

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

***“ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ  
ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”***

ΤΟΜΟΣ ΠΡΩΤΟΣ

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο  
Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή

σε συνεργασία με το

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής  
του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

2013



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΡΟΤΟΦΗ®

ΑΘΗΝΑ 2015

## Συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση σχετικά με τη δόμηση Προγραμμάτων Τμήματος Ένταξης

Αδριανός Γ. Μουταβελής

4η Περιφέρεια Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης  
moutavelis@yahoo.gr

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Το Τμήμα Ένταξης (ΤΕ) εκπαιδεύει εντός του τυπικού σχολείου, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εστιάζοντας την παρέμβασή του σε θέματα συμπεριφοράς, καθώς και σε επανορθωτική διδασκαλία σε γνωστικά αντικείμενα βασικού εγγραμματισμού. Η σύνταξη Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος (ΕΩΠ) αποτελεί βασική υποχρέωση του εκπαιδευτικού του ΤΕ και του σχολείου γενικότερα, με διοικητικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα λογοδοσίας. Από την άλλη, απουσιάζει νομοθετημένη καθοδήγηση και τυποποίηση στη σύνταξη του. Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά τη δημιουργία, πειραματική εφαρμογή και αξιολόγηση συστοιχίας εντύπων ΕΩΠ από 130 εκπαιδευτικούς ΤΕ και τους Διευθυντές τους. Η δημιουργία του ακολούθησε έξι στάδια συμβατά με τους όρους της οικοσυστημικής προσέγγισης και συνεργασίας. Το τελικό προϊόν και προτεινόμενο ΕΩΠ, δηλώθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ότι είναι ολοκληρωμένο ως πρόταση και ικανοποιεί σε υψηλό βαθμό τη χρησιμότητα. Χαρακτηρίζεται δε, από υψηλή ευελιξία κι έχει τη δυνατότητα άμεσης εφαρμογής και γενίκευσης. Η παρούσα μελέτη παρέχει ένα χρηστικό εργαλείο στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, δομημένο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.*

**Λέξεις κλειδιά:** *Συστοιχία Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος, Τμήμα Ένταξης, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

#### Το Τμήμα Ένταξης

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα), λόγω του εύρους των θεμάτων που αντιμετωπίζουν έχουν ανάγκη από διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον που σέβεται τις ιδιομορφίες τους και εκμεταλλεύεται τις δυνατότητές τους, σε πλαίσια κοινωνικής και ψυχосоυναισθηματικής υποστήριξης και αποδοχής (βλ. UNESCO, 1994).

Ταυτόχρονα, στη χώρα μας, το ΤΕ αποτελεί τη δεδομένη χρονική στιγμή το βασικό πυλώνα ενταξιακής πολιτικής του δημόσιου ελληνικού σχολείου στη προσχολική, δημοτική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τάση αύξησης και υψηλή αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα (Padeliadu, & Lampropoulou, 1997· Vlachou, 2006· Ευσταθίου, 2010).

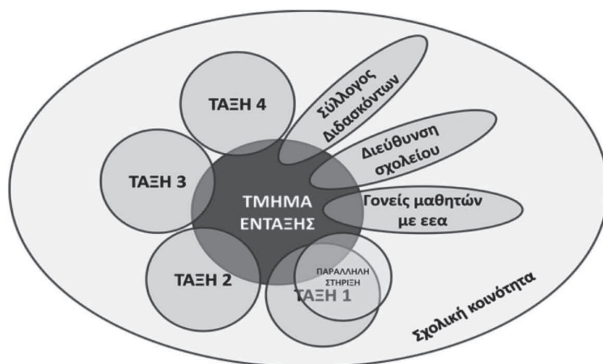
Επιπλέον, στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί στην ουσία, μονοπρόσωπο θεσμό της ειδικής εκπαίδευσης, ο οποίος εντάσσεται στον κορμό του τυπικού σχολείου με σκοπό να προσφέρει ειδική εκπαίδευση, προσπαθώντας ταυτόχρονα να μην διαφοροποιεί-στιγματίζει τους μαθητές με εεα.

Στο ΤΕ φοιτούν μαθητές με εεα, οι οποίοι, σε αντίθεση με το πρόσφατο παρελθόν (βλ. Papadopoulos, 1997) διαθέτουν στην πλειοψηφία τους, γνωμάτευση από διεπιστημονική ομάδα, ΚΕΔΔΥ ή ΙΠΔ, όπου προτείνεται η φοίτηση σε αυτό.

Ταυτόχρονα, καίτοι καθήκον μιας διεπιστημονικής ομάδας, είναι συχνό φαινόμενο, η παιδαγωγική αξιολόγηση, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της παρέμβασης να αποτελούν αποκλειστικό έργο του εκπαιδευτικού του ΤΕ, με ανάλογα δυσμενή αποτελέσματα (Vlachou, 2006: 54).

Η φοίτηση στο ΤΕ είναι κατά κανόνα μερική, ανάλογη με τις δυσκολίες στη μάθηση που παρουσιάζει κάθε μαθητής. “Δηλαδή ένας μαθητής μπορεί να παρακολουθεί π.χ. στα γλωσσικά μαθήματα μερικές ώρες την ημέρα ή και την εβδομάδα, για ένα διάστημα μικρό ή μεγάλο ή και ολόκληρο το σχολικό έτος, μέχρι που να ξεπεράσει τις δυσκολίες του, ενώ παράλληλα παρακολουθεί το πρόγραμμα της κανονικής του τάξης” (Μουταβελής & Θώδη, 2004. σελ. 130). Δεδομένου δε, ότι η πληθώρα των ζητημάτων ειδικής εκπαίδευσης θεωρούνται εγγενή, δεν είναι παράδοξο, αρκετοί μαθητές να φοιτούν στο ΤΕ για αρκετά σχολικά έτη ή ακόμη και για όλη της διάρκεια της φοίτησής τους σε σχολικό πλαίσιο.

Συνήθως, η εκπαιδευτική παρέμβαση στο ΤΕ δεν εξελίσσεται σε “ατομικές συνεδρίες”, αλλά σε μικροομάδες, με περίπου 2-4 μαθητές ανά Ομάδα. Αυτό συμβαίνει, με σκοπό να προαχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και επιπλέον προς όφελος της καλής διαχείρισης του περιορισμένου χρόνου που διαθέτει ένας μοναδικός εκπαιδευτικός για το σύνολο των μαθητών με εσα, μίας ή και περισσότερων σχολικών μονάδων που υπηρετεί.



Σχήμα 1: Σχεσιοδυναμική του οικοσυστήματος της Σχολικής κοινότητας με έμφαση στο ΤΕ

Αναφορικά με τα διδακτικά αντικείμενα, ο εκπαιδευτικός του ΤΕ προσπαθεί να εκπαιδεύσει τους μαθητές του, επικεντρώνοντας την παρέμβασή του σε θέματα συμπεριφοράς, καθώς και σε επανορθωτική διδασκαλία σε γνωστικά αντικείμενα βασικού εγγραμματοσμού, σχετικά με γλώσσα και μαθηματικά. Στηρίζεται δε, στα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα των μαθητών, τα οποία έχουν παραχθεί (σε μια ιδανική κατάσταση) μέσα από διεπιστημονική προσέγγιση (π.χ. από ΚΕΔΔΥ) και συνεργασία (Karten, 2007· Polloway, Patton & Serna, 2007). Στους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός του ΤΕ, χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων, γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που ξεφεύγουν από τα ήδη αποτυχημένα σε αυτούς μοντέλα της τυπικής εκπαίδευσης (Ainscow et al, 2006). Επιπλέον, ως αποτέλεσμα της έντονης διαφορετικότητας του κάθε μαθητή από τους συμμαθητές του, εντός ΤΕ, ο εκπαιδευτικός, είναι ανάγκη να διαχειρίζεται με ευελιξία, ποικίλο διδακτικό υλικό, αρκετές φορές αυτοσχέδιο και ιδιαίτερα ευφάνταστο.

Στα μεμπτά του θεσμού, έχει θεωρηθεί ο στιγματισμός του παιδιού από τους συμμαθητές του, μια κι αυτό εγκαταλείπει το χώρο της κοινής τάξης για να βρεθεί σε έναν

διαφορετικό χώρο όπου παράσχετε ειδική εκπαίδευση (Harrower, 1999). Επίσης, την ώρα της απουσίας του παιδιού, το μάθημα στην κοινή τάξη, στην οποία ανήκει εξελίσσεται κανονικά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία εκ μέρους του, γνωστικών κενών που συσσωρεύονται στα προηγούμενα. Τέλος, η ύπαρξη δύο διαφορετικών πλαισίων αναφοράς (διαφορετικών εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού υλικού, προγράμματος, χώρου,...) συχνά, δεν διευκολύνει το παιδί με θέματα στη μάθηση, αντίθετα αποδιοργανώνει το μαθητή, κυρίως όταν η παρέμβαση δε στηρίζεται στην διαρκή συνεργασία των παισίων (π.χ. εκπαιδευτικών τυπικής τάξης και ΤΕ) (Μονταβελής & Μέλλον, 2007).

Μέσα από μια οικοσυστημικού τύπου προσέγγιση, το ΤΕ προσφέρει συμβουλευτική στο σύνολο της σχολικής κοινότητας για θέματα ειδικής εκπαίδευσης, μια και εξ ορισμού, διαθέτει τα τυπικά αλλά και ουσιαστικά προσόντα ειδικευσης του γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός του ΤΕ, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλον, βασίζει την παρέμβασή του στην καλή του συνεργασία με τους γονείς μαθητών με εεα, το Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς της τάξης και των ειδικοτήτων, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν Παράλληλη Στήριξη (Σχήμα 1).

Η ανωτέρω διαδικασία δίνει εξαιρετική έμφαση στην ποιότητα της συνεργασίας, η οποία αφορά σε επίπεδα συμβουλευτικής, κοινού σχεδιασμού και κοινής εφαρμογής παιδαγωγικής και διδακτικής παρέμβασης για τους μαθητές με εεα (Bender, Vial, & Scott, 1995· Beattie, Jordan, & Algozzine, 2006· Mastropieri & Scruggs, 2009). Σε επόμενο επίπεδο δε, η συνεργασία ξεπερνά τα στενά όρια της σχολικής μονάδας εμπλεκόμενα τα υπερκείμενα εκπαιδευτικά οικοσυστήματα των διοικητικών δομών (π.χ. Διεύθυνση Εκπαίδευσης) και της συμβουλευτικής (π.χ. σχολικοί σύμβουλοι) (Μονταβελής, 2011). Το σύνολο της ανωτέρω, οικοσυστημικού τύπου αλληλεπίδρασης, εκφράζεται εμφανώς στη συγγραφή του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος (ΕΩΠ) του ΤΕ.

### **Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα ΤΕ και βασικές ιδιότητές του**

Το ΕΩΠ αποτελεί βασική υποχρέωση του Εκπαιδευτικού του ΤΕ και του σχολείου γενικότερα, με διοικητικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα, η οποία πιστοποιεί στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, την εκπαιδευτική παρέμβαση του ΤΕ. Επιπλέον, ως ελάχιστο, σε πρακτικό επίπεδο, δηλώνει την κάλυψη του διδακτικού ωραρίου, τους μαθητές, τον αριθμό τους, τις ώρες και το γνωστικό αντικείμενο που ο καθένας διδάσκεται.

Στην περίπτωση του ΤΕ και των μαθητών με εεα, το ΕΩΠ ξεπερνά την απλή γραφειοκρατική διαδικασία. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός του ΤΕ, μέσω του ΕΩΠ αναφέρεται και λογοδοτεί σε τρία επίπεδα (Σχήμα 1), τα οποία ταυτόχρονα αποτελούν τις βασικές ιδιότητες του ΕΩΠ, ως εξής:

**Α' Επίπεδο:** Το ΕΩΠ, αφορά στο υποσύστημα των μαθητών με εεα και των οικογενειών τους που πρέπει να έχουν γνώση και άποψη. Οι γονείς των μαθητών με εεα έχουν συνηγορήσει με την παρέμβαση του ΤΕ και όπως και τα παιδιά τους, γνωρίζουν το ΕΩΠ στα σημεία που τους αφορά.

Επιπλέον το ΕΩΠ, αποτελεί συνέχεια της Παιδαγωγικής Αξιολόγησης που έχει διεξάγει ο εκπαιδευτικός του ΤΕ και τέλος, εκφράζει σε διδακτικές ώρες το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα του κάθε μαθητή με εεα, ξεχωριστά.

**Β' Επίπεδο:** Αυτό, σχετίζεται με τη γνώση που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων και των γνωστικών αντικειμένων. Το ΕΩΠ γίνεται σε συνεργασία μαζί τους, παίρνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις τους και τα αιτήματά τους.

Τα τελευταία ικανοποιούνται όταν δεν διαταράσσουν το εύρυθμο της λειτουργία του ΤΕ και του συνόλου της σχολικής κοινότητας. Έτσι, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός του ΤΕ λαμβάνει υπόψη του το αίτημα ενός εκπαιδευτικού της Α' τάξης να μην

προγραμματίζει παρέμβαση σε μαθητή της τάξης του το πρώτο διδακτικό δίωρο που διεξάγεται το μάθημα της Γλώσσας, εφόσον αυτό δεν επιφέρει στρέβλωση στο υπόλοιπο ΕΩΠ των άλλων μαθητών του ΤΕ.

<b>Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα ΤΕ</b>	<b>Α΄ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>	Μαθητές με εσα Γονείς μαθητών με εσα
	<b>Β΄ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>	Εκπαιδευτικοί Σχολικής Μονάδας
	<b>Γ΄ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>	Διεύθυνση Εκπαίδευσης Σχολικοί Σύμβουλοι (τυπικής, ΕΑΕ)

Σχήμα 2: Επίπεδα αναφοράς Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος ΤΕ

**Γ΄ Επίπεδο:** Σχετίζεται με το υποσύστημα των υποστηρικτικών δομών Διοίκησης και Συμβουλευτικής. Συγκεκριμένα, ο σχολικός σύμβουλος ΕΑΕ, μελετά, κάνει τυχόν παρατηρήσεις και θεωρεί το ΕΩΠ του ΤΕ. Η σχολική μονάδα, έχει την υποχρέωση να το γνωστοποιήσει αποστέλλοντάς το στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο σχολικός σύμβουλος της τυπικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικά υπεύθυνος της σχολικής μονάδας έχει δικαίωμα γνώσης του ΤΕ. Έτσι, συχνά, ζητά από τη σχολική μονάδα το ΕΩΠ του ΤΕ, ώστε να έχει συνολική οπτική του σχολείου του.

Από την άλλη, οι διοικητικές δομές του Υπουργείου, δεν έχουν προτείνει-νομοθετήσει μια τυποποιημένη μορφή ΕΩΠ. Ως αποτέλεσμα, νέοι αλλά και έμπειροι εκπαιδευτικοί ΤΕ, κατά καιρούς, χωρίς καθοδήγηση αναζητούν τρόπους κάλυψης αυτού του κενού και, από μόνοι τους ή βασιζόμενοι σε πρότυπα συναδέλφων τους δημιουργούν ΕΩΠ. Επιπλέον, σχολικοί σύμβουλοι ΕΑΕ, ανά περιφέρεια, με βάση και μόνο την εμπειρία τους, συχνά, προτείνουν ιδίους τρόπους.

Οι ανωτέρω προσπάθειες, μέσα από την αποσπασματικότητα που τις χαρακτηρίζει, πιθανόν, ως μειονέκτημα, ενέχουν την έλλειψη εγκυρότητας και αξιοπιστίας της προσπάθειας.

### **Δημιουργία νέου Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος ΤΕ**

Η τυποποίηση μιας έγκυρης και αξιόπιστης μορφής ΕΩΠ των ΤΕ, θα μπορούσε ενδεχομένως να καλύψει το κενό και να συμβάλει στην βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας. Κατ’ αυτόν τον τρόπο και με βάση τις ανωτέρω βασικές ιδιότητες ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία για τη δημιουργία του:

**1. Μελέτη της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.** Σταχυολογήθηκε και μελετήθηκε το σύνολο της σχολικής νομοθεσίας που εμπλέκει θέματα ειδικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ωρολογίων προγραμμάτων.

**2. Εξέταση τυποποιημένων ΕΩΠ.** Συγκεντρώθηκαν και εξετάστηκαν ΕΩΠ που εφάρμοζαν εκπαιδευτικές περιοχές σχολικών συμβούλων ΕΑΕ (N=5), καθώς και μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί (N=7). Από τα ανωτέρω, επιλέγει ως βάση δημιουργίας της νέας μορφής, το ΕΩΠ της περιφέρειας του Πειραιά.

**3. Δόμηση νέου ΕΩΠ.** Δομήθηκε, με βάση τα ανωτέρω, νέα μορφή τυποποιημένου ΕΩΠ, το οποίο αφορούσε σε συστοιχία τριών έντυπων σχετικά με “Ε1.Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα”, “Ε2.Ομαδοποίηση μαθητών Τμήματος Ένταξης” και “Ε3.Δυναμολόγιο Τμήματος Ένταξης-Πρόταση φοίτησης”.

**4. Απόδοση σε Εκπαιδευτικούς ΤΕ.** Στη συνέχεια, η συστοιχία των εντύπων, αποδόθηκε σε εκπαιδευτικούς των ΤΕ της 9<sup>ης</sup> (N=3) και 4<sup>ης</sup> Περιφέρειας ΕΑΕ (N=2) και





## Πίνακας 2

## Ε2.Ομαδοποίηση μαθητών Τμήματος Ένταξης

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π. & Δ. ΕΚΠ/ΣΗΣ Δ/ΝΣΗ ...Ε. Δ' ΑΘΗΝΩΝ,				ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ				
ΕΝΤΥΠΟ 2: ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ (κατεπίθεται σε 1 αντίτυπο)								
	ΟΜΑΔΑ 1	Τξήν- Τμήμα	ΟΜΑΔΑ 2	Τξήν- Τμήμα	ΟΜΑΔΑ 3	Τξήν- Τμήμα	ΟΜΑΔΑ 4	Τξήν- Τμήμα
Όνοματεπώνυμο μαθητών (ολογράφως)								
Όρες								
Γλώσσα								
Μαθηματικά								
Άλλα γν. αντικ. (επιλέγειν)								
Συνολο ωρών								
	ΟΜΑΔΑ 5	Τξήν- Τμήμα	ΟΜΑΔΑ 6	Τξήν- Τμήμα	ΟΜΑΔΑ 7	Τξήν- Τμήμα	ΟΜΑΔΑ 8	Τξήν- Τμήμα
Όνοματεπώνυμο μαθητών (ολογράφως)								
Όρες								
Γλώσσα								
Μαθηματικά								
Άλλα γν. αντικ. (επιλέγειν)								
Συνολο ωρών								
...../...../...../2012				..... Διευθυντής της σχολικής μονάδας				
..... Εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης				.....				

## Πίνακας 3

## Ε3.Δυναμολόγιο Τμήματος Ένταξης-Πρόταση φοίτησης

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π. & Δ. ΕΚΠ/ΣΗΣ Δ/ΝΣΗ ...Ε. Δ' ΑΘΗΝΩΝ,				ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ	
ΕΝΤΥΠΟ 3: ΔΥΝΑΜΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ - ΠΡΟΤΑΣΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ (κατεπίθεται σε 1 αντίτυπο)					
α/α	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ	Τξήν- Τμήμα	Όρες	ΦΟΡΕΑΣ ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗΣ	ΕΠΙΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ, Η ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗ ΑΝΑΦΕΡΕΙ Στην περίπτωση αντιστοίχης γνωμάτευσης δίδεται <u>αποφασιστικά</u> η εκτίμηση του εκπαιδευτικού του Τ.Ε.
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					
79					
80					
81					
82					
83					
84					
85					
86					
87					
88					
89					
90					
91					
92					
93					
94					
95					
96					
97					
98					
99					
100					
101					
102					
103					
104					
105					
106					
107					
108					
109					
110					
111					
112					
113					
114					
115					
116					
117					
118					
119					
120					
121					
122					
123					
124					
125					
126					
127					
128					
129					
130					
131					
132					
133					
134					
135					
136					
137					
138					
139					
140					
141					
142					
143					
144					
145					
146					
147					
148					
149					
150					
151					
152					
153					
154					
155					
156					
157					
158					
159					
160					
161					
162					
163					
164					
165					
166					
167					
168					
169					
170					
171					
172					
173					
174					
175					
176					
177					
178					
179					
180					
181					
182					
183					
184					
185					
186					
187					
188					
189					
190					
191					
192					
193					
194					
195					
196					
197					
198					
199					
200					
201					
202					
203					
204					
205					
206					
207					
208					
209					
210					
211					
212					
213					
214					
215					
216					
217					
218					
219					
220					
221					
222					
223					
224					
225					
226					
227					
228					
229					
230					
231					
232					
233					
234					
235					
236					
237					
238					
239					
240					
241					
242					
243					
244					
245					
246					
247					
248					
249					
250					
251					
252					
253					
254					
255					
256					
257					
258					
259					
260					
261					
262					
263					
264					
265					
266					
267					
268					
269					
270					
271					
272					
273					
274					
275					
276					
277					
278					
279					
280					
281					
282					
283					
284					
285					
286					
287					
288					
289					
290					
291					
292					
293					
294					
295					
296					
297					
298					
299					
300					
301					
302					
303					
304					
305					
306					
307					
308					
309					
310					
311					
312					
313					
314					
315					
316					
317					
318					
319					

Η βασική υπόθεση ήταν ότι η προτεινόμενη συστοιχία εντύπων ΕΩΠ ανταποκρίνονταν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών των ΤΕ, οι οποίοι είχαν δυνατότητα άμεσης εφαρμογής της (Υπόθεση 1). Αναμένονταν έτσι, η εμφάνιση υψηλών μέσων όρων στο σύνολο των τιμών της Κλείδας Αξιολόγησης.

Η δεύτερη υπόθεση ήταν ότι το προτεινόμενο ΕΩΠ γίνονταν περισσότερο αποδεκτό σε εκπαιδευτικές περιοχές της χώρας, όπου δεν υφίσταντο μέχρι στιγμής διαδικασία τυποποίησής τους (Υπόθεση 2). Κατ' αυτόν τον τρόπο, αναμένονταν η εμφάνιση στατιστικά σημαντικής διαφοράς με υψηλότερες κατά σειρά, τις τιμές ομάδας εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούσαν ποικίλα ΕΩΠ, της ομάδας εκπαιδευτικών που σύντασσαν συγκεκριμένο, τυποποιημένο ΕΩΠ, και τις τιμές ομάδας εκπαιδευτικών με τυποποιημένο, παρόμοιο όμως με το προτεινόμενο ΕΩΠ.

Τρίτη υπόθεση ήταν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αποδέχονταν ιδιαιτέρως το προτεινόμενο ΕΩΠ (Υπόθεση 3). Διότι, εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι διευθυντές εστιάζουν σε απλές, ξεκάθαρες, σύντομες και σύννομες προτάσεις, χαρακτηριστικά στα οποία δομήθηκε το προτεινόμενο ΕΩΠ. Έτσι, αναμένονταν η δήλωση εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων, στατιστικά υψηλότερων τιμών, σε σχέση με εκείνες των εκπαιδευτικών των ΤΕ.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### Συμμετέχοντες

Οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δ' Αθήνας και Πειραιά επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία από το σύνολο των Δήμων που τις απαρτίζουν. Σχετικά με την περιοχή του Πειραιά έγινε επιπλέον ενημέρωση και ζητήθηκε έγκριση του οικείου σχολικού συμβούλου. Ταυτόχρονα, με προσωπική τηλεφωνική επαφή του ερευνητή, προτάθηκε η συμμετοχή σε σχολικές μονάδες της Επικράτειας.

Κατ' αυτό τον τρόπο, η συνολική έρευνα αφορούσε στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία αστικού, ημιαστικού και αγροτικού πληθυσμού της επικράτειας της χώρας μας. Συγκεκριμένα, η διαδικασία ενέπλεξε εκπαιδευτικούς ΤΕ και διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Πίνακας 4).

### Πίνακας 4

*Απόλυτη και σχετική συχνότητα συμμετεχόντων*

Περιοχή	Εκπαιδευτικοί ΤΕ		Διευθυντές	
	N	%	N	%
<b>Επικράτεια</b>	34	30,36	4	22,22
<b>Πειραιάς</b>	32	28,57	8	44,44
<b>Δ' Αθηνών</b>	46	41,07	6	33,33
<b>σύνολο</b>	112		18	

Αναλυτικότερα, αποδόθηκε σε 53 σχολικές μονάδες της Δ' Αθήνας, με τελική ανταπόκριση 46 εκπαιδευτικούς ήτοι, 57,5% του συνόλου των εκπαιδευτικών ΤΕ Δ' Αθήνας και 6 διευθυντές, οι οποίοι αποτελούσαν το 7,5% του συνόλου των Διευθυντών σχολικών μονάδων με ΤΕ στη Δ' Αθήνας. Επιπλέον, σε 53 σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά, με τελική ανταπόκριση 32 Εκπαιδευτικούς, το 36,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών ΤΕ Πειραιά, και 8 Διευθυντές τους, οι οποίοι αποτελούσαν το 9,2% του συνόλου των Διευθυντών σχολικών μονάδων με ΤΕ. Τέλος στάλθηκε σε



54 δημοτικά σχολεία με ΤΕ της Επικράτειας, με ανταπόκριση 34 Εκπαιδευτικών και 4 Διευθυντών τους.

Σχετικά με τη διασπορά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά την χώρα, από τους ανωτέρω συμμετέχοντες, 8 εκπαιδευτικοί και 4 διευθυντές υπηρετούσαν σε ημιαστικές περιοχές, 4 εκπαιδευτικοί και 1 διευθυντής σε αγροτικές περιοχές, ενώ οι υπόλοιποι υπηρετούσαν σε αστικές περιοχές με έμφαση την Αττική (84 εκπαιδευτικοί και 10 διευθυντές)

### Μέσα συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές τους, ζητούνταν να βαθμολογήσουν σε επτάβαθμη κλίμακα Likert (από το 0 έως και το 6), με τη σημείωση ότι ο βαθμός αξιολόγησης “3” δηλώνει ίσης αξίας με το ΕΩΠ που ήδη χρησιμοποιούσαν. Η κλίμακα έδινε παράδειγμα συμπλήρωσης και στη συνέχεια ζητούσε, οι συμμετέχοντες να απαντήσουν σε δώδεκα ερωτήσεις με αρχή: “Σε σχέση με το Πρόγραμμα που ήδη χρησιμοποιώ, το νέο ΕΩΠ μοιάζει να είναι...” Ακολουθούσαν, διαταγμένα κάθετα, δώδεκα επίθετα: “Κατανοητό, Εύκολο, Γρήγορο, Χρηστικό, Ευέλικτο, Απλό, Ουσιαστικό, Ευκολονόητο, Δομημένο, Ελκυστικό, Πρωτότυπο, Ολοκληρωμένο” και φατνίο για την αξιολόγηση που θα έθεταν (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Παράδειγμα της Κλείδας Αξιολόγησης

Σε σχέση με το Πρόγραμμα που ήδη χρησιμοποιώ, το νέο ΕΩΠ μοιάζει να είναι...		
1	<b>Κατανοητό</b>	
2	<b>Εύκολο</b>	

Στη συνέχεια ζητούνταν μονοσήμαντη απάντηση στο ερώτημα: “Θα πρότεινα τη χρήση του από το επόμενο σχ. έτος (ΝΑΙ ή ΟΧΙ): .....”

Κατόπιν, με σκοπό την επιπλέον βελτίωση του ΕΩΠ, ζητούνταν σε ανοιχτή ερώτηση-δήλωση, από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν τις πιθανές, δικές τους “Επιπλέον Παρατηρήσεις – Προτάσεις”

Τέλος, ζητούνταν δημογραφικά στοιχεία και η επαναποστολή στον ερευνητή με ηλεκτρονικό τρόπο.

### Διαδικασία

Με σκοπό τη διεξαγωγή αξιολόγησης του προτεινόμενου ΕΩΠ, στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εγκύκλιος με οδηγίες, η συστοιχία εντύπων ΕΩΠ, καθώς και Κλείδα Αξιολόγησης (βλ. μέσα συλλογής δεδομένων) προς συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς και από τους διευθυντές τους ξεχωριστά.

Στην Κλείδα ζητούνταν η αξιολόγηση της προτεινόμενης μορφής ΕΩΠ σε σχέση με αυτή που χρησιμοποιούσε η σχολική μονάδα μέχρι στιγμής. Συγκεκριμένα, ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να προβούν στις παρακάτω ενέργειες με την εξής σειρά:

1. Μελέτη των σχετικών εγγράφων.
2. Δημιουργία του τρέχοντος, υπάρχοντος προγράμματός τους, με τη νέα, προτεινόμενη μορφή του ΕΩΠ, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός του ΤΕ να την αξιολογήσει στην πράξη και με αξιοπιστία. Αυτή, αφορούσε σε συμπλήρωση-δημιουργία των

Εντύπων 1, 2 και 3 που επισυνάπτονταν. Διευκρινίζονταν, ότι το πρόγραμμα που θα μεταγράφονταν για τους σκοπούς της έρευνας σε νέα μορφή ΕΩΠ, δε θα αποστέλλονταν, απλώς θα συγγράφονταν με μοναδικό σκοπό την αξιολόγηση της χρήσης του από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ και το διευθυντή.

3. Συμπλήρωση από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ και αποστολή της ως επισυναπτόμενο, αποκλειστικά της Κλείδας Αξιολόγησης, μέχρι συγκεκριμένη ημερομηνία.

Γνωστοποιούνταν επίσης ότι επιπλέον Κλείδα Αξιολόγησης, μπορούσαν εάν επιθυμούσαν, να αποστείλουν και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Παραγοντική ανάλυση της Κλείδας Αξιολόγησης

Με σκοπό την ομαδοποίηση των ερωτήσεων-δηλώσεων της Κλείδας Αξιολόγησης και τη δημιουργία των ανάλογων παραγόντων, ακολουθήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση της μεθόδου των Κύριων συνιστωσών (Principal component). Η περιστροφή των αξόνων έγινε με την ορθόγωνη μέθοδο (Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization). Το κριτήριο καθορισμού των ερωτήσεων, που περιλαμβάνονταν σε κάθε παράγοντα, ήταν η φόρτισή τους να είναι μεγαλύτερη από τις φορτίσεις με τους υπόλοιπους παράγοντες, καθώς και η τιμή τους να είναι μεγαλύτερη από 0.30.

Η συγκεκριμένη ανάλυση παρήγαγε δύο παράγοντες με ιδιοτιμές (eigenvalue) μεγαλύτερες από ένα (1) (Πίνακας 6). Σε αυτές τις δύο ομάδες συμπεριλαμβάνονταν και οι 12 ερωτήσεις-δηλώσεις. Εξηγούσαν δε, συνολικά το 71,486% (Rotation Sums of Squared Loadings) των απαντήσεων του συνολικού δείγματος ως εξής:

- Πρώτος παράγοντας, (έξι ερωτήσεις δηλώσεις) F1 (Ευχρηστία)=36,832%
- Δεύτερος παράγοντας, (έξι ερωτήσεις δηλώσεις) F2 (Ολοκλήρωση)= 34,653%.

### Πίνακας 6

*Φορτίσεις ερωτήσεων-δηλώσεων ανά Παράγοντα της Κλείδας Αξιολόγησης*

Παράγοντες		Φορτίσεις	
<b>F1 Ευχρηστία</b>		<b>F1</b>	<b>F2</b>
2.	Εύκολο	<b>,877</b>	,226
6.	Απλό	<b>,850</b>	,223
3.	Γρήγορο	<b>,830</b>	,222
1.	Κατανοητό	<b>,826</b>	,278
8.	Ευκολονόητο	<b>,775</b>	,176
4.	Χρηστικό	<b>,527</b>	,518
<b>F2 Ολοκλήρωση</b>			
12.	Ολοκληρωμένο	,190	<b>,863</b>
5.	Ευέλικτο	,166	<b>,848</b>
7.	Ουσιαστικό	,425	<b>,831</b>
9.	Δομημένο	,096	<b>,770</b>
11.	Πρωτότυπο	,418	<b>,765</b>
10.	Ελκυστικό	,502	<b>,549</b>

### Αξιοπιστία των παραγόντων της Κλείδας Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας της Κλείδας και των παραγόντων της έγινε με τη χρήση του Cronbach's Alpha στο σύνολο των απαντήσεων του δείγματος (N=130). Οι τιμές αξιοπιστίας που εμφανίζονταν (Πίνακας 7) ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικές για τη συνολική τιμή της Κλείδας ( $\alpha=.93$ ) αλλά και για τους επιμέρους δύο παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 7

*Αξιοπιστία Cronbach's Alpha της Κλείδας Αξιολόγησης και των παραγόντων της*

ΚΛΙΜΑΚΑ & ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	N ερωτήσεων	Cronbach's Alpha
Κλείδα Αξιολόγησης	12	0.93
F1. Ευχρηστία	6	0.91
F2. Ολοκλήρωση	6	0.91

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η διακριτική εγκυρότητας των παραγόντων του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 8

*Διακριτική εγκυρότητα της Κλείδας Αξιολόγησης για το σύνολο του δείγματος (N=130)*

Κλείδα και Παράγοντες	F1	F2
Κλείδα Αξιολόγησης	,900**	,903**
F1. Ευχρηστία		,626**
F2. Ολοκλήρωση		

Επισκόπηση του Πίνακα 8, εμφάνισε τους συντελεστές συνάφειας μεταξύ των παραγόντων και της κλίμακας να είναι στατιστικά σημαντικοί, χωρίς οι παράγοντες να ταυτίζονται. Οι υψηλότερες συσχετίσεις, όπως αναμένονταν, ήταν ανάμεσα στην ίδια την κλίμακα και τους παράγοντές της.

### Έλεγχος τιμών Κλείδας Αξιολόγησης και παραγόντων της σε σχέση με την εκπαιδευτική περιοχή

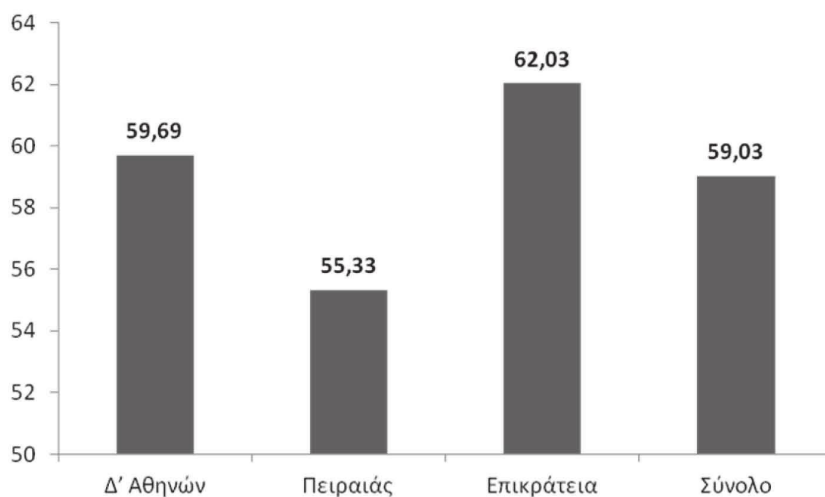
Εξετάστηκαν οι μέσοι όροι (M.O.) και οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) της Κλείδας Αξιολόγησης και των παραγόντων της σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή της εκπαιδευτικής περιφέρειας των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Επισκόπηση του Πίνακα 9 και του Γραφήματος 1, εμφάνισε σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, παρουσιάζοντας τις τιμές της Κλείδας Αξιολόγησης και των παραγόντων Ευχρηστίας και Ολοκλήρωσης να διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκπαιδευτική περιφέρεια με τις υψηλότερες τιμές να εμφανίζουν οι σχολικές μονάδες της Επικράτειας. Εξετάζοντας τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών αυτών, η μονοπαραγοντική ανάλυση (oneway ANOVA) δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά περιοχή.

## Πίνακας 9

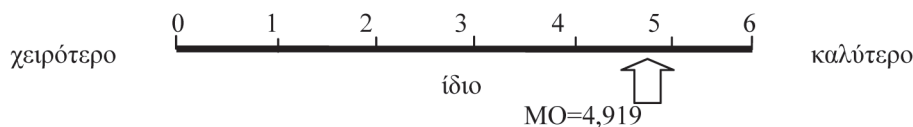
Μέσοι όροι Κλείδας Αξιολόγησης και παραγόντων της σε σχέση με την εκπαιδευτική περιοχή

Περιφέρειες		Κλείδα	F1	F2
<b>Δ' Αθηνών</b>	M.O.	59,69	29,83	29,87
	N	52	52	52
	τ.α.	10,73	5,51	5,45
<b>Πειραιάς</b>	M.O.	55,33	29,55	25,78
	N	40	40	40
	τ.α.	6,40	5,10	4,87
<b>Επικράτεια</b>	M.O.	62,03	30,82	31,21
	N	38	38	38
	τ.α.	6,40	5,10	4,87
<b>Σύνολο</b>	M.O.	59,03	30,03	29,00
	N	130	130	130
	τ.α.	9,67	5,32	5,40



Γράφημα 1: Μέσοι όροι Κλείδας Αξιολόγησης σε σχέση με την εκπαιδευτική περιοχή

Η διερεύνηση των μέσων όρων (M.O.), εμφανίζει ιδιαίτερα υψηλές τιμές. Συγκεκριμένα, ο M.O. του συνόλου των απαντήσεων (MO=59,03) βρίσκεται πάνω από δύο τυπικές αποκλίσεις (τ.α.=9,67) από το μέσο όρο στις μετρικής κλίμακας (μ.ο.=36).



Σχήμα 2: ΜΟ σε τιμές της αρχικής κλίμακας

Ανάγοντας τους μέσους όρους σε τιμές της αρχική κλίμακα μέτρησης (0-6), με βάση των αριθμό των ερωτήσεων-δηλώσεων ( $N=12$ ), ο μέσος όρος για το σύνολο των απαντήσεων γίνεται  $MO=4,919$  (Σχήμα 2). Ταυτόχρονα για τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Δ' Αθήνας γίνεται  $MO(\Delta')=4,97$ , για τον Πειραιά  $ΜΠ(Π)=4,61$  και για την Επικράτεια  $MO(E)=5,16$ .

### Έλεγχος τιμών Κλείδας Αξιολόγησης και παραγόντων της σε σχέση με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της Κλείδας Αξιολόγησης και των παραγόντων της, σε σχέση με τη μεταβλητή της ιδιότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα (εκπαιδευτικοί ΤΕ ή διευθυντές).

Επισκόπηση του Πίνακα 10 έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, παρουσιάζοντας τις τιμές της Κλείδας Αξιολόγησης και των παραγόντων Ευχρηστίας και Ολοκλήρωσης να διαφοροποιούνται ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων, με υψηλότερες τις τιμές της ομάδας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Όμως, ο αριθμός των συμμετεχόντων διευθυντών εμφανίζονταν ιδιαίτερα χαμηλός ( $N=18$ ) για να μπορέσει να στηρίξει με αξιοπιστία, περαιτέρω στατιστικά ευρήματα.

#### Πίνακας 10

Μέσοι όροι Κλείδας Αξιολόγησης και παραγόντων της σε σχέση με την ιδιότητα των συμμετεχόντων

Ιδιότητα		Κλείδα Α.	F1	F2
Εκπαιδευτικός	M.O.	58,71	29,39	29,32
ΤΕ	N	112	112	112
	τ.α.	10,01	5,41	5,33
Διευθυντής	M.O.	61,00	34,00	27,00
	N	18	18	18
	τ.α.	7,40	6,10	5,87
Σύνολο	M.O.	59,03	30,03	29,00
	N	130	130	130
	τ.α.	9,67	5,32	5,40

Επιπλέον, διερευνήθηκε, το καίριο για τους σκοπούς της έρευνας, ερώτημα: “Θα πρότεινα τη χρήση του από το επόμενο σχ. έτος”. Το σύνολο, πλην 3 εκπαιδευτικών ΤΕ της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πειραιά, απάντησαν θετικά στην άμεση εφαρμογή των ΕΩΠ ( $N=127$  και  $97,69\%$ ).

Τέλος, 19 εκπαιδευτικοί ΤΕ ( $16,96\%$ ) και 1 διευθυντής ( $5,55\%$ ), σχετικά με την τελευταία ανοιχτή ερώτηση της Κλείδας Αξιολόγησης, κατέθεσαν “Επιπλέον Παρατη-

ρήσεις–Προτάσεις”, οι οποίες εκ νέου αξιολογήθηκαν, με σκοπό τη συμβολή τους στην περαιτέρω βελτίωση του ΕΩΠ και των οδηγιών που το συνοδεύουν.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα διαδικασία δημιουργίας συστοιχίας εγγράφων ΕΩΠ ΤΕ, είχε σκοπό να οργανώσει τη σχολική κοινότητα αναφορικά με ένα καίριο ζήτημα, χρησιμοποιώντας παράλληλα συστημική προσέγγιση, προς όφελος της αλληλεπίδρασης των σχολικών οικοσυστημάτων. Στόχευε έτσι, να δώσει λόγο στους εκπαιδευτικούς, για ζητήματα που τους αφορούν άμεσα και άπτονται της καθημερινότητάς τους.

Η βασική σκέψη καθορίστηκε από το γεγονός ότι συχνά, η Πολιτεία ορίζει εκπαιδευτικές πολιτικές, χωρίς να δίνει λόγο στους καθ’ ύλην αρμόδιους, στους ανθρώπους της πράξης και επιπλέον, χωρίς να προβαίνει σε πειραματική εφαρμογή των παρεμβάσεων, με αποτέλεσμα την περιορισμένη και σαθρή αποτελεσματικότητά τους.

Αρχικά, επιβεβαιώθηκε η βασική υπόθεση της έρευνας, κατά την οποία υποστηρίχθηκε ότι το προτεινόμενο ΕΩΠ ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών των ΤΕ και έχει τη δυνατότητα άμεσης εφαρμογής. Συγκεκριμένα, δηλώθηκε ότι είναι ολοκληρωμένο ως πρόταση και ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό τη χρηστικότητα. Παράλληλα, η υψηλή αποτελεσματικότητα επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι δηλώθηκε από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών ΤΕ και διευθυντών τους, η πρόταση για άμεση εφαρμογή από το επόμενο σχολικό έτος. Ταυτόχρονα, οι προτάσεις που έγιναν από τους συμμετέχοντες, διευκολύνουν ιδιαίτερα την γενίκευση και καθοδηγούν τις οδηγίες που θα συνοδεύουν τη διαδικασία.

Επιβεβαιώθηκε η δεύτερη υπόθεση της έρευνας, ότι το προτεινόμενο ΕΩΠ θα γίνονταν περισσότερο αποδεκτό σε εκπαιδευτικές περιοχές της χώρας που δεν υφίσταται μέχρι στιγμής αντίστοιχη τυποποίησή τους. Έτσι, ενώ στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητα εμφανίστηκε αποδοχή, η υψηλότερη παρατηρήθηκε σε εκπαιδευτικές περιφέρειες της Επικράτειας που δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο. Ταυτόχρονα, καίτοι υψηλή, η μικρότερη αποδοχή σημειώθηκε στην εκπαιδευτική περιφέρεια του Πειραιά. Το συγκεκριμένο συνάδει με το γεγονός ότι η παρούσα πρόταση στηρίχθηκε αρχικά στο ΕΩΠ του Πειραιά. Οι εκπαιδευτικοί του Πειραιά δηλώνουν έμμεσα τη συγγένεια των δύο ΕΩΠ.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την καθοδήγηση και συνηγορούν στην εφαρμογή απλών, συγκεκριμένων και χρηστικών διαδικασιών. Με δεδομένο δε, ότι κάθε σχολική μονάδα φέρει διαφοροποιήσεις από την άλλη, η ευελιξία πρέπει μάλλον να χαρακτηρίζει την κάθε εκπαιδευτική πρόταση. Έτσι, οι ίδιοι επιζητούν αφενός την καθοδήγηση που τους παρέχει η τυποποίηση, αφετέρου και παράλληλα αποζητούν τη δυνατότητα προσαρμοστικότητας στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και την ευελιξία κατά την εφαρμογή.

Επιβεβαιώθηκε εν μέρει, η τρίτη υπόθεση της έρευνας ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αποδέχονται το προτεινόμενο ΕΩΠ περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ΤΕ. Το δείγμα συμμετεχόντων διευθυντών στην έρευνα καίτοι μικρό για να στηρίξει τη γενίκευση των στατιστικών δεδομένων, δηλώνει υψηλή αποδοχή. Αυτό συμβαίνει ίσως, γιατί, οι διευθυντές, περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς εστιάζουν σε απλές, ξεκάθαρες, σύντομες και σύννομες προτάσεις, χαρακτηριστικά στα οποία δομήθηκε η πρόταση του ΕΩΠ.

Επιπλέον, η προτεινόμενη από την έρευνα, συστοιχία ΕΩΠ, σχεδιάζεται να χρησιμοποιηθεί άμεσα στην εκπαιδευτική περιφέρεια Δ’ Αθήνας. Ταυτόχρονα, με σκοπό τη διευκόλυνση της γενίκευσης και σε άλλες περιφέρειες και σχολικές μονάδες της χώρας, αναμένεται να βρίσκεται αναρτημένη σε ιστότοπο του ερευνητή, ώστε να μπορεί το



σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας να το χρησιμοποιήσει. Επιπρόσθετα, θα συνοδεύεται από επιπλέον οδηγίες, σε απλή μορφή και υπόδειγμα συμπλήρωσης (demo) της συστοιχίας του ΕΩΠ. Συνάμα, με σκοπό, την ανά σχολείο και ανά εκπαιδευτική περιφέρεια, δυνατότητα προσαρμογής, η ανάρτηση θα συνδυαστεί από το γεγονός ότι το σύνολο της συστοιχίας των εγγράφων θα συνεχίσει να βρίσκεται σε ηλεκτρονική, διαχειρίσιμη μορφή επεξεργαστή κειμένου (MS Word).

Η παρούσα μελέτη, στοχεύει στη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας, παρέχοντας ένα χρηστικό εργαλείο, δομημένο, από εκπαιδευτικούς της πράξης προς το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

### Ευχαριστίες

Η έρευνα στηρίχτηκε και τους ευχαριστούμε, στην αρωγή του συνόλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ΤΕ και διευθυντών των σχολικών μονάδων.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22 (4), 367-389.
- Beattie, J., Jordan, L.A., & Algozzine, B. (2006). *Making inclusion work: Effective practices for all teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bender, W., N, Vial, K., & Scott, C.O. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 2, 87-94, 120.
- Harrower, J. (1999). Educational Inclusion of Children with Severe Disabilities *Journal of Positive Behavior Interventions*. 1, 215-230,
- Karten, T. (2007). *More Inclusion strategies that work: Aligning Students Strengths With Standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12, 3, 173-183.
- Papadopoulos, A. (1997). *An analysis of support room provision in Greek primary schools*. PhD thesis, University of Manchester, Manchester.
- Polloway, E. A., Patton, J. R. & Serna, L. (2007). *Strategies For Teaching Learners With Special Needs* (9th Edition) Prentice Hall.
- Ross, F. C., & Wax, I. (1993). *Inclusionary programs for children with language and/or learning disabilities: Issues in teacher readiness*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 369 251.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2005). *Styles of thinking as a basis of differentiated instruction*. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.
- UNESCO, (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices, *International Journal of Inclusive Education*, 10, (1), 39-58.

- Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ*. Ιωάννινα: Μυλωνάς.
- Μουταβελής, Α. & Μέλλον, Ρ. (2007). Πίεση, Υποστήριξη, Αδιαφορία ως γονικές πρακτικές σχετικές με τη μελέτη στο σπίτι. Τα παιδιά που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης. Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή, Η Ειδική Αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*, 180-195, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2011). Πρωτόκολλο Συνεργασίας γενικής, ειδικής αγωγής και υποστηρικτικών θεσμών σε περιπτώσεις κρίσεων στη σχολική μονάδα. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 3, 12-22.
- Μουταβελής, Α., & Θώδη, Α. (2004). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της απόσυρσης (withdrawal program) σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης»*, τόμος Β', 128-136. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας.

**Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, γνωστική ανάπτυξη, προσωπικότητα και δυνατότητες αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους μαθητών Τμημάτων Ένταξης**

<sup>1</sup>Ελένη Τρίγκα, <sup>2</sup>Ηλίας Μπεζεβέγκης

<sup>1</sup>Σχολική Σύμβουλος Π.Α., <sup>2</sup>Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ

<sup>1</sup>eltriga@otenet.gr, <sup>2</sup>ebesev@psych.uoa.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην έρευνα διερευνήθηκαν οι αξιολογικές αντιλήψεις των μαθητών των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) των γενικών σχολείων για τον εαυτό τους, καθώς επίσης και των γονέων τους και των εκπαιδευτικών στον κοινωνικό, εκπαιδευτικό, οικογενειακό και προσωπικό τομέα. Επίσης διερευνήθηκαν οι δυνατότητες των μαθητών των Τ.Ε. να διευθετήσουν και να αντιμετωπίσουν αγχογόνες καταστάσεις σε σχέση με τις διαστάσεις της προσωπικότητάς τους και τη γνωστική και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Μια σταθερή σχέση μεταξύ των ψυχικών αυτών ιδιοτήτων θα επιτρέψει να προβλέψουμε το επίπεδο της ψυχοκοινωνικής κατάστασης των μαθητών αυτών και την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν αγχογόνες καταστάσεις από τον τύπο της προσωπικότητάς τους και τις λογικές διεργασίες που κάνουν. Στην έρευνα έλαβαν μέρος, 550 μαθητές δημοτικού σχολείου, ηλικίας 7 έως 12 ετών εκ των οποίων ποσοστό 54,4% φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων και αποτελούσαν την «Πειραματική ομάδα» ενώ ποσοστό 45,6% δε φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης και αποτέλεσαν την «ομάδα ελέγχου». Παράλληλα στην έρευνα έλαβαν μέρος οι γονείς των μαθητών αυτών και οι εκπαιδευτικοί της τάξης αλλά και οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης. Για τη συλλογή των δεδομένων στους μαθητές χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια: α) «Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για παιδιά» (ΚΟΙΣΥΔΕΠ), β) η κλίμακες «Λεξιλόγιο» και «Κωδικοποίηση» του Ελληνικού τεστ νοημοσύνης για παιδιά και εφήβους WISC-III και γ) η κλίμακα «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους» (ΣΑΚΑ). Στους γονείς των μαθητών χορηγήθηκαν: α) το ερωτηματολόγιο «Διαστάσεις Προσωπικότητας Παιδιών και Εφήβων» (Ε-ΔΠΠΟΠΕ) και το ερωτηματολόγιο «Κοινωνικές και