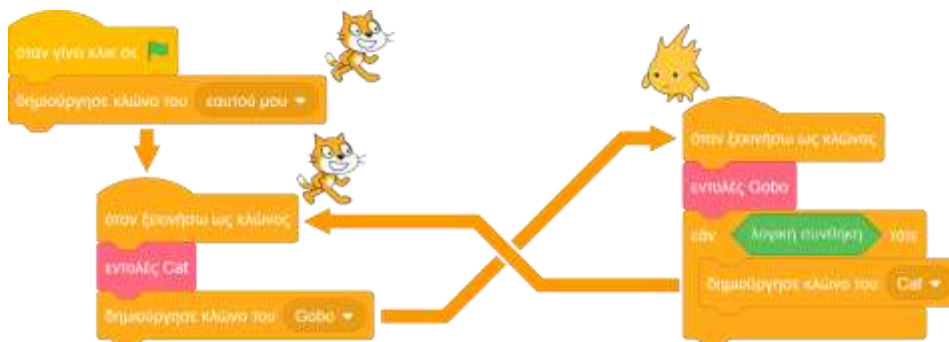


Σχήμα 5. Απλοί (α) ατέρμονες και (β) τερματίσιμοι βρόχοι υλοποιούμενοι με τη χρήση κλώνων.

Στη συνέχεια θα εξεταστούν ατέρμονες και τερματίσιμοι βρόχοι, υλοποιούμενοι με κλώνους, που διακρίνονται σε απλούς κυκλικούς, σε κυκλικούς τύπου Möbius, και σε εμφωλευμένους και σε διασταυρούμενους.

(α) **Απλοί κυκλικοί βρόχοι** δημιουργούμενοι με τη χρήση κλώνων μπορεί να είναι είτε ατέρμονες (Σχήμα 5α) είτε τερματίσιμοι (Σχήμα 5β).

(β) **Κυκλικοί βρόχοι τύπου Möbius.** Τους ονομάζουμε Möbius γιατί η απεικόνισή τους παραπέμπει στην κίνηση κατά μήκος της ομώνυμης ταινίας. Οι βρόχοι Möbius (Μικρόπουλος & Λαδιάς 2000) υλοποιούνται με χρήση κλώνων όταν τα δύο σενάρια ανήκουν σε διαφορετικούς ρόλους. Για τερματίσιμους βρόχους Möbius μπορεί να προστεθεί μια δομή ελέγχου σε κάποιο σημείο του κώδικα (Σχήμα 5).

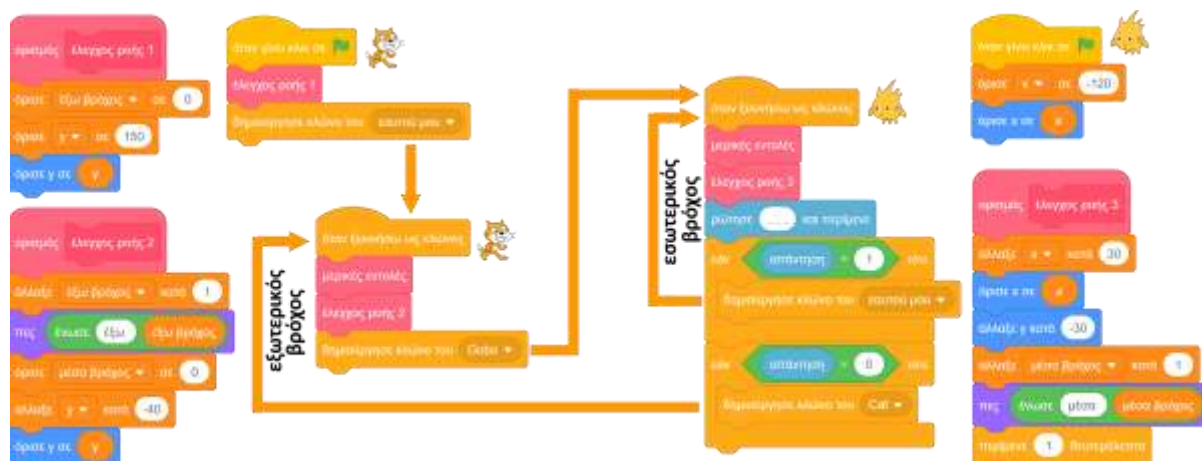


Σχήμα 6. Τερματίσιμος βρόχος τύπου Möbius που υλοποιείται με τη χρήση κλώνων.

(γ) **Οι εμφωλευμένοι βρόχοι** είναι κάτι σύνηθες στον προγραμματισμό με τη χρήση των εντολών επανάληψης. Αντίστοιχα μπορεί να δημιουργηθούν εμφωλευμένοι βρόχοι με τη χρήση κλώνων (Σχήμα 7). Σε αυτή την περίπτωση χρειάζεται μηχανισμός ώστε να μην υπάρχει παράλληλη / ταυτόχρονη εκτέλεση του εσωτερικού με τον εξωτερικό βρόχο.

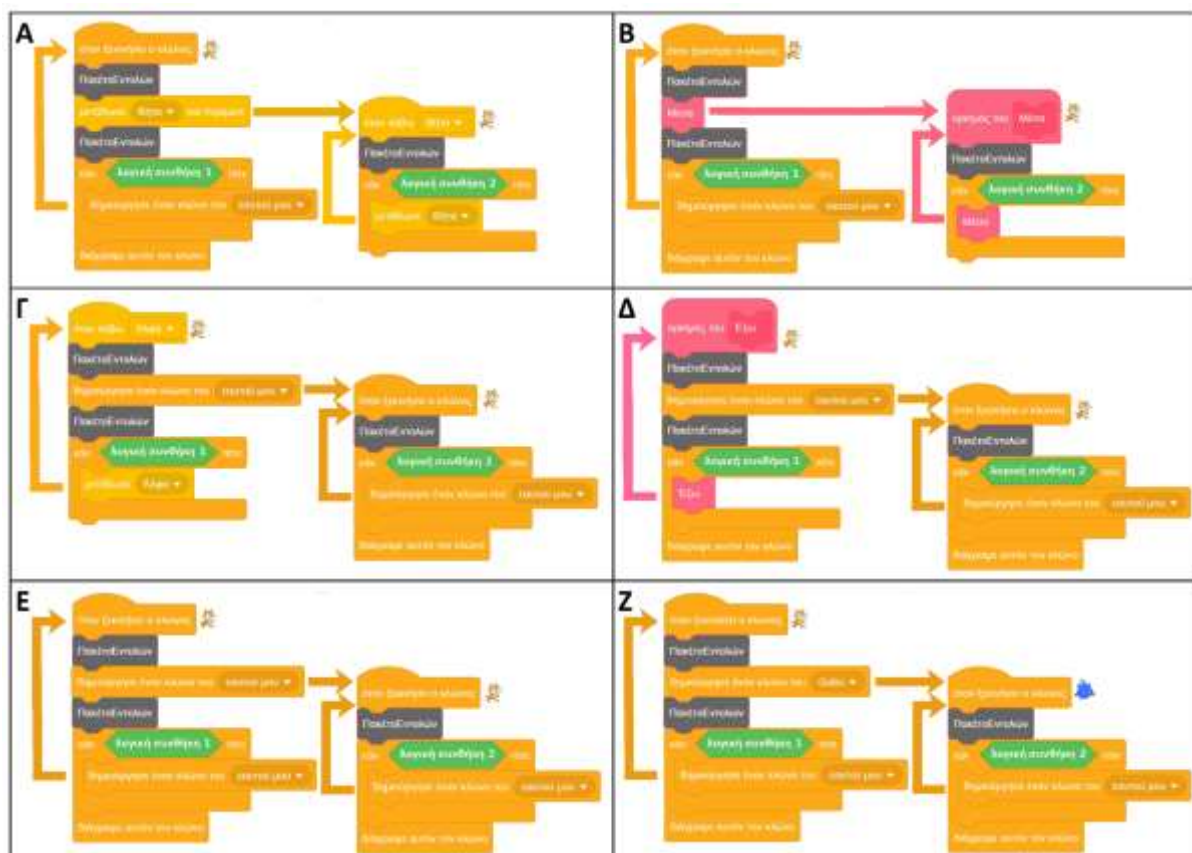
Επιπλέον μπορούμε να έχουμε μια ευρύτερη ποικιλία εμφωλευμένων βρόχων κατασκευάζοντας με κλώνο τον εξωτερικό βρόχο και τον εσωτερικό με εντολές επανάληψης ή με χρήση μηνυμάτων (Σχήμα 8Α) ή με αναδρομικές διαδικασίες (Σχήμα 8Β). Επίσης μπορεί ο εσωτερικός βρόχος να κατασκευαστεί με κλώνο και ο εξωτερικός βρόχος να υλοποιηθεί

με εντολές επανάληψης ή με χρήση μηνυμάτων (Σχήμα 8Γ) ή με αναδρομικές διαδικασίες (Σχήμα 8Δ).



Σχήμα 7. Εμφωλευμένοι βρόχοι με χρήση κλώνων.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η κατασκευή εμφωλευμένων βρόχων υλοποιούμενων -στο ίδιο αντικείμενο- με κλώνους εξωτερικά και εσωτερικά, οδηγεί σε ταυτόχρονη / παράλληλη εκτέλεση αυτών (Σχήμα 8Ε). Σε αυτή την περίπτωση είναι εμφανής η δυσκολία από τον προγραμματιστή να παρακολουθήσει τη ροή του προγράμματος. Αυτό το πρόβλημα δεν παρουσιάζεται αν οι εμφωλευμένοι βρόχοι γίνονται με κλώνους διαφορετικών αντικειμένων (Σχήμα 8Ζ).



Σχήμα 8. Εμφωλευμένοι βρόχοι υλοποιούμενοι με κλώνους σε συνδυασμό με μηνύματα και αναδρομή.

Η εμφώλευση ενός βρόχου μέσα σε άλλο θεωρείται ως εμφώλευση 1ου βαθμού. Είναι δυνατόν να υπάρξουν πολλαπλές εμφωλεύσεις βρόχων θεωρούμενες ως εμφωλεύσεις ν-ιστού βαθμού.

(δ) **Οι διασταυρούμενοι βρόχοι** είναι κάτι που συνήθως αποφεύγεται στον προγραμματισμό, ιδιαίτερα στο δομημένο προγραμματισμό, όμως είναι κάτι υπαρκτό. Στο Σχήμα 9 φαίνονται αφενός ο βρόχος της εντολής "για πάντα" και αφετέρου ο βρόχος που δημιουργείται όταν μεταξύ των εντολών του σεναρίου "όταν ξεκινήσει ο κλώνος" υπάρχει και η εντολή "δημιούργησε έναν κλώνο του εαυτού μου" που μπορεί να αντιστοιχεί στο "GOTO" της γλώσσας προγραμματισμού BASIC ή το "JMP" της Assembly του MC-6800.



Σχήμα 9. Διασταυρούμενοι βρόχοι υλοποιούμενοι με χρήση κλώνου και εντολής επανάληψης.

Η ταξινομία SOLO

Η ταξινομία SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) προτείνει την αξιολόγηση της γνώσης με βάση τη δομή του παρατηρούμενου μαθησιακού αποτελέσματος (Biggs & Collis, 1982). Σύμφωνα με τους Λαδιά κ.α. (2018), προτείνεται μια προσαρμογή της ταξινόμιας SOLO, στο αναφερόμενο πεδίο που ταξινομεί τα μαθησιακά αποτελέσματα σε πέντε επίπεδα με βάση τη δομή τους.

1. Το **προ-δομικό** επίπεδο, στο οποίο γίνεται αναφορά ή χρήση μη συνδεδεμένων και ανοργάνωτων πληροφοριών που δεν έχουν νόημα.
2. Το **μονο-δομικό** επίπεδο, όπου παρατηρείται μια περιορισμένη οπτική -κυρίως χρησιμοποιείται ή τονίζεται ένα στοιχείο ή μια πτυχή- ενώ παραλείπονται οι υπόλοιπες συνιστώσες και δεν πραγματοποιούνται σημαντικές συνδέσεις μεταξύ των μερών.
3. Το **πολύ-δομικό** επίπεδο, στο οποίο υπάρχει μια προοπτική πολλαπλών σημείων - χρησιμοποιούνται ή αναγνωρίζονται διάφορα σχετικά στοιχεία ή πτυχές- αλλά δεν υπάρχουν σημαντικές συνδέσεις και δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη μια ολοκληρωμένη εικόνα.
4. Το **σχεσιακό** επίπεδο, στο οποίο υπάρχει μια ολιστική προοπτική όπου οι μετα-συνδέσεις μεταξύ των μερών γίνονται αντιληπτές και η σημασία των τμημάτων σε σχέση με το σύνολο αποδεικνύεται και εκτιμάται.

5. Το επίπεδο της **εκτεταμένης γενίκευσης**, στο οποίο επιπλέον των χαρακτηριστικών του προηγούμενου συσχετιστικού επιπέδου, το περιεχόμενο αντιμετωπίζεται ως ένα στιγμιότυπο μιας γενικότερης περίπτωσης».

Η ταξινόμια SOLO χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και ολόκληρων μαθημάτων και προγραμμάτων σπουδών. Οι Μπέλλου & Μικρόπουλος (2008) προτείνουν το μοντέλο της Ιεραρχικής Αξιολόγησης γνώσεων Προγραμματισμού (ΙΑΠ), που βασίζεται στην ταξινόμια SOLO και προτείνει πέντε ιεραρχικά επίπεδα που ορίζονται με άξονες αφενός την ανάπτυξη αλγοριθμικής σκέψης για την επίλυση προβλήματος, και αφετέρου τις δεξιότητες στη γλώσσα προγραμματισμού. Η ταξινόμια SOLO σε συνδυασμό με την αναθεωρημένη ταξινόμια Bloom έχει χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση γνώσεων προγραμματισμού στο Scratch αναλύοντας σε βάθος τις γνώσεις των μαθητών (Meerbaum-Salant, Armoni & BenAri, 2013).

Αντιστοίχιση των τρόπων υλοποίησης βρόχων με κλώνους στις κατηγορίες της SOLO

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αντιστοιχίσεις των διαφόρων τρόπων υλοποίησης βρόχων με κλώνους με τα επίπεδα της ταξινόμιας SOLO, ως δειγματικές απαντήσεις που κατατάσσονται στα πέντε ιεραρχικά επίπεδα.

Το **μονοδομικό επίπεδο** περιλαμβάνει απλούς κώδικες ατέρμωνων βρόχων, οι οποίοι υλοποιούνται χρησιμοποιώντας κλώνους όπως αυτά του Σχήματος 5α. Η χρήση τέτοιων κωδικών από τους μαθητές υποδηλώνει περιορισμένη αντίληψη στην οποία χρησιμοποιείται κυρίως ένα στοιχείο, ενώ τα άλλα στοιχεία παραλείπονται και δεν γίνονται σημαντικές συνδέσεις μεταξύ των μερών.

Στο **πολυδομικό επίπεδο**, οι κώδικες εκτελούνται σειριακά/διαδοχικά, αφενός όπως οι απλοί πεπερασμένοι βρόχοι του Σχ. 5β και αφετέρου, όπως οι βρόχοι Möbius, άπειροι ή/και πεπερασμένοι (Εικ. 6), οι οποίοι καθορίζουν τη συμπεριφορά ενός ή περισσότερων ρόλων αντικειμένων. Οι μαθητές που αναπτύσσουν τέτοιους κώδικες δείχνουν μια πολύπλευρη προοπτική. Ωστόσο, δεν έχουν ακόμη μια συνολική άποψη του εν λόγω θέματος.

Σε **σχεσιακό επίπεδο**, υπάρχουν κώδικες με εμφωλευμένους βρόχους οι οποίοι υλοποιούνται αμφότεροι με χρήση κλώνων. Αυτοί οι κώδικες ενσωματώνουν μια ολιστική προοπτική. Οι συνδυασμοί/συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους μερών είναι εμφανείς και αναδεικνύεται η σημασία τους σε σχέση με το σύνολο. Οι κώδικες που προσεγγίζουν αυτό το επίπεδο δείχνουν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να συσχετίσουν: εμφωλευμένους βρόχους που εκτελούνται σειριακά και μηχανισμούς ελέγχου της ροής του προγράμματος προς αποφυγήν ανεξέλεγκτων παράλληλων βρόχων.

Στο **επίπεδο εκτεταμένης γενίκευσης**, οι κώδικες που αναπτύσσονται από τους μαθητές μπορούν να περιλαμβάνουν εμφωλευμένους βρόχους (υλοποιούμενους αμιγώς με κλώνους) με βαθμό εμφώλευσης μεγαλύτερο από δύο, βρόχους που εκτελούνται παράλληλα είτε συνδυασμούς με βρόχους που υλοποιούνται και με εντολές επανάληψης, με αναδρομή ή με χρήση μηνυμάτων.

Συμπεράσματα

Ο συνδυασμός των διαφορετικών τρόπων δημιουργίας βρόχων με χρήση κλώνων δημιουργεί ένα εργαλείο αξιολόγησης για τον οπτικό κώδικα προγραμματισμού. Αυτό το εργαλείο επιτρέπει στον καθηγητή να έχει μετρήσιμα δεδομένα σχετικά με τον βαθμό ωριμότητας του κώδικα ενός μαθητή σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας βρόχων χρησιμοποιώντας κλώνους. Ο δάσκαλος μπορεί να εφαρμόσει αυτό το εργαλείο για να εκτιμήσει την κατανόηση των διαφόρων παραγόντων που εμπλέκονται από τον μαθητή, όπως εάν ο βρόχος τερματίζεται, εάν είναι εμφωλευμένος, εάν οι βρόχοι εκτελούνται διαδοχικά ή ταυτόχρονα, και εάν χρησιμοποιεί μια ποικιλία τεχνικών επανάληψης.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η παρούσα εργασία εντάσσεται σε ένα ευρύτερο έργο που στοχεύει στην ανάπτυξη ενός πλαισίου για την αξιολόγηση του Κώδικα Οπτικού Προγραμματισμού με πλακίδια, το οποίο στοχεύει στη διερεύνηση, την κατηγοριοποίηση και τη θέσπιση κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης οπτικού προγραμματισμού με τη βοήθεια της ταξινόμησης SOLO.

Αναφορές

- Αργυρίου, Ι., Καρβουνίδης, Θ., Λαδιάς, Α., & Δουληγέρης, Χ. (2016). Κριτήρια και Μοντέλο Αξιολόγησης Κώδικα Οπτικού Προγραμματισμού. *8th Conference on Informatics in Education 'Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση'* (σ.492-503). Πειραιάς.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy*. NY: Academic Press.
- Μικρόπουλος, Α., & Λαδιάς, Α. (2000). *Η Logo στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Λαδιάς Αν., Καρβουνίδης Θ., Λαδιάς Δ., & Δουληγέρης Χρ. (2018). Μια πρόταση ταξινόμησης των προγραμματιστικών βρόχων στο Scratch. *10th Conference on Informatics in Education 'Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση'*, Θεσσαλονίκη.
- Λαδιάς, Δ., Μικρόπουλος, Α., Πλεσιώτης, Η., & Λαδιάς, Α. (2018). Εφαρμογή της ταξινομίας SOLO στην αξιολόγηση της δόμησης των εντολών σε περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού. *Έρκυνα*, 15, 43-52.
- Λαδιάς, Δ., Μικρόπουλος, Α., Πλεσιώτης, Η., & Λαδιάς, Α. (2019). Η ταξινομία SOLO στις προγραμματιστικές δομές ακολουθίας στο Scratch. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα.
- Λαδιάς, Δ., Πλεσιώτης, Η., & Λαδιάς, Α. (2018). Εφαρμογή της ταξινομίας SOLO στην αξιολόγηση της τμηματοποίησης του κώδικα σε Scratch. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning "Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση"*, Ιωάννινα.
- Karvounidis, T., Argyriou, I., Ladas, A., and Douligieris, C. (2017). A Design and Evaluation Framework for Visual Programming Codes. *The IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. Athens.
- Karvounidis, T., Ladas, A., Ladas, D., & Douligieris, C. (2019) «Kinds of loops implemented with messages in Scratch and the SOLO Taxonomy». *SEEDA-CECNSM 2019*, University of Piraeus.
- Meerbaum-Salant, O., Armoni, M., & Ben-Ari, M. (2013). Learning computer science concepts with Scratch. *Computer Science Education*, 23(3), 239-264.
- Μπέλλου, Ι., & Μικρόπουλος, Α. (2008). Μέθοδος για την Ιεραρχική Αξιολόγηση Γνώσεων Προγραμματισμού. *4ο Συνέδριο Διδακτική Πληροφορικής. ΕΤΠΕ*. Αθήνα.

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for All, *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.

Από την εντολή «όταν» στη δομή ελέγχου «εάν»: Μια διδακτική προσέγγιση μεικτής μάθησης με το Scratch

Ν. Μπακόπουλος¹, Σπ. Παπαδάκης²
nmpako@gmail.com, papspyr@gmail.com

¹Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών, ²Συντονιστής Εκπαιδευτικού έργου ΠΕ86, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας – Μέλος ΣΕΠ Ε.Α.Π.

Περίληψη. Η ανάπτυξη αλγοριθμικής σκέψης και η εκμάθηση του προγραμματισμού είναι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης στην Πληροφορική. Οι μαθήτριες και οι μαθητές έρχονται αρχικά σε επαφή με μια από τις βασικές δομές προγραμματισμού τη δομή ελέγχου. Η πρώτη εμπλοκή των μαθητριών και μαθητών με την δομή ελέγχου αναδεικνύει ιδιαίτερα γνωστικά εμπόδια - δυσκολίες που έχουν κατά κανόνα οι αρχάριοι προγραμματιστές. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται και τεκμηριώνεται μία εκπαιδευτική παρέμβαση η οποία ενσωματώνει προηγμένα εργαλεία ΤΠΕ για αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση της δομής ελέγχου. Αναλύεται η εφαρμογή της στη διδακτική πράξη καθώς και γίνεται η αποτίμησή της ως προς την εκπαιδευτική της αξία στη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο. Η εφαρμογή του προτεινόμενου εκπαιδευτικού σεναρίου έγινε σε δύο τμήματα της Α Γυμνασίου Πρότυπου Σχολείου. Για τη διδασκαλία της απλής δομής ελέγχου αξιοποιήθηκαν το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch με την υποστήριξη του Συστήματος Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων LAMS (Learning Activity Management System). Ακολουθήθηκε σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση με συνδυασμό του μοντέλου της Ανεστραμμένης τάξης, σε συνδυασμό με διαμορφωτική αξιολόγηση και στρατηγική Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η πλειονότητα των μαθητών αξιολόγησε θετικά το συνδυασμό ατομικής και ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες που είναι ενσωματωμένες στο περιβάλλον LAMS και του Scratch και κατανόησε καλύτερα τη δομή ελέγχου σε σχέση με τα προαναφερόμενα στη βιβλιογραφία συνήθη γνωστικά εμπόδια.

Λέξεις κλειδιά: Δομή ελέγχου, Scratch, LAMS, Αλγοριθμική σκέψη, Ανεστραμμένη τάξη, διαμορφωτική αξιολόγηση, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Πληροφορική στο Γυμνάσιο, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις βασικές δομές προγραμματισμού, με στόχο την καλλιέργεια της αλγοριθμικής σκέψης και του προγραμματισμού υπολογιστών. Μια από αυτές τις θεμελιώδεις έννοιες είναι η «Δομή επιλογής» η οποία αλλάζει τη ροή εκτέλεσης των εντολών ενός προγράμματος ανάλογα με την τιμή μιας συνθήκης. Η πρώτη επαφή των μαθητριών και μαθητών είναι με την «Απλή δομή επιλογής», στην συνέχεια με την «Σύνθετη δομή επιλογής» και τέλος με την «Πολλαπλή δομή επιλογής». Η εμπλοκή των μαθητών με την δομή ελέγχου αναδεικνύει ιδιαίτερα γνωστικά εμπόδια στις δυσκολίες που έχει ένας αρχάριος προγραμματιστής (Κόμης, 2005 σ. 262) και ειδικότερα, δυσκολίες όπως: α) η *συνθήκη και το λογικό περιεχόμενο* (Hoc, 1989), β) η *επίδραση στην ακολουθιακή μορφή*

κατά την εκτέλεση (σειριακή εκτέλεση) (Κόμης, 2005 σ. 263), γ) το συντακτικό (συντακτικές ιδιότητες) στο περιβάλλον - γλώσσα προγραμματισμού (Du Boulay, 1989), και δ) οι συμβολικές αναπαραστάσεις (Κόμης, 2005).

Οι προ υπάρχουσες γνώσεις των μαθητριών και μαθητών, καθώς και η ανάπτυξη ικανοτήτων μαθηματικής λογικής προσφέρουν σημαντική βοήθεια στη μαθησιακή – διδακτική διαδικασία της δομής επιλογής. Κατά τον Rogalski (1987), όπως αναφέρεται στο Κόμης, 2005), έρευνες που έχουν υλοποιηθεί δείχνουν ότι μαθητές με ανεπτυγμένο μαθηματικό υπόβαθρο παρουσιάζουν μια ευκολία στη χρήση των δομών επιλογής.

Σύμφωνα με τους Τζιμογιάννη & Κόμη (1999), κατά τη διδασκαλία του προγραμματισμού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διδακτικά προβλήματα που προκύπτουν κατά την εμπλοκή των μαθητριών και μαθητών με τη δομή επιλογής. Τα πιο συνηθισμένα σφάλματα από τη χρήση της δομής επιλογής κατά τον Putnam et al. (1989, όπως αναφέρονται στο Κόμης, 2005 σ. 263) είναι: α) σταματάει η εκτέλεση του προγράμματος, όταν η συνθήκη είναι ψευδής, β) ο έλεγχος περνά στην αρχή του προγράμματος, όταν η συνθήκη είναι ψευδής και γ) η τιμή της μεταβλητής και η τιμή της συνθήκης τυπώνονται, όταν η συνθήκη οδηγεί σε εντολή εκτύπωσης,

Η λήψη αποφάσεων ως διαδικασία επίλυσης προβλημάτων αναγνωρίζεται ως πολύ σημαντικό ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες στην εκπαίδευση, στην εργασία τους, στη βιομηχανία, στην οικονομία, στην πολιτική κ.α.. Οι μαθησιακές διαδικασίες οφείλουν να εστιάζουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων σχετικών για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων. Θα πρέπει να αναπτύσσονται κατάλληλες στρατηγικές κατά την διάρκεια των διαδικασιών αυτών, και ίσως θα πρέπει να αποτελούν πρωταρχικό στοιχείο της σύγχρονης παιδείας (Gagné, 1984).

Τα εκπαιδευτικά μέσα – εργαλεία που χρησιμοποιούνται, το εκπαιδευτικό υλικό αλλά ειδικότερα το λογισμικό, που χρησιμοποιούνται στην διδασκαλία του προγραμματισμού αποτελούν μια σημαντική παράμετρο της διδακτικής του πεδίου και γενικότερα της Πληροφορικής. Οι βασικές γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές στην διαδικασία της διδασκαλίας του προγραμματισμού αφορούν (Γρηγοριάδου et al., 2009): α) γνώσεις προγραμματιστικών εννοιών και δομών, β) ικανότητες στην σχεδίαση και γ) ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό δείχνουν ότι το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch ευνοεί την οικοδόμηση δομών του προγραμματισμού από αρχάριους χρήστες (Malan and Leitner, 2007; Inés Friss de Kereki, 2008; Φεσάκης & Σεραφείμ, 2009; Olabe, et al., 2011). Η γλώσσα προγραμματισμού Logo και το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch (Scratch, 2022) ως μια διερμηνευόμενη δυναμική οπτική γλώσσα ταυτόχρονου προγραμματισμού που υποστηρίζεται από το γραφικό περιβάλλον σε συνδυασμό με μια κατάλληλα σχεδιασμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο μέσω του οποίου δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσουμε πιο εύκολα τις βασικές έννοιες του προγραμματισμού. Μπορούν να κατασκευαστούν σύνθετα προγράμματα, επιλέγοντας απλώς μερικές εντολές (Μπακόπουλος, 2014). Αρκετές φορές οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις βασικές αρχές τυπικού συλλογισμού, ακόμα και ύστερα από επίμονη διδασκαλία πάνω στη λογική, καθόσον αυτές οι αρχές δεν έχουν γίνει πλήρως κατανοητές (Fung & O'shea, 1992).

Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου ήταν η αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της απλής, σύνθετης δομής επιλογής

με τη συνδυαστική χρήση του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης, του μισοψημένου κώδικα και της διαμορφωτικής αξιολόγησης με την υποστήριξη προηγμένου Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης-LAMS (LAMS, 2022). Η πιλοτική - πρώτη εφαρμογή του σεναρίου έγινε στην Α' τάξη Γυμνασίου τον Οκτώβριο του σχολικού έτους 2021-2022.

Στις επόμενες ενότητες περιγράφουμε τη μεθοδολογία που ακολουθούμε για την πιλοτική εφαρμογή του σεναρίου, τα αποτελέσματά της, συζητούμε τα ευρήματα και καταλήγουμε σε συμπεράσματα και προτάσεις για το μέλλον.

Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (Ανεστραμμένη τάξη, 2022), οι μαθητές αρχικά πριν το εργαστήριο μελέτησαν υλικό που τους είχε δοθεί (στο περιβάλλον του LAMS), στο εργαστήριο συνεργάστηκαν σε μικρές ομάδες των 3-4 ατόμων για την μελέτη – επίλυση ενός προβλήματος. Κατόπιν, εργάστηκαν σε δυάδες για την ανάλυση και το σχεδιασμό του αλγορίθμου επίλυσης του προβλήματος με τη βοήθεια υπολογιστή. Στο τέλος, ο καθένας μαθητής ανέπτυξε τον κώδικα επίλυσης του προβλήματος. Η παρουσίαση και η εκσφαλμάτωση έγινε πρώτα στις αρχικές ομάδες και μετά ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια. Για την υποστήριξη του σεναρίου, σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν δύο σχεδιασμοί μάθησης στο LAMS:

- <https://lamscommunity.org/lamscentral/sequence?seq%5fid=2552749> (Σχήμα 1)
- <https://lamscommunity.org/lamscentral/sequence?seq%5fid=2552752> (Σχήμα 2)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, δουλεύοντας συνεργατικά, σχεδιάζουν και υλοποιούν τον αλγόριθμο επίλυσης του προβλήματος χρησιμοποιώντας το περιβάλλον του Scratch, σύμφωνα με τις οδηγίες των Φύλλων Εργασίας. Η εργασία σε ομάδες γίνεται σε όλη την διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου. Δημιουργούν μια εναλλακτική έκδοση του αλγορίθμου, όπου οι εντολές «όταν» αντικαθίστανται από απλές δομές επιλογής – ελέγχου και σύνθετες δομές επιλογής – ελέγχου. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές και ενθαρρύνει τη γνωστική συμμετοχή τους, με στόχο να οικοδομήσουν τις απαραίτητες αλγοριθμικές γνώσεις και δεξιότητες (ATS2020, 2022). Δημιουργεί καταστάσεις διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης, προτρέποντας τους μαθητές να αναπτύξουν τον αλγόριθμο μέσα από διαδικασίες πειραματισμού, ελέγχου και διόρθωσης σφαλμάτων. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη κατάλληλων φύλλων εργασίας, τη χρήση γνωστικών εργαλείων, δραστηριοτήτων για την κατανόηση της εντολής όταν και της απλής δομής επιλογής.

Οι μαθητές είχαν ανομοιογενή εμπειρία σε προγραμματιστικές δομές επιλογής λόγω της φοίτησής τους σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία. Από την αρχή της χρονιάς είχε γίνει προσπάθεια κάλυψης των όποιων μαθησιακών κενών. Αυτό οδήγησε σε μεγαλύτερη ετοιμότητα και ομοιομορφία του τμήματος. Όμως, πρέπει να πούμε ότι αρκετοί μαθητές είχαν βασικές γνώσεις προγραμματισμού με υλοποίηση αλγορίθμων στο προγραμματιστικό περιβάλλον του Scratch. Κανείς όμως δεν είχε πρότερη εμπειρία στο περιβάλλον του LAMS.

Η διδακτική προσέγγιση σχεδιάστηκε με την χρήση του μοντέλου Ανεστραμμένης τάξης (Ψηφιακά μαθήματα, Ανεστραμμένη τάξη, 2022; Παπαδάκης, 2017), τη Διερευνητική βιωματική ομαδοσυνεργατική προσέγγιση (Ομαδοσυνεργατική, 2022; Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, 2022; Ομαδοσυνεργατική Μάθηση, 2022; Παναγάκος, 2022) για το σχεδιασμό

ανάπτυξης - επέκταση ενός προγράμματος σε προγραμματιστικό περιβάλλον του Scratch και διάγραμμα ροής για την οπτικοποίηση της δομής ελέγχου (όρια, συνθήκη). Οι μαθητές εργάζονται αρχικά σε μικρές ομάδες (3-4 ατόμων) για τη μελέτη του προβλήματος και μετά σε δυάδες για την ανάλυση και το σχεδιασμό του αλγορίθμου επίλυσης του προβλήματος. Τέλος εργάζονται ατομικά για την ανάπτυξη και εκσφαλμάτωση του κώδικα. Πριν την υποβολή του αρχείου με την ατομική επίλυση οι μαθητές έκαναν έναν έλεγχο (διαμορφωτική αξιολόγηση) με βάση τα κριτήρια που είχαν σε μορφή πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric) (Popeye et. all, 2022). Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Διαφοροποιημένη, 2022) την οποία υλοποιεί το σενάριο λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά και τα ενδιαφέροντά τους, κάνοντας προσπάθεια για την προσαρμογή της διδασκαλίας στους μαθητές και όχι των μαθητών στη διδασκαλία. Το εργαλείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του περιβάλλοντος LAMS βοήθησε σημαντικά στην υλοποίηση αυτής της προσέγγισης. Σκοπός μας ήταν το σενάριο να προσφέρει υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τη γνωστική ετοιμότητα των μαθητών, γιατί σε μία τάξη ο σκοπός είναι η μάθηση ακόμα και αν οι μαθητές δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο (Teachnews.gr, 2022; Ερευνητικές εργασίες, 2022).

Εφαρμογή - αποτελέσματα

Το εκπαιδευτικό σενάριο που παρουσιάζεται διαπραγματεύεται την εντολή «όταν» (με το γεγονός όταν πατηθεί ένα πλήκτρο τότε εκτελείτε μια εντολή ή ομάδα εντολών) καθώς και τη απλή και σύνθετη δομή επιλογής.

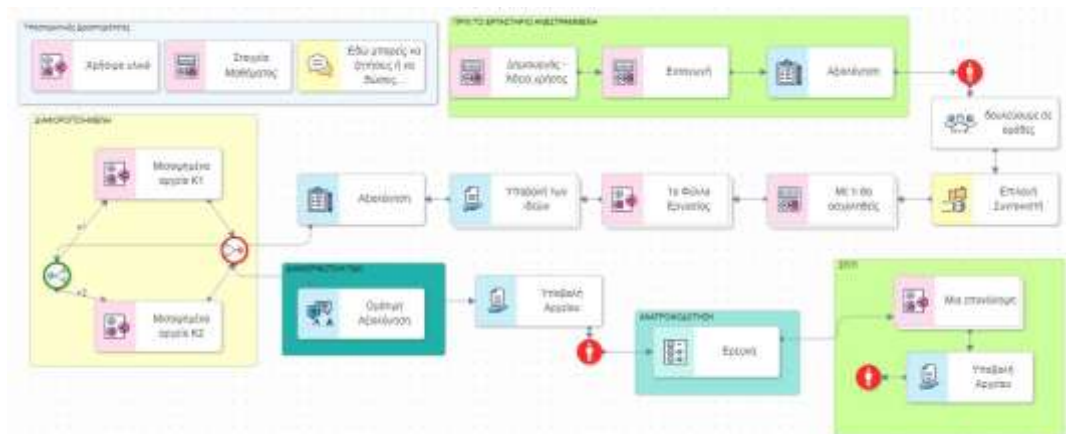
Το σενάριο αυτό υλοποιήθηκε κατά κύριο λόγο στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Εκεί κάθε μαθήτρια και μαθητής εργάζεται σε ένα δικό του υπολογιστή με ατομικά ακουστικά και μικρόφωνο. Μεταξύ άλλων, έγινε χρήση) Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης-LAMS, βιντεοπροβολέα, κοινόχρηστου χώρου αρχείων στο server, το τοπικό δίκτυο και ο ασπροπίνακας του εργαστηρίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο εργαστήριο οι υπολογιστές είναι τοποθετημένοι και εγκατεστημένοι σε σχήμα Π. Ο υπολογιστής του καθηγητή βρίσκεται στο μέσο του Π, δηλαδή στη δεξιά και αριστερή πλευρά των Η/Υ των μαθητριών και μαθητών. Στο μέσον του Π, επίσης, και πίσω από τον υπολογιστή του εκπαιδευτικού βρίσκονται η οθόνη προβολής και ο ασπροπίνακας. Τέλος, στο κέντρο της αίθουσας του εργαστηρίου, υπάρχουν τέσσερις μεγάλοι πάγκοι εργασίας, όπου οι μαθητές κάθονται όταν εκπονούν τις δραστηριότητες συνεργασίας σε μικρές ομάδες.

Καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής, οι μαθητές έδιναν λύσεις σε δραστηριότητες που περιείχαν τα φύλλα εργασίας και αναρτούσαν τις λύσεις αυτές στο περιβάλλον του LAMS. Ο εκπαιδευτικός προχωρούσε ανά τακτά διαστήματα σε ερωτήσεις για την ανίχνευση εμπειριών και κατανόησης ώστε να διαπιστώσει εάν το εκπαιδευτικό υλικό και τα φύλλα εργασίας διευκόλυναν τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι χωρισμένη σύμφωνα με το σχεδιασμό στο LAMS σε επτά διακριτές φάσεις – περιοχές, όπως φαίνονται στο Σχήμα 1, στο Σχήμα 2 και τον Πίνακα 1. Η πρώτη φάση γίνεται στο σπίτι πριν τη σχολική τάξη – εργαστήριο, ενώ οι υπόλοιπες υλοποιούνται εντός της σχολικής τάξης και πρακτικής, αλλά εναλλακτικά και από το σπίτι. Στη διάρκεια της εφαρμογής, οι μαθητές «κατέβαζαν» υλικό (βίντεο, φύλλα εργασίας, μισοψημένα αρχεία με τμήματα κώδικα), το μελετούσαν συνεργατικά και αντάλλαζαν απόψεις μέσω του chat στο LAMS. Μετά προχωρούσαν στην επίλυση του κάθε προβλήματος και αναρτούσαν την

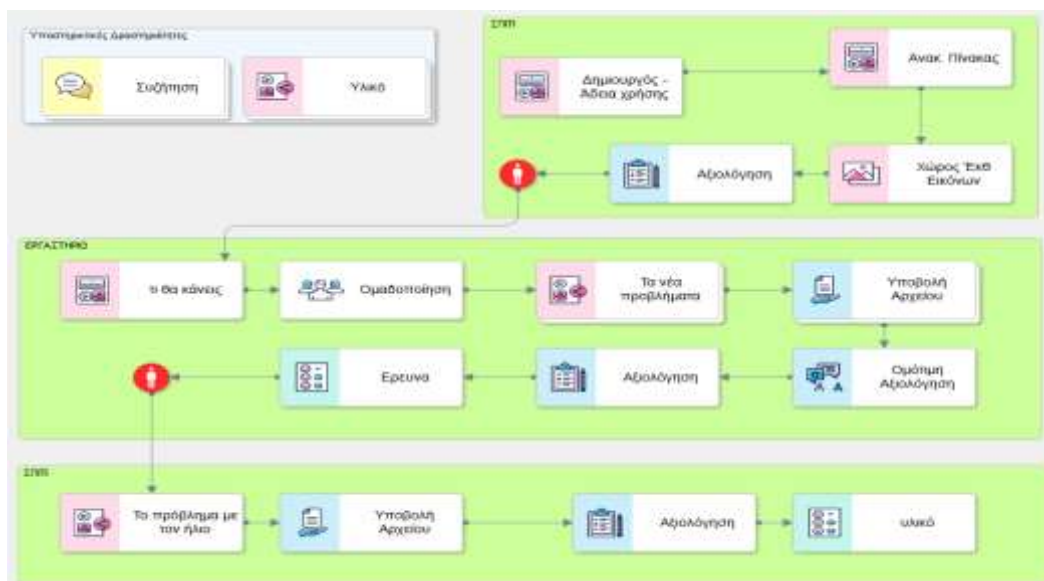
προτεινόμενη λύση του στο LAMS. Πραγματοποιήθηκε μια διερεύνηση της κατανόησης των απαιτήσεων – εννοιών από τους μαθητές με μια σειρά μεθόδων. Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης (πριν την αποστολή του αρχείου με τον κώδικα επίλυσης από τους μαθητές) οι μαθητές έλεγχαν αν είχαν υλοποιήσει όλα τα στάδια και σε τι βαθμό για την επίλυση του προβλήματος με χρήση του πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric). Η διεργασία αυτή βοηθά τους μαθητές να έχουν καλύτερο έλεγχο της μάθησής τους και να ελέγχουν τον βαθμό επίτευξης των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Διαμορφωτική αξιολόγηση, 2022) και (Εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, 2021).

Τέλος η παρουσίαση των λύσεων από τους μαθητές και η συζήτησή τους στην ολομέλεια έδινε την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κάνει παρατηρήσεις ως προς σημεία που δεν είχαν γίνει κατανοητά σε μεγάλο βαθμό στους μαθητές, να παρουσιάσει και άλλα παραδείγματα, να προτείνει τη μελέτη επιπλέον υλικού είτε να συστήσει την προσπάθεια επίλυσης και άλλου απλούστερου είτε και πιο σύνθετου προβλήματος για εμπέδωση – εμβάθυνση.

Για την εφαρμογή του σεναρίου επιλέχθηκαν οι μαθητές της Α' τάξης Γυμνασίου, και συγκεκριμένα τα τμήματα Α1 και Α2, σύνολο 44 μαθητών/τριών. Ως περιβάλλον προγραμματισμού επιλέχτηκε το Scratch, διότι: α) οι περισσότεροι μαθητές είχαν έρθει σε επαφή με το περιβάλλον αυτό στο Δημοτικό, β) προσφέρει οπτικό προγραμματισμό και είναι ένα προγραμματιστικό περιβάλλον φιλικό για αρχάριους προγραμματιστές.



Σχήμα 1. Οι φάσεις του σεναρίου (από την εντολή όταν στην απλή δομή επιλογής) στο LAMS



Σχήμα 2. Οι φάσεις για την σύνθετη δομή επιλογής μέσα στο περιβάλλον του LAMS

Από την άλλη, η χρήση του LAMS ως περιβάλλοντος διαχείρισης και οργάνωσης του μαθήματος επιλέχτηκε, διότι: α) είναι ένα περιβάλλον το οποίο προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναπτύξει τις δικές του ακολουθίες ή και να κάνει χρήση έτοιμων ακολουθιών, προσαρμόζοντάς τις όπου αυτό χρειάζεται, β) μπορεί να κάνει εύκολα αλλαγές στο σχεδιασμό, αλλά και στο υλικό του σεναρίου με την αλλαγή τμημάτων στην ακολουθία, γ) υπάρχει υποστήριξη από την κοινότητα του LAMS, επειδή είναι λογισμικό ανοικτού κώδικα. Αυτή η υποστήριξη λύνει άμεσα τυχόν δ) ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσφέρει οπτικοποίηση στα στάδια της διδασκαλίας του. Για παράδειγμα, οι δραστηριότητες εμφανίζονται στους μαθητές μέσα στο περιβάλλον του LAMS σε ορθογώνια παραλληλόγραμμα. Τα ορθογώνια ενώνονται μεταξύ τους με βελάκια (σειριακά), έτσι δείχνουν τη ροή του μαθήματος (τις φάσεις του σεναρίου) και δεν επιτρέπουν λάθη στους μαθητές, τουλάχιστον όσον αφορά τη δομή του μαθήματος και εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις του σεναρίου (Σχήμα 1 και 2).

Πριν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης (σενάριο), έγινε προετοιμασία των μαθητών με τη διδασκαλία: α) της έννοιας της μεταβλητής, β) της εντολής «όταν». Αυτό βοήθησε τους μαθητές ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία της απλής και σύνθετης δομής επιλογής. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν ένα απλό πρόβλημα με την κίνηση μυρμηγκιών. Για την επίλυσή του, κλήθηκαν να αναπτύξουν τον κατάλληλο κώδικα σε περιβάλλον Scratch. Δόθηκε έμφαση στο στάδια της κατανόησης του προβλήματος, της ανάλυσης και του σχεδιασμού επίλυσής του, αλλά και στην καθαυτό επίλυση του προβλήματος. Έτσι, οι μαθητές γνώρισαν το περιβάλλον του LAMS και εργάστηκαν μέσα σε αυτό για πρώτη φορά. Το πρόβλημα εξελίσσεται (γίνεται περισσότερο σύνθετο) ώστε να αντικατασταθεί η απλή δομή επιλογής με σύνθετη (ήλιος ή βροχή).

Το εκπαιδευτικό σενάριο είχε διάρκεια τεσσάρων διδακτικών ωρών και πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα δύο διαδοχικών εβδομάδων. Εφαρμόστηκε σε μαθητές της Α' τάξης Γυμνασίου, όπου το μάθημα της Πληροφορικής διδάσκεται δύο (2) ώρες την εβδομάδα. Στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών, πριν την εφαρμογή του σεναρίου, αναμενόταν ότι οι μαθητές αναγνώριζαν και μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν:

- την έννοια της μεταβλητής, την απλή δομή επιλογής

- το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch
- το διάγραμμα ροής για την επίλυση ενός προβλήματος
- το περιβάλλον LAMS μετά από επίδειξη

Τα φύλλα εργασίας σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν με βάση τις πρότερες γνώσεις των μαθητριών και μαθητών και με σκοπό να προσφέρουν κατάλληλες οδηγίες και βοήθεια για την εργασία τους. Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης στο εργαστήριο της πληροφορικής (πραγματική σχολική τάξη), αλλά και σε διαδικτυακό περιβάλλον. Ήταν ομαδικές και ατομικές, ανάλογα με το στάδιο της υλοποίησης του σεναρίου, αλλά και τις ανάγκες των μαθητριών και μαθητών. Βασικός σκοπός των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν ήταν η οικοδόμηση της απλής και σύνθετης δομής από τους μαθητές μέσα από τη συνεργασία τους στο εργαστήριο, αλλά και μέσα από το περιβάλλον LAMS (chat, forum) το οποίο υποστηρίζει τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Αρχικά οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ένα πρόβλημα «την κίνηση των μυρμηγκιών στον κήπο». Στο πλαίσιο του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης, ζητήθηκε από τους μαθητές να το μελετήσουν πριν την πραγματική τάξη. Κατόπιν απάντησαν σε ερωτήσεις διαδικτυακά, στο πλαίσιο του περιβάλλοντος LAMS. Οπότε, ο εκπαιδευτικός με χρήση αυτών των ερωτήσεων διερεύνησε τις πρότερες γνώσεις των μαθητριών και μαθητών. Οι απαντήσεις τους βοήθησαν στην καλύτερη προσέγγιση και εφαρμογή της διαδικασίας μάθησης στη δια ζώσης διδασκαλία, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποίησης, όπου αυτή ήταν απαραίτητη (Κουτσελίνη - Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015, σ. 139; Tomlinson, 2015, σ. 87; Tomlinson, 2010). Στη συνέχεια, δόθηκε στους μαθητές ένα σχετικό βίντεο και ένα αρχείο Scratch «μισοψημένο», το οποίο περιείχε μορφές, σκηνικό και τμήμα κώδικα (Μετατρέποντας Μισοψημένους Μικρόκοσμους, 2022). Οι μαθητές κλήθηκαν να εισάγουν τα κατάλληλα τμήματα κώδικα που έλειπαν για την επίλυση του προβλήματος.

Η μαθησιακή προσέγγιση οργανώθηκαν σε δυο φάσεις:

- Από την εντολή όταν στην απλή δομή επιλογής και τη συνθήκη.
- Χρήση της σύνθετης δομής επιλογής και ποιο τμήμα εκτελείται όταν ισχύει και ποιο όταν δεν ισχύει η συνθήκη.

Η διδασκαλία του σεναρίου οργανώθηκε σε τρία στάδια.

A Στάδιο.

Αρχική προετοιμασία (Φάση 1η) διάρκειας πέντε έως δέκα λεπτών πριν από την τάξη - εργαστήριο στο σπίτι.

B Στάδιο.

(Φάσεις 2η-5η) στο εργαστήριο υπολογιστών ή σε αίθουσα για σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (π.χ. cisco Webex meetings).

Γ Στάδιο

(Φάσεις 6η-7η) μετά την τάξη (στο σπίτι).

Οι δραστηριότητες του σεναρίου υλοποιήθηκαν σε επτά διακριτές φάσεις (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Στάδια και φάσεις

Στάδια	Φάσεις	Περιγραφή
A	Φάση 1	Προσέλκυση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών (Φύλλο Εργασίας).
B	Φάση 2	Διερεύνηση: ανάλυση δεδομένων, σχεδιασμός (φύλλα εργασίας).
B	Φάση 3	Εφαρμογή, υλοποίηση (φύλλα εργασίας), διαφοροποιημένη διδασκαλία.
B	Φάση 4	Παρουσίαση έργων, αναστοχασμός και συζήτηση στην τάξη (φύλλα εργασίας).
B	Φάση 5	Αξιολόγηση δραστηριότητας και επιτευγμάτων: π.χ., αυτοαξιολόγηση (διαμορφωτική), ομότιμη αξιολόγηση (peer-evaluation), απάντηση σε φύλλο αξιολόγησης, απάντηση σε έρευνα.
B	Φάση 6	Μεταγνωστικές δραστηριότητες: Σύνθεση γνώσεων, αναστοχασμός για τις υπολογιστικές πρακτικές, ανάθεση νέων εργασιών (φύλλα εργασίας).
Γ	Φάση 7	Επέκταση σεναρίου: Ανάθεση εργασίας για το σπίτι (φύλλα εργασίας).

Στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν μέσα στη φυσική τάξη-εργαστήριο πληροφορικής, οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ομάδες (όπως είχε σχεδιαστεί) των τριών τεσσάρων (3-4) ατόμων, κατόπιν διασπάστηκαν σε ομάδες των δυο ατόμων. Στο τέλος, η κάθε μαθητής εργάστηκε ατομικά. Οι ομάδες παραμένουν σταθερές καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου, αλλά εάν χρειαστεί οι μαθητές μπορούν και να εναλλάσσονται σε κάποιες περιπτώσεις μεταξύ των ομάδων. Εδώ ο εκπαιδευτικός συνεκτιμά πόσο θετική μπορεί να είναι για όλα τα παιδιά η δυναμική των ομάδων που αναπτύσσεται.

Η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή είναι ένας τουλάχιστον Η/Υ με σύνδεση στο Διαδίκτυο, με εγκατεστημένα τα συγκεκριμένα λογισμικά - περιβάλλοντα (Scratch, LAMS) που θα χρησιμοποιήσουμε. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έφτιαξαν εκ των προτέρων και τους ατομικούς λογαριασμούς των μαθητών. Πριν την εφαρμογή του παρόντος σεναρίου, οι μαθητές γνώριζαν ήδη να διαχειρίζονται το τοπικό δίκτυο και να εκπονούν δραστηριότητες σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, όπως η η-τάξη (e-class), είχαν παρακολουθήσει εισήγηση – παρουσίαση του περιβάλλοντος LAMS και το περιβάλλον προγραμματισμού-γλώσσα Scratch. Στην παρουσίαση του LAMS δόθηκαν οδηγίες για το που και πως θα μελετήσουν το κείμενο πριν να έρθουν στο εργαστήριο (προετοιμασία στο σπίτι).

Επίσης, είναι δυνατή η συμμετοχή ενός ακόμη εκπαιδευτικού Πληροφορικής ή Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου στο ρόλο κριτικού φίλου ώστε να υπάρχει συνδιδασκαλία και εποπτεία του όλου εγχειρήματος. Έτσι, επιτυγχάνεται μια ταχύτερη και αποτελεσματικότερη ανατροφοδότηση των μαθητών, αλλά και αξιολόγηση της υλοποίησης του σεναρίου.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η υλοποίηση του σεναρίου σε μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου μετά την αναστολή της λειτουργίας της δια ζώσης διδασκαλίας λόγω της πανδημίας του covid-19, ενείχε ένα σύνολο εμποδίων που οδήγησαν σε μικρές ή μεγαλύτερες προσαρμογές στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του σεναρίου. Στην πρώτη υλοποίηση του σεναρίου, παρών ήταν και ένας ακόμη εκπαιδευτικός με ρόλο κριτικού φίλου του οποίου οι εκτιμήσεις μέσω φύλλου παρατήρησης συνέβαλλε στη συλλογή επιπλέον δεδομένων ως προς την διεξαγωγή και την αποτελεσματικότητα του μαθήματος.

Στα θετικά της διαδικασίας, οι μαθητές έδειξαν ευχέρεια και εξοικείωση με το νέο περιβάλλον μάθησης του LAMS, μπόρεσαν ν' ανταποκριθούν με επιτυχία. Οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την επαφή τους με το «μισοψημένο» κώδικα άλλα μερικές δυσκολίες όπου συνάντησαν διαγράμματα ροής τα οποία δεν ήταν πολύ οικεία σε αυτούς. Οι δυσκολίες αυτές ξεπεράστηκαν μετά από βοήθεια - συζήτηση με τους συμμαθητές τους, αλλά και τον εκπαιδευτικό.

Μετά την παρακολούθηση - αναστοχασμό της διδασκαλίας μέσα στο εργαστήριο και από τις πληροφορίες που λάβαμε από το περιβάλλον Εποπτείας του LAMS, συμπεραίνουμε ότι αν και οι μαθητές στην Α΄ τάξη Γυμνασίου και παρά τον απαιτητικό βαθμό δυσκολίας του συγκεκριμένου μαθήματος, ανταποκρίθηκαν με μεγάλη επιτυχία στα ζητούμενα του σεναρίου.

Το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο καθηγητής τους έδειχνε στο περιβάλλον εποπτείας του LAMS την πρόοδο τους σε σχέση και με τους άλλους συμμαθητές τους τους αυξάνει την αυτοπεποίθηση και αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν αφού τους επιβεβαίωνε ότι τα αρχεία τους είχαν ήδη υποβληθεί χωρίς κάποιο πρόβλημα. Επιπλέον, ότι το περιβάλλον αυτό διευκολύνει πολύ τον καθηγητή ο οποίος άμεσα βαθμολογεί και δίνει άμεση ατομική ανατροφοδότηση στους μαθητές με μεγάλη ευκολία και ταχύτητα.

Οι μαθητές, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για αυτό το σενάριο. Το σενάριο αυτό κρίνεται κατάλληλο για το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών ενός Πρότυπου Γυμνασίου στο οποίο και εφαρμόστηκε με επιτυχία κατόπιν κατάλληλης προεργασίας και προετοιμασίας των μαθητών από τον καθηγητή. Το σενάριο υλοποιήθηκε σύμφωνα με το σχεδιασμό και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του νέου Προγράμματος Σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών, 2022).

Όλα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα επιτεύχθηκαν από τους μαθητές, τα οποία ήταν συμβατά με τις πρότερες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών. Οι εκτιμήσεις μας για τις πρότερες γνώσεις- ιδέες των μαθητών και των μαθητριών επιβεβαιώθηκαν και τα φύλλα εργασίας ανταποκρίνονταν στους στόχους που τέθηκαν. Το τεχνολογικό περιβάλλον του LAMS αποδείχθηκε ότι ήταν κατάλληλο μάθησης και πολύ αποτελεσματικό για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν.

Η επιλογή της πρακτικής του συνδυασμού ατομικών μαθησιακών δραστηριοτήτων για εργασία σε ατομικό ρυθμό μάθησης αρχικά και στη συνέχεια η εμπλοκή των μαθητών σε συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες που υλοποιούν μαθητές σε ομάδες έγινε με επιτυχία και αυτό οφείλεται ιδιαίτερα στο χρόνο που υπάρχει στο συνεχόμενο δώρο διδασκαλίας τους μαθήματος στην Α΄ Γυμνασίου.

Οι μαθητές εμπλεκόμενοι με το προγραμματιστικά περιβάλλοντα όπως το Scratch και αναπτύσσοντας παιχνίδια, διαδραστικές ιστορίες, προσομοιώσεις, λύνουν τα προτεινόμενα προβλήματα με παιγνιώδη τρόπο και μαθαίνουν τις βασικές αρχές προγραμματισμού. Η παράλληλη χρήση κατάλληλου τεχνολογικού περιβάλλοντος μάθησης (LAMS) δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στο χρόνο ενασχόλησης των μαθητών και μαθητριών, ενισχύει την συνεργασία, και σε συνδυασμό με το Scratch προσφέρει ευκαιρίες διερεύνησης και πειραματισμού για οικοδόμηση των γνώσεων στη σύνθετη δομή ελέγχου και των λογικών τελεστών. Οι δυνατότητες που προσφέρει το LAMS για τροποποιήσεις στο μαθησιακό σχεδιασμό και εποπτείας - υποστήριξης των μαθητών – τριών σε πραγματικό χρόνο από τον εκπαιδευτικό το καθιστά ένα πολύτιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορές

- ATS2020, ανάκτηση 1-8-2022 από Project ATS2020
- Du Boulay, B. (1989). Some Difficulties of Learning to Program, in Soloway, E. & Spohrer, J. (Edited by), *Studying the Novice Programmer*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 283-314.
- Fung, P., & O'shea, T. (1992). Learning to reason formally about programs: an observational study of Computer Science students. *CITE report 168*, Open University. UK.
- Gagné, R. (1984). *Learning outcomes and their effects*. American Psychologist, No 39, pp. 377-385.
- Hoc, M. (1989). Do we really have conditional statements in our brains?. In Soloway E. & Spohrer, J. (Ed). *Studying the Novice Programmer*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 179-190.
- Inés Friss de Kereki. (2008). Scratch: Applications in Computer Science 1. 978-1-4244-1970-8/08/\$25.00 ©2008 IEEE October 22 – 25, 2008, Saratoga Springs, NY 38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference T3B-8.
- LAMS Learning Activity Management System, ανάκτηση 1-8-2022 από <https://www.lamsfoundation.org/>
- Malan, D., & Leitner, H. (2007). Scratch for Budding Computer Scientists. *38th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. Covington.
- Olabe, J.C., Olabe, M. A., Basogain, X., Maiz, I., & Castano, C. (2011). Programming and Robotics with Scratch in Primary Education. *Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts* A. Méndez-Vilas (Ed.).
- Popeye and Cloudy (2022). Τι είναι η Διαμορφωτική Αξιολόγηση; ανάκτηση 1-8-2022 από <https://popeyeandcloudy.com/ti-einai-i-diamorfotiki-axiologisi>
- Rogalski, J., & Vergnaud, G. (1987). Didactique de l' informatique et acquisition cognitives en programmation, *Psychologie*, (32-34), pp. 267-273.
- Scratch, ανάκτηση 1-8-2022 από <https://Scratch.mit.edu/>
- Soloway, E., & Spohrer, J. (Edited by), *Studying the Novice Programmer*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Teachnews.gr (2022). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία - Τι είναι και πώς εφαρμόζεται, ανάκτηση 1-10-2022 από shorturl.at/IFGQY

- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (Χ. Θεοφιλίδης, μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. (Ε. Κορρέ, μεταφρ.). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ανεστραμμένη τάξη, ανάκτηση 1-8-2022 από shorturl.at/brx13
- Γρηγοριάδου, Μ., Γόγουλου, Α., Γουλή, Ε., Γλέζου, Κ., Μπουμπούκα, Μ., Παπανικολάου, Κ., Τσαγκάνου, Γ., Κανίδης, Ε., Δουκάκης, Δ., Φράγκου, Σ., & Βεργίνης, Η. (2009). *Διδακτικές Προσεγγίσεις Εργαλεία για τη διδασκαλία της Πληροφορικής*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.
- Διαμορφωτική αξιολόγηση (2022). *Διαδικτυακή πλατφόρμα της Ευρώπης για τη σχολική εκπαίδευση*. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δίνει στα μαθήματά σας δύναμη που διαρκεί, ανάκτηση 1-8-2022 από shorturl.at/et389
- Διαφοροποιημένη (2022). *Τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και γιατί είναι αναγκαία*, ανάκτηση 1-10-2022 από shorturl.at/myLX5
- Εναλλακτική μορφή αξιολόγησης (2021). *Διαμορφωτική Αξιολόγηση*, ανάκτηση 1-8-2022 από Διαμορφωτική αξιολόγηση: μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης | Πολιτισμός (maxmag.gr)
- Ερευνητικές εργασίες (2022). *Διαφοροποιημένη μάθηση (differentiated learning)*, ανάκτηση 1-10-2022 από shorturl.at/tjXZ3
- Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στην Διδακτική της Πληροφορικής*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Πεδίο.
- Μετατρέποντας «Μισοψημένους Μικρόκοσμους» σε Ηλεκτρονικά παιχνίδια: Μια πρόταση για τη διδασκαλία του προγραμματισμού, ανάκτηση 1-8-2022 από shorturl.at/swX04
- Μπακόπουλος, Ν. (2014). *Διδακτική Θετικών Επιστημών: Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Αξιολόγηση και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία Τμήμα Επιστημών Της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους», Ματσαγγούρας Η., ανάκτηση 1-8-2022 από <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf>
- Ομαδοσυνεργατική Μάθηση. *Τρεις σχολές για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, ανάκτηση 1-8-2022 από shorturl.at/ADLOX
- Παναγάκος, Ι. (2022). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων*, ανάκτηση 1-8-2022 από shorturl.at/dHJ89
- Παπαδάκης, (2017). *Χρήσιμα εργαλεία για την υλοποίηση της Ανεστραμμένης τάξης*, ανάκτηση 1-8-2022 από shorturl.at/cjoCL
- Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο, *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, ανάκτηση 1-8-2022 από shorturl.at/dE029
- Φεσάκης, Γ., Σεραφείμ, Κ. (2009). Μάθηση προγραμματισμού ΗΥ από εκκολαπτόμενους εκπαιδευτικούς με το SCRATCH, στο Π., Πολίτης, (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, ΕΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 24-26 Απριλίου 2009, ISSN1791-9215, σελ.:531-537.
- Ψηφιακά μαθήματα, *Ανεστραμμένη τάξη Ανεστραμμένη τάξη*, ανάκτηση 1-8-2022 από shorturl.at/jqRUW
- Ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση, *Ομαδοσυνεργατική Μάθηση*, ανάκτηση 1-8-2022 από shorturl.at/fhnY4

Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Γεώργιος Κόσυβας¹, Αδριανός Μουταβελής², Κωσταντίνος Αποστολόπουλος³,
Σπύρος Φερεντίνος⁴

gkosyvas@gmail.com, moutavelis@yahoo.gr, constantinos.apostolopoulos@gmail.com,
sferent@otenet.gr

¹Περιφερειακός Δ/ντής Εκπαίδευσης Αττικής, ²Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου,
³Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ⁴Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος

Περίληψη. Οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας εκτέθηκαν σε στρεσογόνες συνθήκες εργασία τόσο κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και μεταγενέστερα. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά παρουσιάζεται μια θεωρητική εισαγωγή και στη συνέχεια αναφέρονται τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2022 από την Περιφερειακή Δ/ση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής και στην οποία συμμετείχαν 2391 εκπαιδευτικοί. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης των Maslach και Jackson η οποία αποτελείται από 22 ερωτήσεις και διαιρείται σε 3 υποκλίμακες που αντιπροσωπεύουν τις 3 διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Συναισθηματική εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπικά επιτεύγματα). Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης που αφορά τη Συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται ως μέτριο, ενώ τα επίπεδα της Αποπροσωποποίησης και Προσωπικών επιτευγμάτων χαρακτηρίζονται ως υψηλά. Ακολουθεί η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων και στο τέλος παρουσιάζονται τα Συμπεράσματα – Προτάσεις.

Λέξεις-κλειδιά. Εκπαιδευτικοί, συνθήκες εργασίας, στρεσογόνοι παράγοντες, επαγγελματική εξουθένωση, κλίμακα Maslach

Εισαγωγή

Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) αφορά μια παρατεταμένη απάντηση του ψυχισμού του ανθρώπου, σε χρόνιους συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες που προέρχονται από την εργασία (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Πρώιμα, ο Freudenberger (1974) περιέγραψε την επαγγελματική εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, απώλεια κινήτρων, στρες, απογοήτευση για την εργασία, και ενγένει από σωματική και πνευματική κόπωση του ατόμου. Έτσι, θεωρητικά μοντέλα όπως των Edelwich και Brodsky (1980), της Pines (1986) και των Maslach και Jackson (1981) ερμήνευσαν το φαινόμενο αποδίδοντας συγκεκριμένες συμπεριφορές/συμπτώματα που τείνουν να εμφανίζονται μαζί και δίνουν τη δυνατότητα να οριστεί η επαγγελματική εξουθένωση ως ψυχοσυναισθηματικό σύνδρομο.

Η επαγγελματική εξουθένωση εκδηλώνεται και με την απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος συνδιαλέγεται σε εργασιακό περιβάλλον. Πιο

συγκεκριμένα, το άτομο που παρουσιάζει σωματική και συναισθηματική εξάντληση δεν έχει πλέον θετικά αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τους ανθρώπους στους οποίους παρέχει υποστήριξη (Maslach & Jackson, 1981).

Είναι χαρακτηριστικό ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν εκδηλώνεται ξαφνικά από την παρουσία ενός μεμονωμένου συμβάντος ή μιας συγκριμένης κατάστασης αλλά αντίθετα εμφανίζεται σταδιακά υπό τη σωρευτική επήρεια δυσχερών παραγόντων, οι οποίοι συναντώνται μέσα στον εργασιακό χώρο του ανθρώπου (Maslach et al., 2001). Αυτοί αφορούν ενδεχομένως, την εργασία υπό έντονη πίεση χρόνου, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, το αίσθημα της υποδεέστερης σε σχέση με το παρεχόμενο έργο αμοιβής, τα ποικίλα, ασαφή και συχνά μεταβαλλόμενα καθήκοντα και υποχρεώσεις, την αδυναμία συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, καθώς και τις ανταγωνιστικές και προβληματικές σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2018; Maslach et al., 2001). Η επαγγελματική εξουθένωση ενδεχομένως επηρεάζεται και από δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς και ενδοατομικά χαρακτηριστικά, όπως οι προσδοκίες από την εργασία, η αυτοεκτίμηση, η τάση για δημιουργία υποστηρικτικών πλαισίων οικογένειας και φιλικών σχέσεων, η ψυχική ανθεκτικότητα, η ικανότητα αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων (Antonioni, Ploumpri, & Ntalla, 2013; Poncet et al., 2007).

Επιπλέον, το κυρίαρχο μοντέλο των Maslach και Jackson (1981, 1982, 1986; Maslach, Jackson, & Leiter, 1997) υποστηρίζει ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορά μια τρισδιάστατη δομή, η οποία εμπεριέχει τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), την αποπροσωποποίηση (depersonalization) και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (reduced sense of personal accomplishment).

Προσαρμόζοντας το μοντέλο των Maslach και Jackson στην περίπτωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αυτό αφορά:

1. Συναισθηματική εξάντληση:

Οι συναισθηματικές πηγές ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένες. Ο ίδιος αισθάνεται ψυχικά υπερφορτωμένος και αποστραγγισμένος, ότι δεν μπορεί πλέον να προσφέρει στη διδασκαλία και στους μαθητές του. Η έλλειψη ενέργειας τον κάνει να νιώθει ότι αδυνατεί να αποδώσει άλλο στην εργασία του, με αποτέλεσμα να βιώνει απογοήτευση και ενδεχομένως τα συναισθήματά του να σωματοποιούνται (Maslach & Leiter, 2008). Η διαρκής συναισθηματική εξάντληση οδηγεί στη συνέχεια σε αποπροσωποποίηση.

2. Αποπροσωποποίηση:

Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει απρόσωπα, με αρνητικές, κυνικές συμπεριφορές και αισθήματα, με μη συμπονετική ή αδιάφορη ή αδόκιμα κριτική στάση, τους μαθητές που διδάσκει, καθώς και τους ανθρώπους που συνεργάζεται, συναδέλφους του και γονείς (Anastasiou, 2020). Οι μαθητές χαρακτηρίζονται συχνά ως «προβληματικές περιπτώσεις», «περιστατικά» και ως εκ τούτου δεν μπορεί κανείς να κάνει κάτι, δεν υπάρχει λόγος να ασχοληθεί περαιτέρω, με κάποιο τρόπο «αξίζουν τα προβλήματά τους». Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η αποπροσωποποίηση αποτελεί έναν μηχανισμό ψυχικής άμυνας του εκπαιδευτικού απέναντι στη συναισθηματική εξάντληση που βιώνει. Με αυτό τον τρόπο, ο ψυχισμός του προσπαθεί να αποστασιοποιηθεί από το διαρκές στρες, την πίεση και την κόπωση που αισθάνεται, εκδηλώνοντας όμως αρνητικές συμπεριφορές, κυνισμό, αγένεια και προκαλώντας ένταση στους γύρω του (Maslach et al., 2001).

3. Αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης:

Η αποπροσωποποίηση οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί μια αρνητικά κριτική στάση απέναντι στην ίδια τη δική του δουλειά και προσφορά. Συχνά, αυτό συμβαίνει επειδή έχει προσδοκίες για το έργο του ως εκπαιδευτικός, που όμως διαρκώς ματαιώνονται ή χρειάζονται περισσότερο κόπο και ενέργεια από ότι ο ίδιος αρχικά ανέμενε. Κρίνει έτσι, αρνητικά το περιεχόμενο, τη σημασία, τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας του και θεωρεί τα επιτεύγματά του ως ανεπαρκή («δεν τα καταφέρνω με τα παιδιά», «δεν τα καταφέρνω με την εκπαίδευση»). Αισθάνεται, ανήμπορος να προσφέρει, αναποτελεσματικός, ότι πλέον δεν αντέχει τους μαθητές και τη διδασκαλία (Maslach et al., 2001; Maslach & Leiter, 2008).

Οι ανωτέρω τρεις διαστάσεις ορίζονται ως εννοιολογικά διαφορετικές μεταξύ τους. Από την άλλη όμως σχετίζονται και αλληλοεπιδρούν διαρκώς δημιουργώντας έναν ανατροφοδοτούμενο κύκλο διαρκώς αυξανόμενης ψυχοσυναισθηματικής επιβάρυνσης, που έχει επιπτώσεις πρωτίστως στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια στην σχολική κοινότητα.

Έτσι, η επαγγελματική εξουθένωση ενδέχεται να αποδώσει στον εκπαιδευτικό (Burke & Greenglass, 1993; Chan, 1998; Maslach et al., 2001; Melamed et al., 2006):

- σωματικά συμπτώματα, για παράδειγμα διαταραχές στον ύπνο, πονοκεφάλους, υπέρταση, άσθμα, καρδιαγγειακές διαταραχές, αδύναμο ανοσοποιητικό σύστημα
- ψυχολογικά συμπτώματα, για παράδειγμα αυξημένη ανησυχία και ευερεθιστότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, κακή διάθεση
- συμπεριφορικές δυσχέρειες, όπως δυσκολίες λήψης αποφάσεων, προσοχής και συγκέντρωσης, παράπονα για το σχολείο, απουσίες ή καθυστερήσεις άφιξης στο σχολείο, αναβλητικότητα, σκέψεις παραίτησης ή πρόωρης συνταξιοδότησης.

Εύλογο είναι ότι, οι συχνές απουσίες του εκπαιδευτικού, οι καθυστερήσεις του στο σχολείο, οι διαπληκτισμοί και οι δύσκολες διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, η αναποτελεσματική, διεκπεραιωτική διδασκαλία, τυχόν παράπονα μαθητών/τριών και γονέων, αποτελούν μερικές μόνο εκφάνσεις των συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού, οι οποίες πλήττουν το σύνολο της σχολικής ζωής.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας δέχθηκαν ισχυρή πίεση να ανταποκριθούν άμεσα και χωρίς κεντρικές επιμορφώσεις στην μακροχρόνια εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας covid-19. Επιπρόσθετα, όταν επανήλθε η διδασκαλία στις σχολικές αίθουσες οι εκπαιδευτικοί παρέμειναν υπό πίεση λόγω της ανάγκης:

- α) να καλυφθούν τα σημαντικά μαθησιακά κενά που είχαν δημιουργηθεί από τη μακροχρόνια εξ αποστάσεως εκπαίδευση με κλειστές κάμερες και την προαγωγή στην επόμενη τάξη χωρίς ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις και
- β) να διαχειριστούν μαθητές που είχαν απομακρυνθεί από τη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία και παράλληλα εμφάνιζαν συχνότερα δύσκολες συμπεριφορές.

Σκοπός της έρευνας, είναι να προσδιορίσει (στην περίπτωση που υπάρχουν) τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν στην Περιφέρεια Αττικής, μετά την περίοδο της πανδημίας.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και ποια είναι η μεταξύ τους συσχέτιση;
2. Επηρεάζουν τα δημογραφικά - ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, χρόνια υπηρεσίας, έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, είδος σχολείου που υπηρετούν, εκπαιδευτική βαθμίδα και σχέση εργασίας) το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης;

Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 2391 εκπαιδευτικούς.

Δειγματοληψία

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω Google forms από την Περιφερειακή Δ/ση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής. Λήφθηκαν 2512 ερωτηματολόγια και από αυτά λόγω ελλειπών συμπλήρωσης κρατήθηκαν τα 2391. Η χορήγηση και λήψη των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε εντός του φθινοπώρου του 2022.

Ερευνητικά Εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης των Maslach και Jackson (1986) που αποτελείται από 22 ερωτήσεις και διαιρείται σε 3 υποκλίμακες (παράγοντες – διαστάσεις) που αντιπροσωπεύουν τις 3 διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

- Η 1η υποκλίμακα εκφράζει τη συναισθηματική εξάντληση και αποτελείται από τις εξής 8 ερωτήσεις: Q1, Q2, Q3, Q6, Q8, Q13, Q16, Q20.
- Η 2η υποκλίμακα που εκφράζει την αποπροσωποποίηση αποτελείται από τις εξής 6 ερωτήσεις: Q5, Q10, Q11, Q14, Q15, Q22.
- Η 3η υποκλίμακα εκφράζει τα προσωπικά επιτεύγματα και αποτελείται από τις εξής 8 ερωτήσεις: Q4, Q7, Q9, Q12, Q17, Q18, Q19, Q21.

Η κλίμακα των Maslach και Jackson (1986) σταθμίσθηκε στην Ελληνική γλώσσα από τους Papadatou, D., Anagnostopoulos, F. & Monos, D (1994).

Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου ειδικά για εκπαιδευτικούς στην ελληνική γλώσσα έγινε από τον Kokkinos (2006).

Για την εκτίμηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η εξής 7/θμια κλίμακα τύπου Likert, : Ποτέ δεν μου συμβαίνει (0), Μερικές φορές το χρόνο (1), Μια φορά το μήνα (2), Μερικές φορές το μήνα (3), Μια φορά την εβδομάδα (4), Μερικές φορές την εβδομάδα (5), Κάθε μέρα (6).

Στους 2 πρώτους παράγοντες όσο μεγαλύτερο άθροισμα απαντήσεων σημειώνει ο εκπαιδευτικός τόσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική εξουθένωση, αντίθετα στον τρίτο παράγοντα όσο μεγαλύτερο άθροισμα απαντήσεων σημειώνει ο εκπαιδευτικός τόσο μικρότερη είναι η επαγγελματική εξουθένωση.

Από τις Maslach και Jackson (1986) δόθηκαν τα παρακάτω όρια που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως χαμηλή, μέτρια, υψηλή για τον καθένα από τους 3 παράγοντες.

Πίνακας 1. Όρια που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική εξουθένωση για τον καθένα από τους 3 παράγοντες.

Παράγοντες	Χαμηλή	Μέτρια	Υψηλή
Συναισθηματική εξάντληση	≤ 20	21 - 30	≥ 31
Αποπροσωποποίηση	≤ 5	6 - 10	≥ 11
Προσωπικά επιτεύγματα	≥ 42	41 - 36	≤ 35

Πιλοτική έρευνα

Αρχικά διεξάχθηκε πιλοτική μελέτη (pilot study) με κύριους στόχους την επισήμανση των ερωτήσεων που, πιθανώς, δεν γίνονται κατανοητές από τους συμμετέχοντες και του χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στην αρχή του φθινοπώρου του 2022. Συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί και καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τα βασικά δημογραφικά στοιχεία (φύλο, είδος σχολείου που υπηρετούν, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών κλπ).

Μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε συζήτηση μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, με στόχο τη διερεύνηση της καλής κατανόησης των ερωτήσεων και του απαιτούμενου χρόνου συμπλήρωσης.

Με βάση τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών του πιλοτικού δείγματος έγιναν κάποιες μικρές τροποποιήσεις στην αρχική μορφή του ερωτηματολογίου, οι οποίες οδήγησαν στην τελική μορφή του (βλ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Τέλος, ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 20 λεπτά.

Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 20.

Αποτελέσματα

Εσωτερική Αξιοπιστία εργαλείων

Η εσωτερική αξιοπιστία μετρήθηκε με τη χρήση του δείκτη alpha του Cronbach (Cronbach's α), ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Σύμφωνα με τους George and Mallery (2003) τιμές του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας alpha του Cronbach (Cronbach's α) μεγαλύτερες ή ίσες του 0,9 θεωρούνται εξαιρετικές, τιμές μεταξύ 0,8 και 0,9 θεωρούνται καλές, τιμές μεταξύ

0,7 και 0,8 θεωρούνται αποδεκτές (ή επαρκείς), τιμές μεταξύ 0,6 και 0,7 θεωρούνται οριακά αποδεκτές, τιμές κάτω από το 0,6 θεωρούνται μη αποδεκτές.

Πίνακας 2. Εσωτερική αξιοπιστία των ερωτηματολογίων

	Cronbach's α	Δηλώσεις
Συναισθηματική εξάντληση	0,890	8
Αποπροσωποποίηση	0,706	6
Προσωπικά επιτεύγματα	0,790	8

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η αξιοπιστία των παραγόντων των ερωτηματολογίων είναι από επαρκής έως καλή.

Δημογραφικά – ατομικά στοιχεία

Θα παρατεθούν ο πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % για κάθε μια από τις δημογραφικές μεταβλητές.

Πίνακας 3. Αριθμός ατόμων (N) και ποσοστά % (N %) των κατηγοριών που αφορούν τα δημογραφικά-ατομικά στοιχεία

		N	N %
Φύλο	Άνδρας	568	23,76
	Γυναίκα	1823	76,24
	Total	2391	100,00
	Παντρεμένος/Παντρεμένη	1581	66,12
	Άγαμος/Άγαμη	493	20,62
Οικογενειακή Κατάσταση	Διαζευγμένος/Διαζευγμένη	202	8,45
	Χήρος/Χήρα	34	1,42
	Συμβίωση	81	3,39
	Total	2391	100,00
	25 - 40	567	23,71
Ηλικία	41-50	682	28,52
	51-60	976	40,82
	60+	166	6,94
	Total	2391	100,00
	Πτυχίο Μέσης/Ανώτερης σχολής	42	1,76
Επίπεδο μόρφωσης	Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	1088	45,50
	Μεταπτυχιακό	1129	47,22
	Διδακτορικό	132	5,52
	Total	2391	100,00
	Δημόσιο	2135	89,29
Είδος σχολείου που υπηρετείτε (1)	Ιδιωτικό	256	10,71
	Total	2391	100,00
	Γενικής Αγωγής	2304	96,36
Είδος σχολείου που υπηρετείτε (2)	Ειδικής Αγωγής	87	3,64
	Total	2391	100,00
	Νηπιαγωγείο	505	21,12
Εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετείτε	Δημοτικό	697	29,15
	Γυμνάσιο	580	24,26
	Γενικό Λύκειο	432	18,07
	ΕΠΑΛ/ΕΝΕΕΓΥΛ	177	7,40
	Total	2391	100,00
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/Μόνιμη	1986	83,06

	Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια	405	16,94
	Total	2391	100,00
Έτη υπηρεσίας	1-10	557	23,32
	11-20	652	27,29
	21+	1180	49,39
	Total	2389	100,00

Προφίλ των ατόμων του δείγματος

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων του δείγματος είναι παντρεμένες γυναίκες που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής, ηλικίας 51 - 60, με πάνω από 20 έτη υπηρεσίας και κάτοχοι μεταπτυχιακού. Αλλά και οι υπόλοιπες κατηγορίες αντιπροσωπεύονται αρκετά ικανοποιητικά, εφόσον καμία δεν έχει λιγότερα από 30 άτομα.

Αποτελέσματα σε σχέση με το 1ο ερευνητικό ερώτημα

Για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς τους 3 παράγοντες καθώς και του βαθμού συσχέτισης των 3 παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το σύνολο του δείγματος και τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται στους Πίνακες 4 και 5 που ακολουθούν.

Πίνακας 4. Αριθμός ατόμων, μέγιστο, ελάχιστο, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις που αντιστοιχούν σε όλο το δείγμα για τον καθένα από τους 3 παράγοντες

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	ΜΤ	ΤΑ
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	2391	,00	48,00	22,4233	11,93472
Π2 Αποπροσωποποίηση	2391	,00	36,00	12,0552	6,28749
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	2391	,00	48,00	34,9649	7,43178

Σύμφωνα με τα όρια που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως χαμηλή, μέτρια και υψηλή για καθένα από τους 3 παράγοντες (πίνακας 1) το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης που αφορά τη Συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται ως μέτριο, την Αποπροσωποποίηση ως υψηλό και τα Προσωπικά επιτεύγματα ως υψηλό (χαμηλά Προσωπικά επιτεύγματα).

Πίνακας 5. Συσχέτιση των 3 παραγόντων μεταξύ τους

	Π1 Συναισθηματική εξάντληση	Π2 Αποπροσωποποί- ηση	Π3 Προσωπικά επιτεύγματα
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	1		
Π2 Αποπροσωποποίηση	,598**	1	
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	-,306**	-,281**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική υψηλή συσχέτιση σε επίπεδο 0,01 μεταξύ Συναισθηματική εξάντλησης και Αποπροσωποποίησης. Ενώ η συσχέτιση μεταξύ Προσωπικών επιτευγμάτων αφενός και αφετέρου Συναισθηματικής εξάντλησης και Αποπροσωποποίησης είναι επίσης στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01 αλλά μέτρια και αρνητική.

Αποτελέσματα σε σχέση με το 1ο ερευνητικό ερώτημα

Οι διαφοροποιήσεις που οφείλονται στα δημογραφικά – ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, χρόνια υπηρεσίας, χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, είδος σχολείου που υπηρετούν, εκπαιδευτική βαθμίδα και σχέση εργασίας παρουσιάζονται στους πίνακες 6 έως 19.

Ειδικότερα, στους πίνακες 6 έως 9 η εξέταση έγινε με το t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων για τις κατηγορικές μεταβλητές που έχουν μικρό αριθμό κατηγοριών, όπως το φύλο.

Πίνακας 6. Επαγγελματική εξουθένωση και φύλο.

	Φύλο	N	MT	TA	t	p
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	Άνδρας	568	21,4278	12,03427	-2,279	,023
	Γυναίκα	1823	22,7334	11,88983		
Π2 Αποπροσωποποίηση	Άνδρας	568	12,5634	6,82610	2,082	,038
	Γυναίκα	1823	11,8969	6,10333		
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	Άνδρας	568	34,8715	7,37573	-,343	,732
	Γυναίκα	1823	34,9940	7,45093		

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι γυναίκες εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση σε σχέση με τους άνδρες (MT γυναικών = 22,7334, MT ανδρών= 21,4278, $p=0,023<0,05$) και αποπροσωποποίηση (MT γυναικών = 12,5634, MT ανδρών= 11,8969, $p=0,023<0,05$).

Πίνακας 7. Επαγγελματική εξουθένωση και είδος σχολείου (δημόσιο – ιδιωτικό)

	Είδος σχολείου που υπηρετείτε (1)	N	MT	TA	t	p
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	Δημόσιο	2135	22,4820	12,00837	,695	,487
	Ιδιωτικό	256	21,9336	11,31230		
Π2 Αποπροσωποποίηση	Δημόσιο	2135	11,9864	6,26704	-1,545	,122
	Ιδιωτικό	256	12,6289	6,43938		
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	Δημόσιο	2135	34,7836	7,41929	-3,452	,001
	Ιδιωτικό	256	36,4766	7,37772		

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Ιδιωτικό σχολείο εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά περισσότερα Προσωπικά επιτεύγματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημόσιο σχολείο (MT Δημόσιο = 34,7836, MT Ιδιωτικό = 36,4766, $p=0,001<0,05$). Στους υπόλοιπους 2 παράγοντες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 8. Επαγγελματική εξουθένωση και είδος σχολείου (γενική – ειδική αγωγή)

	Είδος σχολείου που υπηρετείτε (2)	N	MT	TA	t	p
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	Γενικής Αγωγής	2304	22,4041	11,90356	-,404	,686
	Ειδικής Αγωγής	87	22,9310	12,79516		
Π2 Αποπροσωποποίηση	Γενικής Αγωγής	2304	12,0595	6,28084	,170	,865
	Ειδικής Αγωγής	87	11,9425	6,49751		
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	Γενικής Αγωγής	2304	34,9978	7,42223	1,116	,264
	Ειδικής Αγωγής	87	34,0920	7,67302		

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα από τους 3 παράγοντες μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Γενικής και Ειδικής Αγωγής, διότι όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

Πίνακας 9. Επαγγελματική εξουθένωση και σχέση εργασίας (μόνιμος/η – αναπληρωτής/τρια)

	Σχέση εργασίας	N	MT	TA	t	p
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	Μόνιμος/Μόνιμη	1986	22,9235	11,90458	4,557	,000
	Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια	405	19,9704	11,79231		
Π2 Αποπροσωποποίηση	Μόνιμος/Μόνιμη	1986	12,2004	6,30454	2,503	,012
	Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια	405	11,3432	6,16146		
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	Μόνιμος/Μόνιμη	1986	35,0443	7,46593	1,158	,247
	Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια	405	34,5753	7,25848		

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση σε σχέση με τους αναπληρωτές/τριες (MT μόνιμοι/ες = 22,9235, MT αναπληρωτές/τριες = 19,9704, $p=0,00<0,001$). Το ίδιο ισχύει και για την αποπροσωποποίηση (MT μόνιμοι/ες = 12,2004, MT αναπληρωτές/τριες = 11,3432, $p=0,012<0,05$). Στα προσωπικά επιτεύγματα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών.

Στα ερευνητικά ερωτήματα που είναι στους πίνακες 10 έως 10 η εξέταση έγινε με την ONE WAY ANOVA (ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης) γιατί οι κατηγορικές μεταβλητές έχουν πάνω από 2 κατηγορίες.

Πίνακας 10. Επαγγελματική εξουθένωση και οικογενειακή κατάσταση

	df	F	p
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	4	,883	,473
Π2 Αποπροσωποποίηση	4	3,079	,015
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	4	3,696	,005

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της οικογενειακής κατάστασης ως προς την αποπροσωποποίηση ($p=0,015<0,05$) και ως προς τα προσωπικά επιτεύγματα ($p=0,005<0,05$). Από την ανά 2

εξέταση των διαφορών μεταξύ των κατηγοριών της Οικογενειακής κατάστασης με το κριτήριο Bonferroni προέκυψε:

- ως προς την αποπροσωποποίηση οι άγαμοι/ες εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους παντρεμένους/ες και τους χοίρους/ες.
- ως προς τα προσωπικά επιτεύγματα οι παντρεμένοι/ες εμφανίζουν σημαντικά μικρότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (ή με διαφορετική έκφραση: εμφανίζουν σημαντικά περισσότερα προσωπικά επιτεύγματα) σε σχέση με τους άγαμους/ες

Οι μέσες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης των κατηγοριών της οικογενειακής κατάστασης ως προς τους 3 παράγοντες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 11. Μέσες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης των κατηγοριών της Οικογενειακής κατάστασης, ως προς τους 3 παράγοντες

Οικογενειακή Κατάσταση	Π1 Συναισθηματική εξάντληση	Π2 Αποπροσωποποίηση	Π3 Προσωπικά επιτεύγματα
Παντρεμένος/Παντρεμένη	22,1461	11,8950	35,3093
Άγαμος/Άγαμη	23,0649	12,7748	33,8925
Διαζευγμένος/Διαζευγμένη	23,2574	11,8960	34,5990
Χήρος/Χήρα	21,3824	9,7353	35,2647
Συμβίωση	22,2840	12,1728	35,5556

Πίνακας 12. Επαγγελματική εξουθένωση και ηλικία

	df	F	Sig.
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	3 2387	5,333	,001
Π2 Αποπροσωποποίηση	3 2387	,637	,591
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	3 2387	2,189	,087

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της ηλικίας προς την συναισθηματική εξάντληση ($p=0,001<0,05$). Από την ανά 2 εξέταση των διαφορών μεταξύ των κατηγοριών της ηλικίας με το κριτήριο Bonferroni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 25-40 και 60+ και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-60 εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 60+.

Οι μέσες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης των κατηγοριών της ηλικίας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα

Πίνακας 13. Μέσες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης των κατηγοριών της ηλικίας, ως προς τους 3 παράγοντες

Ηλικία	Π1 Συναισθηματική εξάντληση	Π2 Αποπροσωποποίηση	Π3 Προσωπικά επιτεύγματα
25 - 40	21,4533	12,3563	34,8007
41-50	23,3578	11,9560	34,6041
51-60	22,7572	12,0000	35,4150
60+	19,9337	11,7590	34,3614

Πίνακας 14. Επαγγελματική εξουθένωση και επίπεδο μόρφωσης

	df	F	Sig.
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	3 2387	2,938	,032
Π2 Αποπροσωποποίηση	3 2387	2,904	,034
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	3 2387	1,328	,263

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών του επιπέδου μόρφωσης ως προς την συναισθηματική εξάντληση ($p=0,032<0,05$) και ως προς την αποπροσωποποίηση ($p=0,034<0,05$). Από την ανά 2 εξέταση των διαφορών μεταξύ των κατηγοριών του επιπέδου μόρφωσης με το κριτήριο Bonferroni προέκυψε:

- ως προς την συναισθηματική εξάντληση οι έχοντες πτυχία ΑΕΙ/ΤΕΙ καθώς και οι έχοντες μεταπτυχιακά εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους έχοντες πτυχίο Μέσης ή Ανώτερης σχολής.
- ως προς την αποπροσωποποίηση οι έχοντες μεταπτυχιακά εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους έχοντες πτυχία ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Οι μέσες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης των κατηγοριών των επιπέδων μόρφωσης ως προς τους 3 παράγοντες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 15. Μέσες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης και επίπεδα μόρφωσης για τον καθένα από τους 3 παράγοντες.

Επίπεδο μόρφωσης	Π1 Συναισθηματική εξάντληση	Π2 Αποπροσωποποίηση	Π3 Προσωπικά επιτεύγματα
Πτυχίο Μέσης/Ανώτερης σχολής	18,1190	11,0238	35,9524
Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	22,1480	11,6912	35,1765
Μεταπτυχιακό	22,9433	12,3915	34,6678
Διδακτορικό	21,6136	12,5076	35,4470

Πίνακας 16. Επαγγελματική εξουθένωση και εκπαιδευτική βαθμίδα.

	df	F	Sig.
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	3 2387	10,772	,000
Π2 Αποπροσωποποίηση	3 2387	8,885	,000
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	3 2387	18,610	,000

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της εκπαιδευτικής βαθμίδας ως προς την συναισθηματική εξάντληση ($p=0,000<0,001$), την αποπροσωποποίηση ($p=0,000<0,001$) και τα προσωπικά επιτεύγματα ($p=0,000<0,001$). Από την ανά 2 εξέταση των διαφορών μεταξύ των κατηγοριών του Επιπέδου μόρφωσης με το κριτήριο Bonferroni προέκυψε:

- ως προς την συναισθηματική εξάντληση οι υπηρετούντες στο Δημοτικό εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους υπηρετούντες στο Νηπιαγωγείο και στο Γενικό Λύκειο.
- ως προς την αποπροσωποποίηση οι υπηρετούντες στο Δημοτικό εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους υπηρετούντες στο Νηπιαγωγείο.
- ως προς τα προσωπικά επιτεύγματα οι υπηρετούντες στο Νηπιαγωγείο εμφανίζουν σημαντικά μικρότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (άρα σημαντικά περισσότερα προσωπικά επιτεύγματα) σε σχέση με τους υπηρετούντες σε όλες τις υπόλοιπες βαθμίδες.

Οι μέσες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης των κατηγοριών της εκπαιδευτικής βαθμίδας ως προς τους 3 παράγοντες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 17. Μέσες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης και εκπαιδευτικής βαθμίδας για τον καθένα από τους 3 παράγοντες

Εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετείτε	Π1 Συναισθηματική εξάντληση	Π2 Αποπροσωποποίηση	Π3 Προσωπικά επιτεύγματα
Νηπιαγωγείο	21,6515	11,4257	36,5465
Δημοτικό	23,8938	12,5811	34,6528
Γυμνάσιο	22,5672	12,0155	34,4379
Γενικό Λύκειο	20,6597	11,9051	34,5486
ΕΠΑΛ/ΕΝΕΕΓΥΛ	22,6667	12,2768	34,4237

Πίνακας 18. Επαγγελματική εξουθένωση και έτη υπηρεσίας

	df	F	Sig.
Π1 Συναισθηματική εξάντληση	2 2386	10,938	,000
Π2 Αποπροσωποποίηση	2 2386	,234	,791
Π3 Προσωπικά επιτεύγματα	2 2386	2,343	,096

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των ετών υπηρεσίας ως προς την συναισθηματική εξάντληση ($p=0,000<0,001$)

Από την ανά 2 εξέταση των διαφορών με το κριτήριο Bonferroni μεταξύ των κατηγοριών των ετών Υπηρεσίας προέκυψε ότι έχοντες έτη υπηρεσίας 11-20 και 21+ εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους έχοντες έτη υπηρεσίας 1-10 έτη.

Οι μέσες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης των κατηγοριών των ετών υπηρεσίας ως προς τους 3 παράγοντες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 19. Μέσες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης και έτη υπηρεσίας για τον καθένα από τους 3 παράγοντες

Έτη υπηρεσίας	Π1 Συναισθηματική εξάντληση	Π2 Αποπροσωποποίηση	Π3 Προσωπικά επιτεύγματα
1-10	20,3537	11,8959	34,4650
11-20	23,1503	12,1196	34,8543
21+	22,9746	12,0932	35,2720

Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία, κατά την «κανονικότητα» μετά την πανδημία COVID-19. Η ΠΔΕ Αττικής αριθμεί περίπου 4.000 σχολικές μονάδες, 55.000 εκπαιδευτικούς και 550.000 μαθητές. Συνοπτικά, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής, οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν, παρουσιάζουν υψηλά προς μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε γενικές γραμμές οι εν λόγω εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αισθάνονταν ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, δυσκολία συγκέντρωσης, έλλειψη αυτοπεποίθησης και απώλεια ενδιαφέροντος για τους μαθητές. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, η εικόνα των αποτελεσμάτων της έρευνας στα τρία μέρη του προαναφερόμενου μοντέλου φαίνεται να είναι η ακόλουθη:

- (α) Η διάσταση της Συναισθηματικής Εξάντλησης εμφανίζεται σε μέτρια επίπεδα. Επομένως, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αισθάνεται συναισθηματικά εξαντλημένος από την εργασία του, αποστραγγισμένος από ψυχικά αποθέματα και ενέργεια, άδειος από συναισθηματικούς και φυσικούς πόρους, σε έντονη ψυχολογική καταπόνηση και φθορά από την καθημερινή διδασκαλία τους, η οποία μπορεί να προκαλέσει αποδιοργάνωση και ανικανότητα.
- (β) Η διάσταση της Αποπροσωποποίησης (Κυνισμού) εμφανίζεται σε υψηλά επίπεδα. Επομένως, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αισθάνεται είναι αποθαρρυσμένος, γίνεται ψυχρός, κυνικός, ανιαρός, απάθης, απρόσωπος και αποστασιοποιημένος χωρίς να δείχνει πραγματικό παιδαγωγικό ενδιαφέρον για τα προβλήματα των μαθητών τους.
- (γ) Τέλος, η διάσταση της Έλλειψης Προσωπικής Επίτευξης εμφανίζεται σε υψηλά επίπεδα, επομένως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων. Δείχνουν ανημπόρια, αυτο-υποτίμηση, χαμηλή αυτοπεποίθηση και απογοήτευση. Αισθάνονται ότι αποτυγχάνουν στο εκπαιδευτικό τους έργο, η

ενεργητικότητά τους είναι μειωμένη και αδυνατούν να προσφέρουν στους μαθητές τους και στη σχολική μονάδα και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις παιδαγωγικές απαιτήσεις της εργασίας τους. Η απουσία προσωπικών επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών της εν λόγω έρευνας επηρεάζει την ποιότητα της μάθησης των μαθητών επιφέροντας επιδείνωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, ελάττωση των κινήτρων μάθησης και περιορισμένη ικανοποίησή τους από τη διδασκαλία στο σχολείο. Λειτουργεί δε ως φαύλος κύκλος αφού η απομάκρυνση των μαθητών από το μάθημα και οι δυσκολίες που αυτό συνεπάγεται επιδεινώνει το βαθμό αισθήματος προσωπικής επίτευξης και γενικότερα επαγγελματικής εξουθένωσης των εν λόγω εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας αποκλίνουν από την πλειονότητα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας τα προηγούμενα χρόνια. Πολλές άλλες έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα με το μοντέλο των Maslach και Jackson πριν από την πανδημία, έχουν δείξει ότι τα γενικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης κυμαίνονται από μέτρια έως χαμηλά συγκρινόμενα με αντίστοιχα μεγέθη άλλων χωρών (Μόττη - Στεφανίδη, 2000; Kokkinos, 2006; Kaila & Polychronopoulos, 2009; Αμαραντίδου, 2010; Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011; Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017; Νιέτος, Παπαβαγγέλη, Ζουρντζή, & Κουστέλιος, 2018). Σε ορισμένες έρευνες φαίνεται ότι οι μέσοι όροι των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζουν ελαφρά αυξητική τάση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Μουταβελής & Μωραΐτη, 2020).

Εκτός από τις γενικές διαστάσεις της εξουθένωσης, στην έρευνά της ΠΔΕ Αττικής μελετήθηκε η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως προς ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Μεταξύ των δημογραφικών παραμέτρων των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών που διερευνήθηκαν θα εστιάσουμε κυρίως στις ακόλουθες: φύλο, εκπαιδευτική βαθμίδα, γενικό ή ειδικό σχολείο και ηλικία.

Από την εξέταση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο βρέθηκε ότι οι γυναίκες επέδειξαν σημαντικά μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση σε σχέση με τους άνδρες. Αντίθετα, οι άνδρες παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερη Αποπροσωποποίηση από τις γυναίκες. Στην έλλειψη προσωπικής επίτευξης δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Από τις έρευνες των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006) καθώς και των Antoniou, Ploumpi και Ntalla (2013) προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να βιώνουν εντονότερο άγχος και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι οι άνδρες είχαν χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση-αποστράγγιση και μειωμένη προσωπική επίτευξη, αλλά υψηλότερο κυνισμό από τις γυναίκες (Sari, 2004; Lau, Yuen, & Chan, 2005). Εκτός από την παρούσα έρευνα υψηλά επίπεδα κυνισμού των ανδρών, διαπιστώθηκαν και σε άλλες μελέτες (Saloniita & Pakarinen, 2021; Μουταβελής & Σαπουντζή, 2022). Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να συνδέεται με τα κοινωνικά στερεότυπα των φύλων σύμφωνα με τα οποία οι άνδρες σε σύγκριση προς τις γυναίκες είναι κατά κανόνα κυριαρχικοί και εκδηλώνουν σκληρή και απρόσωπη συμπεριφορά προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους καταπνίγοντας τα συναισθήματά τους, ενώ οι γυναίκες δείχνουν ευαισθησία για τις ανάγκες των μαθητών.

Στην έρευνα της ΠΔΕ Αττικής η σύγκριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών βαθμίδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποκάλυψε τα ακόλουθα ευρήματα:

- Ως προς την συναισθηματική εξάντληση οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70 και ειδικοτήτων που εργάζονταν στο Δημοτικό Σχολείο εμφάνισαν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση προς τους υπηρετούντες στο Νηπιαγωγείο και το Γενικό Λύκειο.
- Ως προς την αποπροσωποποίηση οι εργαζόμενοι στο Δημοτικό Σχολείο εμφάνισαν σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους υπηρετούντες στο Νηπιαγωγείο.
- Ως προς τα προσωπικά επιτεύγματα οι εργαζόμενοι στο Νηπιαγωγείο εμφάνισαν σημαντικά μικρότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (άρα σημαντικά περισσότερα προσωπικά επιτεύγματα) σε σχέση με τους υπηρετούντες στις υπόλοιπες βαθμίδες.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της Αττικής που προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο σε ιδιωτικό σχολείο έδειξαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο. Στους άλλους δύο παράγοντες δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Τα ευρήματα της έρευνας της ΠΔΕ Αττικής συμπλέουν με άλλες έρευνες (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; 2011; Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013) για τα επίπεδα εξουθένωσης που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας Εκπαίδευσης βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους της Δ/θμιας. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν σε έρευνες στο Ισραήλ (Tatar & Horenczyk, 2003) και την Κύπρο (Kokkinos, 2006).

Στην έρευνα της ΠΔΕ Αττικής από τη σύγκριση των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σημειώνονται από υψηλά έως μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης τόσο στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, όσο στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανέναν από τους 3 παράγοντες μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Γενικής και Ειδικής Αγωγής, διότι όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05. Σε άλλες ελληνικές έρευνες σημειώνονται μεσαία-χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και υψηλά επίπεδα ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής τόσο στην Π/θμια (Μόττη-Στεφανίδη, 2000; Platsidou & Agaliotis, 2008) όσο και στη Δ/θμια Εκπαίδευση (Kouli, Kourtessis, Tzetzis, Karkaletsis, Skordilis & Bonti, 2015).

Σχετικά με τη διερεύνηση της ηλικιακής παραμέτρου η παρούσα εργασία της ΠΔΕ Αττικής για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποκάλυψε ότι η συναισθηματική εξάντληση είναι υψηλότερη στο ηλικιακό εύρος 41 έως 50 και προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών.

Φαίνεται ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί βιώνουν μια κρίση επαγγελματικής ταυτότητας καθώς κινούνται προς το μέσον της σταδιοδρομίας τους, η οποία επιφέρει συναισθήματα απογοήτευσης, φθοράς, καθώς και σκέψεις αμφισβήτησης, προσωπικής ανασκόπησης, επανεξέτασης και οδηγεί σε επαγγελματικό επαναπροσδιορισμό, σε αντίθεση προς τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους οι οποίοι είναι κατασταλαγμένοι ως προς τις επαγγελματικές βλέψεις και προσδοκίες τους.

Στους παράγοντες της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί έτειναν να εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές και οι νεότεροι υψηλότερες τιμές, δηλαδή καταδεικνύουν υψηλά επίπεδα απρόσωπης-κυνικής

συμπεριφοράς και χαμηλά προσωπικά επιτεύγματα. Ωστόσο, σε αυτούς τους δύο παράγοντες οι παρατηρούμενες διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Επιπλέον, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της έρευνας βιώνουν σημαντικά μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και στοπροσωποποίηση σε σχέση με τους αναπληρωτές. Στην προσωπική επίτευξη δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών. Ενδεικτικές αιτίες που συντελούν στην αποστράγγιση και αποπροσωποποίηση των μόνιμων εκπαιδευτικών αποτελούν οι συνεχείς νομοθετικές αλλαγές, η αύξηση του διδακτικού ωραρίου, οι μισθολογικές μειώσεις, οι συγχωνεύσεις και το κλείσιμο σχολικών μονάδων και η αύξηση του πλήθους των μαθητών ανά τάξη. Οι εν λόγω πηγές δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται διαρκείς συναισθηματικές πιέσεις και χρόνια δυσαρέσκεια. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρότι βιώνουν ένα ασταθές εργασιακό περιβάλλον αφενός έχουν μικρότερη μακροχρόνια έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες, αφετέρου κατά τα τελευταία χρόνια κατάφεραν να βελτιώσουν μερικώς τη θέση τους (π. χ. ευκαιρίες επιμόρφωσης, χορήγηση αδειών). Οι αναπληρωτές της Αττικής βρίσκονται επίσης σε πλεονεκτική θέση και μάλλον είναι ικανοποιημένοι σε σύγκριση με άλλους αναπληρωτές που υπηρετούν σε νησιωτικές και ακριτικές περιοχές.

Τα προαναφερόμενα ευρήματα παραπέμπουν στην ελλιπή υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών καθώς συχνά απουσιάζουν προγράμματα μεντορικής σχέσης, καθοδήγησης και εισαγωγικής επιμόρφωσης και βρίσκονται σε κατάσταση σύγχυσης κατά τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί συχνά αναπτύσσουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες για το μελλοντικό τους επάγγελμα, γεγονός που οδηγεί σε αισθητή απογοήτευση καθώς κατανοούν ότι οι συνθήκες εργασίας βρίσκονται πιο κάτω από τις προσδοκίες τους. Το φαινόμενο αυτό αποδόθηκε στο χάσμα μεταξύ των ανθρωπιστικών αξιών των εκπαιδευτικών που υιοθέτησαν κατά την αρχική τους εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Cedoline, 1982; Cunningham, 1983; Farber, 1991).

Συνοψίζοντας τα προαναφερθέντα, η παρούσα ερευνητική εργασία της ΠΔΕ Αττικής σε αντίθεση προς πολλές άλλες προηγούμενες μελέτες αποκάλυψε από υψηλά έως μέτρια επίπεδα εξουθένωσης στις τρεις διαστάσεις της. Πού μπορεί να οφείλεται η παρατηρούμενη μεταβολή της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με παλιότερες έρευνες; Μία απόπειρα ερμηνείας του φαινομένου δίνει βαρύνουσα σημασία στους ακόλουθους αιτιολογικούς παράγοντες:

Η επίδραση της οικονομικής κρίσης: Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα επέφερε αλυσίδα συνεπειών με μακροχρόνιο αντίκτυπο στη φτώχεια και στον κοινωνικό αποκλεισμό (Μπαλούρδος, 2011). Εκτός από τη συμπίεση των αμοιβών και τις βίαιες ανατροπές στα εισοδήματα των νοικοκυριών, την επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών και την πίεση της έντονης ανασφάλειας, φαίνεται ότι επηρέασε την υγεία και άλλες πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής των ανθρώπων (Kondilis et al., 2013). Την τελευταία δεκαπενταετία, η ολοένα και βαθύτερη κοινωνικο-οικονομική κρίση της ελληνικής κοινωνίας δεν ήταν δυνατόν να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση, η οποία αποτελεί βασικό πυλώνα της κοινωνίας. Η οικονομική κρίση, κυρίως από το 2010 και ύστερα, επηρέασε το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας επιδεινώνοντας την ανισορροπία μεταξύ εργασιακών πόρων και εργασιακών απαιτήσεων (Demerouti, 2001; Bakker & Demerouti, 2007).

Η επίδραση της πανδημίας COVID-19: Σύμφωνα με μία συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 (Westphal et al., 2022). Η απότομη και ξαφνική μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία των σχολικών μονάδων στη σχολική τηλεεκπαίδευση, ομόχρονη ή/και ετερόχρονη βρήκε απροετοίμαστους τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας Αττικής, οι οποίοι με ελλιπή τεχνολογικό εξοπλισμό, δυσκολίες πρόσβασης στο διαδίκτυο και χωρίς πρότερη εμπειρία ωθήθηκαν προς τις άγνωστες πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας αύξησε τον φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς χωρίς τους απαιτούμενους πόρους που χρειαζόνταν για την κάλυψη των αναγκών εργασίας (Abasilim et al., 2022). Παρά την έντονη πίεση, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίστηκαν με υπευθυνότητα την κρίση επιδεικνύοντας ακάματες προσπάθειες και επαγγελματισμό. Ωστόσο, η μάθηση με κλειστές κάμερες δεν ήταν παραγωγική. Σε τέτοιες συνθήκες οι μαθητές επέστρεψαν στις τάξεις με πολλά μαθησιακά κενά και αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Η επίδραση της ετερογένειας των τάξεων: Τις τελευταίες δεκαετίες το μαθητικό περιβάλλον έχει αλλάξει, είναι πλέον πολυπολιτισμικό και ετερογενές. Ακόμα και στο μικρότερο χωριό δεν υπάρχουν τάξεις με ομοιογενή πληθυσμό. Η ετερογενής σύνθεση των τάξεων αφορά μεταξύ άλλων τη μητρική γλώσσα, το φύλο, την εθνική καταγωγή, το θρήσκευμα, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, το οικονομικό υπόβαθρο, τα διαθέσιμα κοινωνικά δίκτυα και την αναπηρία. Το σημερινό πολύχρωμο σχολείο είναι περισσότερο συμπεριληπτικό και φιλοξενεί όλο και περισσότερα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ανάγκη για ενταξιακές διδακτικές προσεγγίσεις χωρίς επιμόρφωση, χωρίς κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό, χωρίς εξοπλισμό, με την ενίσχυση των δύσκολων συμπεριφορών από τους μαθητές, με χαμηλό βαθμό συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, με δυσκολίες στη συνεργασία με τους γονείς, και με απουσία αναγνώρισης του παρεχόμενου έργου από την πολιτεία, επιβαρύνει σημαντικά την ψυχοσυναισθηματική υγεία των εκπαιδευτικών. Μία πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση μεταξύ άλλων εντόπισε ως επιβαρυντικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, το πιεστικό εργασιακό κλίμα, και την αναστάτωση της τάξης (Mijakoski et al., 2022). Παράλληλα, η πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων είναι σημαντική πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Λεονταρή κ. ά., 1997).

Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις

Το βασικό συμπέρασμα που αναδεικνύεται από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης της ΠΔΕ Αττικής υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση. Φαίνεται ότι για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας το σχολείο αποτελεί μια επίμοχθη και δυσάρεστη εμπειρία. Η εξάντληση των εκπαιδευτικών τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο αποτελεί τη βασική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ο συνδυασμός απώλειας ικανότητας και απροθυμίας να καταβάλουν την απαραίτητη προσπάθεια για τη σωστή ολοκλήρωση της εργασίας τους. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν ούτε μπορούν να απαλλαγούν από την εξουθένωση. Υπό αυτό το πρίσμα, η έλλειψη ικανότητας και η απροθυμία αποτελούν δύο αναπόσπαστα συστατικά, που αντιπροσωπεύουν τις ενεργειακές και παρακινητικές διαστάσεις, αντίστοιχα (Schaufeli & Taris 2014).

Σύμφωνα με την προτεινόμενη απόπειρα ερμηνείας η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται κυρίως στις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και της πανδημίας στη συναισθηματική ζωή των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, χρωματίζεται με την καθημερινή σωματική και ψυχική καταπόνηση των εκπαιδευτικών από τη διαχείριση πολυπληθών ετερογενών τάξεων, την προκλητική αδιαφορία ορισμένων μαθητών, τη μεγάλη δυσκολία αύξησης των επιδόσεων μαθητών με διαφορετική μητρική γλώσσα, αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες και την αδυναμία λυσιτελούς αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς, σε ένα πλαίσιο ανεπαρκούς στήριξης των εκπαιδευτικών και του σχολείου από την πολιτεία (χαμηλό κύρος, μη αναγνώριση του παρεχόμενου έργου, απουσία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, απουσία διαχρονικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, προβλήματα εξοπλισμού και υποδομών κ.ά.). Με βάση το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων-εργασιακών πόρων, οι εργασιακοί πόροι λειτουργούν προστατευτικά επηρεάζοντας την εργασιακή δέσμευση σε περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με υψηλά επίπεδα ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, η υποστήριξη, η καινοτομία και το σχολικό κλίμα ήταν σημαντικοί εργασιακοί πόροι που βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν απαιτητικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές (Bakker et al., 2007). Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι εργασιακές απαιτήσεις (π.χ. εργασιακός φόρτος, γνωστικές απαιτήσεις) υπό την ευεργετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς σε εργασιακή δέσμευση (Breevaart & Bakker, 2018).

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονταν το διδακτικό έτος 2022-23 στην περιοχή αρμοδιότητας της ΠΔΕ Αττικής, λίγο μετά την επάνοδο στην διδασκαλία στις σχολικές τάξεις. Παρότι η παρούσα έρευνα αντικατοπτρίζει τις απόψεις ενός δείγματος 2391 εκπαιδευτικών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, τα αποτελέσματά της πρέπει να ερμηνευθούν με επιφύλαξη, επιδέχονται περαιτέρω έλεγχο και δεν προσφέρονται για προγνώσεις και γενικεύσεις στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό. Οι ασυνέπειες μεταξύ των μετρήσιμων ευρημάτων διαφόρων μελετών οδηγούν συχνά σε δυσκολίες πλήρους συνεξέτασης αυτών, προκειμένου να προβλεφθούν με σαφήνεια οι καθοριστικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ χωρών θα πρέπει να γίνεται με λεπτή προσοχή καθώς οι αποκλίσεις μπορεί να οφείλονται σε κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές. Παρά τις προαναφερόμενες επιφυλάξεις, τα συγκεκριμένα ευρήματα προτάσσουν σημαντικές ερευνητικές διαστάσεις και προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις για μελλοντικές επιστημονικές έρευνες.

Αναμφισβήτητα, η πανδημία COVID-19 έχει επιδεινώσει το εργασιακό περιβάλλον στα σχολεία της ΠΔΕ Αττικής. Η επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, εμποδίζει την παραγωγική άσκηση του παιδαγωγικού τους ρόλου και γι' αυτό θα πρέπει να υιοθετηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες δημιουργικές διέξοδοι αρωγής και υποστήριξης. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να λύσουν την εξουθένωση μόνοι τους. Οι καταστάσεις που προκαλούν ακραίο στρες είναι συστημικές. Η επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται ως κατάσταση σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης λόγω παρατεταμένης έκθεσης σε προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία. Γι' αυτό η αποτελεσματική πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκότερου και ασφαλέστερου εργασιακού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς, όπως για παράδειγμα με τη βελτιστοποίηση των εργασιακών απαιτήσεων (Petrou et al., 2012) και τη μείωση αυτών σε

περίπτωση οικονομικής κρίσης (Demerouti et al., 2017). Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους διαχείρισης του εργασιακού άγχους και η παροχή στήριξης εκ μέρους της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο έργο τους θα είναι πολλαπλά ωφέλιμες. Είναι εύλογο ότι η ποιότητα ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος συναρτάται με από την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσης έρευνα φαίνεται απολύτως απαραίτητο να δοθεί βαρύνουσα σημασία στην υγεία και τη διασφάλιση της σωματικής και ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτών.

Στο πλαίσιο αυτό απαιτείται επαναπροσδιορισμός θεσμών όπως η συμβουλευτική και διεπιστημονική καθοδήγηση και υποστήριξη (ΠΕΚΕΣ, ΚΕΔΑΣΥ, ειδικοί επιστήμονες) και η δημιουργία νέων δομών ψυχολογικής υποστήριξης και παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από φορείς ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός ολοκληρωμένου συστήματος σχολικής συμβουλευτικής είναι επιβεβλημένη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από αρωγούς στην άσκηση του ρόλου τους για να λαμβάνουν τη συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση που χρειάζονται. Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο σχολικός ψυχολόγος θα μπορέσει να τους κατευθύνει σε θετικές διεξόδους επίλυσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και να τους βοηθήσει να υιοθετήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Θα μπορέσει να ακούσει τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, να προτείνει πιθανούς τρόπους ικανοποίησης των αναγκών του και επίλυσης των προβλημάτων τους. Για να ενισχυθεί η υποστήριξή τους, μπορούν να οργανωθούν παρεμβάσεις με τεχνικές διαχείρισης του άγχους όπως ασκήσεις ενσυναίσθησης, αυτογνωσίας και επίγνωσης (mindfulness), οι οποίες φιλοδοξούν να ανακουφίσουν τους εκπαιδευτικούς από τη συναισθηματική εξάντληση και να βελτιώσουν τα προσωπικά τους επιτεύγματα (Iancu et al., 2018).

Αναφορές

- Abasilim, U. D., Adebajo, O. O., & Gbervbie, D. E. (2022). Causes and remedial measures of presenteeism in the post Covid-19 era workplace: Insight from job demands-resources theory. *Penyebab dan tindakan perbaikan presenteeism di tempat kerja era pasca Covid-19: Wawasan dari job demands-resources theory. Masyarakat, Kebudayaan dan Politik*, 35(2), 242-251.
- Anastasiou, S. (2020). Economic crisis, emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment of teachers in Greece. *Humanities*, 8(2), 230-239. <http://dx.doi.org/10.18488/journal.73.2020.82.230.239>
- Antoniou, A.-S, Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4 (3A), 349-355.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274.
- Breevaart, K., & Bakker, A. B. (2018). Daily job demands and employee work engagement: The role of daily transformational leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(3), 338.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological

- burnout among teachers. *Psychological reports*, 73(2), 371-380.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.371>
- Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes, and survival skills*. New York: Teachers College Press.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35(1), 145-163.
<https://doi.org/10.3102/00028312035001145>
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout—Solutions for the 1980s: A review of the literature. *The urban review*, 15(1), 37-51.
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2022). Job demands-resources theory in times of crises: New propositions. *Organizational Psychology Review*, 20413866221135022.
- Demerouti, E., & Peeters, M. C. (2018). Transmission of reduction-oriented crafting among colleagues: A diary study on the moderating role of working conditions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(2), 209-234.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Demerouti, E., Xanthopoulou, D., Petrou, P., & Karagkounis, C. (2017). Does job crafting assist dealing with organizational changes due to austerity measures? Two studies among Greek employees. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 574-589.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Services Press.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 30(2), 373-396.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.
- Kondilis, E., Giannakopoulos, S., Gavana, M., Ierodiakonou, I., Waitzkin, H., & Benos, A. (2013). Economic crisis, restrictive policies, and the population's health and health care: the Greek case. *American journal of public health*, 103(6), 973-979.
- Kouli, O., Kourtessis, T., Skordilis, E., Karkaletsis, F., Bonti, E., & Tzetzis, G. (2015). *Job satisfaction and burnout of Greek secondary special education teachers* (No. IKEEART-2015-3059). Aristotle University of Thessaloniki.
- Lau, P. S., Yuen, M. T., & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714.
- Mahmoodi-Shahreabaki, M. (2018). Teacher burnout. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0964>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied social psychology annual: Applications in organizational settings* (Vol. 5, pp. 133-153). Beverly Hills, CA: Sage.

- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. In: Sanders, G.S. and Suls, J., Eds., *Social Psychology of Health and Illness*, Erlbanm, Hillsdale, 227-251.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological bulletin*, 132(3), 327–353. <https://doi.org/10.1037/0033->
- Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., ... & Canu, I. G. (2022). Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *International journal of environmental research and public health*, 19(9), 5776.
- Papadatou, D., Anagnostopoulos, F., & Monos, D. (1994). Factors contributing to the development of burnout in oncology nursing. *British Journal of Medical Psychology*, 67(2), 187–199. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1994.tb01785.x>
- Papastilianou, A., Kaila, N., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12, 295-314.
- Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M., & Schaufeli, W. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual antecedents and the effect on work engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 33(8), 1120-1141.
- Pines, A. M. (1986). Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact. In C. D. Scott & J. Hawk (eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Professionals*. Bruner/Mazel Publications.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers, *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 61-76.
- Poncet, M. C., Toullic, P., Papazian, L., Kentish-Barnes, N., Timsit, J., Pochard, F., Chevret, S., Schlemmer, B., & Azoulay, É. (2007). Burnout syndrome in critical care nursing staff. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 175(7), 698-704. <https://doi.org/10.1164/rccm.200606-806oc>
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. *Bridging occupational, organizational and public health*, 43-68.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among Physical Education Teachers in Primary and Secondary Schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 7(1), 53-58.

- Westphal, A., Kalinowski, E., Hoferichter, C. J., & Vock, M. (2022). K-12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 5256.
- Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης, (Επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία* (σελ. 365-399). Εκδόσεις ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία*. Παπαζήση.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7 (2-3), 139-152.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατρο- παιδαγωγικών κέντρων. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ. 95-103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουταβελής, Α., & Σαπουντζή, Σ. (2022). Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ), Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) και Εκπαιδευτικών Κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας COVID-19, *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 36, 85-105.
- Μουταβελής, Γ. Α., & Μωραΐτη, Χ. (2020). Η επαγγελματική εξουθένωση και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Η. Ανδρόγιαννης, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, *Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική Εκπαίδευση* (Β' τόμος, σ. 110-127). Readnet Publications.
- Μπαλούρδος, Δ. (2011). Επιπτώσεις της κρίσης στη φτώχεια και στον οικονομικό αποκλεισμό: Αρχικές μετρήσεις και προσαρμοστικές πολιτικές. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 134, 165-192.
- Νιέτος, Η. Φ., Παπαβαγγέλη, Σ., Ζουρνατζή, Ε., & Κουστέλιος, Α. (2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 6(1).
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*. Τόμος Γ', (σ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.
- Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ****Μέρος 1^ο: Ατομικά - Δημογραφικά στοιχεία****Φύλο:** Άνδρας, Γυναίκα**Οικογενειακή Κατάσταση:** Παντρεμένος/η , Άγαμος/η, Διαζευγμένος/η, Χήρος/α , Συμβίωση**Ηλικία:** 25-40, 41-50, 51-60, 60 και άνω**Επίπεδο μόρφωσης (σημειώστε τον ανώτερο τίτλο):**

Πτυχίο Μέσης/Ανώτερης σχολής, Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ , Μεταπτυχιακό , Διδακτορικό

Είδος σχολείου που υπηρετείτε (1):

Δημόσιο , Ιδιωτικό

Είδος σχολείου που υπηρετείτε (2):

Γενικής Αγωγής , Ειδικής Αγωγής

Εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετείτε:

Νηπιαγωγείο, Δημοτικό , Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο , ΕΠΑΛ/ΕΝΕΕΓΥΛ

Σχέση Εργασίας: Μόνιμος/Μόνιμη, Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια**Έτη Εκπαιδευτικής υπηρεσίας:****Αριθμός σχολείων που υπηρετείτε:****Μέρος 2^ο: Συναισθήματα και στάσεις που σας δημιουργεί η εργασία σας (Maslach Burnout Inventory)**

Οι περιγραφές που ακολουθούν συνδέονται με καταστάσεις σχετικές με την εργασία σας και τον τρόπο που τις βιώνετε. Παρακαλούμε σε κάθε δήλωση να κάνετε μια μόνο επιλογή σημειώνοντας **X** ή **✓** στον βαθμό που σας εκφράζει περισσότερο, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:

Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	2-3 φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Καθημερινά
0	1	2	3	4	5	6

α/α	Ερώτηση/Δήλωση	0	1	2	3	4	5	6
1	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/εξαντλημένη από την εργασία μου.							

2	Νιώθω άδειος/άδεια όταν τελειώνω την εργασία μου στο σχολείο.							
3	Νιώθω κουρασμένος/κουρασμένη όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.							
4	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές/μαθήτριες μου.							
5	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές/μαθήτριες μου απρόσωπα και απόμακτρα.							
6	Είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα.							
7	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/μαθητριών μου πολύ αποτελεσματικά.							
8	Νιώθω εξουθενωμένος/εξουθενωμένη από τη δουλειά μου.							
9	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων.							
10	Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/αυστηρή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.							
11	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο αυστηρό/αυστηρή.							
12	Νιώθω γεμάτος/γεμάτη ενεργητικότητα.							
13	Νιώθω απογοητευμένος/απογοητευμένη από τη δουλειά μου.							
14	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.							
15	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς/μερικές μαθητές/μαθήτριές μου.							
16	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι με τους μαθητές/μαθήτριές μου.							
17	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές/μαθήτριες μου.							
18	Νιώθω αναζωογονημένος/αναζωογονημένη, όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές/μαθήτριες μου.							
19	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.							
20	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.							

21	Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου.							
22	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/μαθήτριές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.							

Εργαλεία αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού: Η συμβολή του εκπαιδευτικού portfolio και του συνεργατικού μοντέλου της Αξιολόγησης Ομοτέχνων στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Ευμορφία (Μορφούλα) Τηλιγάδα

mtiligada@gmail.com

Φιλόλογος, Δρ. Παιδαγωγικής, ΕΚΠΑ

Περίληψη. Η έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί κυρίαρχο ζητούμενο της σύγχρονης Κοινωνίας της Γνώσης και συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και την έννοια της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μέσα στην Κοινότητα Μάθησης. Μελετώντας το πλαίσιο που διαμορφώνουν οι παραπάνω συνθήκες μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, επιχειρούμε να προσεγγίσουμε την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μέσα στην Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης και τη συμβολή συνεργατικών πρακτικών αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης ομοτέχνων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη και συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Κοινότητας Μάθησης. Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο το εκπαιδευτικό portfolio – ως πρακτική αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης – αλλά και το συνεργατικό μοντέλο της αξιολόγησης ομοτέχνων μπορεί να ενδυναμώσει των εκπαιδευτικό, να τον εξοικειώσει με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης και να δημιουργήσει μια κουλτούρα μάθησης που εμπεδώνεται μέσα από επαναλαμβανόμενες αναστοχαστικές διαδικασίες και διαδικασίες αξιολόγησης που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο (school based) από τα ίδια τα εκπαιδευτικά υποκείμενα.

Λέξεις κλειδιά: αναστοχασμός, αξιολόγηση ομοτέχνων, εκπαιδευτικό portfolio, επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη, κοινότητα μάθησης

Εισαγωγή

Ο επίσημος εκπαιδευτικός “λόγος” προκρίνει την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως βασικού μηχανισμού ποιοτικής αναβάθμισης της διδασκαλίας με έμφαση σε προγράμματα σχεδιασμένα σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου (school based). Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας ενισχύεται μέσω της αξιολόγησης της διδακτικής πρακτικής και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση ομοτέχνων (Peer evaluation), αποτελεί μια εναλλακτική μέθοδο αναστοχασμού και αυτοκριτικής που προκύπτει από την παρατήρηση και την αξιολόγηση συναδέλφων, συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, στηρίζει και θεμελιώνει ένα συνεργατικό κλίμα στην κοινότητα, μετουσιώνει τη μάθηση σε μια συλλογική διαδικασία και στοχεύει στη σχολική βελτίωση. Η αξιολόγηση ομοτέχνων, μέσω της ετεροπαρατήρησης της διδασκαλίας, λειτουργεί ως μέθοδος συνεργασίας, διαδικασία εκμάθησης και άτυπη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης. Θεωρείται μια από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές βελτίωσης των πρακτικών των εκπαιδευτικών και εκλαμβάνεται ως μια υποστηρικτική αξιολόγηση (peer-supported review), ανοιχτή, ευέλικτη, μη

γραφειοκρατική που στηρίζεται στην αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση, σχεδιασμένη για να παρέχει επαγγελματική μάθηση στον χώρο της εργασίας, οργανωσιακή μάθηση, καθώς μέσω αυτής δίδεται έμφαση όχι τόσο στα πρόσωπα όσο στις διαδικασίες που ακολουθούνται. Ομοίως, το χαρτοφυλάκιο επαγγελματικής διδασκαλίας (portfolio) στοχεύει στην υποστήριξη του «αναστοχαστικού ασκούμενου» και αποτελεί μία από τις πιο ελπιδοφόρες μορφές αυτοαξιολόγησης, βασικό εργαλείο αποτύπωσης τόσο της ακαδημαϊκής όσο και επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού, όταν δομείται με κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές.

Θεωρητικό πλαίσιο

Επαγγελματική ανάπτυξη / επαγγελματική συνανάπτυξη εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (ΕΚΜ)

«Η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη για τους εκπαιδευτικούς είναι συνεργατική, διότι δίνει έμφαση τόσο στις ενεργητικές όσο και στις διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες, συχνά μέσω της συμμετοχής τους στις κοινότητες μάθησης». Hunzicker (2010:6)

Η σημασία της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα αναγνωρίζεται από τις περισσότερες χώρες σε όλο τον κόσμο και αποτελεί τον πιο επιτυχημένο τρόπο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέεται με τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, τη βελτίωση της ποιότητας και την απόκτηση των ικανοτήτων που απαιτούνται στο σύγχρονο απαιτητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Creemers & Kyriakides, 2010, Avalos, 2011, Hamilton, 2013, Coe et al., 2014, Thurlings, 2017, Σοφού & Διερωνήτου, 2015, Σαμαρά & Τηλιγάδα, 2021, Τηλιγάδα, 2022). Ορίζεται ως μια δια βίου διαδικασία που είναι «*άλλοτε φυσική και εξελικτική, άλλοτε οπορτουνιστική και άλλοτε αποτέλεσμα σχεδιασμού*» (Day, 2003:25) και πρόκειται για το άθροισμα της επίσημης και της άτυπης μάθησης που σκοπεύει στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου μέσα από την αλλαγή που επιφέρει στο εκπαιδευτικό υποκείμενο και κατ' επέκταση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Σταδιακά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια μετατόπιση ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό στη σχολική μονάδα ως ολότητα, από την ατομική στη συλλογική αυτονομία (Ματσαγγούρας, 1999:218-219) που επιτρέπει τη συμμετοχή χωρίς αποκλεισμούς, τη συνεργατική και συλλογική πρακτική, ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες αλλαγές και απαιτήσεις, τον προσανατολισμό στην έρευνα αλλά και την αυτορρύθμιση και ενεργή πολιτική δράση ως προϋπόθεση για τη στήριξη του μαθησιακού περιβάλλοντος. Έτσι, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, ο «διευρυμένος επαγγελματίας», αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία του στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου, συνεργάζεται, συλλειτουργεί, συγκρίνει, αξιολογεί τη διδασκαλία του και αποδεικνύει εμπράκτως το ενδιαφέρον του για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις, συμμετέχοντας σε ποικίλες επαγγελματικές δραστηριότητες και επιδιώκοντας την επαγγελματική του ανάπτυξη (Stenhouse, 1975 : 144, Hoyle, 1980:49). Παράλληλα με τη διαρκή επιστημονική ενημέρωση και την αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση κομβικής σημασίας κρίνεται για τον σύγχρονο, αναστοχαστικό επαγγελματία εκπαιδευτικό ερευνητή και μεταρρυθμιστή η αίσθηση αποστολής, η δέσμευση του ίδιου του εκπαιδευτικού σε έναν κώδικα αξιών, η ανάληψη της ευθύνης για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, η ορθολογική ανάλυση όχι μόνο της διδασκαλίας αλλά και της γενικότερης δράσης του στον εκπαιδευτικό και

κοινωνικό χώρο, καθώς και η συνειδητοποίηση των συνεπειών του έργου του τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο. (Παπαναούμ, 2005:55-56; Γκρίτζιος, 2006:152-153; Σαλτερής, 2006:126).

Στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (ΕΚΜ) η μάθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συνδεθεί με την εποικοδομητική άποψη των θεωριών μάθησης και κοινωνικής μάθησης που δίνουν έμφαση στη μάθηση μέσω της συμμετοχής στην πράξη σε κοινωνικά περιβάλλοντα (Jones et al., 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, η επαγγελματική μάθηση που προκύπτει μέσα στην ΕΚΜ μέσα από δραστηριότητες ενσωματωμένες στην εργασία επανανοηματοδοτεί την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, που εκτός από προσωπική αναζήτηση – ευθύνη και προσπάθεια αυτομόρφωσης / ατομικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού - νοείται ως συλλογική δράση / πρακτική που πραγματώνεται στην ΕΚΜ, εμπεδώνεται ως επαγγελματική κουλτούρα της κοινότητας και διασφαλίζει την επαγγελματική συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της κοινότητας (Hunzicker, 2011:177; Darling – Hammond, 2017:2; Τηλιγάδα, 2020:156). Ο εκπαιδευτικός, ως αυτοκριτικός ερευνητής των εκπαιδευτικών πρακτικών και των παραδοχών του, ως ανατροφοδοτούμενος, συνεργαζόμενος μαθητευόμενος εκπαιδευτικός, μπορεί να συνεισφέρει στη διαμόρφωση μιας εναλλακτικής κουλτούρας, μιας κουλτούρας μάθησης, που υποστηρίζει απρόσκοπτες συνεργασίες και θεμελιώνει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, στην οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι ταυτόχρονα και μαθητευόμενοι.

Υπό αυτήν την έννοια, στόχος για μια κοινότητα μάθησης είναι η επαγγελματική συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της κοινότητας, που εστιάζει στη συνεργατική/ομότιμη και αναστοχαστική επαγγελματική μάθηση. Πρόκειται για μια ολιστική μετασχηματιστική λογική που αφορά στη γνωστική αντίληψη, στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, στην επαγγελματική τους ταυτότητα, και στις παιδαγωγικές γνώσεις και ικανότητες που διαθέτουν (Παπαναούμ, 2005:85) που τροφοδοτείται από «τον *διαρκή αναστοχασμό για την ενημέρωση και την αναβάθμιση της πρακτικής*» (Caena, 2011:7).

Μια κουλτούρα επαγγελματικής συνανάπτυξης εδραιώνεται με συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας, παρατήρησης, αξιολόγησης ομοτέχνων, τη δοκιμή και βελτίωση νέων διδακτικών μεθόδων, την αύξηση της αλληλεπίδρασής με τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Fullan & Hargreaves, 1991:75-79; Villegas-Reimers, 2003:13-15; Bredeson, 2006:387) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εξετάσει, πού ο καθένας βρίσκεται σε σχέση με τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω και τη θέσπιση των κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων για τη βελτίωση ή αλλαγή.

Η συμβολή του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Η αναγνώριση της αναστοχαστικής δεξιότητας ως μέσου βελτίωσης «εαυτού» υπογραμμίζεται ήδη από την αρχαιότητα. Ο Σωκράτης θα μιλήσει για μια «υπό εξέταση ζωή» (ὁ δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ), ώστε να αναπτύξει κανείς μία ηθική σχέση με τον κόσμο και τα ηθικά του διλήμματα. Η ίδια έννοια αναγνωρίζεται αρκετούς αιώνες αργότερα από τους Dewey (1933), Kolb (1984), Schon (1983, 1987), Boud, & Middleton (2003) και μάλιστα από τους περισσότερους μελετητές αναγνωρίζεται πως ο προβληματισμός/αναστοχασμός είναι ο πιο σημαντικός καταλύτης για τη μετατροπή της καθημερινής εργασίας/εμπειρίας σε ατομική, ομαδική, οργανωσιακή γνώση και μάθηση, αφού έχει τις δυνατότητες να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση της δουλειάς κάποιου και μπορεί να καθοδηγήσει τη μελλοντική συμπεριφορά του ίδιου αλλά και της ομάδας (Knipfer

et al.2013:33). Πρόκειται για «μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, αμηχανίας» που γεννά την αμφιβολία, την αβεβαιότητα και την αναζήτηση τρόπων για έξοδο από αυτήν και οδηγεί τελικά στη «μάθηση μέσα από εμπειρία»(Dewey,1933). Η ίδια αμηχανία αποδίδεται με τον όρο «εσωτερικές δυσφορίες» (Brookfield, 1987), «αποπροσανατολιστικά διλήμματα» (Mezirow, 1990), περιγράφοντας τις αβεβαιότητες / ασυμφωνίες που προκαλούνται και είναι επικυρίαρχες σε κάθε αναστοχασμό. Αρκετά μεταγενέστερα ο Donald Schön (1983,1987) εισάγει τον όρο «ανακλαστική σκέψη» και προβάλλει τον αναστοχασμό ως μία διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Μάλιστα κάνει λόγο για τις δύο μορφές που μπορεί να πάρει. Διακρίνει τον αναστοχασμό πάνω στη δράση (reflection-on-action) και κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action). Η πρώτη συνεπάγεται τον εκ των υστέρων αναστοχασμό στις πρακτικές και ενέργειες που υιοθετήθηκαν, ενώ ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης αναφέρεται σε προβληματισμό που «εστιάζει στην αμεσότητα της πρακτικής». Ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) συχνά, παίρνει τη μορφή μιας στοχαστικής συνομιλίας με την κατάσταση, καθώς ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει από την εφαρμογή πρακτικών σε παρελθούσες παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις (knowing-in-action) και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημά του (Schon, 1987).

Ο ανακλαστικός τρόπος σκέψης ως ένας δημοφιλής όρος στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσομοιάζει στους όρους μεταγνώση, κριτική σκέψη, αναλυτική / δημιουργική σκέψη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών προωθεί κρίσιμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και κατά συνέπεια, οδηγεί σε καλύτερη πρακτική. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι ο γόνιμος στοχασμός είναι ο κριτικός στοχασμός που υπερβαίνει το επίπεδο της απλής παρατήρησης και εξέτασης και οδηγεί στην αμφισβήτηση, απόρριψη θεμελιωμένων παραδοχών και κριτικής ανάλυσης των εμπειριών. (Brookfield, 2005; Mezirow, 1991; Senge, 1990). Ο αναστοχασμός θέτει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε σύνθετες διαδικασίες, προκλήσεις, επιλογές, όσον αφορά τις κατάλληλες παιδαγωγικές / διδακτικές μεθόδους και μάλιστα απαιτεί μια αμεσότητα, ετοιμότητα και ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμανσης, για τη συνειδητή κι άμεση ανταπόκρισή του. Είναι ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης. Αναφέρεται συνήθως ως διαδικασία αυτοεξέτασης και αυτοαξιολόγησης στην οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν τακτικά για να ερμηνεύουν και να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές (Knipfer et al., 2013:39). Με αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν ανακλαστικοί επαγγελματίες, υιοθετώντας μια ανακλαστική στάση απέναντι στην πρακτική τους ως μέσο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα μπορούν να ελέγχουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους η οποία εδράζεται στις πεποιθήσεις των ανθρώπων για τη δική τους δυνατότητα επιτυχούς εκτέλεσης μιας πορείας δράσης που τους οδηγεί σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Karapinar,2016:1672). Υπό αυτή την έννοια, ο αναστοχασμός αποτελεί μια ατομική πρακτική και αποδίδεται στην έννοια μια ατομικιστική προοπτική (Mezirow 1998, Schon 1983).

Ο αναστοχασμός δεν πρέπει να θεωρείται μόνο διαδικασία ενδοσκόπησης ενός ατόμου αλλά πρέπει να προωθείται ο συλλογικός προβληματισμός μέσα στην κοινότητα μάθησης. Αυτήν την κοινωνική διάσταση του αναστοχασμού επισημαίνουν πλήθος παιδαγωγών

(Senge 2006; Vince 2018) εστιάζοντας στον ρόλο της ανταλλαγής εμπειριών που προκύπτει μέσα από «μια συνεχή διαδικασία προβληματισμού και δράσης, που χαρακτηρίζεται από την υποβολή ερωτήσεων, την αναζήτηση σχολίων, τον πειραματισμό, τον προβληματισμό σχετικά με τα αποτελέσματα και τη συζήτηση σφαλμάτων ή απροσδόκητων αποτελεσμάτων» (Edmondson, 1999:353). Οι εκπαιδευτικοί ως «σύντροφοι σε αντιξοότητες» (Revens, 1983) εμπλέκονται σε ένα συνεχιζόμενο αγώνα για βελτίωση, δημιουργία και μεταμόρφωση της εργασιακής τους πρακτικής διά μέσου μιας ομάδας μάθησης δράσης αναπτύσσοντας στρατηγικές δράσεις που μπορούν να δοκιμάζονται και να μεταμορφώνονται στην πράξη (Vince et al., 2018:87).

Η ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη μπορεί να επιτευχθεί με την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με ποικίλες αναστοχαστικές διαδικασίες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες αντανakλαστικής σκέψης μέσω της αλληλεπίδρασης που παρέχεται μέσω ενός περιοδικού διαλόγου, σκόπιμων και στοχευμένων συζητήσεων και χαρτοφυλακίων διδασκαλίας.

Μέσα από τη διαδικασία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός συχνά αναθεωρεί και θέτει υπό αμφισβήτηση τους διδακτικούς στόχους, μεθόδους και το υλικό του αλλά και τους προσωπικούς του στόχους για να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του, κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις στη διδακτική του συμπεριφορά, χρησιμοποιεί τεκμήρια, για να υποστηρίξει ή να αξιολογήσει μία απόφαση ή θέση, δέχεται ευμενώς την κριτική και τις συμβουλές των συναδέλφων τους, θέτει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, προγραμματίζοντας τη διδασκαλία του και αξιολογώντας την, μετά την υλοποίησή της. Όταν μάλιστα ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός επεκτείνεται στο πλαίσιο της κοινότητας και λαμβάνει τη μορφή του συλλογικού προβληματισμού μπορεί να προσφέρει επεξηγήσεις, διαχέει τη «σιωπηρή γνώση», διευκολύνει τον ατομικό προβληματισμό βοηθώντας στην κατανόηση του ατόμου μέσω της ερμηνείας εμπειριών, ενθαρρύνει την κοινή χρήση της ατομικής εμπειρίας και προωθεί την κοινή λογική στην κοινή πρακτική εργασίας. (Knipfer et al., 2013:37)

Portfolio εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη

Η πιστοποίηση των διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και η διαρκής ανάπτυξη αυτών αποτελεί κεντρικό διακύβευμα στον εκπαιδευτικό πολιτικό λόγο τις τελευταίες δεκαετίες. Η κριτική στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και πιστοποίησης - προσανατολισμένων στο τελικό προϊόν και το αποτέλεσμα- και η ανάγκη για κατάλληλες μορφές και μεθόδους τεκμηρίωσης και αξιολόγησης των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών πριν από την είσοδό τους στην υπηρεσία αλλά και κατά την πορεία τους σε αυτή, προκάλεσε ένα νέο ενδιαφέρον για τον τρόπο αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Το χαρτοφυλάκιο διδασκαλίας είναι ένα σχετικά πρόσφατο εργαλείο στη διδασκαλία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που έχει εισαχθεί μόλις τη δεκαετία του 1980 με το έργο του Lee Shulman και των συναδέλφων του στο Στάνφορντ στο Πρόγραμμα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (Shulman, 1998). Τα χαρτοφυλάκια διδασκαλίας είναι πλέον διαδεδομένα στις ΗΠΑ σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, στη διαδικασία χορήγησης μιας αρχική άδειας διδασκαλίας αλλά και στην επαναπιστοποίηση εκπαιδευτικών και στην πιστοποίηση Εθνικού Συμβουλίου (Zeichner & Wray, 2001:613). Ήδη, σχολικές περιφέρειες στις Ηνωμένες Πολιτείες (Κοννέκτικατ, Πρόγραμμα Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Beginning Educator (BEST), Καλιφόρνια, πρόγραμμα υποστήριξης και αξιολόγησης για αρχάριους

δασκάλους (BTSA), Κεντάκι, Βόρεια Καρολίνα, Αριζόνα, Ιντιάνα) έχουν σχεδιάσει συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών που υιοθετούν νέους τρόπους αξιολόγησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το χαρτοφυλάκιο, προκειμένου να παρέχουν ευκαιρίες για προσωπική σκέψη, αυτοαξιολόγηση και καθορισμό στόχων και μάλιστα η χρήση των χαρτοφυλακίων έχει γίνει μια αποδεκτή μέθοδος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε ολόκληρο το έθνος (Attinello, J. et al., 2006:133). Παρά την τρέχουσα δημοτικότητα στις ΗΠΑ του εκπαιδευτικού πορτφόλιο και τα υψηλά επίπεδα υιοθέτησης των πορτφόλιο από πολλές χώρες – Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Ολλανδία, Φινλανδία, σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης υπήρξαν πολύ λίγες συστηματικές μελέτες σχετικά με τη φύση και τις συνέπειες της χρήσης τους για σκοπούς αξιολόγησης ή ανάπτυξης (Zeichner & Wray, 2001:615-616).

Ο όρος χαρτοφυλάκιο «portfolio» ισχύει για διαφορετικούς τύπους υλικού που συλλέγονται για διαφορετικούς σκοπούς, σε διαφορετικά πλαίσια. Το χαρτοφυλάκιο επαγγελματικής διδασκαλίας έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής ως «έναν ευέλικτος, συνοπτικός και αυθεντικός τρόπος ανάπτυξης και αξιολόγησης μεμονωμένων διδακτικών ικανοτήτων» (Imhof & Picard, 2009:149) που στοχεύει στην υποστήριξη του «αναστοχαστικού ασκούμενου» (Schön, 1983, Altrichter & Posch, 2010) και αποτελεί μία από τις πιο ελπιδοφόρες μορφές αυτοαξιολόγησης, όταν δομείται με κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές. Πλήθος ορισμών που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Van Tartwijk et al., 2007:69, Hamilton, 2018:89) συνδέουν, κατά κύριο λόγο, την υιοθέτηση και εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική ανάπτυξή του και την αξιολόγησή του, κυρίως, μέσα από πρακτικές αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης αφού άλλωστε :α) *Ο ατομικός φάκελος αποτελεί ένα προσωπικό δημιούργημα* β) *στηρίζεται σε στοιχεία και απόψεις σχετικά με την άσκηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού τα οποία είναι αξιόπιστα και έγκυρα, αφού η παρουσίασή τους συνοδεύεται από τεκμήρια.* γ) *ενισχύει την οργάνωση της παιδαγωγικής γνώσης,* δ) *τεκμηριώνει τη διαδικασία της μάθησης,* ε) *εστιάζει στον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη και τέλος* στ) *επιτρέπει στον/την εκπαιδευτικό να επιδείξει ο ίδιος την επαγγελματική του ανάπτυξη* ως διδασκων κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (Κασιμάτη, 2017: 226).

Μολονότι λοιπόν ξεκίνησε ως εργαλείο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού για την είσοδό του στην υπηρεσία κατέληξε να αποτελεί μια σκόπιμη, αναστοχαστική μέθοδο συλλογής πρακτικών και άριστο εργαλείο υποστήριξης αναστοχαστικών μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης. Αποτελεί ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης. Προσφέρει την ευκαιρία για κριτική του έργου επιτρέπει στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές, να αναπτύξουν νέες και να προβούν σε αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθημάτων ή των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων με μαθητές ή συνομηλίκους, καθώς περιγράφει τα καθήκοντα, την εμπειρογνωμοσύνη και την ανάπτυξη της διδασκαλίας μέσα σε ένα γνήσιο μαθησιακό τοπίο (Doolittle, 1995:1; Hamilton, 2018:89).

Η αποτελεσματικότητα του χαρτοφυλακίου στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υποστηρίζεται από τη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργατικών μορφών μάθησης και αλληλεπίδρασης με ομοτέχνους. Έχει υποστηριχθεί ότι τα χαρτοφυλάκια διδασκαλίας ενθαρρύνουν τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται πιο βαθιά για τη διδασκαλία τους και για το περιεχόμενο των θεμάτων, να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες και τις υποθέσεις που καθοδηγούν τις πρακτικές τους και να αναπτύξουν μια

μεγαλύτερη επιθυμία να εμπλακούν σε συνεργατικούς διαλόγους σχετικά με τη διδασκαλία (Doolittle, 1995, Van Tartwijk et al., 2007, Hamilton, 2018). Ένα χαρτοφυλάκιο μπορεί να περιλαμβάνει έγγραφα που προέρχονται απευθείας από τη διδασκαλία όπως σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας αλλά να περιλαμβάνουν και έγγραφα που προέρχονται από τις αξιολογήσεις άλλων : σημειώσεις από έναν παρατηρητή διδασκαλίας, συστάσεις από ομοτίμους ή διαχειριστές, αξιολογήσεις μαθητών (Darling-Hammond & Snyder, 2000: 536-537; Zeichner & Wray, 2001). Σε αυτήν την περίπτωση το portfolio αποτελεί ένα σύστημα ρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας, μια ισχυρή στρατηγική ανατροφοδότησης, αναστοχασμού, κριτικού διαλόγου μέσα από την αποτύπωση της επαγγελματικής γνώσης και πρακτικής, όπως αυτή καταγράφεται μέσα στη σχολική κοινότητα (school based). Με αυτήν την έννοια το πορτφόλιο στηρίζεται στη θεώρηση της αξιολόγησης ως μιας διαμορφωτικής και όχι αθροιστικής διαδικασίας (Darling-Hammond & Snyder, 2000: 537, Khatib, 2017: 3) στην οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτής στον ρόλο του αφηγητή ξετυλίγει, την πορεία του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία και τη μάθηση του, καθώς και την ανάπτυξη του ως επαγγελματία.

Αξιολόγηση ομοτέχνων: Ένα συνεργατικό έρεισμα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης

Στην κατεύθυνση της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης και του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών - σε αντίθεση με τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης που προωθούν την ανάπτυξη μιας «*κουλτούρας ελέγχου και συνδέεται με τεχνολογίες επιτήρησης, πειθαρχίας και επιτελεστικότητας*» (Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, 2015: 26) εστιάζει το συνεργατικό μοντέλο της αξιολόγησης ομοτέχνων που διενεργείται ως συνεργατική πρακτική μέσα στο σχολείο (school based) από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης μέσα σε ένα περιβάλλον αυξημένης συνεργασίας, συλλογικότητας, εμπιστοσύνης και συλλογικής μάθησης. Ως τέτοια, ερείδεται στην παιδαγωγική θεωρία μάθησης του Κονστρουκτιβισμού, καθώς στηρίζεται στην πρότερη γνώση (Piaget), αναπτύσσεται σε περιβάλλον κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky) και επιφέρει αλλαγές (Bruner) προάγοντας «*την επαγγελματική μάθηση που βασίζεται στα γεγονότα (event based learning)*» (Gosling, 2013: 20). Συνδέεται άμεσα με την αυτοαξιολόγηση μέσω της ανατροφοδοτικής λειτουργίας της, καθώς «*επιτρέπει -με την επικοινωνιακή συμβολή των ομοτίμων μέσω ερωτήσεων και σχολίων- να αναπτυχθούν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης*» (Ngar-Fun & Carless, 2007: 281) ενώ παράλληλα ενεργοποιεί την επαγγελματική ευθύνη για την ποιότητα της διδακτικής πρακτικής των ιδίων και των συναδέλφων τους (Αποστολόπουλος, 2014: 27). Προκειται για μια μορφή αξιολόγησης που στον διεθνή χώρο – Βόρεια Αμερική, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Κίνα- εφαρμόζεται κυρίως στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση «*αποτελεί μέρος της ακαδημαϊκής ζωής*» είναι από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές βελτίωσης των πρακτικών των εκπαιδευτικών (Sachs & Parsell, 2013: 1, Santos, 2017: 257). Πρόκειται για μια προηγμένη μορφή συνεργασίας μέσα σε μια ΕΚΜ που διεισδύει στην εκπαιδευτική – διδακτική πράξη, την ανιχνεύει από μέσα και ανατροφοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η «*αξιολόγηση ομοτέχνων*» (peer evaluation) ή «*αξιολόγηση ομοτίμων*» (peer review) ή (peer assessment) ορίζεται ως «*η σκόπιμη διαδικασία παρατήρησης της διδασκαλίας ενός συναδέλφου από ένα άλλο παρέχοντας ανατροφοδότηση ως «κριτικός φίλος*». Αποτελεί μια συνεργατική πρακτική υψηλού επαγγελματισμού και «*πρέπει να θεωρείται μέσο πλοήγησης των εκπαιδευτικών*

συστημάτων για να λειτουργεί ως αφετηρία αλλαγών και μεταρρυθμίσεων» (Κασσωτάκης, 2003:3), καθώς είναι μια διαδικασία «κοινωνικής κρίσης» των ατόμων αλλά και του παραγόμενου έργου τους, χαρακτηριστικό της αυτορρύθμισης των επαγγελματιών και ουσιαδές στοιχείο της επιστημονικής επικοινωνίας. Η κρίση που παρέχεται από συναδέλφους είναι ένας τρόπος σύγκρισης και αντιπαράθεσης διαφορετικών μεθόδων, συνηθειών, μια συλλογική σχολική διαδικασία με σκοπό την εξερεύνηση νέων ιδεών και την επέκταση των επαγγελματικών δεξιοτήτων με απώτερο στόχο την εφαρμογή νέων διδακτικών τεχνικών και προσεγγίσεων, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πρακτικής (Keig & Waggoner, 1995; MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2000; Farrell, 2005).

Βασικό χαρακτηριστικό της συνεργατικής πρακτικής της «αξιολόγησης ομοτέχνων» είναι η αμοιβαιότητα και ο διαμοιρασμός (γνώσης-ιδεών-εμπειριών) μεταξύ των συμμετεχόντων, ώστε τελικά να οδηγηθούν στην ομότιμη μάθηση (peer to peer learning), που αποτελεί μια διμερή, αλληλεπιδραστική μαθησιακή δραστηριότητα.

Η αξιολόγηση από ομότιμους μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας, ενισχύει την αυτορρύθμιση την αυτοπαρακολούθηση και τον αυτοέλεγχο της απόδοσης από το ίδιο το άτομο. Το γεγονός αυτό δημιουργεί έντονο σκεπτικισμό από αρνητές της, καθώς θεωρείται από αυτούς μια στρεσογόνο διαδικασία που εμπεριέχει έντονα το στοιχείο της λογοδοσίας και θέτει σε κίνδυνο τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και το κλίμα της κοινότητας. Για τους λόγους αυτούς για τη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης και της αξιολόγησης ομοτέχνων πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε τελικά να αποτελεί μια περισσότερο δημοκρατική και συμμετοχική μέθοδο και τεχνική αξιολόγησης. Προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της συνεργατικής πρακτικής των ομοτέχνων είναι η κατανόηση ότι δεν υπάρχουν διακριτοί ρόλοι μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου, αφού εναλλάσσονται για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος που θα βελτιώσει τη διδασκαλία. Μέσα από την ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας η μάθηση που προκύπτει είναι «αμοιβαία» και αφορά όχι μόνο τον παρατηρούμενο αλλά και τον παρατηρητή καθώς και οι δύο μετά από τη διαδικασία αποκτούν αυτογνωσία, προοπτική, εισαγωγή σε νέες τεχνικές και φρέσκο ενθουσιασμό για το επάγγελμά τους (Peel, 2005; Hendry & Thomson, 2014; Carroll & O'Loughlin, 2014; Dos Santos, 2017). Ειδικότερα, η μεταδιδασκική συνάντηση αποτελεί την κορωνίδα της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης, καθώς σε αυτήν πραγματοποιείται η ανάλυση της συγκεκριμένης διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και η στρατηγική που θα ακολουθηθεί μετά την παρατήρηση μέσα από πρακτικές ενεργητικής ακρόασης και κριτικού αναστοχασμού. Σε αυτή τη διαδικασία δεν εκτιμώνται και εξετάζονται μόνο οι γνώσεις και οι διδακτικές μέθοδοι αλλά εξετάζονται και αξιολογούνται οι αξίες και οι πεποιθήσεις από τις οποίες διαπνέεται ο εκπαιδευτικός που καθορίζουν το ποιόν της διδακτικής διαδικασίας. Στην ουσία πραγματοποιείται μια κριτική ανάλυση μετά τη συζήτηση με σκοπό τον αναστοχασμό των όσων προηγήθηκαν και ειπώθηκαν καλλιεργούνται οι προϋποθέσεις για τη «μετασχηματιστική μάθηση» και διαμοιράζεται η ευθύνη της μάθησης (Sergiovanni & Starratt, 2002; Ngar-Fun & Carless, 2007; Glickman et al. 2010; Gosling, 2014)

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί για να δοκιμάσουν κάποια καινούρια πρακτική όπως είναι η ετεροπαρατήρηση θα πρέπει να έχουν πεισθεί ότι αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να έχει οφέλη και οι παρατηρητές να τη θέλουν πραγματικά γι αυτό και

-πρέπει να βασίζεται σε μια εμπιστευτική σχέση μεταξύ επαγγελματιών συναδέλφων που συνεργάζονται για να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία και να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες.

-πρέπει να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα ώστε να είναι περισσότερο αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς

- πρέπει να έχει αναπτυξιακή προοπτική, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν με περισσότερο ενθουσιασμό (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2005, Dos Santos, 2017)

Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη συμμετοχή του στη συνεργατική πρακτική της «αξιολόγησης ομοτέχνων»:

-ενισχύει την αυτοεικόνα του και εμπιστεύεται τον εαυτό του σχετικά με τις ικανότητές του, ώστε να διδάξει αποτελεσματικά αλλά και να μάθει περισσότερα σχετικά με τη διδασκαλία με νέες μεθόδους, πρακτικές

-καλλιεργεί την αντανakλαστική ικανότητα και υιοθετεί το μοντέλο του αναστοχαστικού επαγγελματία που συνεργάζεται, ερευνά, μοιράζεται και ανταλλάσσει απόψεις και σκέψεις με στόχο την προώθηση της αυτοαξιολόγησης για καλύτερη διδασκαλία

-αποκτά χαρακτηριστικά αυτορρυθμιζόμενου και αυτοδιαχειριζόμενου επαγγελματία

-εισπράττει ικανοποίηση από το διδακτικό του έργο, ενθουσιασμό για τη νέα γνώση και απολαμβάνει την αίσθηση του «ανήκειν»

-βελτιώνει την απόδοσή του, και επιδιώκει την επαγγελματική μάθηση

-προάγει αξίες, όπως δημοκρατικότητα, συλλογικότητα, αλληλεγγύη και στηρίζει τη συνεργατική σχολική κουλτούρα, γίνεται ο ίδιος φορέας αλλαγών και αποδομεί τους παραδοσιακούς ρόλους αίροντας τον απομονωτισμό και την ιδιωτικότητα στη διδακτική πράξη.

-λογοδοτεί όχι μόνο στους μαθητές του αλλά και στους ομότιμους συναδέλφους σε πνεύμα αλληλοκατανόησης και εμπιστευτικότητας (Bell & Mladenovic, 2008, Gosling, 2013, Dos Santos, 2017, Avalos, 2011).

Σε συλλογικό επίπεδο και ευρύτερα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας η Αξιολόγηση Ομοτέχνων είναι μια συνεργατική πρακτική που αποφέρει πολλά οφέλη:

-αίρεται η κουλτούρα του απομονωτισμού, δημιουργείται κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο που ευνοεί την επαγγελματική ομότιμη μάθηση και την εκτίμηση της διδασκαλίας

-καθιερώνεται η λογική της έρευνας και του αναστοχασμού και εδραιώνεται η επιστημονική αντίληψη και ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας

-ενισχύεται η δέσμευση των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προς όφελος των μαθητών

-αναδεικνύεται η αξία και αναγκαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

-βελτιώνεται η ποιότητα του σχολικού οργανισμού, διευκολύνεται η ανάπτυξη της κατανημητικής ηγεσίας και ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης

-ενισχύεται η θεσμική δέσμευση του εκπαιδευτικού οργανισμού ως προς τους μαθητές και ως προς το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας

-διαμοιράζονται πρακτικές, δίνονται ευκαιρίες διάδοσης γνώσεων και πρακτικών και διαχέονται πρότυπα ή πρότυπες διδασκαλίες ώστε να μεταφερθούν και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

-ενισχύεται η δικτύωση, καθώς η αξιολόγηση ομοτέχνων μπορεί να γίνει και ανάμεσα σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια ακόμα και διαφορετικών χωρών με τη χρήση της τεχνολογίας και των Τ.Π.Ε (Farrell & Little, 2005, Hamilton E. R., 2013, Pasiás & Papachristos, 2017)

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Τα τελευταία χρόνια, οι νέες μορφές αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών βασίζονται στο σχολείο (school based) (αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων) και αποτελούν κεντρικά σημείοντα της «αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος» (Πασιάς, 2016). Η τοποθέτηση της σχολικής μονάδας στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αναγνώρισή της ως μια αυτοτελούς οντότητας με αυξημένα περιθώρια αυτονομίας αποτέλεσε από τις πρώτες δεκαετίες του '90 μια ευδιάκριτη διεθνή τάση. Το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας μεταφέρεται από τον έλεγχο των στόχων, στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια ισχυρή τεχνική για αυτοβελτίωση που διασφαλίζει -ως μηχανισμός επαγγελματικής ανάπτυξης- τόσο την αλλαγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού όσο και υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ενισχύεται από τις παρατηρήσεις και αξιολογήσεις των ομοτέχνων αλλά και εργαλεία προσωπικού αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης τα οποία μπορεί να υιοθετεί κάθε φορά μετά την ολοκλήρωση μιας διδασκαλίας του.

Το εκπαιδευτικό χαρτοφυλάκιο – σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία - αποτελεί ένα εργαλείο προσωπικού αναστοχασμού και αυθεντικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζεται από ένα μεγάλο αριθμό θεωρητικών στον διεθνή χώρο ότι η χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες.

Η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια αναπτυξιακή συνεργατική δραστηριότητα που εδράζεται στη δυναμική της διαμορφωτικής αξιολόγησης και αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού υποκειμένου αλλά και της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης μέσα από την καλλιέργεια του επαγγελματικού διαλόγου και την ενίσχυση της τεχνικής του αναστοχασμού. Υποστηρίζει τις πρακτικές ενδοσχολικής ανάπτυξης και συνανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ερείδεται σε μια κουλτούρα γνήσιας και βαθιάς συνεργασίας που διαπνέεται από ισοτιμία, αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη. Συνάμα, σε αυτό το κλίμα της εμπιστευτικότητας καλλιεργεί τη δέσμευση, τη λογοδοσία, την αυτοδιαχείριση και αυτορρύθμιση του εκπαιδευτικού. Αποτελεί άλλωστε κομβικής σημασίας εργαλείο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ο βιωματικός της χαρακτήρας συντελεί στη μάθηση των εκπαιδευτικών, μετασχηματίζοντας τους ίδιους σε δια βίου μαθητευόμενους και το σχολείο σε οργανισμό μάθησης.

Πρόκειται βέβαια για μια συνεργατική πρακτική που δεν έχει υιοθετηθεί και εφαρμοστεί σε ευρεία έκταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συχνά αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από συναδέλφους. Αυτή η απροθυμία, κατάλοιπο της εποχής του απομονωτισμού φαίνεται ότι σχετίζεται και με την άγνοια των εκπαιδευτικών για τις διαμορφωτικές διαστάσεις της αξιολόγησης ομοτέχνων. Αναγκαία κρίνεται η στόχευση των εκφραστών της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας ως

βασικής συνιστώσας της κοινότητας μάθησης με μεταρρυθμίσεις, πρακτικές, διασφάλιση πόρων που προωθούν μια τέτοια αλλαγή που «μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη και να έχουν μια πιο ενεργή φωνή στην αξιολόγησή τους» (Attinello et al., 2006:134).

Αναφορές

- Attinello, J., Lare, D., Faith, W. (2006). The Value of Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Growth. *NASSP Bulletin*, 132-152.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* (27)10-20.
- Boud, D., & Middleton, H. (2003). Learning from others at Work: communities of practice and informal learning. In: *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.
- Bredeson, P., & Johansson, O. (2006). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, Volume 26, Number 2.
- Brookfield, S. D. (2005). Overcoming impostor ship, cultural suicide, and lost innocence: Implications for teaching critical thinking in the community college. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), p. 49-57.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *European Commission*.
- Carroll, C., & O'Loughlin, D. (2014). "Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants". In: *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456.
- Coe, R., Cesare, A., Steve, H., & Lee Elliot, M. (2014). *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. London: The Sutton Trust.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (4), 409-427.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, Jon. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 523-545.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., and Gardner, M. (2017) *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning policy institute.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις, Τυπωθήτω.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: Henry Regnery.
- Doolittle, P. (1995). Teacher Portfolio Assessment, "Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 4, Article 1.
- Dos Santos, L. (2017). How do Teachers Make Sense of Peer Observation Professional Development in an Urban School. *International Education Studies*, 10(1).
- Edmondson, A. 1999. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly* 44, no. 2: 350-83.
- Farrell, P. B. L. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13 (1), pp.83-94.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). What's Worth Fighting For? Working Together for Your School. *Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands*, Andover, MA.
- Glickman, C., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. (2010). *Super Vision for Successful Schools. Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*, Eighth Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Gosling, D. (2013). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. In J. Sachs, M. Parsell, *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives*, (2) p.p. 13 – 31, Dordrecht: Springer.

- Hamilton, E. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*. Vol. 39, No. 1, 42–64.
- Hamilton, M. (2018). Acercando la brecha entre ser profesor y formador de profesores: el rol del portafolio de enseñanza. *Studying Teacher Education*, 88-102.
- Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning *Teachers and Teaching: History and Practice*, Vol. 6, No. 2 pp.151-182.
- Hargreaves, A., & M. Fullan (1992). Introduction, στο Hargreaves, Andy & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*, London, Cassel: σσ.1-19.
- Hendry, G, & Thomson, K. (2014). “Learning by observing a peer’s teaching situation”. In: *International Journal for Academic Development*, 19(4), 318–329.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist, *Professional Development in Education*, 37:2, 177-179.
- Imhof, M., & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 149-154.
- Jones, G., Grant E. Gardner, G., Robertson, L., & Robert, S. (2013). Science Professional Learning Communities: Beyond a singular view of teacher professional development, *International Journal of Science Education*, 35:10, 1756-1774.
- Kayapinar, U. (2016). A Study on Reflection in In-service Teacher Development: Introducing Reflective Practitioner Development Model *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1671–1691.
- Keig, L., & Waggoner, M. (1995). Peer review of teaching: improving college instruction through formative assessment. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(3), pp.51-83.
- Khatib, W. E. (2017). Les effets pédagogiques de l’utilisation du portfolio comme outil d’évaluation dans la formation des enseignants du secteur public à la Faculté de Pédagogie de l’Université Libanaise. *Recherche & Formation*, 1-19.
- Knipfer, K., Kump, B., Wessel, D., & Cress, U. (2013). Reflection as a catalyst for organizational learning, *Studies in Continuing Education*, 35:1, 30-48.
- Lawrence, C. A., & Chong, W. H. (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Educational Review*, 11, 565-572.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2000) *Self-evaluation in European schools: a story of change*. London, Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ngar-Fun, L & Carless, D (2007). “Peer feedback: the learning element of peer assessment”. In: *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- O’ Leary, M. (2020). *Classroom observation. A guide to the effective Observation of Teaching and Learning*. Routledge
- Pasias, G., & Papachristos, C. (2017). School Self-evaluation: the Enactment of an Institution. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. 1, σσ. 236- 256. Kassotakis Michael.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool. *Teaching in Higher Education*, 10(4), pp: 489-504.
- Revans R (1983) *The ABC of Action Learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Senge, P. (2012) *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Field book for Educators, Parents and everyone who cares about education*. Crown Business, NY.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed). New York: Mc Graw Hill Publishing Company.

- Shulman, L. (1998) Teacher Portfolio: A Theoretical Activity, in: Lyons, N. (ed.) *With Portfolio in Hand* (pp 23-37). New York: Teachers College Press.
- Thurlings, M., & Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a metastudy. *Educational Review*, 69(5), 554-576.
- Van Tartwijk, J., Driessen, Erik, Van Der Vleuten, Cees, & Stokking, Karel. (2007). Factors influencing the successful introduction of portfolios. *Quality in Higher Education*, 69-79.
- Villegas – Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. International Institute for Educational Planning. Unesco, 2003.
- Vince, R., Abbey, G., Langenhan, M. (2018) Finding critical action learning through paradox: The role of action learning in the suppression and stimulation of critical reflection *Management Learning* 2018, Vol. 49(1) 86– 106.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know*. *Teaching and Teacher Education*, 613-621.
- Γκρίτζιος, Β. (2006) Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Κασιμάτη Αικ. (2017) Ο ατομικός φάκελος (portfolio) του εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη. *Ελληνική επιθεώρηση εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Περιοδική έκδοση της Ε.Ε.Ε.Α. Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), 224-235.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 3-7.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστ. Συνεδ.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 211-228.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Πασιάς, Γ. (2016). *Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*. Σημειώσεις μαθήματος μεταπτυχιακού «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση».
- Σαλτερής Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σαμαρά Α., & Τηλιγάδα Ε. (2021). Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και διαρκής επαγγελματική συνανάπτυξη εκπαιδευτικών. Πρακτικά, 7ου Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Ι.Α.Κ.Ε. σελ.107-114.
- Σοφού, Ε., & Διερωνήτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1).
- Τηλιγάδα Ε. (2020). Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξης εκπαιδευτικών: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση τ.20, σελ. 147-167
- Τηλιγάδα Ε. (2022). Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΠαιΤΔε, ΕΚΠΑ. Αθήνα.

Διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: διαφοροποιήσεις και καταγράφουσες ανάγκες

Βασιλική Κουτρούμπα¹, Αργυρώ Χαροκοπάκη², Ανδρόνικος Καλίρης³
vk205470@students.euc.ac.cy, acharokop@gmail.com, akaliris@ppp.uoa.gr

¹Μ.Α., Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ²Δρ Συμβουλευτικής & Ε.Π. Σύμβουλος Ι.Ε.Π.,

³Δρ. Συμβουλευτικής & Ε.Π. Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη: Το σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο έχει μεταβάλει τα εργασιακά δεδομένα, εντείνοντας τους προβληματισμούς των μαθητών/-τριών αναφορικά με την επιλογή σπουδών και επαγγελμάτων. Η πολιτεία αφουγκραζόμενη τα θέματα αυτά προχώρησε στην εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) από το σχολικό έτος 2021-2022, στη Γ' τάξη Γυμνασίου στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στους συντελεστές του Σ.Ε.Π., δηλαδή στους εκπαιδευτικούς επιχειρώντας να αποτυπώσει τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους αναφορικά με την εφαρμογή του Σ.Ε.Π.. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το διδακτικό τους έργο και μέτρια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στην άσκηση Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Ακόμη, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία στον Σ.Ε.Π. και το επίπεδο εκπαίδευσης, φάνηκε ότι αποτελούν καθοριστικές μεταβλητές που διαφοροποιούν τα επίπεδα και των δύο τύπων αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά καθώς και η ποιοτική ανάλυση των προτάσεων των εκπαιδευτικών, συζητούνται στην παρούσα εργασία ως προς την αξιοποίησή τους για την κατάθεση προτάσεων βελτίωσης της εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στην τρέχουσα συγκυρία αναβίωσης του θεσμού.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αυτοαποτελεσματικότητα Επαγγελματικών Συμβούλων

Εισαγωγή: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη μαθητών/-τριών Δ/θμιας Εκπαίδευσης

Το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου κατέχει κεντρική θέση το σύνολο της προσωπικής του ανάπτυξης και όπως όλες οι όψεις της ανάπτυξης αυτής έχει μια εξελικτική δυναμική. Η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης λαμβάνει χώρα από πολύ μικρή ηλικία αλλά σύμφωνα με τους ερευνητές το τυπικό αναπτυξιακό στάδιο όπου αναδεικνύεται ως καθοριστικό για την ανάπτυξη αυτή είναι αυτό της εφηβείας όπου οι μαθητές/-τριες χτίζουν τις «γέφυρες μετάβασης» για το μέλλον τους μέσω διαδικασιών όπως η διερεύνηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών και διαδρομών, η αυτοδιερεύνηση, η ενίσχυση και καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας καθώς και ψυχοκοινωνικών δυνάμεων, η διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών σχεδίων και στόχων, η επαγγελματική εξερεύνηση, η αναζήτηση επαγγελματικών προτύπων κ.ά (βλ. ενδεικτικά: Argyropoulou & Kaliris, 2018; Sanders, Welfare, & Culver, 2017; Super, 1969; 1990). Οι εν λόγω διαδικασίες γίνονται ακόμα πιο περίπλοκες και απαιτητικές

λαμβάνοντας υπόψιν τις προκλήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας για τη διαχείριση ζητημάτων σταδιοδρομίας σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και ρευστό κοινωνικό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και ειδικότερα ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποτελεί το σύνολο των υπηρεσιών και δραστηριοτήτων διαπαιδαγώγησης και υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών/-τριών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σχολείου, πραγματοποιούνται δε κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό από ειδικές υπηρεσίες (Κασσωτάκης, 2004). Στη σύγχρονη συγκυρία εφαρμογής του, οι εν λόγω υπηρεσίες και δραστηριότητες λαμβάνουν τη μορφή μιας ολιστικής παρέμβασης προκειμένου για την προληπτική ενίσχυση της –αντίστοιχα- ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών/-τριών μέσω της καλλιέργειας Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Career Competences Framework-ΕΟΠΠΕΠ, 2021).

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Την τρέχουσα χρονική συγκυρία συγγραφής της παρούσας εργασίας, ο Σ.Ε.Π. βρίσκεται σε κατάσταση αναβίωσης λόγω της συνειδητοποίησης της κρισιμότητας και της σημασίας του για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων ατόμων. Ο Σ.Ε.Π. εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την Γ' τάξη Γυμνασίου ως γνωστικό αντικείμενο «ομπρέλα» στο πλαίσιο των Θεματικών Ενοτήτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (με την εγκύκλιο με αρ. 94236/ΓΔ4/4-8-21 σχετικά με το Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης) και εφαρμόζεται μέσω στρατηγικών και δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τη μεθοδολογία της βιωματικής, διερευνητικής - ανακαλυπτικής μάθησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (εγκύκλιος οδηγιών υλοποίησης του Σ.Ε.Π. 9060/Δ2/31-01-2022). Η ολοκλήρωση της εφαρμογής του Σ.Ε.Π. αναμένεται να πραγματοποιηθεί με τον ορισμό Υπευθύνων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και με την ίδρυση ενός Γραφείου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΓΡΑ.ΣΥ.Π.) σε κάθε ομάδα όμορων σχολικών μονάδων (νόμος 4823/03-08-2021, ΦΕΚ Α', 136/03-08-2021), δεδομένου ότι τη χρονική συγκυρία συγγραφής του παρόντος άρθρου οι διαδικασίες αυτές επίκεινται.

Στο εν λόγω πλαίσιο εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την εφαρμογή του. Η ενασχόληση με τον Σ.Ε.Π. δεν ήταν δυνατό να αποτελεί προτεραιότητα για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι ο θεσμός είχε καταργηθεί από το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου (εγκύκλιος με αρ πρωτ.: 59609/Γ2/25-05-2011 και 104868/Γ2/13-09-2011) και παρέμεινε μόνο για την Α' τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου. Ακόμα και σήμερα που έχει προβλεφθεί η εφαρμογή του μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη Γ' τάξη, δεν αποτελεί το κύριο έργο όσων τον αναλαμβάνουν. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, η καλλιέργεια της κουλτούρας μάθησης που έχει εισαγάγει το Πλαίσιο Σπουδών των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (ΦΕΚ 3567-04-08-2021) με σκοπό την ενίσχυση και καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης, υπευθυνότητας, ψηφιακής μάθησης και τεχνολογίας πέρα από την ανάπτυξη στοιχειωδών γνώσεων γραφής, ανάγνωσης, θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, δημιουργεί ένα νέο, δημιουργικό παιδαγωγικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς στο οποίο μπορούν να αυτενεργήσουν εφαρμόζοντας τις οδηγίες και το

εκπαιδευτικό υλικό ([εκπαιδευτικά προγράμματα](#) και [μεθοδολογικές οδηγίες](#)) που υπάρχουν διαθέσιμα στην ειδικά διαμορφωμένη ψηφιακή πλατφόρμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο εφαρμογής του Σ.Ε.Π. μέσα από τις Θεματικές Ενότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μπορούν να δημιουργήσουν τις συνθήκες ώστε οι μαθητές/-τριες να εφαρμόσουν, να ανακαλύψουν, να αξιοποιήσουν στοιχεία του εαυτού τους και του κοινωνικού περιβάλλοντος, συμβάλλοντας καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων και συγκεκριμένα στην επίτευξη επαγγελματικής ετοιμότητας (career readiness). Σε αυτό το πλαίσιο παιδαγωγικής πρακτικής, έννοιες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. σε ότι αφορά το διδακτικό τους έργο και σε ότι αφορά την άσκηση Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, αναδεικνύονται ως καθοριστικής σημασίας παράμετροι για τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν αναφορικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Η παρούσα ερευνητική εργασία, επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. ως προς τις δυο αναφερόμενες διαστάσεις. Αν και η άσκηση Επαγγελματικής Συμβουλευτικής (ατομικά ή ομαδικά) δεν αποτελεί ζητούμενο στο πλαίσιο της τρέχουσας εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στην τάξη στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, με δεδομένο το ότι η προσέγγιση του Σ.Ε.Π. ως δραστηριότητα διαπαιδαγώγησης υιοθετεί την μεθοδολογία της Συμβουλευτικής παρέμβασης (Κασσωτάκης, 2004), κρίθηκε σημαντική η διερεύνηση και αυτής της διάστασης αυτοαποτελεσματικότητας. Ακόμα πιο σημαντικό είναι ότι έγινε προσπάθεια εντοπισμού των στοιχείων εκείνων που λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες για την αυτοαποτελεσματικότητα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και η αποτύπωση των προτάσεων των ίδιων, που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. στο σχολικό πεδίο. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τις δυνατότητες και τα όρια εφαρμογής όποιας εκπαιδευτικής καινοτομίας και μεταξύ αυτών και του Σ.Ε.Π. στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, είναι δυνατόν να συνδράμουν καθοριστικά στον εμπλουτισμό του σε ότι αφορά τον σχεδιασμό αλλά και τη βελτίωση παροχής των σχετικών με αυτόν υπηρεσιών.

Η έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας: θεωρητικό υπόβαθρο και επιμέρους εφαρμογές

Η έννοια του όρου «αυτεπάρκεια» ή «αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy) μπορεί να αναζητηθεί στο εύρος της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς του Albert Bandura (1986; 1997), ενός ψυχοκοινωνικού μοντέλου που εξετάζει την ικανότητα του ατόμου για αυτοκαθορισμό. Πρόκειται για την «*εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών (ένα σχέδιο δράσης) για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης κατάστασης (για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης)*» (Bandura, 1986, p.391). Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας παρά το ότι αφορά την εκτίμηση του ατόμου για τις μελλοντικές του ενέργειες σε ότι αφορά το χειρισμό μιας συγκεκριμένης κατάστασης, δε φαίνεται να αναφέρεται μόνο στις συνέπειες των ενεργειών του, αλλά και στις ίδιες τις ενέργειες και φυσικά στην έκβαση των ενεργειών αυτών. Με άλλα λόγια, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει συγκεκριμένες συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου αναφορικά με το εάν το άτομο θα τις επιλέξει ή όχι, στο πόση επιμονή θα επιδείξει στην εκτέλεση των ενεργειών αυτών παρά τις όποιες δυσκολίες ή αντιξοότητες καθώς και στην ένταση και τη διάρκεια των προσπαθειών του (Bandura, 1986; 1997).

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας εφαρμόζεται σε ένα ευρύ φάσμα σχετικών με τη σταδιοδρομία συμπεριφορών και καταστάσεων από τη λήψη σχετικών αποφάσεων έως και τη συμπεριφορά και την επιτυχία στην άσκηση μιας επαγγελματικής δραστηριότητας (Betz, 2000; 2004). Στο πλαίσιο αυτό, έρευνες δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι σημαντική στην προσπάθεια, την επιμονή και το επίπεδο επιτυχούς διαχείρισης του εργασιακού στρες (Cervone & Pervin, 2013) και σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής απόδοσης σε διάφορες εργασίες (Paunonen & Hong, 2010).

Η εφαρμογή της έννοιας στο εκπαιδευτικό έργο, προσδιορίζεται ως *αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών* και η θεώρησή της σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι δυνατόν να καλύπτει από τις ικανότητες του ίδιου του εκπαιδευτικού αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυνατότητά του να διαμορφώσει αξίες, γνώσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών του (Friedman & Kass, 2002) ή γενικά τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο (Henson, 2002), και την εκτίμηση αντιμετώπισης διαφόρων τύπων εμποδίων όπως διαχείρισης καταστάσεων (συμπεριφοριστική αυτοαποτελεσματικότητα), οργάνωσης της σκέψης του στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική αυτοαποτελεσματικότητα), διαχείρισης των συναισθημάτων του (συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα), εφαρμογής εκπαιδευτικών τεχνικών σε ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες (πολιτιστική αυτοαποτελεσματικότητα) (Gibbs, 2003; Μωραΐτη, 2021). Συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφορά *«την εμπιστοσύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να οργανώνουν, να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν δράσεις απαραίτητες για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων»* (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Η ύπαρξη αυτοαποτελεσματικότητας έχει καταδειχθεί ότι καθιστά τους εκπαιδευτικούς προσαρμοστικούς σε μια ενδεχόμενη αποτυχία, αφού ισχυροποιεί τους μηχανισμούς αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων (Tshannen-Moran & Hoy, 2007) και συντελεί στο να παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού την ίδια στιγμή που είναι αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Η εφαρμογή της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας στο συμβουλευτικό έργο ορίζεται ως *«οι πεποιθήσεις ή οι κρίσεις σε σχέση με τις ικανότητες του συμβούλου να προσφέρει μια αποτελεσματική συμβουλευτική παρέμβαση σε έναν συμβουλευόμενο στο προσεχές μέλλον»* (Larson & Daniels, 1998, p. 180). Με άλλα λόγια, αναφέρεται στις πεποιθήσεις του συμβούλου για την ικανότητά του να εκτελεί συμβουλευτική συμπεριφορά (Sawyer, Peters & Willis, 2013). Σε κάθε περίπτωση και εδώ η αυτοαποτελεσματικότητα επιμερίζεται ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της από το έργο που ασκείται (πχ. συμβουλευτικό έργο, σχεδιασμός προγραμμάτων, κ.ά.).

Επισκόπηση ερευνών

Αναφορικά με τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης, έρευνες στην Ελλάδα έχουν καταγράψει υψηλά επίπεδα (βλ. Μωραΐτη, 2021; Παράσχου, 2012; Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017; Χρυσafίδου, 2016) και σε συγκεκριμένες διαστάσεις της, όπως στρατηγικές διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης και κινητοποίηση των μαθητών/τριών. Ακόμα, στην σχετική έρευνα έχει γίνει προσπάθεια να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν και επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν εσωτερικές

και εξωτερικές παραμέτρους όπως την ικανοποίηση από την εργασία, της συνθήκες εργασίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία, το επίπεδο των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας, το φύλο κ.ά. Αναφορικά με παραμέτρους που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία, σύμφωνα με την έρευνα των Aktas Kurt, Aksu, & Ekici (2013) και Karimvand (2011), η εμπειρία και το φύλο των εκπαιδευτικών επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους με τις γυναίκες να τείνουν να έχουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους άνδρες, ενώ σε άλλες έρευνες το φύλο δεν φαίνεται να επιδρά διαφοροποιώντας την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Motallebzadeh, Ashraf, Yazdi, 2014; Odanga, Raburu & Aloka, 2015; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Αντικρουόμενα είναι και τα συμπεράσματα ερευνών στην Ελλάδα. Στην έρευνα της Μωραϊτή (2021) σε φιλολόγους εκπαιδευτικούς Δ/θμιας Εκπ/σης το φύλο δεν διαφοροποιεί τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους ενώ στην έρευνα των Παράσχου, (2012) και Φλάμπουρα-Νιέτου (2017), οι άνδρες υπερέχουν στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Αναφορικά με το ρόλο της διδακτικής εμπειρίας, εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία μικρότερη των τριών χρόνων είχαν μικρότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Συμφωνία δεν φαίνεται να υπάρχει ούτε ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης. Η έρευνα των Guo, Connor, Yang, Roehrig & Morrison (2012) έδειξε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης δεν έχει ιδιαίτερη επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας ενώ η έρευνα του Alwaleedi (2016) καταλήγει ότι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (διδακτορικό) έχουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με αυτούς που έχουν μόνο το πτυχίο τους. Έρευνες στην Ελλάδα αναφορικά με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και το επίπεδο εκπαίδευσης δείχνουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπάρχει διαφοροποίηση (Μωραϊτή, 2021) ενώ σε άλλες (Χρυσ αφίδου, 2016) ότι το επίπεδο εκπαίδευσης διαφοροποιεί σημαντικά τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (μεταπτυχιακοί τίτλοι συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας).

Αναφορικά με τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εθνικότητα και η ηλικία δεν ασκούν επιρροή στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, ενώ το στοιχείο που φάνηκε να την επηρεάζει είναι η προϋπηρεσία τους (Gordillo, 2015). Ο Scoles (2011) συγκρίνοντας την αυτοαποτελεσματικότητα συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού που υπηρέτησαν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης δεν βρήκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού με και χωρίς διδακτική εμπειρία. Αντιθέτως, οι Bodenhorn και Skaggs (2005) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι ερωτηθέντες με διδακτική εμπειρία ανέφεραν σημαντικά ισχυρότερη αυτοαποτελεσματικότητα από εκείνους που δεν διέθεταν διδακτική εμπειρία. Οι Sanders et al. (2017), δεδομένης της σημασίας και του ρόλου που διαδραματίζουν οι σχολικοί επαγγελματικοί σύμβουλοι διερεύνησαν την αυτοαποτελεσματικότητα συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού του Γυμνασίου και πώς αυτή σχετίζεται με την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία. Τα δεδομένα τους υπέδειξαν ότι η ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας των συμβούλων σχετίζεται με την υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Στην Ελλάδα, πρόσφατη έρευνα του Καλίκη (2019) στην οποία διερευνήθηκαν οι κύριες πηγές διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των συμβούλων επαγγελματικής συμβουλευτικής και εκπαιδευόμενων, έδειξε ότι υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονταν με υψηλότερες βαθμολογίες σε διαστάσεις που σχετίζονταν με την αποκτηθείσα εμπειρία, την εκπαίδευση, τις επαναλαμβανόμενες

επιτυχίες και την ανατροφοδότηση από τους πελάτες. Οι διαστάσεις αυτές συνδέονταν θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσης ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. ως προς το διδακτικό τους έργο στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και σε ότι αφορά την (δυσνητική) άσκηση Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

- Ποια είναι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην τάξη (άσκηση παιδαγωγικού και διδακτικού ρόλου στο πλαίσιο ανάθεσης του Σ.Ε.Π.) και ποια είναι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας επαγγελματικής συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. (δυσνητική άσκηση συμβουλευτικού ρόλου);
- Πώς διαφοροποιείται η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών α) σε ότι αφορά τη διδακτική Σ.Ε.Π. και β) σε ότι αφορά την άσκηση της επαγγελματικής συμβουλευτικής υπό την επίδραση δημογραφικών μεταβλητών και συγκεκριμένα του φύλου, της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας στο θεσμό του Σ.Ε.Π. και του επιπέδου εκπαίδευσής τους στον ΣΕΠ;
- Ποια στοιχεία καταγράφονται ως σημαντικά από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του Σ.Ε.Π.;

Μεθοδολογία

Διαδικασία και συμμετέχοντες

Η έρευνα ήταν συγχρονική, με συμμετέχοντες ένα δείγμα ευκολίας αποτελούμενο από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Σ.Ε.Π. Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από ημερήσια δημόσια Γυμνάσια όλης της χώρας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα και η συμμετοχή ήταν εθελοντική. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022, από τον μήνα Απρίλιο έως τον μήνα Ιούνιο. Συμμετείχαν 125 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Σ.Ε.Π.. Οι 70 εκπαιδευτικοί (56%) δεν είχαν εφαρμόσει τον Σ.Ε.Π. στο παρελθόν ενώ οι 55 (44%) τον είχαν εφαρμόσει ξανά στο παρελθόν. Ειδικότερα, από τους 55 οι 36 (28,8%) είχαν 1-5 έτη προϋπηρεσίας στον Σ.Ε.Π., οι 12 (9,6%) είχαν 6-10 έτη, οι 5 (4%) είχαν πάνω από 20 και οι 2 (1,6%) είχαν 11-20 έτη. Οι 112 (89,6%) δεν είχαν υπηρετήσει ως σύμβουλοι Σ.Ε.Π. σε ΚΕΣΥΠ ή ΚΕΣΥΥ ενώ οι 13 (10,4%) είχαν υπηρετήσει.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.

Ερώτηση	Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό%
Φύλο	Άνδρας	46	36,8
	Γυναίκα	79	63,2
Γενικά έτη προϋπηρεσίας	1-10	36	28,8
	11-20	41	32,8
	Πάνω από 20	48	38,4
Έχετε διδάξει Σ.Ε.Π.	Ναι	55	44,0

στο παρελθόν	Όχι	70	56,0
Έτη προϋπηρεσίας	1-5	36	28,8
στον Σ.Ε.Π.	6-10	12	9,6
	11-20	2	1,6
	Πάνω από 20	5	4,0
Έχετε υπηρετήσει ως	Ναι	13	10,4
σύμβουλοι Σ.Ε.Π. σε	Όχι	112	89,6
ΚΕΣΥΠ ή ΚΕΣΥΥ			
Είδος εξειδίκευσης	Δεν έχω λάβει	67	53,6
στον Επαγγελματικό	Ολιγοήμερο σεμινάριο	22	17,6
Προσανατολισμό	Σ.Ε.Π.		
	Πτυχίο ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ,	11	8,8
	πιστοποιητικό ΕΠΠΑΙΚ,		
	ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ		
	Πιστοποιητικό ειδικού	10	8,0
	προγράμματος		
	επιμόρφωσης στη ΣυΕΠ		
	520 ωρών ή 660 ωρών		
	Πιστοποιητικό ειδίκευσης	10	8,0
	του Σ.Υ.Π./ΠΕΣΥΠ της		
	Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.		
	Μεταπτυχιακό στη	5	4,0
	Συμβουλευτική και στον		
	Επαγγελματικό		
	προσανατολισμό		

Ερευνητικά εργαλεία

Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και αποτύπωσης αναγκών και προτάσεων αναφορικά με τον Σ.Ε.Π.

Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Η κλίμακα αποτελεί το δημοφιλέστερο εργαλείο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που έχει γίνει σημείο αναφοράς (Henson et al., 2001). Ο θεωρητικός της προσανατολισμός εμπεριέχει στοιχεία της θεωρίας κοινωνικής μάθησης του Rotter για τους τύπους ελέγχου και της θεωρίας κοινωνικής μάθησης του A.Bandura και αξιολογεί ποικίλες δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή διδασκαλίας υψηλής ποιότητας. Η σύντομη έκδοση της κλίμακας με 12 προτάσεις μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα (Tsigilis, Koustelios & Grammatikopoulos, 2010). Οι επιμέρους διαστάσεις της αφορούν: στις *Διδακτικές Στρατηγικές* (4 δηλώσεις), στη *Διαχείριση της τάξης* (4 δηλώσεις) και στην *Εμπλοκή/Κινητοποίηση των μαθητών/-τριών* (4 δηλώσεις). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν ό,τι αναφέρεται στις 12 δηλώσεις βάσει μιας 9/θμιας κλίμακας τύπου Likert όπου 1=καθόλου, 3=σε μικρό βαθμό, 5=σε κάποιο βαθμό, 7=σε μεγάλο βαθμό και 9=σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα υψηλότερα σκορ υποδηλώνουν μεγαλύτερη ισχύ πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο έδωσε καλή προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό σε εκπαιδευτικούς Δ/θμιας Εκπ/σης (Tsigilis et al., 2010). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας για τα 12 ερωτήματα ήταν πολύ υψηλός και συγκεκριμένα $\alpha=0,97$. Για τις 3 υποκλίμακες/διαστάσεις ήταν, επίσης, πολύ ικανοποιητικός

και συγκεκριμένα για τη Διδακτική Στρατηγική $\alpha=0,92$, για τη Διαχείριση της τάξης $\alpha=0,95$ και για την Εμπλοκή/Κινητοποίηση των μαθητών $\alpha=0,90$.

Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας στην Επαγγελματική Συμβουλευτική (O'Brien, Heppner, Flores, & Bikos, μετάφραση – προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα Καλίρης, 2019). Η κλίμακα εμπεριέχει 25 δηλώσεις. Οι ερωτώμενοι εκτιμούν το βαθμό εμπιστοσύνης τους όσον αφορά στην ικανότητά τους να υλοποιήσουν εύρος δραστηριοτήτων επαγγελματικής συμβουλευτικής σε μια 5/βάθμια κλίμακα Likert, από το 0 = «Καθόλου σίγουρος/ -η» μέχρι το 4 = «Πολύ σίγουρος/ -η». Τα υψηλότερα σκορ υποδηλώνουν μεγαλύτερη ισχύ πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας του συμβούλου σχετικά με την εκτέλεση δραστηριοτήτων επαγγελματικής συμβουλευτικής. Η κλίμακα παρέχει μια συνολική βαθμολογία καθώς και επιμέρους βαθμολογίες για καθεμία από τις ακόλουθες τέσσερις υποκλίμακες: 1) Θεραπευτική Διαδικασία και Δεξιότητες Συμμαχίας, 2) Επαγγελματική Αξιολόγηση και Δεξιότητες Ερμηνείας, 3) Πολυπολιτισμικές Δεξιότητες και 4) Σύγχρονες Τάσεις στον Κόσμο της Εργασίας, Δεοντολογία και Έρευνα στην Επαγγελματική Συμβουλευτική. Οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας είναι υψηλοί τόσο για τη συνολική κλίμακα ($\alpha=0,96$) όσο και για τις υποκλίμακες ($\alpha=0,93, 0,94, 0,92$ και $0,76$, αντίστοιχα) (O'Brien et al., 1997) και $\alpha=0,96$ στην ελληνική προσαρμογή (Καλίρης, 2019). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας για τα 25 ερωτήματα ήταν πολύ υψηλός και συγκεκριμένα $\alpha=0,98$. Για τις 4 υποκλίμακες/διαστάσεις ήταν, επίσης, πολύ ικανοποιητικός και ειδικότερα για τη Θεραπευτική Διαδικασία και Δεξιότητες Συμμαχίας $\alpha=0,96$, για την Επαγγελματική Αξιολόγηση και Δεξιότητες Ερμηνείας $\alpha=0,97$, για τις Πολυπολιτισμικές Δεξιότητες $\alpha=0,96$ και για τις Σύγχρονες Τάσεις στον Κόσμο της Εργασίας, Δεοντολογία και Έρευνα στην Επαγγελματική Συμβουλευτική $\alpha=0,98$.

Αποτελέσματα

Βρέθηκε ότι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη διδασκαλία στην τάξη είναι μέτριο προς υψηλό (Μ.Ο.=5,79, Τ.Α.=1,49), με Ελάχιστη Τιμή 1,67 και Μέγιστη 9.

Πίνακας 2. Στατιστικοί δείκτες για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (1=Καθόλου, 9=Σε πολύ μεγάλο βαθμό).

Κλίμακα/Υποκλίμακες	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
Διδακτική Στρατηγική	125	6,07	1,47
Διαχείριση Τάξης	125	5,75	1,65
Εμπλοκή/Κινητοποίηση των μαθητών	125	5,56	1,51
Συνολική Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας	125	5,79	1,49

N.: δείγμα, Μ.Ο.: Μέσος Όρος, Τ.Α.: Τυπική απόκλιση

Το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την Επαγγελματική Συμβουλευτική είναι μέτριο (Μ.Ο.=2,17, Τ.Α.=1,17), με Ελάχιστη Τιμή 0 και Μέγιστη 4.

Πίνακας 3. Στατιστικοί δείκτες, δείκτης για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική Συμβουλευτική**(0=Καθόλου σίγουρος/η, 4=Πολύ σίγουρος/η).**

Δηλώσεις	N	M.O.	T.A.
Θεραπευτική Διαδικασία και Δεξιότητες Συμμάχιας	125	2,36	1,14
Επαγγελματική Αξιολόγηση και Δεξιότητες Ερμηνείας	125	2,03	1,30
Πολυπολιτισμικές Δεξιότητες	125	2,35	1,15
Σύγχρονες Τάσεις στον Κόσμο της Εργασίας, Δεοντολογία και Έρευνα στην Επαγγελματική Συμβουλευτική	125	1,92	1,31
Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα στην Επαγγελματική Συμβουλευτική	125	2,17	1,17

N.: δείγμα, M.O.: Μέσος Όρος, T.A.: Τυπική απόκλιση

Διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας στην διδακτική του Σ.Ε.Π., όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών [$t(123)=-0,44$ $p=0,66$]. Αντιθέτως, διαπιστώθηκε ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική συμβουλευτική, όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών** [$t(123)=-2,28$, $p=0,02$]. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (M.O.=2,35, T.A.=1,11) σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (M.O.=1,86, T.A.=1,22).

Για τη διερεύνηση πιθανής διαφοροποίησης της αυτοαποτελεσματικότητας α) σε ότι αφορά τη διδακτική Σ.Ε.Π. και β) σε ότι αφορά την άσκηση της επαγγελματικής συμβουλευτικής ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία του Σ.Ε.Π. πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Διαπιστώθηκε ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας στην διδακτική του Σ.Ε.Π., όσον αφορά στην προηγούμενη διδακτική εμπειρία στον Σ.Ε.Π.** [$t(123)=4,262$, $p<0,01$]. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη διδακτική εμπειρία στον Σ.Ε.Π. εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (M.O.=6,40, T.A.=1,43) σε σχέση με εκείνους χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία (M.O.=5,32, T.A.=1,37). Ακόμα, με τη χρήση του κριτηρίου t-test διαπιστώθηκε ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική συμβουλευτική όσον αφορά στην προηγούμενη διδακτική εμπειρία στον Σ.Ε.Π.** [$t(123.000)=5,01$, $p<0,01$]. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη διδακτική εμπειρία στον Σ.Ε.Π. εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική συμβουλευτική (M.O.=2,70, T.A.=0,93) σε σχέση με εκείνους χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία στον Σ.Ε.Π. (M.O.=1,75, T.A.=1,18).

Πίνακας 4: Έλεγχος διαφορών στις δύο κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη διάσταση της διδακτικής εμπειρία στον Σ.Ε.Π.

Κλίμακα	Levene's Τεστ Ισότητας διακυμάνσεων		t-test for Equality of Means		
	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>p</i>
Συνολική Κλίμακα	.663	.417	4.262	123	.001*
Αυτοαποτελεσματικότητας			4.240	113.703	.001
Συνολική Κλίμακα	6.973	.009	4.877	123	.001
Αυτοαποτελεσματικότητας στην Επαγγελματική Συμβουλευτική			5.019	123.000	.001*

* $p < .01$ **Πίνακας 5: Περιγραφικοί δείκτες (Μ.Ο., Τ.Α.) για τις δύο κλίμακες**

Έχετε διδάξει Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.) στο παρελθόν;	Συχνότητα	Μέσος Όρος (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)
Συνολική Κλίμακα	Ναι	55	6,40
Αυτοαποτελεσματικότητας	Όχι	70	5,32
Συνολική Κλίμακα	Ναι	55	2,70
Αυτοαποτελεσματικότητας στην Επαγγελματική Συμβουλευτική	Όχι	70	1,75

Για να εξεταστούν πιθανές διαφορές της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδακτική του Σ.Ε.Π. ως προς το επίπεδο και το είδος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον Σ.Ε.Π., πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA). **Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του είδους και του επιπέδου εκπαίδευσης στον Σ.Ε.Π. και της Συνολικής Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά τη διδακτική Σ.Ε.Π.** [$F(5, 119)=3,86, p=0,003$]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος (post-hoc test) με το κριτήριο Bonferroni έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με *Πιστοποιητικό ειδίκευσης του Σ.Υ.Π./ΠΕΣΥΠ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε* εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στη διδακτική του Σ.Ε.Π. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει επιμόρφωση στον Σ.Ε.Π. (Πιστοποιητικό ειδίκευσης του Σ.Υ.Π./ΠΕΣΥΠ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε: Μ.Ο.=7,41, Τ.Α.=1,48 έναντι Καμία επιμόρφωση: Μ.Ο.=5,43, Τ.Α.=1,43, $p<0,001$).

Πίνακας 6: ANOVA για την επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης στον Σ.Ε.Π. στην Αυτοαποτελεσματικότητα

Είδος εκπαίδευσης		Συχνότητα	Μέση Τιμή (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)	F	P
Συνολική Κλίμακα Αυτοαποτ ελεσµατικ ότητας	Δεν έχω λάβει	67	5,43	1,43	3,86	0,003
	Ολιγοήμερο σεµινάριο Σ.Ε.Π.	22	6,11	1,02		
	Πτυχίο ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ					
	πιστοποιητικό ΕΠΠΑΙΚ, ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ	11	5,57	1,23		
	Πιστοποιητικό ειδικού προγράµµατος επιµόρφωσης στη ΣυΕΠ 520 ωρών ή 660 ωρών	10	6,06	1,68		
	Πιστοποιητικό ειδίκευσης του Σ.Υ.Π./ΠΕΣΥΠ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	10	7,41	1,48		
	Μεταπτυχιακό στη Συµβουλευτική και στον Επαγγελµατικό προσανατολισµό	5	6,03	2,31		

Για να εξεταστούν πιθανές διαφορές της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική συμβουλευτική ως προς το επίπεδο και το είδος εκπαίδευσης στον Σ.Ε.Π. των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA). **Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του είδους και του επιπέδου εκπαίδευσης στον Σ.Ε.Π. και της Συνολικής Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική συμβουλευτική** [$F(5, 119)=11,43, p=0,002$]. Εν συνεχεία, χρησιμοποιήθηκε Post-hoc έλεγχος με το κριτήριο Bonferroni. Οι εκπαιδευτικοί με Ολιγοήμερο σεμινάριο Σ.Ε.Π. εμφάνισαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στην επαγγελματική συμβουλευτική από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει εκπαίδευση (Ολιγοήμερο σεμινάριο Σ.Ε.Π. Μ.Ο.=2,48, Τ.Α.=0,94, έναντι Δεν έχω λάβει Μ.Ο.=1,60, Τ.Α.=1,10, $p<0,01$). Οι εκπαιδευτικοί με Πτυχίο ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ, πιστοποιητικό ΕΠΠΑΙΚ, ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ εμφάνισαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στην επαγγελματική συμβουλευτική από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει εκπαίδευση (Πτυχίο ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ, πιστοποιητικό ΕΠΠΑΙΚ, ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ Μ.Ο.=2,91, Τ.Α.=0,84 έναντι Δεν έχω λάβει Μ.Ο.= 1,60, Τ.Α.= 1,10, $p<0,001$). Οι εκπαιδευτικοί με Πιστοποιητικό ειδικού προγράμματος επιμόρφωσης στη ΣυΕΠ 520 ωρών ή 660 ωρών εμφάνισαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στην επαγγελματική συμβουλευτική από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει εκπαίδευση (Πιστοποιητικό ειδικού προγράμματος επιμόρφωσης στη ΣυΕΠ 520 ωρών ή 660 ωρών Μ.Ο.=2,63, Τ.Α.=0,85 έναντι

Δεν έχω λάβει Μ.Ο.=1,60, Τ.Α.=1,10, $p<0,03$). Οι εκπαιδευτικοί με Πιστοποιητικό ειδίκευσης του Σ.Υ.Π./ΠΕΣΥΠ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. εμφάνισαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στην επαγγελματική συμβουλευτική από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει εκπαίδευση (Πιστοποιητικό ειδίκευσης του Σ.Υ.Π./ΠΕΣΥΠ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Μ.Ο.=3,43, Τ.Α.=0,50 έναντι Δεν έχω λάβει Μ.Τ.= 1,60, Τ.Α.=1,10, $p<0,001$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό εμφάνισαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στην επαγγελματική συμβουλευτική από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει εκπαίδευση (Μεταπτυχιακό στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό προσανατολισμό Μ.Ο.=3,37, Τ.Α.=0,56 έναντι Δεν έχω λάβει Μ.Ο.=1,60, Τ.Α.=1,10, $p<0,002$).

Πίνακας 7: ANOVA για την επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης στον Σ.Ε.Π. στην Αυτοαποτελεσματικότητα στην Επαγγελματική Συμβουλευτική

Είδος εκπαίδευσης		Συχνότητα	Μέση Τιμή (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)	F	P
Συνολική Κλίμακα Αυτοαποτ ελεσματικ ότητας	Δεν έχω λάβει	67	1,60	1,10	11,43	0,002
	Ολιγοήμερο σεμινάριο Σ.Ε.Π.	22	2,48	0,94		
	Πτυχίο ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ					
	πιστοποιητικό ΕΠΠΑΙΚ, ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ	11	2,91	0,84		
	Πιστοποιητικό ειδικού προγράμματος επιμόρφωσης στη ΣυΕΠ 520 ωρών ή 660 ωρών	10	2,63	0,85		
	Πιστοποιητικό ειδίκευσης του Σ.Υ.Π./ΠΕΣΥΠ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	10	3,43	0,50		
	Μεταπτυχιακό στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό προσανατολισμό	5	3,37	0,56		

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 82,4% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι μια θετική ενέργεια. Προκειμένου για τη βελτίωση εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 44,8% προτείνουν την *παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς* μέσω μεθόδων όπως η επιμόρφωση, η υποστήριξη από τις δομές του Υπουργείου Παιδείας, επιστημονικό υποστηρικτικό υλικό, 25,6% προτείνουν την *ένταξη εξειδικευμένων συμβούλων Σ.Ε.Π. στα σχολεία* οι οποίοι θα παρέχουν ατομικές συνεδρίες σε μαθητές/-τριες, ενημέρωση και συμβουλευτική γονέων και αξιοποίηση ψυχομετρικών εργαλείων, 19,2% προτείνουν *αύξηση της συχνότητας*

εφαρμογής μέσω επέκτασης της εφαρμογής και σε άλλες τάξεις και αύξηση των ωρών εφαρμογής, 16,8% προτείνουν *αύξηση των βιωματικών δράσεων* (ενδεικτικά: συζητήσεις με επαγγελματίες (career talks), συζητήσεις με ομότιμους (peer counseling), επισκέψεις σε χώρους εργασίας, ανάλυση θέσεων και αντικειμένων εργασίας/απασχόλησης (job shadowing), ενώ άλλες προτάσεις αφορούσαν στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στον Ε.Π., σε μηχανισμούς συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των αρμόδιων θεσμών για τον Ε.Π., συμβουλευτική και ενημέρωση γονέων/κηδεμόνων.

Πίνακας 8. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του Σ.Ε.Π.

Προτάσεις εκπαιδευτικών	N	Ποσοστό %
Υποστήριξη εκπαιδευτικών (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, υποστήριξη από δομές και Υπουργείο Παιδείας, εγχειρίδιο, υποστηρικτικό υλικό)	56	44,8
Ένταξη εξειδικευμένων συμβούλων Σ.Ε.Π. στα σχολεία (ατομικές συνεδρίες μαθητών, ενημέρωση και συμβουλευτική γονέων, αξιοποίηση ψυχομετρικών εργαλείων)	32	25,6
Αύξηση της συχνότητας εφαρμογής (επέκταση εφαρμογής και σε άλλες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αύξηση ωρών εφαρμογής)	24	19,2
Αύξηση των βιωματικών δράσεων (ημερίδες ενημέρωσης μαθητών, επισκέψεις μαθητών σε επαγγελματικούς χώρους, συνεντεύξεις από επαγγελματίες, ομιλίες επαγγελματιών στα σχολεία)	21	16,8
Επαναφορά ως Σ.Ε.Π. και δεν γνωρίζω	20	16
Ένταξη των ΤΠΕ στον Σ.Ε.Π. (ιστοσελίδα για τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας και ψηφιακά εργαλεία)	12	9,6
Άλλα θέματα (μείωση αριθμού μαθητών ανά τμήμα εφαρμογής, σταθερό θεσμικό πλαίσιο, περισσότερη οργάνωση, ενημέρωση για την εργατική νομοθεσία)	11	8,8

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε στόχο την αποτύπωση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων τόσο ως προς το διδακτικό τους έργο όσο και σε ότι αφορά την (δυννητική) άσκηση Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και τον εντοπισμό στοιχείων που τις διαφοροποιούν.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. έχουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και για τις δύο διαστάσεις: το διδακτικό τους έργο και την (δυννητική άσκηση) Επαγγελματικής Συμβουλευτικής (αν και το έργο αυτό δεν είναι ζητούμενο στο πλαίσιο των υποχρεώσεων τους από την ανάθεση του Σ.Ε.Π. για την εφαρμογή στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων). Το εν λόγω αποτέλεσμα σε ότι αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο

διδασκτικό τους έργο αναφορικά με τον Σ.Ε.Π., δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ικανούς τους εαυτούς τους αναφορικά με την εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων καθώς και ότι έχουν την ικανότητα διαχείρισης της τάξης (π.χ. στην περίπτωση της ύπαρξης απείθαρχων μαθητών/-τριών) καθώς και ότι μπορούν να εμπλέξουν / να κινητοποιήσουν τους μαθητές/-τριες τους. Το εν λόγω αποτέλεσμα συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ελληνικών ερευνών (Μωραΐτη, 2021; Παράσχου, 2012; Φλάμπουρας-Νιέτος 2017; Χρυσάφιδου 2016) και έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα δεδομένου ότι στο σύγχρονο δημιουργικό παιδαγωγικό πλαίσιο εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων η εφαρμογή στρατηγικών και δραστηριοτήτων βιωματικής, διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης απαιτεί εκπαιδευτικούς που θα έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους στο να επιτελέσουν μια σειρά ενεργειών για την εφαρμογή των εν λόγω στρατηγικών και δραστηριοτήτων παρά τις όποιες δυσκολίες ή αντιξοότητες.

Τα ανωτέρω ευρήματα αποκτούν επίσης ιδιαίτερη βαρύτητα δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (53,6%) δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο του Σ.Ε.Π. και δεν το έχουν εφαρμόσει στο παρελθόν σε ποσοστό 44%. Τα επίπεδα αυτά σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας (Bandura, 1986) είναι πιθανό να οφείλονται σε προηγούμενες υψηλές θετικές εμπειρίες επίτευξης από το διδασκτικό τους έργο στο βασικό γνωστικό αντικείμενο κάθε εκπαιδευτικού, ή στην εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στο παρελθόν, δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα περίπου οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (44%) είχαν προηγούμενη εμπειρία εφαρμογής του Σ.Ε.Π. Μια ακόμα εξήγηση του ευρήματος της μέτριας προς υψηλή αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το διδασκτικό τους έργο μπορεί να είναι ότι ενδεχομένως αρκετοί ή πολλοί από αυτούς να είχαν συμμετάσχει στην εξ' αποστάσεως επιμόρφωση στη μεθοδολογία εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, η οποία, την περίοδο πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας είχε υλοποιηθεί ήδη αρκετές φορές (αυτοτελείς εκπαιδευτικοί κύκλοι του Ι.Ε.Π.) με αποδέκτες χιλιάδες εκπαιδευτικούς. Στη διαπίστωση αυτή συνηγορεί και το ότι τα αποτελέσματα αποτίμησης της εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για το σχολικό έτος 2021-2022 είχαν αναδείξει την θετική συνεισφορά της επιμόρφωσης αυτής στην εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην πράξη (Ι.Ε.Π., 2021). Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, τα μέτρια προς υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αναδεικνύουν την ανάγκη επιστημονικής υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. προκειμένου για την επίτευξη της μέγιστης αποτελεσματικότητας από την εφαρμογή του για την προαγωγή της επαγγελματικής ετοιμότητας και την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση στο Πρόγραμμα Συμβουλευτική – Προσανατολισμός της ΑΣΠΑΙΤΕ έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με αυτούς που δεν είχαν λάβει καμία επιμόρφωση. Το εύρημα αυτό μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συνάδει με τα ερευνητικά ευρήματα διεθνών ερευνών (Alwaleedi, 2016) όπως και ελληνικών ερευνών (Χρυσάφιδου, 2016) σύμφωνα με τα οποία το επίπεδο εκπαίδευσης διαφοροποιεί σημαντικά τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (επιμόρφωση και μεταπτυχιακοί τίτλοι συνδέονται με υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας).

Αναφορικά με τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την άσκηση Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Το εν

λόγω εύρημα είναι δυνατόν να αιτιολογηθεί δεδομένου ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (ποσοστό 89,6%) δεν έχουν υπηρετήσει σε θέση όπου ήταν ζητούμενη η παροχή υπηρεσιών Επαγγελματικής Συμβουλευτικής (σε πρώην ΚΕ.ΣΥ.Π. ή Κ.Ε.Σ.Υ.Υ.). Επιπροσθέτως, αξίζει να σχολιάσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία στην εφαρμογή του Σ.Ε.Π. και οι εκπαιδευτικοί που είχαν πραγματοποιήσει επιμόρφωση στον Σ.Ε.Π. (από ολιγοήμερο σεμινάριο έως μεταπτυχιακό τίτλο) έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στην Επαγγελματική Συμβουλευτική αναφορικά με αυτούς που δεν είχαν λάβει καμία επιμόρφωση. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία η αυτοαποτελεσματικότητα του σχολικού επαγγελματικού συμβούλου μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες όπως η εκπαίδευση, η πρακτική άσκηση, η επαγγελματική ανάπτυξη και τα χρόνια εμπειρίας (Barbee, Scherer, & Combs, 2003; Καλίρης, 2019; Lent, Hill & Hoffman, 2003; O'Brien et al., 1997), ακόμα και η διδακτική εμπειρία (Sanders et al., 2017). Σημαντικότερο των ανωτέρω συμπερασμάτων ωστόσο μπορεί να θεωρηθεί το ότι αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής, δεδομένης της επικείμενης στελέχωσης των υπηρεσιών Δ/θμιας Εκπαίδευσης και της ίδρυσης και λειτουργίας Γρα.Σ.Ε.Π. σε ομάδες όμορων σχολείων, καθώς ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των σχολικών επαγγελματικών συμβούλων ενισχύουν την αποτελεσματική παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών (Bodenhorn & Skaggs, 2005). Η ανάλυση του ευρήματος ενισχύεται από πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα η οποία έδειξε ότι μια σημαντική πηγή διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευόμενων και στελεχών επαγγελματικής συμβουλευτικής, είναι η «συνεχής κατάρτιση σε νέες μεθόδους, προσεγγίσεις και τεχνικές» (Καλίρης, 2019).

Ένα άλλο εύρημα της παρούσας έρευνας αφορά το ότι δεν φάνηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση σε ότι αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για το διδακτικό τους έργο με βάση το φύλο. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως σχετίζεται με το ότι η διδακτική εμπειρία όπως σχολιάστηκε προηγούμενα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης της συγκεκριμένης διάστασης της αυτοαποτελεσματικότητας ακυρώνοντας ή υπερκαλύπτοντας τις όποιες τυχόν διαφοροποιήσεις λόγω του φύλου. Πολύ περισσότερο ωστόσο, το εν λόγω εύρημα επιβεβαιώνει ότι το φύλο στην αυτοαποτελεσματικότητα στο διδακτικό έργο δεν μπορεί να αποτελέσει ασφαλή παράγοντα πρόβλεψης δεδομένου ότι δεν υπάρχει συμφωνία αναφορικά με το ρόλο του σε διεθνή (Motallebzadeh, Ashraf & Yazdi, 2014; Odanga, Raburu & Aloka, 2015; Tschannen-Moran & Hoy, 2007) αλλά και σε ελληνικά ερευνητικά δεδομένα (Μωραΐτη, 2021; Παράσχου, 2012; Φλάμπουρα-Νιέτου, 2017).

Τέλος, από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η προστιθέμενη αξία του Σ.Ε.Π. και της εφαρμογής του στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, στοιχείο που έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα αποτίμησης της εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για το σχολικό έτος 2021-2022 ως προς την προσφορά των Εργαστηρίων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ι.Ε.Π., 2021). Ακόμα πιο σημαντικό ωστόσο για τον Σ.Ε.Π. είναι ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην προτιθέμενη αξία σύγχρονων πρακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, τις οποίες προτείνει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) με τις οδηγίες και το εκπαιδευτικό υλικό ([εκπαιδευτικά προγράμματα](#) και [μεθοδολογικές οδηγίες](#)) εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων το οποίο είναι σε συμφωνία με

διεθνείς τάσεις και αποτελέσματα μελετών διεθνών οργανισμών (European Training Foundation, 2020; OECD, 2021).

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα εμφορείται και από περιορισμούς. Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος της λειτουργεί περιοριστικά στην ασφαλή και απεριόριστη γενίκευση των αποτελεσμάτων της στο σύνολο των εκπαιδευτικών λειτουργών της χώρας μας. Δευτερευόντως, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εντός των διαφορετικών ειδικοτήτων αυτών που ανέλαβαν την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. καθώς τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν ενδεχομένως να φανούν χρήσιμα για τη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. αναθέσεις Σ.Ε.Π. κατά προτεραιότητα πέρα από τα ήδη ισχύοντα για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του θεσμού).

Αναφορές

- Aktaş, M., Kurt, H., Aksu, O., & Ekici, G. (2013). Gender and experience as predictor of biology teachers' education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 37-47.
- Alwaleedi, M. A. (2016). Impact of Demographic Variables in the Development of Teachers' Self-Efficacy Beliefs in the Context of Saudi Arabia. *Asian Social Science, Published by Canadian Center of Science and Education*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v13n1p1>
- Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10), 483-502.26. doi: 0.14738/assrj.510.5406
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought & action: A cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., Barbarelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C., (2001). Self efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Barbee, P. W., Scherer, D., & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 108-119. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01835.x>
- Betz, N.E. (2000). Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment, *Journal of Career Assessment*, 8, 205-222.
- Betz, N.E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling. A personal perspective. *Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Bodenhorn, N., & Skaggs, G. (2005). Development of the School Counselor Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 14-28. <https://doi.org/10.1080/07481756.2005.11909766>
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές (Επιστημονική Επιμέλεια – Πρόλογος: Α. Μπρούζος)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Gordillo, F.A. (2015). The influence of counselor demographics, work experience, and training on counselor self- efficacy and multicultural counseling self-efficacy among urban school counselors.

- [Thesis Msc] Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey.
<https://digitalcommons.montclair.edu/etd/71>
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24. <https://doi.org/10.1086/665816>
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). *A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments*. *Educational & Psychological Measurement*, 61(3) pp. 404 - 420.
- Karimvand, P. N. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' self efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching*, 4(3), 171-183.
- Larson, L. M., and Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179-218. <https://doi.org/10.1177/0011000098262001>
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 97-108. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Yazdi, M.T. (2014). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Burnout and Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1255-1262.
- O'Brien, K. M., Heppner, M. J., Flores, L.Y., & Bikos, L. H. (1997). The Career Counseling Self-Efficacy Scale. Instrument Development and Training Applications. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 20-31. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.44.1.20>
- Odanga, S.J.O., Raburu, P.A., & Aloka, P.J.O. (2015). Influence of Gender on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(3), 189-198.
- OECD (2021). Indicators of teenage career readiness: guidance for policy makers.
- Paunonen, S. V., & Hong, R. Y. (2010). Self-efficacy and the prediction of domain-specific cognitive abilities. *Journal of Personality*, 78, 339-360. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-6494.2009.00618.x>
- Sanders, C., Welfare, L. E., & Culver, S. (2017). Career counseling in middle schools: A study of school counselor self-efficacy. *The Professional Counselor*, 7(3), 238-250. <https://doi.org/10.15241/CS.7.3.238>
- Sawyer, C., Peters, M. L., & Willis, J. (2013). Self-efficacy of beginning counselors to counsel clients in crisis. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 5(2), 3.
- Scoles, M. A. (2011). *An examination of the impact of prior teaching experience on the self-efficacy of school counselors in the state of Ohio* (Doctoral dissertation). Retrieved from OhioLINK ETD Center.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Education Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Super, D.E. (1969), Vocational Development Theory: Persons, positions and processes. *Counseling Psychologist*, 1,2-30.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D.Brown & L.Brooks (Eds), *Career Choice and development: Applying contemporary theories to practice*. (2nd ed., pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In .D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and development: Applying contemporary theories to practice*. (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 153-162. <https://doi.org/10.1177/0734282909342532>
- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) (2021). Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (National Life/Career Competences Framework). Αθήνα: Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). Αποτελέσματα αποτίμησης της εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για το σχολικό έτος 2021-2022. <https://tinyurl.com/2p8rxx5v>
- Καλίρης, Α. (2019). Πηγές διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευομένων και στελεχών επαγγελματικής συμβουλευτικής. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Ψυχολογίας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/45999>
- Κασσωτάκης, Μ., (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Μωραΐτη, Γ., (2021). Αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παράσχου, Ε. (2012). Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας. ΕΟΠΠΕΠ- ΕΚΠΑ, Αθήνα: 2021.
https://www.eoppep.gr/images/SYEP/career_competences_framework.pdf
- Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. Δ. (2017). Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τρίκαλα.
- Χρυσάφιδου, Α. (2016). Η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με επιμέρους μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Παράρτημα

Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών

Σε ποιο βαθμό μπορείς:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Καθόλου		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε πολύ μεγάλο βαθμό

1	...να ελέγχει συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	...να παρακινεί τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	...να ηρεμεί έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

4	...να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	...να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	...να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	...να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	...να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	...να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	...να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	...να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθούν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	...να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας στην Επαγγελματική Συμβουλευτική

Παρακάτω βρίσκεται μια λίστα δραστηριοτήτων που αφορούν στη συμβουλευτική. Δείξτε την εμπιστοσύνη που έχετε για την τωρινή ικανότητά σας να εκτελέσετε κάθε δραστηριότητα σύμφωνα με την κλίμακα όπως προσδιορίζεται παρακάτω. Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε δήλωση βασιζόμενος/-η στο πως νιώθετε τώρα σχετικά με την ικανότητά σας και όχι με βάση την προσδοκώμενη (ή προηγούμενη) ικανότητά σας.

0	1	2	3	4
Καθόλου σίγουρος/η	Λίγο σίγουρος/η	Μέτρια σίγουρος/η	Αρκετά σίγουρος/η	Πολύ σίγουρος/η

1.	Να επιλέγω ένα εργαλείο για να αποσαφηνίσω τις ικανότητες ενός μαθητή στην επαγγελματική συμβουλευτική.	0	1	2	3	4
2.	Να παρέχω υποστήριξη σε ένα μαθητή για να υλοποιήσει τους στόχους σταδιοδρομίας που θέτει.	0	1	2	3	4

3.	Να βοηθήσω ένα μαθητή να κατανοήσει πως η εξω-εργασιακή ζωή (π.χ. οικογένεια, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ενδιαφέροντα, κ.ά.) επηρεάζει τις επαγγελματικές αποφάσεις.	0	1	2	3	4
4.	Να κατανοώ ιδιαίτερα ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων.	0	1	2	3	4
5.	Να αναπτύσσω μια θεραπευτική σχέση με ένα μαθητή στην επαγγελματική συμβουλευτική.	0	1	2	3	4
6.	Να επιλέγω ένα εργαλείο στην επαγγελματική συμβουλευτική για να αποσαφηνίζω πλευρές της προσωπικότητας ενός μαθητή οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν τον επαγγελματικό σχεδιασμό.	0	1	2	3	4
7.	Να επεξηγώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε ένα μαθητή στην επαγγελματική συμβουλευτική.	0	1	2	3	4
8.	Να τερματίζω με αποτελεσματικό τρόπο την επαγγελματική συμβουλευτική με ένα μαθητή.	0	1	2	3	4
9.	Να κατανοώ προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.	0	1	2	3	4
10.	Να κατανοώ προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων μαθητές με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό.	0	1	2	3	4
11.	Να παρέχω γνώσεις σχετικά με πληροφορίες και τάσεις της τοπικής και εθνικής αγοράς εργασίας.	0	1	2	3	4
12.	Να επιλέγω εργαλεία αξιολόγησης για ένα μαθητή στην επαγγελματική συμβουλευτική, τα οποία είναι κατάλληλα για το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση και το πολιτισμικό του υπόβαθρο.	0	1	2	3	4
13.	Να βοηθώ τον μαθητή να διαχειρίζεται συναισθήματα σχετικά με τη διαδικασία λήψης απόφασης.	0	1	2	3	4
14.	Να χρησιμοποιώ γνώσεις σχετικά με σύγχρονα ηθικά και νομικά θέματα τα οποία ενδέχεται να επηρεάζουν τη διαδικασία της επαγγελματικής συμβουλευτικής.	0	1	2	3	4
15.	Να κατανοώ ιδιαίτερα προβλήματα που παρουσιάζονται στον εργασιακό χώρο σε μαθητές με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό.	0	1	2	3	4

16.	Να δείχνω άνευ όρων αποδοχή σε ένα μαθητή στην επαγγελματική συμβουλευτική.	0	1	2	3	4
17.	Να επιλέγω ένα εργαλείο για να αξιολογώ τα ενδιαφέροντα ενός μαθητή.	0	1	2	3	4
18.	Να επιλέγω ένα εργαλείο για να αποσαφηνίζω τις αξίες ενός μαθητή.	0	1	2	3	4
19.	Να κατανοώ ειδικά ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο στον εργασιακό χώρο.	0	1	2	3	4
20.	Να κατανοώ ειδικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.	0	1	2	3	4
21.	Να ακούω προσεκτικά τις ανησυχίες που εκφράζονται από ένα μαθητή στην επαγγελματική συμβουλευτική.	0	1	2	3	4
22.	Να συνθέτω πληροφορίες σχετικά με τον εαυτό και τη σταδιοδρομία έτσι ώστε τα προβλήματα ενός μαθητή στην επαγγελματική συμβουλευτική να φαίνονται κατανοητά.	0	1	2	3	4
23.	Να βοηθώ ένα μαθητή στην επαγγελματική συμβουλευτική να αναγνωρίζει εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια τα οποία μπορεί να παρεμβάλλονται στην επίτευξη των επαγγελματικών του στόχων.	0	1	2	3	4
24.	Να αξιοποιώ σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα για να υλοποιώ αποτελεσματικές παρεμβάσεις με τους μαθητές στην επαγγελματική συμβουλευτική.					
25.	Να δείχνω ενσυναίσθηση προς ένα μαθητή όταν εκείνος/-η αρνείται να αναλάβει την ευθύνη για αποφάσεις που αφορούν τη σταδιοδρομία του/-της.					

Ψυχική Υγεία, Ποιότητα Ζωής και Κοινωνική Υποστήριξη, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τους αναγκαστικούς εγκλεισμούς (lockdowns), σε φοιτητές στην Ελλάδα.

Μαρία Κουτσούκου
koutsoukoumary@gmail.com

Σχολική Ψυχολόγος, ΚΕΔΑΣΥ Κορινθίας, Μ.Α., Παιδαγωγική Ψυχολογία

Περίληψη: Στόχος αυτής της μελέτης είναι να αξιολογηθούν οι πιθανές αλλαγές στα αυτοαναφερόμενα επίπεδα ψυχικής υγείας, ποιότητας ζωής και κοινωνικής υποστήριξης σε Έλληνες φοιτητές πριν την πανδημία COVID- 19, κατά τη διάρκεια των αλληπαλλήλων αναγκαστικών εγκλεισμών (lockdowns) και μετά την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων. **Μέθοδος:** Διεξήχθη συγχρονική μελέτη με αναδρομικές αυτοαξιολογήσεις για τις τρεις περιόδους, μέσω διαδικτυακής έρευνας από τις 23 Νοεμβρίου έως τις 6 Δεκεμβρίου 2021. Η έρευνα περιελάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις και τα ακόλουθα ψυχομετρικά εργαλεία: το ερωτηματολόγιο GHQ-28 (Garyfallos et al., 1991), το L.S.I (Fountoulakis et. al., 1997) και το MSPSS (Chamboulidou et al., 2016). Συνολικά, 245 φοιτητές απάντησαν στην έρευνα. **Αποτελέσματα:** Σημειώθηκε επιβάρυνση της ψυχικής υγείας και πτώση της ποιότητας ζωής στις περιόδους των lockdowns, η οποία κινήθηκε ωστόσο, σε υποκλινικά επίπεδα. Και ενώ η κατάθλιψη, η κοινωνική δυσλειτουργία, η ικανοποίηση από την ζωή και η υποστήριξη από φίλους βελτιώνονται στατιστικά σημαντικά στον παρόντα χρόνο, το άγχος και τα σωματικά συμπτώματα παραμένουν στα επίπεδα των lockdowns. Εντούτοις, η υποστήριξη των φοιτητών από την οικογένεια και τα σημαντικά πρόσωπα για αυτούς διατηρήθηκε αμετάβλητη και σε υψηλά προπανδημικά επίπεδα κατά την περίοδο των lockdowns και τώρα με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων, παρουσιάζει ακόμη μεγαλύτερη βελτίωση. **Συμπέρασμα:** Οι φοιτητές θα μπορούσαν να ωφεληθούν από πανεπιστημιακά προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης, μα κυρίως αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης σε άτυπα κοινωνικά περιβάλλοντα, σε περιόδους κρίσεων.

Λέξεις κλειδιά: COVID-19, φοιτητές/τριες, ψυχική υγεία, κοινωνική υποστήριξη, ποιότητα ζωής.

Εισαγωγή

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των τελευταίων τριάντα ετών επισημαίνει την αυξημένη ψυχολογική δυσφορία στους φοιτητές πανεπιστημίου παγκοσμίως (Sharp & Theiler, 2018). Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές, κυρίως οι φοιτήτριες, έχουν χειρότερη ψυχική υγεία συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές (Eisenberg, Gollust, Golberstein & Hefner, 2007), με το ενδεχόμενο για πιθανή ψυχοπαθολογία να μειώνεται έντονα μετά την ηλικία των 40 ετών, ενώ το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι στρεσογόνες σχέσεις και η χαμηλή κοινωνική υποστήριξη σχετίζονται με υψηλότερο κίνδυνο για ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας (Carr et al., 2021; Guo et al., 2020; Roslan, Ahmad, Nabilla & Ghiami, 2017). Στην Ευρώπη, η ψυχική υγεία των φοιτητών βρίσκεται σε καλύτερη κατάσταση από τον υπόλοιπο γενικό πληθυσμό, υπάρχει όμως μια αυξανόμενη επικράτηση των ψυχικών παθήσεων μεταξύ των νέων τα τελευταία 20 χρόνια,

με το 90% των διαγνωσμένων φοιτητών να υποφέρει από καταθλιπτικές ή αγχώδεις διαταραχές και να αισθάνονται ανίκανοι να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Σε σύγκριση με νέους της ίδιας ηλικίας μη σπουδάζοντες, υπάρχει πολύ υψηλότερο ποσοστό συνταγογράφησης αντικαταθλιπτικού φαρμάκου στους φοιτητές (Rückert, 2015). Η συνεχιζόμενη πανδημία του COVID-19 αντιπροσωπεύει ένα καλό παράδειγμα μιας παγκόσμιας κρίσης στον τομέα της υγείας με συνέπειες που είναι αρκετά παγκόσμιες αλλά και διαφοροποιημένες από έθνος σε έθνος (Davnetas, Ulqinaku & Sarial-Abi, 2021). Η επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει τον αντίκτυπο του COVID-19 στην ψυχική υγεία, στους πρώτους όμως μήνες της πανδημίας και στα πρώτα lockdowns, παρουσιάζοντας μικτά αποτελέσματα (Prati & Mancini, 2021).

Ελάχιστες, όμως, έρευνες στην διεθνή βιβλιογραφία διερευνούν τον αντίκτυπο στην ψυχική υγεία των φοιτητών, με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων, ενώ δεν υπάρχουν έρευνες στους Έλληνες φοιτητές για τον αντίκτυπο της πανδημίας στην ψυχική υγεία, στην ποιότητα ζωής τους και στα επίπεδα αντιλαμβανόμενης κοινωνικής υποστήριξής τους με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων. Οι φυσικές καταστροφές, όπως ο COVID-19, είναι κοινωνικά φαινόμενα όπου μπορούμε να αξιολογήσουμε τις τροχιές της ψυχικής υγείας στον απόηχο της καταστροφής. Με βάση τα προαναφερθέντα, εγείρεται το ερώτημα -στο οποίο επιδιώκουμε να απαντήσουμε με αυτήν την μελέτη -της ύπαρξης πιθανών διαφορετικών τροχιών στην ψυχική υγεία, ποιότητα ζωής και στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φοιτητών σε τρεις χρόνους: πριν την πανδημία, κατά τη διάρκεια των επαναλαμβανόμενων «κυμάτων» της πανδημίας και των επαναλαμβανόμενων lockdowns και τώρα με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων και της κοινωνίας με μέτρα μερικής απαγόρευσης.

Οι έρευνες για τον αντίκτυπο του COVID-19 στην Ψυχική υγεία των φοιτητών αναφέρουν αντιφατικά αποτελέσματα.

Αμέσως μετά το ξέσπασμα της πανδημίας και την επιβολή lockdowns, άρχισαν ανά τον κόσμο να διεξάγονται πολλές συγχρονικές έρευνες στον φοιτητικό πληθυσμό με μικτά ευρήματα για την ψυχική υγεία τους. Μερικές έρευνες αποτύπωσαν αύξηση των συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης (e.g. Cao et al., 2020; Horita, Nishio, Yamamoto, 2022; Kecojevic et al., 2020; Naser et al., 2020).

Αντιθέτως, κάποιες άλλες παρατήρησαν μειώσεις στο άγχος και αύξηση των συμπτωμάτων κατάθλιψης κατά την έναρξη της πανδημίας (Abas, Alejail & Ali, 2021; Fried, Papanikolaou & Epskamp, 2020; Hernández-García et al., 2021), ενώ κάποιες άλλες μελέτες έδειξαν ψυχολογική ευεξία και αυξημένη οικογενειακή υποστήριξη στους φοιτητές κατά τη διάρκεια του lockdown (Mishra & Kumar, 2021).

Λόγω, λοιπόν, των μικτών αποτελεσμάτων, αρχίζουν να διεξάγονται διαχρονικές μελέτες που διερευνούν την ψυχική υγεία των φοιτητών κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε σχέση με τα προπανδημικά επίπεδα. Τα ευρήματα σχετικά με τις αλλαγές στα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης και εδώ είναι μικτά. Μερικές έρευνες δεν διαπιστώνουν επιδείνωση της ψυχικής υγείας (Lu et al., 2021; Werner et al., 2021), ενώ μικρές διαφορές σημειώθηκαν με την πάροδο του χρόνου της πανδημίας (Johansson et al., 2021). Αύξηση του άγχους και της κατάθλιψης κατά τη διάρκεια της πανδημίας από οποιαδήποτε άλλη στιγμή παρατήρησαν οι Elmer, Mepham & Stadtfeld (2020), οι Zimmermann, Bledsoe & Papa (2021), ενώ μείωση των συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης παρατηρήθηκαν σε άλλες έρευνες (Fancourt, Steptoe, Bu, 2021; Li et al., 2020; Plenty et al., 2021). Συνολικά, τα δεδομένα από τις συγ-

χρονικές και διαχρονικές έρευνες εντοπίζουν δυσανάλογες επιπτώσεις στους φοιτητές σε διαφορετικά έθνη, καθώς οι συνέπειες της πανδημίας στην ψυχική υγεία δεν κατανέμονται εξίσου (Ochnik et al., 2021).

Οπότε, άρχισαν να διεξάγονται μεταanalύσεις, που διαπίστωσαν παρόμοια ευρήματα. Η μεταανάλυση των Chang, Ji, Li, Pan & Su (2021) διαπίστωσε ότι ο επιπολασμός των συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης μεταξύ των φοιτητών διαφέρει μεταξύ των χωρών, ενώ τα ποσοστά κατάθλιψης είναι παρόμοια με τον επιπολασμό πριν από την πανδημία, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη μεταανάλυση που διεξήχθη από τους Ibrahim, Kelly, Adams & Glazebrook (2013). Όμοια ευρήματα αναφέρθηκαν και στην μεταανάλυση των Deng et al. (2021), ενώ σύμφωνα με τις μεταanalύσεις των Li, Wang, Wu, Han & Huang (2021) και Wang et al. (2021), ο επιπολασμός της κατάθλιψης και του άγχους διαφέρει μεταξύ των εθνών και λόγω της ημερομηνίας της έρευνας, με χαμηλότερο επιπολασμό να αναφέρεται μεταξύ των Κινέζων φοιτητών από ό,τι μεταξύ των μη Κινέζων φοιτητών.

Συμπερασματικά, οι μεταanalύσεις διαχρονικών μελετών δείχνουν, ότι συνολικά τα lockdowns είχαν μικρές επιπτώσεις στα συμπτώματα ψυχικής υγείας και εξαιρετικά ετερογενή, υποδηλώνοντας ότι τα lockdowns μεταξύ των εθνών και της χρονικής περιόδου της έρευνας, δεν έχουν ομοιόμορφα επιζήμια αποτελέσματα στην ψυχική υγεία των φοιτητών (Prati & Mancini, 2021; Robinson, Sutin, Daly & Jones, 2022). Ωστόσο, λίγα είναι τα δημοσιευμένα άρθρα που έχουν διερευνήσει την τρέχουσα ψυχολογική κατάσταση των φοιτητών. Δεν διαπιστώθηκε επιδείνωση της ψυχικής υγείας των Κινέζων φοιτητών κατά την επιστροφή τους στα πανεπιστήμια (Lu et al., 2021; Wang et al., 2021), ενώ οι Zheng, C και οι συνεργάτες του (2021) αναφέρουν ότι το άγχος ήταν χαμηλότερο μεταξύ των φοιτητών που επέστρεφαν στο πανεπιστήμιο από ό,τι μεταξύ των φοιτητών που δεν επέστρεψαν. Αντίθετα, στη διαχρονική έρευνα των Zheng, X., et al. (2021), οι φοιτητές στο στάδιο επαναλειτουργίας της κοινωνίας έδειξαν μεγαλύτερο επιπολασμό κατάθλιψης και άγχους σε σχέση με το στάδιο αιχμής της επιδημίας. Στη Γαλλία, τα συμπτώματα άγχους παραμένουν επίσης υψηλά και με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων (Charbonnier, Le Vigouroux, Goncalves, 2021). Σε φοιτητές της Σιγκαπούρης παρατηρήθηκε ελαφρά αύξηση του άγχους και επιδείνωση της βραδινής διάθεσης με τη επαναλειτουργία των πανεπιστημίων (Massar et al., 2022). Μείωση της καταθλιπτικής και αγχώδους συμπτωματολογίας μετά το lockdown σημειώθηκε σε Ιταλούς φοιτητές (Meda et al., 2021).

Η κοινωνική υποστήριξη των φοιτητών πριν, κατά την διάρκεια της πανδημίας και με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων.

Η κοινωνική υποστήριξη θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες για τους φοιτητές καθώς βρίσκονται σε διαδικασία εξατομίκευσης από την οικογένειά τους (Tao, Dong, Pratt, Hunsberger & Pancer, 2000). Εκτενής έρευνα δείχνει ότι η κοινωνική υποστήριξη των φοιτητών προάγει την ψυχική υγεία και δρα ως ρυθμιστικός διαμεσολαβητής έναντι των αγχωτικών γεγονότων, συμπεριλαμβανομένων των συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους (Bukhari & Afzal, 2017; Ramezankhani et al., 2013) ειδικά σε περιόδους διαρκών αγχωτικών γεγονότων, όπως η πανδημία COVID-19 (Kumar & Nayar, 2021; Rajkumar, 2020). Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των φύλων, φαίνεται πως οι φοιτήτριες τείνουν να αναζητούν περισσότερη υποστήριξη από ό,τι οι φοιτητές (Day & Livingstone, 2003) και να είναι πιο προστατευμένες έναντι της σοβαρής κατάθλιψης (Kendler, Myers & Prescott, 2005). Κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19, ένας αυξανόμενος αριθμός εμπειρικών ερευνών αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ κοινωνικής

υποστήριξης και ψυχολογικών προβλημάτων σε φοιτητές. Γενικά, εκείνοι που λαμβάνουν περισσότερη υποστήριξη από την οικογένεια ή τους φίλους είναι πιο υγιείς ψυχικά και σωματικά (Bourion-Bédès et al., 2021; Cao et al., 2020; Szkody et al., 2021). Αντίθετα, όσοι λαμβάνουν χαμηλή κοινωνική υποστήριξη έχουν πιο επιβαρυνόμενη ψυχική και σωματική υγεία (Elmer, Merham, Stadtfeld, 2020; Kohls et al., 2021; Li et al., 2020; Ma et al., 2020). Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για την διαχρονική πορεία της ψυχοπαθολογίας και της σχέσης της με την υποστήριξη από την οικογένεια, τους «σημαντικούς άλλους» και τους φίλους, στους φοιτητές στα διαφορετικά στάδια της πανδημίας. Η έρευνα των Li, Y., Zhao et al. (2021) έδειξε ότι η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να θεωρηθεί ένας εκ των σημαντικότερων προγνωστικών παραγόντων διαφορετικών τροχιών ψυχικής υγείας, στα τρία στάδια της πανδημίας, πριν, κατά την διάρκεια των lockdowns και κατά τη διάρκεια της ύφεσης των μέτρων. Ενώ, η μελέτη των Elmer et al. (2020) χρησιμοποιώντας διαχρονικά δεδομένα κοόρτης αναφέρει ότι δεν άλλαξαν σημαντικά τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης των φοιτητών στο lockdown σε σχέση με τα προπανδημικά δεδομένα, ούτε παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην ψυχική υγεία σε σχέση με πριν την πανδημία. Ο μεγαλύτερος βαθμός κοινωνικής υποστήριξης από την οικογένεια και τους φίλους συσχετίστηκε με λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα μετά το lockdown (Woon et al., 2021) και με χαμηλότερα επίπεδα άγχους (Li, N., 2021; Zhang et al., 2021), ενώ με την επιστροφή στο πανεπιστήμιο, η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να περιορίσει την αβεβαιότητα σε σχέση με τον COVID-19, στην ψυχική υγεία.

Η Ποιότητα Ζωής των φοιτητών πριν, κατά την διάρκεια της πανδημίας και με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων.

Η ποιότητα ζωής είναι ένας ευρύς όρος που αντικατοπτρίζει τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή ενός ατόμου και περιλαμβάνει την ψυχική, σωματική και κοινωνική του ευημερία (WHOQoL Group, 1993). Θεωρείται ένας χρήσιμος δείκτης, καθώς αντιπροσωπεύει μια άμεση μέτρηση του αντίκτυπου που έχουν οι καταστάσεις στην καθημερινή λειτουργία και ευημερία ενός ατόμου (Basu, 2004). Γι' αυτό, τα τελευταία χρόνια, η χρήση του μέτρου έχει αυξηθεί σημαντικά στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η ποιότητα ζωής μπορεί να επηρεαστεί από στρεσογόνα γεγονότα και περιβάλλοντα, όπως είναι το πανεπιστήμιο (Damush, Hays, DiMatteo, 1997), ενώ η επίδραση των αγχωδών διαταραχών και της κατάθλιψης έχουν αρνητική επίπτωση στην ποιότητα ζωής (Bukhari & Saba, 2017; Olatunji, Cisler, Tolin, 2007; Ribeiro et al., 2018).

Έρευνες δείχνουν ότι η ικανοποίηση από την ζωή αυξάνεται στους μεγαλύτερους ηλικιακά φοιτητές (Cabras & Mondo, 2018; Chow, 2005). Ενώ, για τις διαφορές φύλου, οι έρευνες έχουν αποδώσει μικτά αποτελέσματα και αυτό γιατί η σχέση φύλου και ικανοποίησης ζωής μπορεί να επηρεαστεί από αρκετούς συντονιστές, όπως εθνικά επίπεδα ανάπτυξης, κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και δημογραφικές μεταβλητές. Ωστόσο, οι Joshanloo & Javanoniri (2020), χρησιμοποιώντας το μεγαλύτερο σύνολο δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ποτέ σε αυτόν τον τομέα έρευνας (1.801.417 άτομα, σε 166 χώρες) βρήκαν ότι οι νεότερες γυναίκες ανέφεραν ελαφρώς υψηλότερη ικανοποίηση ζωής από τους νεότερους άνδρες και ότι, σε σκληρά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα και στις ηλικίες των 63 ετών και άνω, αυτή η διαφορά φύλου αντιστρέφεται. Έρευνες που εξετάζουν τον αντίκτυπο της πανδημίας στην ποιότητα ζωής αναφέρουν υψηλότερο άγχος και χαμηλότερα επίπεδα ποιότητας ζωής κατά τη διάρκεια της καραντίνας που εξηγείται από διάφορες εργασιακές, συμπεριφορικές μεταβλητές, καθώς και από κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές στον γενικό πληθυσμό (Ferreira et al., 2021). Μείωση της ποιότητας ζωής βρέθηκε σε Τούρκους

φοιτητές (Cam, Top, Ayyildiz, 2021; Ozkul, 2020), σε Πολωνούς φοιτητές (Szczepańska, Pietrzyka, 2021), με χειρότερους δείκτες σωματικών συμπτωμάτων και άγχους να καταδεικνύουν οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές (Rogowska et al., 2020), σε Μαλαισιανούς φοιτητές (Abdullah et al., 2021), ενώ μέτριες διαταραχές της ποιότητας ζωής βρήκαν σε φοιτητές ιατρικής στις Η.Π.Α (Villanueva et al., 2021) και σε Βραζιλιάνους φοιτητές (Silva et al., 2021). Διακρατικές συγκριτικές μελέτες δείχνουν ότι η κακή ψυχική υγεία των φοιτητών σχετίζεται με κακή συνολική ποιότητα ζωής (Geirdal et al., 2021) και ότι ενώ οι περισσότεροι φοιτητές ήταν ικανοποιημένοι με τη ζωή τους (61%), υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χωρών σχετιζόμενες με πολλές μεταβλητές όπως η επιδείνωση της οικονομικής κατάστασής τους, η υποστήριξη τους από την οικογένεια και τους φίλους, από την συνολική υγεία τους κ.ά. (Rogowska et al., 2021).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούταν από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές δεκαεπτά δημόσιων ελληνικών πανεπιστημίων και ποικίλλων σχολών. Παρακάτω, παρατίθεται ο πίνακας 1 με τον μέσο όρο (Μ.Ο) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α) για τις διαφορές ηλικίας των ατόμων του δείγματος και ο πίνακας 2 συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % για κάθε μια από τις κατηγορικές δημογραφικές μεταβλητές.

Πίνακας 1. Αριθμός ατόμων (N), μέγιστη και ελάχιστη τιμή, μέσος όρος (Μ.Ο) και τυπική απόκλιση (Τ.Α)

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ηλικία	245	17	53	27,00	8,732

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος (N=245) ως προς τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά

Μεταβλητές	N	%
Φύλο		
Άνδρας	64	26,12
Γυναίκα	181	73,88
Επίπεδο σπουδών		
Προπτυχιακοί	152	62,04
Μεταπτυχιακοί	93	37,96

Διαδικασία

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη πανελλαδικά από τις 23/11/2021 έως τις 6/12/2021, μέσω ανώνυμης διαδικτυακής έρευνας. Η Επιτροπή Δεοντολογίας του Χαροκόπειου Ιδρύματος ενέκρινε τη μελέτη. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την εθελοντική συμμετοχή τους, τον σκοπό της έρευνας, την ιδιότητα και τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας καθώς

και τη δυνατότητα να τερματίσουν την έρευνα σε οποιαδήποτε στιγμή της διαδικασίας θελήσουν. Δεν δόθηκε κανενός είδους ανταμοιβή στους συμμετέχοντες και διαβεβαιώθηκαν σχετικά με το απόρρητο των απαντήσεών τους και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που συλλέχθηκαν. Μετά το κλείσιμο της έρευνας, για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 20.

Ερευνητικά Εργαλεία

Δόθηκε στους φοιτητές ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο 53 ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών, 5βάθμιας κλίμακα Likert -επιπλέον των δημογραφικών ερωτήσεων σχετικών με το φύλο, την ηλικία και το επίπεδο σπουδών- που συμπεριλάμβανε τρία ερωτηματολόγια: Α) το ερωτηματολόγιο Γενικής Υγείας -28 (GHQ-28), Β) την Κλίμακα Ικανοποίησης Ζωής (L.S.I) και Γ) την Πολυδιάστατη Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Κοινωνικής Υποστήριξης (MSPSS), τα οποία απαντήθηκαν με τη βοήθεια 5θμιας κλίμακας Likert (από 1= Διαφωνώ απόλυτα έως 5= Συμφωνώ απόλυτα). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια που επιλέχθηκαν έχουν χρησιμοποιηθεί τόσο σε αλλόγλωσσους όσο και σε ελληνόφωνους πληθυσμούς (για παράδειγμα, Hadjicharalambous et al., 2021; Szkody et al., 2021). Συγκεκριμένα:

Το Ερωτηματολόγιο Γενικής Υγείας (GHQ-28) κατασκευάστηκε από τον Goldberg (1978). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί και επικυρωθεί σε Ελληνικό πληθυσμό από τους Garyfallos et al. (1991) και ταξινομείται σε τέσσερις υποκλίμακες με 7 ερωτήσεις εκάστη: α) σωματικά ενοχλήματα, β) άγχος/αϋπνία, γ) κοινωνική δυσλειτουργία και δ) κατάθλιψη. Οι υψηλότερες βαθμολογίες στις υποκλίμακες υποδηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα των συγκεκριμένων διαταραχών (Garyfallos et al, 1991). Συνολικά, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha των υποκλιμάκων ήταν καλή (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Δείκτες Cronbach's alpha των παραγόντων του GHQ-28 συνολικά

Παράγοντες (συνολικά)	Cronbach's alpha	Δηλώσεις
Σωματικά συμπτώματα	0,859	A1-A7
Άγχος/Αϋπνία	0,848	A8-A14
Κοινωνική δυσλειτουργία	0,843	A15-A21
Μείζων καταθλιπτική διαταραχή	0,887	A22-A28

Η Κλίμακα Ικανοποίησης Ζωής (L.S.I) κατασκευάστηκε από τους Muthny et al.(1990) και αποτελείται από 13 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, 5βάθμιας κλίμακα Likert. Η κλίμακα έχει μεταφραστεί και επικυρωθεί σε Ελληνικό πληθυσμό από τους Φουντουλάκη και συνεργάτες (1997). Οι Φουντουλάκης και συν. (1997) δίνουν ένα μοντέλο με 4 παράγοντες. Στο παραπάνω μοντέλο, όμως, υπάρχουν οι ερωτήσεις -στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις 1, 3, 7 -που φορτίζουν σε πάνω από ένα παράγοντα, ενώ η ερώτηση 13 τέθηκε εκτός του μοντέλου γιατί φορτίζει σε όλους τους παράγοντες. Με βάση τα παραπάνω, στη συγκεκριμένη έρευνα προτιμήθηκε να θεωρηθούν και οι 13 ερωτήσεις ως μία διάσταση που αφορά την συνολική ποιότητα ζωής σε διάφορους τομείς, με συνολική αξιοπιστία $\alpha = 0,865$.

Η Πολυδιάστατη Κλίμακα Αντιλαμβανόμενη Κοινωνικής Υποστήριξης (MSPSS)

Το MSPSS είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, με 12 ερωτήματα, που μετρά την αντιληπτή κοινωνική υποστήριξη (Zimet et al., 1988). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί και επικυρωθεί σε Ελληνοκυπριακό πληθυσμό, με δύο παράγοντες: «Οικογένεια και σημαντικοί άλλοι» με άλφα Cronbach, 0.97 και τον παράγοντα «Φίλοι» με άλφα Cronbach, 0.92 (Chamboulidou et al., 2016). Η αξιοπιστία των παραγόντων του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα συνολικά, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 4, είναι εξαιρετικά υψηλή.

Πίνακας 4. Δείκτες Cronbach's alpha της Πολυδιάστατης Κλίμακας Αντιλαμβανόμενης Κοινωνικής Υποστήριξης (MSPSS) συνολικά

Παράγοντες (συνολικά)	Cronbach's alpha	Δηλώσεις
Οικογένεια και «σημαντικοί άλλοι»	0,971	Γ42-Γ46, Γ49, Γ51-Γ52
Φίλοι	0,942	Γ47-Γ48, Γ50, Γ53

Ανάλυση δεδομένων

Για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την επίδραση στην ψυχική υγεία, στην ικανοποίηση ζωής και στην κοινωνική υποστήριξη των φοιτητών, των τριών χρονικών περιόδων και συγκεκριμένα, πριν την έναρξη της πανδημίας, κατά την διάρκεια της γενικής απαγόρευσης (lockdowns) και στο παρόν, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Anova Repeated Measures) με την προσαρμογή Bonferroni για πολλαπλές συγκρίσεις (Pair wise Comparisons), που διαπιστώνει για το σύνολο του δείγματος πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ περισσότερων μετρήσεων, εν προκειμένω μεταξύ μετρήσεων σε τρία χρονικά σημεία. Επίσης, υπολογίσθηκε το μέγεθος της επίδρασης (effect size= η^2) και αναφέρεται στο ποσοστό της διακύμανσης των μέσων όρων που οφείλονται στον παράγοντα χρόνο. Για τη σύγκριση των μέσων όρων ανεξαρτήτων δειγμάτων εφαρμόστηκε T-test (Independent Samples T Test), για κάθε μία από τις μεταβλητές που περιείχε 2 κατηγορίες. Για τη συσχέτιση δύο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r).

Αποτελέσματα

Η επίδραση των τριών χρονικών περιόδων στην ψυχική υγεία, στην ικανοποίηση ζωής και στην κοινωνική υποστήριξη των φοιτητών.

Αρχικά, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το μέγεθος της επίδρασης των τριών χρονικών περιόδων και οι πιθανές διαφορές στα επίπεδα της ψυχικής υγείας, ικανοποίησης ζωής και κοινωνικής υποστήριξης. Η σύγκριση των μέσων όρων των επτά παραγόντων θα γίνει με τη βοήθεια του παρακάτω πίνακα 5.

Πίνακας 5. Η επίδραση των τριών χρονικών περιόδων στους παράγοντες της ψυχικής υγείας, ικανοποίησης ζωής και κοινωνικής υποστήριξης των φοιτητών

Παράγοντες	ΠΡΙΝ	lockdowns	ΤΩΡΑ	F	p	η^2
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)			
Σωματικά συμπτώματα	2,35 (0,60)	2,74 (0,75)	2,76 (0,75)	65,32*	0,000***	0,350
Άγχος/Αϋπνία	2,23 (0,87)	2,84 (1,08)	2,83 (1,04)	72,63*	0,000***	0,374
Κοινωνική δυσλειτουργία	2,64 (0,76)	3,11 (0,79)	2,85 (0,76)	59,21*	0,000***	0,328
Μείζων καταθλιπτική διαταραχή	1,57 (0,83)	1,84 (0,95)	1,71 (0,84)	20,59*	0,000***	0,145
Ικανοποίηση ζωής	3,51 (0,83)	3,01 (0,89)	3,17 (0,85)	56,72*	0,000***	0,318
Οικογένεια/ «σημαντικοί άλλοι»	3,96 (0,97)	3,93 (0,98)	3,98 (0,94)	3,66*	0,027*	0,029
Φίλοι	3,88 (1,02)	3,72 (1,16)	3,84 (1,09)	10,15*	0,000***	0,077

N=245

Σημείωση 1: * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$ Σημείωση 2: $0,01 \leq \eta^2 < 0,06$ μικρή επίδραση, $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$ μέση επίδραση και $\eta^2 \geq 0,14$ μεγάλη επίδραση.

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Anova Repeated Measures) με την προσαρμογή Bonferroni για πολλαπλές συγκρίσεις (Pair wise Comparisons) και το μέγεθος της επίδρασης (effect size = η^2) έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα «Σωματικά Συμπτώματα» είναι στατιστικά σημαντική ($F(2,243)=65,32$ με $p=0,000<0,05$, $\eta^2 =0,350 \geq 0,14$). Τα Σωματικά Συμπτώματα, στατιστικά, επιδεινώνονται σημαντικά στα lockdowns σε σχέση με πριν την πανδημία, και στο «Τώρα» υπάρχει μια μικρή αλλά όχι στατιστικά σημαντική επιδείνωση σε σχέση με τα lockdowns.

Η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα «Άγχος/Αϋπνία» είναι στατιστικά σημαντική: ($F(2, 243) = 72,63$, $p=0,000<0,05$, $\eta^2 =0,374 \geq 0,14$). Το «Άγχος/Αϋπνία» κατά την διάρκεια των lockdowns επιδεινώθηκε στατιστικά σημαντικά σε σχέση με πριν την πανδημία και ότι στο τώρα υπάρχει μια μικρή αλλά όχι στατιστικά σημαντική βελτίωση σε σχέση με τα lockdowns.

Η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα «Κοινωνική δυσλειτουργία» είναι στατιστικά σημαντική ($F(2,243)=59,206$, $p=0,000<0,05$, $\eta^2=0,328 \geq 0,14$). Η «Κοινωνική δυσλειτουργία», κατά τη διάρκεια των lockdowns, επιδεινώνεται στατιστικά σημαντικά σε σχέση με πριν την πανδημία αλλά στο παρόν υπάρχει μια στατιστικά σημαντική βελτίωση, χωρίς όμως να έχει φτάσει τα προπανδημικά επίπεδα.

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα «Μείζονα Καταθλιπτική Διαταραχή» είναι στατιστικά σημαντική ($F(2,243)=20,588$, $p=0,000<0,05$, $\eta^2 =0,145 \geq 0,14$). Η Μείζονα Καταθλιπτική

Διαταραχή, κατά τη διάρκεια των lockdowns, επιδεινώνεται στατιστικά σημαντικά σε σχέση με Πριν την πανδημία και στο «Τώρα» υπάρχει μια στατιστικά σημαντική βελτίωση σε σχέση με την περίοδο των lockdowns, που όμως δεν έχει φτάσει στα προπανδημικά επίπεδα.

Όσον αφορά στην υποστήριξη από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους», η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου είναι στατιστικά σημαντική ($F(2,243)=3,656$, $p=0,027<0,05$, $\eta^2=0,029<0,06$). Κατά την διάρκεια των lockdowns η υποστήριξη από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους» παραμένει στατιστικά αμετάβλητη σε σχέση με την προπανδημική περίοδο, ενώ στο Τώρα η υποστήριξη από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους» υπερέρχει στατιστικά σημαντικά (καλύτερεύει) σε σχέση με την περίοδο των lockdowns.

Όσον αφορά στην υποστήριξη από τους φίλους, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου είναι στατιστικά σημαντική ($F(2,243)=10,153$, $p=0,000<0,01$, $\eta^2=0,077$, $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$). Κατά τη διάρκεια των lockdowns η υποστήριξη από τους φίλους επιδεινώνεται στατιστικά σημαντικά σε σχέση με Πριν την πανδημία αλλά στο Τώρα υπάρχει μια στατιστικά σημαντική βελτίωση σε σχέση με τη διάρκεια των lockdowns που είναι πλησίον του επιπέδου του Πριν (δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά).

Η επίδραση του φύλου και του επιπέδου σπουδών στις υπό μελέτη μεταβλητές στους τρεις χρόνους.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και του επιπέδου σπουδών στις υπό μελέτη μεταβλητές και στους τρεις χρόνους, διενεργήθηκε ο έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Παρακάτω, παρατίθενται οι πίνακες με την επίδραση του Φύλου και του Επιπέδου σπουδών στις υπό μελέτη μεταβλητές πριν την πανδημία (πίνακας 6), κατά την διάρκεια των lockdowns (πίνακας 7) και με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων (πίνακας 8).

Πίνακας 6. Η επίδραση του Φύλου και του Επιπέδου σπουδών στις υπό μελέτη μεταβλητές πριν την πανδημία.

Παράγοντες	Φύλο		Επίπεδο σπουδών	
	Άνδρες	Γυναίκες	Προπτυχιακοί	Μεταπτυχιακοί
	N=64	N=181	N=152	N=93
ΠΡΙΝ	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)
Σωματικά συμπτώματα	2,22 (0,61)*	2,39 (0,59)*	2,31 (0,60)	2,40 (0,59)
Άγχος/Αϋπνία	2,07 (0,84)	2,29 (0,87)	2,28 (0,89)	2,16 (0,82)
Κοινωνική δυσλειτουργία	2,71 (0,76)	2,61 (0,76)	2,70 (0,79)	2,53 (0,70)
Μείζων καταθλιπτική διαταραχή	1,61 (0,89)	1,55 (0,81)	1,64 (0,85)	1,46 (0,79)
Ικανοποίηση ζωής	3,33 (0,84)*	3,57 (0,82)*	3,43 (0,87)	3,64 (0,76)
Οικογένεια/«Σημα	3,72 (1,04)*	4,05 (0,92)*	3,88 (1,02)	4,11 (0,85)

ντικοί Άλλοι»				
Φίλοι	3,78 (1,02)	3,92 (1,03)	3,86 (1,03)	3,93 (1,03)

Σημείωση 1: *= $p < 0,05$, **= $p < 0,01$, ***= $p < 0,001$

Από τον πίνακα 6, παρατηρούμε ότι: Όσον αφορά το Φύλο, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών υπάρχουν στα Σωματικά Συμπτώματα ($t(243)=-2,008$, $p=0,046 < 0,05$), στην Ικανοποίηση ζωής (οριακά, $t(243)=-1,970$, $p=0,05$) και στην υποστήριξη από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους» ($t(243)=-2,356$, $p=0,019 < 0,05$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζουν σημαντικά περισσότερα Σωματικά Συμπτώματα σε σχέση με τους άνδρες και μεγαλύτερη ικανοποίηση ζωής και υποστήριξη από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους» σε σχέση με τους άνδρες. Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους παράγοντες. Η επίδραση του φύλου και του επιπέδου σπουδών στις υπό μελέτη μεταβλητές κατά τη διάρκεια των lockdowns παρουσιάζονται στον πίνακα 7, όπως παρατίθεται παρακάτω.

Πίνακας 7. Η επίδραση του Φύλου και του Επιπέδου σπουδών στις υπό μελέτη μεταβλητές κατά τη διάρκεια των Lockdowns

Παράγοντες Lockdowns	Φύλο		Επίπεδο σπουδών	
	Άνδρες	Γυναίκες	Προπτυχιακοί	Μεταπτυχιακοί
	N=64	N=181	N=152	N=93
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
Σωματικά συμπτώματα	2,57 (0,81)*	2,80 (0,72)*	2,71 (0,73)	2,79 (0,79)
Άγχος/Αϋπνία	2,57(1,12)*	2,94 (1,06)*	2,89 (1,04)	2,76 (1,15)
Κοινωνική δυσλειτουργία	3,20 (0,78)	3,09 (0,80)	3,23 (0,81)**	2,94 (0,74)**
Μείζων καταθλιπτική διαταραχή	1,98 (1,11)	1,80 (0,88)	1,99 (1,01)**	1,61 (0,78)**
Ικανοποίηση ζωής	2,94 (0,85)	3,04 (0,91)	2,91 (0,93)	3,19 (0,81)
Οικογένεια /«Σημαντικοί άλλοι»	3,69 (1,05)*	4,01 (0,93)*	3,85 (1,02)	4,06 (0,88)
Φίλοι	3,58 (1,17)	3,77 (1,15)	3,62 (1,18)	3,88 (1,11)

Σημείωση 1: *= $p < 0,05$, **= $p < 0,01$, ***= $p < 0,001$

Από τον πίνακα 7, παρατηρούμε ότι όσον αφορά το Φύλο, στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη διάρκεια των lockdowns, υπάρχουν μεταξύ ανδρών και γυναικών, στα Σωματικά Συμπτώματα ($t(243)=-2,212$, $p=0,036 < 0,05$), στο Άγχος/Αϋπνία ($t(243)=-2,356$, $p=0,019 < 0,05$) και στην υποστήριξη από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους» ($t(243)=-2,313$, $p=0,022 < 0,05$). Άρα, οι γυναίκες εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα σωματικών

συμπτωμάτων και άγχους σε σχέση με τους άνδρες και μεγαλύτερη αντιληπτή υποστήριξη από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους» σε σχέση με τους άνδρες. Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους παράγοντες. Όσον αφορά το επίπεδο Σπουδών, παρατηρούμε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη διάρκεια των lockdowns, υπάρχουν στην Κοινωνική δυσλειτουργία ($t(243)=2,867, p=0,005<0,05$), στη Μείζονα Καταθλιπτική Διαταραχή ($t(243)=3,113, p=0,002<0,05$) και στην Ικανοποίηση ζωής ($t(243)=-2,473, p=0,014<0,05$). Οι προπτυχιακοί φοιτητές έχουν σοβαρότερη κοινωνική δυσλειτουργία και μείζονα κατάθλιψη και χειρότερη Ικανοποίηση ζωής από τους μεταπτυχιακούς. Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους παράγοντες.

Η επίδραση του φύλου και του επιπέδου σπουδών στις υπό μελέτη μεταβλητές, τώρα με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων και της κοινωνίας, παρουσιάζονται στον πίνακα 8, όπως παρατίθεται παρακάτω.

Πίνακας 8. Η επίδραση του Φύλου και του Επιπέδου σπουδών στις υπό μελέτη μεταβλητές με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων και της κοινωνίας.

Παράγοντες στο ΠΑΡΟΝ	Φύλο		Επίπεδο σπουδών	
	Άνδρες N=64	Γυναίκες N=181	Προπτυχιακοί N=152	Μεταπτυχιακοί N=93
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
Σωματικά συμπτώματα	2,55 (0,80)*	2,83 (0,72)*	2,72 (0,74)	2,82 (0,78)
Άγχος/Αϋπνία	2,48 (1,01)**	2,96 (1,04)**	2,86 (1,03)	2,79 (1,09)
Κοινωνική δυσλειτουργία	2,99 (0,71)	2,83 (0,77)	2,91 (0,74)	2,75 (0,77)
Μείζων καταθλιπτική διαταραχή	1,75 (0,93)	1,69 (0,80)	1,78 (0,89)	1,58 (0,74)
Ικανοποίηση ζωής	3,11 (0,87)	3,19 (0,84)	3,11 (0,88)	3,25 (0,79)
Οικογένεια/ «Σημαντικοί άλλοι»	3,75 (1,00)*	4,06 (0,90)*	3,93 (0,97)	4,05 (0,89)
Φίλοι	3,62 (1,22)	3,92 (1,04)	3,79 (1,10)	3,93 (1,08)

Σημείωση 1: *= $p<0,05$, **= $p<0,01$, ***= $p<0,001$

Από τον πίνακα 8, παρατηρούμε ότι όσον αφορά το φύλο, στατιστικά σημαντικές διαφορές τώρα με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων και της κοινωνίας μεταξύ ανδρών και γυναικών υπάρχουν στα Σωματικά Συμπτώματα ($t(243)=-2,558, p=0,011<0,05$), στο Άγχος /Αϋπνία ($t(243)=-3,298, p=0,002<0,05$) και στην υποστήριξη από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους» ($t(243)=-2,324, p=0,021<0,05$). Οι γυναίκες εμφανίζουν σημαντικά περισσότερα προβλήματα σωματικών συμπτωμάτων και άγχους και σημαντικά καλύτερη αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από την οικογένεια και τους σημαντικούς «άλλους» σε σχέση

με τους άνδρες. Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους παράγοντες. Όσον αφορά το Επίπεδο σπουδών, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανέναν από τους παράγοντες.

Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και της Ηλικίας στους τρεις χρόνους.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 9, πριν την έναρξη της πανδημίας, υπάρχει στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση σε επίπεδο $p<0,01$, μεταξύ ηλικίας και ικανοποίηση ζωής και ηλικίας και υποστήριξης από την οικογένεια και τους σημαντικούς άλλους. Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική χαμηλή συσχέτιση σε επίπεδο $p<0,01$ μεταξύ ηλικίας και κοινωνικής δυσλειτουργίας. Σε επίπεδο $p<0,05$, υπάρχει στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και Φίλων.

Πίνακας 9. Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και της Ηλικίας πριν την έναρξη της πανδημίας

	Ηλικία
Ηλικία	1
Σωματικά Συμπτώματα, πριν την πανδημία	0,043
Άγχος/Αϋπνία, πριν την πανδημία	-0,051
Κοινωνική δυσλειτουργία, πριν την πανδημία	-0,186**
Μείζων Καταθλιπτική Διαταραχή, πριν την πανδημία	-0,110
Ικανοποίηση ζωής, πριν την πανδημία	0,184**
Σημαντικοί «άλλοι» και οικογένεια, πριν την πανδημία	0,173**
Φίλοι, πριν την πανδημία	0,134*

Στον παρακάτω πίνακα 10, φαίνεται ότι κατά τη διάρκεια των lockdowns, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση σε επίπεδο $p<0,01$ μεταξύ ηλικίας και ικανοποίηση ζωής καθώς και ηλικίας και υποστήριξης από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους». Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική χαμηλή συσχέτιση σε επίπεδο $p<0,01$ μεταξύ ηλικίας και μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής, ενώ σε επίπεδο $p<0,05$ χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και φίλων.

Πίνακας 10. Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και της Ηλικίας κατά την διάρκεια των lockdowns.

	Ηλικία
Ηλικία	1
Σωματικά Συμπτώματα, κατά την διάρκεια των Lockdowns.	-0,049
Άγχος/Αϋπνία, κατά την διάρκεια των Lockdowns.	-0,113
Κοινωνική δυσλειτουργία κατά την διάρκεια των Lockdowns.	-0,298**
Μείζων Καταθλιπτική Διαταραχή, κατά την διάρκεια των Lockdowns.	-0,194**

Ικανοποίηση ζωής, κατά την διάρκεια των Lockdowns.	0,254**
Σημαντικοί «άλλοι» και οικογένεια, κατά την διάρκεια των Lockdowns.	0,168**
Φίλοι, κατά την διάρκεια των Lockdowns.	0,160*

Στον παρακάτω πίνακα 11, φαίνεται ότι τώρα με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων, υπάρχει στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο $p < 0,01$ μεταξύ ηλικίας και κοινωνικής δυσλειτουργίας, ενώ σε επίπεδο $p < 0,05$ αρνητική χαμηλή συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής, αλλά και χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και ικανοποίηση ζωής και ηλικίας και υποστήριξης από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους».

Πίνακας 11. Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και της Ηλικίας τώρα με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων.

	Ηλικία
Ηλικία	1
Σωματικά Συμπτώματα, με την επαναλειτουργία των παν/μίων	0,041
Άγχος/Αϋπνία, με την επαναλειτουργία των παν/μίων	-0,018
Κοινωνική δυσλειτουργία, με την επαναλειτουργία των παν/μίων	-0,171**
Μείζων Καταθλιπτική Διαταραχή, με την επαναλειτουργία των παν/μίων	-0,128*
Ικανοποίηση ζωής, με την επαναλειτουργία των παν/μίων	0,129*
Σημαντικοί «άλλοι» και οικογένεια, με την επαναλειτουργία των παν/μίων	0,137*
Φίλοι, με την επαναλειτουργία των παν/μίων	0,119

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η πανδημία του COVID-19 φάνηκε, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ότι έχει διαφορετικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των φοιτητών. Σε αντίθεση με άλλες φυσικές κατά -στροφές, η πανδημία αυτή είναι μια συνεχιζόμενη κρίση, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικές τροχιές συμπτωμάτων, στα διαφορετικά στάδια της πανδημίας και σε διαφορετικά έθνη. Πολλά πανεπιστήμια άρχισαν να επαναλειτουργούν, ωστόσο η ψυχική υγεία των φοιτητών μετά την επιστροφή στο πανεπιστήμιο παραμένει ασαφής. Ως εκ τούτου, πραγματοποιήσαμε αυτή τη μελέτη για να διερευνήσουμε τις πιθανές μεταβολές στα επίπεδα του αυτοαναφερόμενου άγχους, της κατάθλιψης, των σωματικών συμπτωμάτων αλλά και τις μεταβολές στα επίπεδα της ικανοποίησης από την ζωή τους και

της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από την οικογένεια, τα σημαντικά πρόσωπα και τους φίλους τους, πριν την πανδημία, κατά τη διάρκεια των lockdowns και τώρα με το άνοιγμα των πανεπιστημίων και την επαναλειτουργία της κοινωνίας με περιορισμένα μέτρα.

Η επίδραση των τριών χρονικών περιόδων στην ψυχική υγεία.

Όσον αφορά στα επίπεδα του άγχους και των σωματικών συμπτωμάτων, σημαντικό εύρημα είναι ότι σε σχέση με πριν την πανδημία, το άγχος και τα σωματικά συμπτώματα επιδεινώθηκαν στατιστικά σημαντικά κατά τη διάρκεια των lockdowns, χωρίς ωστόσο να κινηθούν σε παθολογικά όρια. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με προηγούμενες έρευνες (Fuller-Rowell et al., 2021; Liu, Liu & Liu 2020) αλλά και με την έρευνα των Rogowska et al. (2020) καθώς χειρότερους δείκτες ψυχικής υγείας καταδεικνύουν οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές σε διαστάσεις όπως τα σωματικά συμπτώματα και το άγχος. Η παρατεταμένη περίοδος της εξ αποστάσεως εργασίας, η σωματική αδράνεια, ο πολύς χρόνος μελέτης μέσω υπολογιστή και η έλλειψη κοινωνικών επαφών θα μπορούσε να συνοδεύεται από υψηλότερα επίπεδα άγχους στην διάρκεια των lockdowns. Μετά το άνοιγμα των πανεπιστημίων, φαίνεται ότι το άγχος και τα σωματικά συμπτώματα παραμένουν σταθερά, στα επίπεδα των lockdowns. Μια πιθανή ερμηνεία για αυτό το εύρημα είναι ότι οι φοιτητές καλούνται να προσαρμοστούν ξανά στην μαθησιακή διαδικασία που διεκόπη βιαίως, στους γρήγορους ρυθμούς μιας καθημερινότητας που έπαψαν να είναι εξοικειωμένοι, να προσαρμοστούν σε χρονοβόρες μετακινήσεις, στην επίδειξη πιστοποιητικών και ταυτοπροσωπίας, στη χρήση μάσκας και αποστάσεων. Αυτή η μετατόπιση από την ασφάλεια του σπιτιού στις απαιτήσεις των νέων δεδομένων της καθημερινής κοινωνικής ζωής αιτιολογεί τα σταθερά επίπεδα άγχους, παρόλα τα οφέλη της ζωής εκτός σπιτιού. Όσον αφορά τις μεταβολές στα επίπεδα της κατάθλιψης, διαπιστώνεται ότι σε σχέση με πριν την πανδημία, η μείζονα καταθλιπτική διαταραχή χειροτερεύει στατιστικά σημαντικά κατά τη διάρκεια των lockdowns, αλλά μετά το άνοιγμα των πανεπιστημίων, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική βελτίωση. Το ότι τα συμπτώματα της κατάθλιψης είναι υψηλότερα κατά τις περιόδους των δύο lockdowns και πέφτουν όταν ανοίγουν τα πανεπιστήμια, ενώ τα συμπτώματα άγχους παραμένουν αμετάβλητα και με την επαναλειτουργία των πανεπιστημίων, κατέδειξε και προηγούμενη έρευνα σε Γάλλους φοιτητές (Charbonnier et al., 2021). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αυξήσεις στα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους, κινήθηκαν εντός υποκλινικών ορίων, εύρημα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Elmer et al., 2020; Lu et al., 2021). Όσον αφορά στις αλλαγές στα επίπεδα της κοινωνικής δυσλειτουργίας, διαπιστώνεται ότι σε σχέση με πριν την πανδημία, η κοινωνική δυσλειτουργία επιδεινώνεται στατιστικά σημαντικά κατά τη διάρκεια των lockdowns, αλλά μετά το άνοιγμα των πανεπιστημίων, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική βελτίωση, χωρίς όμως να έχει φτάσει τα προπανδημικά επίπεδα, εύρημα που κατέδειξαν προηγούμενες έρευνες (Hadjicharalambous, Demetriou & Erotocritou, 2021; Zakeri et al., 2021). Η απουσία παρακολούθησης μαθημάτων, χρόνου συνάντησης με τους συμφοιτητές και η απουσία απόλαυσης της θετικής εμπειρίας στην πανεπιστημιούπολη μπορεί να εξηγήσει γιατί τα προβλήματα κοινωνικής δυσλειτουργίας αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια των lockdowns.

Η επίδραση των τριών χρονικών περιόδων στην ικανοποίηση από την ζωή.

Όσον αφορά στα επίπεδα της ικανοποίησης από την ζωή τους, διαπιστώνεται ότι σε σχέση με πριν την πανδημία, η ικανοποίηση ζωής χειροτερεύει στατιστικά σημαντικά κατά τη διάρκεια των lockdowns αλλά μετά το άνοιγμα των πανεπιστημίων, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική βελτίωση, χωρίς όμως να έχει φτάσει τα προπανδημικά επίπεδα (Hadjicharalambous et al., 2021; Rogowska et al., 2021; Silva et al., 2021; Villanueva et al., 2021).

Σημειώνεται ότι, η ικανοποίησης ζωής των φοιτητών κινήθηκε σε μέτρια επίπεδα και στις τρεις χρονικές περιόδους. Όσον αφορά στις μεταβολές στα επίπεδα της υποστήριξης από τους φίλους διαπιστώνεται ότι η υποστήριξη από τους φίλους επιδεινώνεται στατιστικά σημαντικά κατά τη διάρκεια των lockdowns αλλά, μετά το άνοιγμα των πανεπιστημίων, βελτιώνεται και φτάνει στα προπανδημικά επίπεδα. Αυτό το εύρημα φαίνεται αναμενόμενο στις περιόδους όπου απαγορευόταν η φυσική επαφή και ελεύθερη κυκλοφορία των πολιτών.

Η επίδραση των τριών χρονικών περιόδων στην κοινωνική υποστήριξη.

Αντιθέτως, τα επίπεδα της υποστήριξης από την οικογένεια και τους σημαντικούς άλλους παραμένουν αμετάβλητα και στα ίδια υψηλά προπανδημικά επίπεδα, ενώ, μετά το άνοιγμα των πανεπιστημίων, αυξάνουν ακόμη περισσότερο. Αυτό το εύρημά μας είναι σύμφωνο με την μελέτη των Elmer et al. (2020), που χρησιμοποιώντας διαχρονικά δεδομένα κοόρτης, αναφέρει, αφενός, στατιστικά σημαντική πτώση της ψυχικής υγείας στο lockdown, αφετέρου, χωρίς σημαντικές διαφορές στην ψυχική υγεία σε σχέση με πριν την πανδημία, ενώ ούτε τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης άλλαξαν σημαντικά στο lockdown σε σχέση με προπανδημικά δεδομένα. Αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στους υπό εξέταση παράγοντες, διαπιστώνεται ότι πριν την πανδημία οι φοιτήτριες υπερέχουν σε σωματοποιημένα ψυχικά συμπτώματα αλλά, επίσης, είναι περισσότερο ικανοποιημένες από την ζωή τους και αντιλαμβάνονται την υποστήριξη από την οικογένεια τους και τους «σημαντικούς άλλους» περισσότερο από ό,τι οι φοιτητές. Κατά τη διάρκεια των lockdowns αλλά και μετά το άνοιγμα των πανεπιστημίων, οι φοιτήτριες εμφανίζουν, επιπλέον, και υψηλότερο άγχος/αϋπνία από ό,τι οι φοιτητές (Day & Livingstone, 2003; Elmer et al., 2020; Joshanloo & Jovanović, 2020). Ως προς το επίπεδο σπουδών, διαφορές βρίσκουμε μόνο κατά τη διάρκεια των lockdowns με τους προπτυχιακούς φοιτητές να έχουν μεγαλύτερη κοινωνική δυσλειτουργία και μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και μικρότερη ικανοποίηση ζωής από ό,τι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές (Carr et al., 2021; Chow, 2005; Guo et al., 2020). Επιπλέον, από την ανάλυση συσχετίσεων παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και ικανοποίησης ζωής. Φαίνεται πως η ικανοποίηση από την ζωή αυξάνεται στους μεγαλύτερους ηλικιακά φοιτητές (Cabras & Mondo, 2018; Chow, 2005).

Συνολικά, τα ευρήματά μας δείχνουν ότι τα επίπεδα ψυχικής υγείας και ποιότητας ζωής επιδεινώθηκαν στη διάρκεια των lockdowns στους φοιτητές. Παρ' όλα αυτά, αυτές οι αυξήσεις δεν έφτασαν σε κλινικά επίπεδα, αντιθέτως, διατηρήθηκαν σε χαμηλά υποκλινικά επίπεδα. Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από την οικογένεια και τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους, όχι μόνο δεν παρουσίασε πτώση στα lockdowns, αλλά τώρα με την επανα-λειτουργία της κοινωνίας και των πανεπιστημίων καταδεικνύεται η περαιτέρω μεγέθυνσή της. Αυτή η υψηλή αντίληψη των φοιτητών για την υποστήριξή τους από την οικογένεια και τους «σημαντικούς άλλους» πιθανά να διατήρησε σε υποκλινικά όρια τις αυξήσεις του άγχους και της κατάθλιψης, καθώς διαμεσολάβησε στην εξισορρόπηση της επίδρασης των στρεσογόνων γεγονότων της πανδημίας.

Φαίνεται πως η υποστήριξη από την οικογένεια είναι διαχρονική αξία στην χώρα μας. Σημαντικά πρόσωπα, όπως ένας σύντροφος, ένας δάσκαλος, ένας ειδικός ψυχικής υγείας ή οποιοσδήποτε άλλος, φαίνεται να έχουν μεγάλη αξία για τους φοιτητές. Στην παρούσα μελέτη, δεν διερευνήθηκε η ιδιότητα του «σημαντικού άλλου» προσώπου. Θα έχει σημασία να διερευνηθεί, σε επόμενη έρευνα, σε ποια πρόσωπα αναφέρονται, κυρίως για να κατά-νοήσουμε τους θετικούς πόρους σε αυτή την αναπτυξιακή ηλικία.

Περιορισμοί της έρευνας, εκπαιδευτικές προεκτάσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η παρούσα έρευνα, παρά τα ενδιαφέροντα ευρήματά της, έχει και περιορισμούς. Ένας βασικός περιορισμός είναι ότι η ψυχική υγεία αξιολογήθηκε με αναδρομικές αυτοαξιολογήσεις, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο μεροληψίας αλλά και τα σφάλματα στην αυτοαναφορά. Δεύτερον, ήταν ένα δείγμα μη αντιπροσωπευτικό, με τις γυναίκες να συμμετέχουν περισσότερο. Τρίτον, τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς δεν είναι διαγνωστικά εργαλεία και, επομένως, ενδέχεται να μην ανιχνεύουν σχετικές αλλαγές στην ψυχική υγεία των φοιτητών. Είναι πιθανό η μελέτη να μην κάλυπτε επαρκώς όλο το φάσμα των εμπειριών των φοιτητών, κυρίως των θετικών εμπειριών. Τα ευρήματά μας για τον ρόλο της κοινωνικής υποστήριξης ενδέχεται να ενημερώσουν περαιτέρω τις συνεχείς προσπάθειες των πανεπιστημίων σε όλο τον κόσμο για την ανάπτυξη νέων υβριδικών στρατηγικών διδασκαλίας, σε περιόδους κρίσεων, για αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση σε άτυπα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως ψηφιακές μορφές ομάδων μελέτης, συνεδριάσεις ομάδων συνομηλίκων, διαδικτυακές εκδηλώσεις για την υποστήριξη της ανάπτυξης κοινωνικών δεσμών μεταξύ των φοιτητών, καθοδήγηση και ψυχολογική συμβουλευτική. Αυτό θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη σημασία για τους νεότερους φοιτητές που δεν είχαν ακόμη την ευκαιρία να δημιουργήσουν κοινωνικούς δεσμούς με συμφοιτητές τους, τις φοιτήτριες που φάνηκε να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αντιμετωπίσουν τις αρνητικές συνέπειες της πανδημίας, για όσους ζουν μόνοι τους, έχουν λιγότερη άμεση επαφή με στενά μέλη της οικογένειας και φίλους, λαμβάνουν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη και έχουν ασθενέστερη ενσωμάτωση στα κοινωνικά δίκτυα.

Συμπερασματικά, αν και δεν μπορούμε σε καμία περίπτωση να ισχυριστούμε την αιτιότητα, τα αποτελέσματα της μελέτης μας δείχνουν την σημαντική συμβολή της κοινωνικής υποστήριξης σε περιόδους κρίσεων. Αυτό είναι σύμφωνο με το σχόλιο του Mancini (2020) ότι η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και η βαθμονόμηση της διαθεσιμότητάς τους είναι κρίσιμο στοιχείο της προσαρμογής μας στις κρίσεις. Επιπλέον, το οξύ στρες μπορεί να διεγείρει αλληλέγγυες συμπεριφορές και επομένως, να βελτιώνονται περαιτέρω οι κοινωνικές σχέσεις και τα κοινωνικά περιβάλλοντα (Mancini, 2019). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούν να ανιχνεύσουν και να αναδείξουν όχι μόνο τις αρνητικές αλλά και τις θετικές εμπειρίες στις κρίσεις καθώς και τις συνθήκες στις οποίες τα ψυχοκοινωνικά κέρδη αυξάνονται.

Αναφορές

- Abas, I. M. Y., Alejail, I. I. E. M., & Ali, S. M. (2021). Anxiety among the Sudanese university students during the initial stage of COVID-19 pandemic. *Heliyon*, 7(3), e06300.
- Abdullah, M. F. I. L. B., Mansor, N. S., Mohamad, M. A., & Teoh, S. H. (2021). Quality of life and associated factors among university students during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMJ open*, 11(10), e048446.
- Basu, D. (2004). Quality-of-life issues in mental health care: Past, present, and future. *German Journal of Psychiatry* 7(3), 35–43
- Bourion-Bédès, S., Tarquinio, C., Batt, M., Tarquinio, P., Lebreuilly, R., Sorsana, C., ... & Baumann, C. (2021). Psychological impact of the COVID-19 outbreak on students in a French region severely affected by the disease: Results of the PIMS-CoV 19 study. *Psychiatry research*, 295, 113559.
- Bukhari, S. R., & Afzal, F. (2017). Perceived social support predicts psychological problems among university students. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 18-27.

- Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Coping strategies, optimism, and life satisfaction among first-year university students in Italy: Gender and age differences. *Higher education*, 75(4), 643-654.
- Cam, H. H., Top, F. U., & Ayyildiz, T. K. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and health-related quality of life among university students in Turkey. *Current Psychology*, 1-10.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934.
- Carr, E., Davis, K., Bergin-Cartwright, G., Lavelle, G., Leightley, D., Oetzmann, C., ... & Hotopf, M. (2021). Mental health among UK university staff and postgraduate students in the early stages of the COVID-19 pandemic. *Occupational and Environmental Medicine*.
- Chamboulidou, I., Lambrinou, E., Christoforou, N., Kalogirou, F., Protopapas, A., Christofi, P., & Middleton, N. (2016). The validity of Gr-MSPSS in patients with heart failure. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 15, S74.
- Chang, J. J., Ji, Y., Li, Y. H., Pan, H. F., & Su, P. Y. (2021). Prevalence of anxiety symptom and depressive symptom among college students during COVID-19 pandemic: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*.
- Charbonnier, E., Le Vigouroux, S., & Goncalves, A. (2021). Psychological Vulnerability of French University Students during the COVID-19 Pandemic: A Four-Wave Longitudinal Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9699.
- Chow, H. P. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social indicators research*, 70(2), 139-150.
- Davvetas, V., Ulqinaku, A., & Sarial-Abi, G. (2021). Local Impact of Global Crises, Institutional Trust, and Consumer Well-being: Evidence from the COVID-19 Pandemic. *Journal of International Marketing*.
- Day, A. L., & Livingstone, H. A. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(2), 73.
- Damush, T. M., Hays, R. D., & Di Matteo, M. R. (1997). Stressful life events and health-related quality of life in college students. *Journal of college student development*, 38(2), 181-90.
- Deng, J., Zhou, F., Hou, W., Silver, Z., Wong, C. Y., Chang, O., ... & Huang, E. (2021). The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 113863.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American journal of orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.
- Elmer, T., Mephram, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *Plos one*, 15(7), e0236337.
- Fancourt, D., Steptoe, A., & Bu, F. (2021). Trajectories of anxiety and depressive symptoms during enforced isolation due to COVID-19 in England: a longitudinal observational study. *The Lancet Psychiatry*, 8(2), 141-149.
- Ferreira, L. N., Pereira, L. N., da Fé Brás, M., & Ilchuk, K. (2021). Quality of life under the COVID-19 quarantine. *Quality of Life Research*, 30(5), 1389-1405.
- Fountoulakis, K., Iakovides, A., Christoforides, A., Ierodiakonou, C. (1997). The validation of the Life Satisfaction Inventory (LSI) in the Greek population. *Psychiatriki*, 8, 292-304.
- Fried, E. I., Papanikolaou, F., & Epskamp, S. (2020). Mental health and social contact during the COVID-19 pandemic: an ecological momentary assessment study. *Clinical Psychological Science*, 21677026211017839.
- Fuller-Rowell, T. E., Nichols, O. I., Doan, S. N., Adler-Baeder, F., & El-Sheikh, M. (2021). Changes in Depressive Symptoms, Physical Symptoms, and Sleep-Wake Problems From Before to During the COVID-19 Pandemic Among Emerging Adults: Inequalities by Gender, Socioeconomic Position, and Race. *Emerging Adulthood*, 9(5), 492-505.

- Garyfallos, G., Karastergiou, A., Adamopoulou, A., Moutzoukis, C., Alagiazidou, E., Mala, D., & Garyfallos, A. (1991). Greek version of the General Health Questionnaire: Accuracy of translation and validity. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 84, 371-37
- Geirdal, A. Ø., Ruffolo, M., Leung, J., Thygesen, H., Price, D., Bonsaksen, T., & Schoultz, M. (2021). Mental health, quality of life, wellbeing, loneliness and use of social media in a time of social distancing during the COVID-19 outbreak. A cross-country comparative study. *Journal of Mental Health*, 30(2), 148-155.
- Guo, L. P., Li, Z. H., Chen, T. L., Liu, G. H., Fan, H. Y., & Yang, K. H. (2020). The prevalence of mental distress and association with social changes among postgraduate students in China: a cross-temporal meta-analysis. *Public Health*, 186, 178-184.
- Hadjicharalambous, D., Demetriou, L., & Erotocritou, K. (2021). Exploring the quality of life and psychological symptoms of university students in Cyprus during the Covid-19 pandemic. *Journal of Social Science Research*, 17, 2321-1091.
- Hernández-García, F., Gómez, O. G., González-Velázquez, V. E., Pedraza-Rodríguez, E. M., Zamora-Fung, R., & Herrera, L. A. L. (2021). Perceived stress by students of the medical sciences in Cuba toward the COVID-19 pandemic: results of an online survey. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
- Horita, R., Nishio, A., & Yamamoto, M. (2022). Lingering effects of COVID-19 on the mental health of first-year university students in Japan. *PloS one*, 17 (1), e0262550.
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of psychiatric research*, 47(3), 391-400.
- Joshanloo, M., & Jovanović, V. (2020). The relationship between gender and life satisfaction: analysis across demographic groups and global regions. *Archives of women's mental health*, 23(3), 331-338.
- Johansson, F., Côté, P., Hogg-Johnson, S., Rudman, A., Holm, L. W., Grotle, M., ... & Skillgate, E. (2021). Depression, anxiety and stress among Swedish university students before and during six months of the COVID-19 pandemic: A cohort study. *Scandinavian journal of public health*, 14034948211015814.
- Kecojevic, A., Basch, C. H., Sullivan, M., & Davi, N. K. (2020). The impact of the COVID-19 epidemic on mental health of undergraduate students in New Jersey, cross-sectional study. *PloS one*, 15(9), e0239696.
- Kendler, K. S., Myers, J., & Prescott, C. A. (2005). Sex differences in the relationship between social support and risk for major depression: a longitudinal study of opposite-sex twin pairs. *American Journal of Psychiatry*, 162(2), 250-256.
- Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S. L., & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. *Frontiers in psychiatry*, 12, 441.
- Kumar, A., & Nayar, K. R. (2021). COVID 19 and its mental health consequences. *Journal of Mental Health*, 30:1, 1-2, DOI: 10.1080/09638237.2020.1757052.
- Li, H. Y., Cao, H., Leung, D. Y., & Mak, Y. W. (2020). The psychological impacts of a COVID-19 outbreak on college students in China: a longitudinal study. *International journal of environmental research and public health*, 17(11), 3933.
- Li, N., Li, S., & Fan, L. (2021). Risk factors of psychological disorders after the COVID-19 outbreak: The mediating role of social support and emotional intelligence. *Journal of Adolescent Health*, 69(5), 696-704.
- Li, X., Wu, H., Meng, F., Li, L., Wang, Y., and Zhou, M. (2020). Relations of COVID-19-related stressors and social support to Chinese college students' psychological response during the COVID-19 epidemic. *Front. Psychiatry* 11:551315. doi: 10.3389/fpsy.2020.551315
- Li, Y., Wang, A., Wu, Y., Han, N., & Huang, H. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of college students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 12.
- Li, Y., Zhao, J., Ma, Z., McReynolds, L. S., Lin, D., Chen, Z., ... & Liu, X. (2021). Mental health among college students during the COVID-19 pandemic in China: A 2-wave longitudinal survey. *Journal of affective disorders*, 281, 597-604.

- Liu, S., Liu, Y., & Liu, Y. (2020). Somatic symptoms and concern regarding COVID-19 among Chinese college and primary school students: A cross-sectional survey. *Psychiatry research*, 289, 113070.
- Lu, P., Yang, L., Wang, C., Xia, G., Xiang, H., Chen, G., ... & Guo, Y. (2021). Mental health of new undergraduate students before and after COVID-19 in China. *Scientific reports*, 11(1), 1-9.
- Ma, Z., Zhao, J., Li, Y., Chen, D., Wang, T., Zhang, Z., ... & Liu, X. (2020). Mental health problems and correlates among 746 217 college students during the coronavirus disease 2019 outbreak in China. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 29.
- Mancini, A. D. (2019). When acute adversity improves psychological health: A social – contextual framework. *Psychological Review*, 126(4), 486.
- Mancini, A. D. (2020). Heterogeneous mental health consequences of COVID-19: Costs and benefits. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S15-S16. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000894>
- Massar, S. A., Ng, A. S., Soon, C. S., Ong, J. L., Chua, X. Y., Chee, N. I., ... & Chee, M. W. (2022). Reopening after lockdown: the influence of working-from-home and digital device use on sleep, physical activity, and wellbeing following COVID-19 lockdown and reopening. *Sleep*, 45(1), zsab250.
- Meda, N., Pardini, S., Slongo, I., Bodini, L., Zordan, M. A., Rigobello, P., ... & Novara, C. (2021). Students' mental health problems before, during, and after COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of psychiatric research*, 134, 69-77.
- Mishra, L., & Kumar, N. P. (2021). Higher education students' behaviour and mental health during Covid-19 lockdown: a pilot study. *Journal of Public Health*, 1-7.
- Naser, A. Y., Dahmash, E. Z., Al-Rousan, R., Alwafi, H., Alrawashdeh, H. M., Ghoul, I., ... & Alyami, H. S. (2020). Mental health status of the general population, healthcare professionals, and university students during 2019 coronavirus disease outbreak in Jordan: A cross-sectional study. *Brain and behavior*, 10(8), e01730.
- Ochnik, D., Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., Jakubiak, M., Schütz, A., Held, M. J., ... & Wierzbik-Strońska, M. (2021). A comparison of depression and anxiety among university students in nine countries during the COVID-19 pandemic. *Journal of clinical medicine*, 10(13), 2882.
- Olatunji, B. O., Cisler, J. M., & Tolin, D. F. (2007). Quality of life in the anxiety disorders: a meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 27(5), 572-581.
- OZKUL, C. O. (2020). Quality of life and related factors in university students during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, 7(3), 267-276.
- Plenty, S., Bracegirdle, C., Dollmann, J., & Spiegler, O. (2021). Changes in young adults' mental well-being before and during the early stage of the COVID-19 pandemic: disparities between ethnic groups in Germany. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 15(1), 1-14.
- Prati, G., & Mancini, A. D. (2021). The psychological impact of COVID-19 pandemic lockdowns: a review and meta-analysis of longitudinal studies and natural experiments. *Psychological medicine*, 1-11.
- Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian journal of psychiatry*, 52, 102066.
- Ramezankhani, A., Gharlipour, Z., Heydarabadi, A. B., Tavassoli, E., Motalebi, M., Barekati, H., & Moosavi, S. A. (2013). Perceived social support, depression, and perceived stress in university students. *Archives of Advances in Biosciences*, 4(4).
- Ribeiro, Í. J., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2018). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*, 4(2), 70-77.
- Robinson, E., Sutin, A. R., Daly, M., & Jones, A. (2022). A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies reopening comparing mental health before versus during the COVID-19 pandemic in 2020. *Journal of affective disorders*, 296, 567-576.
- Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., & Bokszaanin, A. (2020). Examining anxiety, life satisfaction, general health, stress and coping styles during COVID-19 pandemic in Polish sample of university students. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 797.

- Rogowska, A. M., Ochnik, D., Kuśnierz, C., Jakubiak, M., Schütz, A., Held, M. J., ... & Cuero-Acosta, Y. A. (2021). Satisfaction with life among university students from nine countries: Cross-national study during the first wave of COVID-19 pandemic. *BMC public health*, 21(1), 1-19.
- Rückert, H. W. (2015). Students' mental health and psychological counselling in Europe. *Mental Health & Prevention*, 3(1-2), 34-40.
- Sharp, J., & Theiler, S. (2018). A review of psychological distress among university students: Pervasiveness, implications and potential points of intervention. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 40(3), 193-212.
- Silva, P. G. D. B., de Oliveira, C. A. L., Borges, M. M. F., Moreira, D. M., Alencar, P. N. B. Avelar, R. L., ... & Sousa, F. B. (2021). Distance learning during social seclusion by COVID-19: improving the quality of life of undergraduate dentistry students. *European Journal of Dental Education*, 25(1), 124-134.
- Szczepańska, A., & Pietrzyka, K. (2021). The COVID-19 epidemic in Poland and its influence on the quality of life of university students (young adults) in the context of restricted access to public spaces. *Journal of Public Health*, 1-11.
- Szkody, E., Stearns, M., Stanhope, L., & McKinney, C. (2021). Stress-buffering role of social support during COVID-19. *Family process*, 60(3), 1002-1015.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent research*, 15(1), 123-144.
- Villanueva, E. W., Meissner, H., & Walters, R. W. (2021). Medical student perceptions of the learning environment, quality of life, and the school of medicine's response to the COVID-19 pandemic: a single institution perspective. *Medical science educator*, 31(2), 589-598.
- Wang, C., Wen, W., Zhang, H., Ni, J., Jiang, J., Cheng, Y., ... & Liu, W. (2021). Anxiety, depression, and stress prevalence among college students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of American college health*, 1-8.
- Wang, D., Chen, H., Zhai, S., Zhu, Z., Huang, S., Zhou, X., ... & Liu, X. (2021). Is returning to school during the COVID-19 pandemic stressful? A study on immediate mental health status of Chinese college students. *Journal of Affective Disorders*, 287, 261-267.
- Werner, A. M., Tibubos, A. N., Mülder, L. M., Reichel, J. L., Schäfer, M., Heller, S., ... & Beutel, M. E. (2021). The impact of lockdown stress and loneliness during the COVID-19 pandemic on mental health among university students in Germany. *Scientific Reports*, 11 (1), 1-11.
- WHOQoL Group. (1993). Study protocol for the World Health Organization project to develop a Quality of Life assessment instrument (WHOQOL). *Quality of life Research*, 2, 153-159.
- Woon, L. S. C., Leong Bin Abdullah, M. F. I., Sidi, H., Mansor, N. S., & Nik Jaafar, N. R. (2021). Depression, anxiety, and the COVID-19 pandemic: Severity of symptoms and associated factors among university students after the end of the movement lockdown. *Plos one*, 16(5), e0252481.
- Zakeri, M. A., Rafsanjanipoor, S. M. H., Kahnooji, M., Heidari, F. G., & Dehghan, M. (2021). Generalized anxiety disorder during the COVID-19 outbreak in Iran: the role of social dysfunction. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 209(7), 491-496.
- Zhang, H., Yang, J., Li, Y., Ren, G., Mu, L., Cai, Y., ... & Zhou, Y. (2021). The patterns and predictors of loneliness for the Chinese medical students since post-lockdown to new normal with COVID-19. *Frontiers in Public Health*, 9.
- Zheng, C., Yi, P., Shen, G., & Chen, W. (2021). Effects of School Resumption on College Students' Mental Health During the COVID-19 Pandemic. *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, 1-9.
- Zheng, X., Guo, Y., Ma, W., Yang, H., Luo, L., Wen, L., ... & Wang, H. (2021). A longitudinal study on the Mental health of college students in Jinan during the peak stage of the COVID-19 epidemic and the society reopening. *Biomedicine hub*, 6(3), 102-110.
- Zimmermann, M., Bledsoe, C., & Papa, A. (2021). Initial impact of the COVID-19 pandemic on college student mental health: A longitudinal examination of risk and protective factors. *Psychiatry research*, 305, 114254.