



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

επιστημονική επετηρίδα

Τόμος 28

Ιωάννινα 2016



**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Τόμος 28

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2016

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**Ετήσια έκδοση
του Παιδαγωγικού Τμήματος
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:**

Τόμος 28/2016

**Συντακτική Επιτροπή της Επιστημονικής Επετηρίδας
του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Συντονίστρια: Πλουσία Μισαηλίδη
Μέλη: Μαρία Πουρνάρη
Σταμάτης Πορτελάνος

Επιστημονική Επιτροπή:

Καψάλης Γεώργιος
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος
Κώτσης Κωνσταντίνος
Μικρόπουλος Αναστάσιος
Μπρούζος Ανδρέας
Εμβαλωτής Αναστάσιος
Μισαηλίδη Πλουσία
Παπαδοπούλου Σμαράγδα
Πουρνάρη Μαρία
Σούλης Σπύρος
Γαβριλάκης Κώστας
Λεοντοπούλου Σοφία
Μαυρίδης Δημήτριος
Μορφίδη Ελένη
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία
Πορτελάνος Σταμάτης
Τάτσης Κωνσταντίνος
Φύκαρης Ιωάννης
Αποστολίδου Ελένη
Δημητροπούλου Παναγιώτα

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ISSN: 1108-4510

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Η συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας <i>Εμβολωτής Αναστάσιος & Χαλβατζή Μαρία</i>	7
Επιμόρφωση μελλοντικών εκπαιδευτικών στα προγράμματα φιλοσοφίας με παιδιά: Μια πιλοτική φαινομενολογική έρευνα <i>Γασπαράτου Ρένια, Εργαζάκη Μαρίνα, Δημοπούλου Γεωργία, Κοσμοπούλου Νικολίτσα, & Γιαννακοπούλου Θεοδώρα</i>	23
Οι θετικές επιπτώσεις του παιδιού με νοητική αναπηρία στην οικογένεια: Αντιλήψεις των γονέων <i>Κολλάρá Φανή & Αλευριάδου Αναστασία</i>	45
Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην αυτονόμηση του σχολείου <i>Μποζιάρης Βασίλειος & Κωνσταντίνου Χαράλαμπος</i>	73

Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Αναστάσιος Εμβαλωτής¹ & Μαρία Χαλβατζή

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο αφετηρία για τη μελέτης της ευρωπαϊκής ταυτότητας αποτελεί η έννοια της ταυτότητας εν γένει, τα χαρακτηριστικά της και η οικοδόμησή της στα όρια του έθνους-κράτους. Ακολουθεί η διασαφήνιση της ιδιότητας του πολίτη μέσα από την εξελικτική της πορεία και μέχρι τη σύγχρονη ευρωπαϊκή συγκυρία. Οι ερευνητές ιχνηλατούν την ευρωπαϊκή ταυτότητα στο πλαίσιο μιας υπερεθνικής πολιτικής κοινότητας, όπου τα υποκείμενα ενεργούν ως Ευρωπαίοι πολίτες, καθώς και σε θεσμικές πρακτικές και πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Για τον σκοπό αυτόν εξετάζουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα υπό το πρίσμα κυρίαρχων κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, αναλύουν τις συνιστώσες της και τους κοινωνικούς μηχανισμούς που συμβάλλουν στη συγκρότησή της. Το άρθρο κλείνει με τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εθνική και την ευρωπαϊκή ταυτότητα, εκφράζοντας παράλληλα προβληματισμό όσον αφορά τις προϋποθέσεις συγκρότησης μιας κοινής ταυτότητας μεταξύ των πολιτών της Ευρώπης.

Λέξεις – κλειδιά: Έθνος, Ευρώπη, οικοδόμηση, συνιστώσες, σχέση, ταυτότητα.

¹**Διεύθυνση:** Αναστάσιος Εμβαλωτής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 45110 Ιωάννινα. Τηλ.: 2651005687. Email: aemvalot@uoi.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή πραγματικότητα αποτελεί παράγωγο σωρείας μεταβολών, που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια και εκτείνονται στην κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτισμική σφαίρα του ανθρώπινου βίου. Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (1986) οριοθετεί χρονικά την πολιτική, κοινωνική και οικονομική ολοκλήρωση του ευρωπαϊκού χώρου και τοποθετεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το ζήτημα της ισότητας και της συμμετοχής σε ένα πλαίσιο πέραν του εθνικού (Beck, 2000. Καμχής, 2007. Soysal, 1994). Ο πολίτης αναζητά και αναγνωρίζει πλέον δικαιώματα, υποχρεώσεις και αρμοδιότητες, που εντάσσονται στο δίκαιο μιας ευρωπαϊκής συλλογικότητας, το διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από αυτό. Προκύπτει έτσι η αναγκαιότητα για την καθιέρωση μιας πολιτικής κουλτούρας, που καθιστά σαφή την ιδιότητα του μέλους σε μία ευρωπαϊκή οικογένεια.

Η ένταξη της Ελλάδας στο γεωπολιτικό καθεστώς της Ευρωπαϊκής Ένωσης σηματοδότησε την ανάγκη αναθεώρησης και επικαιροποίησης στοιχείων της πολιτικής κουλτούρας των πολιτών, τα οποία οικοδομήθηκαν στο ιστορικό παρελθόν με διαφορετικούς όρους. Η συγκεκριμένη αλλαγή άσκησε ταυτόχρονα επιρροή στην αυτοαντίληψη των ευρωπαίων πολιτών. Η διευκόλυνση της κινητικότητας συνέβαλλε, μέσω της άμβλυνσης των όποιων νομικών και τεχνικών δυσχερειών, στη μεταφορά και ενσωμάτωση στοιχείων πολιτικής κουλτούρας – τα οποία προγραμματικά προβλέπονταν να συνδράμουν ενισχύοντας την οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής συλλογικής ταυτότητας. Στην πορεία όμως άρχισαν να διατυπώνονται αμφιβολίες αναφορικά με την υποδοχή και ένταξη νέων, ενδεχομένως άγνωστων ή και απροσδιόριστων, στοιχείων ταυτότητας, τροφοδοτώντας προβληματισμούς για τη σχέση της τοπικής με την υπερτοπική ταυτότητα. Παρά τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ιδιότητας και ταυτότητας (χρήση συμβόλων, καθιέρωση κοινού νομίσματος, προώθηση της πανευρωπαϊκής κινητικότητας, αυξανόμενη λήψη αποφάσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ευρωπαϊκές πολιτισμικές πρωτοβουλίες, ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση), το ζήτημα της ενιαίας οικοδόμησης παραμένει (Favell, Recchi, Kuhn, Jensen, & Klein, 2011. Imig & Tarrow, 2001. Kaina & Karolewski, 2013. Mau & Verwiebe, 2009. Medrano & Gutiérrez, 2001).

Η έννοια της ταυτότητας

Αποδεχόμενοι την εκτίμηση ότι «η “ταυτότητα” είναι δύσκολο να οριστεί λόγω της αμφισημίας της έννοιας, η οποία εξακριβώνει ταυτόχρονα τόσο την ομοιότητα ανάμεσα σε άτομα ή πράγματα, όσο και τη μεταξύ τους διαφορά» (Brúζας, 1997, σ. 169), θεωρούμε ότι η ταυτότητα δηλώνει τόσο τη σύγκλιση ή ομοιότητα ανάμεσα σε ομάδες, απόψεις και σύμβολα, όσο και τη μεταξύ τους απόκλιση ή διαφορά. Επομένως ο ρόλος της είναι τόσο ενοποιητικός, όσο και διαφοροποιητικός. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναπαριστάται σχηματικά η σύνδεση της ταυτότητας με τον πολιτισμό: πολιτισμός > κοινωνία > αξίες > κοινωνικοποίηση > υποσυνείδητο > αυτοσυνειδησία > ταυτότητα» (Giddens, 2002, σ. 108). Για τον Giddens (2002) η αυτοσυνειδησία είναι η «συνείδηση της ιδιαίτερης κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, ως προσώπου ξεχωριστού από τα άλλα», ενώ η ταυτότητα διαμορφώνεται από «τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του χαρακτήρα ενός προσώπου ή μιας ομάδας. Τόσο η ατομική όσο και η ομαδική ταυτότητα συνοδεύονται σε μεγάλο βαθμό από κοινωνικά σημάδια» (Giddens, 2002, σ. 97, 109). Για τον Γκότοβο (1990), η διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας απορρέει από τις εμπειρίες του ατόμου, που εκτυλίσσονται σε διαφορετικό τόπο, χρόνο και κοινωνικό περιβάλλον (σ. 36). Το άτομο αντιλαμβάνεται ότι τα βιώματά του διαφοροποιούνται από των άλλων, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται και η προκύπτουσα εξ' αυτών ταυτότητα (Γκότοβος, 1990). Η αντίληψη αυτή αποτελεί τον πυρήνα της «προσωπικής ταυτότητας», η οποία αναφέρεται «στην αναπαράσταση του εαυτού του ατόμου από τον ίδιο τον εαυτό του» (Γκότοβος, 1990, σ. 36).

Για ένα πλήθος θεωρητικών (Castells, 2004. Γκέφου-Μαδιανού, 2006. Κωνσταντοπούλου, Μαράτου-Αλιπράντη, & Γερμανός, 1999. Woolf, 1999) η ταυτότητα συνιστά προϊόν, παραγόμενο από ένα σύνολο σχέσεων κατά τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο Epstein (1978) ορίζει την ταυτότητα ως έννοια σύνθεσης, ενσωμάτωσης και δράσης, που «αναπαριστά τη διαδικασία με την οποία το άτομο επιχειρεί να ενσωματώσει τις ποικίλες θέσεις και ρόλους [...] σε ένα συνεκτικό μοντέλο του “εαυτού”» (σ. 101). Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η κοινωνική αλληλεπίδραση διέπεται από κανόνες (κανονιστική αλληλεπίδραση), στη βάση των οποίων οργανώνεται η συμπεριφορά του ατόμου. Η συμμόρφωση του ατόμου προς τους ισχύοντες κανόνες συνεπάγεται την υιοθέτηση ενός ρόλου, ο οποίος συνιστά το προκαθορισμένο σχήμα δράσης, που εκτυλίσσεται κατά τη διάρκεια μιας «παράστασης» ή αλλιώς κοινωνικής περίστασης (Goffman, 2006). Ο κοινωνικός ρόλος (social role) αφορά

στην τέλεση δικαιωμάτων και καθηκόντων που συνδέονται με μια ορισμένη κοινωνική θέση (social status) (Goffman, 2006). Ο ρόλος συνδέεται άμεσα με την οικοδόμηση της κοινωνικής ταυτότητας, καθώς περιγράφει κοινωνικές προσδοκίες και επιβάλλει μία προδιαγεγραμμένη ερμηνεία, μέσα από την οποία σκιαγραφείται μία συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα για τον ερμηνευτή (Goffman, 1996). Ο Tajfel (1974) ορίζει την κοινωνική ταυτότητα ως «μέρος της αυτό – αντίληψης των ατόμων, που πηγάζει από τη γνώση τους ότι είναι μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (ή ομάδων) σε συνδυασμό με την αξιολόγηση και την συναισθηματική σημασία που προσδίδεται σ' αυτή τη γνώση» (σ. 255). Οι διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες ενδέχεται να σχετίζονται με διαφορετικές πεποιθήσεις, συμπεριφορές και κοινωνικές αναπαραστάσεις, καθώς και να εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες (Cinirella, 1997).

Όταν το άτομο αποστασιοποιείται από τον ερμηνευόμενο ρόλο, αποστασιοποιείται ταυτόχρονα από την ταυτότητα που απορρέει από αυτόν, παρεμβαίνοντας ενεργητικά για να καθορίσει τον εαυτό του και την προσωπική του ταυτότητα σε αντιδιαστολή προς τις υπάρχουσες κοινωνικές προδιαγραφές του ρόλου (Goffman, 1996). Κατά την ερμηνεία ενός ρόλου το άτομο διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους ερμηνευτές, παρεμβάλλοντας στοιχεία συχνά ασύμβατα προς τον ρόλο, διατηρώντας έτσι μία αίσθηση «μοναδικής υποκειμενικότητας» (Goffman, 1996, σ. 29). Αυτό δεν συνεπάγεται την άρνηση του ρόλου, αλλά την αποδοχή του με τους δικούς του όρους. Η ταυτότητα ωστόσο διαφοροποιείται από τον ρόλο, καθώς ο πρώτος αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή, ενώ η «ταυτότητα» γίνεται αντιληπτή ως φορέας νοήματος από και για το υποκείμενο, μέσω της εξατομίκευσης (individuation) και εσωτερίκευσης (internalization) (Castells, 2004, σ. 7).

Συχνά οι μετέχοντες σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση, αποδεικνύοντας την αφοσίωσή τους στις πρακτικές της, υιοθετούν προσωπεία (fronts), τα οποία τους επιτρέπουν να υιοθετήσουν μία δική τους ταυτότητα και να αυξήσουν την αίσθηση της ατομικότητας (Goffman, 2006). Αυτό που η κοινωνία αναγνωρίζει ως εαυτό, είναι ο κοινωνικοποιημένος εαυτός ή ο χαρακτήρας που ερμηνεύεται. Αυτή η πλευρά του εαυτού είναι, σύμφωνα με τον Goffman, κοινωνικό προϊόν (Goffman, 2006). Οι κατακερματισμένες ταυτότητες, οι αντιφατικές πλευρές του εαυτού και η αβέβαιη έκβαση των κοινωνικών συννευρέσεων, σκιαγραφούν τις συνθήκες μέσα στις οποίες τα υποκείμενα επιλέγουν από την πολλαπλότητα των εαυτών τους τον πιο ενδεδειγμένο για τη συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση, στο όνομα της κοινωνικής αποδοχής, αλλά και της εξυπηρέτησης του ατομικού συμφέροντος (Goffman, 2006).

Η εθνική ταυτότητα: Προέλευση και λειτουργίες

Η εθνική ταυτότητα είναι μια αφηρημένη έννοια, η οποία συνοψίζει τη συνολική έκφραση μιας υποκειμενικής ατομικής αίσθησης του να ανήκεις σε μία κοινωνικοπολιτική ομάδα – το εθνικό κράτος (Woolf, 1999). Για τους Κωνσταντοπούλου et al. (1999) το έθνος και η εθνική ταυτότητα είναι σύνθετες κατασκευές που συνίστανται σε έναν αριθμό διασυνδεδεμένων συστατικών – εθνοτικών, πολιτισμικών, εδαφικών, οικονομικών και νομικο – πολιτικών. Ένα έθνος έγκειται στην ένταξη ατόμων σε αυτό, τηρουμένων των προϋποθέσεων του κοινού πολιτισμού (σύστημα συμβόλων, ιδεών, συνειρμών, τρόπων συμπεριφοράς και επικοινωνίας), καθώς και της αναγνώρισης του ενός από τους άλλους ως ομοεθνή τους. Ο Gellner (1992) αντιλαμβάνεται τα έθνη ως «κατασκευάσματα των ανθρωπίνων πεποιθήσεων [...] δεσμών και μορφών αλληλεγγύης» (σ. 23) και εντοπίζει τον ορισμό του έθνους στον εθνικισμό, στις συνθήκες δηλαδή μέσω των οποίων οι άνθρωποι επιδιώκουν τη μεταξύ τους ενοποίηση και ταύτιση κάτω από μία κοινή κουλτούρα: «Υπ’ αυτές τις συνθήκες, αλλά μόνο αυτές, τα έθνη μπορούν όντως να οριστούν ταυτόχρονα στη βάση της θέλησης και της κουλτούρας και μάλιστα στη βάση της σύγκλισης των δύο αυτών με τις πολιτικές οντότητες» (Gellner, 1992, σ. 106).

Σημειώνεται ότι στη σχετική βιβλιογραφία η συζήτηση για τον εθνικισμό ολισθαίνει σε επιλεκτικά στοιχεία από την πολιτισμική κληρονομιά, με αποτέλεσμα να τη μετασχηματίζει, εφευρίσκοντας, με συχνά αυθαίρετο τρόπο, «φανταστικές αρχέγονες καθαρότητες», καθιστώντας έτσι το έθνος μία «φαντασιακή πολιτική κοινότητα» (Anderson, 1998, σ. 14-15. Castells, 2004. Gellner, 1992. σ. 106-107). Παρόλα αυτά στην προοπτική διατήρησης της εθνικής συνοχής, η εθνική ταυτότητα τείνει να απαρνείται τις όποιες ομοιότητες με οτιδήποτε εξωτερικό προς αυτήν, και τις όποιες διαφορές στο εσωτερικό της, με αποτέλεσμα τα άτομα να αντιλαμβάνονται ότι ανήκουν σε μια «κοινότητα», σε ένα «εμείς», σε μια «πατρίδα», και ταυτόχρονα ότι διαφοροποιούνται από «αυτούς», «τους άλλους». (Αβδελά, 1997, σσ. 32-33. Billig, 1995).

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα: Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και συνιστώσες

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα αποτελεί αντικείμενο μελέτης για τους κοινωνικούς επιστήμονες μέσα από το πρίσμα δύο κυρίαρχων προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τους Agirdag, Huyst και Van Houtte (2012), οι κυρίαρχες θεωρίες για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (social identity theory - SIT) των Tajfel και

Turner (1986) και η θεωρία της αυτο-κατηγοριοποίησης (self-categorization theory - SCT) των Oakes, Haslam και Turner (1994). Οι υποστηρικτές της πρώτης ισχυρίζονται ότι η κοινωνική ταυτότητα είναι απόρροια της ταυτοποίησης του ατόμου με μια πολιτιστική ή γεωγραφική ομάδα ή συλλογικότητα (π.χ. εθνική ομάδα). Η συμμετοχή του ατόμου στην ομάδα κρίνεται σημαντική για την αυτό-αντίληψη του, καθώς η αίσθηση του ανήκειν ενισχύει την ταύτιση του με τη συγκεκριμένη ομάδα (Cameron, 2004. Hadler, Tsutsui, & Chin, 2012). Τα άτομα μπορούν να ταυτίζονται ταυτόχρονα με διαφορετικές ομάδες και να διατηρούν πολλαπλές ταυτότητες, η ισχύς των οποίων μπορεί να μεταβάλλεται, καθώς νέες ταυτότητες αναδύονται, ενώ οι προηγούμενες αποδυναμώνονται (Hadler et al., 2012).

Για τη θεωρία της αυτό-κατηγοριοποίησης τα άτομα έχουν πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες, που οργανώνονται όμως ιεραρχικά. Η ιεραρχία διαμορφώνεται βάσει του τρόπου που κατηγοριοποιείται το άτομο σε κάθε δεδομένη στιγμή. Η κατηγοριοποίηση εξαρτάται από το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο εντοπίζει τον εαυτό του (Barrett, Lyons, & del Valle, 2004), ενώ, επί της ουσίας, τα κοινωνικά πλαίσια παρέχουν τις απαιτούμενες συνθήκες, στις οποίες οι ταυτότητες των ατόμων αποκαλύπτονται.

Ως προέκταση των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων λειτουργούν οι τρεις διαστάσεις της συλλογικής ταυτότητας όπως τις περιέγραψαν ο Tajfel (1974) και οι Tajfel και Turner (1986): η γνωστική, η αξιολογική και η συναισθηματική διάσταση. Η πρώτη προϋποθέτει ότι το άτομο έχει επίγνωση του ανήκειν σε μια ορισμένη ομάδα, καθώς και μια βασική κατανόηση του τι αντιπροσωπεύει η ομάδα αυτή. Επομένως σε γνωστικό επίπεδο τα άτομα κρίνεται σκόπιμο να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας, άρα σε ευρωπαϊκό επίπεδο να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως Ευρωπαίους και να κατανοούν τι πρεσβεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση (Tajfel, 1981. Favell, Recchi, Kuhn, Jensen, & Klein, 2011).

Τη γνωστική διάσταση διαδέχεται η αξιολογική, η οποία προϋποθέτει, ότι οι συλλογικές ταυτότητες βασίζονται σε ένα σύνολο πεποιθήσεων. Η ταύτιση ή μη με αυτές τις πεποιθήσεις αποτελεί το κριτήριο ένταξης ή αποκλεισμού των ατόμων από την ομάδα (Tajfel, 1981). Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο η αξιολογική διάσταση αφορά στην αξία που αποδίδεται στην Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η συγκεκριμένη συνιστώσα συνδέεται βιβλιογραφικά με το μοντέλο της πολιτικής εμπιστοσύνης (political trust model), σύμφωνα με το οποίο οι πολίτες που εμπιστεύονται τους εθνικούς και ευρωπαϊκούς πολιτικούς θεσμούς, αναμένουν ότι οι θεσμοί αυτοί θα ενεργήσουν σύμφωνα

με τους κανόνες και τις αρχές, που επικρατούν στο εσωτερικό της Κοινότητας (Anderson, 1997).

Τέλος η συναισθηματική συνιστώσα εντοπίζεται στη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσει το υποκείμενο με τη συλλογική του ταυτότητα. Η συναισθηματική σχέση εκφράζεται μέσω της αίσθησης του ανήκειν στην ομάδα και της απόδοσης μιας θετικής συναισθηματικής αξίας σε αυτή την ιδιότητα του μέλους (Tajfel, 1981. Verhaegen & Hooghe, 2015). Η συναισθηματική συνιστώσα συχνά συνδέεται βιβλιογραφικά με τη θεωρία του οικονομικού ωφελιμισμού (economic utilitarianism theory), αφετηρία της οποίας αποτελεί το προσωπικό συμφέρον του ατόμου. Έτσι, η ευρωπαϊκή ταυτότητα του ατόμου αναμένεται να ενισχυθεί αν αισθανθεί ότι ωφελείται εντός του πλαισίου της ευρωπαϊκής κοινότητας (Verhaegen & Hooghe, 2015). Τα τρία αυτά στοιχεία της συλλογικής ταυτότητας και η μεταξύ τους σχέση μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας.

Η οικοδόμηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας

Η οικοδόμηση μιας συλλογικής ταυτότητας, όπως είναι η ευρωπαϊκή, διαμορφώνεται λίγο-πολύ με διαδικασίες ασυνείδητες και αυτόματες, μέσα από τις καθημερινές κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές και διαδικασίες (βλ. ενδεικτικά Τσαούσης, 2004, σ. 224). Ανάμεσα σε αυτές εντοπίζονται η χρήση συμβόλων και αφηγήσεων, καθώς και η έκθεση σε ευρωπαϊκά σύμβολα, όπως είναι η σημαία και (ενδεχομένως) το νόμισμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα ισότιμα -μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών- εκπαιδευτικά συστήματα, η κοινή διεθνής και αμυντική πολιτική, και έκφρασή τους η αναγνώριση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Castano, 2004. Castells, 2000. Τσαούσης, 2004). Επιπρόσθετα, πρωτοβουλίες συμβολικού περιεχομένου (όπως επί παραδείγματι το εγχείρημα με τίτλο «Πολιτιστικές Πρωτεύουσες της Ευρώπης»), στοχεύουν να αυξήσουν την αναγνωρισιμότητα και τη συνοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Sassatelli, 2002). Σχετικές έρευνες (βλ. ενδεικτικά Bruter, 2003) διαπίστωσαν ότι η περιοδική έκθεση σε σύμβολα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ενισχύει την πολιτιστική ταύτιση των πολιτών με την Ευρώπη. Άλλο παράδειγμα θεσμικής πρακτικής αποτελεί η - προαγόμενη από τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα - ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση για την καλλιέργεια μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας και πολιτειότητας ανάμεσα στους/στις μαθητές/ριες, το αποτέλεσμα της οποίας διαφοροποιείται ανάλογα με τον συνολικό (εθνικό ή ευρωπαϊκό)

προσανατολισμό, το πρόγραμμα σπουδών και την κουλτούρα κάθε σχολικής μονάδας (Savvides & Faas, 2016).

Η σχέση της ευρωπαϊκής με την εθνική ταυτότητα

Η σχέση της ευρωπαϊκής με την εθνική ταυτότητα απασχολεί συστηματικά τη διεθνή βιβλιογραφία. Ο Κοκοσαλάκης (2004) υποστηρίζει ότι η ευρωπαϊκή ταυτότητα «συλλαμβάνεται κυρίως μέσα από καθολικά δημοκρατικά ιδεώδη και αξίες, ιδεώδη και αξίες που δεν προορίζονται να έρθουν σε σύγκρουση με τις εθνικές και τοπικές ταυτίσεις, αλλά τις συμπληρώνουν, κατά τον ίδιο τρόπο που η ευρωπαϊκή ιθαγένεια έχει ως στόχο να συμπληρώσει την εθνική ιθαγένεια» (σ. 58). Στο ίδιο πνεύμα η Σερέτη (2004) ισχυρίζεται ότι «με τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης, η εθνική και η ευρωπαϊκή ταυτότητα των πολιτών εμπλέκονται σε μια άμεση, αλληλεξαρτώμενη διαλεκτική σχέση, η οποία είναι πολυδιάστατη και ασαφής, άπτεται άμεσα της καθημερινής ζωής και εκτείνεται όχι μόνο σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, αλλά εξελίσσεται επίσης υπό τη μορφή πολιτισμικής και πολιτικής συνδιαλλαγής» (σ. 101). Παρά τον διαφορετικό χαρακτήρα των δύο ταυτοτήτων, οι ερευνητές θεωρούν ότι είναι εφικτή μια αρμονική συνύπαρξή τους, εφόσον η εξέλιξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας δεν απειλεί με αποδυνάμωση την εθνική ταυτότητα (Σερέτη, 2004), ενώ ταυτόχρονα η καθεμία εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες (Guetzkow, 1955, όπ. αναφ. στο Cinirella, 1997). Για τον Τσαούση (2004) η σχέση μεταξύ της ευρωπαϊκής και της εθνικής ταυτότητας οικοδομείται ως μια σχέση συνέργειας, αφού η εθνική ταυτότητα, που τυπικά εκφράζεται με την υπηκοότητα, αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση κτήσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας και οι δύο ταυτότητες συνυπάρχουν αλληλοσυμπληρούμενες, συνθέτοντας μιαν ενιαία ενότητα, με τον ίδιο τρόπο όπως στα πλαίσια του εθνικού κράτους συνυπάρχουν η τοπική και η εθνική ταυτότητα (Τσαούσης, 2004). Σχετικές έρευνες (βλ. ενδεικτικά Hassler & Ressler, 2006) επικυρώνουν τη συγκεκριμένη θέση, διαπιστώνοντας ότι δεν πρόκειται (κατ' ανάγκη) περί αντιφατικής ή ανταγωνιστικής σχέσης, αλλά μάλλον περί συμπληρωματικής, καθώς οι άνθρωποι που συνδέονται στενά με την πόλη τους και την περιοχή τους, συνδέονται στενότερα με το έθνος τους, και άρα με την Ευρώπη (Hassler & Ressler, 2006. Schöpflin, 2000). Άλλωστε το έθνος-κράτος δεν μπορεί να θεωρηθεί λιγότερο σημαντικό σε σχέση με μεγαλύτερες πολιτικές μονάδες· ακόμη και στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, τα εθνικά κράτη παραμένουν οι πιο ισχυροί παράγοντες στη διεθνή σκηνή (Haller & Hadler, 2005. Weiss & Reinprecht, 1996).

Μετάβαση ή στασιμότητα;

Υπάρχουν στη Δυτική Ευρώπη επιχειρήματα τα οποία στηρίζουν και άλλα που αμφισβητούν την ιδέα της οικοδόμησης μιας ευρωπαϊκής πολιτικής κοινότητας, με συμβατές μεταξύ τους αξίες και μια κοινή ταυτότητα, μιας Ευρώπης ικανής να δημιουργήσει την αίσθηση της κοινότητας μεταξύ των πολιτών της (Garcia, 1993). Θεωρητικοί (Grimm, 1995. Offe, 2003. Scharpf, 1997) ισχυρίζονται ότι η σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί μια «πολιτική συλλογικότητα», καθώς διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης εθνικής πολιτείας (Hix & Høyland, 2011, σ. 12. Lepsius, 2006, σ. 11), ωστόσο απουσιάζουν τα χαρακτηριστικά μιας σύγχρονης πολιτείας (Kaina & Karolewski, 2013). Φαίνεται ότι σε αντίθεση με το παραδοσιακό εθνικό κράτος, η Ευρωπαϊκή Ένωση στερείται ενός συνεκτικού ευρωπαϊκού «δήμου», που να ενεργεί ως όλον – και όχι σαν το άθροισμα των μελών εθνικών ομάδων, – γεγονός που δυσχεραίνει την επίτευξη στόχων, τη συμμετοχή των πολιτών στη λήψη συλλογικών αποφάσεων και την αντοχή τους σε περιόδους κρίσης, όπως είναι η σημερινή (Eder, 2014. Hurrelmann, 2014). Η οικονομική κρίση άσκησε σημαντική επιρροή στο αίσθημα του ανήκειν των πολιτών στην Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση, ιδιαίτερα στις περισσότερο πληγείσες χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία) στρέφοντάς τους στην εθνική τους κυβέρνηση για προστασία και εξεύρεση λύσης (Polyakova & Fligstein, 2016). Η ευρωπαϊκή κρίση καθιστά φανερή την έλλειψη μιας ουσιαστικής συνέργειας των κυβερνητικών πολιτικών στην Ευρώπη και την έλλειψη προτάσεων και πολιτικών που θα καλλιεργούσαν το αίσθημα της συντροφικότητας μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων (Eder, 2014). «Σε αυτό συμβάλλει το μοντέλο διακυβέρνησης, το οποίο στερείται το τρίτο στοιχείο στον δυαδικό εννοιολογικό κόσμο του κράτους και της αγοράς: την ίδια την κοινωνία, όχι απλώς ως προϋπόθεση για τα άλλα δύο στοιχεία, αλλά σαν αυτόνομη οντότητα που προϋπάρχει αυτών [...]» (Eder, 2014, σ. 220-221).

Τα παραπάνω συνιστούν προκλήσεις για την ανάπτυξη μιας (συλλογικής) ευρωπαϊκής ταυτότητας. Μιας συλλογικότητας η οποία θα βασίζεται στην αναγνώριση της «κοινότητας» ως δομικού στοιχείου πολιτικής, την αναγνώριση και αποδοχή μιας κοινής βάσης αξιών, την αναβαθμισμένη και δημοκρατική συμμετοχή των πολιτών, οι οποίοι θα πρέπει να γνωρίζουν, να κρίνουν και να ενεργούν συλλογικά (Eriksen, Fossum, & Menéndez, 2004. Føllesdal & Hix, 2006. Fuchs & Klingemann, 2002, σ. 20, όπ. αναφ. στο Kaina & Karolewski, 2013, σ. 9. Habermas, 1996, 2012. Kohli, 2000. Meyer & Palmowski, 2004. Zürn, 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agirdag, O., Huyst, P., & Van Houtte, M. (2012). Determinants of the formation of a European identity among children: Individual- and school-level influences. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 50(2), 198-213. doi:10.1111/j.1468-5965.2011.02205.x
- Agirdag, O., Huyst, P., & VanHoutte, M. (2012). Determinants of the formation of a European identity among children: Individual- and school-level influences. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 50(2), 198-213. doi:10.1111/j.1468-5965.2011.02205.x
- Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες, στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;» - Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Barrett, M., Lyons, E. & del Valle, A. (2004). The development of national identity and social identity processes: do social identity theory and self-categorization theory provide useful heuristic frameworks for developmental research? In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The Development of the Social Self* (pp. 159-188). Hove, UK: Psychology Press.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London, UK: Sage Publications.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London, UK: Sage Publications.
- Bruter, M. (2003). Winning Hearts and Minds for Europe: The impact of news and symbols on civic and cultural European identity. *Comparative Political Studies*, 36(10), 1148-1179. doi:10.1177/0010414003257609
- Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια επικοινωνία - πολιτισμικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3(3), 239-262. doi:10.1080/13576500444000047
- Castano, E. (2004). European identity: A social-psychological perspective. In R. K. Herrmann, T. Risse, & M. B. Brewer (Eds), *Transnational identities. Becoming European in the EU*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Castells, M. (2000). *End of millennium*. Malden: Blackwell Publishing.
- Castells, M. (2010). *The power of identity* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Cinnirella, M. (1997). Towards a European identity? Interactions between the national and European social identities manifested by university students in Britain and Italy. *British Journal of Social Psychology*, 36(1), 19-31. doi:10.1111/j.2044-8309.1997.tb01116.x
- Γκέφου - Μαδιανού, Δ. (Επιμ.) (2003). *Εαυτός και "άλλος": Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Eder, K. (2014). The EU in search of its people: The birth of a society out of the crisis of Europe. *European Journal of Social Theory*, 17(3), 219-237. doi:10.1177/1368431014530925
- Epstein, A. L. (1978). *Ethos and identity: Three studies in ethnicity*. London: Tavistock Publications.
- Eriksen, E. O., Fossum, J. E., & Menéndez, A. N. J. (2004). *Developing a constitution for Europe*. London: Routledge.
- Favell, A., Recchi, E., Kuhn, T., Jensen, J., & Klein, J. (2011). *The europeanisation of everyday life: Cross-border practices and transnational identifications among EU and third-country citizens*. Retrieved from 07/02/2017:http://www.eucross.eu/cms/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=7&Itemid=157
- Garcia, S. (1993). Είδωλα της Ευρώπης. Στο Ν. Φωκάς, Α. Ζήρας, Μ. Λαμπράκη-Πλάκα, Δ. Φιλιππίδης, Κ. Γεωργοσόπουλος, Ε. Βαροπούλου, Θ. Αντωνίου, & S. Garcia (Επιμ.), *Ελληνική πολιτισμική ταυτότητα και ευρωπαϊκή ενοποίηση*. Αθήνα: Εστία.
- Gellner, E. (1992). *Έθνη και εθνικισμός*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Grimm, D. (1995). Does Europe need a constitution? *European Law Journal*, 1(3), 282-302. doi:10.1111/j.1468-0386.1995.tb00033.x
- Guetzkow, H. S. (1955). *Multiple loyalties: theoretical approach to a problem in international organization*. Princeton, N.J.: Princeton University.
- Habermas, J. (1996). *Το πραγματικό και το ισχύον: Συμβολή στη διαλογική θεωρία του δικαίου και του δημοκρατικού κράτους δικαίου*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη.
- Habermas, J. (2012). *Για ένα σύνταγμα της Ευρώπης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Hadler, M., Tsutsui, K., & Chin, L. G. (2012). Conflicting and reinforcing identities in expanding Europe: Individual- and country-level factors shaping national and European identities, 1995–20031. *Sociological Forum*, 27(2), 392-418. doi:10.1111/j.1573-7861.2012.01323.x
- Haller, M., & Hadler, M. (2005). Ist der nationalstaatüberholt?: Überlegungen und Faktenüber die sinnvollste Einheit bzw. Analyseebene in der international vergleichenden sozialforschung. *Angewandte Sozialforschung*, 23, 2004/2005, 3/4, 141-160. doi: 10255788 10255788.
- Hassler, M., & Ressler, R. (2006). National and European identity: A study of their meanings and interrelationships, *Revue Française de Sociologie*, 47, 817-850. doi: 10.3917/rfs.474.0817.

- Hix, S., & Høyland, B. K. r. (2011). *The political system of the European Union* (3rd ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hurrelmann, A. (2015). Democratic citizenship in Europe: An impossible ideal? *Journal of European Public Policy*, 22(1), 19-36. doi:10.1080/13501763.2014.881413
- Imig, D. R., & Tarrow, S. G. (2001). *Contentious Europeans: Protest and politics in an emerging polity*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Kohli, M. (2000). The Battlegrounds of European Identity. *European Societies*, 2(2), 113-137. doi:10.1080/146166900412037
- Καμχής, Μ. (2007). *Η ενοποίηση του ευρωπαϊκού χώρου 1986-2006*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κοκοσαλάκης, Ν. (2004). Ελληνική ταυτότητα και Ευρώπη. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα, συγκλίσεις και αποκλίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντοπούλου, Χ., Μaráτου - Αλιπράντη, Λ., & Γερμανός, Δ. (Επιμ.) (1999), *Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Lepsius, M. R. (2013). Identitätsstiftung durch eine europäische Verfassung. In R. Hettlage & H. P. *Institutionalisierung politischen Handelns: Analysen zur DDR, Wiedervereinigung und Europäischen Union* (pp. 222-239). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mau, S., & Verwiebe, R. (2009). *Die sozialstruktureuropas*. Konstanz: UVK.
- Mayer, F. C., & Palmowski, J. (2004). European identities and the EU – The ties that bind the Peoples of Europe. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 42(3), 573-598. doi:10.1111/j.0021-9886.2004.00519.x
- Medrano, J. D., & Gutiérrez, P. (2001). Nested identities: National and European identity in Spain. *Ethnic and Racial Studies*, 24(5), 753-778. doi:10.1080/01419870120063963
- Medrano, J. D., & Gutiérrez, P. (2001). Nested identities: National and European identity in Spain. *Ethnic and Racial Studies*, 24(5), 753-778. doi:10.1080/01419870120063963
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford, UK ; Cambridge, Mass., USA: Blackwell.
- Offe, C. (2003). The problem of social power in Franz L. Neumann's thought. *Constellations*, 10(2), 211-227. doi:10.1111/1467-8675.00325
- Polyakova, A., & Fligstein, N. (2016). Is European integration causing Europe to become more nationalist? Evidence from the 2007–9 financial crisis. *Journal of European Public Policy*, 23(1), 60-83. doi:10.1080/13501763.2015.1080286
- Reinprecht, Ch. (1996). *Nostalgie und amnesie. Bewertungen von vergangenheit in Ungarn und der Tschechischen Republik*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Risse, T. (2003). The Euro between national and European identity. *Journal of European Public Policy*, 10(4), 487-505. doi:10.1080/1350176032000101235

- Risse, T. (2005). Neofunctionalism, European identity, and the puzzles of European integration. *Journal of European Public Policy*, 12(2), 291-309. doi:10.1080/13501760500044033
- Risse, T. (2011). *A community of Europeans? Transnational identities and public spheres*. Ithaca: Cornell University Press.
- Sassatelli, M. (2002). Imagined Europe: The shaping of a European cultural identity through EU cultural policy. *European Journal of Social Theory*, 5(4), 435-451. doi:10.1177/136843102760513839
- Savvides, N., & Faas, D. (2016). Does Europe Matter? A comparative study of young people's identifications with Europe at a state school and a European school in England. *European Journal of Education*, 51(3), 374-390. doi:10.1111/ejed.12127
- Scharpf, F. W. (1997). *Games real actors play: Actor-centered institutionalism in policy research*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Schöpflin, G. (2000). *Nations, identity, power*. New York: New York University Press.
- Smith, A. (2000). *Εθνική ταυτότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Smith, A. D. (1992). National identity and the idea of European Unity. *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, 68(1), 55-76. doi:10.2307/2620461
- Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: migrants and post-national membership in Europe*. Chicago: University of Chicago.
- Stoeckel, F. (2013). Ambivalent or indifferent? Reconsidering the structure of EU public opinion. *European Union Politics*, 14(1), 23-45. doi:10.1177/1465116512460736
- Σερέτη, Ν. (2004). Μια ποσοτική ανάλυση. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα, συγκλίσεις και αποκλίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13(2), 65-93. doi:10.1177/053901847401300204
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Thorpe, C. (2008). The distinguishing function of European identity: Attitudes towards and visions of Europe and the European Union among young Scottish adults. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 499-513. doi:10.1080/15705850802416945
- Τσαούσης, Δ. (2004). Ελληνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα, συγκλίσεις και αποκλίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Verhaegen, S., & Hooghe, M. (2015). Does more knowledge about the European Union lead to a stronger European identity? A comparative analysis among adolescents in 21 European

- member states. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 28(2), 127-146. doi:10.1080/13511610.2014.1000836
- Verhaegen, S., Hooghe, M., & Meeusen, C. (2013). Opportunities to learn about Europe at school. A comparative analysis among European adolescents in 21 European member states. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 838-864. doi:10.1080/00220272.2013.800995
- Weiss, H., & Reinprecht, C. (1998). *Demokratischer patriotismus oder ethnischer nationalismus in ost-mittleuropa?: Empirische analysen zur nationalen identität in Ungarn, Tschechien, Slowakei und Polen*. Wien: Böhlau.
- Woolf, S. (1999). *Ο εθνικισμός στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Zurn, M. (2000). Democratic governance beyond the nation-state: The EU and other international institutions. *European Journal of International Relations*, 6(2), 183-221. doi:10.1177/1354066100006002002
- Kaina, V., & Karolewski, I. (2013). EU governance and European identity. *Living Reviews in European Governance*, 8(1). doi:10.12942/lreg-2013-1

THE CONSTRUCTION OF EUROPEAN IDENTITY

Anastasios Emvalotis & Maria Halvatzi

University of Ioannina

Abstract: In this article a starting point for the study of European identity is the concept of identity in general, its characteristics and its construction within the boundaries of the nation-State. Next, there is the clarification of citizenship through the evolutionary course and up to the modern European context. The researchers look into the European identity within a supranational political community, where the subjects act as European citizens, as well as in institutional practices and cultural characteristics. To this end they examine the European identity in the light of the dominant sociological approaches, analyze the components of the social mechanisms that contribute to its formation. The article closes by exploring the relationship between national and European identity, expressing concern regarding the conditions for setting up a common identity among the citizens of Europe.

Key words: Components, Europe, identity, integration, nation, relationship.

Address: Anastasios Emvalotis, Department of Primary Education, University of Ioannina, 45110 Ioannina. Tel.: 2651005687. Email: aemvalot@uoi.gr

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ: ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

*Ρένια Γασπαράτου¹, Μαρίντα Εργαζάκη, Γεωργία Δημοπούλου,
Νικολίτσα Κοσμοπούλου, & Θεοδώρα Γιαννακοπούλου
Πανεπιστήμιο Πατρών*

Περίληψη: Η παρούσα εργασία περιγράφει ένα πρόγραμμα φιλοσοφικής πρακτικής (ΦΠ) με σκοπό να επιμορφώσει φοιτητές/μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην οργάνωση και διαμεσολάβηση προγραμμάτων φιλοσοφίας με παιδιά (ΦΜΠ). Οι συμμετέχοντες ήταν 46 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών, οι οποίοι (α) επιμορφώθηκαν θεωρητικά στις πρακτικές της ΦΜΠ, (β) εφάρμοσαν μεταξύ τους έναν κύκλο φιλοσοφικών διαλόγων διαμεσολαβώντας εκ περιτροπής, (γ) οργάνωσαν μια φιλοσοφική συζήτηση σε ένα νηπιαγωγείο της Αχαΐας, και (δ) συμμετείχαν σε μια συζήτηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σε σχέση με τη συνολική εμπειρία τους στο πρόγραμμα. Στόχος της έρευνας που παρουσιάζουμε εδώ ήταν να διερευνήσουμε πώς βίωσαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι ίδιοι φοιτητές. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη συμπλήρωση ενός προ-/μετά-τεστ με ανοιχτές ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν στο λογισμικό ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων NVivo. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας οι συμμετέχοντες φαίνεται να βίωσαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα θετικά και να θεωρούν τις πρακτικές της ΦΜΠ ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, φιλοσοφία με παιδιά, φιλοσοφική πρακτική.

¹ **Διεύθυνση:** Ρένια Γασπαράτου, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστημιούπολη, 22506 Ρίο, Πάτρα. Τηλ. 2610-997637. Email: gasparat@upatras.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Φιλοσοφία με Παιδιά (ΦΜΠ) αποτελεί ένα παιδαγωγικό-φιλοσοφικό κίνημα που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 από τον Matthew Lipman στην Αμερική. Η ΦΜΠ στην ουσία ζητά την εισαγωγή της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όχι με τη μορφή μαθημάτων ιστορίας της φιλοσοφίας ή εκμάθησης φιλοσοφικών θεωριών, αλλά ως «φιλοσοφική πρακτική». Ζητά δηλαδή, να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα ανοικτές συζητήσεις γύρω από φιλοσοφικά ζητήματα που άπτονται του ενδιαφέροντος των παιδιών (Γασπαράτου, 2009. Gasparatou, 2017. Gasparatou & Ergazaki, 2015. Gasparatou & Kampeza, 2012. Haynes, 2009. Καραφύλλης, 2002. Lipman, 2002. Νικολιδάκη, 2012). Τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν για παράδειγμα τι είναι καλό και κακό, τι είναι φιλία, πώς ξέρω αν ξέρω κάτι κ.ά. Για τον σκοπό αυτό, η ΦΜΠ μελετά και προτείνει μια σειρά από ερεθίσματα (ερωτήματα, διηγήματα, νοητικά πειράματα κ.λπ.) και μεθόδους για την ανάπτυξη της συζήτησης μεταξύ των παιδιών με τη βοήθεια ενός παιδαγωγού-διαμεσολαβητή (Γασπαράτου, 2009. Gregory, 2007. Haynes, 2009. Θεοδωροπούλου, 2007. Καραφύλλης, 2012).

Ο ρόλος του διαμεσολαβητή ή της διαμεσολαβήτριας είναι κρίσιμος για την επιτυχία των συνεδριών ΦΜΠ, αφού αυτός ή αυτή καλείται να συντονίσει την αλληλεπίδραση των παιδιών ουσιαστικά αλλά διακριτικά (Gasparatou, 2017. Lipman, 2006). Η διαμεσολαβήτρια ή ο διαμεσολαβητής λοιπόν, χρειάζεται να έχει φιλοσοφική προπαιδεία, αλλά επίσης να έχει εξασκηθεί σε παιδαγωγικές μεθόδους και να έχει αποδεχθεί παιδαγωγικές αρχές τέτοιες, ώστε να ξέρει όχι μόνο πότε να αποσύρεται και πότε να παρεμβαίνει στη συζήτηση αλλά και με ποιο τρόπο κάθε φορά. Είναι σκόπιμο να μπορεί να προτείνει κατάλληλα θέματα για συζήτηση, να προσαρμόζει τα ερεθίσματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών και παράλληλα να φροντίζει να ακολουθούνται οι κανόνες μιας πολιτισμένης συζήτησης. Επίσης, ο διαμεσολαβητής είναι σκόπιμο να μπορεί να συμβάλλει στη διατήρηση του φιλοσοφικού περιεχομένου καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης, φροντίζοντας για τη τροφοδότησή της με εναλλακτικές οπτικές, επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα (Gregory, 2007. Haynes, 2009). Το ερώτημα είναι λοιπόν, πώς μπορεί κανείς να εκπαιδεύσει παιδαγωγούς ως διαμεσολαβητές ΦΜΠ. Αν και μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι το θέμα σπάνια έχει γίνει αντικείμενο έρευνας ως τώρα, υπάρχουν κάποια ευρήματα που αξίζει να αναφερθούν.

Τα προγράμματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη ΦΜΠ που έχουν μελετηθεί ερευνητικά ξεκινούν συνήθως με την εφαρμογή ενός αντίστοιχου προγράμματος φιλοσοφικής πρακτικής (ΦΠ) μεταξύ των επιμορφούμενων. Η ΦΠ εφαρμόζεται ευρέως σε πολλά διαφορετικά πλαίσια (Marinof, 2001). Οι συμμετέχοντες συζητούν ανοικτά ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, με σκοπό να εμβαθύνουν στα θέματα αυτά, να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις, να ακονίσουν την κριτική τους σκέψη. Συχνά δε η ΦΠ χρησιμοποιείται για να επιμορφώσει εκπαιδευτικούς στη ΦΜΠ (Daniel, 1999. Daniel & Bergman-Drewe, 1998. Lim, 1994. Mergler, Curtis, & Spooner-Lane, 2009). Σε ό,τι αφορά την παρούσα μελέτη, η μόνη διαφορά της φιλοσοφικής πρακτικής (ΦΠ), έτσι όπως θα χρησιμοποιήσουμε εδώ τον όρο, σε σχέση με τη φιλοσοφία με παιδιά (ΦΜΠ) είναι ότι η ΦΠ διεξάγεται μεταξύ ενηλίκων. Στόχος της δε είναι να εξοικειώσει τις φοιτήτριες με τη μεθοδολογία της ΦΜΠ. Οι επιμορφούμενοι δηλαδή, καλούνται να επιλέξουν και να διαβάσουν μικρές ιστορίες, κατάλληλες για φιλοσοφικό προβληματισμό, ενώ ένας εξ αυτών εκ περιτροπής καλείται να αναλάβει τον ρόλο του διαμεσολαβητή ακολουθώντας το μοντέλο της ΦΜΠ (Daniel, 1999. Lim, 1994). Σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος σε μία τέτοια έρευνα (Daniel, 1999), η συμμετοχή τους σε 13 συνεδρίες ΦΠ σαν αυτές που περιγράφηκαν σύντομα πιο πάνω, τους βοήθησε να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη.

Οι Daniel και Bergman-Drewe (1998) μελέτησαν τη συμβολή ενός προγράμματος ΦΠ στην εκπαίδευση φοιτητών φυσικής αγωγής. Στο πλαίσιο ενός μαθήματος Φιλοσοφίας της Παιδείας, οι φοιτητές μετά το μάθημα χωρίζονταν σε ομάδες και ανέπτυσαν ελεύθερες συζητήσεις σχετικές με ζητήματα που είχαν αναδυθεί στην ώρα του μαθήματος. Από τις γραπτές εντυπώσεις των φοιτητών στο τέλος κάθε συζήτησης αλλά και στο τέλος του εξαμήνου, φαίνεται ότι οι ίδιοι θεωρούν πως έχουν βελτιώσει την κριτική τους σκέψη, τη λογική επιχειρηματολογία και την αυτοεκτίμησή τους. Ανάλογο πρόγραμμα φιλοσοφικής πρακτικής εφαρμόστηκε επίσης από τους Mergler et al. (2009). Και αυτοί υποστηρίζουν ότι η ΦΠ φαίνεται να εξασκεί ανωτέρου επιπέδου δεξιότητες, απαραίτητες για τον ρόλο του διαμεσολαβητή.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής εντάσσεται και η παρούσα εργασία. Πρόκειται για ένα σύντομο πρόγραμμα ΦΠ για την επιμόρφωση φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών στις αρχές και τη βασική μεθοδολογία της ΦΜΠ. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Φιλοσοφία της Παιδείας» που

διδάσκεται στο Β' έτος σπουδών στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης (Johnson & Christensen, 2004) με 46 φοιτήτριες και φοιτητές που πήραν μέρος σε ένα πρόγραμμα ΦΠ συνολικής διάρκειας 7 εβδομάδων. Αυτή εντάσσεται στο ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα και επιχειρεί αφενός να κατανοήσει την οπτική των ίδιων των συμμετεχόντων για το φαινόμενο που μελετά (βλ. πρόγραμμα επιμόρφωσης ΦΠ), και αφετέρου να διερευνήσει την πιθανή διαφοροποίηση απόψεων που θα μπορούσαν να επηρεαστούν από αυτό. Η τεχνική με την οποία συλλέξαμε τα δεδομένα μας ήταν το ερωτηματολόγιο (βλ. προ-/μετά-τεστ με ανοιχτές ερωτήσεις).

Το πρόγραμμα ΦΠ πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο του 2014 έως τον Γενάρη του 2015. Οι συναντήσεις γίνονταν μία φορά την εβδομάδα. Στην πρώτη συνάντηση έγινε μια θεωρητική επιμόρφωση στην ιστορία, τους στόχους και τις πρακτικές της ΦΜΠ και της ΦΠ. Κατόπιν, οι φοιτήτριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των 14-16 ατόμων και οργανώθηκαν συνεδρίες φιλοσοφικής πρακτικής, οι οποίες διαμεσολαβούνταν από τις ίδιες εκ περιτροπής. Η διαδικασία αυτή κράτησε 4 εβδομάδες: οι συνεδρίες γίνονταν κάθε Τετάρτη από 2 διαφορετικά ζεύγη διαμεσολαβητών και κάθε συνεδρία διαρκούσε 40 min. Έτσι, όλες οι φοιτήτριες είχαν τη δυνατότητα να αναλάβουν και τον ρόλο του διαμεσολαβητή και τον ρόλο του συζητητή.

Σε όλους τους φοιτητές δόθηκε ένα φυλλάδιο με μεταφρασμένα θέματα και ερεθίσματα από το βιβλίο *The If Machine* (Woorley, 2011) μαζί με επιπρόσθετη βιβλιογραφία για μελέτη ανά θέμα. Τα θέματα ήταν ποικίλα (ηθική, ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιώματα ζώων, οικολογία, ελεύθερη βούληση και ντετερμινισμός, γνώση και πραγματικότητα κ.α.), ενώ τα ερεθίσματα που προτείνει το βιβλίο είναι νοητικά πειράματα ή γνωστές ιστορίες ή μύθοι. Οι φοιτητές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κάποιο θέμα και ερέθισμα από τα προτεινόμενα ή να τα χρησιμοποιήσουν ως υποδείγματα και να φέρουν ένα δικό τους θέμα και ερέθισμα για συζήτηση. Η ροή των διαμεσολαβήσεων ακολουθούσε το γενικότερο μοντέλο που προτείνεται από τη ΦΜΠ (παρουσίαση ερεθίσματος, ερωτήσεις, εναλλακτικές τοποθετήσεις με επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα κ.λπ.). Στο τέλος κάθε διαμεσολάβησης δίνονταν έντυπα αξιολόγησης για συμπλήρωση από τις φοιτήτριες, τα οποία όμως δεν θα μας απασχολήσουν εδώ.

Μετά από αυτή τη φάση συνεδριών, κάθε φοιτήτρια κλήθηκε να οργανώσει μια συνεδρία ΦΜΠ σε νηπιαγωγείο της Πάτρας. Η συνεδρία έγινε στο νηπιαγωγείο που η

κάθε φοιτήτρια εκπονούσε την πρακτική της άσκηση, οπότε είχε προηγηθεί γνωριμία με τα παιδιά. Μετά τη συνεδρία, κάθε φοιτήτρια παρέδωσε μια αναφορά στην οποία περιέγραφε το θέμα που πρότεινε στα παιδιά για συζήτηση, το ερέθισμα που χρησιμοποίησε και τη συζήτηση που έγινε με τα παιδιά, ενώ έκανε και μια συνοπτική αυτο-αξιολόγηση της διαμεσολάβησής της. Τέλος, το πρόγραμμα έκλεισε με μια τελευταία συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης, στην οποία συζητήθηκαν τα έντυπα αξιολόγησης των διαμεσολαβήσεων και οι αναφορές των φοιτητριών και του φοιτητή από το νηπιαγωγείο, και γενικά έγινε ένας διάλογος για όσα τις/τον προβληματίσαν.

Η σκέψη με την οποία ξεκίνησε αυτή η έρευνα ήταν να επιχειρήσουμε μια αποτίμηση του προγράμματος που εφαρμόσαμε. Ωστόσο, υπήρχαν κάποιοι πρακτικοί περιορισμοί: (α) Ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας για την επιμόρφωση των φοιτητών ήταν περιορισμένος σε ένα εξάμηνο, (β) η εφαρμογή του προγράμματος έπρεπε να γίνει στα νηπιαγωγεία όπου οι φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος κάνουν την πρακτική τους άσκηση, ενώ (γ) οι συνεδρίες δεν μπορούσαν να υπερβαίνουν τη μία ανά φοιτητή. Οι περιορισμοί αυτοί μάς δημιούργησαν μια σημαντική δυσκολία: μία και μόνη διαμεσολάβηση σε μικρά παιδιά που δεν είναι καθόλου εξοικειωμένα σε ανοικτές συζητήσεις, ειδικά δε αν αυτή είναι και η πρώτη διαμεσολάβηση ενός φοιτητή/μελλοντικού εκπαιδευτικού, δεν είναι σε καμία περίπτωση αρκετή για την ουσιαστική αξιολόγηση του προγράμματος. Και αυτό διότι κάθε αξιολόγηση ενός προγράμματος ΦΜΠ προϋποθέτει τόσο τη μελέτη των χειρισμών του διαμεσολαβητή όσο και τη μελέτη της πορείας ολόκληρης της ομάδας που παίρνει μέρος στους διαλόγους, σε βάθος χρόνου (Greogory, 2007. Haynes, 2009. Woorley, 2011). Έτσι, αποφασίσαμε να αποτιμήσουμε το πρόγραμμα μέσα από τους τρόπους που το βίωσαν οι συμμετέχοντες, όπως αυτοί αποτυπώνονται στις απόψεις των ίδιων (α) ειδικά για την αποτελεσματικότητά του, και (β) γενικότερα για ζητήματα σε σχέση με τη ΦΠ και τη ΦΜΠ.

Στόχος της παρούσας έρευνας λοιπόν, ήταν να διερευνήσει πώς φοιτητές/μελλοντικοί εκπαιδευτικοί βίωσαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και συγκεκριμένα (α) κατά πόσο θεωρούν οι ίδιοι ότι αυτή έχει συμβάλει στην επιμόρφωσή τους ως διαμεσολαβητών ΦΜΠ, και (β) κατά πόσο φαίνεται να έχουν διαφοροποιήσει τις απόψεις τους γενικότερα για ζητήματα σε σχέση με τη ΦΠ και τη ΦΜΠ μετά από αυτήν.

Συνεπώς, το ερευνητικό μας ερώτημα ήταν: Πώς βίωσαν φοιτητές/μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα Φιλοσοφικής Πρακτικής (ΦΠ), το

οποίο είχε σκοπό να τους επιμορφώσει στις πρακτικές της Φιλοσοφίας με Παιδιά (ΦΜΠ); Και πιο συγκεκριμένα: (α) Κατά πόσο θεωρούν οι ίδιοι ότι το πρόγραμμα έχει συμβάλει στην επιμόρφωσή τους ως διαμεσολαβητών ΦΜΠ; (β) Κατά πόσο οι απόψεις τους για ζητήματα σε σχέση με τη ΦΠ και τη ΦΜΠ γενικότερα, εμφανίζονται διαφοροποιημένες μετά από τη συμμετοχή τους σε αυτό;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 46 άτομα (45 φοιτήτριες και 1 φοιτητής του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών)² ηλικίας 18-22 ετών, από το Β', Γ' και Δ' έτος σπουδών, που είχαν επιλέξει το μάθημα «Φιλοσοφία της Παιδείας» με το υποχρεωτικό «Εργαστήριο ΦΠ» όπου και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα. Οι περισσότεροι (91,3%) δεν είχαν ξαναπάρει μέρος σε κάποιο πρόγραμμα ΦΠ, ενώ πολύ λίγοι (8,7%) είχαν πάρει μέρος σε προγράμματα που είχε οργανώσει η διδάσκουσα στο παρελθόν.

Ερευνητικό εργαλείο: Προ-τεστ/μετά-τεστ

Τα δεδομένα μας προέκυψαν από δύο ατομικά ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού τύπου (βλ. Παράρτημα). Κάθε φοιτήτρια συμπλήρωσε το ένα από αυτά ως προ-τεστ και το άλλο ως μετά-τεστ. Το προ-τεστ συμπληρώθηκε μετά από τη θεωρητική εισαγωγή στην ιστορία, τους στόχους και τις πρακτικές της ΦΜΠ, ενώ το μετά-τεστ συμπληρώθηκε μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος.

Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η ανίχνευση των απόψεων των φοιτητών για τη ΦΠ και τη ΦΜΠ, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς και η ανίχνευση των απόψεών τους για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στο επίπεδο της επιμόρφωσής τους ως διαμεσολαβητών ΦΜΠ, μετά από αυτό. Με άλλα λόγια, το προ-τεστ και το μετά-τεστ περιελάμβαναν τις ίδιες ερωτήσεις, προκειμένου να ανιχνευθούν

²Για λόγους πολιτικής ορθότητας αλλά και για τη διευκόλυνση των αναγνωστών, θα χρησιμοποιούμε άλλοτε το θηλυκό («φοιτήτριες») και άλλοτε αρσενικό γένος («φοιτητές») όταν αναφερόμαστε στα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα.

τυχόν αλλαγές στις απόψεις για τη ΦΠ και τη ΦΜΠ, ενώ παράλληλα στο μετά-τεστ υπήρχαν δυο επιπρόσθετες ερωτήσεις αξιολόγησης του προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τις φοιτήτριες να απαντήσουν στα εξής:

1. ποια θεωρούν ότι είναι η βασική δυσκολία του διαμεσολαβητή και ποια η βασική δυσκολία του συζητητή σε ένα πρόγραμμα ΦΠ/ΦΜΠ,
2. ποια θεωρούν ότι είναι η βασική ομοιότητα & ποια η βασική διαφορά της εφαρμογής ενός προγράμματος σε παιδιά και σε ενήλικες και αν θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ΦΠ για ενήλικες μπορεί να τις προετοιμάσει για την εφαρμογή της ΦΜΠ στην τάξη του νηπιαγωγείου,
3. ποια θεωρούν ότι είναι τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά και ποια οι εκπαιδευτικοί από ένα τέτοιο πρόγραμμα,
4. κατά πόσο θεωρούν ότι η μέθοδος της ΦΠ μπορεί να τους χρησιμεύσει γενικότερα και πώς. Στο μετά-τεστ οι φοιτήτριες κλήθηκαν επιπλέον:
5. να προτείνουν μια ρεαλιστική αλλαγή για το πρόγραμμα εάν αυτό εφαρμοζόταν στο αντίστοιχο εργαστήριο του επόμενου έτους, και τέλος
6. να δηλώσουν κατά πόσο θεωρούν ότι το πρόγραμμα τις προετοίμασε ικανοποιητικά για την υλοποίηση της συνεδρίας ΦΜΠ στο νηπιαγωγείο.

Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

Οι απαντήσεις των φοιτητριών μεταφέρθηκαν στο περιβάλλον ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων NVivo και κωδικοποιήθηκαν ταυτόχρονα από 3 ερευνήτριες. Η μεταξύ τους συμφωνία ήταν πολύ ικανοποιητική, ενώ οι ελάχιστες περιπτώσεις αρχικής διαφωνίας αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικά με κοινή επανεξέταση. Το σχήμα κωδικοποίησης που προέκυψε φαίνεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Το σχήμα κωδικοποίησης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων μας ανά ερώτηση προ-/μετά-τεστ έδειξε τα εξής.

Βασικές δυσκολίες διαμεσολαβητή

Στο προ-τεστ, η δυσκολία του διαμεσολαβητή που εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι ο συντονισμός της συζήτησης. Δεύτερη σε συχνότητα δυσκολία είναι το κατά πόσο οι διαμεσολαβητές θα καταφέρουν να κρατήσουν ουδέτερη στάση στις απόψεις των συζητητών. Επίσης, απασχολεί αρκετά τις φοιτήτριες το κατά πόσο θα μπορούν να κάνουν προκλήσεις τροφοδοτώντας τον διάλογο με αντεπιχειρήματα ή εναλλακτικές απόψεις όταν χρειάζεται, και να μένουν στο θέμα χωρίς να πλατειάζουν. Τέλος, πολύ λιγότερο τις απασχολεί ως δυσκολία η παρουσίαση του θέματος, η κατανόησή του από τους συνομιλητές ή η σωστή χρήση γλώσσας και ύφους από τις ίδιες (Πίνακας 1).

Στο μετά-τεστ, η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή δεν μεταβάλλεται σημαντικά (Πίνακας 1). Ωστόσο, ως βασική δυσκολία εμφανίζεται πλέον η διατήρηση ουδέτερης στάσης και όχι ο συντονισμός της συζήτησης όπως αρχικά.

Πίνακας 1. Βασική δυσκολία διαμεσολαβητή: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Προκλήσεις	14 (30.4%)	16 (34.7%)
Συντονισμός	24 (52.1%)	13 (28.2%)
Παρουσίαση θέματος	1 (2.1%)	5 (10.8%)
Ουδέτερη στάση	15 (32.6%)	26 (56.5%)
Μένω στο θέμα	11 (23.9%)	16 (34.7%)
Γλώσσα-Ύφος	1 (2.1%)	0 (0%)
Κατανόηση συνομιλητών	2 (4.3%)	1 (2.1%)

Βασικές δυσκολίες συζητητών

Όταν αρχικά ρωτήθηκαν τι θεωρούν ότι θα τους δυσκολέψει περισσότερο στη φιλοσοφική συζήτηση ως απλοί συζητητές, οι φοιτητές φάνηκε να ανησυχούν περισσότερο για το κατά πόσο θα μπορέσουν να επιδείξουν ανοχή στις διαφορετικές απόψεις ή/και να προσφέρουν επιχειρήματα για τις απόψεις τους. Ακολουθεί ο προβληματισμός για το αν θα μπορούν να μένουν στο θέμα, να ακολουθούν τους κανόνες της συζήτησης και να γίνονται κατανοητοί από τους συνομιλητές τους. Φαίνεται επίσης, να θεωρούν ότι θα τους δυσκολέψει η κατανόηση του θέματος της συζήτησης, το αν θα καταφέρουν να κάνουν προκλήσεις στους συνομιλητές τους ή το αν θα μπορούν να αλλάξουν την οπτική τους για το υπό συζήτηση θέμα (αλλαγή στάσης). Τέλος, λιγότερο τους απασχολεί να αποβάλλουν την ανασφάλειά τους, να κρατήσουν ουδέτερη στάση, να κάνουν ενεργή ακρόαση ή να είναι σε ετοιμότητα καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης (Πίνακας 2).

Στο μετά-τεστ οι απόψεις τους δεν αλλάζουν σημαντικά. Όμως, φαίνεται ότι μετά την εμπειρία τους στο πρόγραμμα θεωρούν σημαντικότερη δυσκολία το να μένουν στο θέμα, ενώ συνεχίζουν να θεωρούν αρκετά απαιτητικό το να δείχνουν ανοχή στις απόψεις των άλλων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατανόηση του θέματος και η διατύπωση προκλήσεων αναγνωρίζονται ως δυσκολίες πιο συχνά απ' ό τι πριν την εφαρμογή του

προγράμματος, ενώ η ανάπτυξη επιχειρημάτων παρόλο που τις απασχολεί ακόμα, φαίνεται να εμφανίζεται σπανιότερα στις απαντήσεις τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Βασική δυσκολία συζητητή: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Μένω στο θέμα	7 (15.2 %)	12 (26%)
Αποβάλλω ανασφάλεια	2 (4.3%)	0 (0%)
Ανοχή	13 (28.2%)	9 (19.5%)
Κανόνες	5 (10.8%)	7 (15.2%)
Ουδέτερη στάση	1 (2.1%)	2 (4.3%)
Κατανόηση Θέματος	3 (6.5%)	9 (19.5%)
Προκλήσεις	3 (6.5%)	8 (17.3%)
Επιχειρήματα	13 (28.2%)	7 (15.2%)
Αλλαγή στάσης	3 (6.5%)	0 (0%)
Ενεργητική Ακρόαση	1 (2.1%)	6 (13%)
Γίνομαι Κατανοητός	4 (8.6%)	2 (4.2%)
Καμία Απάντηση	0 (0%)	1 (2.1%)
Ετοιμότητα	1 (2.1%)	2 (4.3%)
Καμία Δυσκολία	0 (0%)	1 (2.1%)

Βασικές ομοιότητες της εφαρμογής προγραμμάτων ΦΠ σε παιδιά και σε ενήλικους

Όταν οι φοιτήτριες ρωτώνται ποιες θεωρούν ότι είναι οι ομοιότητες μεταξύ της εφαρμογής ενός προγράμματος σε παιδιά και σε ενήλικες, οι απαντήσεις τους μετά το πρόγραμμα διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αρχικές. Πριν την επιμόρφωση, οι συμμετέχουσες εστιάζουν στους κοινούς στόχους που έχουν τα προγράμματα αυτά ανεξάρτητα από το αν απευθύνονται σε ενήλικες ή παιδιά. Θεωρούν αρχικά λοιπόν, ότι τόσο τα προγράμματα ΦΠ όσο και τα προγράμματα ΦΜΠ στοχεύουν στο να προκαλέσουν γενικότερη σκέψη-προβληματισμό ή διάλογο-συζήτηση, ενώ σπανιότερα αναφέρονται σε κοινούς στόχους όπως η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και της ανοχής σε άλλες απόψεις ή της τήρησης κανόνων διαλόγου. Επίσης, θεωρούν ότι τα θέματα των προγραμμάτων ΦΠ και ΦΜΠ είναι περίπου κοινά. Λιγότερο συχνά εστιάζουν στις κοινές μεθόδους των προγραμμάτων

για ενήλικες και για παιδιά (είτε γενικά, είτε με έμφαση στους ρόλους του διαμεσολαβητή και του συζητητή), καθώς και στο γεγονός ότι η συμμετοχή σε αυτά αποτελεί μία ενδιαφέρουσα εμπειρία.

Στο μετά-τεστ όμως, οι συμμετέχουσες εστιάζουν κυρίως στις κοινές μεθόδους των προγραμμάτων ΦΠ και ΦΜΠ. Έτσι, θεωρούν πλέον ως βασική ομοιότητα τον ρόλο του διαμεσολαβητή, αλλά και τη μέθοδο των προκλήσεων για τροφοδότηση της συζήτησης (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Η βασική ομοιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων ΦΠ σε παιδιά & σε ενήλικες:
Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Θέματα	8 (17.3%)	6 (13%)
Σκέψη - Προβληματισμός	23 (50%)	3 (6.5%)
Διάλογος-Συζήτηση	10 (21.7%)	6 (13%)
Στόχοι	3 (6.5%)	5 (10.8%)
Ανοχή	2 (4.3%)	0 (0%)
Κανόνες	2 (4.3%)	6 (13%)
Μέθοδος	4 (8.6%)	10 (21.7%)
Μέθοδοι	1 (2.1%)	10 (21.7%)
Ρόλος διαμεσολαβητή	1 (2.1%)	0 (0%)
Ρόλος συζητητή	0 (0%)	4 (8.6%)
Προκλήσεις	6 (13%)	2 (4.3%)
Ενδιαφέρουσα εμπειρία	1 (2.1%)	1 (2.1%)
Καμία απάντηση		

Βασικές διαφορές της εφαρμογής προγραμμάτων ΦΠ σε παιδιά και σε ενήλικες

Στο προ-τεστ, οι φοιτήτριες θεωρούν ότι η βασική διαφορά των προγραμμάτων όταν αυτά εφαρμόζονται σε παιδιά και σε ενήλικες είναι η ποιότητα της συζήτησης ανάλογα με την ηλικία των συζητητών, ενώ ακολουθεί η δυσκολία των θεμάτων, η οποία επίσης σχετίζεται με την ηλικία. Θεωρούν επίσης, αν και αρκετά σπανιότερα ότι οι δύο τύποι προγραμμάτων διαφέρουν ως προς τα αποτελέσματά τους (Πίνακας 4).

Στο μετά-τεστ, τα αποτελέσματα είναι αντίστοιχα. Εξακολουθεί να εμφανίζεται ως βασική διαφορά η ποιότητα της συζήτησης, ενώ ακολουθούν και πάλι τα θέματα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Η βασική διαφορά της εφαρμογής προγραμμάτων ΦΠ σε παιδιά & σε ενηλίκους:
Απόλυτες τιμές και ποσοστά.

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Ποιότητα συζήτησης	24 (52%)	37 (80.4%)
Αποτελέσματα προγράμματος	5 (10.8%)	0 (0%)
Θέματα	20 (43.4%)	12 (26%)
Καμία απάντηση	0 (0%)	1 (2.1%)

Συμβολή της ΦΠ στην προετοιμασία για πρόγραμμα ΦΜΠ

Όταν ρωτώνται εάν η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα ΦΠ (σε ενήλικες) αναμένεται να τους βοηθήσει να οργανώσουν μια συνεδρία ΦΜΠ (δηλαδή, σε παιδιά), οι συμμετέχοντες τόσο στο προ-τεστ όσο και στο μετά-τεστ απαντούν στην πλειονότητά τους θετικά. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι η φιλοσοφική συζήτηση μεταξύ τους θα τις βοηθήσει να οργανώσουν αντίστοιχη συζήτηση με παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, στο προ-τεστ θεωρούν ότι η ΦΠ θα συμβάλει στην εκμάθηση των τεχνικών της διαμεσολάβησης-συζήτησης που απαιτούνται για τη ΦΜΠ, ότι γενικά αποτελεί μια καλή προετοιμασία-εξάσκηση για αυτήν και ότι συμβάλει στον προσωπικό προβληματισμό που αποτελεί βασική προϋπόθεση και για τα δύο (ΦΠ και ΦΜΠ). Τέλος, μια φοιτήτρια απάντησε γενικά ότι αναμένει να την βοηθήσει σε διάφορα θέματα.

Στο μετά-τεστ, παρά τις λίγες διακυμάνσεις στη συχνότητα, η σειρά των κατηγοριών των απαντήσεων δεν αλλάζει. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως, ενώ πριν την επιμόρφωση ορισμένοι θεωρούσαν πως η συμμετοχή στο πρόγραμμα ενηλίκων δεν θα βοηθήσει καθόλου την εφαρμογή στο νηπιαγωγείο επειδή η ΦΜΠ έχει περισσότερες δυσκολίες, μετά την επιμόρφωση μόνο μία φοιτήτρια διατήρησε αυτή την άποψη (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Η συμβολή της συμμετοχής σου στη ΦΠ στην προετοιμασία για πρόγραμμα ΦΜΠ:
Απόλυτες τιμές και ποσοστά

	Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
ΟΧΙ	Δυσκολίες ΦΜΠ	4 (8.7 %)	1 (2.1%)
	Εξάσκηση-Προετοιμασία	16 (34.7%)	13 (28.2%)
	Διαμεσολάβηση-συζήτηση	24 (52%)	32 (69.5%)
	Προσωπικός προβληματισμός	5 (10.8%)	0 (0%)
	Διάφορα	1 (2.1%)	1 (2.1%)

Οφέλη ΦΜΠ για τα παιδιά

Όσον αφορά τα οφέλη της ΦΜΠ για τα παιδιά, αρχικά η απάντηση με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του προβληματισμού, ενώ επίσης επισημαίνεται πως η ΦΜΠ ενισχύει την ανοχή στις διαφορετικές απόψεις. Με μικρότερη συχνότητα εμφανίζεται ως όφελος για τα παιδιά η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, η συναισθηματική καλλιέργεια και η εκμάθηση κανόνων διαλόγου, ενώ σπανιότερα η κοινωνικοποίηση (Πίνακας 6).

Στο μετά-τεστ, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και προβληματισμού εμφανίζεται με πολύ μικρότερη συχνότητα απ' ότι πριν, ενώ η ανοχή στη διαφορετικότητα των απόψεων διατηρεί την αρχική της συχνότητα και έτσι εμφανίζεται τώρα ως το κύριο όφελος των προγραμμάτων ΦΜΠ για τα παιδιά μαζί με την επιχειρηματολογία (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Όφελος ΦΜΠ στα παιδιά: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Ανοχή	23 (50%)	23 (50%)
Επιχειρηματολογία	13 (28.2%)	20 (43.4%)
Κανόνες Διαλόγου	11 (23.9%)	20 (43.4%)
Συναισθηματική καλλιέργεια	12 (26%)	3 (6.5%)
Κοινωνικοποίηση	6 (13%)	2 (4.3%)
Κριτική σκέψη-προβληματισμός	41 (89.1%)	22 (47.8%)

Οφέλη ΦΜΠ για τους εκπαιδευτικούς

Όταν οι φοιτήτριες ρωτώνται σχετικά με τα οφέλη των προγραμμάτων ΦΜΠ για τους εκπαιδευτικούς, δίνουν τις ίδιες απαντήσεις τόσο πριν όσο και μετά την επιμόρφωση. Και στο προ-τεστ και στο μετά-τεστ δηλαδή, θεωρούν ότι το βασικότερο όφελος για τους εκπαιδευτικούς είναι η ουσιαστική γνωριμία τους με τα παιδιά. Θεωρούν επίσης, ότι τα προγράμματα ΦΜΠ μπορούν να βοηθήσουν στην προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ότι μπορεί να συμβάλουν στη γενική αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών τους, και τέλος ότι μπορούν να τους προσφέρουν ικανοποίηση από την πρόοδο των παιδιών (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Όφελος ΦΜΠ στους εκπαιδευτικούς: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Προσωπική εξέλιξη	25 (54.3%)	17 (36.9%)
Αναθεώρηση διδ. πρακτικών	15 (32.6%)	9 (19.5%)
Ουσιαστική γνωριμία με παιδιά	29 (63%)	27 (58.6%)
Ικανοποίηση από πρόοδο παιδιών	5 (10.8%)	2 (4.3%)

Γενική χρησιμότητα της ΦΠ

Όταν οι συμμετέχουσες ρωτήθηκαν εάν θεωρούν ότι η εμπειρία τους από το πρόγραμμα θα τους χρησιμεύσει προσωπικά σε κάτι, οι περισσότερες απαντούν θετικά τόσο στο προ-τεστ όσο και στο μετά-τεστ. Οι αιτιολογήσεις τους επίσης, δεν διαφέρουν σημαντικά: τόσο πριν όσο και μετά την επιμόρφωση θεωρούν ότι η ΦΠ συμβάλει στην προσωπική τους εξέλιξη και στην ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών. Πάντως, στο μετά-τεστ η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών σχεδόν διπλασιάζει τη συχνότητά της σε σχέση με το προ-τεστ, κάτι που δείχνει ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πως η ΦΠ δεν προσφέρει απλώς ευκαιρία για προσωπικό προβληματισμό γενικά, αλλά δίνει και τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως από έναν εκπαιδευτικό. Αξίζει τέλος, να σημειωθεί ότι μετά την επιμόρφωση δεν υπάρχει καμία φοιτήτρια που να θεωρεί ότι η ΦΠ δεν θα την ωφελήσει σε κάτι (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Γενική χρησιμότητα ΦΠ: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών	8 (17.3%)	15 (32.6%)
Προσωπική εξέλιξη	41 (89.1%)	36 (78.2%)
Κανένα όφελος	2 (4.3%)	0 (0%)

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας, ας δούμε τι απάντησαν οι φοιτήτριες στις δύο επιπλέον ερωτήσεις του μετά-τεστ.

Προτεινόμενες αλλαγές για το πρόγραμμα ΦΠ

Η πλειονότητα των φοιτητριών δεν πρότεινε καμιά αλλαγή για το πρόγραμμα επιμόρφωσης. Ωστόσο, μερικές διατύπωσαν κάποιες προτάσεις, οι οποίες ήταν σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης οι εξής: να αλλάξει ο χώρος εφαρμογής του προγράμματος ώστε να είναι πιο άνετα, να γίνουν περισσότερες ή μεγαλύτερες σε διάρκεια συναντήσεις ώστε να μπορούν να κάνουν περισσότερη εξάσκηση, να αλλάξει το μέγεθος της ομάδας ώστε να κάθε ομάδα να έχει λιγότερα άτομα για να μπορούν να αλληλεπιδρούν περισσότερο, και τέλος να ενισχυθεί η πρωτοβουλία των συμμετεχόντων (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Προτεινόμενη αλλαγή για το εργαστήριο ΦΠ: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Μετά-τεστ
Χρόνος διάρκεια	2 (4.3%)
Μέγεθος ομάδας	4 (8.6%)
Περισσότερη προετοιμασία-εξάσκηση	7 (15.2%)
Ενίσχυση πρωτοβουλίας	5 (10.8%)
Χώρος	7 (15.2%)
Καμία αλλαγή	22 (47.8%)

Συμβολή της ΦΠ στην προετοιμασία για τη συνεδρία ΦΜΠ στο νηπιαγωγείο

Κλείνοντας, στο ερώτημα του μετά-τεστ σχετικά με το αν και κατά πόσο το πρόγραμμα επιμόρφωσης βοήθησε τους συμμετέχοντες να οργανώσουν τη συνεδρία στο νηπιαγωγείο, σχεδόν όλοι (97.7%) απάντησαν θετικά. Η συχνότερη αιτιολόγηση ήταν ότι τους βοήθησε να οργανώσουν τη διαμεσολάβηση και τη συζήτηση. Ακολουθούν, αν και με πολύ μικρότερη συχνότητα, πιο γενικές απαντήσεις όπως: ήταν μια καλή προετοιμασία-εξάσκηση, προτάθηκαν χρήσιμες εκπαιδευτικές πρακτικές, και τέλος προκλήθηκε προσωπικός προβληματισμός. Οι τρεις φοιτήτριες που απάντησαν αρνητικά, θεωρούν πως το εργαστήριο δεν βοήθησε αρκετά. Θα ήθελαν καλύτερο συγχρονισμό και περισσότερη/διαφορετική προετοιμασία, καθώς αντιμετώπισαν δυσκολίες που αφορούσαν: (α) στον χρόνο επίσκεψης του έτους τους στο νηπιαγωγείο, και (β) στις διαφορές που έχουν τα παιδιά από τους ενήλικες ως συζητητές, αντίστοιχα.

Πίνακας 10. Συμβολή του εργαστηρίου ΦΠ στην προετοιμασία σας για τη συνεδρία στο νηπιαγωγείο: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Μετά-τεστ
ΝΑΙ	
Διαμεσολάβηση - συζήτηση	41 (89.1%)
Προετοιμασία - εξάσκηση	2 (4.3%)
Εκπαιδευτικές πρακτικές	2 (4.3%)
Προσωπικός προβληματισμός	2 (4.3%)
ΟΧΙ	
Δυσκολίες	3 (6.5%)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, σε πολλές ερωτήσεις δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του προ-τεστ και του μετά-τεστ. Για παράδειγμα, δεν μεταβάλλονται σημαντικά οι απόψεις των φοιτητριών όσον αφορά τις δυσκολίες του διαμεσολαβητή και των συζητητών, αλλά και τα οφέλη που προσφέρουν τα προγράμματα ΦΜΠ σε παιδιά και

εκπαιδευτικούς. Πάντως, ακόμα και οι μικρές διακυμάνσεις στις συχνότητες των απαντήσεων σε προ-/μετά-τεστ φανερώνουν ότι η συμμετοχή των φοιτητριών στο πρόγραμμα τις βοήθησε να δημιουργήσουν μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τα προγράμματα ΦΜΠ. Φαίνεται για παράδειγμα, ότι μετά την επιμόρφωση θεωρούν σημαντικότερο όφελος την ανοχή στη διαφορετική άποψη απ' ότι πριν, ή ότι εκτιμούν ότι οι πρακτικές της ΦΜΠ είναι ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο και όχι απλώς ένα μέσο για γενικό προσωπικό προβληματισμό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η διαφοροποίηση των απόψεών τους όσον αφορά την ομοιότητα των προγραμμάτων ΦΠ με τα προγράμματα ΦΜΠ, δηλαδή των προγραμμάτων φιλοσοφικής πρακτικής με ενήλικες ή με παιδιά. Αρχικά, οι φοιτήτριες θεωρούν ότι αυτό που έχει κοινό η ΦΠ με τη ΦΜΠ είναι ο γενικός στόχος της ενίσχυσης της κριτικής σκέψης και του προβληματισμού, ενώ μετά δίνουν έμφαση στις κοινές μεθόδους διαμεσολάβησης και συζήτησης. Αυτό δείχνει ότι οι φοιτήτριες εκφράζουν την τρέχουσα λογική των προγραμμάτων επιμόρφωσης, σύμφωνα με την οποία ο καταλληλότερος τρόπος να επιμορφωθεί κανείς στην τέχνη της διαμεσολάβησης ΦΜΠ είναι να έχει συμμετάσχει ο ίδιος σε αντίστοιχες συζητήσεις ενηλίκων (ΦΠ). Και αυτή τους η αντίληψη είναι σε αρμονία και με την άποψή τους ότι η συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα που ήταν ένα πρόγραμμα ενηλίκων, τις βοήθησε να οργανώσουν και τη συνεδρία με παιδιά.

Έτσι, αναφορικά με το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα, δηλαδή το πώς βίωσαν οι φοιτήτριες τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, οι απαντήσεις τους αφήνουν να φανεί ότι τη βίωσαν ως μια εποικοδομητική εμπειρία: θεωρούν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στην προετοιμασία τους για τη διαμεσολάβηση στη σχολική τάξη, τις βοήθησε να εξοικειωθούν με τις μεθόδους που προτείνει το μοντέλο της ΦΜΠ και να τις εντάξουν στις παιδαγωγικές πρακτικές τους, και ήταν χρήσιμο για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματά μας με εκείνα αντίστοιχων ερευνών (Daniel, 2009. Daniel & Bergman-Drewe, 1998. Lim, 1994. Mergler et al., 2009), διαπιστώνουμε ότι δεν αποκλίνουν ιδιαίτερα. Σε όλες τις έρευνες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα προγράμματα ΦΠ μια καλή προετοιμασία για τη ΦΜΠ και τον ρόλο του διαμεσολαβητή. Επιπλέον, φαίνεται ότι θεωρούν γενικά τη συμμετοχή τους σε φιλοσοφικές συζητήσεις, μια ευχάριστη και εποικοδομητική εμπειρία για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετές από τις παραπάνω μελέτες, όπως εξάλλου και η δική μας, επιλέγουν μία ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση φαινομενολογικού χαρακτήρα (Johnson & Christensen, 2004) μελετώντας πώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες βιώνουν την εμπειρία της εκπαίδευσής τους, τι αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ως πρόοδο κ.λπ. Μία τέτοια προσέγγιση στην αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης έχει πράγματι σημαντικά πλεονεκτήματα. Έχει σημασία να δούμε κατά πόσο ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος πείθεται για τις μεθόδους ή τις πρακτικές στις οποίες επιμορφώνεται ή κατά πόσο αισθάνεται έτοιμος να εφαρμόσει αυτά που έμαθε με το πέρας της επιμόρφωσης. Και αυτό διότι, εάν ο εκπαιδευόμενος δεν πειστεί για την χρησιμότητα μιας νέας πρακτικής ή εάν δεν αισθανθεί επαρκής, είναι βέβαιο ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης έχει αποτύχει. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης. Το να αισθάνεται κανείς πως πρέπει και μπορεί να εφαρμόσει μια νέα πρακτική, δεν σημαίνει ότι όντως είναι σε θέση να το κάνει επιτυχώς. Θα μπορούσαμε λοιπόν, να πούμε ότι το «θετικό βίωμα» του κάθε συμμετέχοντα σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη για να αξιολογήσουμε το πρόγραμμα ως αποτελεσματικό.

Εδώ έγκειται και ο σημαντικότερος περιορισμός της δικής μας έρευνας. Δεν έχουμε επαρκή στοιχεία ώστε να αξιολογήσουμε τους συμμετέχοντες ως διαμεσολαβητές στη συνεδρία που οργάνωσαν στο νηπιαγωγείο. Ούτως ή άλλως όμως, είναι αδύνατον να κριθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος επιμόρφωσης από μια και μόνη διαμεσολάβηση και μάλιστα ενός αρχάριου διαμεσολαβητή. Υπάρχουν κάποια γενικά κριτήρια που ένας παρατηρητής μπορεί να έχει υπ' όψη του για να κρίνει την επίδοση του διαμεσολαβητή, αλλά όλα αυτά τα κριτήρια λαμβάνουν υπ' όψη τους τη συμμετοχή της ομάδας των συνομιλητών και μάλιστα σε βάθος χρόνου για παράδειγμα, αν αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών που λαμβάνουν ενεργό ρόλο στη συζήτηση, αν βελτιώνονται τα επιχειρήματά τους, αν κάνουν προκλήσεις στους συνομιλητές τους, αν σταδιακά ο διαμεσολαβητής μπορεί πια να «αποσύρεται» από τη συζήτηση κ.α. (Gregory, 2007. Haynes, 2009. Woorley, 2011).

Όπως και να έχει, οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας δεν ακυρώνουν τη σημασία της. Οι μελλοντικές/οί εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος ανταποκρίθηκαν θετικά στην επιμόρφωσή τους, έδειξαν έμπρακτο ενδιαφέρον και συνέπεια, και από τις απαντήσεις τους φαίνεται να θεωρούν χρήσιμες για τον μελλοντικό τους ρόλο τις τεχνικές που έμαθαν

στο πρόγραμμα. Προγράμματα όπως αυτό φαίνεται να συμβάλλουν στην αναγνώριση της αξίας της κριτικής σκέψης, του διαλόγου, της επιχειρηματολογίας, της ανοχής σε διαφορετικές οπτικές. Και το πρώτο βήμα, αν θέλουμε πράγματι κάποτε να καλλιεργήσουμε στα σχολεία τις αξίες και τις δεξιότητες αυτές, είναι να πείσουμε τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ότι μπορούμε να το προσπαθήσουμε οργανωμένα και συστηματικά. Πιστεύουμε ότι το πρόγραμμα ΦΠ που εφαρμόσαμε δίνει ένα αισιόδοξο μήνυμα προς αυτήν την κατεύθυνση και μπορεί να αποτελέσει ένα καλό παράδειγμα για ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης στο μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Daniel, M. F. (1999). P4C in pre-service teacher education: difficulties and successes encountered in two research projects. *Analytic Teaching*, 19(1), 15-28.
- Daniel, M. F., & Bergman-Drewe, S. (1998). Higher-order thinking, philosophy, and teacher education in physical education. *Quest*, 50(1), 33-58.
- Γασπαράτου, Ρ. (2009). Φιλοσοφία για παιδιά. *Cogito*, 9, 100-102.
- Gasparatou, R. (2017). Philosophy for/with Children (P4C) and the Development of Epistemically Virtuous Agents. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophy for children* (pp.103-111). Oxford, UK: Routledge.
- Gasparatou, R., & Kampeza, M. (2012). Introducing Philosophy for Children (P4C) in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching & Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Gasparatou, R., & Ergazaki, M. (2015). Students' Views about Their Participation in a Philosophy Program. *Creative Education*, 6, 726-737
- Gregory, M. R. (2007). A Framework for Facilitating Classroom Dialogue. *Teaching Philosophy*, 30(1), 59-84.
- Haynes, J. (2009). *Τα Παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2007). «Φιλοσοφία για παιδιά»: Τόποι και τρόποι για τη φιλοσοφία. Στο Α. Sharp & L. J. Splitter (Επιμ.), *Φιλοσοφία για παιδιά: Το Κουκλονοσκομείο & Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Καραφύλλης, Γ. (2002). Φιλοσοφία για παιδιά και φιλοσοφίες των παιδιών. *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Τελευταία ανάκτηση 18-2-2017 από: http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/135_Karafilli-Eisigisi-2011.pdf
- Καραφύλλης, Γ. (2012). Φιλοσοφία και παιδιά: Δυσκαμψία και ανοικτότητα μιας σχέσης. *Δια-ΛΟΓΟΣ*, 2, 271-281.
- Lim, T. K. (1994). Philosophy for children: Training of teachers for the Singapore programme. *Analytic Teaching*, 14(2), 53-56.
- Lipman, M. (2002). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Marinoff, L. (2001). *Philosophical practice*. London: Academic Press.
- Mergler, A., Curtis, E., & Spooner-Lane, R. (2009). Teacher educators embrace philosophy: reflections on a new way of looking at preparing pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 1-14.
- Νικολιδάκη, Σ. (2012). Τα διαφορετικά ερεθίσματα και οι πιθανοί τρόποι προσέγγισής τους στον χώρο της φιλοσοφίας για παιδιά. *Δια-ΛΟΓΟΣ*, 2, 282-293.
- Worley, P. (2011). *The if machine: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Bloomsbury Publishing.

PROSPECTIVE TEACHERS' TRAINING IN PHILOSOPHY PROGRAMS FOR CHILDREN: A PILOT PHENOMENOLOGICAL STUDY

*Renia Gasparatou, Marida Ergazaki, Georgia Dimopoulou,
Nikolitsa Kosmopoulou & Theodora Giannakopoulou
University of Patras*

Abstract: This paper reports on a training program in Philosophy for/with Children (P4C) and the ways that students experienced their participation in it. Students' training included: (a) lectures in the P4C history and methodology, (b) participation in a series of philosophical dialogues, (c) facilitation of a P4C session in a kindergarten in the broader area of Patras, and (d) participation in a debate of reflection and feedback regarding their overall experience in the program. The participants were 46 undergraduate early education students of the University of Patras. The data were collected with a pre- / post-test questionnaire including open-ended items. Students' responses were coded with the qualitative data analysis software NVivo. According to our results, the participants seem to have experienced their participation in the program in rather positive ways and feel that the P4C methodology is a useful educational tool.

Key-words: Philosophical practice, philosophy with children, teacher training.

Address: Renia Gasparatou, Department of Educational Sciences and Early Childhood, University of Patras, University Campus, 22506 Rio, Patras. Tel. 2610-997637. Email: gasparat@upatras.gr

ΟΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Φανή Κολλαρά & Αναστασία Αλευριάδου¹

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις αντιλήψεις γονέων παιδιών με νοητική αναπηρία αναφορικά με τις θετικές επιπτώσεις των παιδιών για τους ίδιους τους γονείς και την οικογένεια. Παράλληλα, εξετάζονται οι αντιλήψεις τους για την οικογενειακή ζωή και λειτουργία, οι στρατηγικές και τα δίκτυα υποστήριξης που χρησιμοποιούν, οι απόψεις τους για ζητήματα αναπηρίας, όπως επίσης οι σκέψεις των γονέων για το μέλλον, οι προσδοκίες και οι ελπίδες τους. Η έρευνα διενεργήθηκε μέσω ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων με συμμετέχοντες 20 γονείς παιδιών με νοητική αναπηρία, οι οποίες αναλύθηκαν ποιοτικά. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι γονείς έχουν προσαρμοστεί με τη συνθήκη της αναπηρίας του παιδιού και βιώνουν πολλές θετικές επιπτώσεις και συνεισφορές για τους ίδιους, για τα αδέρφια του και την οικογένεια συνολικά.

Λέξεις - κλειδιά: Αντιλήψεις, γονείς, θετικές επιπτώσεις, νοητική αναπηρία.

¹**Διεύθυνση:** Αναστασία Αλευριάδου, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 3ο χλμ Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης, 53100 Φλώρινα. Τηλ. 2385055085. E-mail: alevriadou@uowm.gr.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για αρκετό χρονικό διάστημα οι μελέτες, οι οποίες σχεδιάζονταν με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μελών, οικογενειών που περιλαμβάνουν παιδί με νοητική αναπηρία, δυστυχώς επικεντρώνονταν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην ανατροφή των παιδιών αυτών, στην εμφάνιση κάποιας μορφής ψυχοπαθολογίας στους ίδιους και γενικότερα στα αρνητικά αποτελέσματα και τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις που μπορεί να αναπτύσσονταν στην οικογένεια.

Μέσα από αυτού του τύπου τις μελέτες, το παιδί με αναπηρία συχνά απεικονίζεται ως πηγή άγχους και η αναπηρία θεωρείται ως μια τραγωδία που θα πρέπει να αποφεύγεται. Όπως προτείνουν οι Stainton και Besser (1998), οι αντιλήψεις σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις της αναπηρίας για τη ζωή του ίδιου του ατόμου, καθώς και των μελών της οικογένειάς του, έχουν τεκμηριωθεί επαρκώς. Έτσι, ορισμένοι ερευνητές στρέφονται πλέον στη διερεύνηση του ζητήματος από μια άλλη οπτική, η οποία αφορά στη μελέτη των θετικών επιπτώσεων που επιφέρει το παιδί στην οικογένεια. Άλλωστε όπως έχει διαπιστωθεί, μπορεί οι γονείς να αναφέρονται στις δυσκολίες και το άγχος από τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν κατά την ανατροφή ενός παιδιού με αναπηρία, συχνά ωστόσο μέσα από την εμπειρία τους αυτή, επισημαίνουν πολλές θετικές επιπτώσεις για τους ίδιους και την οικογένεια συνολικά (Hastings & Taunt, 2002a).

Κατά τους Glidden και Schoolcraft (2007, σ. 391) συνέβη μια «ερευνητική έκρηξη» για τις οικογένειες των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, η οποία συνεχίζεται και στον 21ο αιώνα. Το τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον καθοδηγείται αφενός από την αύξηση του προσδόκιμου ζωής των ατόμων με αναπηρίες, αφετέρου από το γεγονός ότι τα άτομα παραμένουν πλέον κατά τη διάρκεια της ζωής τους στο οικογενειακό πλαίσιο. Συνεπώς, η ανάγκη για κατανόηση της επίδρασης που ασκείται στην οικογένεια συνολικά, αποτέλεσε ζήτημα υψηλής προτεραιότητας. Η επίδραση αυτή θεωρήθηκε ως μια συναλλαγή με έμφαση τόσο στην επιρροή που ασκεί το άτομο με αναπηρία στην οικογένεια, καθώς και στην επιρροή της οικογένειας για το άτομο (Glidden & Schoolcraft, 2007).

Όσον αφορά στον όρο οικογένεια, επισημαίνεται ότι δεν αποτελεί μια απλή ή στατική έννοια. Οι οικογένειες άλλωστε ποικίλλουν σημαντικά σε διάφορες διαστάσεις καθιστώντας τον ορισμό τους δύσκολο (Glidden & Schoolcraft, 2007). Μάλιστα, οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν προταθεί, προσπάθησαν να σχεδιάσουν τα απαραίτητα

και επαρκή κριτήρια που αφορούν στη δημιουργία της οικογένειας. Τα κριτήρια αυτά συνήθως αναφέρονται: Στην οικογενειακή δομή, στις λειτουργίες της οικογένειας ή/και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας. Βεβαίως, το κάθε άτομο ορίζει την οικογένεια διαφορετικά, ανάλογα με τον σκοπό του και με αυτόν τον τρόπο η οικογένεια αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα για το οποίο δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Segrin & Flora, 2011). Αναμφίβολα, τα ζητήματα που αφορούν στην οικογένεια ή στην οικογενειακή λειτουργία και στις αλληλεπιδράσεις των μελών γίνονται ακόμη πιο σύνθετα όταν η οικογένεια συμπεριλαμβάνει στα μέλη της ένα παιδί με αναπηρία. Η έρευνα στις οικογένειες παιδιών με αναπηρία περιβάλλεται επίσης από αρκετά μεθοδολογικά προβλήματα, τα οποία έχουν οδηγήσει σε ποικίλα και αντικρουόμενα συμπεράσματα (Seligman & Darling, 2007).

Οι παλαιότερες κυρίως μελέτες ενισχύουν την άποψη σχετικά με τα αρνητικά αποτελέσματα από την ύπαρξη του παιδιού με αναπηρία στην οικογένεια (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Μάλιστα, οι πρώτες μελέτες παρουσίασαν μια ζοφερή εικόνα του άγχους, της επιβάρυνσης, της κατάθλιψης, της κοινωνικής απομόνωσης και της ψυχολογικής δυσλειτουργίας (Shapiro, Blacher, & Lopez, 1998).

Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των πρώτων ερευνών μελέτησε τις μητέρες (Minnes, 1998). Μια άποψη που κυριάρχησε θεωρούσε τις αντιδράσεις της μητέρας προς το παιδί με νοητική αναπηρία ως μια στερεοτυπική διαδικασία, η οποία περνούσε μέσα από συγκεκριμένα στάδια. Η θεώρηση αυτή αποτέλεσε το «μοντέλο των σταδίων» (Drotar, Baskiewicz, Irvin, Kennell, & Klaus, 1975) σύμφωνα με το οποίο, η κάθε μητέρα περνούσε από τα εξής στάδια: Σοκ, άρνηση, θλίψη και θυμός, προσαρμογή και τελικά αναδιοργάνωση που θα οδηγούσε στην αποδοχή. Παρομοίως, η θεώρηση της «χρόνιας θλίψης» ήταν ιδιαιτέρως αποδεκτή. Κατά τη θεώρηση αυτή, οι γονείς παιδιών με αναπηρίες δεν ξεπερνούν ποτέ τα συναισθήματα της θλίψης (Olshansky, 1962).

Ακόμη, το άγχος ως αρνητικό αποτέλεσμα έχει μελετηθεί περισσότερο από τους ερευνητές συγκρινόμενο με οποιοδήποτε άλλο (Glidden & Schoolcraft, 2007), ενώ άλλες διαστάσεις με βάση τις οποίες μελετήθηκαν οι αντιδράσεις των μητέρων αφορούν: την ψυχολογική επιβάρυνση, την κατάθλιψη, την οικογενειακή ευτυχία, την υγεία και την κοινωνική υποστήριξη (Αλευριάδου, 2006).

Ανά διαστήματα αναπτύχθηκαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα που αποτέλεσαν κατευθυντήριες γραμμές σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο για την ενασχόληση με τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρίες. Τα θεωρητικά αυτά μοντέλα αναπτύχθηκαν σε μια

προσπάθεια να ερμηνεύσουν τη λειτουργία των οικογενειών και είναι συνδεδεμένα με συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους και συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες.

Για παράδειγμα, το μοντέλο της παθολογικής οικογένειας διατηρεί τις ρίζες του στον 16ο αιώνα και πρεσβεύει μια τάση κατά την οποία, όλες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα μέλος της οικογένειας πηγάζουν από την ύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία μέσα στην οικογένεια. Σε αυτό το μοντέλο, το άτομο με αναπηρία θεωρούνταν ως «ασθενής», ο οποίος είχε ανάγκη από ιατρική περίθαλψη και οι ιατρικές αντιλήψεις για την «παθολογία» επεκτείνονταν στις οικογένειες. Έτσι, η οικογένεια ενός παιδιού με αναπηρία θεωρείται μια «ανάπηρη οικογένεια» και η ζωή με ένα ανάπηρο παιδί εκτιμάται ότι θα είναι αντίστοιχα γεμάτη άγχος (Dale, 2000).

Επιπλέον, κατά τη μετάβαση από το ιατρικό προς το εκπαιδευτικό μοντέλο αναπτύχθηκε το μοντέλο των κοινών αναγκών, όπου το παιδί με αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται ως «παθολογικό» αλλά ως κύρια πηγή άγχους, εξαιτίας της μη ικανοποίησης βασικών αναγκών της οικογένειας. Το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώνεται στις πρακτικές και υλικές ανάγκες των οικογενειών (Carey, 1982), ωστόσο επικρίθηκε για την τάση του να θεωρεί όλες τις οικογένειες παρόμοιες και με κοινές ανάγκες (Dale, 2000).

Ένα άλλο μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1980, είναι το μοντέλο της αντιμετώπισης του άγχους (McCubbin & Patterson, 1982). Στο μοντέλο αυτό, το στρεσογόνο γεγονός (της αναπηρίας του παιδιού) είναι σημαντικό, αλλά ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν οι γονείς το ίδιο το γεγονός της αναπηρίας θεωρείται ακόμη πιο σημαντικός. Επομένως, για να γίνουν κατανοητές οι αντιδράσεις των γονέων θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι υποκειμενικοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το πως η οικογένεια εκτιμά το γεγονός και διαχειρίζεται την κρίση, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τη σημασία των πηγών υποστήριξης που διαθέτει (Ferguson, 2002. Minnes, 1998). Ορισμένα σημεία στα παραπάνω θεωρητικά μοντέλα εξακολουθούν βεβαίως να εφαρμόζονται, αν και κάποια άλλα έχουν επικριθεί, αμφισβητηθεί ή απορριφθεί.

Ασφαλώς, σήμερα απορρίπτεται η ιδέα που εντοπίζονταν στην αρχική βιβλιογραφία ότι όλες οι οικογένειες αυτές είναι παθολογικές και έχουν ανάγκη θεραπείας (Αλευριάδου, 2006). Αντιθέτως, υποστηρίζεται ότι όλες οι οικογένειες ακόμη και αν δεν έχουν παιδί με αναπηρία, χρειάζονται κατά διαστήματα μια μικρή βοήθεια και ορισμένες χρειάζονται και μεγαλύτερη βοήθεια.

Επιπλέον, στα διάφορα θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν για να ερμηνεύσουν τον τρόπο λειτουργίας αυτών των οικογενειών παρά τις υπάρχουσες διαφορές τους, αναγνωρίζεται ότι η ψυχολογική κατάσταση των γονέων παιδιών με αναπηρία μπορεί να επηρεαστεί από τις πηγές που έχουν στην διάθεσή τους (White & Hastings, 2004). Πολύ σημαντική πηγή αποτελεί η διαθεσιμότητα και η βοήθεια που παρέχεται μέσω των δικτύων κοινωνικής υποστήριξης (Beresford, 1994).

Ο όρος κοινωνική υποστήριξη, περιγράφει τη βοήθεια που παρέχεται στους γονείς παιδιών και ενήλικων ατόμων με αναπηρία. Η βοήθεια αυτή, μπορεί να προσφέρεται από τον σύζυγο/σύντροφο, τους συγγενείς, τους φίλους, τους συναδέλφους, την κοινότητα κ.λπ., ενώ μπορεί να έχει διάφορες μορφές όπως: η ενημερωτική, η πρακτική και η συναισθηματική υποστήριξη (Taylor, 2007).

Τα ανεπίσημα/άτυπα δίκτυα στήριξης, αποτελούνται από τα άτομα που συγκροτούν τον οικογενειακό πυρήνα, την διευρυμένη οικογένεια ή λογίζονται στους στενούς φίλους. Προκύπτει ότι αυτά τα δίκτυα, είναι πιο πιθανό να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη, κοινωνική συντροφικότητα καθώς και βοήθεια στην φροντίδα του παιδιού/ατόμου με αναπηρία (Glidden & Schoolcraft, 2007). Μάλιστα, η υποστήριξη που παρέχεται από τον/την σύζυγο είναι ίσως η πιο σημαντική (Beresford, 1994), σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο (Chang & McConkey, 2008. Lustig, 2002).

Ακόμη, η στήριξη από τους παππούδες και τις γιαγιάδες είναι αξιόλογη (Mitchell, 2007) και ιδιαίτερα σημαντική για τους γονείς (Hastings, 1997. Sandler, 1998). Ταξινομείται σε δύο κύριους τύπους, στην πρακτική ή/και στην συναισθηματική (Hastings, 1997). Φαίνεται ότι μεταξύ των πηγών υποστήριξης που βρίσκονται έξω από την πυρηνική οικογένεια, αυτοί αποτελούν την πιο διαδεδομένη και σημαντική πηγή (Green, 2001. Katz & Kessel, 2002. Lee & Gardner, 2010).

Επιπλέον, οι άλλοι γονείς παιδιών με αναπηρία παρέχουν ανακούφιση από συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης, ενημέρωση, προσφέρουν πρότυπα προς μίμηση, καθώς και την βάση για σύγκριση άλλων περιπτώσεων (Seligman & Darling, 2007), ενώ η επαφή των γονέων με άλλους γονείς που έχουν θετική στάση μέσω προγραμμάτων αυτοβοήθειας, βοηθάει να αλλάξει η στάση τους σε πιο θετική (Ainbinder et al., 1998. Santelli, Turnbull, Marquis, & Lerner, 1997. Singer et al., 1999). Παρόμοια, σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς δέχονται υποστήριξη από την Θρησκεία, την πίστη στο Θεό και την εκκλησία (Bennett, Deluca, & Allen, 1995. Poston & Turnbull, 2004).

Από την άλλη, οι πηγές υποστήριξης που ανήκουν στα επίσημα/τυπικά δίκτυα, αποτελούνται από επαγγελματίες όπως: γιατροί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί και άλλοι, οι οποίοι μπορούν να παρέχουν την απαραίτητη ιατρική και ψυχολογική υποστήριξη, ενημερωτική υποστήριξη ή υπεράσπιση καθώς και άλλα είδη βοήθειας στους γονείς και την οικογένεια (Glidden & Schoolcraft, 2007). Όπως προκύπτει, οι γονείς επιθυμούν την επίσημη υποστήριξη από τους επαγγελματίες και βασίζονται σε τέτοιου είδους υπηρεσίες (Canary, 2008). Επιπλέον, η επίσημη κοινωνική στήριξη συχνά συνεισφέρει θετικά στο σύνολο των οικογενειών (King, King, Rosenbaum, & Goffin, 1999), αν και κάποιοι ερευνητές αποκαλύπτουν λιγότερο ωφέλιμες σχέσεις με τις υπηρεσίες (McConkey, Truesdale-Kennedy, Chang, Jarrah, & Shukri, 2008. Sloper & Turner, 1992). Ωστόσο, οι γονείς στη χώρα μας για να καλύψουν τις ελλείψεις της επίσημης κοινωνικής υποστήριξης, στρέφονται συνήθως σε πηγές από τα ανεπίσημα δίκτυα (Τσιμπιδάκη, 2007).

Υπάρχουν βεβαίως ερευνητικά δεδομένα που υποδηλώνουν ότι η αυξημένη κοινωνική στήριξη μπορεί όντως να σχετίζεται με πιο θετικά γονεϊκά αποτελέσματα (Hastings, Allen, McDermott, & Still, 2002. Heller et al., 2000. Green, 2001. Sloper et al., 1991. White & Hastings, 2004). Παράλληλα, φαίνεται ότι τόσο η αντίληψη της ύπαρξης κοινωνικής υποστήριξης από τους γονείς, όσο και η στήριξη αυτή καθαυτή συμβάλλει σημαντικά στην ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου και στην αύξηση του αισθήματος της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους (Weiss, 2002).

Άλλοτε πάλι, προέκυψε ότι οι θετικές αντιλήψεις των γονέων μπορεί να σχετίζονται και με την υιοθέτηση ενός θετικού επανασχεδιασμού των στρατηγικών που χρησιμοποιούν, εκτός από την στήριξη που δέχονται από τα διάφορα δίκτυα υποστήριξης (Hastings et al., 2002). Ειδικότερα, οι στρατηγικές αντιμετώπισης αφορούν σε: «πράξεις, συμπεριφορές και σκέψεις που χρησιμοποιούνται για το χειρισμό και την υπερνίκηση μιας κατάστασης που προκαλεί άγχος». Ακόμη, οι στρατηγικές μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση προβλημάτων εξαιτίας της κατάστασης ή/και για τη μείωση του στρες που σχετίζεται με την κατάσταση αυτή. Οι στρατηγικές αυτές ίσως επιφέρουν βραχυπρόθεσμο όφελος, ωστόσο μακροπρόθεσμα ορισμένες πιθανόν να είναι πιο αποτελεσματικές σε σύγκριση με άλλες. Στρατηγικές, οι οποίες συνδέονται με τη θετική αποδοχή των γονέων και την ικανοποίηση από τη ζωή, περιλαμβάνουν επίσης τη διατήρηση θετικών απόψεων και σκέψεων καθώς και την αξιοποίηση της εποικοδομητικής επίλυσης προβλημάτων

(όπως για παράδειγμα ο προγραμματισμός, η σύναψη κοινωνικών επαφών κ.ά.) (Dale, 2000, σ. 132).

Αντίθετα από τα θεωρητικά μοντέλα που επισημαίνονται παραπάνω και αφορούν στην αντιμετώπιση του άγχους και στην αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια, σημειώνεται ότι στη σύγχρονη βιβλιογραφία ο τομέας στερείται ενός θεωρητικού μοντέλου με απόλυτη αναφορά στα θετικά που προκύπτουν από το παιδί. Αντίστοιχα, οι Blacher et al., (2013), προτείνουν τρεις οπτικές, με βάση τις οποίες μπορούν να εξεταστούν οι θετικές επιπτώσεις του παιδιού για την οικογένεια. Αρχικά, προτείνεται ότι οι θετικές επιπτώσεις είναι δυνατόν να συνεπάγονται από την έλλειψη των αρνητικών. Με την θεώρηση αυτή, την οπτική δηλαδή των χαμηλών αρνητικών επιπτώσεων υποστηρίζεται ότι οι θετικές επιπτώσεις προκύπτουν από τα χαμηλά σκορ σε μετρήσεις του άγχους ή της κατάθλιψης. Ωστόσο, αν και οι μετρήσεις αυτές είναι πιθανό να συσχετίζονται αρνητικά με τις μετρήσεις των θετικών επιπτώσεων, οι γονείς μπορεί να αναφέρουν ταυτόχρονα αρνητικές και θετικές αντιλήψεις. Η δεύτερη οπτική αφορά στα κοινά οφέλη και επισημαίνεται ότι μέσα από τη φροντίδα που παρέχουν στο παιδί με αναπηρία, οι γονείς βιώνουν πολλές όμοιες απολαύσεις, όπως αυτές τις οποίες αναφέρουν ότι βιώνουν και οι γονείς των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Η τρίτη άποψη αναφέρεται σε ειδικά οφέλη και υποστηρίζει ότι εξαιτίας της αναπηρίας οι γονείς βιώνουν μοναδικά οφέλη, τα οποία δεν βιώνουν απαραίτητα και οι γονείς των παιδιών με τυπική ανάπτυξη (Blacher, Baker, & Berkovits, 2013).

Για παράδειγμα στη μελέτη των Scorgie και Sobsey (2000), αν και οι περισσότεροι γονείς κατέληγαν να συζητούν για την πραγματικότητα ορισμένων αρνητικών αλλαγών και επιπτώσεων στη ζωή τους (π.χ., το άγχος, τα προβλήματα υγείας, οι περιορισμοί στην καριέρα, η δυσκολία με τους επαγγελματίες, η μειωμένη συμμετοχή σε αξιόλογες κοινωνικές ή και ψυχαγωγικές δραστηριότητες), στην συντριπτική πλειοψηφία τους ανέφεραν θετικές επιπτώσεις. Συγκεκριμένα, πολλοί γονείς ανέφεραν θετικές αλλαγές που αφορούσαν στους τομείς της προσωπικής τους ανάπτυξης, της βελτίωσης των σχέσεων με τους άλλους, καθώς και αλλαγές στις φιλοσοφικές ή τις πνευματικές τους αξίες και μάλιστα, όλες οι αλλαγές αυτές αποδίδονταν στο γεγονός της παρουσίας του παιδιού με αναπηρία.

Μοναδικό εύρημα στην παραπάνω μελέτη αποτελεί το γεγονός ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες-γονείς συνέδεσαν τις θετικές αλλαγές στη ζωή τους συγκεκριμένα με την ανατροφή του παιδιού με αναπηρία και ταυτόχρονα επεσήμαναν ότι αυτές οι αλλαγές

δεν θα ήταν δυνατόν να προκύψουν στη ζωή τους, μέσα από την ανατροφή ενός παιδιού με τυπική ανάπτυξη. Αυτού του είδους οι μελέτες συμβάλλουν εξαιρετικά στη μετανόηση του αρνητικού τρόπου σκέψης και των αρνητικών αντιλήψεων για την αναπηρία καθώς και των επιπτώσεών της στις οικογένειες. Επιπλέον, θέτουν σε σημαντικό βαθμό τις βάσεις για περαιτέρω έρευνα σε μια πιο θετική κατεύθυνση.

Βεβαίως, οι θετικές επιπτώσεις του παιδιού με αναπηρία προέκυψαν αρχικά στο πλαίσιο μιας ευρύτερης διερεύνησης, όπως για παράδειγμα στη μελέτη του Hornby (1992), ο οποίος επεσήμανε αρνητικά συναισθήματα και αγχογόνες εμπειρίες, καθώς επίσης έντονα θετικά συναισθήματα και ισχυρισμούς για προσωπική εξέλιξη, είτε προέκυψαν εκτενέστερα μέσα από ανέκδοτες πηγές (Turnbull, 1985).

Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό παρέχονταν περιορισμένες ευκαιρίες στις οικογένειες για να εκφράσουν τις εμπειρίες τους αυτές. Σήμερα, όπως προαναφέρθηκε οι ερευνητές αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο το γεγονός ότι η γέννηση ενός παιδιού με νοητική αναπηρία μπορεί να επιφέρει πολλές θετικές επιπτώσεις για τους ίδιους προσωπικά, για τα αδέρφια του παιδιού και το σύνολο της οικογένειας (Hastings & Taunt, 2002a. Hastings & Taunt, 2002b. Krauss, Seltzer, & Jacobson, 2005. Poehlmann, Clements, Abbeduto, & Farsad, 2005).

Ένα μεγάλο μέρος της σύγχρονης έρευνας προέρχεται από ποιοτικά δεδομένα, αν και ορισμένες μελέτες με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων (που περιλαμβάνουν δηλαδή ποσοτικές συνιστώσες) υποστηρίζουν ότι οι θετικές αντιλήψεις μπορεί να είναι εξαιρετικά συχνές (Grant, Ramcharan, McGrath, Nolan, & Keady, 1998. Scorgie & Sobsey, 2000. Scorgie, Wilgosh, & McDonald, 1999). Εστιάζοντας κυρίως στις θετικές αντιλήψεις των γονέων και στις συνεισφορές του παιδιού, πολλές από τις μελέτες επιχείρησαν να αφήσουν πίσω τα αρνητικά αν και ορισμένοι ερευνητές επέλεξαν να τα συμπεριλάβουν. Έτσι λοιπόν, σε πολλές από αυτές προέκυψε ότι οι οικογένειες αναγνωρίζουν τις τυπικές αρνητικές και αγχωτικές εμπειρίες παράλληλα με τις θετικές (Scorgie & Sobsey, 2000. Stainton & Besser, 1998).

Συνεπώς, προκύπτει ότι σύγχρονες διεθνείς μελέτες υποστηρίζουν την ύπαρξη θετικών επιδράσεων που επιφέρουν τα παιδιά με αναπηρία στα μέλη των οικογενειών τους. Ωστόσο, εξακολουθούν να παραμένουν σημαντικές ελλείψεις στην υπάρχουσα βιβλιογραφία: Αρχικά, οι μελέτες που αναδεικνύουν τις θετικές επιπτώσεις των παιδιών με αναπηρίες στα μέλη της οικογένειας παραμένουν ολιγάριθμες (Hastings & Taunt, 2002a. Hastings & Taunt, 2002b. Hastings, Beck, & Hill, 2005a. Scorgie & Sobsey, 2000.

Stainton & Besser, 1998). Επιπλέον, οι υπάρχουσες μελέτες, με λίγες μόνο εξαιρέσεις, δεν σχεδιάστηκαν εξαρχής με σκοπό τη διερεύνηση των θετικών αντιλήψεων αλλά προέκυψαν κυρίως μέσω της διερεύνησης του παράγοντα του άγχους στην οικογένεια (Hastings et al., 2002). Ακόμη, οι έρευνες επικεντρώθηκαν εξαρχής στη μητέρα, ενώ στην συντριπτική πλειοψηφία τους προέρχονται από τη διεθνή βιβλιογραφία. Επομένως, προκύπτει ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος στον ελλαδικό χώρο (Τσιμπιδάκη, 2007).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις προγενέστερες μελέτες, καθώς και τις ελλείψεις της βιβλιογραφίας στο συγκεκριμένο ζήτημα, κρίνεται ουσιαστική και αναγκαία η προσεκτική αξιολόγηση των ιδιαίτερων αντιλήψεων, απόψεων, σκέψεων που αφορούν στις θετικές επιπτώσεις των παιδιών με νοητική αναπηρία από τους γονείς τους. Προσδοκάται ότι μέσω της ανάδειξης – κατανόησης των προσωπικών βιωμάτων των γονέων, θα παρέχεται στη συνέχεια η δυνατότητα σχεδιασμού προγραμμάτων παρέμβασης στην οικογένεια και εκπαίδευσης των επαγγελματιών ψυχικής υγείας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων, όπου στα μέλη της οικογένειάς τους περιλαμβάνεται παιδί με νοητική αναπηρία, αναφορικά με τις θετικές επιπτώσεις του παιδιού για τους ίδιους και την οικογένειά τους, μέσα από την προσωπική τους εμπειρία.

Ο σχεδιασμός της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε μέσω ποιοτικής προσέγγισης. Κρίθηκε ότι η ποιοτική μεθοδολογία είναι η πιο ενδεδειγμένη, καθώς παρέχεται η δυνατότητα να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των γονέων στα συγκεκριμένα ζητήματα. Η διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος, όπως έχει υπογραμμιστεί από τον Ιωσηφίδη (2003), αποτελεί και το βασικό πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη είχαν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τις σκέψεις τους ελεύθερα, χωρίς να περιορίζονται από ένα αυστηρά προκαθορισμένο πλαίσιο. Παράλληλα, θεωρήθηκε ότι το συγκεκριμένο ζήτημα απαιτεί μια ποιοτική προσέγγιση εφόσον ο τομέας αυτός δεν διαθέτει αρκετά ερευνητικά δεδομένα από τις βιωμένες εμπειρίες των γονέων και ιδιαίτερα για την ελληνική πραγματικότητα.

Για το σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκαν ατομικές – ημιδομημένες συνεντεύξεις γονέων όπως και σε προϋπάρχουσες σχετικές μελέτες (King et al., 2011. Scorgie & Sobsey, 2000. Stainton & Besser, 1998). Ταυτόχρονα, η συγκεκριμένη μελέτη θέτει τους εξής ερευνητικούς στόχους:

- Να καταγραφούν οι αντιλήψεις των γονέων που αφορούν στις θετικές επιπτώσεις που επιφέρει το παιδί με νοητική αναπηρία στους ίδιους και στην οικογένειά τους.

- Να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη ζωή με το παιδί/την οικογενειακή τους λειτουργία.
- Να διερευνηθούν οι στρατηγικές και τα δίκτυα υποστήριξης που αξιοποιούν οι γονείς.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις τους για την αναπηρία.
- Να διερευνηθούν οι σκέψεις τους για το μέλλον, οι προσδοκίες και οι ελπίδες τους.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 20 γονείς παιδιών με νοητική αναπηρία, 30% πατέρες ($n = 6$), και 70% μητέρες ($n = 14$), κάτοικοι ημιαστικών και αστικών περιοχών του νομού Θεσσαλονίκης. Από τους συμμετέχοντες ένας πατέρας και μία μητέρα ήταν ζευγάρι και αναφέρθηκαν ξεχωριστά στο παιδί με νοητική αναπηρία και στην οικογένειά τους. Οι συμμετέχοντες προέκυψαν μέσω δύο ΕΕΕΕΚ, μέσω τριών κέντρων ΑμεΑ της πόλης της Θεσσαλονίκης, καθώς και μέσω των ίδιων των συμμετεχόντων, οι οποίοι ορισμένες φορές παρέπεμπαν την ερευνήτρια σε άλλους γονείς.

Τα παιδιά με νοητική αναπηρία στα οποία αναφέρονταν οι γονείς στο πλαίσιο της μελέτης ήταν στο σύνολό τους 19, εφόσον δύο από τους συμμετέχοντες γονείς όπως προαναφέρθηκε ήταν ζευγάρι. Στην πλειοψηφία τους ήταν αγόρια 79% ($n = 15$), ενώ κορίτσια ήταν το 21% ($n = 4$), ηλικίας από 14 έως 19 ετών και όλα φοιτούσαν σε κάποια σχολική δομή. Σχετικά με τη διάγνωση των παιδιών με νοητική αναπηρία στις περισσότερες περιπτώσεις 53% ($n = 10$) υπήρχε κάποιο σύνδρομο νοητικής αναπηρίας, όπως: Το σύνδρομο Down 26% ($n = 5$), το σύνδρομο Williams 5% ($n = 1$), το σύνδρομο Prader Willi 5% ($n = 1$), το σύνδρομο του Εύθραυστου Χ 5% ($n = 1$), το σύνδρομο Rubinstein - Taybi 5% ($n = 1$), και το σύνδρομο Costello 5% ($n = 1$). Επιπλέον, τα παιδιά διαγνώστηκαν με: Οζώδη σκλήρυνση 5% ($n = 1$), Εγκεφαλική Παράλυση 10% ($n = 2$), ένα εκ των οποίων αντιμετώπιζε και σπαστική ημιπληγία. Ακόμη, η διάγνωση που δόθηκε σε κάποια παιδιά ήταν η νοητική αναπηρία άγνωστης αιτιολογίας 21% ($n = 4$), ένα εκ των οποίων αντιμετώπιζε και σοβαρά κινητικά προβλήματα. Τέλος, κάποια από τα παιδιά διαγνώστηκαν με νοητική αναπηρία και υπερκινητικά στοιχεία 10% ($n = 2$). Όλα τα παιδιά, στα οποία αναφέρθηκαν οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, κάλυπταν τις

προϋποθέσεις της νοητικής αναπηρίας καθώς είχαν νοητικό πηλίκο < 70 . Όσον αφορά στο νοητικό επίπεδο των παιδιών με βάση τη διάγνωση που είχαν λάβει στο παρελθόν οι γονείς, κυμαίνονταν σε ποσοστό 37% ($n = 7$) στην κατηγορία της ήπιας νοητικής αναπηρίας (Δείκτης Νοημοσύνης από 50-55 έως 70), σε ποσοστό 53% ($n = 10$) στην κατηγορία της μέτριας νοητικής αναπηρίας (Δείκτης Νοημοσύνης από 35-40 έως 50-55) και το 11% ($n = 2$) των παιδιών στην κατηγορία της σοβαρής νοητικής αναπηρίας (Δείκτης Νοημοσύνης από 20-25 έως 35-40).

Ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη των στόχων που θέτει η παρούσα έρευνα, θεωρήθηκε ότι η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι το πιο ενδεδειγμένο ερευνητικό εργαλείο, καθώς μέσω της τεχνικής της συνέντευξης, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος, ειδικότερα όσον αφορά στη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων. Επιπλέον, ο ερευνητής με τη συνέντευξη είναι σε θέση «να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα μάτια των κοινωνικών υποκειμένων» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 113).

Ειδικότερα, ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, ωστόσο η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του ερευνητή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο και όπου κρίνεται απαραίτητο μπορούν να δοθούν εξηγήσεις (Robson, 2002). Βασικό χαρακτηριστικό της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα.

Ένας οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, μέσω του οποίου αρχικά ζητήθηκαν δημογραφικά στοιχεία και βασικές πληροφορίες για τον συνεντευξιαζόμενο γονέα, στοιχεία για το παιδί με νοητική αναπηρία και στοιχεία για το σύνολο της οικογένειας. Το κύριο μέρος της συνέντευξης ξεκινούσε με ερωτήσεις, οι οποίες διαμόρφωναν τον πρώτο θεματικό άξονα, τον άξονα –περιγραφή του παιδιού/περιγραφή των σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας, ο οποίος αποτελούσε ταυτόχρονα μια εισαγωγή ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία φιλικού κλίματος μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου, καθώς η δημιουργία θετικού κλίματος βοηθά στην ομαλή έναρξη της συνέντευξης. Στην συνέχεια, οι ερωτήσεις οργανώθηκαν γύρω από πέντε ακόμη άξονες.

Πιο συγκεκριμένα, στο κύριο μέρος της η συνέντευξη περιελάμβανε 22 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες εντάσσονταν στους εξής 6 συνολικά θεματικούς άξονες:

- Περιγραφή του παιδιού/περιγραφή των σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας.
- Θετικές επιπτώσεις του παιδιού στην οικογένεια και τα μέλη της.
- Η ζωή με το παιδί σήμερα και η λειτουργία της οικογένειας.
- Στρατηγικές – δίκτυα υποστήριξης που χρησιμοποιούν οι γονείς.
- Στάσεις των γονέων για την αναπηρία και αιτιακές αποδόσεις
- της αναπηρίας του παιδιού.
- Ζητήματα για το μέλλον.

Πιλοτική εφαρμογή

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του οδηγού συνέντευξης, μελετήθηκαν οδηγοί συνεντεύξεων άλλων σχετικών ερευνών, οι οποίες διεξήχθησαν διεθνώς (Scorgie & Sobsey, 2000. Stainton & Besser, 1998). Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική εφαρμογή του εργαλείου κατά την πιλοτική φάση της έρευνας και συγκεκριμένα στο τέλος Μαΐου 2013, μέσω πιλοτικών συνεντεύξεων σε δύο γονείς.

Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε ήσυχο περιβάλλον, στην πλειοψηφία τους στις αίθουσες των σχολείων ή των κέντρων ΑμεΑ σε συνεννόηση πάντα με τους αρμόδιους του χώρου, ενώ σε τρεις περιπτώσεις διεξήχθησαν σε καφετέρια. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν κατά τη χρονική διάρκεια του Ιουνίου 2013 έως τον Δεκέμβριο του 2014, αποκλειστικά και μόνο από την ίδια την ερευνήτρια και μαγνητοφωνήθηκαν για να υπάρχει η δυνατότητα της αναλυτικής καταγραφής των απαντήσεων των ερωτώμενων. Η χρονική διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμαίνονταν από 30 έως 60 λεπτά.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα αρχικά απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν ποιοτικά (Miles & Huberman, 1994). Κατά την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκαν τμήματα των κειμένων των συνεντεύξεων για κάθε συγκεκριμένο θέμα, το οποίο ενδιέφερε ερευνητικά. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις, οι οποίες σχημάτισαν συγκεκριμένες υποκατηγορίες. Κατόπιν, ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες και εντάχθηκαν στους ευρύτερους θεματικούς άξονες. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των γονέων, προέκυψαν 123 υποκατηγορίες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε 26 κατηγορίες και συγκρότησαν τους έξι βασικούς θεματικούς άξονες.

Θεματικός άξονας Α΄:

Περιγραφή του παιδιού με νοητική αναπηρία – Σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας

Όσον αφορά στις περιγραφές των παιδιών από τους γονείς τους, αυτές περιλαμβάνουν τον βαθμό αυτοεξυπηρέτησης των παιδιών με νοητική αναπηρία, όπου η πλειοψηφία των γονέων 85% ($n = 17$) έκρινε ως ικανοποιητικό το επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού, αν και ορισμένοι αναφέρονταν σε μεγαλύτερες ανάγκες του παιδιού για φροντίδα 15% ($n = 3$), ακόμη, αφορούσαν στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά, όπου στην πλειοψηφία τους κρίνονταν θετικά. Τέλος, όλοι οι γονείς αναφέρονταν στις ικανότητες των παιδιών σε συγκεκριμένες ασχολίες-ενδιαφέροντα.

Στον ίδιο θεματικό άξονα, στις σχέσεις των μελών της οικογένειας με το παιδί, κυριαρχούν συναισθήματα αμοιβαίας αγάπης και εγγύτητας 50% ($n = 10$). Σε τρεις περιπτώσεις οι γονείς βιώνουν τη σχέση τους με το παιδί ως σχέση αλληλεξάρτησης. Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις αντιλαμβάνονταν μεγαλύτερες εκδηλώσεις αγάπης από το παιδί με νοητική αναπηρία συγκριτικά με τα αδέρφια του 10% ($n = 2$), ο γονέας 1 αναφέρει σχετικά: «Γλυκιά, τρυφερή, είναι το μόνο παιδί που μου λέει μανούλα, και μάννα βέβαια ακούω από τους μεγάλους, αλλά τόσο γλυκά, και τα άλλα τα παιδιά δεν μπορώ να πω, αλλά αυτήν την τρυφερότητα δεν... δεν την δίνουν τα άλλα τα παιδιά...». Ενώ, οι σχέσεις τους περιλαμβάνουν επίσης σαφή όρια 10% ($n = 2$). Οι σχέσεις του παιδιού με τα

αδέλφια του χαρακτηρίζονται εξίσου από αμοιβαία αγάπη 75% ($n = 15$). Σε κάποιες περιπτώσεις, δεν φαίνεται να διαφέρουν από τις σχέσεις μεταξύ αδελφών-παιδιών με τυπική ανάπτυξη 10% ($n = 2$), ενώ τα αδέρφια του παιδιού λειτουργούν ακόμη ως πρότυπα συμπεριφοράς 15% ($n = 3$), οι σχέσεις τους περιλαμβάνουν την προστασία του παιδιού από τα αδέλφια 20% ($n = 4$) και τη ζήλεια του παιδιού με νοητική αναπηρία στις εξόδους των αδελφών του 15% ($n = 3$), γεγονός που φανερώνει επίσης έναν υψηλό βαθμό συναισθηματικής εγγύτητας μεταξύ τους.

Θεματικός άξονας Β΄:

Προσφορά του παιδιού στην οικογένεια και τα μέλη της

Κυρίαρχο ζήτημα στην παρούσα μελέτη, στο οποίο αναφέρθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες γονείς, ήταν η θετική συνεισφορά του παιδιού για τους ίδιους (βλ. Πίνακα 1). Πολλοί γονείς ανέφεραν ότι αντιλαμβάνονται το παιδί τους ως: «πηγή ευλογίας και ολοκλήρωσης» 45% ($n = 9$). Ο γονέας 18 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Α, δεν το συζητάω, είναι όλα [συνεισφορά]. Δεν το συζητάω κορίτσι μου. Νομίζω ότι λόγω του Ν. υπάρχω». Επιπλέον, το σύνολο των γονέων δηλώνει ότι το παιδί αποτελεί με κάποιο τρόπο: «πηγή χαράς - ευτυχίας και ικανοποίησης - υπερηφάνειας» για τους ίδιους 100% ($n = 20$). Κάποιοι από τους συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν το παιδί τους ως: «πηγή μάθησης/γνώσης και κατανόησης» 25% ($n = 5$), επίσης, επισήμαναν ότι το παιδί τους συνεισφέρει ως: «πηγή αγάπης ή/και πηγή περισσότερης αγάπης» 45% ($n = 9$). Ο γονέας 2 αναφέρει χαρακτηριστικά: «[Μου προσφέρει] Την αγάπη της. Που είναι άδολη, δεν είναι.. Εντάξει, και το άλλο το παιδί θα με αγκαλιάσει, θα κάνει, δεν είναι άτομο που θα ζητήσει, αλλά η Ν. πάντα θα το κάνει. Και το παραμικρό να της κάνεις, θα πει ευχαριστώ. Που θα την πάω σε μια φίλη της, που το θέλει πολύ, θα με ευχαριστήσει για αυτό. Είναι ότι καλύτερο!». Επιπλέον, ορισμένοι γονείς αναφέρθηκαν σε «αλλαγή στην αντίληψή τους και τις προτεραιότητες για τη ζωή» 40% ($n = 8$). Συγκεκριμένα ο γονέας 11 ανέφερε: «Λίγο αναθεωρείς τα δεδομένα, κάθε μέρα έχεις κάτι να σου θυμίζει ότι αυτό που θεωρείς δεδομένο και απλό και καθημερινό και βαρετό, έχει τεράστια αξία, γιατί ζεις και με έναν άνθρωπο που δεν είναι όλα δεδομένα και βαρετά και οπότε λίγο αναθεωρείς αυτά που εσύ πιστεύεις ρουτίνα και δεδομένα». Ενώ, αρκετοί αναφέρουν ότι η ύπαρξη του παιδιού στη ζωή τους, είχε επιπτώσεις στον προσωπικό τους χαρακτήρα καθώς προέκυψαν: «Νέα θετικά γνωρίσματα στον χαρακτήρα, ή ενίσχυση όσων προϋπήρχαν» 60% ($n = 12$). Ο

γονέας 4 αναφέρει σχετικά: «με βοήθησε να δω μια πλευρά επειδή ήμουν γενικά σκληρός άνθρωπος, να δω ας πούμε τη μαλακή.., ας το πούμε από την άποψη να βλέπω τους ανθρώπους με πιο πολύ υπομονή.., πιο πολύ αγάπη» και στη συνέχεια προσθέτει: «...με άλλαξε προς το καλύτερο μπορώ να πω». Τρεις από τους συμμετέχοντες γονείς αναφέρθηκαν σε «οφέλη στην εργασία – καριέρα» και μερικοί γονείς υποστήριξαν ότι μέσω του παιδιού προέκυψαν ακόμη: «οφέλη σε φιλικό επίπεδο/αυξήθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις» 35% ($n = 7$).

Εκτός όμως από τη θετική συνεισφορά του παιδιού για τους ίδιους, οι γονείς αναφέρθηκαν στη συνεισφορά του παιδιού για τα αδέρφια του. Σύμφωνα με τις αναφορές τους, το παιδί αποτέλεσε: «πηγή χαράς και αγάπης» 35% ($n = 7$), «πηγή αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης» 25% ($n = 5$). Ενώ, αναφέρουν επίσης την «πηγή ωριμότητας και υπευθυνότητας» 35% ($n = 7$) που τους προσφέρει. Ακόμη, στην πλειοψηφία των γονέων το παιδί αποτέλεσε «πηγή ευαισθητοποίησης, αυξημένου αισθήματος αλτρουισμού και ανοχής προς τους άλλους» για τα αδέρφια 55% ($n = 11$). Χαρακτηριστικά, ο γονέας 19 ανέφερε: «...έχει ευαισθητοποιηθεί, θέλει να κάνει ας πούμε μεταπτυχιακό στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Θέλει να μάθει, θέλει να προσφέρει. Έτσι πιστεύω».

Πίνακας 1. Κατηγορίες και υποκατηγορίες του θεματικού άξονα «Προσφορά του παιδιού στην οικογένεια και τα μέλη της»

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Σύνολο Αναφορών
Οφέλη για τους γονείς	Πηγή ευλογίας και ολοκλήρωσης	45%
	Πηγή χαράς/ευτυχίας και ικανοποίησης/υπερηφάνειας	100%
	Πηγή μάθησης, γνώσης, κατανόησης	25%
	Πηγή περισσότερης αγάπης	45%
	Αλλαγή στην αντίληψή τους και τις προτεραιότητες για τη ζωή	40%
	Νέα θετικά γνωρίσματα στον χαρακτήρα ή ενίσχυση όσων προϋπήρχαν	60%
	Οφέλη στην εργασία-καριέρα	15%
	Οφέλη στις κοινωνικές σχέσεις - φιλίες	35%
Οφέλη για τα αδέρφια	Πηγή χαράς και αγάπης	35%
	Πηγή αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης	25%
	Πηγή ωριμότητας και υπευθυνότητας	35%
	Πηγή ευαισθητοποίησης, αυξημένου αισθήματος αλτρουισμού και ανοχής προς τους άλλους	55%
Οφέλη για το σύνολο της οικογένειας	Πηγή ενίσχυσης των οικογενειακών δεσμών ή του γάμου και αύξησης της οικογενειακής συνοχής ή του δεσίματος	60%

Επιπλέον, για πολλούς συμμετέχοντες το παιδί φαίνεται να συνεισφέρει και στο σύνολο της οικογένειας, δεδομένου ότι οι γονείς αντιλαμβάνονταν το παιδί τους ως: «πηγή ενίσχυσης των οικογενειακών δεσμών ή του γάμου και αύξησης της οικογενειακής συνοχής/του δεσίματος» 60% ($n = 12$). Ανέφερε σχετικά ο γονέας 11: «Γίνεται δυνατή η οικογένεια, γίνεται ενωμένη, υπάρχει μέσα στο ζευγάρι ένας κοινός στόχος, ναι, δηλαδή νομίζω πως για εμάς έχει γίνει στόχος ζωής ο Α., ναι».

Θεματικός άξονας Γ':

Ζωή και λειτουργία της οικογένειας

Στην συντριπτική πλειοψηφία των γονέων, τη φροντίδα του παιδιού φαίνεται να αναλαμβάνει η μητέρα 70% ($n = 14$), σε λίγες περιπτώσεις ο πατέρας 10% ($n = 2$), ενώ, κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι με τον/την σύζυγό τους διανέμουν ισότιμα το έργο της φροντίδας του παιδιού 20% ($n = 4$).

Επιπλέον, οι προσωπικές εκτιμήσεις των γονέων για την ζωή με το παιδί, ανέδειξαν αρκετά θετικές αναπαραστάσεις στο σύνολο των συμμετεχόντων. Αρκετοί γονείς ανέφεραν για τη ζωή τους ότι είναι «ικανοποιημένοι – ευτυχισμένοι από το παιδί» 30% ($n = 6$). Άλλοι, δήλωσαν επίσης «ικανοποιημένοι με κάποιες δυσκολίες» 50% ($n = 10$), όπως ο γονέας 20 που ανέφερε: «Είμαι ευχαριστημένος οικογενειακά. Είμαι δυσαρεστημένος όμως κοινωνικά. Στο ότι δεν υπάρχουν οι παροχές που έπρεπε να υπάρχουν για αυτά τα παιδιά». Από τις αναφορές ορισμένων γονέων η ζωή με το παιδί παρουσιάζει μια «ιδιαιτέρη οργάνωση - διαφορετική» 20% ($n = 4$), χωρίς αυτό να τις καθιστά δυσλειτουργικές.

Αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας των οικογενειών, αρκετοί δηλώνουν ότι η οικογένειά τους είναι παιδοκεντρική 45% ($n = 9$) και ότι το παιδί καθορίζει τους ρόλους των μελών. Ο γονέας 18 αναφέρει: «Γύρω από τον Ν. είναι. Αυτό. Είμαστε όλοι γύρω από τον Ν. Ο Ν. είναι ο άξονας και όλοι γυρίζουμε από γύρω, αν αυτός ο άξονας χαλάσει, όλοι αρχίζουμε να παραπατάμε. Όταν αυτός είναι γερός, είμαστε όλοι καλά». Κάποιοι γονείς, αναφέρθηκαν επίσης στην αλληλοκατανόηση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας 50% ($n = 10$) και ορισμένοι χαρακτήρισαν την λειτουργία της οικογένειάς τους ως φυσιολογική 30% ($n = 6$).

Θεματικός άξονας Δ΄:

Στρατηγικές – Δίκτυα υποστήριξης γονέων

Σχετικά με τις στρατηγικές των γονέων (βλ. Πίνακα 2), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρονταν στον προσωπικό τους χαρακτήρα 60% ($n = 12$). Επιπλέον, κάποιοι γονείς αναφέρθηκαν στις γνώσεις και στην εμπειρία που απέκτησαν από το παιδί 10% ($n = 2$), όπως επίσης και στην εξέλιξη του παιδιού 25% ($n = 5$). Ορισμένοι από τους γονείς επισημαίνουν την θετική τους σκέψη 15% ($n = 3$), ενδεικτικά ο γονέας 19 ανέφερε, «Και πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό, το τι διάθεση έχει ο γονιός, δηλαδή, όχι τι διάθεση μόνο, πρέπει να είναι από τους αισιόδοξους για να μπορέσει...». Μια ακόμη στρατηγική σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων αποτέλεσε ο βαθμός αναπηρίας του παιδιού και η σύγκρισή του με άλλες περιπτώσεις 20% ($n = 4$).

Αναφορικά με τα δίκτυα υποστήριξης, αυτά συγκαταλέγονται σε δύο ξεχωριστές κατηγορίες: Στα ανεπίσημα/άτυπα δίκτυα υποστήριξης των γονέων και στα επίσημα/τυπικά δίκτυα υποστήριξης. Στα ανεπίσημα δίκτυα υποστήριξης, αρκετοί γονείς έκαναν λόγο για την υποστήριξη που λαμβάνουν από την οικογένειά τους 60% ($n = 12$), ενώ, η πλειοψηφία των γονέων αναφέρθηκε ειδικότερα στην υποστήριξη που δέχεται από τον/την σύζυγο 75% ($n = 15$). Προέκυψε ακόμη, ότι οι παππούδες και οι γιαγιάδες του παιδιού αποτελούν πολύ σημαντική πηγή υποστήριξης για τους ίδιους 60% ($n = 12$), ή και το φιλικό περιβάλλον σε κάποιες περιπτώσεις 35% ($n = 7$). Ωστόσο, ιδιαίτερος σημαντικό δίκτυο ανεπίσημης υποστήριξης για τους γονείς αποτελούν άλλοι γονείς παιδιών με αναπηρίες και οι σύλλογοι ΑμεΑ 55% ($n = 11$). Αξιόλογη βοήθεια παρέχεται μέσω της θρησκείας, της πίστης στον Θεό ή την εκκλησία 40% ($n = 8$) αλλά και από συγγενικά μέλη της ευρύτερης οικογένειας των γονέων 45% ($n = 9$).

Από την άλλη, ορισμένοι επισήμαναν ότι δέχονταν βοήθεια και από επίσημα δίκτυα στήριξης, όπως το προσωπικό των σχολείων (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, ψυχολόγος του σχολείου, κ.λπ.) 45% ($n = 9$), και οι ειδικοί επαγγελματίες (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, ιατρός κ.λπ.) 25% ($n = 5$).

Πίνακας 2. Κατηγορίες και υποκατηγορίες του θεματικού άξονα «Στρατηγικές - δίκτυα υποστήριξης γονέων»

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Σύνολο Αναφορών
Στρατηγικές γονέων	Ο χαρακτήρας του γονέα	60%
	Γνώσεις από το παιδί/εμπειρία	10%
	Εξέλιξη του παιδιού	25%
	Η θετική σκέψη του γονέα	15%
	Ο βαθμός αναπηρίας του παιδιού/σύγκριση άλλων περιπτώσεων	20%
Άτυπα δίκτυα υποστήριξης	Μέσα από την οικογένεια	60%
	Ο/Η σύζυγος	75%
	Παππούς - γιαγιά	60%
	Φιλικό περιβάλλον	35%
	Σύλλογοι γονέων παιδιών με αναπηρίες και άλλοι γονείς παιδιών	55%
	Θρησκεία, Θεός και πίστη	40%
	Άλλα συγγενικά πρόσωπα	45%
Τυπικά δίκτυα υποστήριξης	Σχολείο, εκπαιδευτικοί και διευθυντής	45%
	Ειδικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και γιατροί	25%

Θεματικός άξονας Ε΄:

Στάση ζωής των γονέων απέναντι στην αναπηρία

Σε αυτόν τον θεματικό άξονα, αρχικά διαμορφώθηκαν οι απόψεις των γονέων για τα άτομα με αναπηρία πριν από την ύπαρξη του παιδιού στη ζωή τους, όπου οι γονείς ανέφεραν: λύπη 15% ($n = 3$), άγνοια 40% ($n = 8$), φόβο 10% ($n = 2$) ή και αδιαφορία για την αναπηρία 40% ($n = 8$) ενώ, λιγότεροι επεσήμαναν ότι έχουν την ίδια θετική άποψη με σήμερα 20% ($n = 4$). Αντιθέτως, οι απόψεις μετά την γέννηση του παιδιού στην πλειοψηφία των γονέων μετασχηματίστηκαν, με την έννοια ότι τα αρνητικά τους συναισθήματα εξαλείφθηκαν - ευαισθητοποιήθηκαν περισσότερο 60% ($n = 12$). Ο γονέας 17 αναφέρει: «[η αντίληψή μου] άλλαξε. Σου είπα ότι παλιά... είχα ένα... κρατούσα μια απόσταση. Κρατούσα μια απόσταση, τώρα τα παιδιά τα πλησιάζω, παλιά δεν τα πλησιάζα». Επιπλέον, οι γονείς δήλωσαν ότι απέκτησαν γνώσεις και κατανόησαν την αναπηρία 65% ($n = 13$), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η προϋπάρχουσα θετική τους άποψη ενισχύθηκε 10% ($n = 2$).

Ο άξονας αυτός, περιλαμβάνει ακόμη τις αιτίες της αναπηρίας των παιδιών, σύμφωνα πάντα με τις σκιαγραφήσεις των γονέων. Οι γονείς θεωρούν ότι η αναπηρία του

παιδιού αφορά σε ιατρικό ζήτημα 40% ($n = 8$), θέμα τύχης 25% ($n = 5$), θέλημα του Θεού 35% ($n = 7$), κληρονομικότητα 10% ($n = 2$), περιβαλλοντικό παράγοντα 10% ($n = 2$).

Θεματικός άξονας ΣΤ':

Σκέψεις για το μέλλον

Ο τελευταίος θεματικός άξονας αποτυπώνει τις στάσεις των γονέων σχετικά με την βελτίωση της οικογενειακής τους ζωής, με το 75% ($n = 15$) των συμμετεχόντων να εκφράζουν θετική στάση, ορισμένους να επισημαίνουν μια ήδη ικανοποιητική κατάσταση 15% ($n = 3$) και 10% ($n = 2$) να μην κάνουν σκέψεις για το μέλλον.

Όσον αφορά στον τρόπο βελτίωσης της οικογενειακής ζωής στο μέλλον, οι γονείς επεσήμαναν τη συνεχή προσπάθεια 60% (12 αναφορές), τους συλλόγους ΑμεΑ 5% ($n = 1$), την προσωπική τους εξέλιξη 5% ($n = 1$), την ευαισθητοποίηση - άνοιγμα της κοινωνίας 5% ($n = 1$) και την οικονομική βελτίωση 20% ($n = 4$).

Επιπλέον, οι προβληματισμοί τους περιλαμβάνουν την ανησυχία για την εξέλιξη και την υγεία του παιδιού 55% ($n = 11$), τις ελλείψεις της Πολιτείας 60% (12 αναφορές), την επιβάρυνση των αδελφών 35% ($n = 7$) και την υπάρχουσα οικονομική κατάσταση 35% ($n = 7$).

Παράλληλα, οι προτάσεις συνιστούν μέτρα από την Πολιτεία 20% ($n = 4$), ενημέρωση – στήριξη γονέων 20% ($n = 4$), ειδικούς στα σχολεία 15% ($n = 3$), και υιοθέτηση πρακτικών άλλων χωρών 15% ($n = 3$).

Οι γονείς διατύπωσαν πολλές προσδοκίες και ελπίδες για το μέλλον του παιδιού και της οικογένειας, οι οποίες σχετίζονταν με την αυτοεξυπηρέτηση/αυτονομία του παιδιού 50% ($n = 10$), την ευτυχία/ηρεμία 20% ($n = 4$), το να αποτελέσει το παιδί χρήσιμο άτομο στην κοινωνία/επαγγελματική αποκατάσταση 30% ($n = 6$), την υγεία για το παιδί και τους ίδιους ώστε να συνεχίσουν τη φροντίδα του 40% ($n = 8$), την εξασφάλιση ποιότητας ζωής 30% ($n = 6$), την βοήθεια μέσω της εξέλιξης της επιστήμης 5% ($n = 1$), ενώ 10% ($n = 2$) δηλώνουν ευγνώμονες για όσα έχουν και ελπίζουν να διατηρηθούν.

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ακόμη σειρά μηνυμάτων προς άλλους, όπου υπερτονίζουν την ανάγκη για αποδοχή και ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου 50% ($n = 10$), υπογραμμίζουν την προσφορά και τα επιτεύγματα του παιδιού 30% ($n = 6$), ενδιαφέρονται μέσα από την εμπειρία τους να πληροφορήσουν άλλους γονείς και

ειδικότερα νεότερους γονείς που αποκτούν παιδί με αναπηρία 25% ($n = 5$) και επισημαίνουν το προτέρημα της υπομονής 30% ($n = 6$).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονέων, αναφορικά με τις θετικές επιπτώσεις που επιφέρει η ύπαρξη ενός παιδιού με νοητική αναπηρία – ως μέλος της οικογένειας, για τους ίδιους προσωπικά, όπως και για το σύνολο των μελών της οικογένειας.

Από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης καταδείχθηκε, ότι οι συμμετέχοντες βίωσαν πολλές θετικές επιπτώσεις μέσα από την εμπειρία της ανατροφής ενός παιδιού με νοητική αναπηρία. Τα αποτελέσματα στην παρούσα μελέτη συνάδουν με ευρήματα από προϋπάρχουσες μελέτες που υποδηλώνουν ότι όταν δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να εκφράσουν τις εμπειρίες από την φροντίδα ενός παιδιού με αναπηρία, διατυπώνουν πολλές θετικές επιπτώσεις που προκύπτουν από την ύπαρξη του παιδιού στη ζωή τους (Hastings & Taunt, 2002a. Hastings et al., 2005a. Stainton & Besser, 1998). Επιπλέον, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αναγνωρίζεται ότι τα παιδιά με αναπηρία επιφέρουν ποικίλα θετικά αποτελέσματα στους γονείς προσωπικά, σε άλλα μέλη της οικογένειας και στην οικογένεια συνολικά (Hastings & Taunt, 2002a. Hastings & Taunt, 2002b. Hastings et al., 2002. Hastings et al., 2005a. Kearney & Griffin, 2001. King, Zwaigenbaum, Bates, Baxter, & Rosenbaum, 2011. Scorgie & Sobsey, 2000. Stainton & Besser, 1998).

Στην παρούσα έρευνα, εκτός από τις συνεισφορές των παιδιών για τους γονείς προσωπικά, τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι και τα αδέλφια αποκομίζουν πολύ σημαντικά οφέλη. Στη βιβλιογραφία, αναφέρονται επίσης παρόμοια ευρήματα (Hastings & Taunt, 2002a. King et al., 2011. Scorgie & Sobsey, 2000). Αντιθέτως, η βιβλιογραφία για τη λειτουργία και την προσαρμογή των αδελφών παιδιών με νοητική αναπηρία, έχει δώσει έμφαση στις δυσκολίες, όπως και στον αυξημένο κίνδυνο κάποιας μορφής ψυχοπαθολογίας για τα αδέλφια των παιδιών αυτών (Atkins, 1989. Begun, 1989). Αν και είναι πιθανό να διατυπώνονται κάποιες ανησυχίες από τα αδέλφια των παιδιών, ωστόσο, η παρούσα έρευνα όπως και άλλες μελέτες από την υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν συμφωνεί με την υπόθεση ψυχοπαθολογίας ή άλλων σοβαρών ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων

(Αργυρακούλη & Ζαφειροπούλου, 2003. Eisenberg, Baker, & Blacher, 1998. Kaminsky & Dewey, 2002).

Άλλωστε, στις παλαιότερες μελέτες συνήθως υπερτονίζονταν τα αρνητικά αποτελέσματα που επιφέρει το παιδί (Stainton & Besser, 1998). Συνεπώς, τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται ακόμη σε αντίθεση με το άγχος, την κατάθλιψη, την ψυχολογική επιβάρυνση και άλλες αρνητικές επιπτώσεις που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Shapiro et al., 1998), όπως επίσης δεν συμφωνούν με το μοντέλο των σταδίων και τη θεώρηση της χρόνιας θλίψης. Ακόμη, η λειτουργία των συγκεκριμένων οικογενειών δεν είναι εφικτό να ερμηνευτεί με βάση τα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα, καθώς μέσω των μοντέλων αυτών, παραμερίζεται το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες οικογένειες δεν προσαρμόζονται απλώς στο γεγονός της αναπηρίας, αλλά ταυτόχρονα βιώνουν μοναδικά πλεονεκτήματα και οφέλη.

Επιπλέον, για τους συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη περισσότερο ωφέλιμο θεωρήθηκε το δίκτυο της οικογένειας και ιδιαίτερα ο/η σύζυγος - σύντροφος, ενώ οι παππούδες/γιαγιάδες του παιδιού φαίνεται να διαδραματίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των γονέων, όπως προκύπτει και σε άλλες μελέτες (Chang & McConkey, 2008. Hastings, 1997. Heller, Hsieh, & Rowitz, 2000. Hornby & Ashworth, 1994. Lustig, 2002. Sandler, 1998). Περαιτέρω, προέκυψε ότι και άλλοι γονείς παιδιών με αναπηρία σε πολλές περιπτώσεις λειτούργησαν συμβουλευτικά, παρείχαν κατανόηση και ψυχολογική υποστήριξη. Ομοίως, από τη βιβλιογραφία καταδεικνύεται ότι οι γονείς που μπορούν να στραφούν σε άλλους γονείς ως πηγή στήριξης, βρίσκονται σε καλύτερη θέση και επιτυγχάνουν καλύτερη οικογενειακή προσαρμογή από εκείνους που είναι απομονωμένοι και στερούνται υποστήριξης (Ainbinder et al., 1998. Santelli et al., 1997. Singer et al., 1999). Εφόσον μάλιστα όπως προέκυψε από τη συγκεκριμένη μελέτη κάποιοι γονείς ενδιαφέρονταν να πληροφορήσουν οι ίδιοι μέσα από την εμπειρία τους άλλους και ειδικότερα νεότερους γονείς, θα πρέπει να παρέχονται οπωσδήποτε ευκαιρίες επαφής και αλληλεπίδρασης.

Αξιοσημείωτο εύρημα στην μελέτη, αποτέλεσε επίσης η θετική και αισιόδοξη στάση που υιοθέτησε η πλειοψηφία των γονέων για το μέλλον, αν και με τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους, αναφέρονταν συχνά σε ελλείψεις της Πολιτείας και στην υπάρχουσα οικονομική κατάσταση. Ασφαλώς, οι μεγαλύτερες οικονομικές δυσκολίες συνδέονται με μεγαλύτερο κίνδυνο για πτωχή οικογενειακή ευημερία (Eisenhower & Blacher, 2006. Olsson & Hwang, 2008). Ιδιαίτερα μάλιστα για όσες οικογένειες υπάγονται

σε χαμηλά επίπεδα, εφόσον ελλοχεύει ο κίνδυνος να χαρακτηρίζονται ως παθολογικές και συνεπώς να αποκλείονται και από την εξέταση παρόμοιων ζητημάτων. Αναγνωρίζεται λοιπόν, ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών αποτελεί έναν παράγοντα που θα πρέπει να εξετάζεται από τους ερευνητές, όπως και να λαμβάνεται υπόψη από τους επαγγελματίες που υποστηρίζουν τις οικογένειες αυτές.

Τονίζεται ότι ως πιο ενδεδειγμένη μεθοδολογία για την παρούσα έρευνα κρίθηκε η ποιοτική, μέσω της οποίας δόθηκε η δυνατότητα να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των συγκεκριμένων γονέων και συνεπώς, δεν ενδιέφερε η γενίκευση με την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας. Ωστόσο, το μέγεθος του δείγματος, η εθελοντική συμμετοχή των γονέων όπως και η διερεύνηση του ζητήματος με έμμεσες αναφορές των γονέων για τα αδέρφια των παιδιών, αποτέλεσαν τους περιορισμούς της έρευνας.

Επιπλέον, προτείνεται η διερεύνηση του ζητήματος με άμεσες αναφορές από τα αδέρφια, με συμμετέχοντες γονείς παιδιών με τυπική ανάπτυξη ως ομάδες ελέγχου, ούτως ώστε να κατανοήσουμε εάν οι εμπειρίες τους αυτές αφορούν σε ειδικά οφέλη ή εμπειρίες, τις οποίες βιώνουν επίσης οι οικογένειες παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Ακόμη, συνιστάται η εξέταση του ζητήματος σε δείγμα γονέων από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε να διαφανούν πιθανές ομοιότητες και διαφορές (Shaked & Bilu, 2006).

Προτείνεται ακόμη, η ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων που θα συμπεριλαμβάνουν τις θετικές επιπτώσεις που βιώνουν οι γονείς, ενώ σε πιο πρακτικό επίπεδο προκύπτει η ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη των μελών της ευρύτερης οικογένειας, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως και των επαγγελματιών που εμπλέκονται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής (Scorgie & Sobsey, 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλευριάδου, Α. (2006). Μητρικές αντιδράσεις προς το παιδί με νοητική υστέρηση: διαστάσεις, παράγοντες και μοντέλα πρόβλεψης. Στο Α. Β. Ρήγα (Επιμ.), *Αντικαιάδας. Αναπαραστάσεις και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες* (σσ. 213 – 233). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αργυρακούλη, Ε., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Η επίδραση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στην αυτοεκτίμηση των αδερφών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 135 – 153.

- Ainbinder, J. G., Blanchard, L. W., Singer, G. H. S., Sullivan, M. E., Powers, L., Marquis, J., & Santelli, B. (1998). A qualitative study of parent-to-parent support for parents of children with special needs. *Journal of Pediatric Psychology*, 23, 99-109.
- Atkins, S. P. (1989). Siblings of handicapped children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 6(4), 271-282.
- Begun, A. L. (1989). Sibling relationships involving developmentally disabled people. *American Journal on Mental Retardation*, 93(5), 566-574.
- Bennett, T., Deluca, D. A., & Allen, R. W. (1995). Religion and children with disabilities. *Journal of Religion and Health*, 34(4), 301 - 312.
- Beresford, B. A. (1994). Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 171 – 209.
- Blacher, J., Baker, L., & Berkovits, L. D. (2013). Family perspectives on child intellectual disability: Views from the sunny side of the street. In M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 166 – 181). New York. Oxford University Press.
- Canary, H. E. (2008). Creating supportive connections: A decade of research on support for families of children with disabilities. *Health Communication*, 23(5), 413 – 426.
- Carey, G. E. (1982). Community care-care by whom? Mentally handicapped children living at home. *Publichealth*, 96(5), 269-278.
- Dale, N. (1996/2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες* (Μ. Αποστολή, Μτφ. & Β. Καπετάνιος, Επιμ.). Αθήνα: Έλλην.
- Chang, M., & McConkey, R. (2008). The perceptions and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 27 – 41.
- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J., & Klaus, M. (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation. *Pediatrics*, 56, 710-717.
- Eisenberg, L., Baker, B. L., & Blacher, J. (1998). Siblings of children with mental retardation living at home or in residential placement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(3), 355-363.
- Eisenhower, A., & Blacher, J. (2006). Mothers of young adults with intellectual disability: Multiple roles, ethnicity and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 905-916.
- Ferguson, P. M. (2002). A place in the family: An historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *The Journal of Special Education*, 36(3), 124 - 131.

- Glidden, L., M., & Schoolcraft, S. A. (2007). Family assessment and social support. In J. W. Jacobson, J.A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 391 – 422). New York: Springer.
- Grant, G., Ramcharan, P., McGrath, M., Nolan, M., & Keady, J. (1998). Rewards and gratifications among family caregivers: Towards a refined model of caring and coping. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42, 58 – 71.
- Green, S. E. (2001). Grandma's hands: Parental perceptions of the importance of grandparents as secondary caregivers in families of children with disabilities. *International Journal of Aging and Human Development*, 53(1), 11 – 33.
- Hastings, R. P., Beck, A., & Hill, C. (2005a). Positive contributions made by children with an intellectual disability in the family: Mothers' and fathers' perceptions. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(2), 155 – 165.
- Hastings, R. P., & Taunt, H. M. (2002a). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 116 – 127.
- Hastings, R. P., & Taunt, H. M. (2002b). Positive impact of children with developmental disabilities on their families: A preliminary study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37 (4), 410 – 420.
- Hastings, R. P., Allen, R., McDermott, K., & Still, D. (2002) Factors related to positive perceptions in parents of children with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 269 - 275.
- Hastings, R. P. (1997). Grandparents of children with disabilities: A review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 329 - 340.
- Heller, T., Hsieh, K., & Rowitz, L. (2000). Grandparents as supports to mothers of persons with intellectual disability. *Journal of Gerontological Social Work*, 33, 23 - 34.
- Hornby, G. (1992). A review of fathers' accounts of their experiences of parenting children with disabilities. *Disability, Handicap, and Society*, 7, 363 - 374.
- Hornby, G., & Ashworth, T. (1994). Grandparents' support for families who have children with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 3, 403 - 412.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Kaminsky, L., & Dewey, D. (2002). Psychosocial adjustment in siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(2), 225 - 232.

- Katz, S., & Kessel, L. (2002). Grandparents of children with developmental disabilities: Perception, beliefs, and involvement in their care. *Issues in Comprehensive Pediatric nursing*, 25, 113 – 128.
- Kearney, P. M., & Griffin, T. (2001). Between joy and sorrow: Being a parent of a child with developmental disability. *Journal of Advanced Nursing*, 34(5), 582 - 592.
- King, G., Zwaigenbaum, L., Bates, A., Baxter, D., & Rosenbaum, P. (2011). Parent views of the positive contributions of elementary and high school-aged children with autism spectrum disorders and Down syndrome. *Child: Care, Health and Development*, 38(6), 817 - 828.
- King, G., King, S., Rosenbaum, P., & Goffin, R. (1999). Family-centered caregiving and well-being of parents of children with disabilities: Linking process with outcome. *Journal of Pediatric Psychology*, 24(1), 41 - 53.
- Krauss, M. W., Seltzer, M. M., & Jacobson, H. T. (2005). Adults with autism living at home or in nonfamily settings: Positive and negative aspects of residential status. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 111 - 124.
- Lee, M., & Gardner, J. E., (2010). Grandparents' involvement and support in families with children with disabilities. *Educational Gerontology*, 36, 467 - 499.
- Lustig, D. C. (2002). Family coping in families with a child with a disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 14 - 22.
- McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., Chang, M., Jarrah, S., & Shukri, R. (2008). The impact on mothers of bringing up a child with intellectual disabilities: A cross-cultural study. *International Journal of Nursing Studies*, 45, 65 - 74.
- McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1982). Family adaptation to crisis. In H. I. McCubbin, E. Cauble, & J. M. Patterson (Eds.), *Family stress, coping and social support*. Springfield, IL: Charles Thomas Publisher.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Minnes, P. (1998). Mental retardation: The impact upon the family. In J. A. Burack, R. M. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), *Handbook of mental retardation and development* (pp. 693 - 712). New York: Cambridge University Press.
- Mitchell, W. (2007). Research review: The role of grandparents in intergenerational support for families with disabled children: A review of the literature. *Child & Family Social Work*, 12, 94 - 101.
- Olshansky, S. (1962). Chronic sorrow: A response to having a mentally defective child. *Social casework*, 43, 190-193.

- Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2008). Socioeconomic and psychological variables as risk and protective factors for parental well-being in families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1102 – 1113.
- Poehlmann, J., Clements, M., Abbeduto, L., & Farsad, V. (2005). Family experiences associated with a child's diagnosis of fragile X or Down syndrome: Evidence for disruption and resilience. *Mental Retardation*, 43, 255 - 267.
- Poston D., J., & Turnbull A., N. (2004). Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 95 - 108.
- Robson, C. (2002). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sandler, A. G. (1998). Grandparents of children with disabilities: A closer look. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(4), 350 - 356.
- Santelli, B., Turnbull, A., Marquis, J., & Lerner, E. (1997). Paren-to-parent programs: A resource for parents and professionals. *Journal of Early Intervention*, 21(1), 73 - 83.
- Scorgie, K., & Sobsey, D. (2000). Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental Retardation*, 38, 195 - 206.
- Scorgie, K., Wilgosh, L., & McDonald, L. (1999). Transforming partnerships: Parent life management issues when a child has mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 395 - 405.
- Segrin, C., & Flora, J. (2011). *Family communication*. New York: Routledge.
- Seligman, M., & Darling, B. (2007). *Ordinary families special children*. (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Shaked, M., & Bilu, Y. (2006). Grappling with affliction: Autism in the Jewish ultraorthodox community in Israel. *Culture Medicine and Psychiatry*, 30, 1 - 27.
- Shapiro, J., Blacher, J., & Lopez, S. (1998). Maternal reactions to children with mental retardation. In J.A. Burack, R.M. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), *Handbook of mental retardation and development* (pp. 606 - 636). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Singer, G. H., Marquis, J., Powers, L. K., Blanchard, L., Divenere, N., Santelli, B., et al., (1999). A Multi-site evaluation of parent to parent programs for parents of children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 217 - 229.
- Sloper, P., & Turner, S. (1992). Service needs of families of children with severe physical disability. *Child: Care, Health, and Development*, 18, 259 - 282.
- Stainton, T., & Besser, H. (1998). The positive impact of children with an intellectual disability on the family. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23, 57 - 70.

- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα. Ατραπός.
- Taylor, S. E. (2007). Social support. In H. S. Friedman & R. C. Silver (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 145 - 165). New York: Oxford University Press.
- Turnbull, A. (1985). *Positive contributions that members with disabilities make to their families*. Paper presented to the AAMD 109th Annual Meeting, Philadelphia.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6(1), 115 - 130.
- White, N., & Hastings, R. P. (2004). Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 1.

THE POSITIVE EFFECTS OF A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN THE FAMILY: PARENTS' PERCEPTIONS

Fani Kollara & Anastasia Alevriadou

University of Western Macedonia

Abstract: The present study examines the parents' perceptions of children with intellectual disabilities regarding the positive impact of children. Meanwhile, parents' perceptions regarding family life and function, strategies and support networks that they are using, their views on disability issues, their thoughts for the future, as well as their expectations and hopes were examined. The research conducted through individual semi-structured interviews with participants 20 parents of children with intellectual disabilities, which were qualitatively analyzed. The results indicated that parents have been adapted to the condition of child's disability and are experiencing several positive impacts and contributions for themselves, the child's siblings and family as a whole.

Key-words: intellectual disability, parents, perceptions, positive impacts.

Address: Anastasia Alevriadou, Department of Early Childhood Education, University of Western Macedonia, 3rd Km Highway Florinas-Nikis, 53100 Florina, Greece. Tel. 2385055085. E-mail: alevriadou@uowm.gr.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΝΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Βασίλειος Μποζιάρης¹ & Χαράλαμπος Κωνσταντίνου
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη: Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καλύψει τη συγγραφική δραστηριότητα έπειτα από την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τα τελευταία έτη στην χώρα μας. Είναι φανερό ότι τα πορίσματα από την προσπάθεια αυτή, τουλάχιστον βιβλιογραφικά, είναι ακόμη περιορισμένα, ίσως λόγω του ότι δεν έχει μεσολαβήσει αρκετός χρόνος ώστε να προκύψουν επιστημονικά τεκμηριωμένα και ασφαλή συμπεράσματα. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτουν ορισμένες χρήσιμες διαπιστώσεις, οι οποίες παρατίθενται εδώ, και οι οποίες έχουν ως κεντρικό σημείο αναφοράς την ερώτηση: πώς μπορεί να επιτευχθεί η αυτονομία του σχολείου, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο την αυτοαξιολόγηση.

Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αυτοαξιολόγηση, αυτονομία σχολικής μονάδας, οργανισμός που μαθαίνει.

¹ **Διεύθυνση:** Βασίλειος Μποζιάρης, Ζαγορίου 1, 45445 Ιωάννινα. Τηλ.: 6939250702. E-mail: vboziari@yahoo.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (βλ. Κωνσταντίνου, 2015), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εμφανή στοιχεία συγκεντρωτισμού και εμφανίζει τις παθογένειες ενός συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης. Η παραγωγή και εκδήλωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας, όπως και η ρύθμιση ακόμα και των πιο απλών ζητημάτων των σχολείων, και τις περισσότερες φορές οι κατά περίπτωση ρυθμίσεις καθυστερούν σημαντικά να αποφασιστούν. Παράλληλα, τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν περιοριστεί κυρίως σε έναν διεκπεραιωτικό ρόλο. Επιπλέον, εμφανής είναι και η έλλειψη προσαρμοστικότητας σε προβλήματα που απαιτούν ευελιξία και ταχύτητα λήψης αποφάσεων καθώς και η ελλιπής παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας κ.ά. Το πολύπλοκο και πολυεπίπεδο σύνολο δομών, οργάνων και λειτουργιών αντιμετωπίζει σοβαρές λειτουργικές δυσκολίες, αναφορικά με την καθοδήγηση, την εποπτεία και τη διαχείρισή του, ενώ ελάχιστα είναι τα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας στα χαμηλότερα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας (ΥΠΕΠΘ, 2011, όπ. αναφ. στο Δεληγιάννη, 2016).

Επιπλέον, τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (όπως και αυτό της χώρας μας) εφαρμόζουν διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης και επιθεωρητισμού και συμβάλλουν ελάχιστα στην υποστήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς προωθούν την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ελέγχου (audit control), που στηρίζεται στις πολιτικές των αριθμών (policy by numbers) και συνδέονται με τεχνολογίες επιτήρησης, πειθαρχίας και επιτελεστικότητας (Αποστολόπουλος, Πασιάς, & Στυλιάρης, 2015).

Η εκπαιδευτική πολιτική, όμως, δεν ενδείκνυται να επιβάλλεται εκ των άνωθεν, αλλά θα ήταν πιο αποδοτική εάν προέκυπτε μέσα από διαδικασίες ζύμωσης, που λαμβάνουν υπόψη και την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους. Έτσι, έχοντας υπόψη ότι κάθε σχολική μονάδα αποτελείται πρωτίστως από το ανθρώπινο δυναμικό της, το οποίο εκφράζει τα τοπικά, κοινωνικά, γεωγραφικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, θα μπορούσε να της διατίθεται μία ορισμένη αυτονομία ώστε να διαμορφώνει η ίδια τις εκάστοτε συνθήκες λειτουργίας της, εντός ενός κεντρικά οριοθετημένου πλαισίου, μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί (Χαριλάου, 2016).

Έτσι, η γενικευμένη τάση, τα τελευταία χρόνια, ακόμη και σε χώρες που επί μακρόν ακολούθησαν συγκεντρωτικό μοντέλο στην εκπαίδευση, είναι να εισάγονται νέες προσανατολιστικές γραμμές προς την κατεύθυνση υιοθέτησης πολιτικών αυτονόμησης του σχολείου. Μέσω των πολιτικών αυτών επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν, σε τοπικό επίπεδο, στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου της διδασκαλίας (Desurmont, Forsthuber, & Oberheidt, 2008, όπ. αναφ. στο Χαριλάου, 2016). Επιπροσθέτως, σε συνδυασμό με την «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», και η «αξιολόγηση από ομοτέχνους» αποτελεί μία διαδικασία αξιολόγησης που διενεργείται στο σχολείο από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση του σχολείου ως οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης. Με την έννοια αυτήν, η συγκεκριμένη αξιολόγηση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να συμβάλει στον περιορισμό των συνθηκών επιτήρησης, πειθαρχίας και επιτελεστικότητας που επικρατούν στα συστήματα εξωτερικής αξιολόγησης (Αποστολόπουλος, 2014).

Σύμφωνα με τον Φερεντίνο (2016), η αυτονόμηση του σχολείου, συνεπάγεται ότι παρέχεται σε αυτό η δυνατότητα να επιλύει το ίδιο τα προβλήματά του, να παίρνει αποφάσεις και να τις υλοποιεί, να χρηματοδοτεί τις ανάγκες του και να έχει κυρίαρχο λόγο στο σύνολο των θεμάτων που το αφορούν (βιβλία, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, επιμόρφωση, σχολικές δραστηριότητες, διαχείριση πόρων κ.ά.). Με την έννοια αυτήν, η αυτονομία του σχολείου εμφανίζεται ως μια εσωτερική αναδιαμόρφωση των κανόνων και πρακτικών οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας, με βάση τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Ο βαθμός και το επίπεδο αυτονομίας, που έχει παραχωρηθεί στις σχολικές μονάδες σε διάφορες χώρες του κόσμου, ποικίλλει ανάλογα με τη δυνατότητα των επιλογών που έχει το ίδιο το σχολείο για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του, κάτι που εξαρτάται και από τους παρεχόμενους βαθμούς ελευθερίας από την πολιτεία (Σολομών, 1999, όπ. αναφ. στο Χαριλάου, 2016). Επιπλέον, παράμετροι, όπως η συνεργατικότητα, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και η μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» («οργανισμός που μαθαίνει»), συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Marsick, Watkins, & Boswell, 2013).

Στα αποτελέσματα του PISA (PISA IN FOCUS, 2011), αναφέρεται ότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας, που εισήχθη σε διάφορες χώρες του κόσμου, τείνει να ευνοεί τις μαθητικές επιδόσεις, ενώ όσο ενισχύεται η αυτονομία της σχολικής μονάδας, ως προς τον καθορισμό της διδακτέας ύλης και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι επιδόσεις των μαθητών. Και αυτό ακριβώς αποτελεί μείζον ζητούμενο στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η Φινλανδία για παράδειγμα, η οποία εδώ και δεκαετίες έχει καθιερώσει προγράμματα αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες της, έχει καταφέρει να επιτύχει υψηλά επίπεδα αυτονομίας τους. Το πέτυχε δε αυτό με τη συνεργασία όλων των πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων της χώρας, αλλά κυρίως με τη συμβολή των εκπαιδευτικών (Sahlberg, 2000, όπ. αναφ. στο Χαριλάου, 2016).

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αναφορά στην περιγραφή του σχολείου ως «οργανισμού που μαθαίνει» και αναφέρονται οι προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, προσεγγίζεται η αυτοαξιολόγηση, ως έννοια και διαδικασία, καθώς και τα αποτελέσματα που είχε η εφαρμογή της στη χώρα μας, ενώ στην τελευταία ενότητα επιχειρείται μια συνολική αποτίμηση, παραθέτοντας συμπεράσματα που αφορούν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, μέσω της οποίας ευνοείται η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας.

Το σχολείο ως «οργανισμός που μαθαίνει»

Η ιδέα ενός «οργανισμού που μαθαίνει», μέσα από τη λειτουργία του και τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει, εισήχθη αρχικά από τους Argyris και Schon (1978) στο επιστημονικό πεδίο της οικονομικής θεωρίας και της διοίκησης επιχειρήσεων. Ο οργανισμός που μαθαίνει χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα να παράγει, να μετασχηματίζει, να χρησιμοποιεί και να μεταδίδει γνώση μέσα από τη λειτουργία του και τις διαδικασίες αξιολόγησής του, ενώ εμφανίζει την ικανότητα να τροποποιεί τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τη γνώση αυτή, αλλά και μέσα από την ανάπτυξη των καινοτομιών (Μπουραντάς, 2005).

Ως ιδέα, στο χώρο της εκπαίδευσης, μεταφέρθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '90 (Πασιάς et al., 2015). Ωστόσο, κατά την αρχική αυτή μεταφορά, διατηρήθηκαν έντονες αναφορές και επιδράσεις από τον χώρο της οικονομίας, της διοίκησης επιχειρήσεων και της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού, οι οποίες δεν ταίριαζαν απόλυτα σε έναν

οργανισμό όπως είναι το σχολείο, του οποίου οι στόχοι, ως παιδαγωγικού οργανισμού-θεσμού, διαφέρουν σημαντικά από αυτούς μιας επιχείρησης ή ενός τυπικού διοικητικού οργανισμού (Κωνσταντίνου, 2015).

Η κύρια διαφορά ανάμεσα σε ένα σχολείο και σε έναν οργανισμό που μαθαίνει από τη σκοπιά της διοίκησης επιχειρήσεων είναι ότι στον οργανισμό, ο κύριος στόχος είναι οργανωτικής φύσεως και αποβλέπει στη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον και τους πόρους που δαπανά για να λειτουργεί (εξωτερικά προσανατολισμένος). Στο σχολείο, όμως, οι στόχοι είναι περισσότερο ανθρωποκεντρικοί και κοινωνιοκεντρικοί, καθώς επιδιώκεται η ανάπτυξη ανθρώπων – μελών της κοινωνίας, μέσα από τον διάλογο, την ενίσχυση της ατομικότητας, τη διαπραγμάτευση, την αλληλεγγύη, την κατανόηση κ.ο.κ., ενώ η μάθηση εννοείται ως μία φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται εντός της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός) (Πασιάς et al., 2015). Επίσης, σύμφωνα και με τον Κωνσταντίνου (1994), τα αποτελέσματα που παράγει ένα σχολείο (εκπαίδευση, κοινωνική ενσωμάτωση κ.ά.) είναι ιδιαίτερα δύσκολο να μετρηθούν, γιατί αργούν να εμφανιστούν και να διακριθούν στον χρόνο, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα μιας επιχείρησης, τα οποία είναι, κατά κανόνα, άμεσα και πιο εύκολα μετρήσιμα (δείκτες, αριθμοί κ.ά.).

Έτσι, το σχολείο, ως οργανισμός που μαθαίνει, έπρεπε να επαναπροσδιοριστεί στο πλαίσιο που διαμορφώθηκε από τα στερεότυπα της «κοινωνίας της γνώσης», της «αρχής της επίδοσης» και της «κοινωνίας των ικανοτήτων» σε συνδυασμό με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης και της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έννοια του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει μπορεί να ταυτιστεί με την έννοια του σχολείου ως αυτόνομου θεσμού, αλλά αναγκαία προϋπόθεση για τη βιώσιμη λειτουργία τους είναι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου (Πασιάς, 2012). Στη συνέχεια της προσέγγισής μας και για λόγους τεχνικούς, οι δύο όροι θα εκλαμβάνονται ως συνώνυμοι μεταξύ τους.

Ο Fullan (1995, όπ αναφ. στο Πασιάς et al., 2015), αναφέρει ότι η μετατροπή ενός σχολείου σε «οργανισμό που μαθαίνει», με την έννοια που προσδιορίστηκε παραπάνω, μπορεί να προκύψει μέσα από την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Ωστόσο, για να διαμορφωθεί το αποτέλεσμα αυτό, απαιτείται χρόνος και δομικές μεταβολές, οι οποίες, για να δημιουργηθούν, προϋποθέτουν αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Στη μετατροπή αυτή διακρίνονται τρία στάδια: το αρχικό, το ενδιάμεσο και το στάδιο ολοκλήρωσης (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Στάδια μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει.

	Αρχικό Στάδιο	Ενδιάμεσο Στάδιο	Στάδιο Ολοκλήρωσης
Όραμα Σχολείου & Προτεραιότητες	Δεν αντανakλάται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.	Ξεκάθαρο και κοινό όραμα. Προτεραιότητες που διαφαίνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.	Ξεκάθαρο και κοινό όραμα που μετουσιώνεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Προσανατολισμός στη μάθηση των μαθητών.
Συνεργασία & Διαμοιρασμός Εμπειρογνωμοσύνης	Περιορισμένη, με δυσκολίες, λόγω των φυσικών συνθηκών, αλλά και των ανθρωπίνων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.	Υποστηρίζεται, σε κάποιον βαθμό, από τις φυσικές συνθήκες και τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αναπτύσσονται διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν το διαμοιρασμό και τη διάδοση εμπειρογνωμοσύνης.	Υποστηρίζεται επαρκώς. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι συμπαγείς, προωθούν το διαμοιρασμό και τη διάδοση της εμπειρογνωμοσύνης με γνώμονα τα προφίλ των μαθητών και την πρόοδο της κοινότητας μάθησης.
Συνεργατική Κουλτούρα	Περιορισμένη, πιθανώς λόγω των διαπροσωπικών συγκρούσεων.	Είναι εμφανής.	Συμπαγής. Οι συνεργασίες θεωρούνται μέσα βελτίωσης της μάθησης των μαθητών, αλλά και εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
Κατανεμημένη Ηγεσία	Λήψη κρίσιμων αποφάσεων από τον διευθυντή του σχολείου.	Ένα αξιόλογο μέρος εξουσίας έχει εκχωρηθεί στους εκπαιδευτικούς.	Ο διευθυντής μοιράζεται την εξουσία με τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν ηγετικές δεξιότητες.
Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων	Βάσει δεδομένων περιορισμένης ακρίβειας.	Βάσει δεδομένων που επιτρέπουν την ακριβή αποτίμηση των παρεμβάσεων που γίνονται για την πρόοδο των μαθητών.	Βάσει δεδομένων που επιτρέπουν την ακριβή αποτίμηση των παρεμβάσεων που γίνονται για την πρόοδο των μαθητών.

Όπως αναφέρουν οι Πασιάς et al. (2015), τα οφέλη από την μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει και, εν τέλει, σε μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

- Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένη ικανοποίηση από τη δουλειά τους και υψηλότερη αυτοπεποίθηση (περιορίζεται η απομόνωση των εκπαιδευτικών).
- Επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Επιτυγχάνεται ισχυρή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς την αποστολή και τους στόχους του σχολείου.
- Εξασφαλίζεται καλύτερη διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων.
- Διευρύνεται η κατανόηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και ενημερώνονται πληρέστερα σε διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές.

- Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη της επιτυχίας των μαθητών τους και η μάθησή τους καθίσταται βασική τους επιδίωξη.

Προϋποθέσεις για την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με το Φερεντίνιο (2016), προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός αυτόνομου σχολείου είναι: α) οι πολιτικές αποφάσεις που να καθορίζουν τον βαθμό της αυτονομίας που είναι διατεθειμένη να παραχωρήσει η πολιτεία στα σχολεία, β) ο προσδιορισμός του ιδεολογικού πλαισίου εντός του οποίου θα πραγματοποιηθεί η αναβάθμιση του σχολείου και γ) η απόφαση και η δέσμευση της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) για τις δράσεις που συνιστούν την αναβάθμιση.

Επίσης, ο Κωνσταντίνου (2015) αναφέρει ότι η εξασφάλιση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος προωθείται μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας κάθε σχολείου. Ωστόσο, κάθε σχολείο έχει τις δικές του ανάγκες και τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η ποιότητά του δεν μπορεί να βελτιωθεί με έναν γενικευμένο και κεντρικά σχεδιασμένο τρόπο. Συνεπώς, μείζονος σημασίας είναι η τολμηρή πολιτική απόφαση της πολιτείας, με την οποία θα παρέχεται και νομικά ο απαραίτητος βαθμός ελευθερίας στα σχολεία, ώστε να μπορέσουν να αυτονομηθούν και να ρυθμίζουν κατά περίπτωση τα θέματά τους από μόνα τους. Επιπλέον, η μετατροπή ενός σχολείου σε αυτοτελή οργανισμό, προϋποθέτει τον λεπτομερή και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, απαιτεί το επαγγελματικό ήθος και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, την προσπάθεια των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή και στήριξη των γονέων και της τοπικής κοινωνίας (Δεληγιάννη, 2016).

Επίσης, ιδιαίτερα κρίσιμος είναι και ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, όπου απαιτείται η αναβάθμισή του προς ένα ηγετικό και καθοδηγητικό προφίλ, που συντονίζει και εποπτεύει τη σχολική ζωή, ενθαρρύνει και υποστηρίζει τις καινοτόμες δράσεις, αξιοποιεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και εμπλέκει με ποικίλους τρόπους τους γονείς (με ποικίλους τρόπους και μορφές εκδήλωσης της γονεϊκής εμπλοκής), ανοίγοντας δρόμους επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Επίσης, επειδή η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να κινείται προς ένα μοντέλο διοίκησης βάσει της ανάπτυξης ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης (στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας), η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκπόνησης προγραμμάτων στρατηγικού σχεδιασμού θα είναι ένα από τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά στο προφίλ

του αποτελεσματικού στελέχους διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης (Δεληγιάννη, 2016).

Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε και τα σημεία, στα οποία πρέπει να σταθούν οι ιθύνοντες για τη χάραξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, και τα οποία, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015), είναι: α) ο καθορισμός ποιοτικών κριτηρίων, β) η χαρτογράφηση και μέτρηση της υπάρχουσας κατάστασης, γ) η αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ της τρέχουσας κατάστασης και της επίτευξης των στόχων και δ) ο προγραμματισμός και η εφαρμογή μέτρων για τη βελτίωση της κατάστασης. Αυτά ακριβώς είναι τα στάδια που ακολουθεί ένας ολοκληρωμένος στρατηγικός σχεδιασμός. Ενισχυτική προς την κατεύθυνση αυτή είναι και η άποψη του Καράλλη, ο οποίος υποστηρίζει ότι «ο σχεδιασμός και κατ' επέκταση η δράση που αναπτύσσεται στη βάση του σχεδιασμού αυτού, αναβαθμίζουν και ενισχύουν εκ των πραγμάτων την αυτονομία της σχολικής μονάδας ακόμα και στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα» (Καράλλης, 2007, σ. 2).

Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί ότι η βασική προϋπόθεση, προκειμένου να αξιολογήσει μία σχολική μονάδα τα «εκπαιδευτικά αποτελέσματα» που παράγει, είναι να λάβει υπόψη της και τη σχέση σχολικής επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης των μαθητών. Κατά την άποψη αυτή, δύο σχολεία με μαθητικό δυναμικό από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα δεν είναι μεθοδολογικά σωστό να συγκριθούν μεταξύ τους ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που παράγουν. Η αυτοαξιολόγηση, όμως, επιτρέπει στο σχολείο να συγκριθεί με τον εαυτό του και τα αποτελέσματα που παράγει πάνω στο ίδιο μαθητικό δυναμικό (Διαμαντής, 2011).

Η αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση υποστηρίζει και προσανατολίζει τις ενέργειες που θα επιφέρουν τις απαραίτητες αλλαγές στις δομές, τις διαδικασίες, τις σχέσεις και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μία διαδικασία που είναι δυναμική και αυτοτροφοδοτούμενη, ενώ οφείλει να είναι συνεχής, ενσωματωμένη στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και να αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αναγνωρίζοντας παράλληλα την αυτονομία του σχολείου. Σύμφωνα με τους Kyriakides και Campbell (2004, όπ. αναφ. στο Φερεντίνου, 2016), η αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που επιτελείται από το ίδιο το σχολείο για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών, σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του και, στη συνέχεια, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών, προκειμένου να

λάβει αποφάσεις που θα βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει. Μέσα από την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί, κατά κύριο λόγο, ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου, να εντοπιστούν οι παράμετροι εκείνες που παρεμποδίζουν την πραγματοποίησή του και, τελικά, να οδηγηθεί η διαδικασία στην ανατροφοδότησή της (Κωνσταντίνου, 2015).

Βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης σε ένα σχολείο θα πρέπει να νοείται η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που παρέχεται. Αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο με το οποίο μπορεί ένα σχολείο να μετατραπεί σε έναν οργανισμό που μαθαίνει και, εν τέλει, σε μία επιτυχημένη επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η έννοια αυτόνομο σχολείο συνδέεται στενά με την αυτοαξιολόγηση, ενώ, επίσης, σύμφωνα με τον Φερεντίνιο (2016), δύσκολα υπάρχει η μία χωρίς την άλλη.

Ειδικότερα, η «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο εισάγει, εμπεριέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία (Σαββίδης, 2014):

1. Μετασχηματιστικής και κατανομητικής ηγεσίας με ουσιαστική αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
2. Συλλογικών διαδικασιών (συνεργασία και συναπόφαση) που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων.
3. «Αξιολόγησης ομοτέχνων» (peer evaluation), με σκοπό την ενίσχυση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών.
4. «Από κάτω προς τα πάνω» (bottom – up) αξιολόγησης.
5. Εφαρμογής της «έρευνας δράσης» (action research), με σκοπό την ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τόσο της σχολικής μονάδας όσο και της σχολικής τάξης.
6. Θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της αυτομόρφωσης ως ενεργού και συμπληρωματικής διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2012. Πασιάς et al., 2015).
7. Βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η αυτοαξιολόγηση στην Ελλάδα

Πριν από την παράθεση των πιο ουσιαστικών προσπαθειών από πλευράς της πολιτείας για την υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αξίζει να αναφερθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πέραν των Πρότυπων και

Πειραματικών Σχολείων, στα οποία παρέχει μια σχετική αυτονομία, επιτρέπει ενός ορισμένου βαθμού ελευθερία και αυτονόμηση στις δράσεις και των υπόλοιπων σχολείων. Ο Φερεντίνος (2016) ενδεικτικά αναφέρει τις εξής περιπτώσεις: α) διακρατική σχολική σύμπραξη (π.χ., Comenius), β) βιωματικές δράσεις γυμνασίου και project λυκείου, γ) πολιτιστικά προγράμματα και προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας, δ) διαφοροποιημένη διδασκαλία και ε) διάφορες επιμορφώσεις που οργανώνονται από το σχολείο ή από μία ομάδα σχολείων.

Επίσης, παρά τους ανασταλτικούς παράγοντες που υπάρχουν και εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να είναι αυτόνομοι, ορισμένοι τολμούν να κάνουν νεωτερισμούς και αλλαγές στο έργο τους, εφαρμόζοντας καινοτομίες πίσω από τις κλειστές πόρτες της τάξης τους, οι οποίες συχνά δεν γίνονται αντιληπτές ούτε από τους συναδέλφους της διπλανής αίθουσας και παραμένουν άγνωστες στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης. Τέτοιες καινοτομίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως ψήγματα αυτονόμησης του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και του σχολείου στο οποίο εργάζεται. Στις περιπτώσεις αυτές, όμως, δεν υπάρχει μία ορισμένη διαδικασία αξιολόγησης, ώστε να μετρηθεί πόσο επιτυχημένες και ασφαλείς είναι αυτές οι καινοτομίες, πέρα από την εμπειρία του εκπαιδευτικού που τις εφαρμόζει (Μπάκας, 2009).

Με τον Νόμο 2525 του 1997 διατυπώθηκε σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση στην Ελλάδα αναγγέλθηκε για πρώτη φορά με την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-02-1998 («Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» - ΦΕΚ 189, τ. Β'/27-02-1998) και ακολούθως με την αριθμ. Γ2/4791/07-09-1998 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας («Διαδικασίες αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου»). Τα περιεχόμενα, όμως, αυτών των δύο κειμένων δεν εξειδικεύτηκαν περαιτέρω ούτε και εφαρμόστηκαν ποτέ. Ακολούθως, το 2002 με το άρθρο 4 του Νόμου 2986/2002 («Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» - ΦΕΚ 24, τ. Α'/13-02-2002), η αυτοαξιολόγηση εξειδικεύεται από το Υπουργείο Παιδείας ως συγκεκριμένο σχέδιο εφαρμογής, χωρίς όμως πάλι να εφαρμοστεί ποτέ. Αξιοσημείωτη είναι και η προσπάθεια εξειδίκευσης και εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ), το οποίο παρουσίαζε πολλά κοινά στοιχεία

με το τωρινό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης κυρίως αναφορικά με τις θεματικές περιοχές και τους δείκτες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Εκείνη η προσπάθεια του ΠΙ όμως αναιρέθηκε από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας μέσα από την έκδοση μίας σειράς νομοθετικών κειμένων (Σολομών, 1999).

Μόλις πρόσφατα εκφράστηκε από την πολιτεία μία ουσιαστική τάση αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Σε επίπεδο προθέσεων, τουλάχιστον, διαφάνηκε μία σημαντική αλλαγή στην αντίληψη της πολιτικής ηγεσίας ως προς την κατεύθυνση προς την οποία θα πρέπει να προσανατολιστεί η εκπαιδευτική πολιτική, κυρίως μέσα από την αυτονόμηση των σχολικών μονάδων. Με το άρθρο 32 του Νόμου 3848/2010 («Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» - ΦΕΚ 71, τ. Α'/19-05-2010) εφαρμόστηκε πιλοτικά ο θεσμός της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου» (ΑΕΕ) την περίοδο 2010 – 2012 σε περίπου 500 σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια. Σκοπός της ΑΕΕ ήταν η διαμόρφωση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης στα σχολεία που προωθεί τον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης (Πασιάς et al., 2015). Επίσης, ως σχετικά κείμενα με το άρθρο 32 του Ν. 3828/2010, αναφέρουμε και τα εξής: α) την αιτιολογική έκθεση του εν λόγω νόμου (Αιτιολογική Έκθεση, 2010) και την έκθεση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), αναφορικά με τη μεθοδολογία και τα ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης για την αυτοαξιολόγηση, (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012β), σχετικά με τα όσα αναφέρονται σε αυτές για το «Νέο Σχολείο», β) τη συνοδευτική εγκύκλιο που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας (Εγκύκλιος αριθμ. Γ1/37100/31-03-2010 με θέμα: «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας») και άλλα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας και του ΠΙ (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012α).

Όπως αναφέρει και ο Διαμαντής (2011), στο εν λόγω πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης διαφαίνεται η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να υιοθετήσει και να σχεδιάσει την διαδικασία αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, με βάση κριτήρια και δείκτες που βασίζονται κατά πολύ στους δείκτες αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν προταθεί το 2000 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2000), καθώς και σε ανάλογους δείκτες που έχουν προταθεί ή συσταθεί προς την Ελλάδα κατά καιρούς από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (OECD,

2009). Απώτερος στόχος ήταν η διασύνδεση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με εκείνα των υπολοίπων χωρών – μελών των οργανισμών αυτών (ΟΟΣΑ και ΕΕ).

Τονίζουμε, τέλος, ότι η άσκηση της νέας αυτής εκπαιδευτικής πολιτικής για την υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης χαρακτηρίστηκε από δύο τάσεις (Διαμαντής, 2011):

1. Μία τάση για την παραχώρηση διοικητικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, για να προωθηθεί η ανασυγκρότησή τους με τρόπο, όμως, πανομοιότυπο με αυτόν των επιχειρήσεων, κυρίως μέσω της αποκέντρωσης των διαδικασιών που αφορούν τη λήψη αποφάσεων διοικητικής και οικονομικής μορφής. Έτσι, η αυτοαξιολόγηση γίνεται στους εξής 5 τομείς: α) Μέσα και πόροι (υλικοτεχνική υποδομή, ανθρώπινο δυναμικό κ.ά.), β) Διοίκηση της σχολικής μονάδας και αξιοποίηση μέσων και πόρων, γ) Κλίμα και σχέσεις του εμπλεκόμενου ανθρώπινου δυναμικού, δ) Εκπαιδευτικές διαδικασίες (ποσοστό στόχων του προγράμματος σπουδών που καλύφθηκε ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά αριθμό μαθητών, διαμόρφωση και ενημέρωση φακέλου μαθητή) και ε) Εκπαιδευτικά αποτελέσματα (επιδόσεις μαθητών ανά τμήμα, φύλο κ.ά.).
2. Μία τάση για κεντρικό έλεγχο σε θέματα που αφορούν στη διαμόρφωση και κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών στόχων και στην αξιολόγησή τους.

Από το σχολικό έτος 2013 – 2014, με την αριθμ. 30972/Γ1/15-03-2013 Υπουργική Απόφαση («Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»), η ΑΕΕ εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας.

Αποτελέσματα από την εφαρμογή της ΑΕΕ στην Ελλάδα

Αρχικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι η εφαρμογή της ΑΕΕ στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, έπειτα από δεκαετίες απουσίας κάθε είδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτέλεσε την απαρχή για την ουσιαστική και γόνιμη συζήτηση στη βάση πραγματικών δεδομένων που προέκυψαν από την καθημερινή λειτουργία των σχολείων. Προκάλεσε μεν αντιπαραθέσεις και εντάσεις, κινητοποίησε δε ποικίλες δυνάμεις στο χώρο της εκπαίδευσης και οδήγησε στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων εντός των σχολικών μονάδων, αναδεικνύοντας μία σειρά παθογενειών που ενυπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες (Χαριλάου, 2016).

Παράλληλα, δόθηκε για πρώτη φορά η ευκαιρία να αποτυπωθεί με μετρήσιμα δεδομένα η πραγματική εικόνα της λειτουργίας κάθε σχολείου και να καταγραφούν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του. Αυτό, άλλωστε, αποτελεί το πρώτο βήμα εφαρμογής του στρατηγικού σχεδιασμού κάθε οργανισμού, προκειμένου να σχεδιάσει το μέλλον του ή να αξιολογήσει την επίτευξη των στόχων του και εξέλειπε από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πιθανώς από κάθε επίπεδο της ιεραρχίας της. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εργαστούν ομαδικά στις διάφορες θεματικές της ΑΕΕ και να γνωρίσουν καλύτερα το περιβάλλον εργασίας τους, προωθώντας για επεξεργασία τις ελλείψεις και τα προβλήματα που διέγνωσαν είτε σε εσωτερικά θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας είτε σε εξωτερικά ζητήματα των διοικητικά ανώτερων αρχών κ.ο.κ. Ίσως ήταν η πρώτη φορά που ένα τόσο μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κινητοποιήθηκε, ώστε να διερευνήσει παραμέτρους της σχολικής ζωής που καλύπτουν ένα τόσο ευρύ φάσμα της λειτουργίας των σχολείων (Χαριλάου, 2016).

Όπως αναφέρει ο Χαριλάου (2016), η πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης δημιούργησε θετικό κλίμα εντός των σχολικών κοινοτήτων που επέλεξαν να συμμετάσχουν. Όμως, η γενικευμένη και υποχρεωτική εφαρμογή του θεσμού δεν απέφερε τα ίδια αποτελέσματα. Σε πολλές περιπτώσεις προκάλεσε μεγάλη ένταση και αντιπαραθέσεις που επιβάρυναν τα σχολεία, ενώ, γενικά μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς έντονοι φόβοι για τη σύνδεση του νέου θεσμού με απολύσεις, με τη μισθολογική τους ανέλιξη, με τη χειραγωγή τους, με την αξιοκρατία της διαδικασίας κ.ά. Το όλο εγχείρημα δεν συνδέθηκε με την αναδιοργάνωση του σχολείου και δεν κατάφερε να προωθήσει στους εκπαιδευτικούς την κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης και δεν τον έπεισε ότι μέσα από αυτήν, και πρωτίστως από την ανατροφοδότηση που του παρέχει, θα βελτιώσει τον εαυτό του και την εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2015).

Η ΑΕΕ υλοποιήθηκε με τέτοιον τρόπο ώστε δεν κατάφερε να συνδεθεί με την έμπρακτη αναβάθμιση του ελληνικού σχολείου και τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Είχε περιορισμένο, αποσπασματικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα, και δεν ανέπτυξε κλίμα εμπιστοσύνης και κουλτούρα αυτοαξιολόγησης στο εσωτερικό των σχολικών οργανισμών (Κόσυβας, 2014, όπ. αναφ. στο Φερεντίνος, 2016).

Τα βασικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ (ερωτηματολόγια ανοιχτού και κλειστού τύπου εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων,

εκθέσεις σχολικών μονάδων και Σχολικών Συμβούλων) που καταγράφηκαν, μεταξύ άλλων, είναι τα ακόλουθα (Πασιάς et al., 2015):

- Η ανάδειξη προβλημάτων και η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσής τους με ενεργό συμμετοχή στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου.
- Η ενίσχυση της συμμετοχής, η ευαισθητοποίηση και η βελτίωση στην επικοινωνία και στις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών - μαθητών - γονέων).
- Η αναγνώριση της αναγκαιότητας υλοποίησης των αποφάσεων των παιδαγωγικών συνεδριάσεων.
- Η καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της αίσθησης της ομαδικότητας, της συνεργασίας και υπευθυνότητας.
- Η ενίσχυση των διεπιστημονικών συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση και την αναγνώριση της αναγκαιότητας ανάπτυξης ενδοσχολικών πρακτικών για αυτομόρφωση.
- Η αυτοαξιολόγηση του κάθε εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού, όσον αφορά την αποτελεσματικότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η ανατροφοδότηση σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο και ο προσωπικός αναστοχασμός.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στα αποτελέσματα της ΑΕΕ σε τρεις συγκεκριμένες περιπτώσεις μελέτης:

1. Στην εργασία του ο Χαριλάου (2016), αναφέρει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο 3ο ΓΕΛ Ηρακλείου Αττικής. Ο Σύλλογος Διδασκόντων του εν λόγω σχολείου αποφάσισε να επικαιροποιήσει και να εφαρμόσει τον κανονισμό λειτουργίας του, βάσει των πορισμάτων που προέκυψαν από την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του προηγούμενου σχολικού έτους, κάτι που συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι το σχολείο μπορεί να αυτονομηθεί σε έναν βαθμό μέσα από την αυτοαξιολόγηση και να ορίσει μόνο του το πλαίσιο λειτουργίας του εντός ασφαλώς του γενικού πλαισίου που οριοθετείται από την ισχύουσα νομοθεσία.
2. Το βασικό αντικείμενο των Πασιάς et al. (2015), ήταν η αξιολόγηση από ομοτέχνους στα ΠΠΣ κατά το σχολικό έτος 2013-2014, η οποία εφαρμόστηκε πιλοτικά στο πλαίσιο της ΑΕΕ και έπειτα από πρωτοβουλία της ΔΕΠΠΣ και αφορούσε στην

παρατήρηση της διδασκαλίας. Η διαδικασία περιελάμβανε τη δημιουργία ομάδων αλληλοπαρατήρησης (2 ή 3 ατόμων), στις οποίες αξιολογούμενοι και αξιολογητές εναλλάσσονταν στους ρόλους αυτούς. Οι αξιολογήσεις περιελάμβαναν μία προδιδασκτική συνάντηση της ομάδας αλληλοπαρατήρησης, την παρατήρηση της διδασκαλίας, τη συμπλήρωση κατάλληλου εντύπου και, τελικά, μία μεταδιδασκτική συνάντηση για την επεξεργασία των πορισμάτων από τη διδασκαλία και την παροχή ανατροφοδότησης προς τα μέλη της ομάδας. Τα σημαντικότερα ευρήματά της εν λόγω έρευνας, όπως αυτά καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, ήταν ότι η αξιολόγηση από ομοτέχνους α) βελτιώνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, β) διευκολύνει τη διάδοση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, γ) ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, δ) συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ε) περιορίζει την ιδιωτικότητα και την απομόνωση των εκπαιδευτικών, στ) βοηθά στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης».

3. Η Σιαβίκη (2016) διερεύνησε τις απόψεις των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων στο νομό Αιτωλοακαρνανίας, αναφορικά με τη διαδικασία εσωτερικής αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα κατά το σχολικό έτος 2013-2014.

Παρακάτω παραθέτουμε τα ευρήματα εκείνα της συγκεκριμένης έρευνας, τα οποία ενισχύουν την άποψη ότι το σχολείο διαθέτει τις δυνατότητες να αυτονομηθεί, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο για τον σκοπό αυτό την αυτοαξιολόγηση του:

- Οι υπάρχοντες σχολικοί χώροι αξιολογήθηκαν ως επαρκείς, ενώ ως ανεπαρκής αξιολογήθηκε η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Επισημαίνεται, επίσης, και η ανεπάρκεια της παροχής οικονομικών πόρων από την πολιτεία (ΙΕΠ, 2010-2012. Καπαχτσή, 2011, όπ. αναφ. στο Σιαβίκη, 2016).
- Η στελέχωση των σχολικών μονάδων κρίνεται ως επαρκής ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και ανεπαρκής αναφορικά με το διοικητικό, βοηθητικό και ειδικό επιστημονικό προσωπικό.
- Το 63,8% των σχολικών μονάδων του δείγματος υιοθετεί διαφορετικές διδακτικές και αξιολογικές μεθόδους, γεγονός το οποίο συνδέεται, χωρίς αμφιβολία, με την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την επιστημονική συγκρότηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη αξία, γιατί σχετίζεται με έναν τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος προσφέρεται για υψηλού βαθμού

αυτονόμηση της σχολικής μονάδας (ΙΕΠ, 2010-2012. Καπαχτσή, 2011, όπ. αναφ. στο Σιαβίκη, 2016. Κιρκιλιανίδου, 2012, όπ. αναφ. στο Σιαβίκη, 2016).

- Το σχολείο, μέσω της αυτοαξιολόγησης προσφέρει πληροφορίες προς τους γονείς αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, αναφορικά με τα ισχύοντα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του και, με την έννοια αυτή, ενισχύεται η εξωστρέφειά του (ΙΕΠ, 2010-2012. Κιρκιλιανίδου, 2012. McNamara & O' Hara, 2008, όπ. αναφ. στο Σιαβίκη, 2016).
- Περίπου το 70% των σχολείων του δείγματος υλοποιούν καινοτομίες, όπως είναι π.χ. τα υποστηρικτικά προγράμματα, αλλά και σχέδια δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, τα πορίσματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν αξιοποιούνται δεόντως στα σχέδια δράσης για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ, από την άλλη πλευρά, η έλλειψη των αναγκαίων οικονομικών πόρων, του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και της σύγχρονης τεχνογνωσίας δυσχεραίνει σημαντικά την υλοποίηση των συγκεκριμένων σχεδίων (ΙΕΠ, 2010-2012. Καπαχτσή, 2011, όπ. αναφ. στο Σιαβίκη, 2016. Κιρκιλιανίδου, 2012).
- Ένα σημαντικό μέρος των ερωτηθέντων Διευθυντών (περίπου το 60%) θεωρεί πως η υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία, που αναφέρεται ειδικά στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (αυτοαξιολόγηση), δεν συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της (Σιαβίκη, 2016). Αυτό μπορεί να συσχετιστεί με την ελληνική νομοθετική πραγματικότητα, την οποία χαρακτηρίζει η πολυνομία, η ανεπάρκεια ή απουσία νόμων, η αναποτελεσματική ή και λανθασμένη μίξη νόμων με αντικρουόμενες διατάξεις κ.ά. Όλα αυτά τροφοδοτούν τη γραφειοκρατία και δυσκολεύουν την εφαρμογή των διατάξεων από κάθε δημόσιο φορέα, ενώ, αναφορικά με τις σχολικές μονάδες, απαιτούνται σημαντικές νομοθετικές παρεμβάσεις και απλουστεύσεις, προκειμένου να ενισχυθεί η όποια προσπάθεια αυτονόμησής τους (Γιάνναρου, 2014).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τη σχετική παιδαγωγική θεωρία, χωρίς αμφιβολία, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την υλοποίηση των στόχων του στρατηγικού σχεδιασμού μιας σχολικής μονάδας, όπως άλλωστε και κάθε οργανισμού. Μέσω της αυτοαξιολόγησης αρχικά προκύπτουν πορίσματα για την πραγματική κατάσταση του οργανισμού, αλλά και ακολούθως μπορεί να μετρηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων του οργανισμού και να αποτιμηθεί η συνολική πορεία του στον χρόνο, ώστε να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί η συνολική του λειτουργία, να αξιοποιηθεί με τον βέλτιστο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό του και να προωθηθεί και να αξιοποιηθεί η καινοτομία.

Πλην όμως, οι διαπιστώσεις και τα πορίσματα που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας δεν αρκούν από μόνα τους για να μετατραπεί αυτή σε έναν οργανισμό που μαθαίνει ή σε ένα αυτόνομο σχολείο. Η αυτοαξιολόγηση, λοιπόν, προϋποθέτει συνδυασμό και άλλου τύπου παρεμβάσεων στην εκπαίδευση, οι οποίες θα διαμορφώσουν κουλτούρα παιδαγωγικών στόχων και αξιολόγησης στο σχολείο και θα του δώσουν τον απαραίτητο βαθμό ελευθερίας, αλλά και την υποστήριξη προκειμένου να πραγματοποιηθεί το όραμα της δημιουργίας ενός αυτόνομου παιδαγωγικού θεσμού. Όλα αυτά θα πρέπει να υλοποιηθούν σταδιακά, με συγκεκριμένο, επεξεργασμένο και προ-συνεννοημένο σχέδιο, ώστε να διασφαλιστεί η συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων και κυρίως των εκπαιδευτικών.

Αποτελεί, επίσης, πρώτη και ανάγκη η κάλυψη των ελλείψεων σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους τόσο αριθμητικά όσο και ποιοτικά μέσα από την επαρκή επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική και διοικητική εκπαίδευση και επιμόρφωση τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και των στελεχών εκπαίδευσης, κάτι που αποτελεί κοινή πεποίθηση των ειδικών και των φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση και που τα τελευταία χρόνια, λόγω και της δεινής οικονομικής συγκυρίας, έχει συντελέσει αρνητικά στη διαμόρφωση συνθηκών παροχής ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Παράλληλα, και για την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος, επιβάλλεται η ενίσχυση της συμμετοχής και της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, η αποκατάσταση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την πολιτεία, η οποία εμπιστοσύνη έχει δεχθεί πλήγματα τα τελευταία χρόνια, κυρίως από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, θα συμβάλει στη διασφάλιση συνθηκών που θα διευκολύνουν ώστε

οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν και να ταχθούν μαζί με όλους τους υπόλοιπους φορείς υπέρ ενός μακροπρόθεσμου οράματος για την εκπαίδευση στη χώρα μας. Αυτό, ασφαλώς, προϋποθέτει υιοθέτηση κεντρικής και σταθερής πολιτικής για την ενίσχυση και αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς και του κύρους του, δεδομένου ότι αυτός θα αποτελέσει τη βάση κάθε προσπάθειας μετατροπής του σχολείου σε αυτοτελή οργανισμό. Επιπλέον, πρέπει σε κάθε περίπτωση να εξασφαλιστεί και η συναίνεση της εκπαιδευτικής κοινότητας, κάτι που δεν επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό στο διάστημα σχεδιασμού και εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού.

Ακολούθως, θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση, τα σχολεία να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να υιοθετήσουν βέλτιστες πρακτικές από την εγχώρια και τη διεθνή εμπειρία, μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας και διάχυσης της τεχνογνωσίας και των εμπειριών που αποκομίζονται από την εφαρμογή ποικίλων καινοτομιών στον χώρο της εκπαίδευσης. Σε κάθε σχολείο, λοιπόν, αλλά και σε κάθε εκπαιδευτικό, πρέπει να δοθεί η δυνατότητα να αυτονομηθεί ως προς την υιοθέτηση τέτοιων βέλτιστων παραδειγμάτων, τα οποία μπορεί ασφαλώς να υιοθετεί, αφού πρωτίστως τα προσαρμόσει στις δικές του ανάγκες και δυνατότητες, αλλά και στα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος και της τοπικής κοινωνίας. Άλλωστε, οι πολύπλοκες πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις παγκοσμίως δημιουργούν την απαίτηση για ένα σχολείο με ανοιχτούς ορίζοντες, που μπορεί να εκτιμήσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και τις ανάγκες που έχει, και που ασφαλώς μπορεί να σχεδιάσει το μέλλον του και να αλλάξει τον τρόπο λειτουργίας του, σε σχέση με το είδος των συνεργασιών που συνάπτει, με κύριο γνώμονα την παροχή πιο ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου προς τους μαθητές του.

Επίσης, το σχολείο επιβάλλεται να αυτονομηθεί οργανωτικά και ως προς το είδος της συνεργασίας που μπορεί να αναπτύξει με διάφορους φορείς, τοπικούς και όχι μόνο, όπως για παράδειγμα τους Ο.Τ.Α. (Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης), τις Μ.Κ.Ο. (Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις), την τοπική αγορά εργασίας (εφαρμογή διαφόρων προγραμμάτων τοπικών επιχειρήσεων από τα σχολεία), τα Πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την εκκλησία κ.ά. Το πλαίσιο εντός του οποίου μπορεί ένα σχολείο να συνεργαστεί με τέτοιους φορείς αλλά και το είδος της συνεργασίας, όπως π.χ. διάφορες δράσεις πολιτιστικού περιεχομένου, εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές, προμήθεια υλικών, δωρεές, χορηγίες, ή ακόμη και χρηματοδοτήσεις, βαθμός γονεϊκής εμπλοκής κ.λπ., μπορεί να καθοριστεί με ευέλικτο τρόπο ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη

και να μην αποτελεί μία κολοσσιαία γραφειοκρατική διαδικασία, όπου εμπλέκονται, εκτός από το ίδιο το σχολείο, οι κατά περίπτωση διευθύνσεις εκπαίδευσης, οι περιφερειακές διευθύνσεις ή ακόμη και το υπουργείο.

Επίσης, θα ήταν στη θετική κατεύθυνση η προσπάθεια, τα σχολεία να υιοθετήσουν τάσεις δημιουργικής εσωστρέφειας και να φτάσουν στο σημείο να συναγωνίζονται μεταξύ τους, από άποψη οργανωτική και εκπαιδευτική, προκειμένου να διεκδικήσουν διευρυμένες συμφωνίες και συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς. Ωστόσο, αυτό οφείλει να επισυμβεί με τη σοβαρή επιφύλαξη ότι οι πρακτικές αυτές, που ανήκουν καθαρά στον ιδιωτικό τομέα, οφείλουν να διεξάγονται με ιδιαίτερη παιδαγωγική και κοινωνική σύνεση και με προσανατολισμούς που θα εξυπηρετούν πρωτίστως τους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου.

Προκειμένου να καταστεί η σχολική μονάδα ένας οργανισμός που έχει αυτογνωσία, δημιουργικότητα και ευελιξία, επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να οικοδομεί τη γνώση με τους μαθητές, να επεξεργάζεται επαρκώς ή ακόμη και να αμφισβητεί τη διδακτική του πρακτική, να γίνεται συνερευνητής, καινοτόμος και μεταρρυθμιστής και να συνεργάζεται με τους γονείς και την τοπική κοινωνία και τους συναδέλφους του, για τη διαμόρφωση του δημοκρατικού, ενεργού πολίτη του μέλλοντος (Φερεντίνος, 2016).

Σε κάθε προσπάθεια αυτονόμησης του σχολείου, ο στόχος πάντα θα πρέπει να είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, της μάθησης, της διαπαιδαγώγησης, της κοινωνικοποίησης και της αξιολόγησης, με απώτερο σκοπό την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Εξάλλου, δεν χρειάζεται να τονιστεί ότι στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου θα πρέπει πάντα να βρίσκεται ο μαθητής με τις ατομικές, οικογενειακές και κοινωνικές ιδιαιτερότητές του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αιτιολογική Έκθεση (2010). *Αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*. Ανασύρθηκε στις 24 Απριλίου 2016, από <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/A-ANAPEDIA-EIS01.pdf>
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης

- της σχολικής μονάδας. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 25-51.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Γιάνναρου, Λ. (2014, Ιούνιος 15). Πολυνομία, ο αόρατος εχθρός της χώρας. *Η Καθημερινή*. Ανασύρθηκε στις 7 Ιουνίου 2016, από <http://www.kathimerini.gr/771797/article/epikairothta/ellada/polynomia-o-aoratos-ex8ros-ths-xwras>.
- Διαμαντής, Κ. (2011). Αυτοαξιολόγηση σχολείων: Μια κριτική προσέγγιση. *Θέσεις*, 117, 39-60.
- Δεληγιάννη, Ε. Ε. (2016). Η αυτονομία της σχολικής μονάδας και τα όρια της γονεϊκής εμπλοκής. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 70-78.
- European Commission (2000). *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators*. Brussels: Directorate – General for Education and Culture.
- Καράλλης, Γ. (2007). Το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως μέρος της διαδικασίας αυτονομίσεώς της. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 9, 1-4.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities. In R. Huang, G. Chen, J. Yang, & A. Boswell (Eds.), *Reshaping learning, new frontiers of education research* (pp. 71-88). London: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, 47-56.
- Μπουραντάς, Γ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- OECD (2009). *OECD economic surveys: Greece (Vol. 15)*. Paris: OECD Publishing.
- Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρούμανος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές: Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, (Τόμος Β, σσ. 41-51). Αθήνα: Διάδραση.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2015). Αυτοαξιολόγηση και Αξιολόγηση ομοτέχνων: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35.
- PISAINFOCUS (2011). *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και λογοδότηση: Υπάρχει σχέση με την επίδοση των μαθητών*; Ανασύρθηκε στις 2 Απριλίου 2016, από http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_9.pdf

- Σιαβίκη, Α. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας για την εφαρμοσμένη Εσωτερική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα κατά το σχολικό έτος 2013-2014* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα, Ελλάδα.
- Σαββίδης, Γ. (2014). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*, (τ. Β., σσ. 273-339). Αθήνα: Ίων.
- Σολομών Ι. (επιμ.). (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Π.Ι.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Φερεντίνος, Σ. (2016). Η αυτοαξιολόγηση ως ικανή και αναγκαία συνθήκη για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 63-69.
- Χαριλάου, Ν. (2016). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως πλαίσιο και βάση για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 134-145.

THE ROLE OF SELF-EVALUATION IN SCHOOL AUTONOMY PROCESS

Vassilios Boziaris & Charalambos Konstantinou
University of Ioannina

Abstract: This article seeks to cover the authoring activity that occurred in Greece after the recent implementation of the educational work evaluation. The findings in the scientific literature are yet poor, obviously due to the short time interval elapsed since the implementation of educational work evaluation in our country. However, a number of useful findings emerge from the literature review. These findings are gathered in this article having as a central reference point the question: how to achieve school autonomy, using self-assessment as the basic tool to that end.

Keywords: *Evaluation of educational work, learning organization, school autonomy, self-assessment.*

Address: Vassilios Boziaris, Zagoriou 1, 45445 Ioannina. Tel.: 6939250702. E-mail: vboziari@yahoo.gr

