



I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τ.: 2815 200045

Website: www.iake.gr Email: info@iake.gr

@iake.gr @iake_official YouTube @iakecrete



10^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Μετανάστευση, Ένταξη, Αειφορία
και Ψηφιακές Τεχνολογίες

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ
REGION OF CRETE

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Γ'

Επιμέλεια έκδοσης: Κώστας Α. Λάβδας
Ελένη Π. Μαράκη • Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης • Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη
Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ειρήνη Γ. Μαρκάκη • Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

16-19 Μαΐου 2024

- Αίθουσα Μανώλης Καρέλλης (Ανδρόγεω)
- Ξενοδοχείο Atrion (Χρονάκη 9)
- 6ο & 44ο Δημοτικά Σχολεία Ηρακλείου

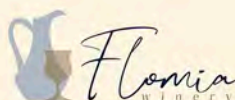


ΧΟΡΗΓΟΙ



**ΔΗΜΟΣ
ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ**
MUNICIPALITY OF HERAKLION

ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ:



...λίγο κρασί...
...λίγο δάλασσα...!
Ταβέρνα - Εστιατόριο





I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

10ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μετανάστευση, Ένταξη, Αειφορία και
Ψηφιακές Τεχνολογίες**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Γ΄**

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας

Ελένη Π. Μαράκη

Εμμανουήλ. Μπελαδάκης

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη

Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

Ειρήνη Γ. Μαρκάκη

Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2024



I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045

Website: iake.weebly.com

www.iake.gr



IAKE «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»



iakekriti@gmail.com

Συνδιοργάνωση Περιφέρεια Κρήτης

Η δημοσίευση των επιστημονικών εργασιών στα Πρακτικά του Συνεδρίου πραγματοποιείται με τις προϋποθέσεις της επιτυχούς ανώνυμης κρίσης της αρχικής περίληψης, της παρουσίασης της εργασίας στο Συνέδριο, της επιτυχούς ανώνυμης κρίσης του πλήρους κειμένου και της προσαρμογής της τελικής εργασίας στις τυχόν υποδείξεις της Επιτροπής Κριτών.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

Οι αναφορές (citations) τρίτων σε επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες που περιλαμβάνονται στα Πρακτικά του Συνεδρίου γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στην παρούσα δημοσίευση.

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας, Ελένη Π. Μαράκη

Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη, Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

Ειρήνη Γ. Μαρκάκη, Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

Τυποτεχνική επιμέλεια:

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

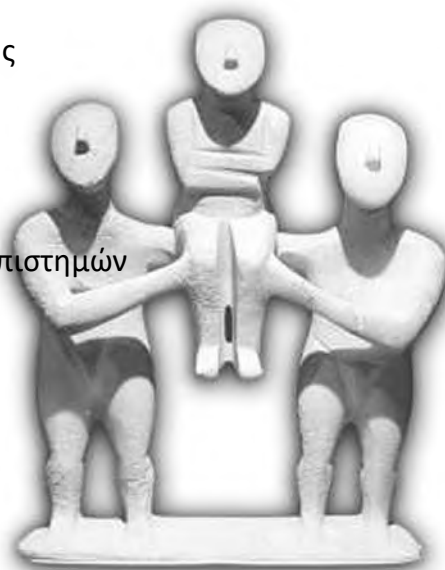
Copyright © 2024

Σχεδιασμός εξωφύλλου & εκτύπωση:

Γραφικές Τέχνες EMM. ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ & ΣΙΑ Ε.Ε

Κομνηνών 68 Πόρος, Ηράκλειο Κρήτης

Τ.: 2810 227933, Ε.: printpat@otenet.gr



ISBN: 978-618-5506-22-3

Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Μαράκη Ελένη του Παντελή

Αντιπρόεδρος:

Μπελαδάκης Εμμανουήλ του Δημητρίου

Γενική Γραμματέας:

Μαρινάκη Ζαφειρούλα του Ιωάννη

Ταμίας:

Ντρουμπογιάννης Χρήστος του Σταύρου

Γραμματέας Εκδόσεων, Βιβλιοθήκης και Έντυπου Υλικού:

Μαρκάκη Ειρήνη του Γεωργίου

Γραμματέας Οργανωτικού, Ηλεκτρονικής Δικτύωσης και
Επικοινωνίας:

Τζωρτζάκης Ιωάννης του Αντωνίου

Γραμματέας Καινοτόμων Προγραμμάτων,
Διεθνών Συμπράξεων και Ανταλλαγών:

Ψαλτάκη Ευγενία του Ευαγγέλου

Ελεγκτική Επιτροπή του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Γιαμαλάκης Γρηγόρης του Εμμανουήλ

Αντιπρόεδρος:

Βαρδιάμπαση Τερψιχόρη του Χαραλάμπους

Γραμματέας:

Σκουλά Ειρήνη του Νικολάου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Γ ΤΟΜΟΥ

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου	12
Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου	13
Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου	17
Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας.....	19
ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ.....	20
Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης.....	21
Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής.....	22
ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	25
Γενική παιδεία, επιστημονική εξειδίκευση και επαγγελματική κατάρτιση	26
ΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	26
Μακρογιαννάκης Εμμανουήλ.....	26
ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ «ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ» ΣΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ	33
Τζώτζης Βασίλειος	33
Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ	40
Νιφόρου Αφροδίτη	40
Σαρακινιώτη Αικατερίνη	40
Χαμάκος Γεώργιος	40
Φουντουλάκη Νατάσσα.....	40
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ ΠΡΟ-ΚΡΙΣΕΩΝ & ΚΡΙΣΕΩΝ	52
Γιαννούλη Καλομοίρα	52
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ SMART HOME ΚΑΙ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΩΝ ΜΕΣΩ HOME ASSISTANT, ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΑΠΟ CLOUD SERVICES	60
Τουπής Αλέξιος	60
Χουρδάκης Νικόλαος	60
Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	70
Κληρονόμου Πηνελόπη	70
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΥΛΙΚΟΥ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΧΩΡΙΣ ΚΑΙ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	81
Μπελίτσου Νατάσα	81
Μήτση Ελευθερία	81
Μπερμπέρη Καλλιόπη	81
Σταμπολτζή Αγλαΐα	81

Ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση	92
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΕΝΟΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ PROJECT ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ PBWORKS ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΕΠΥ (ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ).	92
Μουδατσάκη Ελένη	92
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	98
Θεολόγος Χατζηπέμου	98
ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΩΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΟΡΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΑΤΡΕΦΟΥΝ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	110
Πλατσίδου Μαρία	110
Μαυρίδου Αναστασία	110
Δανιηλίδου Αθηνά	110
ΝΟΗΜΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΕΥΖΩΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: Ο ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΕΥΡΕΣΗΣ ΟΦΕΛΟΥΣ	120
Μαυρίδου Αναστασία	120
Πλατσίδου Μαρία	120
Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΝ ΛΟΓΩ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ	130
Βαξεβάνη Βαλεντίνα	130
Φράγκος Σταύρος	130
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	136
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΔΟΜΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΑΡΙΣΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΠΡΩΤΟ ΧΡΟΝΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥΣ	136
Μόγλη Μαρίνα	136
Καλμπένη Σωτηρία	136
ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΗΜΕΡΑ.	145
Μίχα Αθανασία	145
Η ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	152
Παπαβραμίδου Μαρία	152
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	165
Κεφαλάκη Μαρία	165
Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	173
Πρατσίνη Μαρία	173
Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα (Erasmus, eTwinning, κ.α.)	182
“WONDERFUL FAIRYTALES IN KINDERGARTEN” ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ETWINNING, ΕΝΑ ΥΠΕΡΟΧΟ ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ	182
Σιόντη Δήμητρα	182
Κοκορού Αγγελική	182
FRUIT SUPER SQUAD – HEALTHY SCHOOLS	188
Ντρουμπογιάννης Χρήστος	188

PREDYS : ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΙΝΔΥΝΟ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ.	195
Μαρκογιαννάκη Σοφία	195
Ατυπη εκπαίδευση, δια βίου μάθηση	200
Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΓΗΡΑΝΣΗΣ: ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	200
Ζουμπεράκης Νικόλαος.....	200
Φουκάκη Ειρήνη Μιχαέλα.....	200
Κουρτίδης Νικόλαος.....	200
Καπνιά Χρυσούλα	200
ΝΕΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ: ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ, ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ	207
Κομσέλη Φωτεινή (Φανή)	207
Μπουρμπούλη Αγγελική	207
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	216
Καραντζή Αναστασία	216
Φιλίππιδης Γεώργιος.....	216
Εκπαιδευτικές έρευνες.....	221
ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΥΦΥΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ	221
Μώκος Ευάγγελος	221
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΣΤΑ ΑΡΧΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	228
Αχίνα Έλλη.....	228
Γρηγοράκης Ιωάννης.....	228
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΠΕΝΤΕ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	236
Σκαρβελακης Βασίλειος	236
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.	244
Συριγωνάκης Μανώλης	244
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ, ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.	251
Συριγωνάκης Μανώλης	251
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	258
Τσιντάρη Μαρία Λήδα	258
Γρηγοράκης Ιωάννης.....	258
Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ. ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ	266
Βιδάκης Χρήστος.....	266
Η ΧΩΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ. ΈΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	278
Παπαναγιώτου Ζωγραφιά.....	278
Δήμου Αθανάσιος.....	278

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	286
Ιωάννογλου Κωνσταντία	286
ΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	298
Καραγιάννη Σοφία, Εκπαιδευτικός	298
Πασπαλιάρη Μαίρη	298
Ψυχολογία και ψυχοεκπαίδευση	310
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19	310
Μπερτσιά Βασιλική	310
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΑΦ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	318
Μεραμβελιωτάκης Ηλίας.....	318
Φουκάκη Ειρήνη Μιχαέλα.....	318
Λαδιανού Κατερίνα	318
Γεωργιάδη Μαρία	318
"ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ- ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ Π.Ε ΧΑΝΙΩΝ"	324
Τερεζάκη Χρυσή	324
Εκπαίδευση από απόσταση και τεχνολογία	332
Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	332
Χουρδάκης Νικόλαος	332
Παπαδάκη Πάτρα	332
Επιτυχημένες ιστορίες προσαρμοστικότητας.....	340
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΗΜΕΡΑ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ	340
Πετρά Βασιλική.....	340
ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ.....	349
ΜΟΥΣΕΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ, ΚΑΙ ΓΙΑ ΕΓΚΛΕΙΣΤΟΥΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ	350
Σαραντίδης Παναγιώτης	350
Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ	358
Παρασκευουλάκου Αλεξία	358
ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΗ.	363
ΖΩΝΤΑΝΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ - ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΑΛΑΝΟΒΡΥΣΗΣ ΕΛΑΣΣΟΝΑΣ	370
Κεφάλα Ευανθία.....	370
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΔΕΙΦΟΡΙΑ «ΚΟΛΟΒΡΕΧΤΗΣ SOS»	379
Λούκας Παναγιώτης.....	379
Δημητρίου Όλγα	379

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΦΤΙΑΧΝΟΥΜΕ ΕΝΑΝ ΛΑΧΑΝΟΚΗΠΟ;	385
Ζέζου Αναστασία.....	385
Λαός Δημήτριος.....	385
ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	393
Σκλείδα Σοφία	393
ΕΝΑ ΠΟΤΗΡΙ ΚΡΑΣΙ ΜΑΣ ΛΕΕΙ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ. ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ Τ.Π.Ε.	398
Αναγνωστάκης Γεώργιος.....	398
ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟ ΣΤΑ ΝΕΑ ΑΠΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Ο ΑΟΡΑΤΟΣ ΠΕΙΡΑΤΗΣ	407
Γιασιράνης Στέφανος.....	407
ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΟΥ»	419
Λεπίδα Μαριάννα	419
Παπαζαχαριάκη Μαριλένα	419
«ΠΩΣ ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΜΕ ΜΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ;» ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	434
Λεπίδα Μαριάννα	434
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΙΑΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	445
Ιωαννίδη Βασιλική	445
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS + “ OUR PLANET - OUR LIFE” ΩΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.	454
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ E-TWINNING ΜΕ ΘΕΜΑ: SPECIAL CHILDREN ARE LEARNING E- TWINNING PROJECT	460
Παπαδοπούλου Κυριακή	460
Τριανταφύλλου Μελομένη	460
Τσιτούρα Αργυρώ.....	460
Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΦΟΙΤΗΤΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΕΙ	466
Ευαγγελάκου Παναγιώτα.....	466
ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΝΔ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ (1974-1981).	472
Καλλέργης Στέργιος	472
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΤΟ ΚΑΤΕΞΟΧΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ	480
Μπαζάνη Ευγενία	480
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ.....	488
Η ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ ΤΩΝ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	489
Γεωργουλάκης Εμμανουήλ.....	489
Κορακάκη Ελένη	489
ΤΟ ΒΙΩΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SEL)	499
Φιολιτάκη Μαρία.....	499
Κορακάκη Ελένη	499
Ναλετάκη Αθηνά.....	499

ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΧΟΡΟΥ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗΣ (ZUMBA® KIDS)	508
Κανακάκη Κυριακή	508
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ	514
Χατζηπέμου Θεόλογος	514
Ηλία Μαρία-Ευτυχία	514
Φυτίλη Ζωή	514
ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ	524

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου

A. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΎΝΤΑΞΗ

Μετανάστευση, ένταξη και μοντέλα ενσωμάτωσης
Εκπαίδευση για την υποδοχή και την ένταξη
Προγράμματα εκπαίδευσης για μετανάστες
Πολυγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση
Ψηφιακός αναλφαριθμητισμός και ενσωμάτωση

B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΖΩΗ

Ψηφιακή διακυβέρνηση και δικαιώματα του πολίτη
Τεχνητή νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία
Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο
Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία
Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία
Προκλήσεις, προβληματισμοί, δεοντολογία
Δημοσιολογία και πολιτική
Τέχνη, θρησκεία, πολιτισμός
Επαγγελματικός προσανατολισμός
Κοινωνική επιχειρηματικότητα

Γ. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

Εκπαίδευση για την αειφορία
Καινοτόμες πρακτικές στην αειφορία και την κλιματική αλλαγή
Πολιτικές διαχείρισης κρίσεων σε σχέση με την κλιματική αλλαγή
Οικονομία κυκλικής αειφορίας
Κλιματική αλλαγή και κοινωνική δικαιοσύνη

Δ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ

Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία
Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης
Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά
Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές
Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας
Αξιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση
Εκπαιδευτική ηγεσία, προσαρμοστικότητα και ανάπτυξη
Γενική παιδεία, επιστημονική εξειδίκευση και επαγγελματική κατάρτιση
Ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση
Διαπολιτισμική εκπαίδευση
Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα (Erasmus, eTwinning, κ.α.)
Άτυπη εκπαίδευση, δια βίου μάθηση
Εκπαιδευτικές έρευνες
Ψυχολογία και ψυχοεκπαίδευση
Εκπαίδευση από απόσταση και τεχνολογία
Επιτυχημένες ιστορίες προσαρμοστικότητας

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Λάβδας Α. Κώστας, Καθηγητής Ευρωπαϊκής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΕΠΙΤΙΜΟΣ ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΜΕΛΗ:

Aristarco Regalado Pinedo, Πρύτανης Πανεπιστημίου Guadalajara / CULagos

Ayanian Arin, Universität Bielefeld

Avram Kristine, Philipps-Universität Marburg

Baros Wassilios, Professor, Universität Salzburg

Baumert Anna, Professor, University of Wuppertal

Boehnke Klaus, Professor, Constructor University, Bremen

Braches- Chyrek Rita, Professor, Universität Bamberg

Bucher Anton, Professor, Universität Salzburg

Buchin-Krenek Larisa, Professor, Touro University Berlin

Bukowski Marcin, Jagiellonian University, Kraków

Christ Oliver, Professor, FernUniversität Hagen

Coelsch-Foisner Sabine, Professor of English Literature and Cultural Theory, University of Salzburg

Daniele Giulia, CEI-Iscte, Portugal

Faragó Laura, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest

Fink Oliver, Gert-Sommer-Preisträger 2023

Friebs Maria-Therese, FernUniversität Hagen

Gomolla Mechtild, Professor, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Gouvias Dionysios, Professor, University of the Aegean

Green Andy, Professor, UCL Institute of Education

Greiner Ulrike, Professor, Universität Salzburg

Halabi Slieman, University of Wuppertal

Heine Jörg-Henrik, LMU München

Kalerante Evaggelia, Professor, University of W. Macedonia

Kaya Orhan, Bern University of Applied Sciences

Kempf Wilhelm, Professor, Universität Konstanz

Kende Anna, Professor, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest

Kotzur Patrick Ferdinand, Durham University

Knab Nadine, Vorsitzende des Forums Friedenspsychologie; Tel Aviv University

Kourtis-Kazoullis Vasilis, Professor, University of the Aegean

Küpper Beate, Professor, University of Applied Sciences Niederrhein, Mönchengladbach

Lantos Nora Anna, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest

Lášticová Barbara, (Slovak Academy of Sciences, Slovakia) **Liu Ye**, King's College London

Moran-Ellis Jo, Professor, University of Sussex, UK

Nariman Hadi Sam, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest
Odağ Özen, Professor, Touro University Berlin
Oikonomakou Marianthi, University of the Aegean
Owens Gareth, Δρ Γλωσσολογίας ΕΚΠΑ
Pliogou Vassiliki, Professor, University of Western Macedonia
Posion Xenia Daniela, Slovak Academy of Sciences, Slovakia
Potoczek Anna, Jagiellonian University, Kraków
Pratto Felicia, Professor, University of Connecticut
Rasheed Shaireen, Professor, Long Island University, United States
Sailer Maximilian, Professor, Universität Augsburg
Sandal-Önal Elif, Universität Bielefeld
Schroeder Joachim, Professor, Universität Hamburg
Seukwa Louis-Henri, Professor, HAW Hamburg
Solvejg Jobst, Professor, Western Norway University of Applied Science
Skourtou Eleni, Professor, University of the Aegean
Sünker Heinz, Professor, Universität Wuppertal
Tarnai Christian, Professor, Universität der Bundeswehr, München
Theurer Thomas, Universität zu Köln
Thiessen Barbara, HAW Landshut
Wagner Ulrich, Professor, Universität Marburg
Yalcin Meral Gezici, Bielefeld University
Yalcin Serhat, Professor, Kiel University of Applied Sciences
Zick Andreas, Professor, Universität Bielefeld
Αγγελίδης Παναγιώτης, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Ανδρουλιδάκης Εμμανουήλ, ΕΔΙΠ, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Αρβανίτης Χριστόφορος, Επ. Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Αργυριάδης Αλέξανδρος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick
Αργυρίου Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Βαρβούνης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Βλίζος Σταύρος, Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Γεωργιάδου Κερατσώ, Δρ. υπ. Υφηγήτρια Πανεπιστημίου Salzburg
Γκασούκα Μαρία, Πρόεδρος ΙΝΕΠ–ΕΚΔΔΑ / Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γρηγοράκης Ιωάννης, Επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Δεμίρογλου Παντελής, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, Δ.Π.Ε Δράμας
Δουνδουλάκης Εμμανουήλ, Επ. Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ζορμπάς Κωνσταντίνος, Γενικός Διευθυντής Ορθοδόξου Ακαδημίας Κρήτης
Ζώρας Οδυσσέας, Καθηγητής, Πρόεδρος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Καδιανάκη Μαρία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Καλογιαννάκης Μιχάλης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Καραβασίλης Ιωάννης, Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Καραγιάννη Φλώρα, Δ/τρια του Ευρ. Κέντρου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Δρ. Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής Β/θμιας Εκπαίδευσης
Κατσαντώνη Σπυριδούλα, Προϊσταμένη ΚΕΣΥ Αν. Αττικής, Διδάσκουσα ΠΜΣ, Παν. Θράκης
Κολιός Γεώργιος, MD, PhD, Καθηγητής Φαρμακολογίας, Τμήμα Ιατρικής Δ.Π.Θ.
Κορνηλάκη Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κοτρώγιαννος Δημήτριος, Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Κουβάτσου Εύα, Καθηγήτρια, Universidad de Guadalajara/CULagos
Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ
Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κουτούζης Μανώλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ε.Α.Π.
Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, Univ. of Cyprus
Κουτσιλιέρης Μιχαήλ, Ομ. Καθηγητής Ιατρικής, ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ι.Κ.Υ.
Κυπριωτάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Λιβεράκος Πάνος, Senior Expert at the UNDP, Regional Hub for Civil Service
Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος Α΄, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Μανωλίτσης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μαράκη Ελένη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Μεταξάς Δ. Α.-Ι., Ομότ. Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ
Μητροπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Μουζάκη Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Δ/ντής Δ/νσης Π/Ε. Ηρακλείου
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οικονομίδης Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παναγιωτοπούλου Αλεξάντρα, Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ
Πανούσης Γιάννης, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ, πρ. Πρύτανης ΔΠΘ, πρ. Υπουργός
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Παπαϊωάννου Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Παπαπέτρου Σάββας, Λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Παπούλας Ανδρέας, Επίτιμος πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου
Ράπτης Νικόλαος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Ρογδάκη Αγάθη, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής
Σαραφίδου Κατερίνα, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σιφακάκης Πολυχρόνης, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής
Σολωμού Α. Αιμίλιος, Ιστορικός, Διευθυντής Έδρας UNESCO, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Στριλιγκάς Γεώργιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Σπαντιδάκης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Στρουμπάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Στυλιανού Αντρέας, Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου
Τζωρτζάκης Ιωάννης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Αττικής

Τριχοπούλου Αντωνία, Ακαδημαϊκός, Ομ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ, Πρόεδρος του Ελλ. Ιδρύματος Υγείας

Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Φωτόπουλος Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Φλώρινα

Χατζηδάκη Ασπασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Χρυσουλάκης Ιωάννης, Ομ. Καθηγητής, Γεν. Γραμματέας Αποδήμου Ελληνισμού και Δημόσιας Διπλωματίας

Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Μαράκη Ελένη

ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ

Μπελαδάκης Εμμανουήλ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

Μαρινάκη Ζαφειρούλα

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Ντρουμπογιάννης Χρήστος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τζωρτζάκης Ιωάννης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Στριλιγκάς Γεώργιος

ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ

Σιφακάκης Πολυχρόνης
Κανακάκη Κυριακή
Κωνσταντινίδης Χρήστος

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ

Μπάρος Βασίλειος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Μαρκάκη Ειρήνη
Χαλκιαδάκης Λεωνίδας
Μαυρομανωλάκη Ειρήνη
Διαλυνά Ευαγγελία

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Γεωργιακάκη Κυριακή
Καπετάνιου Ελένη
Κολοκοτρώνης Φώτιος
Τερζάκης Ιωάννης
Χουρδάκης Νικόλαος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Αρβανίτης Χριστόφορος,
Μίλκα Μαρία
Τσουβαλά Αλεξία
Χανιωτάκης Ιωάννης,

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Παπαζαχαριάκη Μαριλένα
Περυσυνάκη Εμμανουέλα

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΑΛΛΑΓΩΝ

Ψαλτάκη Ευγενία,
Καφφετζάκη Καλλιόπη,
Δέρβας Απόστολος

ΜΕΛΗ:

Μπάρος Βασίλειος
 Γιαλιτάκης Νικόλαος
 Παπαδάκη Σκαλίδη Ρένα
 Περισυνάκης Αντώνιος
 Φουντουλάκης Αντώνιος
 Δεσποτόπουλος Γεώργιος
 Περισυνάκη Έλενα
 Παναγιωτάκης Εμμανουήλ
 Θεοφάνους Κωνσταντίνος
 Κουβάτσου Εύα
 Παπαπέτρου Σάββας
 Παρίση Μαρία
 Κατσαγκόλης Αθανάσιος
 Μαμάκης Γεώργιος
 Ρινάκη Αικατερίνη
 Ζαχαριουδάκης Ευάγγελος

Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας

Αλεξάκη Αλεξάνδρα
Αναγνωστάκης Γεώργιος
Ανδρεδάκη Όλγα-Μαρία
Ανδρονίδης Συμεών
Ασικλάρη Φανή
Βιδάκης Μιχάλης
Βλαχάκη Αντωνία
Γαϊτανίδη Άννα Λαμπρινή
Γερακιανάκη Γαλάτεια
Γκούνα Αφροδίτη
Δουκιαντζάκη Ράνια
Δραϊνάκης Ιωάννης
Ζαφειροπούλου Αντωνία
Ζήκου Ιωάννα
Ζλατιλίδης Δημήτριος
Θάνου Αικατερίνη
Θεοφάνους Ειρήνη
Καινουργιάκη Μάγδα
Κακουδάκη Ιωάννα
Καλέμης Κωνσταντίνος
Καλλέργης Στέργιος
Καλυκάκη Έφη
Καλογιαννάκη Μαρία
Καπετανάκη Όλγα
Καρακωνσταντάκης Γεώργιος
Καρατάσος Νικόλαος

Καρκανάκη Μαρία
Καρκανάκης Στυλιανός
Κατζιλιέρη Αγγελική
Κατσούγκρη Αναστασία
Κομποχόλη Άντυ
Κοντάκης Ευστάθιος
Κοπιδάκη Αικατερίνη
Κουγιεντή Μαριγιάννα
Κουτσάκη Χριστίνα
Κριθαρώτη Παναγιώτα
Κωνσταντινίδης
Χριστόφορος
Λαμπράκη Αναστασία
Λειβαδιωτάκη Αικατερίνη
Μαγκλάρη Γεωργία
Μανουσάκη Χρυσή
Μαρκογιαννάκη Αθηνά
Μαρκογιαννάκη Μιχαέλα
Μαρκογιαννάκη Σοφία
Μαρκόπουλος Παναγιώτης
Μαράκη Αγγελική
Μαρινάκη Μαρία
Μαυρουδή Μαρία
Μπαγκέρη Βασιλική
Μπελαδάκη Μαρία
Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ

Μουδάτσου Μαρία
Νικηφόρου Παρασκευή
Ντρουμπογιάννης Αντώνης
Ντρουμπογιάννης Σταύρος
Ξυπάκη Σοφία
Ορφανού Νικολέτα
Παπαζαχαριάκη Ιωάννα
Παπουτσάκη Άννα
Περάκη Ειρήνη
Ποντίκη Μαρία
Ρεράκη Μαρία
Σαμαρά Νικολέτα
Σεμερτζίδου Στυλιανή
Σηφάκης Νίκος
Σκαράκη Ευαγγελία
Σταθογιάννης Ιωάννης
Στιβακτάκη Καλλιόπη
Στιβακτάκης Ιωάννης
Στριλιγκά Μαλαματενια
Στριλιγκά Μαρία
Τζαγκαρουλάκη Αναστασία
Τζιαναμπέτη Αναστασία
Τσικαλάκης Γιάννης
Φαραζάκης Νικόλαος
Χατζηδάκη Μαρία



ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Για δέκατη συνεχή χρονιά το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, διοργανώνει ένα Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας. Μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνει η Ψηφιακή Εποχή, τα ζητήματα που σχετίζονται με τις ψηφιακές τεχνολογίες, αλλά και οι μείζονες κοινωνικές και αναπτυξιακές προκλήσεις της ανθρωπότητας, όπως η μετανάστευση, η ένταξη και αεφορία, συνιστούν μια άκρως ενδιαφέρουσα επιστημονική ατζέντα. Με αυτό το δεδομένο οι προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό, απαιτούν τη συνεργασία όλων των δημοσίων φορέων και κυρίως της κοινωνίας των πολιτών.

Με πυξίδα την αλληλεγγύη, με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και την εφαρμογή αειφόρων πολιτικών, και βεβαίως στοχεύοντας στην εφαρμογή ψηφιακών πολιτικών, ως Περιφέρεια Κρήτης, με ιδιαίτερη χαρά συμμετέχουμε στη διοργάνωση και του φετινού συνεδρίου του I.A.K.E. Συγχαίρουμε ιδιαίτερα τη διοίκηση του I.A.K.E., την οργανωτική και επιστημονική επιτροπή και βεβαίως όλους τους συμμετέχοντες εισηγητές για τις παρεμβάσεις τους

Σταύρος Αρναουτάκης

Περιφερειάρχης Κρήτης

Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής

Με ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση σας καλωσορίζουμε στο 10ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, με θέμα

**«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μετανάστευση, Ένταξη, Αειφορία και Ψηφιακές Τεχνολογίες»,**
που διοργανώνουμε στο Ηράκλειο Κρήτης, από 16 έως και 19 Μαΐου 2024.

Όπως κάθε χρόνο, το Συνέδριο σχεδιάζεται με γνώμονα τη δυνατότητα να αγκαλιάσει μια ευρεία αλλά και συνεκτική οικογένεια προβληματισμών που περιστρέφονται γύρω από τις κομβικής σημασίας σχέσεις μεταξύ παιδείας και κρίσιμων σύγχρονων προβληματισμών. Την περίοδο που διανύουμε, οι σύνθετες σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συστημάτων έχουν εισέλθει σε περίοδο αναδιάταξης και αναζήτησης νέων ισορροπιών. Οι νέες και οι επικαιροποιημένες προκλήσεις εμπεριέχουν τη διαχείριση της αύξησης των μεταναστευτικών ροών, τον περιορισμό των ανισοτήτων μέσω της ένταξης, την ανάγκη της ανακατεύθυνσης προς υποδείγματα ανάπτυξης με αειφορία και την αξιοποίηση της εξέλιξης των ψηφιακών τεχνολογιών. Το φετινό, 10ο Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ) προσφέρει ένα συγκροτημένο επιστημονικό πλαίσιο για τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων και την ανάπτυξη λύσεων που θα συμβάλουν στην προαγωγή της κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσαρμοστικότητας σε αυτά τα κρίσιμα σταυροδρόμια.

Η μετακίνηση πληθυσμών αποτελεί φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται από την αρχαιότητα και θα συνεχίσει να συνοδεύει τις εξελίξεις στην ιστορία της ανθρώπινης κοινωνικής οργάνωσης. Τα αίτια, οι διαστάσεις και οι μορφές του φαινομένου ποικίλουν ανάλογα με τις γεωοικονομικές, τις γεωπολιτικές και τις γενικότερες χωροχρονικές παραμέτρους. Η οικονομική κατάσταση, οι κοινωνικές δομές, η πολιτική κουλτούρα, η γεωγραφική και γεωπολιτική θέση μιας χώρας αποτελούν βασικούς παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η πιθανότητα να αντιμετωπίσει ισχυρά μεταναστευτικά ρεύματα, ενώ έχει θεωρηθεί ότι η επιλογή μεταναστευτικού προορισμού μπορεί να αναλυθεί σε σχέση με παράγοντες «ώθησης-έλξης». Οι παράγοντες «ώθησης» οδηγούν τους ανθρώπους να εγκαταλείψουν τις χώρες τους και να αναζητήσουν μια καλύτερη τύχη αλλού, ενώ οι παράγοντες «έλξης» αναφέρονται στους λόγους γιατί τα άτομα αναζητούν άσυλο σε συγκεκριμένες χώρες και όχι σε άλλες.

Η ένταξη, η ενσωμάτωση και η αφομοίωση αποτελούν τις τρεις θεμελιώδεις έννοιες για τις διακριτές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση του μεταναστευτικού φαινομένου και αναφέρονται σε τρία διαφορετικά αλλά προφανώς σχετιζόμενα πρίσματα. Παρότι ορισμένοι

επιμένουν να τις συγχέουν, ενσωμάτωση ή ολοκλήρωση (integration) και αφομοίωση (assimilation) συνιστούν διαφορετικές προσεγγίσεις. Εάν η ένταξη (inclusion) παραμένει κύριος στόχος, οι τρόποι μπορούν να διαμορφωθούν και να αποτιμηθούν με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, π.χ., η κοινωνική ένταξη (social inclusion), μέσω της εκπαίδευσης, του elearning και της πρόσβασης στην απασχόληση αποτελεί μείζονος σημασίας ζήτημα στην ενσωμάτωση (integration) των μεταναστών σε μια σύγχρονη κοινωνία. Το εάν αυτό συνιστά και αφομοίωση, όπως π.χ. στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής (assimilation into a culture), αποτελεί διακριτό κεφάλαιο που θίγει μια σειρά από σοβαρά θέματα, όπως την έννοια του σεβασμού της ετερότητας των νέων μελών της κοινωνίας.

Παράλληλα, στη σημερινή εποχή, οι αξίες της ολιστικής αειφορίας είναι περισσότερο απαραίτητες από ποτέ, καθώς αντιμετωπίζουμε πολύπλοκες προκλήσεις όπως η κλιματική αλλαγή, η εξάντληση των φυσικών πόρων και η αύξηση της παγκόσμιας πληθυσμιακής πίεσης. Ως μέριμνα, πρόγραμμα και κουλτούρα που αγκαλιάζει την αξιοποίηση των οικοσυστημάτων και των ενεργειακών πηγών με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται και η μελλοντική ύπαρξη και ποιότητ'α τους, η αειφορία συνιστά κομβικό πεδίο για μια ποιοτικά αναβαθμισμένη προσαρμοστικότητα. Εδώ η εκπαίδευση διαδραματίζει καίριο ρόλο, καθώς ενημερώνει, ευαισθητοποιεί και εμπνέει τους ανθρώπους να αναπτύξουν βιώσιμες συμπεριφορές και να εφαρμόσουν πρακτικές που σέβονται το περιβάλλον και διατηρούν τη φύση για τις μελλοντικές γενιές. Επιπλέον, η εκπαίδευση διδάσκει τη σημασία της συνεργασίας και του διαλόγου σε παγκόσμιο επίπεδο, προωθώντας την ανάπτυξη διεθνών πολιτικών και πρακτικών που ενισχύουν την αειφορία σε όλον τον κόσμο. Έτσι, η σύνδεση της αειφορίας με την εκπαίδευση ανοίγει τον δρόμο για ένα βιώσιμο μέλλον, όπου οι αξίες της φροντίδας του περιβάλλοντος και της διατήρησης των ισορροπιών στη φύση παραμένουν ζωντανές και ενισχυμένες.

Η σύνδεση της μετανάστευσης, της ένταξης και της αειφορίας με τις ψηφιακές τεχνολογίες αντιπροσωπεύει μια σύνθετη πρόκληση στον σύγχρονο κόσμο. Οι ταχείες εξελίξεις στον ψηφιακό τομέα δημιουργούν νέες ευκαιρίες, αλλά ταυτόχρονα, σε περίπτωση μη ολιστικής πρόσβασης δύναται να ενισχύουν τις ανισότητες. Η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων ανοίγει τον δρόμο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρόσβασης των μεταναστών, επιτρέποντας την εκμάθηση της γλώσσας, των πολιτιστικών στοιχείων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενσωμάτωση στη νέα κοινωνία. Παράλληλα, οι ψηφιακές πλατφόρμες μπορούν να ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική ανταλλαγή, διευκολύνοντας την κατανόηση των διαφορών και τη δημιουργία γεφυρών κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Επιπλέον, η σωστή χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την αειφορία, εκπαιδεύοντας τις νέες γενιές να χρησιμοποιούν τεχνολογίες με επιδέξιο τρόπο και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη για τις προκλήσεις του ψηφιακού κόσμου.

Η επιτυχία στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων εξαρτάται από στοιχεία των κοινωνιών που τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται, αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις αλλαγές με τρόπο αποδοτικό όσο και βιώσιμο. Το Συνέδριο αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσαρμοστικότητας σε αυτά τα κρίσιμα σταυροδρόμια, προσφέροντας μια πλατφόρμα για τη συζήτηση, την ανταλλαγή γνώμης και την ανάπτυξη λύσεων που θα μας καθοδηγήσουν προς ένα βιώσιμο και ευημερούν μέλλον. Το Συνέδριο απευθύνεται σε επιστήμονες όλων των απόψεων και των προσεγγίσεων και επιθυμεί να αποτελέσει σημείο συνάντησης και ανταλλαγής απόψεων για το μείζον αυτό ζήτημα σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη στιγμή για την εξέλιξή του. Βασικός σκοπός του 10ου Συνεδρίου του ΙΑΚΕ είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά.

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στο 10ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και ευελπιστούμε σε μια γόνιμη επιστημονική συζήτηση. Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων εννέα επιτυχημένων Συνεδρίων μας, θα επιχειρήσουμε και φέτος να διαμορφώσουμε ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής συζήτησης και να προχωρήσουμε πιο πέρα τον προβληματισμό αλλά και τη συμβολή του Ι.Α.Κ.Ε.

Περιμένουμε την ενεργή συμμετοχή σας και σας καλωσορίζουμε στην όμορφη και φιλόξενη πόλη του Ηρακλείου. Ευχαριστούμε θερμά όλους και όλες που βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτού του Συνεδρίου και εργάζονται ήδη εντατικά για την υλοποίησή του.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής

Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

Ελένη Π. Μαράκη

Κώστας Α. Λάβδας

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ηρακλείου

Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

ΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ

Μακρογιαννάκης Εμμανουήλ

Δ/ντης 1ου Δημ.Σχολ.Λιμ.Χερσονήσου – Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ανιχνεύσει τη συμβολή της επιμόρφωσης των υποδιευθυντών-ριων των δημοτικών σχολείων στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2022-2023 στο νομό Ηρακλείου και σε αυτή συμμετείχαν 30 υποδιευθυντές.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι υποδιευθυντές-τριες δεν είναι ευχαριστημένοι από την επιμόρφωση που τους παρέχει η Πολιτεία, ενώ διαφάνηκε η ανάγκη τους για επιπλέον επιμόρφωση μακράς διάρκειας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, αλλά και σε θέματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στις σχολικές τους μονάδες, όπως η διαχείριση συγκρούσεων και η διαχείριση προσωπικού.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, διοίκηση σχολικών μονάδων, υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Ζούμε σ' ένα κόσμο που αλλάζει διαρκώς σε όλα τα επίπεδα. Τα νέα δεδομένα απαιτούν ένα σχολείο αποτελεσματικό, ευέλικτο, δημοκρατικό και ανταγωνιστικό, προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της εποχής. Καθημερινά, οι σχολικές μονάδες καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα μεγάλο αριθμό από οργανωτικά και διοικητικά θέματα.

Οι συνεχείς εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας και της επιστήμης, οι αλλαγές που γίνονται τον τελευταίο καιρό στο χώρο της εκπαίδευσης, η πολυνομία, η ασάφεια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η συχνή αλλαγή πλαισίου για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθιστούν την επιμόρφωση των υποδιευθυντών-τριων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης ιδιαίτερης σημασίας, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη νέα πραγματικότητα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα και η σχολική μονάδα κάτω από τις νέες συνθήκες που δημιουργούν οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και οι γενικότερες αλλαγές σε όλους τους τομείς, οφείλει και πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά. Κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι απαραίτητο τα στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ισχυρή προσωπικότητα και να εφοδιαστούν με ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες.

Στις μέρες μας η διοίκηση του σχολείου απαιτεί τα όργανα διοίκησης να διαθέτουν γνώσεις μάνατζμεντ, να έχουν γνώση του ανθρώπινου δυναμικού και μια συνεχή επιστημονική κατάρτιση. Η ανάγκη για διαχείριση και ηγετικές δεξιότητες στο πλαίσιο της σχολικής διοίκησης αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη σύγχρονη εποχή. Η εξέλιξη της τεχνολογίας, η αλλαγή των κοινωνικών δομών και η παγκοσμιοποίηση επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία, επιβάλλοντας

την ανάπτυξη και εφαρμογή μεθόδων μάνατζμεντ που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την αποδοτική χρήση των πόρων. Παράλληλα, η γνώση του ανθρώπινου δυναμικού είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια ενός θετικού και παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό αισθάνονται ενθαρρυνόμενοι και υποστηριζόμενοι.

Η συνεχής επιστημονική κατάρτιση των διοικητικών στελεχών αποτελεί μια άλλη πτυχή ζωτικής σημασίας για την επιτυχία του σχολείου στον σύγχρονο κόσμο. Μέσα από τη διαρκή εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη, τα διοικητικά στελέχη εξοπλίζονται με τις τελευταίες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και διοικητικών προκλήσεων. Αυτό περιλαμβάνει την εκμάθηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων, την εφαρμογή τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη στρατηγικών για τη διαχείριση των πόρων και την αύξηση της σχολικής αποδοτικότητας. Η διαδικασία αυτή διασφαλίζει ότι το σχολείο διαθέτει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, προάγοντας την αριστεία στην παροχή εκπαίδευσης.

Οι υποδιευθυντές-τριες για να ανταποκριθούν και να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους θα πρέπει να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται επαγγελματικά και η Πολιτεία οφείλει να διαμορφώσει και να αναπτύξει επιμορφωτικά προγράμματα για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών.

Η διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα της κοινωνικής δομής και οι γρήγορα εξελισσόμενες τεχνολογίες έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο πεδίο της εκπαίδευσης. Αυτές οι αλλαγές απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που θα ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας. Παράλληλα, η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο επιτακτική από ποτέ, καθώς η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και δεξιοτήτων προσαρμογής στους μαθητές.

Αφετέρου, ο ρόλος των υποδιευθυντών-τριων και γενικότερα των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων έχει γίνει πιο απαιτητικός στο σύγχρονο πλαίσιο. Μέχρι πρόσφατα, οι υποδιευθυντές ήταν μια αναξιοποίητη πηγή στα σχολεία. Έχουν χαρακτηριστεί ως «ο ξεχασμένος άνθρωπος» (Glanz, 1994). Η διαχείριση των σχολείων δεν περιορίζεται πλέον στην εκπλήρωση διοικητικών και οργανωτικών καθηκόντων, αλλά περιλαμβάνει την ανάπτυξη ικανοτήτων ηγεσίας, την ενθάρρυνση καινοτόμων πρακτικών και την εφαρμογή διαχειριστικών στρατηγικών που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Εκτός από την απόκτηση γνώσεων, στους υποδιευθυντές πρέπει να δοθεί και οι ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους αυτές. Η πρακτική άσκηση μπορεί να προσφέρει σημαντικές γνώσεις σχετικά με την επίλυση προβλημάτων, τις διαπροσωπικές δεξιότητες, τις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου και τη στοχαστική σκέψη. Η επιμόρφωση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των διοικητικών στελεχών είναι καθοριστική για την κατανόηση και την αποτελεσματική εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας του σχολείου.

Συνοψίζοντας, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών στις σύγχρονες προκλήσεις αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί συνεχή επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Η ενίσχυση των διοικητικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων, μέσα από στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης, είναι ουσιώδης για την επίτευξη μιας πιο δυναμικής, αποτελεσματικής και προσαρμοσμένης στις ανάγκες της εποχής εκπαίδευσης. Μόνο έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορέσει να ανταποκριθεί επάξια στην αποστολή του: τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων, δημιουργικών και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η έντονη προβληματική καθώς και η ευρύτερη κριτική που ασκείται σήμερα στον τομέα της διοίκησης, και στον τρόπο άσκησης του έργου των υποδιευθυντών προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη για διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των υποδιευθυντών. Οι απόψεις των υποδιευθυντών είναι παραπάνω από χρήσιμες καθώς βασίζονται στην καθημερινή τους εμπειρία και επαφή με τα εκπαιδευτικά δρώμενα, τους προβληματισμούς και τις εμπειρίες τους. Η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αφενός το σύστημα επιλογής στελεχών αλλάζει και αναπροσαρμόζεται συνεχώς, αφετέρου, δεν έχουν υπάρξει πολλές έρευνες ακόμη που να εστιάζουν στον προσδιορισμό επιμορφωτικών αναγκών των υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων.

Η παρούσα έρευνα έχει ως κύριο στόχο να διερευνήσει τη συμβολή της επιμόρφωσης των υποδιευθυντών-τριών των δημοτικών σχολείων στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, θεματική που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς όπως διαπιστώθηκε από την βιβλιογραφική επισκόπηση δεν έχει ερευνηθεί εκτενώς.

Η εν λόγω μελέτη καλείται να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι γνώσεις των υποδιευθυντών-τριων ως προς τα θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας;
- Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των των υποδιευθυντών-τριων σχολικών μονάδων;
- Ποιο το είδος και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που επιθυμούν να λάβουν οι υποδιευθυντές-τριες, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στα καθήκοντά τους;

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου κατασκευασμένες με την μέθοδο Likert. Είναι σύντομες, απλές και κατανοητές ερωτήσεις με σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης. Έγινε προσπάθεια να συμπεριλάβουν όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δόθηκε η δυνατότητα να εκφραστεί και η άλλη άποψη πέρα από τις προκαθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. (Cohen & Manion, 1994).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια προηγούμενης σχετικής έρευνας την οποία είχε διενεργήσει ο ερευνητής, με θέμα " Η συμβολή της επιμόρφωσης του διευθυντή/τριας - προϊσταμένου/ης του σχολείου, πάνω σε διοικητικά και οργανωτικά θέματα, στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας ", τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάστηκαν στο 11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, το οποίο είχε διεξαχθεί στην Πάτρα, στις 23-25 Νοεμβρίου 2018, και διαμορφώθηκε σύμφωνα με τα νέα δεδομένα και βιβλιογραφία (Μακρογιαννάκης, 2018).

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτήθηκε χρόνος 10 λεπτών, που ήταν ικανός για την απάντηση όλων των ερωτήσεων.

Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια επιστολή προς τους υποδιευθυντές-τριες, όπου ο ερευνητής έδινε πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων (Ανδρεαδάκης, 2005).

Στο στάδιο επεξεργασίας των δεδομένων αφού κωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις, καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS23 με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργηθεί μια κατάλληλη βάση δεδομένων. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με μαθηματικά στατιστικά μοντέλα δίνοντας αξιοπιστία και εγκυρότητα στα αποτελέσματα. Η ανάλυση των πινάκων συνάφειας έγινε με την μέθοδο χ^2 η οποία χρησιμοποιείται γενικά για να εκτιμήσουμε αν δύο ή περισσότερα, δείγματα που αποτελούνται από δεδομένα συχνοτήτων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Τέλος έγινε μια πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου (Bell, 2015) σε 4 υποδιευθυντές, ώστε να επισημανθούν πιθανές αδυναμίες και παραλείψεις του ερωτηματολογίου. Οι παρατηρήσεις τους

λήφθηκαν σοβαρά υπόψη και έγινε η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Η πιλοτική έρευνα έδειξε επίσης ότι τα στοιχεία του ερωτηματολογίου ήταν αρκετά σαφή και κατανοητά.

Ο ερευνητής ενημερώθηκε διαδικτυακά μέσω e-mail από το Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ακριβή αριθμό των υποδιευθυντών που υπηρετούσαν σε σχολεία του νομού Ηρακλείου.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από υποδιευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου, ενώ η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η τυχαία δειγματοληψία. Δόθηκαν περίπου 30 ερωτηματολόγια. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή, ο οποίος ήρθε σε επαφή μαζί τους στις ομάδες όμορων σχολείων και εκπαιδευτικών που έχουν δημιουργηθεί σύμφωνα με τον Νόμο 4547/2018 άρθρο48 και ο οποίος ορίζει ότι: «οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ορίζουν ομάδες όμορων σχολείων και κάθε σχολική μονάδα εκπροσωπείται στην ομάδα σχολείων από τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή»(Ν.4547/2018.αρ.48).

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2022-2023, σε 30 υποδιευθυντές οι οποίοι εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία του νομού Ηρακλείου.

Ηλικία * 8.Τίτλοι Σπουδών

	8.Τίτλοι Σπουδών				Total
	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος	& τα δυο	Άλλο	
3.Ηλικία 31-40	1	10	0	1	12
41-50	3	5	1	0	9
>51	6	1	2	0	9
Total	10	16	3	1	30

Φύλο * 8.Τίτλοι Σπουδών Crosstabulation

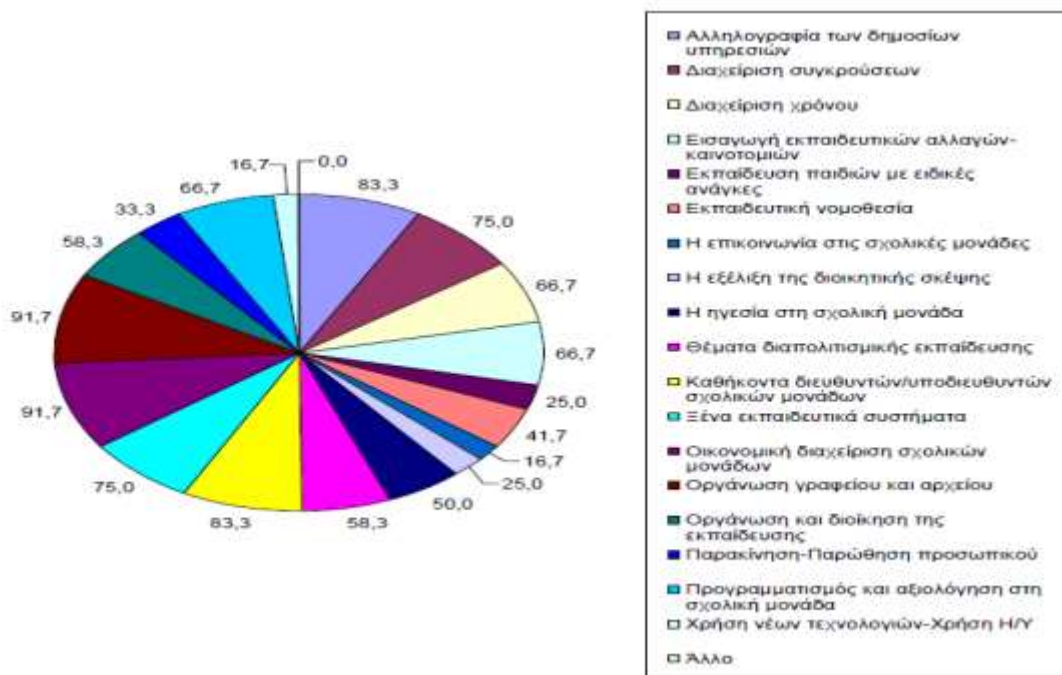
	8.Τίτλοι Σπουδών				Total
	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος	& τα δυο	Άλλο	
1.Φύλο Άνδρας	4	7	1	0	12
Γυναίκα	6	9	2	1	18
Total	10	16	3	1	30

Group Statistics

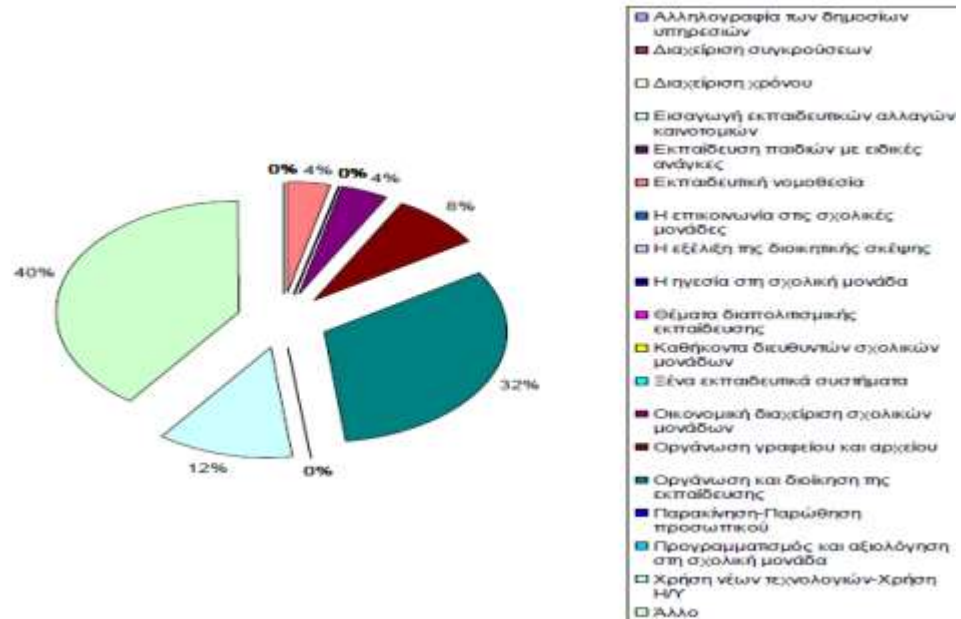
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
13.Η επιμόρφωση των υποδιευθυντών πάνω σε θέματα οργανωτικά και διοικητικά είναι αναγκαία.	30	4,67	,547	,100

14.Η επιμόρφωση των υποδιευθυντών πάνω σε θέματα οργανωτικά & διοικητικά πρέπει να γίνεται πριν την τοποθέτηση τους	30	4,37	,718	,131
15.Η κατάρτιση των υποδιευθυντών πάνω σε θέματα οργανωτικά & διοικητικά θέματα επιτυγχάνεται με την πάροδο των χρόνων.	30	3,60	1,037	,189
16.Η σωστή οργάνωση & διοίκηση της σχολικής μονάδας επιτυγχάνεται με την πάροδο των χρόνων.	30	2,67	1,028	,188
17.Η επιμόρφωση που παρέχει η πολιτεία ..., στο πλαίσιο των καθηκόντων τους ως υποδιευθυντών, είναι ικανοποιητική.	30	2,27	,907	,166

Θέματα στα οποία έχουν επιμορφωθεί



Θέματα στα οποία θέλουν να επιμορφωθούν



2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των υποδιευθυντών –τριων, επιθυμούν πάρα πολύ να επιμορφωθούν σχετικά με το χειρισμό δύσκολων καταστάσεων, κυρίως διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των συναδέλφων, αλλά και για θέματα που αφορούν τις σχέσεις τους με τους γονείς.

Σε πολύ μεγάλο βαθμό επίσης οι υποδιευθυντές-τριες επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα που έχουν να κάνουν με την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών και την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε μέτριο βαθμό φαίνεται από τις απαντήσεις τους να επιθυμούν την επιμόρφωσή τους σε θέματα σχετικά με την σχολική ηγεσία, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, την εκπαιδευτική νομοθεσία και γενικότερα για θέματα που αφορούν την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Πολύ λιγότερο φαίνεται ότι χρειάζονται επιμόρφωση σχετικά με την χρήση των ΤΠΕ. Ενώ όσον αφορά την καθημερινή τους αλληλογραφία με άλλες δημόσιες υπηρεσίες φαίνεται ότι δεν είναι σίγουροι ότι θα ήθελαν να επιμορφωθούν.

Ενώ πρότειναν ότι θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν σε θέματα όπως : η διαμοιρασμένη ηγεσία, σε θέματα νομικής φύσεως που έχουν να κάνουν με τις καθημερινές δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν, καθώς επίσης θα ήθελαν να επιμορφωθούν ώστε να μπορούν να κάνουν εκπαιδευτικές έρευνες, να αξιοποιούν ευρωπαϊκά προγράμματα, καθώς και σε τρόπους ενδυνάμωσης της ομάδας εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας. Τέλος θα ήθελαν να επιμορφωθούν ώστε να μπορούν να αναπτύξουν σχολικά δίκτυα επικοινωνίας.

Ο ρόλος του υποδιευθυντή-τριας έχει αλλάξει και καθημερινά αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις. Η πολυνομία, η ασάφεια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η αλλαγή πλαισίου για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων επιβάλλει την έγκυρη ενημέρωσή τους. Οι υποδιευθυντές-τριες του δείγματος αποτυπώνουν την ευαισθησία τους στο διαμορφούμενο πολιτισμικό περιβάλλον, αναγνωρίζουν και προτίθενται να το διαχειριστούν αφού λάβουν την απαραίτητη επιμόρφωση.

5. Συμπεράσματα

Στην πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη μεταξύ των υποδιευθυντών-τριών των δημοτικών σχολείων του νομού Ηρακλείου, αποκαλύφθηκαν σημαντικές απόψεις και τάσεις σχετικά με την επιμόρφωση και την ανάγκη τους για περαιτέρω κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Είναι εμφανές πως θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση σε αυτούς τους τομείς, υπογραμμίζοντας τη σημασία της για την αποτελεσματική διαχείριση και λειτουργία των σχολείων.

Παράλληλα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει ήδη παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη διοίκηση και οργάνωση των σχολείων, κάτι που δείχνει την υπάρχουσα επιθυμία και την προσπάθεια για βελτίωση και ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα. Εντούτοις, υπάρχει σύγκλιση απόψεων στο ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να πραγματοποιείται πριν την ανάληψη της θέσης ευθύνης, υποδηλώνοντας την ανάγκη για μια ουσιαστική και μακροχρόνια προετοιμασία που θα συμβάλει στην επίλυση των προκλήσεων που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στις σχολικές μονάδες.

Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι υποδιευθυντές-τριες επιδιώκουν επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται άμεσα με τις καθημερινές τους προκλήσεις και ανησυχίες, επιθυμώντας να εξοπλιστούν με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις. Ωστόσο, το γεγονός ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με την επιμόρφωση που τους παρέχεται από την Πολιτεία καταδεικνύει την ανάγκη για πιο στοχευμένα και ολοκληρωμένα προγράμματα επιμόρφωσης που θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των διοικητικών στελεχών των σχολείων, εξασφαλίζοντας έτσι τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε μεταξύ των υποδιευθυντών-τριών των δημοτικών σχολείων του νομού Ηρακλείου αποκαλύπτουν μια έντονη επιθυμία και ανάγκη για συστηματική και βάθεια επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Η συναίνεση για την προληπτική και μακροχρόνια φύση της επιμόρφωσης, καθώς και η έμφαση στην ανάγκη για πρακτικά εφαρμόσιμες γνώσεις που θα βοηθήσουν στη διαχείριση καθημερινών προκλήσεων, υποδηλώνουν την αναγκαιότητα για πιο στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης. Η ανεπάρκεια της επιμόρφωσης που παρέχεται από την Πολιτεία, σύμφωνα με την έρευνα, καθιστά επιτακτική την ανάγκη για επανεξέταση και βελτίωση των επιμορφωτικών προσφορών, με σκοπό την ενδυνάμωση των διοικητικών στελεχών των σχολείων. Μέσω της αναβάθμισης της ποιότητας και της σχετικότητας της επιμόρφωσης, τα σχολικά στελέχη θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις μιας δυναμικά μεταβαλλόμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, συμβάλλοντας στη βελτίωση της συνολικής λειτουργίας και απόδοσης των σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ.,(2005β). Οδηγός για την εκπόνηση και σύνταξη ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, διπλωματικής, πτυχιακής. Αθήνα: Ατραπός.
- Μακρογιαννάκης, Ε.(2018). Η συμβολή της επιμόρφωσης του διευθυντή-τριας και του προϊσταμένου-ης του σχολείου πάνω σε θέματα οργανωτικά και διοικητικά, στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Στο Πρακτικά Συνεδρίου, 11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον». 23-25 Νοεμβρίου 2018. Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών.
- Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 102/12-06-2018).

Ξενόγλωσση

- Bell, I. (2001). Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg
- Cohen, L., Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Glanz,J (1994). Redefining the roles and responsibilities of assistant principals, Clearning House, 7(5), pp. 283-7

ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ «ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ» ΣΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ

Τζώτζης Βασίλειος
Υποψήφιος διδάκτορας ΠΔΜ

Περίληψη

Η εργασία αποτελεί μια προσέγγιση του ρόλου της κρατικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της συνολικής ιδεολογικής κοινωνικής αναπαραγωγής. Με αφορμή τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων των «Νέων Ελληνικών» στα Επαγγελματικά Λύκεια το 2023, γίνεται ανάλυση για το ρόλο του σχολικού μηχανισμού στον κοινωνικό καταμερισμό και αναπαραγωγή. Αξιοποιώντας την Κριτική Ανάλυση Λόγου αναδεικνύονται οι ιδεολογικές παρωθήσεις των θεμάτων, όσο και των ενδεικτικών λύσεων, προς τους εξεταζόμενους/ες, συνυπολογίζοντας τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό περίγυρο. Η εργασία συμβάλει στην κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης, όσο και στην αμφισβήτηση των μύθων περί εκπαιδευτικής ισότητας και αξιοκρατίας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Ιδεολογία, Πανελλαδικές εξετάσεις, ΕΠΑΛ.

1. Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης.

«Η εκπαίδευση αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους» (Αλτουσέρ, 1999:93). Η τοποθέτηση αυτή του Γάλλου φιλοσόφου αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη της εργασίας. Καμία από τις συγκεκριμένες έννοιες δεν μπορεί να υποτιμηθεί από τη συγκεκριμένη ανάλυση, πόσο δε μάλλον για τη δημιουργική ανάπτυξη της εν λόγω θέσης. Η έμφαση, συνήθως, πέφτει στο ιδεολογικό μέρος, ενώ η υπόσταση και οι λειτουργίες του κράτους απο-ιεραρχούνται.

«Το κράτος είναι προϊόν και εκδήλωση του ασυμφιλίωτου των ταξικών αντιθέσεων» (Λένιν, 1976:67), αντιθέσεων που δεν αφορούν αποκλειστικά το οργανωμένο μονοπώλιο της θεσμικής βίας, την άσκηση κυριαρχίας, την οικονομική αναπαραγωγή, αλλά και την αναπαραγωγή της πνευματικής εξουσίας σε όλες τις ιδιαίτερες παραμέτρους της. Η τοποθέτηση αυτή αναδεικνύει τη σχεσιακή προσέγγιση αντικρουόμενων ταξικών και πολιτισμικών συμφερόντων στην πορεία της ιστορικής και λογικής τους συγκρότησης, σε αντιπαράθεση με τη μονομερή θεώρηση του κράτους, ως μηχανισμού καταστολής ή ως αντικείμενο ιδιοκτησίας.

Στα χρόνια της νεωτερικότητας η απόσπαση της συναίνεσης έγινε εξίσου σημαντική με την άσκηση κυριαρχίας (Gellner, 1992), οδηγώντας στην αναβάθμιση των ρόλων της εκπαιδευτικής θεσμικότητας. Ο Λούκατς (2001:414) θα υπογραμμίσει πως: «Μολονότι στις ιδιαίτερες περιπτώσεις οι καταναγκαστικοί κανόνες της κοινωνίας είναι τόσο σκληρά και κτηνωδώς υλικοί, ωστόσο κάθε εξουσία κάθε κοινωνίας είναι βασικά πνευματική εξουσία, και απ' αυτή μπορεί να μας απελευθερώσει μόνο η γνώση». Αυτή η πνευματική διάσταση της εξουσίας θα αναδομήσει την πραγματικότητα, τις έννοιες, τα υποκείμενα, την παραγωγή νοημάτων και επιθυμιών, θα επέμβει στην κοινωνική σύγκρουση ανασυνθέτοντας τις παραστάσεις ομάδων και ατόμων, αξιοποιώντας και νομιμοποιώντας τις διαφορετικές κοινωνικές θέσεις, τη διάσπαση της εργασίας σε διανοητική και χειρωνακτική, ιστορικά κληροδοτήματα και παραδόσεις. Η σύνθεση και η ανασύνθεση των παραπάνω λειτουργιών, η εξομάλυνση των κοινωνικών διαφορών ως απλές παραλλαγές του κοινού πολιτισμικού πυρήνα καταγωγής, η κοινή εθνική ιστορία, η αφήγηση περί ενιαίου συνεχούς και αδιάσπαστου χώρου και χρόνου, η επινόηση/επανα-ανακάλυψη του εαυτού κ.α., από λειτουργίες των οργανικών διανοούμενων του εθνικισμού (Δεμερτζής, 1996), μετατράπηκαν σε θεσμοθετημένες λειτουργίες της κρατικής εκπαίδευσης. Ο μηχανισμός της εκπαίδευσης θα αναλάβει να εκπληρώσει σε μοντέρνα/μαζική βάση τους ρόλους του λεπτού κοινωνικού στρώματος της διανοήσης,

μετατρέποντας τους λειτουργούς της, με γκραμσιανούς όρους, σε οργανικούς σύγχρονους διανοούμενους της σημερινής πραγματικότητας.

Ο Αλτουσέρ (1999) θα κλιμακώσει την πραγματέυση για το ρόλο του σχολείου θεωρώντας το ρόλο του σύστοιχο με αυτόν της εκκλησίας στις προ-νεωτερικές κοινωνίες. Η υιοθέτηση αυτής της παραδοχής οδηγεί στη θεμελίωση των Ιδεολογικών Μηχανισμών με όρους κυρίαρχης/ολικής ιδεολογίας (Munheim, 1997), ενώ μελετώντας τις διαδοχικές θέσεις της γνώσης και του ιερού στις τρεις διαδοχικές μορφές καθολικής κοινωνικής συνείδησης (Μυθολογία – Θρησκεία – Ιδεολογία) οι Μπέργκερ & Λούκμαν (2003) θα αντιπαραβάλουν το μηχανισμό της εκπαίδευσης με αυτό της μύησης. *«Η ίση πρόσβαση στο θεό των Γραφών έστρωσε το δρόμο για την ίση πρόσβαση στον υψηλό πολιτισμό»* θα αναφέρει σκωπτικά ο Gellner (1992:248). Φυσικά η αλήθεια βρίσκεται μακριά καθώς το σχολείο «επιστημονικοποίησε» την κοινωνική ανισότητα, εγκαθίδρυσε ένα καθεστώς γνώσης ως ιδιότυπο ενεχυροδανειστήριο ή συναλλαγματικό ανταλλακτήριο, όπου οι συναλλαγές μεταξύ πολιτισμικού/κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου είναι άμεσες και ορατές για τις ελίτ. *«Οι θρησκείες ποτέ δεν τα είχαν καταφέρει τόσο καλά. Η σχολική διάκριση είναι μια νομιμοποιημένη κοινωνική διάκριση, η οποία παίρνει και την επικύρωση της επιστήμης»* (Μπουρντιέ, 1999:88). Η ενότητα νοήματος αλλά και η θέση μέσα στην πυραμιδωτή ιεραρχία της αγάπης των «εν Χριστώ αδελφών», έχει αντικατασταθεί από τις ίδιες λειτουργίες των πιστών της κρατικής εξουσίας μέσα στο καθεστώς της αταξικής θεώρησης της αξιοκρατίας.

Η Εργασία προσεγγίζει την έννοια του Πολιτισμού με το ίδιο μεθοδολογικό κριτήριο. Αν υπάρχει η επεξεργασμένη Ιδεολογία από διανοούμενους, κρατικούς θεσμούς και κοινωνικές τάξεις ως «υψηλή ιδεολογία», σε αντιδιαστολή με τις «λαϊκές» νοοτροπίες, αν η κυρίαρχη ιδεολογία βιώνεται ως επιστήμη από τις ελίτ και ως μαζικό βιωματικό φαινόμενο από τις μάζες, αν μπορούμε να διακρίνουμε τα προ-κατασκευασμένα και προσφερόμενα συστήματα ιδεών και λόγου, απέναντι σε έναν προ-στοχαστικό βίο, μια «ψευδή συνείδηση». Τότε με τις ίδιες παραδοχές η προσέγγιση της θρησκείας οδηγεί σε μια θεώρηση ενός φιλοσοφικού δόγματος για τους επαγγελματίες των θεολογικών σχολών και το ιερατείο και μια μαζική πίστη (θαύματα, προφητείες) για όσους έχουν ανάγκη από μια ελπίδα θεμελιωμένη στους ουρανούς. Το αυτό για τη γλώσσα που μπορεί να αναχθεί στη γραπτή γλώσσα της εξουσίας, τη γλώσσα ως κλειστό σύστημα, μνημειακό μουσείο των ερμηνειών της (ιερέων-φιλόλογων) και από την άλλη η προφορική γλώσσα του διαλόγου των απλών ανθρώπων, η γλώσσα των αποσιωπημένων φωνών, της επιθυμίας, της ανάγκης, της δι-υποκειμενικότητας της συλλογικής ζωής. Με βάση τα προλεγόμενα η αναλογία θεωρείται επαρκώς θεμελιωμένη σε κεντρικές πτυχές της κοινωνικής ζωής, οπότε μπορεί να μεταφερθεί και στον Πολιτισμό.

Ο μεθοδολογικός διαχωρισμός οδηγεί στον υψηλό πολιτισμό της άρχουσας τάξης και τη μαζική – λαϊκή κουλτούρα. *«Κάθε κουλτούρα είναι διαρθρωμένη ολότητα πρακτικών, στάσεων, εμπειριών, προταγμάτων και αντιφάσεων, είναι ένας ολόκληρος τρόπος ζωής σε δεδομένο χώρο-χρόνο. Η κουλτούρα έχει παγκόσμια διάσταση. (...) Μιλάμε για την κουλτούρα ως εμπρόθετη παρουσία στον κόσμο, ως χειραφεσιακή αυτοπλασία, ως τρόπο ζωής και συνεχή ανάδυση, μιλούμε για την κουλτούρα ως πράξη»* (Δεμερτζής, 1989:27). Η ιεραρχική κοινωνία και η ύπαρξη των Ελίτ θα ορίσει με τη σφραγίδα της εξουσίας την υψηλή κουλτούρα και τις υπο-κουλτούρες, θα αξιοποιήσει όλους τους κρατικούς αρμούς για να προσδέσει στο άρμα της και να μετασχηματίσει κάθε αλλότρια φωνή ή πολιτισμική διαφορά σε έναν ενιαίο εθνικό-πολιτιστικό αρμό. Ο ρόλος της εθνικιστικής ιδεολογίας και της διανόησης σε αυτή την πορεία είναι καθοριστικός, εκ-φεύγοντας από τα πλαίσια αυτής της εργασίας, ενδεικτικά ο Antony Smith σημειώνει (2000:125-6):

«Στο παρελθόν, οι περισσότεροι λαοί επιλέγονταν από τους θεούς τους, σήμερα η εκλογή γίνεται από μια ιδεολογία και μια συμβολική που εξυψώνουν το μοναδικό και το ατομικό μεταμορφώνοντάς τα σε παγκόσμια πραγματικότητα. Σε παλιότερα χρόνια οι λαοί αποκτούσαν τον τίτλο του «εκλεκτού» για τις υποτιθέμενες αρετές τους, σήμερα καλούνται να γίνουν έθνη επειδή διαθέτουν μια πολιτισμική κληρονομιά». Φυσικά η προαναφερθείσα μεταγραφή συναντά αντιστάσεις και δεν μπορεί να

ολοκληρωθεί, καθώς ο «λαϊκός» πολιτισμός έχει τις ρίζες του στους ιδιαίτερους τρόπους ζωής των κυριαρχούμενων τάξεων.

Ο τρόπος, η διαδικασία ως ρέουσα πραγματικότητα, ως κοινωνικό γίνεσθαι αυτής της αντιφατικής και συγκρουσιακής πορείας έχει περιγραφή από τον Γκράμσι ως δια-πάλη για την Ηγεμονία. *«Η ηγεμονία του προλεταριάτου έπρεπε να στερεωθεί στην παραγωγή, αλλά η κύρια έμφαση στην αντίληψή του γι' αυτήν είχε μετεστραφεί. Η ηγεμονία, που τώρα συνδεόταν επανειλημμένα με το εποικοδόμημα, έγινε πρώτα και κύρια ένα ζήτημα πολιτισμικής υπεροχής»* (Αντερσον, 2019:43). Η διαδικασία της πάλης για την πολιτισμική ηγεμονία στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος είναι χαρακτηριστική. Η αναγκαία «εθνικοποίηση – γείωση» μιας παγκόσμιας εμβέλειας υψηλής κουλτούρας, με προφανή ρόλο στο διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση, τέθηκε στην υπηρεσία του μετασχηματισμού της ζωής και των αξιών των πρώην ραγιάδων, ώστε να γίνουν σύγχρονοι κοινωνοί της νεωτερικότητας, όταν πια οι επαναστατικοί σεισμοί του '21 είχαν κοπάσει (Λιάκος, 2005). Ο διπλός ρόλος της κατασκευής και της επινόησης τόσο της λαϊκής παράδοσης, όσο και αυτής των ανώτερων τάξεων θα περάσει μέσα από συμπληγάδες (Hobsbawm & Ranger, 2004). Η διαδικασία της συγκρότησης της φράσης «έτσι είναι τα πράγματα» εμπλέκει ιστορικό, λογικό, κοινωνικό και φανταστικό.

Η προηγούμενη θεωρητική πραγμάτευση στερεώνει τις αναλυτικές έννοιες για τη θεωρητική ανασύσταση και μελέτη της εκπαίδευσης. Ιδεολογία και πρακτική, ψευδής συνείδηση και habitus, πολιτισμικό κεφάλαιο και πολιτισμική παραγωγή/κατανομή, επιστήμη/λόγος/γνώση, πειθαρχία και αντιστάσεις θα ψηλαφήσουν τις λειτουργίες του σχολικού ιδεολογικού μηχανισμού. Ο ίδιος αυτός μηχανισμός θα πρέπει να ειπωθεί παράλληλα, τόσο από το βάθρο της οικονομικής παραγωγής, όσο και της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Ιστορικό για τη μελέτη των ρόλων της εκπαίδευσης στην ελληνική βιβλιογραφία παραμένει το έργο του Γιάννη Μηλιού (1984:13) «Εκπαίδευση και Εξουσία», όπου συναντάμε τις πρώτες προσπάθειες αξιοποίησης της κίνησης των ανάλογων ιδεών στην Ευρώπη και κυρίως στη Γαλλία μετά το Μάη του '68. *«Λέμε συνήθως πως η εκπαίδευση επιτελεί στον καπιταλισμό ένα διπλό ρόλο: Απ' τη μια παρέχει τις αναγκαίες εκείνες γνώσεις που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να ασκήσει με επιτυχία το μελλοντικό κοινωνικό του ρόλο σαν επαγγελματία. Από την άλλη διαδίδει και επιβάλλει την κυρίαρχη ιδεολογία. Η διάκριση αυτή ανάμεσα στις δύο λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι και σωστή αλλά και αναγκαία για να προσεγγίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά και τις αντιφάσεις που διαπερνούν την εκπαίδευση στον καπιταλισμό»*.

Η αναφορά του Μηλιού στην αναπαραγωγή από την πλευρά του τεχνικού, επαγγελματικού, κοινωνικού γίνεσθαι ευθυγραμμίζεται με τις απόψεις του Πουλαντζά (2008:35) για την οικονομική αναπαραγωγή, την κατάληψη των ταξικών θέσεων και ρόλων από την πλευρά της εργατικής τάξης και των παιδιών της. *«Οι κρατικοί μηχανισμοί, κι ανάμεσά τους το σχολείο, σαν ιδεολογικός μηχανισμός, δεν δημιουργούν τη διαίρεση της κοινωνίας σε τάξεις, αλλά συμβάλλουν σ' αυτή τη διαίρεση και, έτσι, στην διευρυνόμενη αναπαραγωγή της»*. Σε αυτό το σημείο εισβάλουν οι ιδεολογίες του θετικισμού, του τεχνοκρατισμού, της τεχνικής λύσης πολιτικών ζητημάτων, των τεχνικών διαχείρισης και πειθάρχησης ανθρώπων και κυρίως μια θεώρηση της γνώσης έξω από την αντιφατική/συγκρουσιακή πορεία κατάκτησής της (Kuhn, 2020).

Η πλευρά της διάδοσης της κυρίαρχης ιδεολογίας προσεγγίζεται με έναν τρόπο σχετικά ελλιπή. Ανατρέχοντας στη μαρξιστική θεωρία και τη μεθοδολογική θεώρηση του Κεφαλαίου ως κοινωνικής σχέσης παραγωγής, κυκλοφορίας, κατανομής και τελικά συνολικής αναπαραγωγής παρατηρούμε πως στη δοσμένη θεωρία το πολιτισμικό κεφάλαιο θεωρείται παραγμένο αλλού, έξω από τη σχολική αίθουσα και πως σε αυτή μένει η ανισότιμη διανομή του, άρα η απλή κατάληψη/κατανομή των ανώτερων θέσεων από τις κυρίαρχες τάξεις και των κατώτερων από τις αποστερημένες τάξεις από τους πολιτιστικούς/πνευματικούς πόρους. Η διαδικασία αυτή μοιάζει σαν μια διαδικασία χωρίς υποκείμενο, ως εάν η γνώση να είναι ένα τυπικό προϊόν με τυπική αξία χρήσης, σαν να μην μεσολαβείται το αποτέλεσμα από τον ψυχισμό των εκπαιδευόμενων.

«Τα σχολεία λοιπόν δεν είναι απλά μηχανισμοί για την επιβολή κάποιων αξιών στάσεων και κανόνων, ή για την κατάταξη των ατόμων στην παραγωγική ιεραρχία. Αποτελούν επίσης σημαντικά στοιχεία στη διαδικασία της παραγωγής πολιτιστικού κεφαλαίου σε κάθε κοινωνία» (Apple, 2016:77). Η θεώρηση του αμερικανού κοινωνιολόγου θα αντιπαραβάλει δημιουργικά την παραγωγή τεχνικής – διοικητικής γνώσης στους χώρους εργασίας και στο σχολείο, διαπιστώνοντας πως και στις δύο θα παραχθεί νέα γνώση που θα κυκλустεί από το ένα πεδίο στο άλλο. Μορφές οργάνωσης της τεχνητής γνώσης που εμπεδώθηκαν στους γονείς των μαθητών, μέσα στην ιεραρχική παραγωγή, στη διάσπαση της εργασίας σε επιτελική και εκτελεστική, σε διανοητική και χειρωνακτική θα μεταφερθούν στα σχολεία ως «καθαρή» και αυταπόδεικτη. Πιλοτικά προγράμματα και καινοτομίες από την εκπαίδευση, όπου έδειξαν θετικά σημάδια θα μεταφερθούν από τα παιδιά των εργατών, ώστε να ανεβεί ο έλεγχος και η παραγωγικότητα της εργασίας στους χώρους δουλειάς.

Η προσέγγιση αυτή κλιμακώνει την ανάλυσή της συναντώντας τις θέσεις του Φουκώ (1991:93) «Η εξουσία ασκείται μόνο σε “ελεύθερα υποκείμενα”, και στο βαθμό που είναι “ελεύθερα” – μ’ αυτό εννοούμε ατομικά ή συλλογικά υποκείμενα που έχουν μπροστά τους ένα πεδίο δυνατότητας όπου μπορούν να λάβουν χώρα πολλές διαγωγές, πολλές αντιδράσεις και διάφοροι τρόποι συμπεριφοράς». Η μελέτη του σχολικού γίνεσθαι μέσα από το «χώρο ελευθερίας» των μαθητών, από τις αντιδράσεις και τις «αποδράσεις» τους, από την απόρριψη του φανερού και του «κρυφού» σχολικού προγράμματος δίνει απαντήσεις για την αποτυχία των κοινωνικά και εθνολογικά, φυλετικά κ.α. ευάλωτων ομάδων π.χ. «τους μάγκες». Η απόρριψη του περιεχομένου του σχολείου, η κοροϊδία απέναντι «στα φυτά», η ίδια τους η «αντίσταση» στα ψέματα της αξιοκρατίας και της κοινωνικής κινητικότητας είναι που θα τους στείλει ευθεία στη χειρωνακτική εργασία και στα τρίςβαθα του κοινωνικού καταμερισμού.

Με βάση τα παραπάνω και υιοθετώντας μια θέση διαλεκτικής υπέρβασης απέναντι σε φιλελεύθερους μύθους περί παντοδυναμίας της αγωγής και της εκπαίδευσης, όσο και στην επικείμενη ανημποριά μιας μεσσιανικής παρέμβασης μέχρι την κοινωνική αλλαγή του συνόλου των παραγωγικών σχέσεων, η οποία οδηγεί στην παραίτηση και τον κυνισμό, προσεγγίσουμε το σχολείο ως κρίσιμο πεδίο συγκρούσεων και υιοθέτησης αιτημάτων και προτάσεων άμεσης εφαρμογής με πρόταγμα το οραματικό αύριο, καθώς όλα αυτά αφορούν προτίστως τη νέα γενιά. Σε κάθε περίπτωση οι καλύτερες στιγμές του εκπαιδευτικού κινήματος όσο και του νεολαιίστικου ευρύτερα, ήταν αυτές της συγχώνευσής του με τους αγώνες των εργαζομένων και των λαϊκών στρωμάτων. Οραματικά αλλά και ως καθημερινή εκπαιδευτική πυξίδα: «Η μόρφωση συνιστά ανάβαση του ατόμου στη βαθμίδα των συλλογικών πολιτιστικών κεκτημένων της ανθρωπότητας, οικοδόμηση εσωτερικού συνειδησιακού δεσμού με την ανθρωπότητα, και συνακόλουθα απόκτηση από το άτομο καθολικών χαρακτηριστικών, της καθολικότητας που διακρίνει την προσωπικότητα η οποία αντιλαμβάνεται τον κόσμο με τα μάτια της ανθρωπότητας, αλλά και τον αντιμετωπίζει υπό το πρίσμα των πανανθρώπινων αναγκών και συμφερόντων» (Παυλίδης, 2022:60-61).

2. Η περίπτωση των θεμάτων των «Νέων Ελληνικών».

Η θεωρητική περιγραφή των ρόλων της εκπαίδευσης συνδέεται με τη συγκεκριμένη ερευνητική εφαρμογή. Στην κλιμάκωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε αυτή της κατάταξης με όρους διαβατήριας τελετουργίας (Gennep, 2016) των υποψηφίων πριν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πανελλαδικές γραπτές εξετάσεις, κλήθηκαν να πραγματοποιούν με βαθιά ιδεολογικοποιημένο κοινωνικά τρόπο το ίδιο το κοινωνικό ζήτημα.

Ερευνητικό υλικό αποτελούν, ως ενιαίο κείμενο, τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων, καθώς και οι προτεινόμενες/ενδεικτικές λύσεις, όπως προτάθηκαν από μεγάλα ιδιωτικά φροντιστήρια σε ειδησεογραφικές ιστοσελίδες πανελλαδικής εμβέλειας. Η επιστημονική τεκμηρίωση των απαντήσεων δεν απασχολεί εν προκειμένω, καθώς μελετάται η Ιδεολογική

λειτουργία των θεμάτων των Πανελλαδικών εξετάσεων, οπότε προτιμήθηκαν οι απαντήσεις της πρώτης σελίδας της μηχανής αναζήτησης στο διαδίκτυο.

Το υλικό αναλύεται με όχημα την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) στο έδαφος του θεωρητικού περιγράμματος της εργασίας. Η ΚΑΛ ως μέθοδος αναδεικνύει όσα αποσιωπώνται στα θέματα/λύσεις, παράλληλα με τις ιδεολογικές συνδηλώσεις και το κοινωνικό περιβάλλον (περικείμενο) των εξετάσεων, ενώ παράλληλα η αυστηρή θεωρητική οριοθέτηση περιορίζει τους πολλαπλούς «βαθμούς ελευθερίας» που θα μπορούσαν να εισχωρήσουν στην ερευνητική πρακτική. Η ερμηνευτική και η επεξηγηματική ανάλυση θα είναι στο επίκεντρο με σκοπό να ερμηνευτούν οι ιδεολογικές και πολιτικές λειτουργίες του λόγου, ενώ η προηγούμενη τοποθέτηση στο πεδίο της Ιδεολογίας οδηγεί στην παράδοση του van Dijk αφού σύμφωνα με αυτή: «οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομούνται στον λόγο δεν αναπαράγουν η μετασχηματίζουν τις κοινωνικές δομές απευθείας, αλλά αυτή η διαδικασία “φιλτράρεται” από τις νοηματικές αναπαραστάσεις των ίδιων των ομιληρών/τριών και ακροατών/τριών για τα κείμενα στο οποία συμμετέχουν» (Στάμου, 2014:157). Η παραγωγή νοημάτων έχει υπόσταση μοναχά σε επίπεδο του κοινωνικά υπερ-προσδιορισμένου ατόμου, εκεί η κυρίαρχη ιδεολογία θα επιμεριστεί και θα βιωθεί ως «κοινός νους».

3. Εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου.

Απόσπασμα 1 (από το κείμενο των θεμάτων):

«Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε ότι τα άτομα που συμμετέχουν συχνά σε εθελοντικές δραστηριότητες πέρα από την καθημερινή τους εργασία, έχουν την ικανότητα να υπομένουν καλύτερα τις εργασιακές πιέσεις. Όπως δηλώνουν οι ίδιοι, την επόμενη μέρα στην εργασία τους νιώθουν πιο χαλαροί. Είναι ψύχραιμοι και υπομονετικοί σε σχέση με τους συναδέλφους τους, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες και πιεστικές εργασιακές συνθήκες (...) ξεχνάνε τα προσωπικά τους προβλήματα και με τη βοήθεια της ομάδας παρακάμπτουν ψυχολογικά και κοινωνικά τους αδιέξοδα».

Ενώ η πρώτη δραστηριότητα στο Α1 θα καλέσει τους εξεταζόμενους/εξεταζόμενες: «να παρουσιάσετε τρία (3) οφέλη του εθελοντισμού στην ψυχική υγεία και δύο (2) οφέλη για την κοινωνική ζωή των εθελοντών». Προφανώς στις ενδεικτικές απαντήσεις των θεμάτων όλων των φροντιστηρίων υπάρχει τυπική αναπαραγωγή των παραπάνω θέσεων. Η μανιχαϊστική προσέγγιση του φάσματος των ανθρώπινων δυνατοτήτων προκαλεί εντύπωση από πλευράς θεμάτων, οι μαθητές οδηγούνται να σκέφτονται αντι-διαλεκτικά με αυστηρά αλληλο-αποκλειόμενους όρους (θετικά/αρνητικά). Η κοινωνική πραγματικότητα μοιάζει δοσμένη και ακίνητη, «έτσι είναι τα πράγματα» με τους ίδιους εγκλωβισμένους μέσα της. Ο άνθρωπος είναι αναγκαστικά φυλακισμένος μέσα στην κοινωνία που ο ίδιος έφτιαξε, όπως ακριβώς τα ζώα στο φυσικό τους ενδιαίτημα, ένας ιδιότυπος κοινωνικός βιολογισμός παρουσιάζεται ως αναπόδραστη πραγματικότητα. Τα εργασιακά, περιβαλλοντολογικά, οικονομικά κ.α. προβλήματα δεν έχουν κοινωνικές αιτίες, δεν ερείδονται πουθενά μέσα στις ανθρώπινες κατασκευές, μοιάζουν με φυσικά φαινόμενα, με αναπόδραστη μοίρα, οπότε η μοναδική επιλογή είναι η ανακουφιστική δράση απέναντι στα αποτελέσματά τους. Η ιδεολογική παραδοχή της αφήγησης είναι στρατηγική, το κοινωνικό υποκείμενο είναι συγκροτημένο ατομικά και στη βάση των ατομικών του δικαιωμάτων (Τσουκαλάς, 1999). Η κρατική τους εμπέδωση παραλείπεται μαζί με το μονοπώλιο της κρατικής βίας, την πολιτιστική ηγεμονία, την ιδιοκτησία επί των μέσων παραγωγής κλπ. Το άτομο διάγει έναν «ελεύθερο» κοινωνικά βίο, έξω από την κοινωνική του θέση και τις συλλογικές πρακτικές, έτσι ο δρόμος της ατομικής του ευαισθητοποίησης είναι ο μοναδικός. Τα θέματα των πανελλαδικών ωθούν τους μαθητές να σκεφτούν την εργοδοτική κυριαρχία, την εντατικοποίηση στους χώρους δουλειάς, την καπιταλιστική εκμετάλλευση με όρους προσωπικού άγχους. Αυτό το άγχος θα εκτονωθεί με καταθλιπτικά χάπια ή με αντι-καταθλιπτικές εθελοντικές δράσεις εκτόνωσης και όχι με εμπρόθετη και σκοποθετημένη κοινωνική δράση. Ακόμη και η παράθεση των πλεονεκτημάτων του εθελοντισμού θυμίζει μια ιδιόρρυθμη διαχείριση του εαυτού,

μια «έξυπνη» επένδυση ως προσωπικό κεφάλαιο στα «λοιπά ενδιαφέροντα» κάποιου επόμενου βιογραφικού σημειώματος.

Απόσπασμα 2: (από το ποίημα του Μπ. Μπρεχτ)

«Λίγοι άνθρωποι βρίσκουνε καταφύγιο για τη νύχτα./ Για μια νύχτα τους φυλάγεις απ' τον άνεμο./ Το χιόνι που προορίζονταν γι' αυτούς πέφτει στο δρόμο./ Μα ο κόσμος έτσι δε θ' αλλάξει./ Δε θα καλυτερέψουνε ανάμεσα στους ανθρώπους οι σχέσεις./ Δε συντομεύει έτσι η εποχή της εκμετάλλευσης».

Ενώ η 3η δραστηριότητα θα ρωτήσει τους μαθητές αν το παραπάνω απόσπασμα προδίδει αισιόδοξη ή απαισιόδοξη άποψη από μεριάς ποιητικού υποκειμένου. Έχει τεράστια νοηματική σημασία ότι το ποίημα του Μπ. Μπρεχτ ακολουθεί των προηγούμενων απόψεων, δίνοντάς τους ποιητική και πιο ανθρώπινη διάσταση. Ουσιαστικά μιλάμε για έναν υπερ-προσδιορισμό της επικείμενης ερμηνείας του. Ας φανταστούμε την παράθεση των κειμένων αντεστραμμένη. Ένα ποίημα το οποίο με μια τυπική και ρεαλιστική ανάγνωση περιγελά την απλή επίδειξη φιλευσπλαχνίας να υπερκαθορίζει τα νοήματα πριν το κείμενο για τα θετικά του εθελοντισμού. Εδώ τα πράγματα θα ήταν τελείως διαφορετικά, τα νοήματα ωθούν για κοινωνική κριτική και προβληματισμό, ενώ οι μαθητικές απαντήσεις πιθανά να εκτραπούν από την τυπική παράθεση τετριμμένων απαντήσεων. Η αλλαγή θέσης, η αντεστραμμένη θέση δεν αποτελεί μια εκκεντρική τοποθέτηση, δεν αποτελεί νοηματική σχέση, αλλά ενέχει κοινωνικούς συσχετισμούς και ιδεολογικές πρακτικές (Althusser, 2018).

Το ίδιο το ποίημα, και ξέχωρα από το ποιος ήταν ο Μπ. Μπρέχτ, μοιάζει να μην μπορεί να κοπεί στα πλαίσια του «πνεύματος» των θεμάτων, ούτε των ενδεικτικών απαντήσεων των μεγάλων φροντιστηρίων. Το ποίημα θα αναφέρει πως οι φιланθρωπικές πράξεις «δεν συντομεύουν την εποχή της εκμετάλλευσης», παίρνοντας θέση απέναντι σε αυτήν! Είναι μια εποχή που μπορεί να συντομεύσει ή να παραταθεί, πάντως όπως κάθε εποχή είχε μια αρχή και θα έχει και ένα τέλος. Το ίδιο το ποίημα προ-οικονομεί πως στο τέλος αυτής της εποχής οι ανθρώπινες σχέσεις θα έχουν γίνει καλύτερες και ο κόσμος θα έχει αλλάξει, καθώς με την επίδειξη τυπικής αλληλεγγύης: «*Μα ο κόσμος έτσι δε θ' αλλάξει./ Δε θα καλυτερέψουνε ανάμεσα στους ανθρώπους οι σχέσεις*». Η ερώτηση των θεμάτων περί αισιόδοξης ή απαισιόδοξης στάσης του ποιητικού υποκειμένου προσδίδει χαρακτήρα ιδιοσυγκρασίας σε μια πολιτική θέση, πολύ περισσότερο δείχνει τη δήλωση πως «*Μα ο κόσμος έτσι δε θ' αλλάξει*». Η θέση του ποιήματος προφανώς εκφεύγει της συναισθηματικής επίδειξης υπερφιάλης αισιόδοξίας ή πεσιμιστικής απαισιόδοξίας, ο Μπρεχτ αναφέρεται στην ίδια την προοπτική των ανθρώπων, του κόσμου τους, των σχέσεών τους σε μια εποχή μετά την εποχή της εκμετάλλευσης. Στις απαντήσεις των φροντιστηρίων θα βρεθούν προσχέδια και για τις δύο αυτές επιλογές με όρους προσωπικής προτίμησης.

4. Για το περικείμενο των εξετάσεων και των θεμάτων

Οι ίδιες οι εξετάσεις και η κατανομή στη βάση των βαθμολογικών αποτελεσμάτων επικυρώνουν την πλήρη αποδοχή από την πλευρά τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των λειτουργών της εκπαίδευσης της διάκρισης μεταξύ των μαθητών στη βάση της απόδοσής τους. Κοινωνικοί, ταξικοί, πολιτισμικοί παράγοντες έχουν πάει στην άκρη και μένει μόνο η «φυσικοποίηση» των κοινωνικών διαφορών με όχημα των «αντικειμενική» επιστήμη. Ο Μηλιός (1984:89-90) θα παρατηρήσει: «*Το κυνήγι του βαθμού, η ιδεολογία της “επιτυχίας” και της “αποτυχίας”, ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους κλπ, σαν μαζικά φαινόμενα, η θεοποίηση μ' άλλα λόγια της αζιοκρατίας, τι άλλο δείχνουν παρά την έμπρακτη μαζική αποδοχή της σχολικής λειτουργίας και ιεραρχίας*»; Η πίεση των εξετάσεων και η αγωνία του βαθμού θα δημιουργήσει το έδαφος για αναπαραγωγή τετριμμένων απόψεων στα πλαίσια της κυρίαρχης αντίληψης, ενώ το ρίσκο μια κακής βαθμολογίας μπροστά σε κάποια εκτροπή απ' αυτήν μοιάζει παρακινδυνευμένο.

Η ιδεολογική επιρροή των θεμάτων πάνω στις νεανικές συνειδήσεις δεν μπορεί να αφήνει αδιάφορο κάθε κοινωνικό και πολιτικό υποκείμενο. Τα θέματα εμφανίζουν ως όριο της συλλογικής δράσης τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο τον εθελοντισμό! Η συνείδηση δεν υπάρχει διαμορφωμένη και επιλέγει εκ των υστέρων μορφές δράσης, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τα εργαλεία και τις μορφές της κοινωνικής δράσης. Ο μεγάλος παιδαγωγός Πάολο Φρεϊρε (1975:41) αναδεικνύοντας τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης θα υπογραμμίσει: «Για νάχουν συνεχώς την ευκαιρία οι δυνάστες να εκδηλώνουν τη “γενναιοψυχία” τους, θα πρέπει να δισπάζουν και την αδικία (...) Αληθινή γενναιοψυχία είναι ο αγώνας για να εξαλειφθούν οι αιτίες που τρέφουν την ψεύτικη φιλανθρωπία». Σε τελική ανάλυση το σχολικό σύστημα έθεσε στους εξεταζόμενους την πραγματεύση της έννοιας της «Αλληλεγγύης», αναδεικνύοντας το όρια της δικής του θέασης. Ο αυστηρός ορίζοντας της αλληλεγγύης μεταξύ των κατώτερων και υπο-κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στα πλαίσια μιας γενικόλογης φιλανθρωπίας και κοινωνικής ευαισθησίας όχι απλά δεν δημιουργεί μια Ζώνη Επικείμενης (κοινωνικής) Ανάπτυξης (Βυγκότσι,2008), αλλά υπονομεύει και τις πραγματικές εκδηλώσεις της.

5. Συμπεράσματα

Με βάση την παραπάνω ανάλυση το σχολείο έρχεται να εμπεδώσει την κυρίαρχη ιδεολογία και να νοηματοδοτήσει το κοινωνικό γίνεσθαι με έναν τρόπο αυτονόητο όσο και αναπόδραστο. Ανατρέχοντας στον Ivan Illich (1976:55) «*Το σχολικό σύστημα σήμερα, εκπληρεί την τριπλή εκείνη λειτουργία που ήταν γνώρισμα όλων των ισχυρών εκκλησιών κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Πρώτον, διαφυλάσσει τον μύθο της κοινωνίας, δεύτερον θεσμοποιεί τις αντιφάσεις του μύθου αυτού και τρίτον αποτελεί τον χώρο όπου συντελείται το τυπικό της αναπαραγωγής και της μυθοποίησης της διαστάσεως ανάμεσα στην πραγματικότητα και τον μύθο*». Η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην αναπαραγωγή αυτή κρίνεται επιβεβλημένη αν θελήσουν να έχουν πιθανότητες επιτυχίας, ενώ και οι ίδιες τους οι αντιστάσεις θα είναι τελικά μέρος της συνολικής αναπαραγωγής.

Σχολική επίδοση, υιοθέτηση της αρχής της αξιοκρατίας, συμμετοχή στην κυρίαρχη εθνική ιδεολογία, επαγγελματική προοπτική και ειδικευση θα βιωθούν μεταξύ «ίσων πολιτών» στα πλαίσια μιας «ισότητας στην εκπαίδευση» με εγγυητή την κρατική υλική θεσμικότητα. Ο δομικός χωρισμός της εκπαίδευσης από την παραγωγή και το παιχνίδι, η διάσπαση χειρονακτικής και πνευματικής εργασίας θα περάσουν σε δεύτερη μοίρα μπροστά στην πίεση της απτής πραγματικότητας των εξετάσεων και της προοπτικής της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποδεικνύοντας πως δεν υπάρχει «γνώση» αποχωρισμένη από τις πρακτικές και τα μέσα από τις οποίες αυτή κατάφερε να προσποριστεί.

Βιβλιογραφία:

- Althusser, L. (2018). Το υπόγειο ρεύμα του υλισμού της συνάντησης (Τ. Μπετζέλος, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκτός Γραμμής.
- Άντερσον, Π. (2017). Οι αντινομίες του Αντόνιο Γκράμσι (Στ. Ορφανογιάννης, Μεταφρ.). Αθήνα: Red marks.
- Aplle, W.M. (2016) Εκπαίδευση και εξουσία (Φ. Κακοβέσης, Μεταφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Βυγκότσι, Λ. (2008). Σκέψη και γλώσσα (Α. Ρόδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- Gellner, E. (1992). Έθνη και εθνικισμός (Δ. Λαφαζάνη, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Gennep, V.A. (2016). Τελετουργίες διάβασης (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.). Αθήνα: Ηριδανός.
- Δεμερτζής, Β. (1989). Κουλτούρα, Νεωτερικότητα, Πολιτική Κουλτούρα. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δεμερτζής, Ν. (1996). Ο λόγος του εθνικισμού. Αμφίσημο σημασιολογικό πεδίο και σύγχρονες τάσεις. Αθήνα – Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ.Ν. Σάκκουλα.
- Hobsbawm, E. Ranger, T. (2004). Η επινόηση της παράδοσης (Θ. Αθανασίου, Μεταφρ.). Αθήνα: Θεμέλιο.

- Ivan, I. (1976). Κοινωνία χωρίς σχολεία (Β. Αντωνόπουλος & Δ. Ποταμιάνος, Μεταφ.). Αθήνα: Βέργος
- Kuhn, S. T. (2020). Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων (Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας, Μετάφρ.). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Λένιν, Β.Ι. 1(976). Κράτος και επανάσταση (Α. Σολάρο, Μεταφρ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Λιάκος, Α. (2005). Πως στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο;. Αθήνα: Πόλις.
- Λούκατς, Γκ. (2001). Ιστορία και ταξική συνείδηση (Γ. Παππαδάκης, Μεταφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μηλιός, Γ. (1984) Εκπαίδευση και εξουσία. Αθήνα: Εκδόσεις θεωρία.
- Munheim, Karl, Ιδεολογία και ουτοπία (Γ. Ανδρουλιδάκης, Μεταφρ.). Αθήνα, 1997: Εκδόσεις Γνώση
- Μπέργκερ, Π. , Λούκμαν, Τ. (2003). Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας (Κ. Αθανασίου, Μεταφρ.). Αθήνα: νήσος.
- Μπουρντιέ, Π. (1999). Κείμενα κοινωνιολογίας (Ν. Παναγιωτόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Στάχυ.
- Παυλίδης, Π. (2022). Το έργο των εκπαιδευτικών στην «κοινωνία της γνώσης». Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ.
- Πουланτζας, Ν. (2008). Το κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός. Αθήνα: Εκδόσεις θεμέλιο.
- Smith, D.A. (2000). Εθνική ταυτότητα (Ε. Πέππα, Μεταφρ.). Αθήνα. Οδυσσέας.
- Στάμου, Α. (2014), Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας, https://www.researchgate.net/publication/319876857_E_kritike_analyse_logou_Meletontas_ton_ideologiko_rolo_tes_glossas (Τελευταία επίσκεψη 10/04/2024).
- Τσουκαλάς, Κ. 1(999). Η εξουσία ως λαός και ως έθνος. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φουκό, Μ. (1991). Η μικροφυσική της εξουσίας (Λ.Τρουλινού, Μετάφρ). Αθήνα: ύψιλον/βιβλία.
- Φρέιρε, Π. (1975). Η αγωγή του καταπιεζόμενου (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ραππά.

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ

Νιφόρου Αφροδίτη
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
Σαρακινιώτη Αικατερίνη
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
Χαμάκος Γεώργιος
Εκπαιδευτής Ενηλίκων
Φουντουλάκη Νατάσσα
Στέλεχος TEKA

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια προσέγγιση του ψηφιακού μετασχηματισμού στο χώρο της κοινωνικής ασφάλισης εστιάζοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία ως καθοριστικού παράγοντα που προσδίδει προστιθέμενη αξία για την καλύτερη εφαρμογή των δημόσιων πολιτικών. Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η αντίσταση στην αλλαγή ως στάση των συμμετεχόντων στην ψηφιακή μετάβαση αλλά και οι δυσκολίες που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ενδεχομένως λόγω μη συντονισμένης εναρμόνισής της με οργανωτικές αλλαγές των φορέων. Μέσα από την εργασία αναδεικνύεται η σημασία της υπηρεσιακής εκπαίδευσης και οι τρόποι υλοποίησής της αλλά κυρίως αποτυπώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για την εκπαίδευση, ώστε να αποτελέσει εφελτήριο

για την δημόσια συζήτηση ως προς τον σχεδιασμό, ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κοινωνική ασφάλιση και τον Δημόσιο τομέα γενικότερα.

Λέξεις κλειδιά: Αλλαγή, Αντίσταση, τεχνικές, εκπαίδευση, κοινωνική ασφάλιση, Δημόσια Διοίκηση

1. Εισαγωγή

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός και η συνεπακόλουθη ηλεκτρονική διακυβέρνηση αναφέρεται στη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) από φορείς της δημόσιας διοίκησης, καθώς και στις νέες διοικητικές πρακτικές τις οποίες οι τεχνολογίες αυτές εισάγουν. Οι τεχνολογίες ΤΠΕ υποστηρίζουν τις εσωτερικές λειτουργίες της δημόσιας διοίκησης, την επικοινωνία και συνεργασία της με τους πολίτες και τις επιχειρήσεις, τη λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη πολιτικών ενώ συμβάλλουν συνολικά στον μετασχηματισμό του τρόπου λειτουργίας της.

Το άμεσο κέρδος από τον ψηφιακό μετασχηματισμό κρατών και οργανισμών του δημόσιου τομέα είναι η μείωση του χρόνου απόκρισης, η βελτίωση της ποιότητας εξυπηρέτησης του πολίτη και των επιχειρήσεων, η σημαντική μείωση του κόστους για τον δημόσιο τομέα, ο οποίος έτσι μπορεί να βρει πόρους για νέες υπηρεσίες, αλλά και η αύξηση της διαφάνειας, η αξιοποίηση δεδομένων στη λήψη σωστότερων αποφάσεων και η συνεργατική λειτουργία. Το σημαντικότερο όμως για μία χώρα, όπου μέσω του ψηφιακού μετασχηματισμού ο δημόσιος τομέας λειτουργεί σωστά και με πλήρη διαφάνεια, είναι ότι απελευθερώνονται οι παραγωγικές δυνάμεις της, ωθώντας την έτσι προς νέα υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας, ελκυστικότητας επενδύσεων αλλά και ποιότητας ζωής.

Η εργασία πραγματεύεται τις αντιλήψεις και τις στάσεις των στελεχών των Φορέων Κοινωνικής Ασφάλισης για τον ψηφιακό μετασχηματισμό, αναδεικνύοντας παράλληλα τον ρόλο και τη σημασία της εκπαίδευσης για την επίτευξη της νέας ψηφιακής εποχής στον τομέα της κοινωνικής ασφάλισης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα εργασία διεξήχθη ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου. Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε, καθώς δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν οι λόγοι για τους οποίους δημιουργείται μια σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Αποφεύχθηκε η χρήση της ποιοτικής έρευνας, καθώς θεωρείται αρκετά χρονοβόρα και το δείγμα απαντήσεων που συλλέγεται είναι μικρού μεγέθους.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τη βοήθεια της Google Forms, με ερωτήσεις απόλυτα κατανοητές από τους ερωτώμενους. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από σύντομη επιστολή, στην οποία αναφέρθηκε με σαφήνεια το θέμα της έρευνας, τα στοιχεία των ερευνητών, ενώ τηρήθηκε απόλυτη ανωνυμία.

Όσον αφορά το δείγμα της έρευνας, πρόκειται για στελέχη φορέων κοινωνικής πολιτικής με τα οποία οι ερευνητές έχουν συναδελφική σχέση ή συμμετείχαν σε επιμορφωτικό πρόγραμμα με εκπαιδευτές μέλη της ομάδας εργασίας, ενώ δόθηκε και η δυνατότητα της προώθησής του και σε άλλα στελέχη.

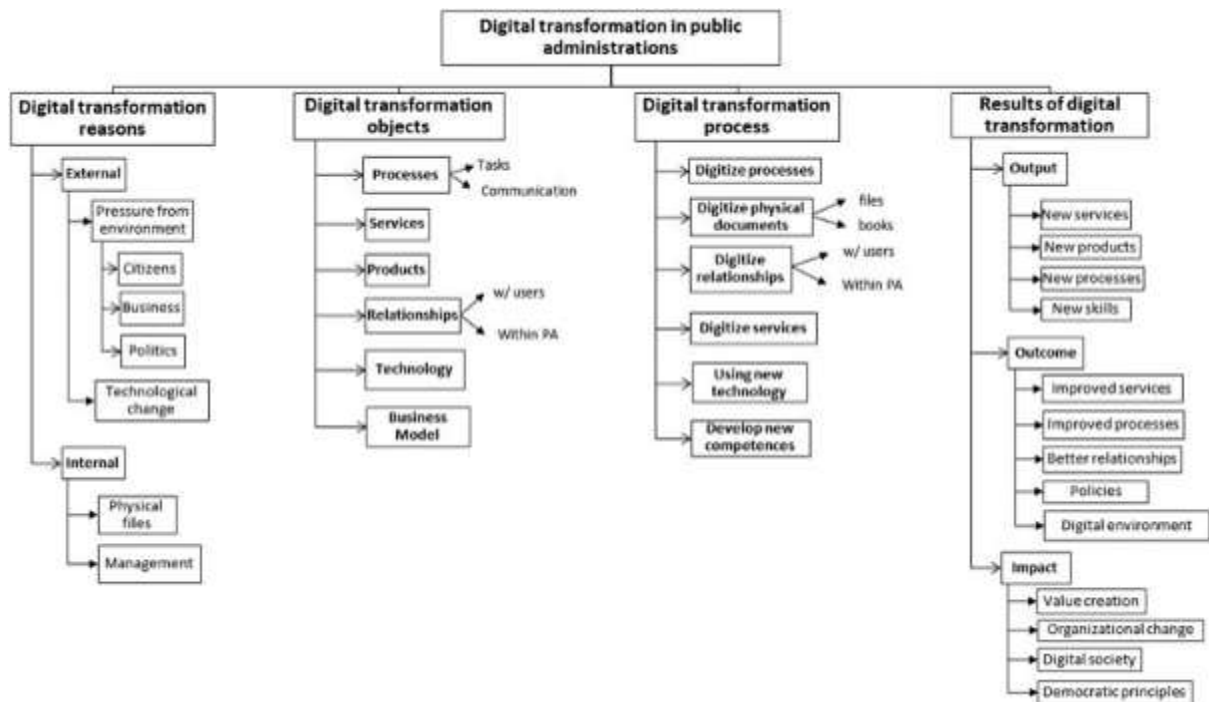
Η επιλογή του θέματος και εν συνεχεία των ερωτημάτων εδράζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία παρείχε το βασικό θεωρητικό πλαίσιο και αποτέλεσε τον ερευνητικό καθοδηγητή στη διατύπωση των βασικών ερευνητικών υποθέσεων.

2.2. Ψηφιακός Μετασχηματισμός

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός δεν είναι παρά το όχημα για να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο το κράτος εξυπηρετεί τους πολίτες, σχεδιάζει διαδικασίες, υλοποιεί δράσεις και λύνει προβλήματα.

Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός, ιδιαίτερα του δημόσιου τομέα, προσεγγίζεται με υπό διαφορετικές πολλές φορές έννοιες, όπως ηλεκτρονική διακυβέρνηση, ψηφιακή ή μετασχηματιστική διακυβέρνηση. Οι έννοιες αυτές έχουν ως κοινό στοιχείο τη χρήση των πληροφοριακών συστημάτων στη δημόσια διοίκηση, με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των υπηρεσιών (Mergel et al., 2019).

Ωστόσο, η έννοια του ψηφιακού μετασχηματισμού δεν εξαντλείται στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών. Ο επιτυχημένος μετασχηματισμός σημαίνει ότι ο φορέας δεν παραμένει ίδιος πριν και μετά από αυτόν. Λειτουργεί και ενεργεί πλέον με έναν καινούργιο τρόπο. Με την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί η έννοια της ουσιαστικής αλλαγής στον τρόπο εργασίας, η οποία προϋποθέτει ευρείες οργανωτικές αλλαγές, αλλαγές στην κουλτούρα, στα επιχειρησιακά μοντέλα αλλά και ευελιξία και ελαστικότητα που απαιτείται να επιδείξουν οι δημόσιοι οργανισμοί για να ανταποκριθούν στις επερχόμενες αλλαγές. Στόχος της μελέτης είναι να αναδειχθεί η αντίσταση στην αλλαγή κατά τη διαδικασία του ψηφιακού μετασχηματισμού και ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης. Χωρίς επαρκή εκπαίδευση που εστιάζει σε γνώσεις, δεξιότητες αλλά και στάσεις-συμπεριφορές, είναι εφικτή η επιτυχής μετάβαση στη ψηφιακή εποχή;



Εικόνα 1: Ψηφιακός Μετασχηματισμός στη Δημόσια Διοίκηση

Η Εικόνα 1 παρουσιάζει τον ψηφιακό μετασχηματισμό στη δημόσια διοίκηση. Οι Mergel et al., 2019 αποτυπώνουν με πλήρη τρόπο στη μελέτη τους, τι σημαίνει πρακτικά ο όρος αυτός. Κάνοντας μια συνοπτική ανάλυση της διαδικασίας που περιγράφεται, ο ψηφιακός μετασχηματισμός αποτελείται από πολλά στάδια και πολλά χαρακτηριστικά. Το αποτέλεσμα του δεν είναι μόνο οι ψηφιοποιημένες διαδικασίες και υπηρεσίες, αλλά η δημιουργία προστιθέμενης αξίας, οι οργανωτικές αλλαγές και η δημιουργία μιας ψηφιακής κοινωνίας.

2.3. Ψηφιακός Μετασχηματισμός της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης

Όσον αφορά την εξέλιξη του ψηφιακού μετασχηματισμού στην ελληνική δημόσια διοίκηση, μπορούμε με βάση ορισμένα κριτήρια να διακρίνουμε δύο περιόδους: η πρώτη καλύπτει τις παρεμβάσεις έως το 2019 και η δεύτερη χαρακτηρίζεται από τις δράσεις του Υπουργείου Ψηφιακής Διακυβέρνησης. Ειδικότερα, κατά την πρώτη περίοδο, παρά την ύπαρξη αρκετών μεμονωμένων θετικών στοιχείων, επικρατεί μία έντονα προβληματική κατάσταση, όπου κυριαρχούν δαπανηρές, χρονοβόρες, αφιλόζενες και πολύπλοκες υπηρεσίες, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις αναπαράγουν τη γραφειοκρατία των χειρόγραφων διαδικασιών. Συχνά υπάρχει σπασμωδική αντιμετώπιση των ζητημάτων του ψηφιακού μετασχηματισμού με έντονο κατακερματισμό, έλλειψη συντονισμού και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων, ελλιπής διασύνδεση και αξιοποίηση υπαρχόντων συστημάτων και σημαντική χρονική απόσταση από την έναρξη έως την παράδοση ενός έργου. Συνήθης είναι η κατάσταση κατά την οποία εμπλέκονται πληθώρα φορέων, με αποτέλεσμα σπατάλη στην αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και αναποτελεσματικότητα λόγω επικαλύψεων και αντιφάσεων στον τρόπο που υποστηρίζονται οι δημόσιες υπηρεσίες.

Η δεύτερη περίοδος εκκινεί με τη επανασύσταση του Υπουργείου Ψηφιακής Διακυβέρνησης, που αποκτά στρατηγικό ρόλο και είναι αρμόδιο για την παροχή ψηφιακών υπηρεσιών στους πολίτες και τις επιχειρήσεις, οι οποίες βασίζονται σε απλουστευμένες διοικητικές διαδικασίες. Στόχος είναι να αποκτήσει η Ελλάδα «εξ ορισμού ψηφιακό χαρακτήρα» (digital by default) έως το 2023. Η Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού (ΒΨΜ 2021) θέτει ως στόχο την «άριστη εξυπηρέτηση πολιτών, επισκεπτών, καθώς και ελληνικών και διεθνών επιχειρήσεων μέσω του ψηφιακού μετασχηματισμού της δημόσιας διοίκησης». Αξίζει δε να σημειωθεί ότι η πανδημία της covid-19 έδρασε ως επιταχυντής των δράσεων και ενεργειών για την ενίσχυση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης.

2.4. Ψηφιακές Μεταρρυθμίσεις στην Κοινωνική Ασφάλιση

Στον τομέα της κοινωνικής ασφάλισης, το έτος 2020 ορίζεται, με απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου του ΕΦΚΑ, ως έτος ψηφιακού μετασχηματισμού, στη διάρκεια του οποίου ανακαθορίζεται ο τρόπος με τον οποίο θα συνδέονται οι διοικητικές διαδικασίες, οι άνθρωποι πόροι και τα δεδομένα στον Φορέα. Στη νέα εποχή, οι "ψηφιακές δυνατότητες" εξελίσσονται σε "ψηφιακές ικανότητες", χτίζοντας μια διαφορετική κουλτούρα μαζί με την "ψηφιακή πραγματικότητα"» (Varveris, 2021).

Το επιχειρησιακό σχέδιο περιλαμβάνει στρατηγικές, πυλώνες και δράσεις, προκειμένου ο ΕΦΚΑ να καταστεί ένας σύγχρονος Οργανισμός με ποιοτικές και φιλικές προς τους πολίτες υπηρεσίες. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός του ΕΦΚΑ αποτυπώνεται και στον Ν. 4670/2020. Ο Φορέας μετονομάζεται σε e-ΕΦΚΑ, ενώ πολλές διατάξεις του νόμου υπαγορεύουν την ενοποίηση της βάσης των ασφαλιστικών δεδομένων και την ψηφιοποίηση όλων των λειτουργιών της κοινωνικής ασφάλισης, προκειμένου να εξασφαλιστούν αποτελεσματικότερες και ταχύτερες υπηρεσίες προς τους πολίτες και να αντιμετωπιστεί το ισχυρό έλλειμμα εμπιστοσύνης των ασφαλισμένων.

2.5. Αντίσταση στην Αλλαγή

Η εισαγωγή οποιασδήποτε αλλαγής στο εσωτερικό μιας οργάνωσης επιφέρει αντιδράσεις στους εργαζομένους. Οι Del Val and Fuentes (2003: 153) βλέπουν την αντίσταση στην αλλαγή ως ένα φαινόμενο που επηρεάζει τη διαδικασία της αλλαγής, καθυστερώντας το ξεκίνημά της ή επιβραδύνοντας την εξέλιξή της και αυξάνοντας το κόστος της. Παράλληλα βλέπουν την αντίσταση στην αλλαγή ως μια προσπάθεια των εργαζομένων να διατηρήσουν την υφιστάμενη κατάσταση πραγμάτων, η οποία πηγάζει κυρίως από βαθιά εδραιωμένες πολιτικές αντιλήψεις και αξίες, χαμηλές δεξιότητες, έλλειψη δημιουργικότητας, και είναι εντονότερη στις μεγάλες στρατηγικές αλλαγές παρά στις μικρές, εξελικτικές.

Μελέτες (McKinsey και Harvard Business Review) έδειξαν ότι μέχρι και το 70% των πρωτοβουλιών ψηφιακού μετασχηματισμού δεν έχουν επιτυχία. Από μία πιο αναλυτική επισκόπηση, αναδύεται το γεγονός ότι δεν είναι πραγματικά οι νέες τεχνολογίες που είναι προβληματικές, αλλά οι αδυναμίες έγκεινται στον κακό σχεδιασμό, στις κακές στρατηγικές επικοινωνίας και αλλαγής, καθώς και στη γενική αποτυχία των ηγετών και των διαχειριστών του έργου να συμπεριλάβουν και να επιδιώξουν την αποδοχή από όλες τις ομάδες που επηρεάστηκαν από την αλλαγή. Με άλλα λόγια, ο «πολιτιστικός μετασχηματισμός» είναι συχνά ο λιγότερο ευαίσθητος, αλλά στην πραγματικότητα μπορεί να είναι ο πιο κρίσιμος από όλους.

Πολλές επιχειρήσεις, κατά την υιοθέτηση του ψηφιακού μετασχηματισμού και την ενσωμάτωση στην καθημερινή τους λειτουργία των ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών, αγνοούν σημαντικά στοιχεία όπως τη σχετική εκπαίδευση του ανθρωπίνου δυναμικού, την αναμόρφωση του επιχειρησιακού και λειτουργικού μοντέλου, τον ανασχεδιασμό των διαδικασιών, καθώς και την πιθανότητα αντίστασης στο νέο αυτό περιβάλλον. Αξίζει να σημειωθεί, πως υψίστης σημασίας είναι οι επιχειρήσεις να προσαρμοστούν και να εξοπλιστούν, λαμβάνοντας τα απαραίτητα τεχνολογικά μέτρα και καλύπτοντας τυχόν κενά, τόσο σε επίπεδο συσκευών όσο και σε επίπεδο ανθρωπίνου δυναμικού, δεξιοτήτων και γνώσεων, προτού ψηφιοποιηθούν (Solis, B., 2016).

Αυτό που τονίζεται από το μεγαλύτερο κομμάτι της βιβλιογραφίας (De Vries et al., 2016) είναι η ανάγκη υιοθέτησης μιας σφαιρικής άποψης των αλλαγών, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις πολύπλοκες οργανωτικές δομές και τα οργανογράμματα που χαρακτηρίζουν παραδοσιακά το δημόσιο τομέα. Αν επικρατήσει μια αποσπασματική προσέγγιση, τότε το πιθανότερο είναι πως ο δημόσιος ψηφιακός μετασχηματισμός θα αποτύχει (Weerakkody et al., 2016).

Τα σημαντικότερα εμπόδια στην προσπάθεια ψηφιακού μετασχηματισμού της δημόσιας διοίκησης, όπως περιγράφονται στη διαθέσιμη βιβλιογραφία, θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε έξι κατηγορίες: τεχνολογικά, οργανωτικά, νομικά, ηθικά, κοινωνικά/πολιτιστικά και οικονομικά. (Sun, et al., 2018)

Αρχικά, τα τεχνολογικά εμπόδια είναι προφανώς ένας βασικός παράγοντας που εμποδίζει τον επιτυχημένο ψηφιακό μετασχηματισμό στον δημόσιο τομέα και για αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο από τις πρώτες κιόλας περιόδους ανάπτυξης της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης.

Η αντίσταση στην αλλαγή είναι μια κοινή πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι οργανισμοί κατά τη διάρκεια του ψηφιακού μετασχηματισμού (Pardo del Val & Martínez, 2003).

Οι ψηφιακές δεξιότητες, απαιτούν παράλληλα την ύπαρξη μιας οργανωσιακής κουλτούρας η οποία σε συνδυασμό με φαινόμενο, το οποίο αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως “ανοσία στην αλλαγή” (Kegan & Lahey, 2009), στο οποίο “ενώ είναι κατανοητή η ανάγκη για αλλαγή, υποβόσκει μια εσωτερική σύγκρουση μεταξύ αυτής της ανάγκης και ασυνείδητων πεποιθήσεων και σκέψεων που την εμποδίζουν να γίνει πραγματικότητα” (Παυλάκης, 2021).

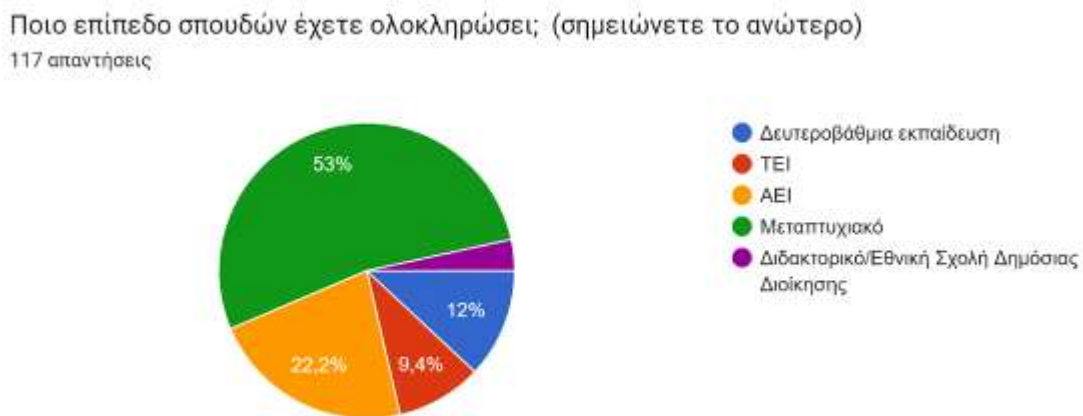
Οι εργαζόμενοι μπορεί να αντιστέκονται στην αλλαγή για διάφορους λόγους μεταξύ των οποίων είναι η οργανωσιακή κουλτούρα, η έλλειψη σαφούς στρατηγικής από τον οργανισμό και τα κενά δεξιοτήτων και έλλειψη κατάρτισης. Ειδικότερα, οι εργαζόμενοι μπορεί να αντιστέκονται στην αλλαγή εάν αισθάνονται ότι δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να προσαρμοστούν στις νέες τεχνολογίες και διαδικασίες. Η παροχή ολοκληρωμένης εκπαίδευσης και ευκαιριών αναβάθμισης μπορεί να αντιμετωπίσει αυτήν την αντίσταση. Επίσης, οργανισμοί με ιεραρχική και γραφειοκρατική κουλτούρα μπορούν να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερη αντίσταση στην αλλαγή. Μια κουλτούρα που δεν ενθαρρύνει τον πειραματισμό, την καινοτομία και τη συνεργασία μπορεί να εμποδίσει τις προσπάθειες ψηφιακού μετασχηματισμού. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι η έλλειψη σαφούς στρατηγικής στον οργανισμό αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για επιτυχημένες πρωτοβουλίες ψηφιακού μετασχηματισμού. Χωρίς μια καλά καθορισμένη και αντιληπτή από όλους στρατηγική, οι οργανισμοί μπορεί να αντιμετωπίσουν διάφορες προκλήσεις, που θα διακινδυνέψουν κάθε προσπάθεια μετασχηματισμού.

2.6. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη σύγχρονη Δημόσια Διοίκηση

Στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων κοινωνικοοικονομικών και τεχνολογικών αλλαγών, η μάθηση και η ενίσχυση των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού είναι κομβικής σημασίας. Η επάρκεια στη χρήση της γνώσης, η αξιοποίηση της μεταγνώσης, η εφαρμογή ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική εκπλήρωση εργασιών του ανθρώπινου δυναμικού προς όφελος του πολίτη, αποτελούν βασική στόχευση των δημοσίων πολιτικών (Νιφόρου & Συν, 2022). Οι ψηφιακές μεταρρυθμίσεις που προαναφέρθηκαν είναι άμεσα εξαρτώμενες από την εκπαίδευση όσον αφορά την επαρκή υλοποίησή τους, ενώ ένα από τα θέματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο κάθε εκπαιδευτής και η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η αντίσταση στην αλλαγή δεδομένου ότι “οι τεχνικές και οι γνώσεις που προσφέρονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συνδέονται εύκολα με αυτά που ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες” (Coureau, 2000). Για διάφορους λόγους, όπως της καθυστέρησης υλοποίησης της αναβάθμισης του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, δεν εφαρμόζεται άμεσα το αντικείμενο αυτό κατά την υλοποίηση (παλαιά συστήματα υπολογιστών, αδυναμίες διαδικτύου κλπ) και έτσι δεν καλούνται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευόμενοι αυτά για τα οποία εκπαιδεύονται άμεσα. Παράλληλα, ασκούνται ασφυκτικές πιέσεις για την άμεση εφαρμογή των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νέο ψηφιακό περιβάλλον, το οποίο όμως δεν είχε παράλληλα αναπτυχθεί και οι συμμετέχοντες διαμόρφωσαν μια περαιτέρω κουλτούρα αντίστασης στην αποδοχή του νέου περιβάλλοντος. Ακολούθως αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

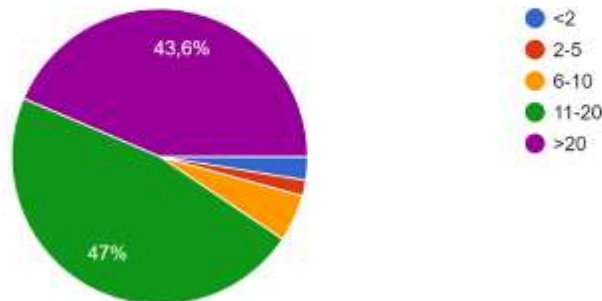
Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 117 υπάλληλοι φορέων κοινωνικής ασφάλισης, (ΕΦΚΑ & ΤΕΚΑ). (Γράφημα 1)



Γράφημα 1: Επίπεδο σπουδών συμμετεχόντων

με εργασιακή εμπειρία (Γράφημα 2).

Εργασιακή εμπειρία (συνολικά) σε φορέα κοινωνικής ασφάλισης (έτη) πχ τένος Ταμείο - Τομέα - Κλάδο
117 απαντήσεις



Γράφημα 2: Εργασιακή Εμπειρία στην κοινωνική ασφάλιση

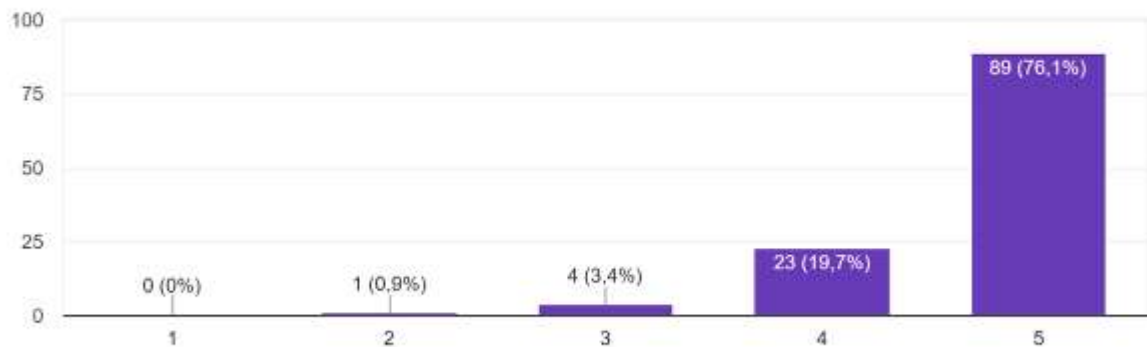
Οι συμμετέχοντες ορίζουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό (Γράφημα 3), ως: «.. στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητάς και αποδοτικότητας, την αύξηση της διαφάνειας, της διαλειτουργικότητας και της ικανοποίησης των πολιτών», ενώ σχεδόν στο σύνολό τους τον θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό (Γράφημα 4).

Ποια πρόταση, κατά τη γνώμη σας, ταιριάζει περισσότερο στον ορισμό του ψηφιακού μετασχηματισμού στον δημόσιο τομέα;
117 απαντήσεις



Γράφημα 3: Ορισμός του ψηφιακού μετασχηματισμού στον Δημόσιο Τομέα

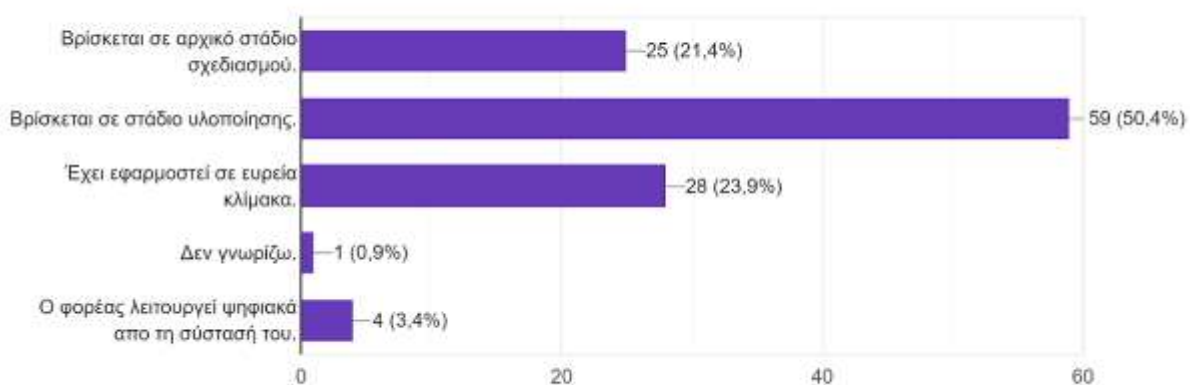
Πόσο σημαντικός πιστεύετε ότι είναι ο ψηφιακός μετασχηματισμός σε έναν δημόσιο οργανισμό;
117 απαντήσεις



Γράφημα 4: Η σημασία του ψηφιακού μετασχηματισμού στον Δημόσιο Τομέα

Οι συμμετέχοντες αξιολογούν τον ψηφιακό μετασχηματισμό ως απαραίτητο για τον φορέα τους και οι μισοί εξ αυτών (50,4%) περιγράφουν ότι βρίσκεται σε στάδιο υλοποίησης. Οι υπόλοιποι μισοί, ανάλογα με την υπηρεσία στην οποία απασχολούνται, θεωρούν ότι είτε έχει εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα (23.9%), είτε ότι βρίσκεται σε στάδιο αρχικού σχεδιασμού (21%) (Γράφημα 5). Επισημαίνουμε ότι το ΤΕΚΑ λειτουργεί από τη σύστασή του με ψηφιακές υπηρεσίες και ως εκ τούτου ο ψηφιακός προσανατολισμός είναι δεδομένος. Αντίθετα η διαδικασία στον e-ΕΦΚΑ ξεκίνησε το 2020.

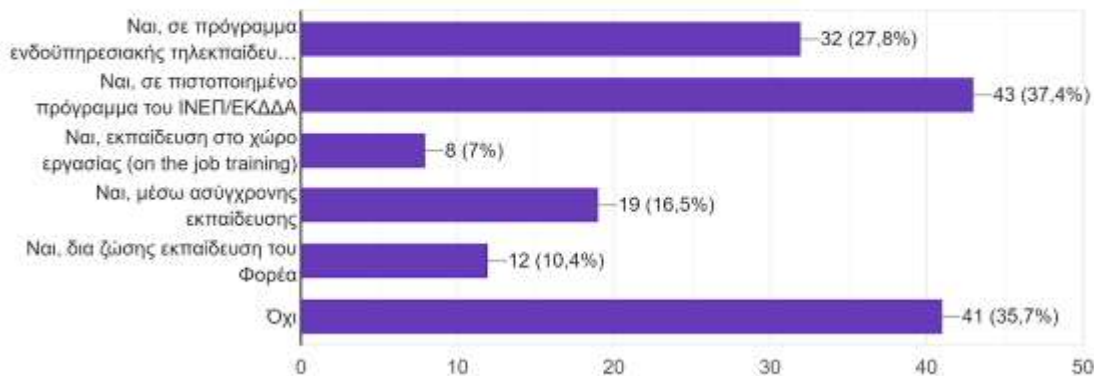
Πώς θα περιγράφατε το επίπεδο του ψηφιακού μετασχηματισμού στην υπηρεσία σας;
117 απαντήσεις



Γράφημα 5: Αντίληψη του επιπέδου ψηφιακού μετασχηματισμού

Η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να παρέχεται με ποικίλους τρόπους και έχει συμμετάσχει σε αυτήν ένα μεγάλο ποσοστό υπαλλήλων (65%) (Γράφημα 6).

Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αντικείμενο την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων σας;
115 απαντήσεις



Γράφημα 6: Εκπαιδευτικές διαδικασίες για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων

Επίσης θεωρούν ότι η εκπαίδευση «δεν καλύπτει τις πραγματικές ανάγκες» και «οι εργαζόμενοι μαθαίνουν μόνοι τους», ενώ αναδεικνύεται και η πίεση εφαρμογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων (29,9%) (Γράφημα 7)

Επιλέξτε μία από τις ακόλουθες φράσεις που σας εκφράζει περισσότερο:
117 απαντήσεις



Γράφημα 7: Στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η κατανομή για τους παράγοντες που θεωρείται ότι επηρεάζουν την εξέλιξη του ψηφιακού μετασχηματισμού. Στην ερώτηση «Αξιολογείστε τους συντελεστές για την επίτευξη του στόχου του ψηφιακού μετασχηματισμού», οι παράγοντες που ξεχωρίζουν είναι η στοχευμένη εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, η διευρυμένη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών και η απλοποίηση του κανονιστικού πλαισίου και των διοικητικών διαδικασιών.

Πίνακας 1: Αξιολογείστε τους συντελεστές για την επίτευξη του στόχου του ψηφιακού μετασχηματισμού

Επι της εκατό	5	4	3	2	1
Η στοχευμένη εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού.	72,5	37,4	18,7	4,68	0

Ο συνεχής μαθησιακός προσανατολισμός της υπηρεσίας.	55	48	26,9	5,85	2,3
Η διευρυμένη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών.	69	44,5	15,2	4,68	1,2
Η απλοποίηση του κανονιστικού πλαισίου και των διοικητικών διαδικασιών.	65,5	37,4	24,6	5,85	2,3
Η αλλαγή του μοντέλου ηγεσίας.	35,1	36,3	35,1	17,6	7

Οι ερωτώμενοι αξιολόγησαν ως σημαντικότερο παράγοντα για τον ψηφιακό μετασχηματισμό του φορέα τους, την εκπαίδευση του προσωπικού (72,54%), την διευρυμένη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (69,03%) και την απλοποίηση του κανονιστικού πλαισίου των διαδικασιών (65,52%).

Στη ερώτηση σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο φορέας για την προσπάθεια ψηφιακού μετασχηματισμού ξεχωρίζουν ο ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός (60,84%), η κακή οργανωσιακή κουλτούρα (43,29%) και η ελλιπής εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού (40,95%). Χαρακτηριστικό είναι ότι η αντίσταση στην αλλαγή αξιολογείται ως μέτριας σημασίας παράγοντας.

Πίνακας 2: Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα θέματα που αντιμετωπίζει η υπηρεσία σας στην προσπάθεια ψηφιακού μετασχηματισμού

Επί της εκατό	5	4	3	2	1
Ο ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός.	60,8	37,4	30,4	8,19	3,51
Η κάθετη γραφειοκρατική δομή	25,7	49,1	44,5	8,19	9,36
Η κακή οργανωσιακή κουλτούρα	43,3	42,1	36,3	10,5	4,68
Οι ελλειπείς ψηφιακές δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού	31,6	38,6	39,8	17,6	9,36
Η ελλιπής εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού	41	42,1	35,1	12,9	5,85
Η αντίσταση στην αλλαγή	23,4	24,6	48	14	26,9

Αναφορικά με τους παράγοντες οι οποίες σχετίζονται με τον ψηφιακό μετασχηματισμό του φορέα η ανάλυση ανέδειξε διάφορους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την εφαρμογή καινοτομιών και την εξέλιξη του ψηφιακού μετασχηματισμού και μπορούν να συσχετιστούν. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στη σημασία της διευρυμένης χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών ενώ ως εμπόδιο εμφανίζεται ο ανεπαρκής εξοπλισμός. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στην επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς αναγνωρίζεται ως εμπόδιο για την εξέλιξη του ψηφιακού μετασχηματισμού ενώ ταυτόχρονα αξιολογείται υψηλά ως προς το βαθμό επιρροής του από τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Ο τρίτος παράγοντας αφορά στο πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να συντελεστεί ο ψηφιακός μετασχηματισμός καθώς η διοικητική οργάνωση και η οργανωσιακή κουλτούρα του φορέα αξιολογούνται τόσο ως σημαντικός παράγοντας εφαρμογής του ψηφιακού μετασχηματισμού, όσο και ως εμπόδιο.

Χαρακτηριστικό εύρημα της έρευνας είναι ότι η αντίσταση των υπαλλήλων στην αλλαγή αξιολογείται ως μεσαίας σημασίας παράγοντας. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι ενώ οι φορείς κοινωνικής ασφάλισης βρίσκονται σε διαδικασία ψηφιακού μετασχηματισμού το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν αφορά στην τεχνολογική υποδομή του φορέα ο οποίος κρίνεται ανεπαρκής και εμποδίζει την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους.

6. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή των αλλαγών που επιτάσσει ο ψηφιακός μετασχηματισμός της κοινωνικής ασφάλισης συνεπάγεται ότι οι φορείς θα πρέπει να μετατραπούν σε οργανισμούς που μαθαίνουν το ανθρώπινο δυναμικό τους αφενός να αποδεχτεί την νέα δημόσια διοίκηση, όπως διαμορφώνεται στο σύγχρονο περιβάλλον, αφετέρου να αποδεχθεί την αλλαγή που είναι μονόδρομος ότι θα επέλθει. Η εκπαίδευση αποκτά καθοριστικό ρόλο, όμως για να επιτευχθεί ο σκοπός της, θα πρέπει να μεταβληθούν οι στάσεις και οι συμπεριφορές του προσωπικού απέναντι στην διαδικασία της αλλαγής. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να στοχεύει και σε θέματα συμπεριφοράς, όπως το να εντάσσονται οι εργαζόμενοι στο νέο περιβάλλον, να προσαρμόζονται σε αυτό και να το απομυθοποιούν, ενώ παράλληλα να κινητοποιούνται μέσα σε αυτό.

Η διαδικασία της αλλαγής αναλύεται σε επιστημονικά κείμενα στα οποία, για την αντιμετώπιση της αντίστασης στην αλλαγή, προτείνεται η εκπαίδευση – ανάπτυξη δεξιοτήτων (Μπουρμπούλη & Συν, 2020), η οποία “στοχεύει στην πληρέστερη δυνατή ενημέρωση και κατάρτιση των εργαζομένων, επικεντρώνοντας στον ρόλο που αναμένεται να έχει ο καθένας στη νέα κατάσταση. Στόχος της εκπαίδευσης των εμπλεκόμενων ατόμων είναι η ανάπτυξή τους μέσα στο νέο περιβάλλον, το οποίο “νέο περιβάλλον” είναι πλέον ψηφιακό, σύμφωνα με το σχέδιο δράσης για την κοινωνική ασφάλιση και απαιτούνται μια σειρά από αλλαγές προς την κατεύθυνση αυτή, στις οποίες καθοριστικό ρόλο έχει η εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης εντοπίζεται και στην παρούσα έρευνα και αντιμετωπίζεται από τους συμμετέχοντες ως βασική μέθοδος απόκτησης δεξιοτήτων και προσαρμογής στο νέο περιβάλλον που διαμορφώνεται στους Φορείς Κοινωνικής Ασφάλισης.

Παρά την ανωτέρω κατεύθυνση, από την έρευνα αναδεικνύεται ότι οι υπάλληλοι των φορέων κοινωνικής ασφάλισης, ενώ αξιολογούν ως σημαντικό τον ψηφιακό μετασχηματισμό, δείχνουν να μην έχουν μία ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το τι σημαίνει και ποιοι παράγοντες τον ορίζουν. Επιπρόσθετα, για την εφαρμογή του ψηφιακού μετασχηματισμού, ως μεγαλύτερα εμπόδια προσδιορίζουν «εξωτερικούς» παράγοντες, όπως η οργανωσιακή δομή και ο ελλειπής τεχνολογικός εξοπλισμός ενώ «εσωτερικούς» παράγοντες, όπως η αντίσταση στην αλλαγή που όπως αναφέρθηκε παραπάνω είναι σημαντικό εμπόδιο, δεν σημειώνεται ως εμπόδιο μεγάλης σημασίας. Ειδικότερα για κίνητρο της κατανόησης (Nohria et al., 2008) διαπιστώνεται ότι υπάρχει έλλειμμα κατά τη διαδικασία της αλλαγής. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τα κίνητρα του δεσμού και της ασφάλειας, τα οποία λόγω των δομικών αλλαγών της κοινωνικής ασφάλισης (Νιφόρου & Συν., 2019) έχουν επηρεαστεί, δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της αλλαγής της κουλτούρας.

Μεγάλο ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα θα είχε η μελέτη της αντίληψης των εργαζομένων σε φορείς κοινωνικής ασφάλισης σχετικά με την έννοια του ψηφιακού μετασχηματισμού καθώς και τον εντοπισμό του στους φορείς που απασχολούνται. Τέλος, σημαντική θα ήταν και η έρευνα σχετικά με τα εμπόδια του ψηφιακού μετασχηματισμού από την πλευρά της Διοίκησης των Φορέων Κοινωνικής Ασφάλισης και θα είχε ενδιαφέρον να προσδιοριστεί το επίπεδο σημαντικότητας της αντίστασης στην αλλαγή.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού, Υπουργική Απόφαση 120301 ΕΞ 2021, ΦΕΚ 2894/Β/5-7-2021
- Μπουρμπούλη Α., Νιφόρου Α., Χαμάκος Γ. (2020) Ο ρόλος του Προϊσταμένου οργανικής μονάδας στο Δημόσιο Τομέα ως coach, στο πλαίσιο της μετα-εκπαιδευτικής διαδικασίας της ομάδας του στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΕΚΔΔΑ “Χτίζοντας την αποτελεσματική ομάδα” στο 6ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ), «Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα», Ηράκλειο: ΙΑΚΕ, 704-712

- Νιφόρου Α., Σιούλη Ζ., Χαμάκος Γ. (2019). Η μη τυπική εκπαίδευση ως έναυσμα στη δια βίου μάθηση προς απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΕΚΔΔΑ: «Βασικές Αρχές και Νέοι Κανονισμοί Επικουρικής Ασφάλισης και Συνταξιοδότησης» στο 5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (IAKE) «Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση», Ηράκλειο: IAKE, 154-166
- Νιφόρου Α., Σαρακινιώτη Α., Χαμάκος Γ. (2022). “Σύμπραξη του Δημόσιου Τομέα με Ιδιώτες”: Κριτική προσέγγιση της πρόκλησης για τους συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας υπό το πρίσμα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, στις σύγχρονες συνθήκες στο 8ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (IAKE) «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Πολιτική: Σχέσεις και ανασχέσεις», Ηράκλειο: IAKE, 509-519
- Παυλάκης, Μ. (2021). Η Δημόσια Διοίκηση ως ‘Οργανισμός που Μαθαίνει’. Συνέδριο με τίτλο: Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης: αναβάθμιση και αναπροσανατολισμός των δεξιοτήτων στο σύγχρονο Επιτελικό Κράτος. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Αθήνα, 15-16 Ιουλίου 2021 Ανακτήθηκε στις 20-3-2024 από: <https://digitalrepository.ekdd.gr>

Ξενόγλωσση

- Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων, μτφρ. Ε. Μουτσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- De Vries, H., Bekkers, V., & Tummers, L. (2016). Innovation in the public sector: A systematic review and future research agenda. *Public administration*, 94(1), 146-166.
- Harvard Business Review (Change Management Needs to Change by Ron Ashkenas April 16, 2013 <https://hbr.org/2013/04/change-management-needs-to-cha>.
- McKinsey, <https://www.mckinsey.com/featured-insights/Mckinsey-live/webinars/the-secrets-to-transformation-success>
- Mergel, I., Edelman, N., Haug, N., 2019. Defining digital transformation: Results from expert interviews. *Gov. Inf. Q.* 36. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.06.002>
- Nohria, N., Groysberg, B., and Elling Lee, L. (2008). Employee Motivation: A powerful New Model. *Harvard Business Review*.
- Pardo-del-Val, M., Martinez-Fuentes, Cl. (2003) “Resistance to Change: A Literature Review and Empirical Study”, *Management Decision*, 41 (2): 148-155. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00251740310457597/full/html>
- Solis, B. (2016) “The six stages of digital transformation maturity”, Digital Maturity Research, Cognizant Reports, Available online: <https://www.cognizant.com/digital-maturity-research>.
- Sun, T. Q. & Medaglia, R. (2018). Mapping the challenges of Artificial Intelligence in the public sector: Evidence from public healthcare. *Government Information Quarterly*, 1–16).
- Varveris, A. (2021). Digital transformation strategy of e-EFKA, Digital Transformation strategies in Europe, ISSA Webinar: November 2021.
- Weerakkody, V., Omar, A., El-Haddadeh, R., & Al-Busaidy, M. (2016). Digitally-enabled service transformation in the public sector: The lure of institutional pressure and strategic response towards change. *Government Information Quarterly*, 33(4), 658–668.

ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ ΠΡΟ-ΚΡΙΣΕΩΝ & ΚΡΙΣΕΩΝ

Γιαννούλη Καλομοίρα

Υποψήφια Διδάκτωρ Επιστήμες της Αγωγής, Med, Φιλόλογος

Περίληψη

Το κοινωνικό και πολιτισμικό σοκ που προκαλεί η εμπειρία της πρόσφατης πανδημικής κρίσης Covid-19, ενεργοποιεί τους διεθνείς εκπαιδευτικούς οργανισμούς να αναβαθμίσουν την επίσημη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων με προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη ψηφιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων με τελικό αποδέκτη το παιδαγωγικό ζεύγος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εν λόγω έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, αποτυπώνει μια σειρά προβληματισμών μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όσον αφορά στο αίτημα μιας σταδιακής υιοθέτησης προσαρμοστικής και ευέλικτης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε όλες τις διαστάσεις του αναδεικνύοντας καθοριστική την ιδιότητα της ανθεκτικότητας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα προάγοντας την αποτελεσματική επικοινωνία σε περιόδους ηρεμίας και κρίσης κάθε μορφής. Επιπλέον, έννοιες, όπως η ευελιξία, συνεργασία, αναστοχασμός, ευημερία, αναδεικνύονται ως βασικές διαστάσεις της προσαρμοστικότητας που δύνανται να ενσωματώσουν μεν την ανθεκτικότητα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι ως απάντηση σε εξωτερικούς και εσωτερικούς κραδασμούς, να παρέχουν δε εναλλακτικές διόδους ενδυνάμωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, δεδομένων των ραγδαίων αλλαγών στην τεχνολογία και παιδαγωγική προσέγγιση.

Λέξεις κλειδιά: Ανθεκτικότητα, Ευελιξία, Προσαρμοστικότητα σταδιοδρομίας, Σχολική ηγεσία, Ψηφιακός εγγραμματοςμός.

1. Εισαγωγή

Η πρόσφατη πανδημική κρίση covid-19 αναμφισβήτητα προκαλεί μια σειρά αλλαγών σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με μια πρωτόγνωρη πραγματικότητα καλώντας αυτόν να διαχειριστεί άμεσα και αποτελεσματικά τη διαδικασία της διδασκαλίας (Harris & Jones, 2020· Zhao, 2020). Το αναγκαστικό κλείσιμο των εκπαιδευτικών οργανισμών μεταβάλλει τη διεξαγωγή της παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ψηφιακή απαιτώντας αυτομάτως αλλαγές στον τρόπο διεξαγωγής και παρακολούθησης της διδακτικής διαδικασίας για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς ακολουθούμενη αρκετές φορές από ελλιπή εμπειρία και χρόνο υιοθέτησης νέων μεθόδων-προσεγγίσεων από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, η πρόσφατη πανδημική κρίση αναδεικνύει ελλείμματα αναφορικά με την ψηφιακή και ψυχολογική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, εγείροντας ζητήματα που, ήδη, έχουν διατυπωθεί, πριν την εκδήλωση της πανδημικής κρίσης εστιάζοντας μεν στη δυνατότητα της τεχνολογίας να αλλάζει τη μορφή της μάθησης και διδασκαλίας, αναδεικνύοντας δε ως βασική προϋπόθεση τις προαπαιτούμενες δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση και προσαρμογή των ψηφιακών εργαλείων στη διαδικασία της διδασκαλίας (Γιαννούλη, 2020, 2021· Schleicher, 2020· Zembylas, Baildon, & Kwek, 2022).

Βεβαίως, στα προαναφερθέντα σημειώνεται ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να συμβάλλει σε μια ευέλικτη, διαδραστική και διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της ψηφιοποίησης και της συμπερίληψης εκπαιδευομένων που επιβάλλει η πολιτισμική ποικιλομορφία που συνθέτει, πλέον, τις σχολικές τάξεις αναπτύσσοντας τις αντίστοιχες δεξιότητες. Επιπλέον, στην εκπαιδευτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δύναται να συνυπολογιστεί ο ρόλος των σχολικών ηγετών με την ανάλογη ετοιμότητα και αρωγή που επιδεικνύουν στις εκάστοτε κρίσεις προσπερνώντας

παρωχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές και πρότυπα συμπεριφοράς στην υπαρκτή πολιτισμική και τεχνολογική αλλαγή της κοινωνίας (Green et al., 2020· Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

2. Παράγοντες αποτελεσματικής σχολικής προσέγγισης

Η πρόσφατη υγειονομική κρίση με τη σωρεία αλλαγών που επιφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέρει ευκαιρία στο εκπαιδευτικό συγκείμενο κάθε χώρας προβληματισμού και επαναπροσδιορισμού θεμάτων που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας με πρωταγωνιστή το παιδαγωγικό ζεύγος (εκπαιδευτικό-εκπαιδευόμενο) σε περίοδο κρίσεων και προ-κρίσεων. Επιπροσθέτως, τα στελέχη των οργανισμών οφείλουν να διαμορφώνουν ένα σχέδιο που να βοηθά προσαρμοστικά το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού στις συνθήκες που οφείλονται σε εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες και διαμορφώνουν την περίοδο κρίσης ασκώντας αποτελεσματικά τα καθήκοντα τους, ώστε να γίνεται εμφανής η αποτελεσματικότητα των μέτρων ανάλογα με το είδος και το μέγεθος της κρίσης. Τα προαναφερθέντα απαιτούν την επαγγελματοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στους χειρισμούς για την αντιμετώπιση της κρίσης υπό το πρίσμα της ύπαρξης του διευθυντικού επαγγελματισμού που θα επιτρέπει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και εναλλακτικών λύσεων κατά την περίοδο της κρίσεως (Γιαννούλη, 2021, 2023· Green et al., 2020· Groh, 2014· Yurtseven & Dulay, 2022).

Βεβαίως, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι η υγειονομική κρίση, γεγονός που διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία και, ως εκ τούτου, χρήζει επίλυσης μιας σειράς προβλημάτων, αναδεικνύει μεν τη συμβολή, αλληλεξάρτηση και δημιουργία κλίματος ευημερίας που επιφέρει η ταχύτητα επικράτησης της ψηφιακής τεχνολογίας στη διαχείριση πρωτόγνωρων γεγονότων, αναγνωρίζει δε ότι η εμφάνιση απρόβλεπτων γεγονότων αποτελεί κύρια μέριμνα της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς και των στέλεχών της. Επιπροσθέτως, λόγω της αναγκαιότητας της μετάβασης στην ψηφιακή διδασκαλία, κρίνεται καθοριστική η εκπαιδευτική υποστήριξη του σχολικού ηγέτη στο βαθμό ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού και της προστασίας που καλείται να παρέχει στο εκπαιδευτικό δυναμικό του οργανισμού για την αποφυγή περισπασμών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την απρόσκοπτη προσήλωση στο εκπαιδευτικό έργο αυτού (Biesta, 2022· Leithwood et al., 2008).

Επιπλέον, αναζητείται η δημιουργία ενός ανθεκτικού πλαισίου που θα υποστηρίξει και θα ενισχύει τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, ώστε να επιβιώνει και να ξεπερνά απροσπέλαστα σημεία σε περιόδους προ-κρίσης και κρίσης στο εσωτερικό του οργανισμού. Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία ως μορφές ανθεκτικότητας, όταν υιοθετούνται και εφαρμόζονται, παρέχουν στον εκπαιδευτικό ασφάλεια επιτρέποντας στον οργανισμό που δραστηριοποιείται και είναι μέλος του να διαμορφώνει συνεργασίες από κάτω προς τα πάνω και, συγχρόνως, να αντιδρά άμεσα προβαίνοντας σε πρωτοβουλίες ανιχνεύοντας την ικανότητα να προσαρμόζεται με ευελιξία στις νέες καταστάσεις με ό,τι αυτές συνεπάγονται. Στα προαναφερθέντα προστίθεται η *προσέγγιση ικανοτήτων* ως ένα ευρύ πλαίσιο που συμβάλλει στην αξιολόγηση και ρύθμιση διάφορων πτυχών της ευημερίας ενός οργανισμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Εν προκειμένω, ο εκπαιδευτικός δύναται να σταθμίζει τις επιλογές που του προσφέρονται και ανάλογα με τις ικανότητες του να επιλέγει ελεύθερα τη λύση που ανταποκρίνεται στην αντίστοιχη περίπτωση προσδίδοντας ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος, στους ομολόγους, στο σχολικό ηγέτη, στους γονείς (Γιαννούλη, 2021· Szemzo, Mosquera, Polyák, & Hayes, 2022· Robeyns, 2005).

Κατά συνέπεια, δεδομένων των προαναφερθέντων, συμπεριλαμβανομένης της ταχείας εισβολής της τεχνολογίας, οι εκπαιδευόμενοι φέρουν ευρύ φάσμα εμπειριών στη μάθησή τους στο οποίο ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί με ευελιξία, δημιουργική προσέγγιση και διαρκή αναστοχασμό προσαρμόζοντας την επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο με παιδαγωγικές και ιδιογραφικές ικανότητες στο μαθησιακό πλαίσιο που κινείται. Εν προκειμένω, στους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης ευελιξίας του εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται οι *προσωπικές πεποιθήσεις, το όραμα, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού* σε σχέση με τις

κοινωνικοπολιτισμικές ιδέες, που διαμορφώνουν την προσωπικότητά και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες συντελώντας στην αναζήτηση ευέλικτων δίοδων, εμπνέοντας τον εκπαιδευόμενο περισσότερο ηθικά παρά γνωστικά, υπό την προϋπόθεση, ότι έχει την αίσθηση του *ανήκειν* ως βάση για την επίτευξη του οράματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσοντας υψηλά ποσοστά συμμετοχής επιδεικνύοντας μεν δημιουργικότητα, αυθορμητισμό, προσαρμοστική επίλυση προβλημάτων, κυρίως, σε περιόδους εγκλιματισμού, προετοιμάζοντας δε ομολόγους του να διαπραγματεύονται συμφωνία στο πλαίσιο που κινούνται. Οι προαναφερθέντες παράγοντες δύνανται να διαμορφώνουν ένα στοχαστικό εκπαιδευτικό που, διαρκώς, διαπραγματεύεται την προϋπάρχουσα με τη νέα επαγγελματική γνώση παραμερίζοντας τις δυσκολίες επικοινωνίας, συνήθως, άνευ παιδαγωγικής και ψυχολογικής υποστήριξης από στελέχη εκπαίδευσης και φορείς, επιβεβαιώνοντας το αίτημα των εκπαιδευτικών πολιτικών αρκετών χωρών της διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού που διακατέχεται απο αυτογνωσία, αναστοχασμό, ανθεκτικότητα, προσαρμοστικότητα, ενσυναίσθηση, κοινωνική διαχείριση, διαπραγμάτευση στην αλληλεπίδραση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό δυναμικό του οργανισμού του (Collie & Martin, 2016, 2017· Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell, 2012).

3. Τρόποι οικοδόμησης ανθεκτικότητας σε περιόδους προ-κρίσεων & κρίσεων

3.1. Παράγοντες προσαρμοστικότητας στην εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες, εμπειρικές μελέτες αναφέρουν την προσαρμοστικότητα ως κινητήριο παράγοντα της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε περιόδους προ-κρίσεων, αφού προτρέπει τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει, ενίοτε, νέους προσωρινούς ή μόνιμους ρόλους, να αποδέχεται εφεδρικές ή μόνιμες ρυθμίσεις σε περιόδους κρίσεων, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευόμενοι αντικατοπτρίζουν διαφορετικά πολιτισμικά και ατομικά χαρακτηριστικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καλούμενοι να τα προσαρμόζουν στις διδακτικές κινήσεις τους με ευελιξία κατά περίπτωση. Η πρόσφατη υγειονομική κρίση επιβεβαιώνει τα προαναφερθέντα αναδεικνύοντας την προσαρμοστικότητα ως βασικό μοχλό αντιμετώπισης καταστάσεων σε περιόδους κρίσεων. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό δυναμικό σε παγκόσμιο επίπεδο καλείται να εντοπίσει τα αίτια που προκαλούν την έλλειψη προσαρμοστικότητας και να οικοδομήσει τρόπους υιοθέτησης αυτής (McLennan, McIlveen, & Perera, 2017· Yurtseven & Dulay, 2022).

Σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση εργασίας και στην προσαρμοστικότητα του ατόμου σε αυτήν σε περιόδους προ-κρίσεων και κρίσεων είναι ο βαθμός *προσαρμοστικότητας σταδιοδρομίας* οριζόμενος ως το επίπεδο ετοιμότητας και ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων στον οποίο καλείται να ανταπεξέλθει διαμορφώνοντας στρατηγικές και ενέργειες σε μεταβαλλόμενες συνθήκες. Εν προκειμένω, η προσαρμοστικότητα σταδιοδρομίας δύναται να εκλαμβάνεται ως θετικός προσανατολισμός στην επαγγελματική επιτυχία του εκπαιδευτικού, αφού αντανάκλα τις προσδοκίες και τον ωθεί μέσω της περιέργειας στην εύρεση τρόπων αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση μεν περίπλοκων και ασαφών καθημερινών προβλημάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, για την αντιμετώπιση και αξιοποίηση δε των υφιστάμενων ή μελλοντικών αλλαγών και προκλήσεων στο εργασιακό περιβάλλον σε σχέση με τις ευθύνες, τους συμβιβασμούς, τη διαχείριση, την πρόσκτηση νέων εμπειριών. Εν προκειμένω, ο συνδυασμός εγγενών και αναγνωρισμένων κινήτρων από την σχολική ηγεσία ενισχύει την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών καταστάσεων σε περιόδους κρίσεων που, ήδη, ξεκινά από τις περιόδους προ-κρίσεων, αφού στάσεις και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που έχουν εξωτερικά κίνητρα και αξιολογούνται από την ηγεσία του οργανισμού δύνανται να εξελιχθούν σε πηγή ψυχολογικής φθοράς, αναποφασιστικότητας, έλλειψης ενδιαφέροντος αντικειμένου, αδιεξόδου σε πρωτόγνωρες συνθήκες (Fu et al., 2023· Grissom & Condon, 2021· McLennan et al., 2017· Mansfield et al., 2012· Shulman et al., 2014· Yurtseven & Dulay, 2022).

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο της *κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης* που εκλαμβάνει τη μάθηση ως διαδραστική διαδικασία στο εκπαιδευτικό συγκείμενο που συντελείται, επικουρικός παράγοντας που προσδίδει προσαρμοστικότητα και ευελιξία στον εκπαιδευτικό, αποτελεί ο ψηφιακός εγγραμματισμός, η ψηφιακή ικανότητα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού που υπερβαίνει την ατομική βελτίωση στην κατάρτισή του, καθώς η ψηφιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού δεν εκτιμάται στην ποσότητα των ψηφιακών γνώσεων ή στο βαθμό προσωπικής χρήσης του αλλά στο βαθμό χρήσης των ψηφιακών γνώσεων σε σχέση με την αντίστοιχη πρόσκτηση ψηφιακών γνώσεων των εκπαιδευόμενων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με απώτερο στόχο να εφαρμόζουν αυτές κριτικά και υπεύθυνα σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο. Στο εν λόγω πλαίσιο ο εκπαιδευτικός εφοδιασμένος με τις αντίστοιχες ψηφιακές ικανότητες καλείται να αλληλεπιδράσει με τον εκπαιδευόμενο δημιουργώντας ελκυστικό ψηφιακό περιβάλλον προσφέροντας σε αυτόν τη δυνατότητα να εφοδιαστεί με τεχνολογικές γνώσεις σε σχολικό και επαγγελματικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, καλείται ο εκπαιδευτικός να διαχειρίζεται τις ατομικές ψηφιακές δεξιότητες διαθέτοντας, εκ των συνθηκών, αποθέματα ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και ενδυνάμωσης κατά τη διδακτική διαδικασία υποβοηθούμενες από την αντίστοιχη ευελιξία χώρου, χρόνου και ανάληψης πρωτοβουλιών του αντίστοιχου πλαισίου, γεγονός που αναδεικνύεται στην πρόσφατη υγειονομική κρίση (Γιαννούλη, 2021· Instefjord & Munthe, 2017).

Εντούτοις, τα προαναφερθέντα δεν επιβεβαιώνονται στην πρόσφατη υγειονομική κρίση, αφού η ανεπαρκής εκπαίδευση στις διαδικτυακές μεθοδολογίες διδασκαλίας, οι περιορισμένες δεξιότητες ψηφιακής ικανότητας, η κακή υποδομή των εκπαιδευτικών οργανισμών, η υφιστάμενη εργασιακή ασάφεια παρουσιάζουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αρνητικές επιπτώσεις στην επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών με εμφανή επίπεδα άγχους, φθοράς, χαμηλά μαθησιακά επιτεύγματα στους μαθητές, επιβεβαιώνοντας μεν τον αντίκτυπο που είχε η υγειονομική κρίση στην ψυχική υγεία, απόδοση και ευημερία των εκπαιδευτικών, τονίζοντας δε την αποτυχία της κρατικής και σχολικής ηγεσίας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εν λόγω κατάστασης, ώστε να υποστηρίξουν την ευημερία των εκπαιδευτικών δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και διεγερτικό περιβάλλον μάθησης. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού-πρότυπου που καλείται να συμπεριφέρεται με ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε μια ψηφιοποιημένη, πλέον, κοινωνία σε περιόδους προ-κρίσης και κρίσης προτείνονται κατά καιρούς προσεγγίσεις πρόσκτησης επαγγελματικών ικανοτήτων που να ανταποκρίνονται στην τεχνολογική επάρκεια, παιδαγωγική συμβατότητα και κοινωνική ευαισθητοποίηση σε σχέση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τους ευρύτερους ρόλους, που, συνήθως, δεν προσφέρονται ούτε στην αρχική ούτε στη συνεχή κατάρτισή του, καθώς, ενίοτε, είναι ελλιπής η προσπάθεια σε σχετικό εξοπλισμό και υποστήριξη στο σχολικό οργανισμό (Katsarou, Chatzipanagiotou, & Sougari, 2023· Starkey, 2020).

Σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι, ενίοτε, αν και υφίσταται ικανή διαθεσιμότητα ψηφιακού εξοπλισμού στον εκπαιδευτικό οργανισμό, δε χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποδίδοντας στον εκπαιδευτικό έλλειψη δυσπιστίας, ευελιξίας και θετικής διάθεσης στην ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, πρωτίστως, σε περιόδους προ-κρίσεων δημιουργώντας ανάχωμα σε περιόδους κρίσεων, στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στα προαναφερθέντα προστίθεται η έλλειψη επιτόπιας υποστήριξης στον εκπαιδευτικό από την ηγεσία αποθαρρύνοντας την αυτό-αποτελεσματικότητα του (Γιαννούλη, 2023· Haleem, Javaid, Qadri, & Suman, 2022· Instefjord & Munthe, 2017· Katsarou et al., 2023).

3.2. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην ενίσχυση εκπαιδευτικής προσαρμοστικότητας

Σε πρωτόγνωρες καταστάσεις περιόδου κρίσεων, επιπρόσθετος παράγοντας που συμβάλλει στην προσαρμοστικότητα για τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών και του ανθρώπινου δυναμικού του είναι η παροχή ευαίσθητης, υποστηρικτικής-διευκολυντικής, ευέλικτης ηγεσίας απαιτώντας την ετοιμότητα των ατόμων που προΐστανται αυτών προσαρμόζοντας τη στρατηγική πτυχή με το όραμα και ηθικό σκοπό της ηγεσίας στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη σειρά

επικείμενων επιπτώσεων στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι προαναφερθείσες ενδεχόμενες επιπτώσεις εμφανίζονται, αφού το ανθρώπινο δυναμικό αντιδρά ποικιλοτρόπως στις συνέπειες της κρίσης, απαιτώντας ψυχολογική και υλική υποστήριξη σε ατομικό και ευρύτερο επίπεδο, ενίσχυση ανθρώπινου δυναμικού και επιμόρφωση στις νέες συνθήκες εφαρμόζοντας πρακτικές σε σχέση με την πολυπλοκότητα και τις ιδιοσυγκρασίες του οργανισμού. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι κρίσεις εκτιμώνται ως επώδυνες εμπειρίες που προκαλούν θεμελιώδεις και πρωτόγνωρες διαταραχές σε όλες τις πτυχές λειτουργίας του οργανισμού απαιτώντας ευελιξία και προσαρμοστικότητα από μέρους των ηγετών, ώστε να δύνανται να αξιολογούν την πολυπλοκότητα της κατάστασης, να προβαίνουν σε ευέλικτες λήψεις αποφάσεων δημιουργώντας διαύλους επικοινωνίας με το ανθρώπινο δυναμικό τόσο κατά τη διάρκεια όσο και κατά την ανάκαμψη της κατάστασης με αυτοκριτική και αναστοχασμό (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023· Coquyt, 2021· Grissom & Condon, 2021· Shufutinsky, DePorres, Long, & Sibel, 2020· Smith & Riley, 2012· Striepe & Cunningham, 2022).

Βεβαίως, ο βαθμός προσαρμοστικότητας του ηγέτη προϋποθέτει να διακατέχεται από ανθεκτικότητα, ώστε να αντιμετωπίζει στο μέγιστο βαθμό τις απρόσμενες αγχωτικές συνθήκες, έχοντας επίγνωση της εκάστοτε κρίσης, τον υπαρκτό αντίκτυπο σε όλες τις πτυχές του οργανισμού του προσαρμόζοντας τα νέα στα υπάρχοντα δεδομένα, ενεργώντας με «σκόπιμη ηρεμία» στοχεύοντας σε επαναφορά και ανάκαμψη συνθηκών στον οργανισμό που προΐσταται σε περιόδους κρίσεων και προ-κρίσεων. Επιπροσθέτως, οι ανθεκτικοί ηγέτες δύνανται να εντοπίζουν τρόπους αντιμετώπισης των διλημμάτων που εύλογα προκύπτουν σε περίοδο κρίσης, επιδεικνύοντας εσωτερικά χαρακτηριστικά ανάλογα με αυτά των ενστίκτων επιβίωσης σε αντίστοιχες καταστάσεις στην αλληλεπίδραση με το ανθρώπινο δυναμικό (Γιαννούλη, 2021· Fernandez & Shaw, 2020· Garcia, 2006· Shufutinsky et al., 2020· Striepe & Cunningham, 2022).

Τα προαναφερθέντα επιβεβαιώνουν ευρήματα ερευνών, όπου οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να προσαρμόσουν τη συνήθη ηγετική προσέγγιση, προσπαθώντας μεν να διατηρήσουν την κανονικότητα σε καθημερινές διοικητικές και διδακτικές διαδικασίες, να ανταποκριθούν δε στην ελλιπή ετοιμότητα του παιδαγωγικού ζεύγους έναντι της ψηφιακής διδασκαλίας ανταποκρινόμενοι στην πιθανή ψηφιακή ανεπάρκεια και στη διασφάλιση ανοικτής και αξιόπιστης επικοινωνίας ως παράγοντα που συμβάλλει στη μείωση έντασης. Ο ανθεκτικός σχολικός ηγέτης καλείται να αλληλεπιδρά κατανεμητικά με το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον στοχεύοντας στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και στην κατανόηση του ρόλου του με στόχο τη συμμετοχή και συνεργασία του στην αντιμετώπιση της νέας συνθήκης, να προσαρμόζει τις μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων λαμβάνοντας υπόψη την κουλτούρα του οργανισμού, το ευρύτερο εκπαιδευτικό δυναμικό που το απαρτίζει, ώστε να κινείται με ψυχραιμία λαμβάνοντας υπόψη εναλλακτικές απόψεις και λύσεις, για την αποφυγή παροδικών ή συνεχών εντάσεων, εν προκειμένω την ανταπόκρισή του ανθρώπινου δυναμικού στον ψηφιακό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συνθηκών. Ως εκ τούτου, η εμφάνιση κρίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία αιτείται τον ευέλικτο σχολικό ηγέτη με προσαρμοστική ικανότητα και διάθεση ετοιμότητας και εξέλιξης σε υπάρχουσες και μελλοντικές κρίσεις (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023· Fernandez & Shaw, 2020· Garcia, 2006· Schechter, Da'as, & Qadach, 2022· Striepe & Cunningham, 2022).

Αντί Επιλόγου

Συμπερασματικά, η πρόσφατη υγειονομική κρίση αναδεικνύει τις ψηφιακές τεχνολογίες σε κινητήρια δύναμη αναμορφώνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τη διεξαγωγή και ψηφιοποίηση της διδακτικής διαδικασίας στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Επιπροσθέτως, οι εντεταλμένοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στοχεύουν στην υιοθέτηση μιας μετασχηματιστικής νοοτροπίας με αρωγό τις δυνατότητες της τεχνολογίας μέσω της τεχνητής νοημοσύνης αποσκοπώντας στη διαχείριση μεγάλων δεδομένων, ενώ επανεξετάζουν τις οργανωτικές δομές των οργανισμών και των

διαδικασιών που επιτελούν με αρωγό τον εκπαιδευτικό ηγέτη αλλάζοντας σταδιακά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται, εργάζεται και μαθαίνει το ανθρώπινο δυναμικό του (Haleem et al., 2022· Zmyzgonova, Polyakova, & Karpov, 2020).

Ένα ανθρώπινο δυναμικό, που καλείται μεν, εκ των συνθηκών, να προσαρμόσει διδακτικές μεθοδολογίες και εκπαιδευτικό υλικό σε ένα κοινό που καλείται να ανταποκριθεί στο νέο ψηφιακό-μαθησιακό περιβάλλον, αναδεικνύει δε την έλλειψη προετοιμασίας σε θεσμικά, τεχνικά, εκπαιδευτικά, προσαρμοστικά επίπεδα που εντείνουν προκλήσεις και εμπόδια σε όλους τους φορείς και τις πτυχές του εκπαιδευτικού δυναμικού σε περιόδους κρίσης. Επιπροσθέτως, τα ευρήματα ερευνών της υγειονομικής κρίσης επαναφέρουν το αίτημα για έναν εκπαιδευτικό που κατανοεί μεν την πολυπλοκότητα ψηφιοποίησης των εκπαιδευτικών δρώμενων και του μετασχηματισμού που επιφέρει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συντάσσεται δε με την ύπαρξη, τους περιορισμούς, τους διαθέσιμους πόρους του πλαισίου, τον ενδεχόμενο ελλιπή ατομικό ψηφιακό εγγραμματισμό, τη διάθεση δημιουργίας και αξιοποίησης εναλλακτικών λύσεων ενεργώντας ευέλικτα, προσαρμοστικά, διαχειριστικά αντιμετωπίζοντας τα εξωτερικά με τα εσωτερικά στοιχεία ως μια δυναμική σχέση στην αντιμετώπιση παροδικών, έκτακτων ή τακτικών κρίσεων (Γιαννούλη, 2023· Damsa, Langford, Uehara, & Scherer, 2021· Meletiou-Mavrotheris, Eteokleous, & Stylianiou-Georgiou, 2022).

Εν τέλει, βασικό ζητούμενο φαντάζει η ανάγκη αναγνώρισης της αβεβαιότητας που κυριαρχεί σε περίοδο κρίσης και της διαχείρισης ενσυναίσθησης και γνώσης του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων. Βεβαίως, ο τρόπος διαχείρισης εξαρτάται από το βαθμό ανθεκτικότητας που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός, ενεργοποιώντας τεχνικές αναστοχασμού σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο συμβάλλοντας στην αναβάθμιση της επικοινωνίας, συνεργασίας, υποστήριξης που ενυπάρχει στο παιδαγωγικό ζεύγος. Στο πλαίσιο του αναστοχασμού σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο, η ανάπτυξη και επικαιροποίηση ικανοτήτων ψηφιακά ικανών εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί υψηλή προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε προπτυχιακό και δια βίου επίπεδο με την παροχή αναβαθμισμένης επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τον ψηφιακό εγγραμματισμό (Meletiou-Mavrotheris, Mavrou, & Rebelo, 2021· Meletiou-Mavrotheris et al., 2022· Zhang, Wang, Yang, & Wang, 2020).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της προσαρμοστικότητας και ενίσχυσης της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού, ως βασικό μέλημα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, ανεξαρτήτως μερικής ή ολικής αντίστασης από το εκπαιδευτικό δυναμικό σε όποια μορφή αλλαγής, συνίσταται η εξοικείωση με παιδαγωγικές προσεγγίσεις-στρατηγικές με επίκεντρο το μαθητή (*ανεστραμμένη τάξη, προσαρμοστική μάθηση, διαφοροποιημένη μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση*) για την προώθηση της ισότιμης προσβασιμότητας στην εκπαίδευση του μαθητικού δυναμικού και αποφυγή των υπαρχουσών ανισοτήτων σε περιόδους προ-κρίσεων και υφιστάμενων ή μελλοντικών κρίσεων (Γιαννούλη, 2021· Meletiou-Mavrotheris et al., 2021· Meletiou-Mavrotheris et al., 2022· Walugembe, Ntayi, Olupot, & Elasu, 2022· Zhang et al., 2020). Επιπλέον, η πρόσφατη υγειονομική κρίση εγείρει ερωτήματα, στη μεν εκπαιδευτική πολιτική για το βαθμό που υφίσταται αναθεώρηση στην οργάνωση και αντιμετώπιση των καταστάσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό σε περίοδο κρίσεων, στο δε εκπαιδευτικό και σχολικό ηγέτη για το βαθμό που οικοδομεί τρόπους ανθεκτικότητας και προσαρμοστικότητας στην αβεβαιότητα της κρίσης αντιμετωπίζοντας αυτήν ως πρόκληση σε σχέση με το ευρύτερο ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού του (Γιαννούλη & Αναστασίου, 2020· Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023· Coquyt, 2021· Skaggs, 2019).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Γιαννούλη, Κ., & Αναστασίου, Σ. (2020, Ιούλιος). Από τις νεωτερικές αξίες στις μετανεωτερικές δεξιότητες-προσόντα που διαμορφώνουν το προφίλ του σύγχρονου σχολικού ηγέτη. Μια εμπειρική έρευνα. Ανακοίνωση στο 6^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη Νεωτερικότητα, Ηράκλειο Κρήτης.

- Γιαννούλη, Κ. (2021, Ιούλιος). Το παιδαγωγικό ζεύγος» μπροστά στην πρό(σ)κληση της ψηφιακής επικοινωνίας. Φιλοσοφικές και παιδαγωγικές παραδοχές. Ανακοίνωση στο 7^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, «Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη: Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό», Ηράκλειο Κρήτης.
- Γιαννούλη, Κ. (2023, Μάιος). Η «κριτική προσέγγιση» του ενεργού πολίτη-εκπαιδευτικού στην ψηφιοποίηση εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ανακοίνωση στο 9^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, «Πολίτης, εκπαίδευση και πολιτική συμμετοχή»: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης, Ηράκλειο Κρήτης.

Ξενόγλωσση

- Biesta, G. (2022). Have we been paying attention? Educational anaesthetics in a time of crises. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 221-223. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.179261>
- Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis Management, School Leadership in Disruptive Times and the Recovery of Schools in the Post COVID-19 Era: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(2), 2-29. <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>
- Collie, R.J., & Martin, A.J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39. doi: 10.7459/ept/38.1.03
- Collie, R.J., & Martin, A.J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39.
- Coquyt, M. (2021). Self-Evaluation of Educational Leadership Practices During COVID-19. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 2(1), 1-54. doi:10.55354/2692-3394.1025
- Damsa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, 1-16. doi:10.1016/j.chb.2021.106793
- Fernandez, A.A., & Shaw, G.P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19: Academic leadership in a time of crisis. *Journal of Leadership Studies*, 14(9), 39-48. doi:10.1002/jls.21684
- Fu, C., Cai, Y., Yang, Q., Pan, G., Xu, D., & Shi, W. (2023). Career Adaptability Development in the School-To-Work Transition. *Journal of Career Assessment*, 31(3), 476-492. doi: 10.1177/10690727221120366
- Garcia, H.F. (2006). Effective leadership response to crisis. *Strategy & Leadership*, 34(1), 4-10.
- Green, C., Mynhier, L., Banfill, J., Edwards, P., Kim, J., & Desjardins, R. (2020). Preparing education for the crises of tomorrow: A framework for adaptability. *International Review of Education*, 66(5-6), 857-879. doi: 10.1007/s11159-020-09878-3
- Grissom, J.A., & Condon, L. (2021). Leading Schools and Districts in Times of Crisis. *Educational Researcher*, 50(5), 315-324. doi: 10.3102/0013189X211023112
- Groh, M. (2014). Strategic Management in Times of Crisis. *American Journal of Economics and Business Administration*, 6(2), 49-57. doi:10.3844/ajebasp.2014.49.57
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 - School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
- Insteffjord, E., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. doi: 10.1016/j.tate.2017.05.016
- Katsarou, E., Chatzipanagiotou, P., & Sougari, A.M. (2023). A Systematic Review on Teachers' Well-Being in the COVID-19 Era. *Education Sciences*, 13(9), 2-28, <https://doi.org/10.3390/educsci13090927>

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H.N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176-185. doi:10.1016/j.tate.2016.12.022
- Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2012). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54(4), 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
- Meletiou-Mavrotheris, M., Mavrou, K., & Rebelo, P.V. (2021). The Role of Learning and Communication Technologies in Online Courses' Design and Delivery: A Cross-National Study of Faculty Perceptions and Practices. *Frontiers in Education*, 6, 1-17. doi: 10.3389/educ.2021.558676
- Meletiou-Mavrotheris, M., Eteokleous, N., & Stylianou-Georgiou, A. (2022). Emergency Remote Learning in Higher Education in Cyprus during COVID-19 Lockdown: A Zoom-Out View of Challenges and Opportunities for Quality Online Learning. *Education Sciences*, 12, 1-32. [https://doi.org/ 10.3390/educsci12070477](https://doi.org/10.3390/educsci12070477)
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-114. doi: 10.1080/146498805200034266
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020*. Paris: OECD.
- Schechter, C., Da'as, R., & Qadach, M. (2022). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education*, 0(0), 1-8. doi: 10.1177/08920206221084050
- Shufutinsky, A., DePorres, D., Long, B., & Sibel, J.R. (2020). Shock leadership development for their modern era of pandemic management and preparedness. *The International Journal of Organizational Innovation*, 13(1), 20-42.
- Shulman, S., Vasalampi, K., Barr, T., Livne, Y., Nurmi, J.E., & Pratt, M.W. (2014). Typologies and precursors of career adaptability patterns among emerging adults: A seven-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1505-1515. doi:10.1016/j.adolescence.2014.06.003
- Skaggs, P. (2019). *Tolerance for Ambiguity*. Paper presented at the Education Symposium Theme: Looking Ahead: The Future of Design Education.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71. doi: 10.1080/13632434.2011.614941
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56. doi: 10.1080/0305764X.2019.1625867
- Striepe, M., & Cunningham, C. (2022). Understanding educational leadership during times of crises: A scoping review. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 133-147. doi: 10.1108/JEA-03-2021-0057
- Szemzo, H., Mosquera, J., Polyák, L., & Hayes, L. (2022). *Flexibility and Adaptation: Creating a Strategy for Resilience Sustainability*, 14, 1-19. <https://doi.org/10.3390/su14052688>
- Yurtseven, N., & Dulay, S. (2022). Career adaptability and academic motivation as predictors of student teachers' attitudes towards the profession: A mixed methods study. *Journal of Pedagogical Research*, 6(3), 53-71. <https://doi.org/10.33902/JPR.202214428>
- Walugembe, A., Ntayi, J., Olupot, C., & Elasu, J. (2022). Adaptive behaviors in education institutions before and after COVID: A systematic literature. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1017321
- Zembylas, M., Baildon, M., & Kwek, D. (2022). Responsive education in times of crisis. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(1), 1-5. doi:10.1080/02188791.2022.2066224

- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33.
- Zmyzgova, T.R., Polyakova, E.N., & Karpov, E.K. (2020). Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 138, 824-829. doi:10.2991/aebmr.k.200502.134

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ SMART HOME ΚΑΙ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΩΝ ΜΕΣΩ HOME ASSISTANT, ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΑΠΟ CLOUD SERVICES

Τουπής Αλέξιος

Πληροφορικός ΠΕ86, Απόφοιτος University of East London

Χουρδάκης Νικόλαος

Πληροφορικός ΠΕ86, Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος Σχολής Πληροφορικής, Μητροπολιτικό Κολλέγιο

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή, όλο και περισσότεροι επενδύουν σε «έξυπνα» σπίτια και επιχειρήσεις. Υπάρχουν πολλοί τρόποι υλοποίησης τέτοιων εξοπλισμών, οι οποίοι διαφέρουν ανάλογα τις ανάγκες του χρήστη αλλά και το διαθέσιμο προϋπολογισμό. Καθώς πλέον υπάρχει πληθώρα τέτοιων συσκευών, οι οποίες βασίζονται σε υπηρεσίες υπολογιστικού νέφους (cloud computing), εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την προστασία των δεδομένων των χρηστών. Διάφοροι οργανισμοί πιστοποίησης, όπως το ISO/IEC 27400:2022 (Malatji, 2023) συνεισφέρουν στην προστασία των δεδομένων, όμως στον κόσμο του Διαδικτύου η ασφάλεια δεν είναι εξασφαλισμένη. Βασικός στόχος της παρούσης εισήγησης είναι να αναλύσουμε τον τρόπο λειτουργίας ενός έξυπνου συστήματος, να παραθέσουμε το προαπαιτούμενο υλικό και λογισμικό για την εγκατάσταση ενός περιβάλλοντος αυτοματισμών και διαχείρισης ανοιχτού κώδικα, αλλά και να καταγράψουμε την παραμετροποίηση του συστήματος για το συγκεκριμένο περιβάλλον. Παράλληλα θα γίνει αναφορά σε θέματα προστασίας των δεδομένων των χρηστών.

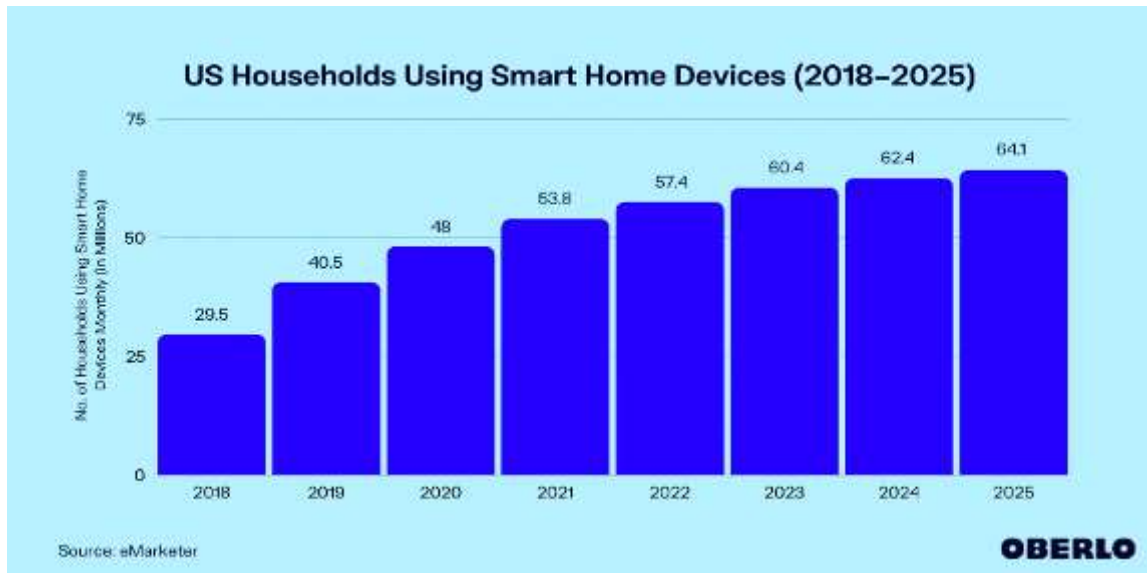
Λέξεις κλειδιά: Έξυπνο σπίτι, Διαδίκτυο των πραγμάτων, Αυτοματισμοί, Home assistant, Προσωπικά δεδομένα

1. Εισαγωγή

Το Home Assistant είναι ένα λογισμικό ανοιχτού κώδικα το οποίο επιτρέπει τη σύνδεση έξυπνων συσκευών σε αυτό, ανεξαρτήτου εταιρείας. Κύριο πλεονέκτημά του είναι ότι στις περισσότερες συσκευές η σύνδεση είναι ανεξάρτητη από υπηρεσίες υπολογιστικού νέφους (cloud computing) και τα δεδομένα παραμένουν εντός του δικτύου του χρήστη. Επίσης, μπορούμε να δημιουργήσουμε αυτοματισμούς με συσκευές, οι οποίες δεν είναι συμβατές μεταξύ τους (κυρίως λόγω διαφορετικής εταιρείας ή υλικού - λογισμικού). Οι έξυπνες συσκευές μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν και σε επιχειρήσεις για να αυξήσουν τα κέρδη της εταιρείας, να μειώσουν το κόστος παραγωγής και γενικά να εξελίσσουν την αυτοματοποιημένη διαδικασία παραγωγής.

Όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 1, περίπου 62 εκατομμύρια σπίτια στις ΗΠΑ έχουν τουλάχιστον μία έξυπνη συσκευή εγκατεστημένη, και αυτός ο αριθμός αναμένεται να αυξηθεί στο μέλλον. Το 2025 περίπου 64 εκατομμύρια οικογένειες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής θα κάνουν χρήση έξυπνων συσκευών.

Στα πλαίσια της υλοποίησης, αρχικά θα γίνει αναφορά στο απαραίτητο υλικό και λογισμικό για την εγκατάσταση του Home Assistant (HA), ενώ παράλληλα θα γίνει σύγκριση με άλλα διαθέσιμα προγράμματα smart home, όπως της Apple και της Google. Στη συνέχεια, θα προστεθούν συσκευές και θα δημιουργηθούν αυτοματισμοί στο HA, οι οποίοι θα διευκολύνουν τη ζωή στο σπίτι ή τη λειτουργία της επιχείρησης, καθώς και ηλικιωμένους (Demir et al., 2017) ή άτομα με ειδικές ανάγκες.



Εικόνα 1: Χρήση έξυπνων συσκευών στα νοικοκυριά των Η.Π.Α. (2018-2025)

Κατά τη διάρκεια δημιουργίας των αυτοματισμών αλλά και της τοποθέτησης των έξυπνων συσκευών θα γίνει αναφορά σε προβλήματα και καταστάσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως ότι οι συσκευές και αυτοματισμοί που χρειάζονται είναι διαφορετικοί σε κάθε περίπτωση. Γίνεται αντιληπτό ότι κάθε περιβάλλον χρήσης θα πρέπει να έχει μοναδική παραμετροποίηση, αφού υπάρχει διαφορετική διαρρύθμιση, δωμάτια αλλά και ανάγκες. Για παράδειγμα, σε ένα δωμάτιο μπορεί να χρειάζονται παραπάνω αισθητήρες κίνησης και κάμερες ώστε να μην υπάρχουν «τυφλά σημεία». Επίσης, σε περίπτωση που υπάρχει απαίτηση να κλείνει το φως, όταν δεν υπάρχει κίνηση πρέπει αυτό να καθορίζεται. Όμως, είναι διαφορετικό αν πρόκειται για ένα διάδρομο, και διαφορετικό αν πρόκειται για ένα αναγνώστήριο ή το σαλόνι. Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα αυτοματισμών:

- Όταν ανιχνεύεται κίνηση ή ανοίγει η πόρτα στο δωμάτιό, να δίνεται η δυνατότητα να ανοίγει το φως, αλλά μόνο αν η φωτεινότητα του δωματίου είναι χαμηλή.
- Όταν επιστρέφει ο χρήστης στο σπίτι, να ανοίγει ο αφυγραντήρας, αν η υγρασία είναι υψηλή, να ανάβει η τηλεόραση, να παίζει μουσική, και να ακούγεται από ένα ηχείο «Χαίρεται, η θερμοκρασία είναι x βαθμοί στο δωμάτιο, ενώ έξω είναι y βαθμοί.»
- Μόλις φεύγει ο χρήστης από το σπίτι, να σβήνει η τηλεόραση, το ηχοσύστημα, τα φώτα, ο αφυγραντήρας κ.α.
- Με ένα ασύρματο κουμπί που πατάει ο χρήστης μια φορά, να ανοίγει ή να κλείνει το φως, με τρία κλικ να ανοίγει ο υπολογιστής, με τέσσερα κλικ να ανοίγει ή να κλείνει ο αφυγραντήρας κ.α.

2. Η εξέλιξη των έξυπνων σπιτιών τις τελευταίες δεκαετίες

Η ιστορική εξέλιξη των έξυπνων σπιτιών και των έξυπνων συσκευών έχει μία πολυετή πορεία με αλλαγές και εξελίξεις στην τεχνολογία και τις δυνατότητες που προσφέρουν στην καθημερινότητα των ανθρώπων.

Η αρχή των έξυπνων σπιτιών μπορεί χρονικά να τοποθετηθεί στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν επινοήθηκε ένα σύστημα παρακολούθησης της κίνησης με αισθητήρες που μπορούσαν να ανιχνεύσουν την κίνηση στο σπίτι και να αποστέλλουν σήμα στον ιδιοκτήτη. Αυτό το σύστημα χρησιμοποιήθηκε στο Λος Άντζελες για να ελέγξει την ενέργεια που καταναλώθηκε από τα κλιματιστικά κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού.

Τη δεκαετία του 1980, οι πρώτες έξυπνες συσκευές παρουσιάστηκαν στην αγορά, συμπεριλαμβανομένων συστημάτων κλιματισμού και θέρμανσης, αλλά και φωτιστικών συστημάτων με αισθητήρες που μπορούσαν να ανιχνεύσουν τη φωτεινότητα και τη θερμοκρασία και να τα προσαρμόζουν τις συσκευές ανάλογα με τα δεδομένα. Ωστόσο, οι αρχικές έξυπνες συσκευές ήταν ακόμα πολύ ακριβές και δεν είχαν ευρεία χρήση. Η πραγματική ανάπτυξη των έξυπνων σπιτιών και των έξυπνων συσκευών ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και στις αρχές της δεκαετίας του 2000, με την εμφάνιση των πρώτων συστημάτων αυτοματισμού σπιτιών και των πρώτων έξυπνων θερμοστατών, όπως ο Nest. Ταυτόχρονα, αναπτύχθηκαν και άλλες έξυπνες συσκευές, όπως οι έξυπνες τηλεοράσεις, συσκευές παραγωγής ήχου και τα συστήματα ασφαλείας, που μπορούσαν να ελεγχθούν από το κινητό τηλέφωνο ή άλλες φορητές συσκευές.

Στα τέλη της δεκαετίας του 2000 και τις αρχές της δεκαετίας του 2010, εμφανίστηκαν οι πρώτες συσκευές έξυπνου σπιτιού που μπορούσαν να συνδεθούν μεταξύ τους μέσω ασύρματων δικτύων και να ελέγχονται από ένα κεντρικό σημείο ελέγχου, όπως ένα smartphone ή ένα tablet. Αυτό άνοιξε το δρόμο για τη δημιουργία και χρήση πλήθους νέων συσκευών, όπως έξυπνα φώτα, ηλεκτρικές συσκευές, ηχεία και θερμοστάτες που μπορούσαν να ελέγχονται μέσω ενός ενιαίου συστήματος. Η επικοινωνία μεταξύ των συσκευών γινόταν συνήθως μέσω τεχνολογιών, όπως το Wi-Fi, το Bluetooth και το Zigbee.

3. Κύριες τάσεις στη σημερινή εποχή

Στη σημερινή εποχή, υπάρχουν κάποιες τάσεις που διαμορφώνουν την αγορά των έξυπνων συσκευών και των αυτοματισμών. Μια από αυτές είναι η αυξανόμενη δυνατότητα συνδεσιμότητας των συσκευών, αφού οι περισσότερες συσκευές μπορούν να συνδεθούν στο διαδίκτυο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Αυτό επιτρέπει την ολοκληρωμένη διαχείριση και έλεγχο του σπιτιού ή κάποιου άλλου χώρου από μια κεντρική πλατφόρμα ή ακόμα και από έξυπνα κινητά τηλέφωνα.

Μια ακόμα τάση είναι η ανάπτυξη των φωνητικών βοηθών, όπως η Siri, η Alexa και η Google Assistant. Αυτοί οι φωνητικοί βοηθοί επιτρέπουν στους χρήστες να ελέγχουν τις έξυπνες συσκευές μέσω φωνητικών εντολών (Yadav, 2021), προσφέροντας άνεση και ευκολία στην καθημερινότητα. Επιπλέον, οι έξυπνες συσκευές και οι αυτοματισμοί προάγουν την ενεργειακή αποδοτικότητα και την αειφόρο ανάπτυξη. Πολλά έξυπνα σπίτια ενσωματώνουν αισθητήρες παρουσίας και έξυπνους χρονοδιακόπτες που εξοικονομούν ενέργεια απενεργοποιώντας αυτόματα τις συσκευές, όταν δεν υπάρχει κάποιος στον χώρο. Αυτό συμβάλλει στη μείωση της κατανάλωσης ενέργειας και κατά συνέπεια στη μείωση των λογαριασμών ηλεκτρικού ρεύματος.

4. Ερευνητικά ερωτήματα

Το HA OS είναι ένα από τα πιο δημοφιλή λογισμικά ανοικτού κώδικα για smart homes και αποτελεί ένα ενδιαφέρον ερευνητικό αντικείμενο. Κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν:

- Πώς μπορεί να βελτιωθεί η ενσωμάτωση των πολλαπλών παρόχων και συσκευών στο HA OS σε σχέση με άλλα λογισμικά, όπως το Google Home (Meraj, 2021);

- Πώς μπορούμε να βελτιώσουμε την ασφάλεια των συσκευών στα έξυπνα σπίτια;
- Πώς μπορούν οι συσκευές των smart homes να βοηθήσουν στην εξοικονόμηση ενέργειας και να βελτιώσουν την αειφόρο ανάπτυξη;
- Πώς μπορεί η τεχνολογία των έξυπνων σπιτιών και του HA να βοηθήσουν στη διαχείριση και παρακολούθηση της υγείας των κατοίκων, καθώς και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους;
- Ερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι χρήστες αλληλοεπιδρούν με το HA OS. Αναζητούνται προτάσεις για τη βελτίωση της χρηστικότητας του συστήματος.
- Πώς θα γίνει η βέλτιστη αξιολόγηση των επιδόσεων του HA OS σε σύγκριση με άλλα συστήματα αυτοματισμών σπιτιού;

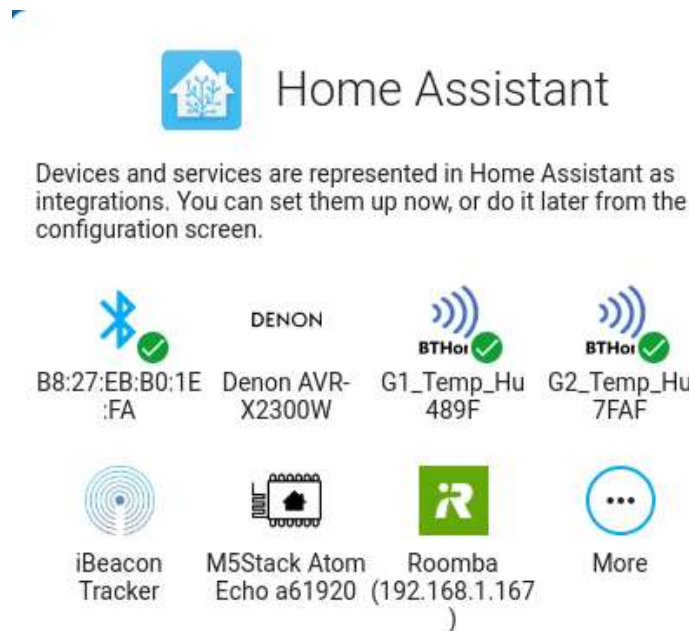
5. Εγκατάσταση και παραμετροποίηση του συστήματος

5.1 Αρχική εγκατάσταση του Home Assistant OS.

Αρχικά, έγινε εγκατάσταση του HA OS στο Raspberry Pi 4 model B (Mahindrakar & Biradar, 2017). Να σημειωθεί ότι στην ιστοσελίδα <https://www.home-assistant.io/installation/>, μπορούμε να δούμε ότι το HA μπορεί να εγκατασταθεί σε οποιαδήποτε πλατφόρμα Linux, Windows και macOS. Συνοπτικά οι οδηγίες:

- Λήψη της τελευταίας έκδοσης του HA OS από την επίσημη ιστοσελίδα του HA (<https://www.home-assistant.io>)
- Λήψη του Balena Etcher (<https://www.balena.io/etcher>) για τη δημιουργία του “image” σε μία κάρτα microSD.
- Σύνδεση της κάρτας microSD στον υπολογιστή και άνοιγμα του προγράμματος Etcher.
- Επιλογή του “image” του HA OS που έγινε λήψη και της κάρτας microSD ως τόπος εγγραφής.
- Επιλογή του κουμπιού “Flash!” για να ξεκινήσει η δημιουργία του “image”.
- Αφού ολοκληρωθεί η εγγραφή, γίνεται αποσύνδεση της κάρτας microSD από τον υπολογιστή και εισαγωγή της στο raspberry και στη συνέχεια ενεργοποίηση του συστήματος.

Μετά από λίγα λεπτά το σύστημα είναι έτοιμο για χρήση και θα εμφανιστεί η οθόνη εκκίνησης του HA στον ιστότοπο <http://homeassistant.local:8123>. Ακολουθώντας τις οδηγίες γίνεται εισαγωγή ονόματος χρήστη, κωδικού και τοποθεσίας του σπιτιού. Η τοποθεσία θα βοηθήσει σε αυτοματισμούς που βασίζονται σε είσοδο και έξοδο του χρήστη από το σπίτι. Στη συνέχεια, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2 το HA θα έχει ήδη ανακαλύψει “έξυπνες συσκευές” που έχουν συνδεθεί στο τοπικό δίκτυο μέσω Bluetooth, Wifi ή Ethernet. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει τις συσκευές που επιθυμεί να προσθέσει από τη λίστα και επιλέγει “Finish”.



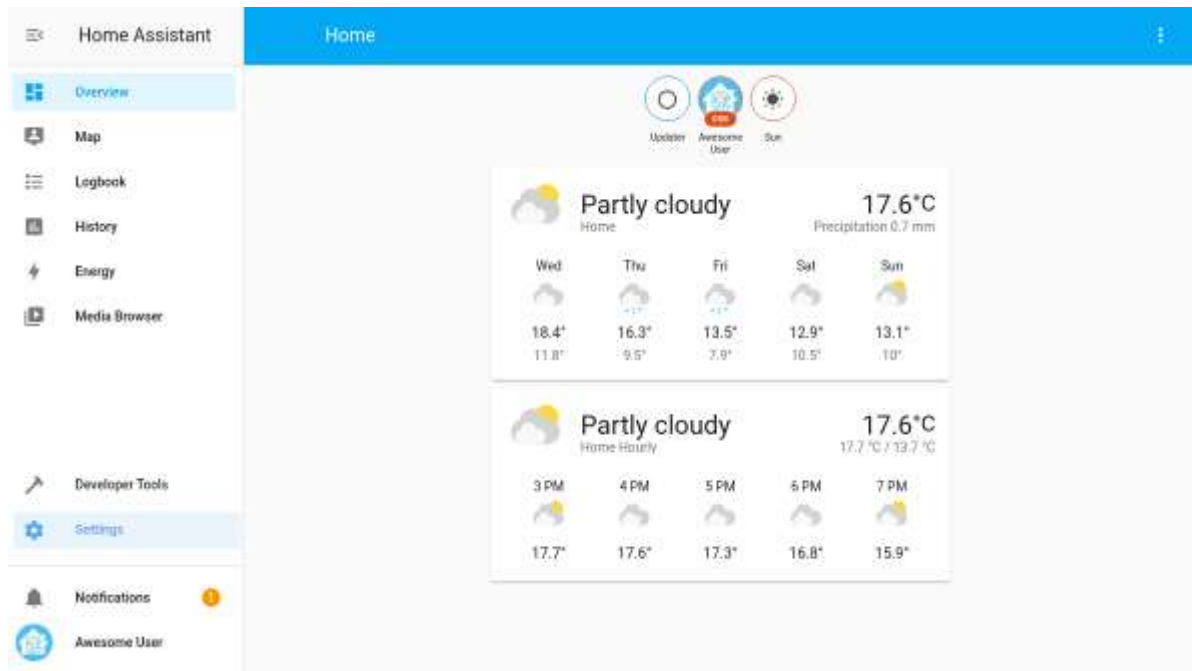
Εικόνα 2: Home Assistant

5.2 Λειτουργίες του Home Assistant (HA)

Το HA αποτελείται από τα παρακάτω στοιχεία :

- **Dashboards:** Είναι παραμετροποιήσιμες σελίδες για προβολή πληροφοριών που περιέχονται στο HA (Hamernik et al., 2012). Η βασική σελίδα είναι το “Overview” (**Σφάλμα! Το αρχείο πλοήγησης της αναφοράς δεν βρέθηκε.** Εικόνα 3), όπου ο χρήστης μπορεί να διακρίνει μια σύνοψη των έξυπνων συσκευών και της κατάστασής τους σε πραγματικό χρόνο, για ευκολότερη προβολή και διαχείριση.
- **Integrations:** Τα “Integrations”, ή αλλιώς «Ενσωματώσεις», βρίσκονται στις ρυθμίσεις του HA. Γενικά, είναι ένα λογισμικό που επιτρέπει στο HA να συνδέεται με άλλα λογισμικά και πλατφόρμες. Για παράδειγμα, αν υπάρχουν έξυπνες λάμπες της Yeelight, μπορεί να προστεθεί το Integration “Yeelight”, θα εισαχθούν τα στοιχεία του λογαριασμού του χρήστη στην Yeelight, και πλέον το HA θα μπορεί να ελέγχει τις συσκευές που προστέθηκαν.
- **Devices & Entities:** Το “Devices” (συσκευές) είναι μια λογική ομαδοποίηση για μια ή περισσότερες οντότητες (Entities). Μια συσκευή μπορεί να αντιπροσωπεύει μια φυσική συσκευή και η συσκευή μπορεί να έχει έναν ή περισσότερους αισθητήρες οι οποίοι εμφανίζονται ως Entities και οι οποίοι σχετίζονται με τη συσκευή. Για παράδειγμα, ένας αισθητήρας κίνησης αναπαρίσταται ως συσκευή και η κίνηση μπορεί να παρέχει ανίχνευση κίνησης, θερμοκρασίας και επίπεδα φωτισμού ως οντότητες. Οι οντότητες έχουν καταστάσεις, όπως ενεργοποίηση, όταν ανιχνεύεται κίνηση και απενεργοποίηση όταν δεν υπάρχει κίνηση.
- **Automations:** Η καρτέλα “Automations” αποτελεί τους αυτοματισμούς που μπορεί ο χρήστης να δημιουργήσει. Δηλαδή μπορεί να προσθέσει σενάρια από επαναλαμβανόμενες ενέργειες που θα εκτελεστούν αυτόματα. Ένα παράδειγμα αυτοματισμού είναι το παρακάτω: «Όταν ο αισθητήρας κίνησης ανιχνεύσει κίνηση, άναψε το φως». Οι αυτοματισμοί στο HA αποτελούνται από 3 βασικά στοιχεία:
 - ✓ **Triggers – Events:** Αυτά ξεκινούν έναν αυτοματισμό, όταν για παράδειγμα ανιχνεύεται κίνηση, ή όταν ο χρήστης φεύγει από το σπίτι.
 - ✓ **Conditions:** Προαιρετικές προϋποθέσεις που πρέπει να καλύπτονται πριν γίνουν ενέργειες (Actions)

- ✓ Actions: Η ενέργεια που θα γίνει στο τέλος, όπως το άναμμα μιας λάμπας.



Εικόνα 3: Dashboard

- Scripts: Παρόμοια με τους αυτοματισμούς, μπορεί να υλοποιηθούν επαναλαμβανόμενες ενέργειες που είναι δυνατόν να εκτελούνται. Η διαφορά μεταξύ των σεναρίων και των αυτοματισμών είναι, ότι τα σεναρία δεν έχουν εναύσματα, όπως οι αυτοματισμοί. Αυτό σημαίνει ότι τα σεναρία δεν μπορούν να εκτελούνται αυτόματα, εκτός αν χρησιμοποιούνται σε έναν αυτοματισμό. Τα σεναρία είναι ιδιαίτερα χρήσιμα εάν εκτελούνται οι ίδιες ενέργειες σε διαφορετικούς αυτοματισμούς ή ενεργοποιούνται από έναν πίνακα οργάνων.
- Scenes (Σκηνές): Οι σκηνές επιτρέπουν να δημιουργηθούν προκαθορισμένες ρυθμίσεις για τις συσκευές. Για παράδειγμα, το περιβάλλον για την παρακολούθηση ταινιών «σημαίνει» πιο χαμηλό φωτισμό, η τηλεόραση να είναι ενεργοποιημένη και με συγκεκριμένη ένταση. Αυτό μπορεί να αποθηκευτεί ως σκηνή και να χρησιμοποιηθεί χωρίς να χρειάζεται να ρυθμίζουμε κάθε φορά μεμονωμένες συσκευές.
- Add-ons (Πρόσθετα): Τα πρόσθετα είναι συνήθως εφαρμογές που μπορούν να εκτελεστούν με το HA και παρέχουν έναν γρήγορο και εύκολο τρόπο εγκατάστασης, διαμόρφωσης και εκτέλεσης εντός του HA. Τα πρόσθετα παρέχουν πρόσθετη λειτουργικότητα, ενώ οι ενσωματώσεις συνδέουν το HA με άλλες εφαρμογές.

6. Παραδείγματα αυτοματισμών που υλοποιήθηκαν

Πριν γίνει αναφορά στους αυτοματισμούς που υλοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία μέσω του HA OS, παρουσιάζεται το πλαίσιο εντός του οποίου γίνεται η υλοποίηση. Είναι διαθέσιμοι αισθητήρες κίνησης, έξυπνες λάμπες, αισθητήρες φωτεινότητας, κουμπιά, έξυπνα ηχεία, αισθητήρες πόρτας και πολλά ακόμα έξυπνα συστήματα που μπορούν να συνδεθούν στο HA OS, ένα πρωτοπόρο ελεύθερο λογισμικό για τον αυτοματισμό του σπιτιού.

6.1 Αυτοματοποίηση φωτισμού

Οι αισθητήρες κίνησης και φωτεινότητας μαζί με τις έξυπνες λάμπες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσουν ένα έξυπνο σύστημα φωτισμού. Με την πάροδο της ημέρας

και την αλλαγή των συνθηκών φωτεινότητας, οι λάμπες μπορούν να προσαρμόζονται αυτόματα στην κατάλληλη φωτεινότητα. Το ίδιο σύστημα μπορεί να ενεργοποιεί ή να απενεργοποιεί τον φωτισμό με βάση την ανίχνευση κίνησης. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται η εξοικονόμηση ενέργειας, ενώ παράλληλα υπάρχει μια αίσθηση άνεσης και ευκολίας. Ο παραπάνω αυτοματισμός, όπως περιγράφηκε, με την ονομασία "*LightsOnWhenMovement*", είναι ένας αυτοματισμός που ενεργοποιεί τα φώτα, όταν ανιχνεύεται κίνηση σε συγκεκριμένα αισθητήρια (Prasetio, 2017). Αν θέλουμε να αναλύσουμε τη δομή και τη λειτουργία του αυτοματισμού, μπορούμε να πούμε ότι ο αυτοματισμός αυτός εκτελείται, όταν συμβεί μία από τις ακόλουθες ενέργειες:

- Το `binary_sensor.my_door_contact` ανιχνεύσει ανοιχτή κατάσταση (opened).
- Το `binary_sensor.my_motion_occupancy` ανιχνεύσει κίνηση.
- Το `binary_sensor.tuya_motion_lux_occupancy` ανιχνεύσει κίνηση.

Συνθήκη Αυτοματισμού: Η συνθήκη του αυτοματισμού ελέγχει τη φωτεινότητα στον χώρο. Η συνθήκη αξιολογείται ως «αληθής» όταν η φωτεινότητα, που μετράτε από τον αισθητήρα "`sensor.illuminance_sensor_illuminance_lux`", είναι κάτω από 300 lux.

Ενέργεια Αυτοματισμού: Η ενέργεια του αυτοματισμού εκτελείται για να ενεργοποιήσει μια σκηνή (scene) με την ονομασία "`full_white_mylight`". Η ενέργεια αυτή εκτελείται μέσω της υπηρεσίας "`scene.turn_on`". Η ενέργεια επηρεάζει το στοιχείο που αναφέρεται στο "`target`" και συγκεκριμένα το `entity_id` της σκηνής που θα ενεργοποιηθεί (`entity_id: scene.full_white_mylight`). Ο συγκεκριμένος αυτοματισμός συνδέει την ανίχνευση κίνησης και τη φωτεινότητα του χώρου για να ενεργοποιήσει τη σκηνή "`full_white_mylight`" και να ανάψει τα φώτα, όταν υπάρχει κίνηση και η φωτεινότητα είναι χαμηλή.

6.2 Ασφάλεια και συναγερμός

Οι αισθητήρες πόρτας μπορούν να συνδεθούν με το HA OS για να ειδοποιούν τον χρήστη, όταν μια πόρτα ή παράθυρο ανοίγει ή κλείνει. Επίσης, μπορούν να ρυθμιστούν για να ενεργοποιούν ένα συναγερμό σε περίπτωση που μια πόρτα ανοίξει, όταν το σύστημα είναι σε λειτουργία «Ασφάλεια». Αυτό μπορεί να αυξήσει την αίσθηση ασφάλειας σε ένα σπίτι.

6.3 Αυτοματοποίηση ηχείων

Τα έξυπνα ηχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσουν μια εξατομικευμένη εμπειρία ήχου στο σπίτι. Είναι δυνατόν να ρυθμιστεί η μουσική ή ο ήχος του περιβάλλοντος χώρου να αλλάξει, με βάση την ώρα της ημέρας, την κίνηση στο δωμάτιο ή ακόμη και την προσωπική διάθεση του χρήστη. Παρακάτω, παρατίθενται παράδειγμα αυτοματισμού (Εικόνα 4) που έχει υλοποιηθεί μέσω HA, με την ενσωματωμένη γλώσσα προγραμματισμού YAML (Kaya et al., 2021)

Αρχικά, δημιουργήθηκε ένα binary switch με όνομα "`wake_up_switch`". Μέσω της εφαρμογής Shortcuts σε iOS, όταν κλείσει το ξυπνητήρι του κινητού, ενεργοποιείται το "`wake_up_switch`" και ανάβει το φως του δωματίου. Έπειτα, αναλαμβάνει ο παραπάνω αυτοματισμός good Morning "tts" την υλοποίηση των παρακάτω βημάτων:

```

alias: "good Morning tts "
description: ""
trigger:
- platform: state
  entity_id:
    - input_boolean.wake_up_switch
  from: "off"
  to: "on"
condition: []
action:
- service: media_player.volume_set
  data:
    volume_level: 0.57
  target:
    entity_id:
      - media_player.nestmini3317
- service: tts.google_say
  data:
    cache: true
    entity_id: media_player.nestmini3317
  message: >-
    Good morning Alex. For todays weather expect {{
    state_attr("weather.home", "forecast")[0].condition }} conditions with a
    high of {{ state_attr("weather.home", "forecast")[0].temperature }}
    degrees and "{{ state_attr('weather.home', 'humidity') }}"% humidity.
    The temperature now is {{ state_attr('weather.home', 'temperature') }}
    degrees
  enabled: true
- service: tts.google_say

```

Εικόνα 4: Αυτοματοποίηση Ηχείων

- Αύξηση της έντασης του Google Speaker του δωματίου στο 57%
- Αναπαραγωγή φωνητικού μηνύματος, μέσω της υπηρεσίας “tts.google_say”, η οποία παρέχεται δωρεάν από τη Google (Εικόνα 5). Για παράδειγμα, θα ακουστεί το εξής: “Good morning Alex. for today weather expect rainy conditions with a high of 14.3 degrees and 87 percent humidity. The temperature now is 11.2 degrees”. Τα attributes της κατάστασης που αφορούν τον καιρό εισάγονται από την υπηρεσία weather που είναι προεγκατεστημένη στο HA.
- Ενεργοποίηση του Apple TV, αναμονή 20 δευτερόλεπτα για να ανοίξει, και έπειτα αναπαραγωγή μουσικής μέσω Apple Music.

```

Good morning Alex. For todays weather expect {{
state_attr("weather.home", "forecast")[0].condition }} conditions with a
high of {{ state_attr("weather.home", "forecast")[0].temperature }}
degrees and "{{ state_attr('weather.home', 'humidity') }}"% humidity.
The temperature now is {{ state_attr('weather.home', 'temperature') }}
degrees

```

Εικόνα 5: Υπηρεσία tts.google_say της Google

Τα παραπάνω βήματα ήταν ένα παράδειγμα χρήσης ενός έξυπνου ηχείου σε συνδυασμό με το λειτουργικό iOS και τις εφαρμογές του.

6.4 Εξατομικευμένες ρυθμίσεις σεναρίων

Με τη χρήση των έξυπνων κουμπιών, είναι εφικτό να δημιουργηθούν προσαρμοσμένα σενάρια που εκτελούνται με το πάτημα ενός κουμπιού. Για παράδειγμα, ένα «κουμπί καληνύχτας» μπορεί να κλείνει όλα τα φώτα, να κλείνει τα παράθυρα, να ρυθμίζει τον θερμοστάτη για το βράδυ και να ενεργοποιεί το συναγερμό. Με την προσθήκη ενός Google Speaker, όπως το Google Nest, αλλά και την ενσωμάτωση των υπηρεσιών της Google που προσφέρει το HA, υπάρχει η δυνατότητα να αποκτήσει κάποιος πρόσβαση στον ψηφιακό βοηθό για να έχει τον έλεγχο του HA. Επομένως, μπορεί ο χρήστης να πει: “*Hey Google, Good Night*” και να εκτελεστεί το κουμπί «Καληνύχτας» στο HA. Για παράδειγμα, να χαμηλώσει το φως και μετά από δέκα λεπτά να κλείσει τελείως, ή με τον αισθητήρα πόρτας στην μπαλκονόπορτα να ανιχνεύσει αν η πόρτα είναι κλειστή και να προειδοποιήσει τον χρήστη αν η μπαλκονόπορτα είναι ανοιχτή.

6.5 Αυτοματοποίηση θερμοκρασίας

Αν υπάρχει έξυπνος θερμοστάτης, μπορεί ο χρήστης να τον συνδέσει με το HA OS για να ελέγχει αυτόματα τη θερμοκρασία του σπιτιού. Επίσης, είναι εφικτό να ρυθμιστεί ο θερμοστάτης να προσαρμόζεται με βάση την ώρα της ημέρας, την παρουσία ανθρώπων στο σπίτι ή ακόμη και με την προσωπική διάθεση αυτών. Για παράδειγμα, έχοντας ένα έξυπνο air condition, μπορεί να ενεργοποιηθεί σε “cooling mode”, αν η θερμοκρασία δωματίου είναι περισσότερη από 25 βαθμούς, ή να ενεργοποιηθεί σε heating mode αν η θερμοκρασία είναι μικρότερη από 15 βαθμούς. Αντίστοιχα, αν η υγρασία είναι περισσότερη από 60%, ενεργοποιείται ο έξυπνος αφυγραντήρας, έως ότου μειωθεί η υγρασία κάτω από το επίπεδο του 45%.

6.6. Failsafe και απρόσκοπτη λειτουργία

Για να εξασφαλιστεί ότι το σύστημα θα λειτουργεί ακόμα και σε συνθήκες που δεν είναι σταθερές, όπως διακοπή ρεύματος ή πρόβλημα στο διαδίκτυο, είναι απαραίτητο να έχουν ληφθεί κάποια μέτρα. Αρχικά χρειάζεται να υπάρχουν αξιόπιστες συσκευές αποθήκευσης. Για παράδειγμα, η microSD στο Raspberry Pi να είναι υψηλής ταχύτητας και αντοχής, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος απώλειας δεδομένων. Χρειάζεται επίσης να εγκατασταθούν ένα ή περισσότερα UPS που θα παρέχουν ρεύμα στο raspberry pi, στο router και τα switches. Οπότε, ακόμα και αν υπάρχει διακοπή ρεύματος, η τοπική επικοινωνία θα είναι εφικτή. Με το πρόσθετο Google Drive Backup, το HA δημιουργεί αυτόματα αντίγραφα ασφαλείας, τα οποία αποθηκεύονται σε λογαριασμό Google. Έτσι, είναι εφικτό να γίνει επαναφορά του πιο πρόσφατου αντιγράφου σε περίπτωση που αποτύχει ο χώρος αποθήκευσης ή μια ενημέρωση.

7. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, εξετάστηκε η τεχνολογία των έξυπνων σπιτιών και τα οφέλη που προσφέρει η τεχνολογική αυτή εξέλιξη. Παρουσιάστηκε η δυνατότητα των αυτοματισμών να απλοποιούν τη ζωή των χρηστών και να προσφέρουν άνεση, ασφάλεια και προσαρμοστικότητα. Εξετάστηκε επίσης η συνεισφορά των έξυπνων σπιτιών σε άτομα με ειδικές ανάγκες και πώς μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Γενικότερα, επιτρέπουν την παροχή προσβάσιμων και ευέλικτων λύσεων στην καθημερινή ζωή, εξασφαλίζοντας μια πιο έξυπνη, άνετη και ασφαλή καθημερινότητα, αφού οι χρήστες αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στην καθημερινή τους ζωή. Οι χρήστες έχουν την ευκαιρία να προσαρμόσουν το περιβάλλον τους με βάση τις προτιμήσεις τους, να δημιουργούν σενάρια και ρουτίνες που ανταποκρίνονται στις συνήθειες και τις ανάγκες τους και να ελέγχουν την κατάσταση της οικείας τους απομακρυσμένα.

Παράλληλα, είναι σημαντικό οι χρήστες να επιδείξουν επίγνωση και προσοχή στις προκλήσεις που συνοδεύουν αυτήν την τεχνολογία και να εργαστούν προς την ανάπτυξη ασφαλών και αξιόπιστων λύσεων που θα διασφαλίζουν την ιδιωτικότητα. Επιπρόσθετα, η χρήση IoT συσκευών δημιουργεί σημαντικές ανησυχίες σχετικά με την ασφάλεια των δεδομένων (Munteanu et al., 2022). Οι συσκευές IoT (Laghari et al., 2022) συχνά συλλέγουν, αποθηκεύουν και ανταλλάσσουν προσωπικά δεδομένα, αφήνοντας τους χρήστες εκτεθειμένους σε πιθανές παραβιάσεις ασφαλείας. Επιπλέον, οι εταιρείες πίσω από αυτές τις συσκευές έχουν πρόσβαση σε μεγάλες ποσότητες προσωπικών δεδομένων, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαφημιστικούς ή άλλους σκοπούς.

Είναι σημαντικό οι χρήστες και οι κατασκευαστές να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις, εργαζόμενοι προς τη διασφάλιση της ιδιωτικότητας και της ασφάλειας στην εποχή των έξυπνων σπιτιών. Απαιτείται ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των χρηστών, καθώς και ενίσχυση των κανονιστικών πλαισίων για την προστασία των προσωπικών δεδομένων. Οι προβλέψεις για το μέλλον των έξυπνων σπιτιών είναι πολύ ενθαρρυντικές. Αναμένεται να δούμε περισσότερες και εννοείται ακόμα πιο εξελιγμένες συσκευές, πιο ευέλικτα συστήματα αυτοματισμών και περισσότερες δυνατότητες ελέγχου και παρακολούθησης μιας οικείας από απόσταση.

Βιβλιογραφία

- Demir, E., Köseoğlu, E., Sokullu, R., & Şeker, B. (2017). Smart home assistant for ambient assisted living of elderly people with dementia. *Procedia computer science*, 113, 609-614. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.08.302>
- Hamernik, P., Tanuska, P., & Mudroncik, D. (2012). Classification of functions in smart home. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(2), 149-155.
- Kaya, M. M., Taşkıran, Y., Kanoğlu, A., Demirtas, A., Zor, E., Burçak, İ., Nacak M. C. & Akgul, F. T. (2021). Designing a smart home management system with artificial intelligence & machine learning. *Technical report*, <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.33082.72641/1>
- Laghari, A. A., Wu, K., Laghari, R. A., Ali, M., & Khan, A. A. (2021). A review and state of art of Internet of Things (IoT). *Archives of Computational Methods in Engineering*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11831-021-09622-6>
- Mahindrakar, S., & Biradar, R. K. (2017). Internet of things: Smart home automation system using raspberry Pi. *Int. J. Sci. Res*, 6(1), 901-905. <https://doi.org/10.21275/art20164204>
- Malatji, M. (2023, January). Management of enterprise cyber security: A review of ISO/IEC 27001: 2022. In *2023 International conference on cyber management and engineering (CyMaEn)* (pp. 117-122). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CyMaEn57228.2023.10051114>
- Meraj, S. (2021). Google Assistant Home Automation. *Available at SSRN 3918333*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3918333>
- Munteanu, L., Suvar, M. C., Florea, G. D. (2022). Residential security through the Home Assistant Platform. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 354, p. 00008). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/mateconf/202235400008>
- Prasetio, A., Akbar, S. R., & Priyambadha, B. (2017, November). Implementation of semantic system in the smart home lights device based on agent. In *2017 International Conference on Sustainable Information Engineering and Technology (SIET)* (pp. 93-99). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SIET.2017.8304116>
- Yadav, S. S., Kumar, P., Kumar, S., & Singh, S. (2021, December). Google Assistant Controlled Home Automation with Voice Recognition. In *2021 3rd International Conference on Advances in Computing, Communication Control and Networking (ICAC3N)* (pp. 1039-1044). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICAC3N53548.2021.9725502>

Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κληρονόμου Πηνελόπη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης, με την εμφάνιση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, ο αριθμός των παιδιών με Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΦ) που φοιτούν στις τάξεις των γενικών σχολείων έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Η ένταξη και ενσωμάτωση διαγνωσμένων με αυτισμό ατόμων αποτελεί πρόκληση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους.

Στο πλαίσιο αυτό η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσπαθεί να εξαλείψει την περιθωριοποίηση και την απομόνωση των ατόμων με ΔΑΦ, έτσι ώστε να επιτευχθεί και η ομαλή ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρούσα ανακοίνωση θα επιχειρήσει να αναδείξει τη συμβολή της λογοτεχνίας και της χρήσης λογοτεχνικών κειμένων με θέμα τον αυτισμό, ως πολυεπίπεδο μέσο για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αρθούν οι προκαταλήψεις απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ.

Η εργασία συνδυάζει την εμπειρική έρευνα πεδίου, τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τέλος την ποιοτική ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων. Για την εμπειρική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία χορηγήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και παιδιά. Η διαδικασία διεξήχθη σε 3 στάδια και ήταν κοινή για τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Διαφοροποίηση υπάρχει μόνο στα ερωτηματολόγια και στα λογοτεχνικά βιβλία που δόθηκαν. Η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων του δείγματος που ακολούθησε συνδυάστηκε με την ποιοτική ανάλυση των στατιστικών αποτελεσμάτων. Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν το κατά πόσο η λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την ενημέρωση και κατανόηση του ΔΑΦ συμβάλλοντας έτσι στην αποδοχή των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή και κατ' επέκταση στη δυνητική ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία, συμπεριληπτική εκπαίδευση, αυτισμός

1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια ισόβια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου. Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσε να αναφερθεί πως η Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού περιλαμβάνει τόσο τις ποιοτικές δυσκολίες στη κοινωνική κατανόηση, στη συναλλαγή και στη συναισθηματική αμοιβαιότητα όσο και τις δυσκολίες στην επικοινωνία και στη γλώσσα (Happé, 1998). Επιπροσθέτως εμπεριέχει περιορισμένο, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο πλαίσιο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων, ενώ στη συμπεριφορά επικρατούν ιδιόρρυθμα ενδιαφέροντα και ενασχολήσεις (Wilmschurst, 2011, Συριοπούλου, 2016). Επίσης, υπάρχει ανομοιογενής ανάπτυξη γνωσιακών λειτουργιών και συχνά ανακόλουθη επεξεργασία αισθητηριακών προσλήψεων (Amaral, Schumann, Nordahl, 2008, American Psychiatric Association, 2013). Οι δυσκολίες και οι περιορισμοί αυτοί, που ποικίλουν σε βαρύτητα από άτομο σε άτομο, αποτελούν χαρακτηριστικό που επηρεάζει συνολικά τη λειτουργία του. Σχετικά σπάνια συναντώνται αυτούσια όλα τα χαρακτηριστικά ενός συνδρόμου. Για όλους τους παραπάνω λόγους κρίνεται χρησιμότερο να γίνει η κατηγοριοποίηση με βάση το επίπεδο των ικανοτήτων, παρά με βάση τη θεωρητική κατηγοριοποίηση σε υποομάδες (Happé, 1998). Σήμερα τόσο η εξέλιξη της επιστήμης όσο και τα σύγχρονα διαγνωστικά μέσα μπορούν να περιγράψουν σε μεγάλη κλίμακα το βαθμό λειτουργικότητας ενός παιδιού με αυτισμό

και να προτείνουν τρόπους στήριξης από διεπιστημονική ομάδα μαζί με τους γονείς του. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ της θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης και της εφαρμογής της στην εκπαιδευτική πρακτική.



Φωτογραφία1: Ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να έχει μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες ιδιαιτερότητες (**Harry Van Nielen & Ellen Luteijn,**)

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΑΦ διαφέρουν σε πολλά σημεία από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αυτό δε συνεπάγεται τον αποκλεισμό τους από τη γενική εκπαίδευση και την υποχρεωτική ενσωμάτωσή τους σε ειδικά σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Tilstone & Rose, 2012). Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ως ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχή ενσωμάτωση ενός μαθητή μη τυπικής ανάπτυξης σε ένα γενικό σχολείο (Hegarty, 1994, Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, Συριοπούλου-Δελλή, Χ., 2016). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι θεσμός της ενσωμάτωσης εισήχθη στην Ελλάδα από το 2008 (Ν. 3699, ΦΕΚ Α', 199/2-10-2008) και οι μαθητές με ΔΑΦ είτε παρακολουθούν τη γενική σχολική τάξη με επιπλέον υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό είτε παρακολουθούν το τμήμα ένταξης σε γενικό ή σε επαγγελματικό σχολείο (Syriopoulou et al, 2012, Ζώνιου, Ντεροπούλου & Βλάχου, 2012). Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα εστιάζει στη σχολική ενσωμάτωση κρίνεται ωφέλιμο να σημειωθεί ότι η σχολική ενσωμάτωση με τη σειρά της διακρίνεται σε τρεις υποκατηγορίες οι οποίες είναι (Χρηστάκης, 2011):

- η χωροταξική
- η κοινωνική
- η διδακτική (ή λειτουργική)

2. Κυρίως μέρος

Σκοπός της έρευνας ήταν να δείξει το κατά πόσο η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων με θέμα τον αυτισμό από εκπαιδευτικούς και μαθητές τυπικής ανάπτυξης βοηθά στην ενημέρωση και στην κατανόηση της συγκεκριμένης διαταραχής και ως εκ τούτου μπορεί να συμβάλλει δυννητικά στην άρση των προκαταλήψεων απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ

2.1. Μέθοδος της έρευνας Μεθοδολογία

Για τους σκοπούς της έρευνας απευθυνθήκαμε σε ένα τυχαίο δείγμα πενήντα τεσσάρων Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είκοσι μαθητών δημοτικού σχολείου. Στο συγκεκριμένο δείγμα δόθηκαν ερωτηματολόγια-διαφορετικά για την κάθε ομάδα συμμετεχόντων - τα οποία λειτούργησαν αρχικά ως pre-test. Στα ερωτηματολόγια αυτά αποτυπώθηκε η υπάρχουσα γνώση και άποψη των συμμετεχόντων, για τον αυτισμό και την ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Ακολούθως δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τα λογοτεχνικά βιβλία που είχαν οριστεί για κάθε ομάδα. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν εκ νέου στα ερωτηματολόγια, τα οποία λειτούργησαν αυτή τη φορά ως post-test, δείχνοντας το βαθμό στον οποίο τα λογοτεχνικά κείμενα εμπλούτισαν τη γνώση τους σχετικά με το ΔΑΦ και το κατά πόσο συνέβαλαν στη θετικότερη στάση τους απέναντι στα παιδιά με αυτισμό.

ΔΟΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

α)Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από 33 ερωτήσεις κλειστού τύπου και χωριζόταν σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος εμπεριέχει 25 ερωτήσεις και αφορούσε την διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό, αλλά και την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος εμπεριείχε 7 ερωτήσεις και αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως: φύλο, ηλικία, θέση, χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση(για τους εκπαιδευτικούς), τίτλοι σπουδών και προσωπική σχέση με την αναπηρία στο άμεσο εργασιακό ή οικογενειακό περιβάλλον.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στηρίχτηκαν στο ερωτηματολόγιο My Thinking About Inclusion Scale (MTAI) των Stoiber et al.(1998), με τις κατάλληλες προσαρμογές έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους της έρευνας. Οι ενήλικες συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν κατά πόσο συμφωνούν με την κάθε δήλωση σε κλίμακα ιεράρχησης, τύπου Likert, πέντε σημείων (1= όχι, 2= μάλλον όχι, 3=ούτε ναι/ούτε όχι, 4=μάλλον ναι, 5= ναι). Αξίζει όμως να επισημανθεί πως τα ψηφία 1 έως 5 αποτελούν απλά σημεία αναφοράς, χωρίς καμία πραγματική μετρολογική αξία. Επίσης για τον έλεγχο των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον αυτισμό, επιλέχθηκαν ορισμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε προηγούμενη αντίστοιχη έρευνα των Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis και Polychronopoulou (Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis & Polychronopoulou, 2011).

β)Ερωτηματολόγιο παιδιών

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών δημοτικού αποτελείται από 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου και χωρίζεται σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος εμπεριέχει 25 ερωτήσεις και αφορά την διερεύνηση των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συνομηλίκους τους με αυτισμό. Επίσης υπάρχει μία ερώτηση σχετικά με το εάν υπάρχει ήδη επαφή και εξοικείωση με κάποιο παιδί με αυτισμό στην τάξη του. Το δεύτερο μέρος εμπεριείχε ερωτήσεις και αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως η ηλικία και το φύλο, η τάξη, ο τύπος σχολείου που φοιτούν. Οι πρώτες 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου εστιάζουν τόσο στη γνώση όσο και στις συμπεριφορές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τους συμμαθητές τους με αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η δυννητική συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ, με την χρήση ερωτήσεων όπως: «Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;», «Θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίζετε τα παιχνήδια;» αλλά και οι αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα χαρακτηριστικά

των συμμαθητών τους με αυτισμό και τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν αυτά, με ερωτήσεις όπως: «Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία όπως και εσύ;» και «Πιστεύεις ότι το παιδί με αυτισμό θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με εσένα;».

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στηρίχτηκαν στο ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των απόψεων μαθητών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες του Hugh Gash (1995) με τις κατάλληλες προσαρμογές για τις ανάγκες της έρευνας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο του Gash προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Κουρκούτα & Γεωργιάδη (2012). Τα δεδομένα της έρευνας θα αναλυθούν με την χρήση ενός εργαλείου στατιστικής ανάλυσης, το SPSS. Το SPSS (Superior Performance Software System) είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα- εάν όχι το πιο διαδεδομένο - προγράμματα για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων.

γ)Λογοτεχνικά βιβλία

Τα λογοτεχνικά βιβλία που σχετίζονται με τον αυτισμό και επιλέχθηκαν να δοθούν στους συμμετέχοντες είναι τα ακόλουθα :

Για τους εκπαιδευτικούς επιλέχθηκε το βιβλίο :«Γιατί χοροπηδώ», του γιαπωνέζου συγγραφέα Naoki Higashida (Ναόκι Χιγκασίντα), ο οποίος το έγραψε όταν ήταν δεκατριών χρονών. Ο αυτισμός του Ναόκι είναι τόσο σοβαρός που καθιστούσε την προφορική επικοινωνία σχεδόν αδύνατη, ακόμα και στην ενήλικη ζωή του. Όμως, χάρη σε μια φιλόδοξη δασκάλα και στη δική του επιμονή, έμαθε να σχηματίζει λέξεις κατευθείαν σε έναν πίνακα με το αλφάβητο. Ο ιαπωνικός πίνακας της αλφαβήτου περιλαμβάνει τα σαράντα βασικά συλλαβικά γράμματα χιραγκάνα, και το αγγλικό αντίστοιχό του είναι ένα αντίγραφο του πληκτρολογίου QWERTY, σχεδιασμένου σε ένα χαρτόνι και πλαστικοποιημένου. Ο Ναόκι επικοινωνεί δείχνοντας τα γράμματα σε αυτούς τους πίνακες ώστε να σχηματίσει λέξεις, τις οποίες γράφει ένας βοηθός δίπλα του. Οι λέξεις αυτές φτιάχνουν προτάσεις, παραγράφους και ολόκληρα βιβλία. Τα «έξτρα» στο πλάι των πινάκων αυτών περιλαμβάνουν αριθμούς, στοιχεία στίξης, και τις λέξεις «Τελείωσα», «Ναι» και «Όχι». Ακόμη και στο δημοτικό σχολείο η μέθοδος αυτή του επέτρεψε να επικοινωνεί με τους άλλους, και να συνθέτει ποιήματα και βιβλία με ιστορίες, αλλά οι εξηγήσεις του σχετικά με το γιατί τα παιδιά με αυτισμό κάνουν αυτά που κάνουν. Με τη μέθοδο αυτή κατάφερε να επικοινωνεί με τους άλλους και να γράψει και αυτό το βιβλίο, στο οποίο απαντά σε 58 ερωτήματα για το τι σημαίνει να είσαι αυτιστικός.

Στους μαθητές δόθηκαν δύο βιβλία , ανάλογα με την ηλικία τους .Στους μαθητές της Δ Δημοτικού δόθηκε το βιβλίο «Δεν είμαι τέρας σου λέω», της συγγραφέως Πλήσης Παναγιώτας. Πρόκειται για ένα παραμύθι, που ενημερώνει τα παιδιά σχετικά με τον αυτισμό. Ο βασικός ήρωας, ο Αγάπιος είναι ένα παιδί με ΔΑΦ, ένα ιδιαίτερο παιδί, όπως τον παρουσιάζει ο γείτονάς του που πρόκειται να τον κρατήσει για 20 μέρες. Στον Αγάπιο δεν αρέσουν οι εκπλήξεις, η φασαρία. Τον ενοχλούν ορισμένοι ήχοι και μπορεί το ρύζι που του μαγείρεψες να του μυρίζει ψάρι. Μπορεί να αλλάξει θέση γιατί μια αχτίνα του ήλιου πέφτει στα μάτια του. Δεν του αρέσει ο πολύς κόσμος, προτιμά να παίζει μόνος στο δωμάτιο του και θυμώνει συχνά όταν κάτι αλλάζει στο πρόγραμμά του. Δε σε καταλαβαίνει όταν μιλάς με μεταφορές. Ξέρει όλους τους φίλους του μπαμπά του, αλλά αυτός δεν έχει φίλους, μιλάει ασταμάτητα, του αρέσει η τακτοποίηση, γνωρίζει πολλά πράγματα, και κάτι που ίσως οι περισσότεροι δε γνωρίζουν, πως "ο δενδρόβιος μυρμηγκοφάγος ονομάζεται και ταμάντουα ή τετραδάχτυλος!". Μέσα από ένα ευχάριστο και καλογραμμένο λογοτεχνικό κείμενο τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν για πως αντιδρά ένα παιδί με αυτισμό.

Στους μαθητές της Στ Δημοτικού δόθηκε το βιβλίο «Ένας σπέσιαλ ήρωας» της συγγραφέως Μουρίκης Κατερίνας. Πρόκειται για ένα παραμύθι, που ενημερώνει τα παιδιά σχετικά με τον αυτισμό. Ο Άρης και ο Διομήδης είναι δίδυμοι κι όμως τόσο διαφορετικοί. Διαφορετικά χαρακτηριστικά αλλά και διαφορετική συμπεριφορά, αφού ο Άρης εκφράζεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο, όπως όλα τα παιδιά με αυτισμό. Μέσα από αυτή την τρυφερή ιστορία οι αναγνώστες αντιλαμβάνονται πως νιώθει για τον αδελφό του ,που έχει αυτισμό, ο Διομήδης. Επίσης παρουσιάζεται ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο στον Άρη. Όμως ο βοηθητικός και καταλυτικός ρόλος που θα παίξουν οι ιδιαίτερες ικανότητες του Άρη, όταν ένα ατύχημα θα

αναστατώσει την οικογένεια, βοηθάει ώστε να περάσουν στους μικρούς αναγνώστες μηνύματα αμοιβαίας αποδοχής και αγάπης.

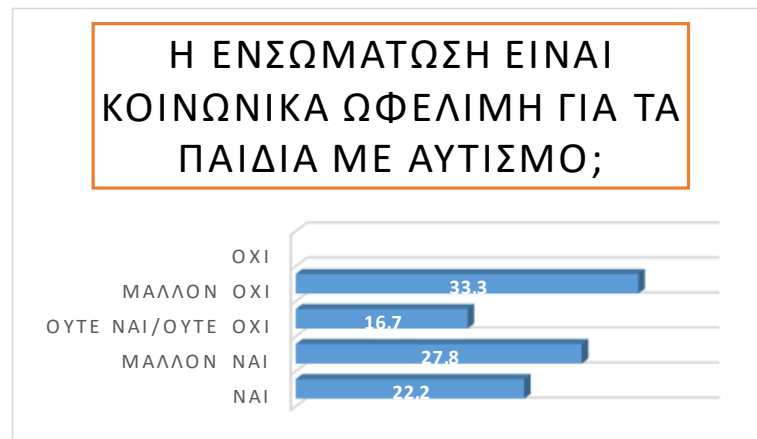
2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Από το σύνολο των 30 ερωτήσεων επιλέχθηκαν εκείνες που μας επιτρέπουν να έχουμε καλύτερη αντίληψη για τα αποτελέσματα της έρευνας.

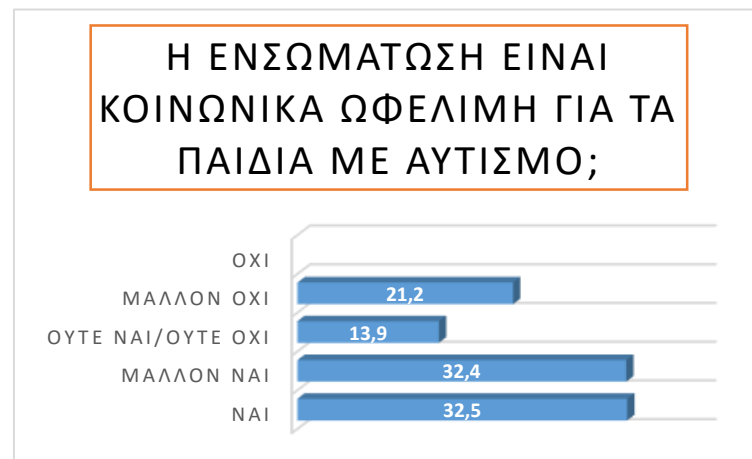
Αποτελέσματα έρευνας ενηλίκων

Είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θετικοί στην ενσωμάτωση παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη;

Στην ερώτηση «Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό;», στο pre-test η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (50 %) συμφωνούν λίγο έως πολύ ότι η ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο είναι κοινωνικά ωφέλιμη. Αντίθετα μόνο το 33,3% μάλλον διαφωνεί. Στο post –test όμως ,παρατηρείται πως μετά την ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου υπάρχει μια αλλαγή στις απαντήσεις των ερωτηθέντων , αφού το ποσοστό όσων δεν ήταν ιδιαίτερος θετικοί έχει μειωθεί , αυξάνοντας κατ' επέκταση το ποσοστό όσων αναγνωρίζουν την ωφέλεια της κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών με ΔΑΦ.



ΠΙΝΑΚΑΣ 1.PRE-TEST



ΠΙΝΑΚΑΣ 2.POST-TEST

Αντίθετα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (83,3%) στο pre test δε θεωρούν ότι η ενσωμάτωση των παιδιών στο γενικό σχολείο θα είναι θετική για τη γνωστική τους εξέλιξη, προτείνοντας εμμέσως τη φοίτησή τους σε ειδικά σχολεία. Η άποψη τους αυτή φαίνεται να αλλάζει έως ένα βαθμό μετά την επαφή με τα λογοτεχνικά βιβλία, με ένα σημαντικό ποσοστό των

συμμετεχόντων να πιστεύει ότι ίσως τελικά η ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ είναι ωφέλιμη και στον γνωστικό τομέα

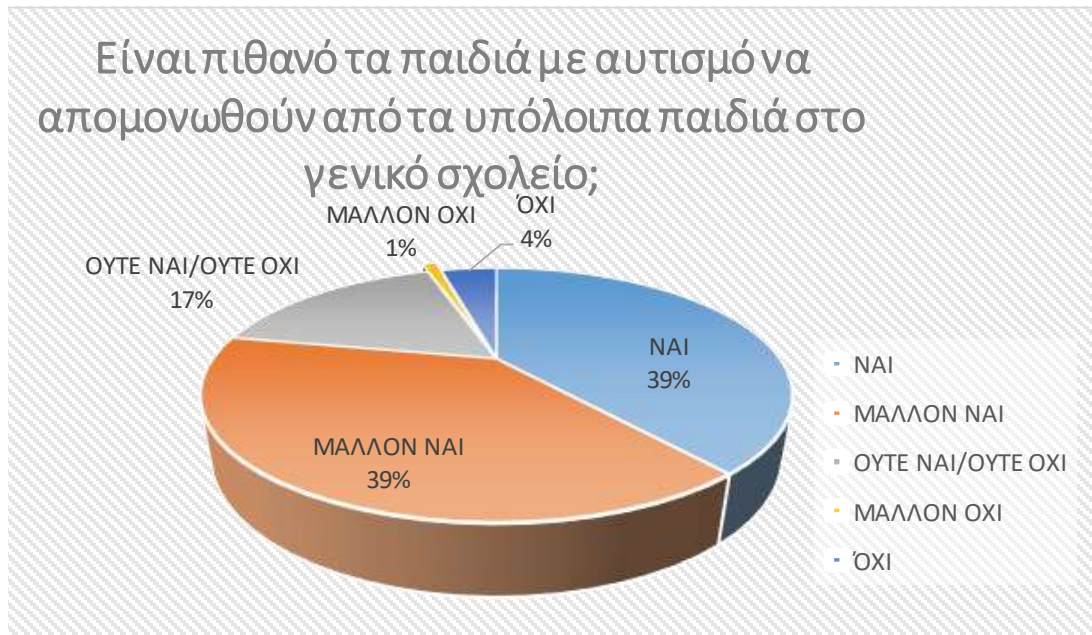


ΠΙΝΑΚΑΣ 4.POST-TEST

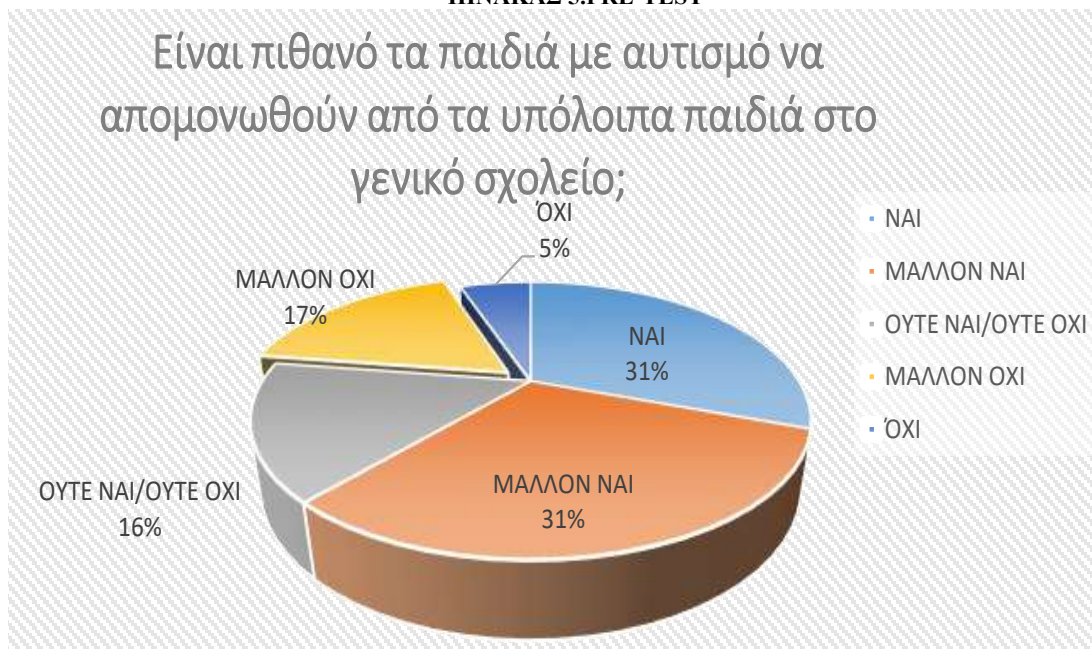


ΠΙΝΑΚΑΣ 5.POST-TEST

Επίσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 77,8% στο pre-test ότι είναι πολύ πιθανό τα παιδιά με αυτισμό να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο και άρα καθίσταται αδύνατη η επιτυχής ενσωμάτωσή τους στο γενικό σχολείο.



ΠΙΝΑΚΑΣ 5. PRE-TEST



ΠΙΝΑΚΑΣ 6. POST-TEST

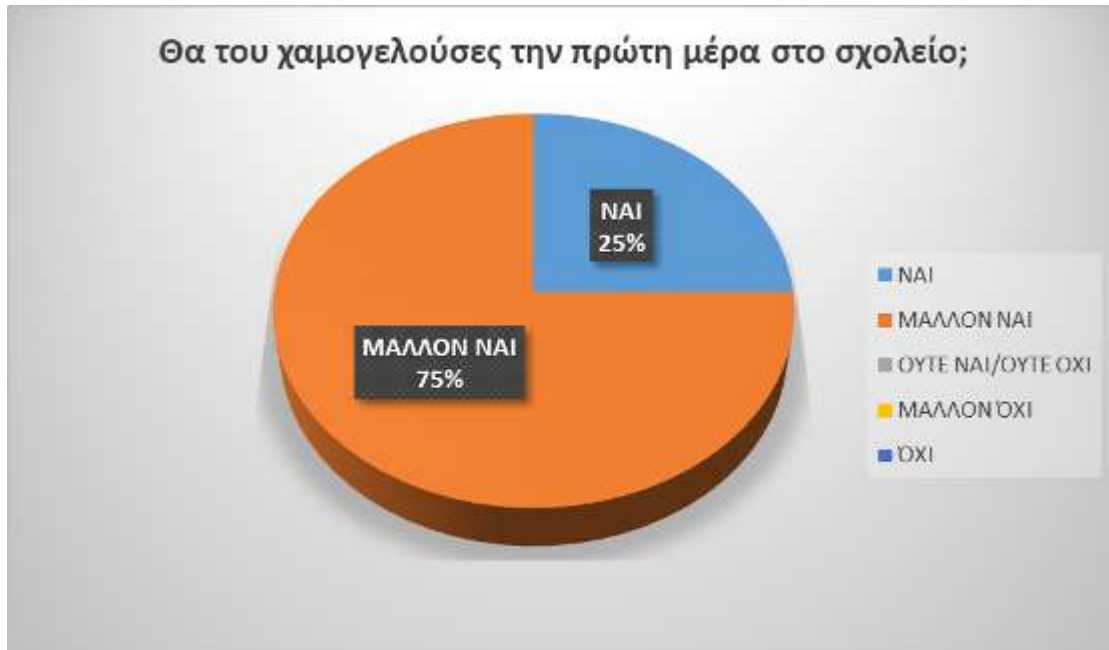
Επίσης στο pre test, το 63,4% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η πρακτική της ενσωμάτωσης-φοίτησης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας, γεγονός που δε σημαίνει κατ' ανάγκη και την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, άρα και την κοινωνική ενσωμάτωσή τους.

Αποτελέσματα έρευνας των μαθητών

Είναι θετικοί οι μαθητές της Δ και ΣΤ τάξης στην κοινωνικοποίηση τους με παιδιά με αυτισμό;

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης που συμμετείχαν στο δείγμα κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις οι οποίες αφορούν την ενδεχόμενη καθημερινή συναναστροφή τους με αντίστοιχους συμμαθητές τους με ΔΑΦ. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, φαίνεται πως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές από τα αντίστοιχα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Αρχικά, πριν την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων όλα τα παιδιά δείγματος παρουσιάζονται θετικά στο να χαμογελάσουν σε έναν συμμαθητή τους με αυτισμό (μάλλον ναι σε ποσοστό 75% και ναι 25%



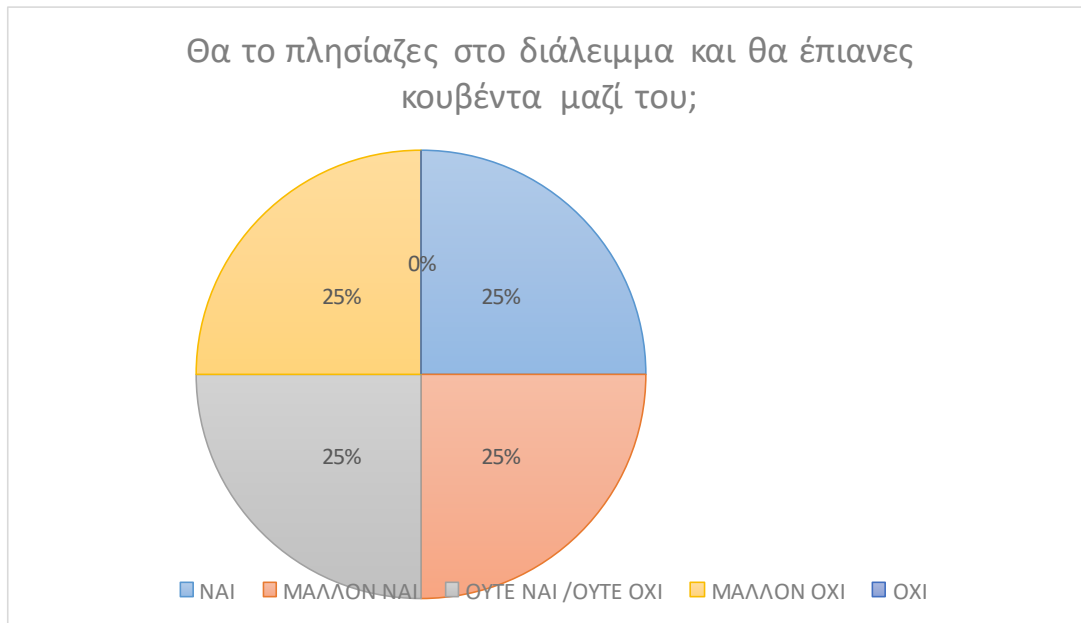
ΠΙΝΑΚΑΣ 7Pre test



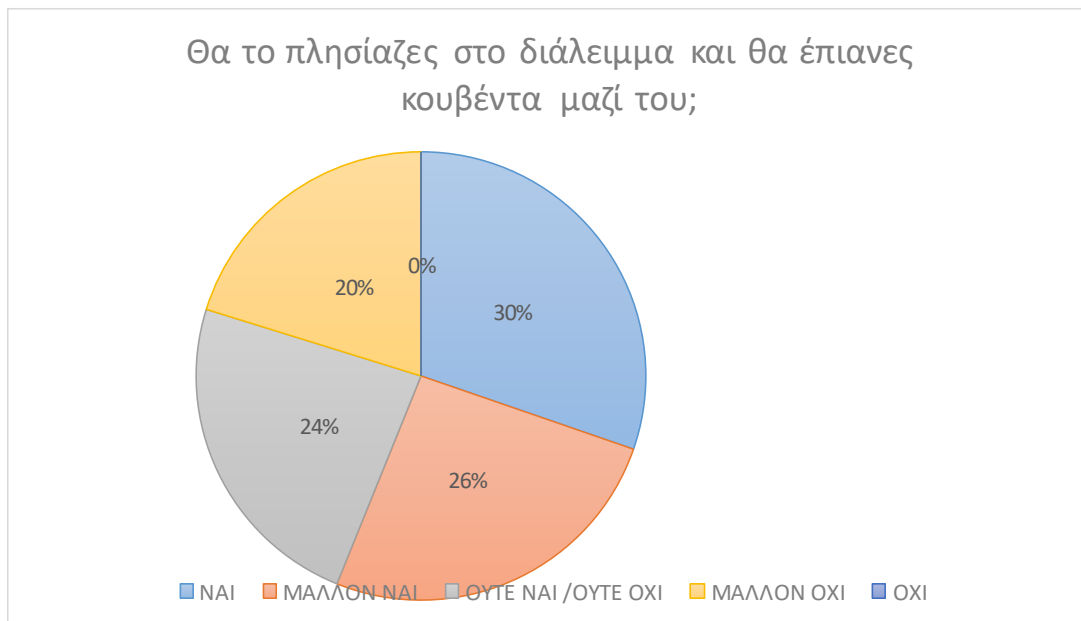
ΠΙΝΑΚΑΣ 8Post test

Αντίθετα φαίνεται ότι είναι διστακτικά στο να καθίσουν στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί με αυτισμό (75%) όπως επίσης και στο να του πουν αργότερα τα μυστικά τους, όπως τα λένε στους φίλους τους (75% ούτε ναι/ ούτε όχι). Μετά όμως από την ανάγνωση των λογοτεχνικών βιβλίων, όπου μπορούν να βρουν ίσως κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ του ήρωα και του συμμαθητή τους με αυτισμό, φαίνονται λιγότερο διστακτικά από πριν σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο.

Αναφορικά όμως με την ερώτηση «Θα το πλησίαζες στο διάλειμμα και θα έπιανες κουβέντα μαζί του;» οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες με το 25% να απαντά μάλλον όχι, το 25% να είναι δηλώνει ούτε ναι /ούτε όχι, το 25% να τείνει να είναι θετικό (μάλλον ναι) και μόλις το 25% να δίνει θετική απάντηση(ναι). Στα Post-test, οι απαντήσεις τους δείχνουν μια ελαφρώς πιο θετική διάθεση για συνομιλία με τους συνομήλικους τους με ΔΑΦ.



ΠΙΝΑΚΑΣ 9 Pre test



ΠΙΝΑΚΑΣ 10 Post-TEST

Επίσης το 75%(μάλλον όχι) των μαθητών δε δείχνει να εμπιστεύεται πλήρως ένα παιδί με αυτισμό για να πει τα μυστικά του, όπως θα τα έλεγε στους τυπικής ανάπτυξης φίλους του. Διχασμένες επίσης φαίνονται και οι απαντήσεις τους στην ερώτηση «εάν θα μπορούσε ένα παιδί με αυτισμό να γίνει ο καλύτερος φίλος», όπου το 50% δηλώνει μάλλον όχι ενώ το υπόλοιπο 50% μάλλον ναι.

Δεν φαίνεται όμως να είναι το ίδιο θετική η στάση τους στο να επιλέξουν το παιδί που έχει αυτισμό να μπει στην ομάδα τους αφού εκτός από το 50% απάντησε Μάλλον ναι, το 25% δήλωσε ούτε ναι/ούτε όχι και το υπόλοιπο 25% απάντησε αρνητικά (μάλλον όχι). Μετά το διάβασμα του λογοτεχνικού βιβλίου, φαίνεται μια θετική αλλαγή, καθώς αυξάνεται το ποσοστό των παιδιών που απαντούν θετικά (ναι) και μειώνεται κατά 10% το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων.

Παρόλα αυτά στην ερώτηση «εάν μερικά παιδιά το κορόιδευαν θα σε ενοχλούσε», στο σύνολό τους έχουν απαντήσει θετικά (100% ναι) και στα δύο ερωτηματολόγια, δείχνοντας την ευαισθητοποίησή τους στο θέμα του bullying, σε θεωρητικό πάντα επίπεδο.

Από τις παραπάνω ερωτήσεις προκύπτει ότι ενώ θα επέλεγαν να καθίσουν με ένα παιδί με αυτισμό στο ίδιο θρανίο στο πλαίσιο του μαθήματος, δε θα επέλεγαν τον συμμαθητή τους με ΔΑΦ για παρέα στο διάλειμμα με την ίδια ευκολία ούτε βεβαίως θα τον έβαζαν στον στενό κύκλο των φίλων τους (των κολλητών τους) όπου θα τους εμπιστευόνταν τα μυστικά τους. Φαίνεται, επομένως ότι υπάρχει αρκετή απόσταση από την πλήρη ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν πως η χρήση των λογοτεχνικών βιβλίων σχετικών με τον αυτισμό, τόσο στους ενήλικες εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμβάλλει στο να αποκομίσουν ορισμένες βασικές γνώσεις για τον αυτισμό. Παράλληλα συμβάλλει στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης ως ένα βαθμό, καθώς κάποιες φορές μπορούν να αντιληφθούν ίσως το πώς βιώνουν τα παιδιά με αυτισμό κάποιες καταστάσεις.

Από την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ θεωρούν ότι η ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο τα βοηθάει να ενσωματωθούν κοινωνικά, από την άλλη προκρίνουν όσον αφορά τη μαθησιακή τους εξέλιξη, τη φοίτησή τους σε ειδικά σχολεία.

Όσον αφορά τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η στάση τους, πριν την ανάγνωση των βιβλίων, ήταν αρκετά διστακτική ως προς τα παιδιά με ΔΑΦ. Όμως, μετά την ανάγνωση των κειμένων, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης φάνηκε να εκφράζουν θετικότερη στάση σχετικά με έναν υποθετικό συμμαθητή τους με αυτισμό, όσον αφορά να καθίσουν μαζί τους στο ίδιο θρανίο. Ωστόσο ήταν ακόμη διστακτικά- αλλά σε μικρότερο ποσοστό- στην ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ σε ομαδικές δραστηριότητες εντός ή εκτός του σχολείου (π.χ. παιδική χαρά, πάρτι κλπ.), αλλά και στο να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους (πχ. προσκαλώντας τα στο σπίτι τους).

Καταλήγοντας διαπιστώνουμε ότι η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων βοηθά στην ενημέρωση και κατανόηση του φάσματος του αυτισμού. Ωστόσο φαίνεται να υπάρχει ακόμα απόσταση από την αποδοχή τους και την ενσωμάτωσή τους στο περιβάλλον του γενικού σχολείου. Επίσης, παρατηρώντας την post-test αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, διαπιστώνεται ότι η χρήση λογοτεχνικών κειμένων επηρεάζει περισσότερο τα παιδιά σε σχέση με τους ενήλικες. Αδιαμφισβήτητα όμως, και στις δύο ηλικιακές ομάδες, τα λογοτεχνικά κείμενα φαίνεται να επιδρούν θετικά και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για την ενημέρωση και κατανόηση του φάσματος του αυτισμού, συμβάλλοντας μέχρι έναν βαθμό στην αποδοχή και ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό στις τάξεις των γενικών σχολείων.

Περιορισμοί της υπάρχουσας έρευνας

Όπως συμβαίνει με κάθε έρευνα έτσι και στην παρούσα υπάρχει ένας αριθμός περιορισμών οι οποίοι είναι απαραίτητο να επισημανθούν και να παρουσιαστούν. Αρχικά το πλήθος του δείγματος ήταν σχετικά περιορισμένο και το δείγμα έχει ληφθεί μόνο από σχολεία του Νομού Αττικής Επιπλέον παρ' ότι έγινε προσπάθεια να ληφθεί δείγμα τόσο από ιδιωτικά όσο και από δημόσια σχολεία δεν υπάρχει απόλυτη αναλογία μεταξύ των δύο τύπων δημοτικών σχολείων.

Λαμβάνοντας υπόψιν τους περιορισμούς που έχουν προαναφερθεί πιθανότατα μία μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο θα μπορούσε να συλλέξει δεδομένα από μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να μπορούν ευκολότερα να γενικευτούν. Σχετικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων σε μία μελλοντική έρευνα θα μπορούν να συμμετάσχουν και μαθητές από όλες τις τάξεις του Δημοτικού και σαφώς να υπάρχει και μεγαλύτερος αριθμός παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα. Όσον αφορά τους γεωγραφικούς περιορισμούς που έχουν τη συγκεκριμένη έρευνα σε μία μελλοντική θα μπορούσα να ξεπεραστούν επιλέγοντας εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα σχολεία όλης της Ελληνικής επικράτειας και όχι μόνο του Νομού Αττικής όπως

αντίστοιχα και μαθητές που να φοιτούν σε σχολεία όλης της χώρας. Επίσης θα μπορούσε το δείγμα να περιλαμβάνει περισσότερους εκπαιδευτικούς και μαθητές οι οποίοι να προέρχονται από ιδιωτικά σχολεία.. Μία ακόμη πρόταση για μελλοντική μελέτη θα αποτελούσε η χρήση περισσότερων του ενός λογοτεχνικών βιβλίων σε κάθε κατηγορία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και παιδιών ώστε να προκύψουν εγκυρότερα αποτελέσματα ως προς τη χρήση των λογοτεχνικών βιβλίων ως εργαλείο για τη παροχή γνώσεων σχετικά με τον αυτισμό τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Αλλά και η χρήση άλλων μέσων όπως ταινίες, σειρές, παραστάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ζώνιου –Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου –Ντέρου, Ε., & Παπαδοπούλου, Κ. (2012). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου, Α., Ντεροπούλου, Ε., & Βλάχου, Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική Πολιτική, Κριτική Προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (4η Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άρθρο 3, τευχ. πρώτο.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2016). *Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή Ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σελ. 53-57, 58, 65, 131-132, 157, 185-186, 211-214, 218-129
- Χρηστάκης Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Τόμος Α, Αθήνα: Διάδραση

Ξενόγλωσση

- Amaral DG, Schumann CM, Nordahl CW (2008). «*Neuroanatomy of autism*». *Trends Neurosci* 31 (3): 137–45
- Frith, U. & Happe, F. (1998). *Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic?* *Mind & Language*, 14, 1-22.
- Gash, H., & Coffey, D. (1995). *Influences on attitudes towards children with mentalhandicap*. *European Journal of Special Needs Education*, 10(1), 1-16.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V (2012). *Young children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541
- Harry Van Nielen & Ellen Luteijn, "Το παιδί μου έχει αυτισμό και είναι διαφορετικό από το δικό σου διότι ...", μετάφραση: Π. ΜΕΣΣΙΝΑ
- Hegarty, S. (1994). *Integration and the teacher*. In C. J. W. Meijer, S. J. Pijl & S. Hegarty (Eds.). *New perspectives in special education* (1st ed., pp. 125-131). London, NY: Routledge.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). *Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion*. *Early Childhood Inclusion Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Syriopoulou-Delli, Ch., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polyxronopoulou, S. A. (2012). *Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders*. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 45(5), 755–768
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία–Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Μτφ: Κουλεντιανού, Μ. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΥΛΙΚΟΥ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΧΩΡΙΣ ΚΑΙ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Μπελίτσου Νατάσα

Ph.D, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70.50

Μήτση Ελευθερία

MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Μπερμπέρη Καλλιόπη

MSc Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Σταμπολτζή Αγλαΐα

Ph.D, Ε.ΔΙ.Π, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η εργασία αφορά στην παρουσίαση διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού, με τίτλο «Τα Μαθηματικά μου!Επιλέγω». Στόχος της έρευνας ήταν η δοκιμή του υλικού στη γενική συμπεριληπτική τάξη και σε εξατομικευμένο επίπεδο σε μαθητές με ιδιαιτερότητες. Το διδακτικό υλικό βασίζεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Η επιλογή της συστηματικής παρουσίασης υλικού -από την ηλικία των τριών ετών- συμβαδίζει με την προσπάθεια της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Στην προσχολική βαθμίδα, η χρήση του υλικού δίνει τη δυνατότητα για έγκαιρη παρέμβαση στην εμφάνιση πιθανών δυσκολιών των μαθητών, αλλά και για συστηματική υποστήριξη τους σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Το υλικό αναπτύσσεται σε επίπεδα και όχι βάσει των σχολικών τάξεων. Τα αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες, ήταν να αποκτήσουν κίνητρο, να διαχειρίζονται το λάθος, να αναπτύξουν αυτονομία, μεταγνώση και οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Το υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και γονείς που επιθυμούν να προσφέρουν στα παιδιά σημαντικές μαθηματικές δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Μαθηματικά, Νέα Προγράμματα Σπουδών

1. Εισαγωγή

Τα μαθηματικά ως επιστήμη είναι σημαντικά για τον μαθητή και τον αυριανό πολίτη, ώστε να κατανοεί τον κόσμο γύρω του και να αναπτύξει τη λογική του σκέψη. Η διδακτική των μαθηματικών σήμερα έχει αλλάξει σημαντικά και εστιάζει στη διαδικασία της μαθηματικής σκέψης και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης σε κάθε χώρα επιδέχεται αλλαγές ανά τακτά χρονικά διαστήματα και αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη διδασκαλία (Cedefop, 2010). Ορίζεται ως «*το σύνολο των οργανωμένων δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία και τη διαδικασία εκπαίδευσης*» (Cedefop, 2008). Περιλαμβάνει οδηγίες ώστε να σχεδιάζει, να οργανώνει και να προγραμματίζει την εκπαιδευτική ενέργεια, συμπεριλαμβάνοντας τον ορισμό των αντικειμένων μάθησης, του περιεχομένου, των μεθόδων και του υλικού, καθώς και ρυθμίσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Braslavsky, 2003).

Σκοποθεσία και Προγράμματα Σπουδών

Οι ραγδαίες επιστημονικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις καθιστούν αναγκαίο τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας. Ουσιαστικά

πρόκειται για μια πορεία σχεδιασμού με επίκεντρο τον ίδιο το/τη μαθητή/τρια και τα μαθησιακά αποτελέσματα, με στόχο μέσα από ένα αειφόρο σχολείο να γίνουν πολίτες του κόσμου (ΙΕΠ, 2022).

Ειδικότερα, οι στόχοι είναι οι μαθητές/τριες:

- να λαμβάνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες.
- να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και υψηλό αίσθημα ευθύνης.
- να γίνουν αυτόνομοι, ανεξάρτητοι και κριτικοί πολίτες.
- να αναστοχάζονται για να λειτουργούν αποτελεσματικά.
- να ευαισθητοποιούνται και να συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα που απασχολούν την τοπική και την παγκόσμια κοινότητα.

Τα Προγράμματα Σπουδών στοχεύουν στη βαθύτερη γνώση της μαθηματικής επιστήμης και στην καλλιέργεια αυθεντικής μαθηματικής σκέψης και λογικής. Για το λόγο αυτό, αναπτύσσουν μαθηματικές και κοινωνικο-πολιτισμικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Cai & Leikin, 2020; Fan & Zhu, 2007).

Αξιολόγηση και Προγράμματα Σπουδών

Η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με τα Νέα Προγράμματα. Αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση του/της εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που επιλέγει, αξιοποιώντας παράλληλα δημιουργικά τα λάθη των μαθητών (Tekyíwa & Sekyi, 2016). Έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα, είναι πλήρως ενσωματωμένη στη μαθησιακή διαδικασία και χρησιμοποιεί τυπικά και άτυπα μέσα-εργαλεία, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Dunn & Mulvenon, 2009). Δε νοείται, έτσι, ως ελεγκτικός μηχανισμός, αλλά ως μια διαδικασία η οποία είναι ενσωματωμένη στη μάθηση.

Ο/Η εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που διαμορφώνει, τόσο τον τρόπο, όσο και το αντικείμενο της αξιολόγησης, χρησιμοποιώντας κάθε φορά τα εργαλεία που είναι πιο αποδοτικά στην επίτευξη του στόχου του (ΙΕΠ, 2022).

Στα νέα σχολικά εγχειρίδια εξακολουθεί και υπάρχει η διαδικασία της επανάληψης και της αξιολόγησης των γνώσεων και δεξιοτήτων. Χρησιμοποιούνται δε πολλοί τρόποι για την αξιολόγηση:

- αυτοαξιολόγηση (το παιδί αξιολογεί τι έμαθε, καλά, λιγότερο καλά, ή πού δεν τα κατάφερε).
- ετεροαξιολόγηση (το παιδί διορθώνει και εξηγεί τη σκέψη του στις εργασίες του/της συμμαθητή/τριας του).

Αναγνωρίζεται ότι κάθε μαθητής διαθέτει διαφορετικές εμπειρίες και ρυθμό μάθησης, καθώς και προηγούμενες γνώσεις. Ακολουθείται, λοιπόν, μια “πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία”, η οποία αναγνωρίζει το διαφορετικό περιβάλλον από το οποίο μπορεί να προέρχεται κάθε μαθητής (ΙΕΠ, 2022). Πλέον η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφορά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως απαραίτητο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου (χ.η)).

Ειδικότερα τα Αναλυτικά Προγράμματα :

Για το Νηπιαγωγείο αναφέρουν τα Μαθηματικά ως Θεματική ενότητα του Θεματικού πεδίου “Παιδί και Θετικές Επιστήμες”.

Οι υποενότητες είναι:

- Γεωμετρία και Μετρήσεις
- Αριθμοί-Πράξεις και Άλγεβρα
- Στοχαστικά Μαθηματικά

- Απλά μαθηματικά προβλήματα συλλογής και οργάνωσης δεδομένων
- Εξοικείωση με τον συλλογισμό των πιθανοτήτων

Για την Α΄ Δημοτικού είναι :

- Αριθμοί
- Άλγεβρα
- Γεωμετρία
- Μετρήσεις
- Αναλυτική Γεωμετρία
- Στατιστική
- Πιθανότητες

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην παρουσίαση, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών βιβλίων για τα μαθηματικά και τη χρήση τους σε ομαδικό και εξατομικευμένο επίπεδο για μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Το εκπαιδευτικό υλικό και τα χαρακτηριστικά του

Το υλικό διαρθρώνεται σε 3 επίπεδα (3-5 ετών, 4-6 ετών και 6-8 ετών) με 2 τεύχη ανά επίπεδο.

Κάθε τεύχος περιλαμβάνει πάνω από 200 δραστηριότητες, με εκφωνήσεις σε απλή και κατανοητή γλώσσα και με λυμένα παραδείγματα.

Οι ασκήσεις οργανώνονται σε δισέλιδα κεφάλαια, καθένα από τα οποία υπηρετεί έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο όπως αρίθμηση, ανάγνωση και γραφή αριθμών, σύγκριση, διάταξη, νοεροί υπολογισμοί, κάθετες πράξεις, μετρήσεις (χρόνος, μήκος, επιφάνεια, βάρος), γεωμετρία, στατιστική και πιθανότητες. Οι μαθηματικές έννοιες παρουσιάζονται με σπειροειδή μορφή. Τον στόχο κάθε κεφαλαίου φανερώνει ο ήρωας που απεικονίζεται πάνω δεξιά σε κάθε δισέλιδο.

Το παιδί με την επίλυση προβλημάτων από το επίπεδο που τα καταφέρνει χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία (κατέχει πλήρως τις γνώσεις), σταδιακά εκτίθεται σε προβλήματα με εικόνες και μικρές εκφωνήσεις σε μεγαλύτερου επιπέδου γνώσεις. Οι γνώσεις παρουσιάζονται από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες. Τα κεφάλαια που αφορούν ασκήσεις από διαφορετικές γνωστικές περιοχές π.χ. αριθμοί και γεωμετρία, μετρήσεις κλπ. ομαδοποιούνται σε επιμέρους ενότητες. Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει επαναληπτικό κεφάλαιο και κριτήριο αξιολόγησης, με το παιδί να καταγράφει πόσο καλά ξέρει τις έννοιες βοηθώντας το έτσι να αναπτύξει μεταγνώση. Σε αυτή βοηθούν οι λύσεις στα κριτήρια αξιολόγησης, με στόχο το παιδί να μπορεί να βρει το λάθος στις ασκήσεις που έκανε και να μπορεί να αποκτήσει αυτοεπίγνωση για το τι ξέρει καλά και τι όχι.

Για την εξατομικευμένη χρήση τους τα βιβλία:

- Περιλαμβάνουν εισαγωγικές πληροφορίες για τους αριθμούς μέχρι το 100 (με μορφή ποσοτήτων, ευρώ, λέξεων και ψηφίων), ενώ τα γεωμετρικά σχήματα και στερεά παρουσιάζονται και με την ονομασία τους. Έτσι, το παιδί αποκτά πρόσβαση όσες φορές θέλει στις βασικές πληροφορίες ανατρέχοντας κάθε φορά που έχει αμφιβολία για όσα ξέρει πάνω στους αριθμούς, στις σχέσεις τους και στα γεωμετρικά σχήματα.
- Οι σελίδες έχουν στο κάτω μέρος την αριθμογραμμή, ώστε να το παιδί να κάνει συχνή επανάληψη της σειράς των αριθμών.

- Οι ασκήσεις είναι παρόμοιου τύπου, όπως η αντιστοίχιση, ο χρωματισμός, η συμπλήρωση αντικειμένων ή αριθμών, η συμπλήρωση ✓ στο Σωστό ή το Λάθος, η ζωγραφική-μοντελοποίηση με βάση λυμένο παράδειγμα, η διαγραφή αντικειμένων ή αριθμών, η ιχνηλάτηση ή η γραφή λέξεων ή αριθμών ή συμβόλων.
- Τα κεφάλαια έχουν σταθερή επανάληψη των πρωταγωνιστών, χρωματική δομή που δηλώνουν τη γνωστική περιοχή εξάσκησης, ευανάγνωστη και ελκυστική εικονογράφηση και αρκετό χώρο για την επίλυση των ασκήσεων. Αυτές έχουν πλαίσιο για την ζωγραφική ή τη γραφή και λυμένο παράδειγμα.

Για μεγαλύτερη εξατομίκευση στη μάθηση, προτείνεται:

- Οι δραστηριότητες του βιβλίου να επαναλαμβάνονται σε δεύτερο χρόνο με εποπτικό υλικό (αντικείμενα) με τη βοήθεια ενήλικα.
- Το παιδί να ξεκινά από τον τόμο που μπορεί να λύσει αυτόνομα, ώστε να αποκτήσει την αίσθηση ότι μπορεί να τα καταφέρει μόνο του. Αν έχει αμείωτο ενδιαφέρον, να συνεχίσει να ασχολείται με εργασίες υψηλότερου επιπέδου σύμφωνα με το λυμένο παράδειγμα, στηριζόμενο στην παρατηρητικότητα και στη λογική του.

Τα τεύχη αφορούν στις ηλικίες που αντιστοιχούν από το προνήπιο μέχρι την Α΄ Δημοτικού σύμφωνα με τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών. Τα παιδιά με υψηλότερο δυναμικό σαν συνέπεια μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν από μικρότερη ηλικία (3 ετών), ενώ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε μεγαλύτερη ηλικία της τυπικής τάξης, πάντα όμως με το κριτήριο ότι δεν δυσκολεύονται, στο βαθμό που χρειάζεται ο ενήλικας να τους διδάξει την έννοια, αλλά μπορούν να καταλάβουν το παράδειγμα με μια μικρή υποστήριξη.

Πιλοτική εφαρμογή των βιβλίων και τα πρώτα αποτελέσματα της τρίμηνης εφαρμογής τους.

Τα βιβλία έχουν χρησιμοποιηθεί μία φορά την εβδομάδα για τρεις μήνες (Νοέμβριος 2023 έως Ιανουάριος 2024) σε τρία διαφορετικά πλαίσια:

- σε τμήμα νηπιαγωγείου 12 μαθητών, ηλικίας 4-5 και 5-6 ετών με και χωρίς ιδιαιτερότητες.
- σε τμήμα Α Δημοτικού με 16 μαθητές με και χωρίς μαθησιακές ιδιαιτερότητες.
- σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (αυτισμός και μέτρια νοητική υστέρηση με επίσημη διάγνωση από δημόσιο φορέα και πρόταση για μαθησιακή στήριξη).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η εφαρμογή σε μαθητές του Νηπιαγωγείου (τάξη 12 μαθητών, 6 αγόρια και 6 κορίτσια)

Για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου χρησιμοποιήθηκαν τα δύο πρώτα τεύχη του επιπέδου 3 έως 5 ετών. Η ομάδα που χρησιμοποίησε το πρώτο τεύχος του επιπέδου ήταν 4 προνήπια και 1 νήπιο, ενώ το δεύτερο τεύχος 4 νήπια και 1 προνήπιο.

Διαδικασία χρήσης των βιβλίων

Στην αρχή οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν τους δύο τόμους στην τάξη. Ασχολήθηκαν με τις ομοιότητες στους/τις πρωταγωνιστές/τριες, στα κριτήρια αξιολόγησης, στις εισαγωγικές

πληροφορίες για τους αριθμούς, στα ευρώ, στα γεωμετρικά σχήματα. Η επεξεργασία έγινε ατομικά, με την νηπιαγωγό να παρακολουθεί τους μαθητές να εξηγούν τι πιστεύουν ότι πρέπει να κάνουν παροτρύνοντας τους να ασχοληθούν με το λυμένο παράδειγμα κάθε άσκησης.

Ειδικότερα η επεξεργασία των βιβλίων μέσα στην τάξη έγινε ως εξής:

- 5' οι μαθητές /τριες εξηγούσαν τι θα κάνουν στην άσκηση.
- 5-10' επεξεργάζονταν αυτόνομα τις ασκήσεις, ο καθένας τις δικές του.
- 5' παρουσίαζαν τις λύσεις στην εκπαιδευτικό ή στην ομάδα.
- 5-10' διόρθωναν ή συνέχιζαν με την επόμενη άσκηση.
- 5' έκαναν την αξιολόγηση του μαθήματος.

Η παρέμβασή της νηπιαγωγού αφορούσε στη διευκόλυνση των μαθητών να διαχειριστούν αυτόνομα το βιβλίο προτρέποντας τον μαθητή/τρια που δυσκολεύεται να εξηγήσει τι πιστεύει ότι πρέπει να κάνει.

Ο έλεγχος και διόρθωση των ασκήσεων του κεφαλαίου (άλλο για τα νήπια και άλλο για τα προνήπια) σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο γινόταν πολλές φορές με τη βοήθεια μαθητή/τριας που είχε ολοκληρώσει σωστά τις δικές του ασκήσεις. Έτσι και ο μαθητής που εξηγούσε αποκτούσε μεταγνώση, αλλά και ο συμμαθητής καταλάβαινε άμεσα γιατί η εξήγηση του συμμαθητή/τριας του ήταν πιο κοντά στο επίπεδο επικοινωνίας του/της. Η επιβράβευση κάθε μαθητή/τριας για κάθε σωστή λύση ή στην αυτοδιόρθωσή της γινόταν μπροστά σε όλη την ομάδα.

Η επεξεργασία των βιβλίων στην αρχή προχωρούσε αργά στην τάξη μέχρι οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν τον τρόπο χρήσης τους. Οι μαθητές/τριες έπαιρναν τα βιβλία στο σπίτι για να δείξουν στους γονείς τι κατάφεραν.

Τα αποτελέσματα για τους μαθητές/τριες από την εφαρμογή των βιβλίων:

Θετικά σημεία:

- Έμαθαν να παρατηρούν και να κατανοούν την άσκηση από το λυμένο παράδειγμα και την επανάληψη των εκφωνήσεων.
- Ανέπτυξαν προφορικό λόγο σχετικά με τον τρόπο σκέψης που αφορά στα βήματα της επίλυσης ενός προβλήματος (άσκησης).
- Ανέπτυξαν θετική στάση στην αναγνώριση και διόρθωση του λάθους.
- Ανέπτυξαν αυτοεπίγνωση και μεταγνώση, εξηγώντας ποια άσκηση τους δυσκολεύει και θέλουν βοήθεια.
- Χαίρονταν τη χρήση των βιβλίων και ήθελαν να «κάνουν μαθηματικά» νιώθοντας αυτοπεποίθηση.
- Ανέπτυξαν ομαδικό πνεύμα και αποδοχή στη διαφορετικότητα, καθώς ο καθένας εργαζόταν με αυτό που μπορούσε (με το δικό του ρυθμό και τρόπο) και οι υπόλοιποι ήταν δίπλα αν ήθελε βοήθεια, για να του εξηγήσουν.
- Οι μαθητές/τριες με διάγνωση για διάσπαση προσοχής και συνοδά συμπτώματα (1 κορίτσι νηπιαγωγείου) αλλά και αναπτυξιακή ανωριμότητα (1 κορίτσι νηπιαγωγείου), είχαν μεταξύ τους διαφορετικά τεύχη και λειτούργησαν αποτελεσματικά, όπως τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας εκφράζοντας συχνά θετικό αυτοσυναίσθημα στην αξιολόγηση του μαθήματος.

Αρνητικά σημεία:

- Η χρήση των βιβλίων ήταν μια χρονοβόρα διαδικασία για τους μαθητές/τριες που δεν είχαν αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας στη γραφή, ζωγραφική μέσα σε πλαίσια ή χάνονταν στις σελίδες. Η κατάσταση βελτιώθηκε όταν κάθισαν μαζί με έναν ώριμο μαθητή/τρια.
- Οι μαθητές που είχαν διάσπαση προσοχής δυσκολεύονταν ιδιαίτερα να χρησιμοποιήσουν τα βιβλία (να μείνουν στη σωστή σελίδα, να εστιάσουν στην άσκηση). Η κατάσταση βελτιώθηκε με την υποστήριξη τους από την νηπιαγωγό που επαναλάμβανε συχνά και με σταθερό τρόπο την οδηγία.

Εικόνα 1: Παραδείγματα εφαρμογής στο Νηπιαγωγείο



Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου ξεκίνησαν με διαφορετικό τεύχος ο καθένας/η καθεμία. Οι μαθητές ονόμασαν τα βιβλία «πολύχρωμα βιβλία».



Όποιος/α μαθητής/τρια ολοκλήρωνε τις ασκήσεις του κεφαλαίου και τις είχε κάνει σωστά, μετά την επιβράβευση, έκλεινε το βιβλίο και σηκώνόταν να βοηθήσει ένα συμμαθητή/τρια. Η επιβράβευση της συνεργασίας ήταν γραμμένη πάνω στο βιβλίο, δίπλα ήταν και τα ονόματα των δύο μαθητών.



Ο/Η εκπαιδευτικός φροντίζει η ομάδα να λειτουργεί αρμονικά και συντονίζεται.



Όταν ένας μαθητής καταφέρνει να βοηθήσει επιτυχώς περισσότερους από έναν/μία συμμαθητή/τρια του/της επιβραβεύεται για την ικανότητα συνεργασίας.

Η εφαρμογή σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού (τάξη 16 μαθητών, 11 αγόρια και 5 κορίτσια)

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με τον ίδιο τρόπο και την ίδια χρονική περίοδο και στην Α΄ Δημοτικού, όπου υπήρχαν ένα αγόρι με διάσπαση προσοχής, ένα αγόρι με συναισθηματική ανωριμότητα και στοιχεία αυτισμού και ένα αγόρι προερχόμενο από αγγλόφωνο περιβάλλον. Παράλληλα υπήρχαν ένα αγόρι και ένα κορίτσι με ιδιαίτερη δυσκολία στη διαχείριση του λάθους (έβαζαν τα κλάματα αν έβλεπαν κάτι που θεωρούσαν δύσκολο ή έκαναν λάθος) και δύο μαθητές που δυσκολεύονταν στην διαχείριση του χρόνου.

Οι μαθητές με τις παραπάνω δυσκολίες χρησιμοποίησαν το πρώτο τεύχος του δεύτερου επιπέδου ενώ το δεύτερο, τρεις μαθητές και τρεις το πρώτο τεύχος του τρίτου επιπέδου.

Στην Α΄ Δημοτικού οι μαθητές/τριες διαφοροποιήθηκαν στη χρήση των βιβλίων :

- Στην ανάγνωση των εκφωνήσεων πριν την παρατήρηση του λυμένου παραδείγματος.
- Στην αξιολόγηση του μαθήματος (εκτός από προφορικά γίνονταν και γραπτά).
- Στη χρήση των επαναληπτικών και κριτηρίων αξιολόγησης που έκαναν ανεξάρτητα από την σειρά των κεφαλαίων π.χ. μετά την ολοκλήρωση δύο ενοτήτων έκαναν και τα δύο κριτήρια ως τεστ.

Τα αποτελέσματα για τους μαθητές/τριες από την εφαρμογή των βιβλίων:

Θετικά σημεία:

- Εργάστηκαν όλοι οι μαθητές αυτόνομα και έμαθαν να δέχονται τη βοήθεια των συμμαθητών χωρίς να αναζητούν την δασκάλα.
- Ανέπτυξαν αποδοχή στο χρονικό όριο, στο λάθος και στο διαφορετικό ρυθμό επεξεργασίας του καθενός.
- Απέκτησαν θετικό συναίσθημα για τα μαθηματικά, την αποτελεσματικότητά τους και αυτοεπίγνωση, εξηγώντας ποια άσκηση τους δυσκολεύει και θέλουν βοήθεια.
- Απέκτησαν μεταγνώση μέσα από την εξήγηση κάθε φορά για το πώς έλυσαν την άσκηση, πού έκαναν λάθος και πώς θα το διορθώσουν.
- Κατάφεραν να συνδέσουν, να συγκρίνουν τα βιβλία Μαθηματικών του Υπουργείου με τα βιβλία αυτά και να ολοκληρώσουν ταχύτερα την ύλη των βιβλίων του Υπουργείου.
- Οι μαθητές/τριες με δυσκολίες λειτούργησαν αποτελεσματικά, όπως τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας εκφράζοντας συχνά θετικό αυτοσυναίσθημα στην αξιολόγηση του μαθήματος.

Αρνητικά σημεία:

- Η πρώτη αντίδραση των μαθητών/τριών που είχαν διαφορετικά βιβλία ήταν ένα θέμα που απασχόλησε και τους γονείς και τους μαθητές. Χρειάστηκε υποστήριξη της προσπάθειας για τους γονείς, κυρίως γιατί τα διαφορετικά επίπεδα προξενούσαν απορίες για το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους.
- Όταν πήγαιναν τα βιβλία στο σπίτι, στην αρχή υπήρχαν μαθητές που έκαναν τις ασκήσεις με τους γονείς (για να προετοιμαστούν και να τελειώσουν γρήγορα το βιβλίο, ώστε να ανέβουν επίπεδο). Αυτή η αντίληψη στο τέλος δεν υπήρχε, καθώς οι μαθητές χαίρονταν κάθε φορά τα βιβλία τους και δεν εστίαζαν στο επίπεδο.

Παραδείγματα εφαρμογής στην Α΄ Δημοτικού

	
Οι μαθητές/τριες της Α΄ Δημοτικού εργάζονται ο/η καθένας/καθεμιά στο δικό του/της τεύχος, με τον/την δικό του/της ρυθμό.	
	
Οι μαθητές αξιολογούν τι έμαθαν. Διαλέγουν τον πρωταγωνιστή του βιβλίου που τους άρεσε πιο πολύ: <i>«Διαλέγω το κορίτσι που δείχνει τα τεστ, γιατί μου αρέσουν τα τεστ και μαθαίνω τι ξερω».</i> <i>«Διαλέγω το αγόρι με τον κύβο του ρούμπικ, γιατί λύνω προβλήματα και παίζω ταυτόχρονα».</i>	

Η εφαρμογή των βιβλίων σε εξατομικευμένο μάθημα με μαθητές με ιδιαιτερότητες

Η περίπτωση μαθητή 14 ετών στο φάσμα του αυτισμού

Η χρήση των βιβλίων του δεύτερου επιπέδου (ηλικιακή ομάδα 4-6 ετών) σε μαθητή με αυτισμό ακολούθησε την διαδικασία που ίσχυε στο νηπιαγωγείο, δηλαδή η εκπαιδευτικός ζητούσε από το μαθητή να εξηγήσει τι βλέπει στην εικόνα, τι καταλάβαινε από το λυμένο παράδειγμα. Στη συνέχεια ζητούσε από το μαθητή να ξεκινήσει να ασχοληθεί με τις ασκήσεις στη σειρά που παρουσιάζονταν.

Η όλη διαδικασία ήταν εξαιρετικά αποτελεσματική, καθώς η εμφάνιση των βιβλίων, οι απλές εκφωνήσεις και τα λυμένα παραδείγματα κινητοποίησαν τον μαθητή που ήθελε ένα υλικό-σημείο αναφοράς για τα Μαθηματικά, τα οποία μπορούσε να κάνει μόνος του με ελάχιστη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό.

Τα αποτελέσματα για τον μαθητή ήταν μόνο θετικά:

- Απέκτησε ισχυρό κίνητρο ενασχόλησης και επικοινωνίας.
- Ανέπτυξε την αναγνωστική του ικανότητα, την ικανότητα αυτοδιόρθωσης και της γραφής, καθώς έκανε και γραπτή αξιολόγηση του μαθήματος, την οποία κατάφερε να εφαρμόζει και σε ασκήσεις εκτός βιβλίου.
- Έμαθε το είδος των ασκήσεων (αντιστοίχιση, ποσοτικοποίηση) και χρησιμοποιούσε την «ορολογία» στην αξιολόγηση.

Παράδειγμα εφαρμογής σε μαθητή με αυτισμό 14 ετών



Στην αξιολόγησή του για τη χρήση του βιβλίου, είπε και έγραψε: *«Είμαι πολύ χαρούμενος που κάνω μόνος μου το βιβλίο. Έχω μάθει να κάνω προσθέσεις και αφαιρέσεις και να ξεχωρίζω τα γεωμετρικά σχήματα. Μου αρέσουν οι ασκήσεις της αντιστοίχισης και ζωγραφικής».*

Η περίπτωση μαθήτριας 9 χρονών με μέτρια νοητική υστέρηση

Η χρήση των βιβλίων του πρώτου επιπέδου (ηλικιακή ομάδα 3-5 ετών) ήταν παρόμοια με τη χρήση του μαθητή με αυτισμό. Υπήρχε μεγαλύτερη υποστήριξη από την ειδική παιδαγωγό, καθώς η μαθήτρια εκτός των δυσκολιών στην λεπτή κινητικότητα και την εστίαση της προσοχής, είχε δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στη χρήση υλικών (τσαλάκωνε, έσκιζε, μουντζούρωνε τα φύλλα). Προτεραιότητα ήταν η μαθήτρια να έχει μπροστά της το βιβλίο, χωρίς να το τσαλακώνει, να δείχνει το λυμένο παράδειγμα και να το εξηγεί. Λόγω αρθρωτικών δυσκολιών δυσκολευόταν να εξηγήσει τι θα έκανε, έδειχνε με το δάχτυλο και στο τέλος χρησιμοποιούσε μολύβι ή χρώματα.

Τα αποτελέσματα της χρήσης του βιβλίου:

Θετικά σημεία:

- Η επικοινωνία της σε προφορικό επίπεδο δεν βελτιώθηκε ιδιαίτερα, αλλά βελτιώθηκε ο χρόνος εστίασης στις ασκήσεις του βιβλίου και ο σεβασμός σ' αυτό.
- Αξιολογούσε θετικά το μάθημα και ήθελε να μαθαίνει.
- Κατέκτησε την ικανότητα να αναγνωρίζει τι της ζητά η άσκηση και έγινε πιο αυτόνομη, αποκτώντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

- Βελτιώθηκε η ιχνηλασία, ο προσανατολισμός και ο οπτικοκινητικός της συντονισμός σε ασκήσεις αντιστοίχισης και συμπλήρωσης.

Αρνητικά σημεία:

- Η αυτοδιόρθωση δεν βοήθησε τη μαθήτρια, καθώς σβήνοντας το λάθος λειτουργούσε παρορμητικά επαναλαμβάνοντάς το. Τη βοήθησε να βλέπει το λάθος για να μην το ξανακάνει και ο χώρος συχνά δεν επαρκούσε.
- Για να κάνει τα επαναληπτικά κεφάλαια και τα κριτήρια αξιολόγησης είχε ανάγκη από επανάληψη με εποπτικό υλικό.

Παράδειγμα εφαρμογής σε μαθήτρια 9 ετών με μέτρια νοητική υστέρηση



Στην αξιολόγηση της για τη χρήση του βιβλίου η δασκάλα κατέγραψε όσα είπε το παιδί και η μαθήτρια ιχνηλάτησε την πρόταση::

«Είμαι ενθουσιασμένη που μπορώ να κάνω μόνη μου ασκήσεις. Έχω μάθει τους αριθμούς μέχρι το 15, να μετράω τις λέξεις μιας πρότασης και να κάνω προσθέσεις και αφαιρέσεις μέχρι το 10.»

«Μου αρέσουν πολύ οι ασκήσεις αντιστοίχισης και ζωγραφικής αντικειμένων».

2.3 Ανάλυση/Συζήτηση

Η δημιουργία της διαβαθμισμένης δυσκολίας βιβλίων «Τα Μαθηματικά μου!Επιλέγω» δίνει την ευκαιρία σε νηπιαγωγούς, δασκάλους αλλά και ειδικούς παιδαγωγούς να έχουν ένα σύγχρονο υλικό για τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Τα βιβλία μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε σε μια τάξη συμπερίληψης, είτε ατομικά σε εξατομικευμένο πλαίσιο διδασκαλίας.

Τα πρώτα αποτελέσματα εφαρμογής τους σε μία συμπεριληπτική τάξη Νηπιαγωγείου και Δημοτικού και σε Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν ότι οι μαθητές χαίρονται, κινητοποιούνται με τα βιβλία και μαθαίνουν πολύ περισσότερα από τις μαθηματικές γνώσεις.

Ο στόχος των βιβλίων είναι να βοηθήσουν τον κάθε μαθητή, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να γνωρίσει τις μαθηματικές έννοιες σταδιακά, σε ποικίλα πλαίσια και σύμφωνα με τον ρυθμό και το δυναμικό του (Καραγιαννάκης & Νοέλ, 2024), κάτι που φαίνεται να επιτεύχθηκε στην πιλοτική εφαρμογή τους.

Επειδή οι έννοιες παρουσιάζονται με σπειροειδή μορφή, σε κάθε τεύχος, σε όλα τα επίπεδα και υπάρχουν πάντα λυμένα παραδείγματα, οι μαθητές/τριες φαίνεται να κατάφεραν να αναπτύξουν κίνητρο μάθησης, μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες, παρατηρητικότητα, ικανότητα διαχείρισης του λάθους για να μαθαίνουν, μεταγνώση, αποδοχή στη μοναδικότητα του καθενός αλλά και πνεύμα συνεργασίας (NCTM, 2000; Παντελιάδου & Φιλίππατον, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ποικιλοτρόπως το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό με σκοπό την καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης, της αυτονομίας και της θετικής στάσης των μαθητών τους με ή και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέναντι στα Μαθηματικά. Οι ίδιοι επιμορφώνονται έμμεσα στη χρήση απλών οδηγιών και λυμένου παραδείγματος, ποικίλων πλαισίων

παρουσίασης των μαθηματικών εννοιών -από το απλό στο πιο δύσκολο επίπεδο- επενδύοντας στον τρόπο σκέψης των μαθητών και στην σε βάθος κατανόηση εννοιών (Λεμονίδης, 2002).

5. Συμπεράσματα

Στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με τη χρήση διαφορετικών βιβλίων μαθηματικών από τους μαθητές, παρόλο που δεν συνηθίζεται σήμερα στο ελληνικό σχολείο -όπου σε μια τάξη όλοι εργάζονται με το ίδιο εγχειρίδιο, στις ίδιες ασκήσεις, στον ίδιο χρόνο- φαίνεται με την παρούσα έρευνα να μπορεί να είναι εφικτή και αποτελεσματική ως προς την ανάπτυξη κινήτρου μάθησης, διαχείρισης του λάθους, ανάπτυξη μαθηματικών γνώσεων και πνεύματος συνεργασίας. Μέσα από την προτεινόμενη διαδικασία χρήσης τους φαίνεται να αναπτύσσεται η αυτονομία, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών ακόμη και σε αυτούς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εστιάζοντας στην αυτονομία των μαθητών/τριών τους, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου κατά την επίλυση των ασκήσεων, στη διαχείριση του χρόνου και στην ανάπτυξη μεταγνώσης φαίνεται να μπορούν να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία που στηρίζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας. Η διερεύνηση σε περισσότερες τάξεις και σχολεία της χρήσης διαφοροποιημένου υλικού είναι μια πρόταση για περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό. Αθήνα: αυτοέκδοση. Ανακτήθηκε από: file:///C:/Users/User/Downloads/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%94_%CE%A0%CE%A3_V2-1.pdf
- Καραγιαννάκης, Γ. & Noel M.P (2024). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: Δυσαριθμσία*. Αθήνα: Κριτική
- Κουτσελίνη Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (χ.η). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. Ανακτήθηκε από: https://websites.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf
- Λεμονίδης (2002). Μια νέα πρόταση διδασκαλίας στα Μαθηματικά για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 3(1), 5-22.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χαραλάμπους, Χ., Συμεωνίδου, Σ., Φιλίππου Σ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2022). *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας: Τι, γιατί και πώς*. Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Νεολαίας Κύπρου & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Braslavsky, C. (2003). *The Curriculum*. Available from Internet: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/3c70bf409f9a7d3e072f80d8c7dcc597cecilia+e.pdf [cited 24.6.2009].
- Cai, J. & Leikin, R. (2020). Affect in mathematical problem posing: conceptualization, advances, and future directions for research. *Educational Studies in Mathematics*, 105, 287-301.
- Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Publications Office. Available from Internet:

- http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/369/4064_en.pdf [cited 12.4.2010].
- Cedefop (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula*. Available from Internet: https://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 14(1): 7. Accessed <https://openpublishing.library.umass.edu/pare/article/id/1520/>
- Fan, L. & Zhu, Y. (2007). Representation of problem-solving procedures: A comparative look at China, Singapore, and US mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 66, 61-75.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
- Tekyiwa, E. & Sekyi A. (2016). Assessment, student learning and classroom practice: A review. *Journal of Education and Practice*, 7, 21. Available on line: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109385.pdf>

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΕΝΟΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ PROJECT ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ PBWORKS ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΕΠΥ (ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ).

Μουδατσάκη Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ86 (Ειδικής Αγωγής)

Περίληψη

Τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) έχουν αντίκτυπο στις συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες. Μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έχει παρατηρηθεί ότι τα εργαλεία Web 2.0, όταν χρησιμοποιούνται σε ψυχοεκπαιδευτικές δραστηριότητες, μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση αυτών των δεξιοτήτων.

Αυτή η μελέτη στοχεύει να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο wiki για τη βελτίωση των δεξιοτήτων συνεργασίας και κοινωνικοποίησης μεταξύ των συμμαθητών σε σχολικές ομάδες όπου υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής με ΔΕΠΥ.

Συμμετείχαν 191 μαθητές από ένα Γυμνάσιο στο Ηράκλειο Κρήτης. Ήταν μεταξύ 12 και 13 ετών. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο σε wiki για τάξεις με τουλάχιστον 1 μαθητή με ΔΕΠΥ, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε για 15 εβδομάδες.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προτίμηση των μαθητών με ΔΕΠΥ στην ομαδική εργασία ενισχύθηκε, ενώ η προτίμησή τους στην ατομική εργασία καθώς και η δυσκολία προσαρμογής τους στην ομαδική εργασία μειώθηκαν σημαντικά.

Λέξεις κλειδιά: ΔΕΠΥ, Web 2.0 εργαλεία, wiki, συνεργασία

1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια μόνιμη διαταραχή που επηρεάζει το 3-5% των μαθητών και εκδηλώνεται με ποικίλα συμπτώματα που επηρεάζουν τη σχολική ζωή των παιδιών. Είναι γνωστό ότι θέλουν να συμπεριληφθούν στην ομάδα αλλά «παλεύουν» να αναπτύξουν κοινωνικής συμπεριφορά (Tan, 2008). Σε αυτό το σημείο, η τεχνολογία μπορεί να παρέμβει ως μέσο υποστήριξης όχι μόνο των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών με ΔΕΠΥ, αλλά κυρίως ως διευκολυντής των ομαδικών προσπαθειών τους.

1.1 ΔΕΠΥ και Ικανότητες Συνεργασίας

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια νευροαναπτυξιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από επίπεδα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας ακατάλληλα για την ηλικία (Kooij et al. 2010). Τα παιδιά με αυτή τη μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης, γενικά, ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο αριθμό παρορμήσεων, είτε είναι σχετικές είτε όχι με την εκτέλεση εργασιών και δεν φαίνονται ικανά να συγκεντρωθούν στον απαραίτητο χρόνο (Mahewash & Nishi, 2014). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση του επιπέδου δραστηριότητας, που μεταφράζεται σε διασπαστικές συμπεριφορές που εμποδίζουν τη μάθηση και επίσης την αποδοχή από τους δασκάλους και τους συνομηλίκους.

Παρά την ανάγκη τους για ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές, η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών δεν θεωρείται παιδιά με αναπηρία και ως εκ τούτου εντάσσονται στην κανονική τάξη. Συχνά εκδηλώνουν λιγότερο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, ξεκινούν λιγότερες θετικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, βιώνουν χαμηλότερα ποσοστά ενίσχυσης από συνομηλίκους και επιδεικνύουν λιγότερο συνεργατική κοινωνική συμπεριφορά (Fenstermacher et al., 2006).

Λόγω της έλλειψης αλληλεπίδρασης και κοινωνικών δεξιοτήτων που αντιμετωπίζουν, δεν είναι ασυνήθιστο ότι απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Cook & Seminel, 1999). Οι δυσκολίες στις σχέσεις, όπως η απουσία φίλων, η απόρριψη από τους συνομηλίκους και ο εκφοβισμός, αντιπροσωπεύουν έναν σημαντικό τομέα στον οποίο έχουν ελλείψεις οι νέοι με ΔΕΠΥ. Επιπλέον, οι χρόνιες δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους μπορεί να συμβάλουν σε μελλοντικά αρνητικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της κατάχρησης ουσιών και της ψυχοπαθολογίας (Gardner & Gerdes, 2015). Υποφέρουν συχνά από βαθιά έλλειψη αυτοπεποίθησης (Armstrong, 1999), χαμηλά κίνητρα μάθησης, προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνική απόρριψη *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) - Fact Sheets*, 2021). Τέλος, Έχει αποδειχθεί επανειλημμένα ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ δέχονται τη μεγαλύτερη απόρριψη μεταξύ των συμμαθητών τους (Zumpfe & Landau, 2002) και πολλοί επιλέγουν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Bishop, 2003).

1.2 Συνεργατική μάθηση και Web 2.0 εργαλεία

Ο Kirschner (2001) προσδιορίζει τα βασικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη συνεργατική μάθηση, τονίζοντας ότι περιλαμβάνει μια ενεργή διαδικασία μάθησης όπου ο δάσκαλος μεταβαίνει από τον παραδοσιακό ρόλο σε αυτόν του συντονιστή. Σε αυτή την προσέγγιση, η διδασκαλία και η μάθηση γίνονται κοινές εμπειρίες, με τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες μικρών ομάδων. Επιπλέον, οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, συμμετέχουν σε πρακτικές αναστοχασμού σχετικά με τις υποθέσεις και τις διαδικασίες σκέψης

τους και αναπτύσσουν κοινωνικές και ομαδικές δεξιότητες μέσω της συνεργατικής διαδικασίας μάθησης.

Υπάρχει μια παράλληλη και συμπληρωματική μεθοδολογία που ονομάζεται Μάθηση μέσω Έργου (PBL). Ορίζεται ως η τεχνική διδασκαλίας με την οποία οι μαθητές μαθαίνουν νέες πληροφορίες και αποκτούν νέες δεξιότητες ενώ αντιμετωπίζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα μια περίπλοκη ερώτηση ή πρόβλημα, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου μαθήματος (Unal, 2019). Το PBL βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις συνεργατικές και διερευνητικές τους δεξιότητες με αναφορά σε προβλήματα του πραγματικού κόσμου, προσθέτοντας με αυτόν τον τρόπο αξία στη μάθησή τους (Solomon, 2003).

Το Web 2.0 ορίζεται ως μια πιο εξατομικευμένη, επικοινωνιακή μορφή του Παγκόσμιου Ιστού καθώς η συμμετοχή, η σύνδεση, η συνεργασία και η ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών μεταξύ των χρηστών είναι ένα εγγογενές μέρος του. Δεδομένου ότι το Web 2.0 υπερβαίνει τις παλαιότερες εκδόσεις του, λόγω του ευέλικτου σχεδιασμού εφαρμογών του (Murugesan, 2007), ονομάζεται επίσης "Reading-Writing Web" (Galustyan, 2019), όπου το περιεχόμενο με δυνατότητα προβολής/λήψης επιτρέπει στο ευρύ κοινό να συνεισφέρει ενεργά και να διαμορφώνει το περιεχόμενο. Οι εφαρμογές Web 2.0 περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε αυτά, ιστολόγια, wikis, RSS, podcast, ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης, folksonomies (συνεργατικές σημάνσεις) που βασίζονται σε ετικέτες και βοηθητικά προγράμματα κοινής χρήσης πολυμέσων peer-to-peer (P2P) (Ozcinar et al., 2020).

Ένα βασικό εργαλείο σε αυτό το πλαίσιο είναι το Wiki, ένας από τους πιο διαδεδομένους όρους της κοινωνικής και συνεργατικής έννοιας του Διαδικτύου. Είναι γνωστό για τη συνεργατική του φύση, την ευκολία χρήσης και την αποτελεσματικότητά του στην προώθηση της συλλογικής γραφής (Kolliopoulos, 2011), συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας αναίρεσης τυχόν λανθασμένων ενεργειών, καθώς το περιεχόμενό του δεν διαγράφεται οριστικά αλλά αναθεωρείται συνεχώς.

Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις συμπεριλαμβανομένου στοιχείων ψυχοπαιδαγωγικής θα μπορούσαν να είναι πολύτιμες για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΕΠΥ (Powell et al., 2021). Επιπλέον, η υποστηρικτική τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ΔΕΠΥ να επιτύχουν την ανεξάρτητη εργασία (Stanberry & Raskind, 2022). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ορισμένα gadgets και λογισμικό που μπορούν να βοηθήσουν πολύ τους μαθητές με ΔΕΠΥ που συχνά παλεύουν με υπολογισμούς, ευθυγράμμιση και αντιγραφή μαθηματικών προβλημάτων σε χαρτί, όπως λογισμικό ηλεκτρονικού φύλλου εργασίας μαθηματικών, αριθμομηχανές ομιλίας, φορητοί επεξεργαστές κειμένου, προγράμματα αναγνώρισης ομιλίας και λογισμικό πρόβλεψης λέξεων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει πόσο καρποφόρα θα μπορούσε να είναι μια συνεργασία μεταξύ μαθητών με και χωρίς ΔΕΠΥ που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του σχολικού τους προγράμματος, στο σχολικό περιβάλλον ενός δημόσιου Γυμνασίου στο Ηράκλειο, με τη συμμετοχή ολόκληρων τάξεων που προσπαθούν να συνεργαστούν σε πραγματικό χώρο και χρόνο. Το εργαλείο wiki Pbworks θεωρείται εδώ ως βασικός διευκολυντής της όλης διαδικασίας συνεργασίας και είναι η πλατφόρμα στην οποία οργανώνεται και παρουσιάζεται η εργασία από τους μαθητές για να καλύψει όλες τις ανάγκες τους.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, ο στόχος της μελέτης είναι να εξετάσει πώς η κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο των ομαδικών εργασιών των μαθητών με ή χωρίς ΔΕΠΥ καθώς και τα συναισθήματά τους για την ομαδική εργασία θα επηρεαστούν από τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια συλλογική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθούμε να εξάγουμε σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με τα ακόλουθα:

(α) Τα επίπεδα προτίμησης στην ομαδική εργασία των μαθητών με ΔΕΠΥ πριν και μετά την παρέμβαση.

(β) Τη διαφοροποίηση στη δυσκολία προσαρμογής τους στην ομαδική εργασία.

Συμμετέχοντες:

Το δείγμα αποτελείται από 183 μαθητές χωρίς ΔΕΠΥ, 93 αγόρια και 90 κορίτσια ηλικίας μεταξύ 12 και 13 ετών (Μέση Τιμή = 12,34; Τυπική Απόκλιση = 0,48) και 8 μαθητές με ΔΕΠΥ της 1ης και 2ης τάξης Γυμνασίου. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ ήταν 5 αγόρια και 3 κορίτσια, επίσης μεταξύ 12 και 13 ετών (Μέση Τιμή = 12,5, Τυπική Απόκλιση = 0,53), με επίσημα διαγνωσμένη ΔΕΠΥ.

Εργαλείο:

Η κλίμακα μέτρησης των αισθημάτων για την ομαδική εργασία «The Feelings Toward Group Work Questionnaire (FTGW)» (Cantwell & Andrews, 2002) προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα από τον Goudas και την ομάδα του (2009) περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: Προτίμηση για ομαδική εργασία (οκτώ στοιχεία, π.χ. μου αρέσει να δουλεύω σε μια ομάδα γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλον), Προτίμηση για ατομική εργασία (οκτώ στοιχεία, π.χ. προτιμώ να δουλεύω ατομικά γιατί τότε έχω περισσότερη προθυμία για μάθηση), Δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία (έξι θέματα, π.χ. Συχνά νιώθω άβολα να είμαι σε μια ομάδα επειδή φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω). Τα ερωτήματα απαντήθηκαν σε μια κλίμακα Likert πέντε βαθμών που κυμαίνεται από 1= «διαφωνώ απόλυτα» έως 5 = «συμφωνώ απόλυτα».

Διαδικασία:

Σχεδιάστηκε μια πλατφόρμα wiki με στόχο να διανεμηθεί σε όλους τους μαθητές της Α' και Β' τάξης του Γυμνασίου. Η πλατφόρμα περιλάμβανε ένα οργανωμένο περιβάλλον με χρήση πολυμέσων στο οποίο οι μαθητές θα μπορούσαν να εργαστούν με στόχο τη δημιουργία ενός ιστότοπου «Welcome in Crete» για ξένους μαθητές της ηλικίας τους.

Η ολοκλήρωση του ομαδικού έργου των μαθητών διήρκεσε περίπου 12 εβδομάδες, επιτρέποντάς τους να εργάζονται για μία ώρα κάθε εβδομάδα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Πληροφορικής. Πριν ξεκινήσουν το έργο τους και αφού ήταν πολύ καλά ενημερωμένοι για τους στόχους της παρέμβασης στην οποία επρόκειτο να συμμετάσχουν, όλοι οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της μελέτης. Πριν από την πρώτη συμπλήρωση της κλίμακας, δόθηκαν στα παιδιά προφορική ανατροφοδότηση και οδηγίες σχετικά με τον λόγο που τη συμπλήρωσαν και για τη σημασία της ειλικρινούς απάντησης τους. Πραγματοποίησαν την ίδια διαδικασία μετά την ολοκλήρωση του έργου, ακολουθώντας τις οδηγίες των ερευνητών που σχετίζονται με την ερμηνεία και την ολοκλήρωση του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε.

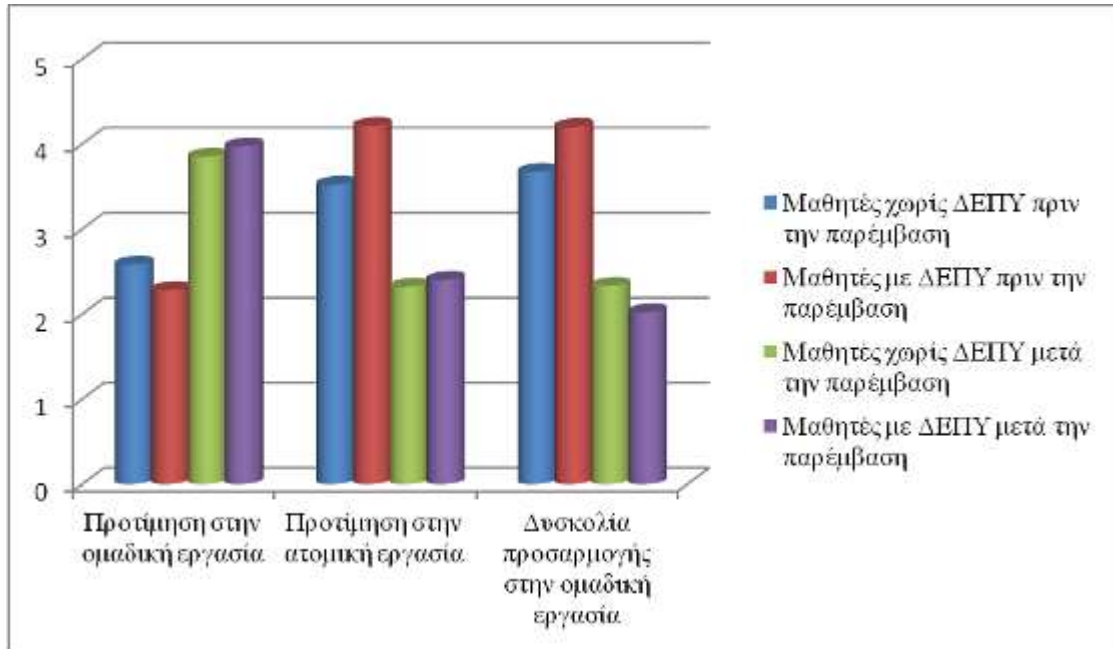
2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, υπήρξε μια στατιστικά σημαντική βελτίωση στη μεταβλητή ομαδικής εργασίας $t(183, 182) = -28,32, p < 0,005$ με αύξηση 1,27 στη μέση τιμή μετά την παρέμβαση. Όσον αφορά τη δεύτερη διάσταση, την προτίμηση στην ατομική εργασία, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος, που αντιστοιχεί με μείωση 1,2 στη μέση τιμή και $t(183, 182) = 23,84, p < ,005$. Τέλος, μια στατιστικά σημαντική μείωση στα επίπεδα της Δυσκολίας προσαρμογής στην ομαδική εργασία των μαθητών με ΔΕΠΥ βρέθηκε με $t(183, 182) = 23,39, p < 0,005$, υποδηλώνοντας μείωση 1,34 στη μέση τιμή μετά την παρέμβαση.

Εξίσου σημαντικό για αυτήν την έρευνα ήταν να συλλέξει τις απόψεις των μαθητών με ΔΕΠΥ σχετικά με την επίδραση που πιστεύουν ότι είχε ένα τέτοιο ομαδικό έργο στην οπτική τους για συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, κατά τη συνεργασία τους με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Για το λόγο αυτό, μετά από μια «σταθερή» τυχαία κλήρωση, για να μην στοχοποιηθούν, οι μαθητές με ΔΕΠΥ έπρεπε να απαντήσουν στην ίδια κλίμακα, αλλά αυτή τη φορά για τους εαυτούς τους.

Η εικόνα 1 δείχνει μια στατιστικά σημαντική βελτίωση για τη διάσταση Προτίμηση στην ομαδική εργασία $t(8, 7) = -10,42, p < 0,005$ με άνοδο 1,69 στη μέση τιμή. Όσον αφορά την

Προτίμηση στην ατομική εργασία, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική μείωση 1,81 της μέσης τιμής σε μαθητές ΔΕΠΥ μετά την εφαρμογή με $t(8, 7) = 13, p < .005$. Τέλος, για τη Δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση 2,18 της μέσης τιμής με $t(8, 7) = 11,44, p < .005$.



Εικόνα 1: Μέσες τιμές των 3 μεταβλητών του εργαλείου G-FTGW για μαθητές με και χωρίς ΔΕΠΥ, πριν και μετά την παρέμβαση

3. Συμπεράσματα

Σε αυτή τη μελέτη, όλα τα συμπεράσματα σχετίζονται με τις μεθόδους ενίσχυσης των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΕΠΥ παρέχοντάς τους ένα καλά οργανωμένο ομαδικό έργο βασισμένο σε wiki για να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους χωρίς ΔΕΠΥ. Πιο συγκεκριμένα, η τρέχουσα παρέμβαση απέδειξε ότι κατά τη διάρκεια του ομαδικού έργου που ολοκληρώθηκε από το δείγμα μας, αυξήθηκε η προτίμηση των μαθητών με ΔΕΠΥ στην ομαδική εργασία, ενώ μειώθηκε σημαντικά η προτίμησή τους στην ατομική εργασία καθώς και η δυσκολία προσαρμογής τους στην ομαδική εργασία.

Συμπερασματικά, η τρέχουσα παρέμβαση καθιστά σαφές ότι με τη μελέτη και την εφαρμογή των σωστών ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων, ακόμη και σε ομάδες μαθητών που φαίνεται να στερούνται σημαντικές κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες, μπορεί να υπάρξουν σημαντικές βελτιώσεις στην απόδοσή τους ως συνεργάτες. Η παρούσα μελέτη εμπνεύστηκε από τη δυσκολία των μαθητών με ΔΕΠΥ να ενταχθούν σε προγράμματα συνομηλίκων λόγω των συμπτωμάτων της παρορμητικότητας, της υπερκινητικότητας και της χαμηλής συγκέντρωσης από τα οποία υποφέρουν συχνά. Ωστόσο, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες τεχνικές και συνθήκες, σύμφωνα με τις οποίες δομείται η δουλειά τους, μπορούν να επιδείξουν μεγάλη πρόοδο στον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους ως εξίσου σημαντικοί συνεργάτες. Αυτό θα μπορούσε επομένως να ενισχύσει τα συναισθήματα αυτοεκτίμησης και αξίας των μαθητών με ΔΕΠΥ και να τους προσφέρει κίνητρα για να βελτιώσουν τις κοινωνικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

- Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) - Fact Sheets. (2021, February 23). ABCT - Association for Behavioral and Cognitive Therapies. <https://www.abct.org/fact-sheets/attention-deficit-hyperactivity-disorder/>
- Bishop, J. (2003). The Internet for educating individuals with social impairments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 546–556. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00057.x>
- Cantwell, R. H., & Andrews, B. (2002). Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Students' Feelings Towards Group Work. *Educational Psychology*, 22(1), 75–91. <https://doi.org/10.1080/01443410120101260>
- Cook, B. G., & Semmel, M. I. (1999). Peer Acceptance of Included Students with Disabilities as a Function of Severity of Disability and Classroom Composition. *The Journal of Special Education*, 33(1), 50–61. <https://doi.org/10.1177/002246699903300105>
- Fenstermacher, K., Olympia, D., & Sheridan, S. M. (2006). Effectiveness of a computer-facilitated interactive social skills training program for boys with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 197–224. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.2.197>
- Galustyan, O., Vyunova, N., Komarova, E., Shusharina, E., Gamisonija, S., & Sklyarova, O. (2019). Formation of Media Competence of Future Teachers by Means of ICT and Mobile Technologies. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*. 13(11), 184–196. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i11.11350>
- Gardner, D. M., & Gerdes, A. C. (2015). A review of peer relationships and friendships in youth with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(10), 844–855. <https://doi.org/10.1177/1087054713501552>
- Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Learning and Instruction*, 10, 1–9. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(00\)00021-9](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(00)00021-9)
- Kolliopoulos, D. (2011). Learning platforms with the use of Web 2.0 Technologies. Retrieved March 5, 2023 from https://users.sch.gr/jimkol/epimorfosi_b/13Web2.0.pdf
- Kooij, S. J., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugué, M., Carpentier, P. J., Edvinsson, D., Fayyad, J., Foeken, K., Fitzgerald, M., Gaillac, V., Ginsberg, Y., Henry, C., Krause, J., Lensing, M. B., Manor, I., Niederhofer, H., Nunes-Filipe, C., Ohlmeier, M. D., & Oswald, P. (2010). European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: The European Network Adult ADHD. *BMC Psychiatry*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/1471-244x-10-67>
- Mahewash, H. , Nishi, T. (2014). Teacher's Perception on Children Having Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD). *Universal Journal of Psychology*, 2(2), 59 - 64. <https://doi.org/10.13189/ujp.2014.020202>
- Murugesan, S. (2007). Understanding Web 2.0. *IT Professional*, 9(4), 34–41. <https://doi.org/10.1109/mitp.2007.78>
- Ozcinar, Z., Sakhieva, R. G., Pozharskaya, E. L., Popova, O. V., Melnik, M. V., & Matvienko, V. V. (2020). Student's Perception of Web 2.0 Tools and Educational Applications. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(23), 220. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i23.19065>
- Powell, L. A., Parker, J., Weighall, A., & Harpin, V. (2021). Psychoeducation Intervention Effectiveness to Improve Social Skills in Young People with ADHD: A Meta-

- Analysis. Journal of Attention Disorders, 26(3), 108705472199755.
<https://doi.org/10.1177/1087054721997553>
- Solomon, G. (2003). Project-Based Learning: a Primer. Technology and Learning-Dayton, 23(6), 20.
- Stanberry, K. & Raskind, M. (2022). Assistive Technology for ADHD Challenges at School. ADDitude. Retrieved February 20, 2022 from <https://www.additudemag.com/change-the-program/>
- Tan, T. S., & Cheung, W. S. (2008). Effects of computer collaborative group work on peer acceptance of a junior pupil with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Computers & Education, 50(3), 725–741. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.005>
- Unal, E. (2019). Web 2.0 Technologies Supporting Problem Based Learning: A Systematic Literature Review. Journal of Problem Based Learning in Higher Education, 7. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v7i1.2845>
- Zumpfe, H., & Landau, S. (2002). Peer problems. CHADD: Attention, 8 (5), 32-35.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Θεολόγος Χατζηπέμου

Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνικής Εργασίας στην Εκπαίδευση, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας,
 Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της ειδικής αγωγής. Χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία μέτρησης: (1) Ερωτηματολόγιο για κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία καθώς και στοιχεία γύρω από τις εργασιακές συνθήκες, (2) Υιοθετήθηκε η μεταφρασμένη έκδοση του ερωτηματολογίου της Maslach προσαρμοσμένη για τους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 281 εργαζομένους. Από την έρευνα προκύπτει πως στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης επιδρούν τόσο ενδο-ατομικοί όσο και οργανωσιακοί παράγοντες, γεγονός που συντείνει στην υιοθέτηση της συλλογιστικής ενός περισσότερο δυναμικού μοντέλου για την επαγγελματική εξουθένωση.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση ειδική αγωγή, ενδοατομικοί και οργανωσιακοί παράγοντες

1. Εισαγωγή: Ορίζοντας την Επαγγελματική Εξουθένωση

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης - ή αλλιώς του συνδρόμου που είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία ως “burnout” ή “burnout syndrome” - τα τελευταία χρόνια φαίνεται να απασχολεί όλο και περισσότερους επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων, όπως ψυχολόγους και κοινωνιολόγους, λόγω των επιπτώσεων που μπορεί να έχει στον άνθρωπο και στην κοινωνία. Σχετικά με τον ορισμό και τους παράγοντες που συμμετέχουν και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζεται μία διάσταση.

Ένας από τους παγκόσμια αποδεκτούς ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αυτός της κοινωνικής ψυχολόγου C. Maslach που περιέγραψε ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης στο πλαίσιο του οποίου ο/η εργαζόμενος/-η παύει να έχει ενδιαφέρον και θετικά συναισθήματα για τους/τις πελάτες/-ισες ή ασθενείς, δεν είναι ικανοποιημένος/-η από τη δουλειά

του/της και αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του/της. Σύμφωνα με τις C. Maslach και S. E. Jackson (1986) τρεις διαστάσεις διακρίνουν την επαγγελματική εξουθένωση:

α) Η συναισθηματική εξάντληση, η οποία εκδηλώνεται με μια αίσθηση ψυχικής κόπωσης του/της εργαζομένου/-ης, που νιώθει ότι δεν μπορεί πλέον να επενδύσει στη δουλειά του/της, ασχέτως αν οι παράγοντες δημιουργίας αυτής της κόπωσης προέρχονται από τον/την ίδιο/-α ή από τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται.

β) Η αποπροσωποποίηση, η οποία εκδηλώνεται με τη δημιουργία απόστασης από τους/τις ασθενείς, εκ μέρους του/της επαγγελματία, και με τη δημιουργία απρόσωπων σχέσεων μαζί τους, προκειμένου να αμυνθεί στα νέα δεδομένα που έχουν δημιουργηθεί.

γ) Η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων, η οποία εκδηλώνεται με τη μείωση της απόδοσής του/της και την έλλειψη πρωτοβουλιών και προσπάθειας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων των ασθενών.

Τα τρία αυτά στοιχεία μπορούν να συνυπάρχουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ωστόσο, θεωρείται ότι το σύνδρομο διαγράφει μια εξελικτική πορεία κατά την οποία προηγείται η αίσθηση συναισθηματικής εξάντλησης και ακολουθεί η αποπροσωποποίηση οδηγώντας σταδιακά στην αίσθηση μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach 1982· Maslach & Jackson, 1981).

Με βάσει τα δυναμικά θεωρητικά μοντέλα, η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στον/στην εργαζόμενο/-η και στο εργασιακό του/της περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτά τα μοντέλα, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί προϊόν της δυναμικής διαντίδρασης μεταξύ εργασιακών συνθηκών και ατομικών χαρακτηριστικών. Σε αυτή την κατηγορία θα μπορούσαν να υπαχθούν το μοντέλο της έλλειψης ανταπόδοσης των Buunk και Schaufeli (1993) και τα μοντέλα των τριών διαστάσεων (Maslach & Jackson, 1981), του Leiter (1991), του Harrison (1978, 1985) και του Cherniss (1980).

3. Ειδική Αγωγή και Επαγγελματική Εξουθένωση

Τα αποτελέσματα συγκριτικών ερευνών για την επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής δεν φαίνεται να συγκλίνουν. Μια πρώτη ομάδα ερευνών (Boe, Bobbit & Cook, 1997· Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006· Wisniewski & Gargiulo, 1997) καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. Στις μελέτες αυτές φαίνεται ότι η επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος αποτελούν τους κυριότερους λόγους φθοράς στους/στις εκπαιδευτικούς των ΑμΕΕΑ (Billingsley, 1993), ενώ η επαγγελματική εξουθένωση που εμφανίζουν είναι υψηλότερη από αυτή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής - σε σημείο που να αναγκάζει πολλούς/-ές από αυτούς/-ές να μετακινούνται στη γενική αγωγή (Boe, Bobbit & Cook, 1997· Wisniewski & Gargiulo, 1997).

4. Μεθοδολογία

4.1. Ερευνητικά Ζητήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την επαγγελματική εξουθένωση των διαφορετικών ειδικοτήτων εργαζομένων στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) στην Ελλάδα, όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές/-τριες και λογοθεραπευτές/-τριες.

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του συνδρόμου της Ε.Ε. στο διεπιστημονικό χώρο της ειδικής αγωγής απαντώντας σε 3 ζητήματα:

- ι. Έλεγχος της ατομοκεντρικής και της δυναμικής θεώρησης της Ε.Ε.
- Ποιος ο ρόλος των οργανωσιακών, προσωπικών, διαπροσωπικών και δημογραφικών παραγόντων στην εμφάνιση της Ε.Ε. και των διαστάσεων της;

- Μέσα από ποιο πλέγμα σχέσεων σε ένα ενιαίο σχήμα (μοντέλο) δύναται να συσχετιστούν οι παραπάνω παράγοντες προβλέποντας την Ε.Ε. και τις διαστάσεις της;
- ii. Αλληλουχία μεταξύ των διαστάσεων της Ε.Ε.
- iii. Η επίδραση της επαγγελματικής κατηγορίας (Ε.Π., Γυμναστές/-στριες-Μουσικοί, Ε.Ε.Π.) στην εμφάνιση της Ε.Ε.

4.2. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το εργαλείο της έρευνας συντίθεται από μία ενότητα ερωτήσεων, από την οποία αντλούνται δημογραφικά στοιχεία, μία αυτοσχέδια κλίμακα, από την οποία αντλούνται πληροφορίες που αφορούν οργανωσιακές, διαπροσωπικές και προσωπικές δυναμικές και συνθήκες, και από την ελληνική έκδοση της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης για τους/τις εκπαιδευτικούς (MBI Form ED: Maslach, Jackson & Schwab, 1986· Kokkinos, 2000· 2006).

Το MBI Form ED είναι αυτοχορηγούμενο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 22 προτάσεις – θέματα αυτοαξιολόγησης που αναφέρονται και στις τρεις χαρακτηριστικές διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Δηλαδή, τη Συναισθηματική Εξάντληση, που εκτιμά τη συχνότητα της συναισθηματικής υπερέντασης και κόπωσης λόγω της εργασίας. Την Αποπροσωποποίηση, που αντανακλά τις αντιδράσεις αδιαφορίας και απρόσωπης αντιμετώπισης των μαθητών/-τριών. Τέλος, τον παράγοντα «Προσωπικά Επιτεύγματα», που εκτιμά το βαθμό επάρκειας, αποδοτικότητας και πραγματοποίησης επιτευγμάτων στον επαγγελματικό τομέα.

Για την κλίμακα MBI Form ED, παρόλο που είχε σταθμιστεί στα ελληνικά και είχε χρησιμοποιηθεί κατά το παρελθόν (MBI Form ED: Maslach, Jackson & Schwab, 1986· Kokkinos, 2000· 2006), ήταν απαραίτητη η διερεύνηση της εφαρμογής του θεωρητικού της μοντέλου στο συγκεκριμένο χωρικό και χρονικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis), από την οποία προέκυψε πως το αρχικό θεωρητικό μοντέλο της Maslach δεν παρουσίαζε καλή εφαρμοσιμότητα στα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Κατόπιν διενεργήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), από την οποία αναδύθηκαν τρεις παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί φέρουν τα ονόματα των αρχικών θεωρητικών διαστάσεων της Maslach (Αποπροσωποποίηση, Προσωπικά Επιτεύγματα, Συναισθηματική Εξάντληση) καθώς παραπέμπουν στα ίδια φαινόμενα, αλλά συντίθεται από διαφορετικό συνδυασμό των προτάσεων του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της καλής εφαρμογής της νέας δομής και μετά τις απαραίτητες προσαρμογές - αφαίρεση μιας πρότασης από τον παράγοντα «Προσωπικά Επιτεύγματα» - αναδύθηκαν υψηλές τιμές καλής εφαρμογής του μοντέλου. Οι παράγοντες που αναδύθηκαν αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές των αναλύσεων. Η νέα δομή της κλίμακας - μετά τις απαραίτητες προσαρμογές – εμφανίζεται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1). Από την παραπάνω διαδικασία αναδεικνύεται ο εξέχων ρόλος της διαρκούς επικαιροποίησης των εργαλείων μέτρησης.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπική απόκλιση, τυποποιημένες τιμές παλινδρόμησης, εκτιμώμενη διακύμανση σφάλματος και συντελεστής πολλαπλού προσδιορισμού για τις προτάσεις της αναθεωρημένης MBI Form ED

		M	SD	Φορτίσεις	Uniqueness	R2
F3. Αποπροσωποπ οίηση	E6. Μου είναι κουραστικό να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα.	1,13	1,492	,576	,95	,610
	E15. Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους/-ες	,49	1,245	,781	,86	,472

		M	SD	Φορτίσεις	Uniqueness	R2
	από τους/τις μαθητές /- τρεις μου.					
	E16. Το να εργάζομαι πρόσωπο με πρόσωπο με ανθρώπους, μου προκαλεί αρκετό άγχος.	1,10	1,568	,687	1,29	,332
F2. Προσωπικά Επιτεύγματα	E4. Μπορώ να καταλάβω εύκολα πώς νιώθουν οι μαθητές /- τρεις	5	1,291	,592	1,08	,350
	E7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών /- τριών μου.	4,83	1,274	,701	,82	,492
	E9. Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών/-τριών μου μέσα από τη δουλειά μου.	5,12	,987	,725	,46	,525
	E12. Νιώθω γεμάτος/-η δύναμη και ενεργητικότητα.	4,51	1,407	,633	1,18	,401
	E17. Μπορώ να δημιουργήσω μια ευχάριστη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/- τριές μου.	5,35	,823	,594	,44	,353
	E18. Στο τέλος της ημέρας έχω καλή διάθεση, που συνεργάστηκα στενά με τους/τις μαθητές/-τριές μου.	5,08	,945	,630	,54	,396
	E19. Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά	4,73	1,173	,685	,73	,469
	E21. Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα στη δουλειά μου.	4,52	1,422	,483	1,54	,233
F1. Συναισθηματική Εξάντληση	E1. Νιώθω συναισθηματικά κουρασμένος/-η από τη δουλειά μου.	2,45	1,758	,619	1,90	,384
	E2. Νιώθω εξαντλημένος/-η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας.	3,32	1,829	,836	1,00	,699
	E3. Νιώθω κουρασμένος/-η, όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω μια μέρα στη δουλειά.	1,98	1,698	,609	1,80	,371
	E8. Νιώθω σωματικά εξουθενωμένος/-η από την εργασία μου.	2,55	1,872	,836	1,05	,699

		M	SD	Φορτίσεις	Uniqueness	R2
M: Μέσος Όρος Πρότασης σε επταβάθμια κλίμακα όπου το 0 αντιστοιχεί στην απόλυτη απουσία και το 6 στη μέγιστη συχνότητα, SD: Τυπική απόκλιση Φορτίσεις: Τυποποιημένες Τιμές Παλινδρόμησης Uniqueness: Εκτιμώμενη διακύμανση σφάλματος R2: Συντελεστής πολλαπλού προσδιορισμού						

4.3. Η διαδικασία

Οι συμμετέχοντες/-ουσες ενημερώθηκαν με επιστολή που συνόδευε το ερωτηματολόγιο για τον σκοπό της έρευνας και τους/τις εξηγήθηκε ότι το ερωτηματολόγιο μετρά στάσεις απέναντι σε εργασιακά και επαγγελματικά ζητήματα. Επιπλέον, μέσω της επιστολής επισημάνθηκε η αναγκαιότητα να διαβάσουν τις οδηγίες συμπλήρωσής του. Απεστάλησαν 550 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν τα 281 (ποσοστό επιστροφής 51%).

4.4. Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν εργαζόμενοι/-ες από τις διαφορετικές ειδικότητες που απαρτίζουν το προσωπικό των ΣΜΕΑΕ (**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**).

Πίνακας 2. Κατανομή του προσωπικού των ΣΜΕΑ ως προς τις ειδικότητες

Ειδικότητα	Απόλυτη Συχνότητα f	Ποσοστό%
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής	21	7,5
Δάσκαλος/-α Ειδικής Αγωγής	162	57,7
Κοινωνικός Λειτουργός	20	7,1
Ψυχολόγος	18	6,4
Φυσιοθεραπευτής/-τρια	6	2,1
Δάσκαλος/-α Μουσικής	2	0,7
Καθηγητής/-τρια Φυσικής Αγωγής	22	7,8
Εργοθεραπευτής/-τρια	3	1,1
Λογοθεραπευτής/-τρια	6	2,1
Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό	21	7,5
Σύνολο	281	100

Το μεγάλο όμως εύρος των ειδικοτήτων συνοδεύεται από αριθμητική ανισοκατανομή. Η ασυμμετρία αυτή, δηλαδή η μεγάλη παρουσία των εκπαιδευτικών έναντι των άλλων ειδικοτήτων, αντανακλά την ασυμμετρία που υπάρχει στον γενικότερο πληθυσμό των εργαζομένων στις ΣΜΕΑΕ. Η παρουσία, όμως, τόσο μικρών ομάδων καθιστά αμφίβολα τα αποτελέσματα μιας στατιστικής επεξεργασίας, όπου οι ατομικές διαφορές είναι δυνατόν να αποτελέσουν παρασιτική μεταβλητή που διαθλά τα αποτελέσματα. Για τον λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμη η ένωση επαγγελματικών κατηγοριών στη βάση του έργου που επιτελούν. Έτσι, για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων οι εργαζόμενοι/-ες στις ΣΜΕΑΕ χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες (**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**).

Πίνακας 3. Κατανομή του Προσωπικού των ΣΜΕΑ ως προς την κατηγορία του επαγγέλματος

Κατηγοριοποίηση Επαγγέλματος	Απόλυτη Συχνότητα f	Ποσοστό%
Εκπαιδευτικό Προσωπικό	183	65,12
Γυμναστές/-τριες / Μουσικοί	24	8,54
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	74	26,33
Σύνολο	281	100

Ως προς τα λοιπά χαρακτηριστικά, το δείγμα αποτελείται από 185 γυναίκες (65,8% του δείγματος) και 96 άνδρες (34,2%). Η ασυμμετρία αυτή παραπέμπει στη διαφυλική ασυμμετρία του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Ως προς την ηλικία, το δείγμα αποτελείται από 25 άτομα (8,9%) ηλικίας έως 30 ετών, 108 (38,4%), 31-40 ετών 102(36,3%) 41-50 ετών και 46 (16,4%) 51-60 ετών. Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων -ουσών στην έρευνα ποικίλλει. Στην έρευνα συμμετείχαν 79 άγαμοι/-ες (28,1%), 189 έγγαμοι/-ες (67,3%) και 13 διαζευγμένοι/-ες ή χήροι/-ες (4,6%). Τα παιδιά εκπροσωπούνται από 202 συμμετέχοντες /-ουσες (71,9%).

Στον επόμενο πίνακα (**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**) παρουσιάζεται η κατανομή των συμμετεχόντων/-ουσών ανά χρόνια υπηρεσίας στις ΣΜΕΑΕ.

Πίνακας 4. Κατανομή του προσωπικού ΣΜΕΑ ως προς τον χρόνο υπηρεσίας σε ΣΜΕ

Χρόνος Υπηρεσίας των ΣΜΕΑ	Απόλυτη Συχνότητα f	Ποσοστό %
0-1	23	8,2
1-3	90	32,0
4-10	83	29,5
11-17	58	20,6
18-38	27	9,7
Σύνολο	281	100

5. Αποτελέσματα

Παρακάτω αναπτύσσονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στη συνέχεια, ελέγχονται οι παράγοντες που επιδρούν στην ανάδυση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιλέχθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων να γίνει βάσει των εξαρτημένων μεταβλητών και όχι βάσει των ανεξάρτητων, καθώς κρίθηκε πως με αυτόν τον τρόπο καθίσταται περισσότερο εύλογη η σύγκριση των αποτελεσμάτων της επίδρασης. Έτσι, παρόλο που το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά το είδος (οργανωσιακοί, προσωπικοί, διαπροσωπικοί, δημογραφικοί) των παραγόντων που επιδρούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν βάσει των εξαρτημένων μεταβλητών και θα εξεταστεί η επίδραση των ανεξάρτητων για καθεμιά από τις μεμονωμένες εξαρτημένες.

5.1. Οι παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση

Εν συνεχεία, θελήσαμε να εξετάσουμε τους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Όπως διαφάνηκε από την ανασκόπηση της εργογραφίας, στην επαγγελματική εξουθένωση επιδρούν τόσο οργανωσιακοί, όσο και ενδο-ατομικοί, δια-προσωπικοί και κοινωνικο-δημογραφικοί παράγοντες.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορούν να διατυπωθούν και να ελεγχθούν συγκεκριμένες υποθέσεις ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, ως ακολούθως:

Υπόθεση i. Οι κακές εργασιακές συνθήκες θα επιδρούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Υπόθεση ii. Υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους αναμένεται να επιδράσουν στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης.

Υπόθεση iii. Δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η εμπειρία και η οικογενειακή κατάσταση, θα επιδράσουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα:

(α) οι άνδρες,

(β) όσοι/-ες έχουν πολυετή εμπειρία και

(γ) οι άγαμοι/-ες ή διαζευγμένοι/-ες

αναμένεται να εμφανίσουν υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης.

Από την ανάλυση συσχέτισης αναδύεται η απόρριψη της τρίτης υπόθεσης στο σύνολο της. Πιο συγκεκριμένα, το φύλο, η εμπειρία - τόσο αλλά και η οικογενειακή κατάσταση δεν σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Αντίθετα, το άγχος και οι εργασιακές συνθήκες - υλικοτεχνικό περιβάλλον - σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές που εξετάστηκαν, διαφαίνεται αρνητική συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την εργασιακή ικανοποίηση, τη συνειδητή επιλογή του επαγγέλματός τους και τις δυνατότητες επιμόρφωσης και θετική συσχέτιση με την ύπαρξη συγκρούσεων με επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων, η επίδραση της προετοιμασίας ψυχοπαιδαγωγικού υλικού στη λειτουργία της οικογενειακής τους ζωής και τη μεταφορά της εργασιακής έντασης στην προσωπική ζωή.

Προσεγγίζοντας τη δεύτερη υπόθεση, που αφορά την επίδραση των ενδο-ατομικών, ή προσωπικών, παραγόντων στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, και συγκεκριμένα την επίδραση του άγχους, παρατηρούμε από τον επόμενο πίνακα (Πίνακας 5) πως το άγχος φαίνεται να επιδρά στην εμφάνιση του συνδρόμου, σύμφωνα με την δεύτερη υπόθεση. Έτσι, η ομάδα που σημειώνει υψηλότερες τιμές εργασιακού άγχους εμφανίζει στατιστικά σημαντικότερα ($F(1/280)=68,72$ $p<.001$) υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με την ομάδα που σημειώνει χαμηλά επίπεδα άγχους. Επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία το άγχος επιδρά στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πίνακας 5. Μέσοι Όροι Εργασιακής Εξουθένωσης ανά ομάδα

	Ομάδες	Μέσος Όρος Επαγγελματικής Εξουθένωσης	Δείκτης Στατιστικής σημαντικότητας p
Εργασιακές συνθήκες	Βοηθητικές εργ. Συνθήκες	29,49	$F(1/280) = 4,98$ $p<.05$
	Μη βοηθητικές εργ. Συνθήκες	33,32	
Εργασιακό άγχος	Υψηλού εργ. άγχους	42,05	$F(1/280) = 68,72$ $p<.001$
	Χαμηλού εργ. άγχους	27,75	
Εργασιακή ικανοποίηση	Υψηλής εργ. Ικανοποίησης	30,23	$F(1/280) = 29,23$ $p<.001$
	Χαμηλής εργ. Ικανοποίησης	45,22	
Επιλογή δουλειάς	Προέκυψε	36,28	$F(1/280) = 4,29$ $p<.05$
	Συνειδητή επιλογή	31	
	Πολλές	28,6	$F(1/280) = 6,93$

	Ομάδες	Μέσος Όρος Επαγγελματικής Εξουθένωσης	Δείκτης Στατιστικής σημαντικότητας p
Δυνατότητες επιμόρφωσης	Λίγες	33,3	p<.05
Σύγκρουση με άλλες ειδικότητες	Μειωμένες συγκρούσεις	31,22	F(1/280) = 2,00 p>.1
	Αυξημένες συγκρούσεις	34,89	
Επίδραση της προετοιμασίας ψυχοπαιδαγωγικού υλικού στη λειτουργία της οικογενειακής ζωής	Μεγάλη επιρροή	36,18	F(1/280) = 7,85 p<.05
	Μικρή επιρροή	30,42	
Διείσδυση εργασιακών προβλημάτων στην προσωπική ζωή	Μεγάλη	36,39	F(1/280) = 14.747 p<.001
	Μικρή	29,48	

Ως προς τους υπόλοιπους προσωπικούς παράγοντες μπορεί κανείς να παρατηρήσει πως και η εργασιακή ικανοποίηση επιδρά στην επαγγελματική εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα των συμμετεχόντων/-ουσών, οι οποίοι/-ες σημειώνουν υψηλότερες τιμές εργασιακής ικανοποίησης, σημειώνει κατά στατιστικά σημαντικό βαθμό ($F(1/280) = 29,23$ $p < .001$), χαμηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης από την ομάδα που δηλώνει μικρή εργασιακή ικανοποίηση. Εν συνεχεία, παρατηρεί κανείς πως η συνειδητή επιλογή εργασίας επιδρά στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, η ομάδα των συμμετεχόντων/-ουσών, οι οποίοι/-ες δεν επέλεξαν συνειδητά το επάγγελμά τους, παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά ($F(1/280) = 4,29$ $p < .05$) υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης από την ομάδα συμμετεχόντων/-ουσών, οι οποίοι/-ες το επέλεξαν συνειδητά. Επίσης, παρατηρούμε πως η επίδραση της προετοιμασίας ψυχοπαιδαγωγικού υλικού στη λειτουργία της οικογενειακής ζωής και η διείσδυση εργασιακών προβλημάτων στην προσωπική ζωή επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα, η ομάδα των συμμετεχόντων/-ουσών, που επηρεάζεται περισσότερο η οικογενειακή της ζωή, εμφανίζει κατά στατιστικά σημαντικό βαθμό ($F(1/280) = 7,85$ $p < .05$) υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης από την ομάδα που δεν επηρεάζεται τόσο η οικογενειακή της ζωή. Αναλόγως, η ομάδα των συμμετεχόντων/-ουσών, που τα προβλήματα από την εργασία διεισδύουν περισσότερο στην προσωπική της ζωή σημειώνει, στατιστικά σημαντικά ($F(1/280) = 14.747$ $p < .001$) υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης.

Έναν παράγοντα, που υπάγεται στους οργανωσιακούς, αποτελεί η δυνατότητα επιμόρφωσης. Παρόλο που δεν υπάρχει συγκεκριμένη υπόθεση, η οποία να συσχετίζει τις δυνατότητες επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξουθένωση, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει πως οι δυνατότητες επιμόρφωσης από έναν οργανισμό, υπάγονται στις παροχές και τις καλές εργασιακές συνθήκες, που βιβλιογραφικά είχαν συνδεθεί με μειωμένα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, η μειωμένη παροχή δυνατοτήτων επιμόρφωσης επιδρά στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, η ομάδα - η οποία δεν είχε δυνατότητες επιμόρφωσης - εμφάνισε κατά στατιστικά σημαντικό βαθμό ($F(1/280) = 6,93$ $p < .05$) υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης από την ομάδα που δεν είχε πολλές δυνατότητες επιμόρφωσης.

Τέλος, οι συγκρούσεις με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων δεν διαφοροποίησαν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο τη διακύμανση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

5.2. Η επίδραση της επαγγελματικής κατηγορίας στην Επαγγελματική Εξουθένωση

Ένα από τα κεντρικά ζητήματα της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης του επαγγέλματος στην επαγγελματική εξουθένωση. Όπως διαφαίνεται από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6), το εκπαιδευτικό προσωπικό (δάσκαλοι/-ες, νηπιαγωγοί) σημειώνει υψηλότερες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης από την επαγγελματική κατηγορία του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές/-τριες, φυσικοθεραπευτές/-τριες, λογοθεραπευτές/-τριες και τους επιμελητές/-τριες ειδικής αγωγής), κατά στατιστικά σημαντικό βαθμό ($p < .05$).

Πίνακας 6. Μέσοι Παραγοντικοί Δείκτες του F1 Συναισθηματικής Εξάντλησης ανά επαγγελματική κατηγορία

	Ομάδες	Μέσος Παραγοντικός Δείκτης F1 Συναισθηματικής Εξάντλησης	Δείκτης Στατιστικής σημαντικότητας p
Επαγγελματική Κατηγορία	Εκπαιδευτικό Προσωπικό	,128*	$F(1/280) = 5,139$ $p < .01$
	Γυμναστές /-στριες /Μουσικοί	-,259	
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	-,232*	Bonferroni test: * $p < .05$

Όπως διαφαίνεται από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7), μεταξύ των επαγγελματικών κατηγοριών παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($F(1/280) = 5,015$ $p < .01$). Συγκεκριμένα, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό σημειώνει πολύ χαμηλές τιμές στον παράγοντα F2 «Προσωπικά Επιτεύγματα», γεγονός που διαφοροποιεί αυτή την επαγγελματική ομάδα κατά στατιστικά σημαντικό βαθμό, τόσο σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό ($p < .05$) όσο και σε σχέση με την ομάδα γυμναστών/-στριών-μουσικών ($p < .05$).

Πίνακας 7. Μέσοι Παραγοντικοί Δείκτες του F2 Προσωπικών Επιτευγμάτων ανά επαγγελματική κατηγορία

	Ομάδες	Μέσος Παραγοντικός Δείκτης F2 Προσωπικών Επιτευγμάτων	Δείκτης Στατιστικής σημαντικότητας p
Επαγγελματική Κατηγορία	Εκπαιδευτικό Προσωπικό	,076 α	$F(1/280) = 5,015$ $p < .01$
	Γυμναστές/-στριες / Μουσικοί	,265 β	
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	-,275 α, β	Bonferroni test: $\alpha: p < .05$ $\beta: p < .05$

Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα (**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**), οι εκπαιδευτικοί - σε σχέση με την κατηγορία γυμναστών/-στριών και μουσικών - παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές εργασιακού άγχους ($F(2/280) = 3,998$ $p < .05$) και διεισδύουν περισσότερο τα εργασιακά προβλήματα στην προσωπική τους ζωή ($F(2/280) = 4,532$ $p < .05$), ενώ εκφράζουν σε μεγαλύτερο, στατιστικά σημαντικό, βαθμό πως η προετοιμασία του ψυχοπαιδαγωγικού υλικού τους διαβρώνει την οικογενειακή ζωή, από τους/τις συναδέλφους τους που ανήκουν στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ή στην κατηγορία γυμναστές/-στριες /μουσικοί.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι του Εργασιακού Άγχους, Επίδρασης προετοιμασίας ψυχοπαιδαγωγικού υλικού στη λειτουργία της οικογενειακής ζωής και Διείσδυσης εργασιακών προβλημάτων στην προσωπική ζωή ανά επαγγελματική κατηγορία

	Ομάδες	Μέσος όρος ΕΑ	Μέσος όρος ΕΠΨΥ	Μέσος όρος ΔΕΠ
Επαγγελματική Κατηγορία	Εκπαιδευτικό Προσωπικό	2,23 α	2,10 α, β	2,29α
	Γυμναστές /- στριες / Μουσικοί	1,83α	1,58α	1,83α
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	2,04	1,76β	2,18
Δείκτης Στατιστικής σημαντικότητας p		$F(2/280) = 3,998$ $p < .05$ Bonferroni test: α: $p < .05$	$F(2/280) = 8,356$ $p < .001$ Bonferroni test: α: $p < .01$ β: $p < .01$	$F(2/280) = 4,532$ $p < .05$ Bonferroni test: α: $p < .05$
ΕΑ: Εργασιακό Άγχος. ΕΠΨΥ: Επίδραση προετοιμασίας ψυχοπαιδαγωγικού υλικού στη λειτουργία της οικογενειακής ζωής. ΔΕΠ: Διείσδυση εργασιακών προβλημάτων στην προσωπική ζωή				

6. Συζήτηση

Παραπάνω επιχειρήθηκε να εξεταστούν οι μεταβλητές που επιδρούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρά τις αρχικές υποθέσεις μας, το φύλο (σε αντίθεση με τα ευρήματα των Antoniou, Polychroni & Walters, 2000· Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999), η εμπειρία (σε αντίθεση με τα ευρήματα των Antoniou, Polychroni & Walters, 2000· Goddard, O'Brien & Goddard, 2006) και η οικογενειακή κατάσταση (σε αντίθεση με τα ευρήματα των Antoniou, Polychroni & Walters, 2000· Goddard, O'Brien & Goddard, 2006) δεν φάνηκε να συσχετίζονται, πολλώ δε μάλλον να επιδρούν, στην επαγγελματική εξουθένωση. Έτσι, η τρίτη υπόθεση απορρίφθηκε. Αντιθέτως, η πρώτη και η δεύτερη υπόθεση, σύμφωνα με τις οποίες οι κακές εργασιακές συνθήκες (σύμφωνα με τα ευρήματα του Ayalon, 1989) και το άγχος (σύμφωνα με τα ευρήματα των Mearns & Cain, 2003) θα επιδρούσαν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, επιβεβαιώθηκαν. Στην ίδια λογική με την πρώτη υπόθεση, και οι μειωμένες δυνατότητες επιμόρφωσης φάνηκε να επιδρούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δεν φαίνεται δηλαδή να επιβεβαιώνονται οι παρατηρήσεις του Kyriakou (1987) πάνω στη δράση των εκπαιδευτικών, βάσει των οποίων η επένδυση του οργανισμού σε καλές συνθήκες και η επιμόρφωση θα επιβάρυναν τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τη δέουσα αποτελεσματικότητά τους.

Ως προς τη διερεύνηση άλλων μεταβλητών - πέραν όσων καταδεικνύονται από τη βιβλιογραφία - από την παρούσα έρευνα αναδύθηκε ο ρόλος της μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης, της μη

συνειδητής επιλογής επαγγέλματος, της επίδραση της προετοιμασίας ψυχοπαιδαγωγικού υλικού στη λειτουργία της οικογενειακής ζωής και της διείσδυσης εργασιακών προβλημάτων στην προσωπική ζωή στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Φαίνεται δηλαδή πως στην επαγγελματική εξουθένωση επιδρούν τόσο ενδο-ατομικοί (εργασιακό άγχος, εργασιακή ικανοποίηση, μη συνειδητή επιλογή επαγγέλματος, επίδραση της προετοιμασίας ψυχοπαιδαγωγικού υλικού στη λειτουργία της οικογενειακής ζωής και της διείσδυσης εργασιακών προβλημάτων στην προσωπική ζωή) όσο και οργανωσιακών (κακές εργασιακές συνθήκες) στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, γεγονός που συντείνει στην υιοθέτηση της συλλογιστικής ενός περισσότερο δυναμικού μοντέλου για την επαγγελματική εξουθένωση.

7. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω μπορεί κανείς να συμπεράνει πως στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης συμμετέχουν:

- οργανωσιακές (εργασιακές συνθήκες, δυνατότητα επιμόρφωσης),
- προσωπικές (εργασιακό άγχος, εργασιακή ικανοποίηση, επίδραση της προετοιμασίας ψυχοπαιδαγωγικού υλικού στη λειτουργία της οικογενειακής ζωής, διείσδυση εργασιακών προβλημάτων στην προσωπική ζωή, αντίληψη περί της αναγκαιότητας προετοιμασίας του ψυχοπαιδαγωγικού υλικού, συνειδητή επιλογή επαγγέλματος)
- διαπροσωπικές (συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων διαφόρων ειδικοτήτων) και
- δημογραφικές (εμπειρία, ηλικία, μετεκπαίδευση σε ΔΔΕ) παράμετροι.

Το ΕΠ σημειώνει:

- Υψηλότερες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης.
- Υψηλότερες τιμές εργασιακού άγχους.
- Εντονότερη Διείσδυση των εργασιακών προβλημάτων στην προσωπική ζωή.
- Έκφραση σε μεγαλύτερο βαθμό πως η προετοιμασία του ψυχοπαιδαγωγικού υλικού επηρεάζει την οικογενειακή τους ζωή.
- Απουσία κουλτούρας διεπιστημονικής συνεργασίας.

Τα μέλη του ΕΕΠ εμφανίζουν:

- Χαμηλότερες τιμές Προσωπικών Επιτευγμάτων.

Η επαγγελματική κατηγορία επιδρά και στη διαφοροποίηση ως προς

- τους τρόπους άντλησης της εργασιακής ικανοποίησης,
- τις στρατηγικές διαχείρισης των ορίων προσωπικής - επαγγελματικής ζωής
- τους τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων.

Η οικονομική κρίση, επιδρά στις εργασιακές συνθήκες και στην αύξηση της συναισθηματικής πίεσης και του άγχους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κόκκινος, Κ. Μ. (2005). Επαγγελματική εξουθένωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και την Κύπρο. *Μέντορας*, 14, 79-89.
- Κόκκινος, Κ. Μ. & Δαβάζογλου, Α. (2006). *Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 1065-1074.

Ξενογλώσση

- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, Ch., Hatzipemou, Th., Soumaki, E. and Tsiantis, J. (2013): Bullying in Greek secondary schools: Prevalence and profile of bullying practices, *International Journal of Mental Health Promotion*, DOI:10.1080/14623730.2013.857824 (Impact Factor: 0.415).
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. Presented at ISEC. Manchester, July 24-28, UK.
- Ayalon, A. (1989). *Predictors of beginning teacher burnout*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco).
- Boe, E., Bobbit, S. A. & Cook, L.H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *Journal of Special Education*, 30, 371 – 389.
- Buunk, P.B. & Schaufeli, B.W. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. In W.B., Schaufeli, C., Maslach & T., Marek (Eds), *Professional burnout: Developments in theory and research* (pp.53-69). New York: Taylor & Francis.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13(1), 1–11.
- Kyriakou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146 – 152.
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational behavior*, 12(2), 123-144.
- Maslach, C, Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1986). The MBI-Educators Survey [originally Form Ed.]. In C. Maslach & S.E. Jackson (Eds), *The Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768-787.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Wisniewski, L. & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *Journal of Special Education*, 31, 325 – 346.

ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΩΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΟΡΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΑΤΡΕΦΟΥΝ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Πλατσίδου Μαρία

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μαυρίδου Αναστασία

Σχολική Ψυχολόγος, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Δανιηλίδου Αθηνά

Διδάσκουσα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει αν το καθολικό και το καταστασιακό νόημα των γονέων που μεγαλώνουν ένα παιδί με αναπηρία, καθώς και η πιθανή ασυμφωνία νοήματος μπορούν να εξηγήσουν την ψυχική δυσφορία που μπορεί να βιώνουν. Εξετάστηκαν 186 γονείς με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, οι οποίοι ανέφεραν μέτρια υψηλό βαθμό καθολικού και καταστασιακού νοήματος, μέτρια ασυμφωνία μεταξύ του καθολικού και του καταστασιακού νοήματος και μέτρια προς χαμηλά επίπεδα ψυχικής δυσφορίας. Η δυσφορία τους εξηγείται από διαστάσεις του καθολικού και του καταστασιακού νοήματος, αλλά όχι και από την μεταξύ τους ασυμφωνία.

Λέξεις κλειδιά: γονείς, αναπηρία, νόημα στη ζωή, ψυχική δυσφορία

Χρηματοδότηση

Η παρούσα εργασία χρηματοδοτήθηκε από την Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στα πλαίσια του Προγράμματος Ερευνητικών Επιχορηγήσεων 2023.

1. Εισαγωγή

Το νόημα που αποδίδουν τα άτομα στη ζωή τους θεωρείται κεντρικής σημασίας για την αντιμετώπιση σοβαρών γεγονότων ζωής όπως είναι η γέννηση ενός παιδιού με αναπηρία. Ένα τέτοιο γεγονός μπορεί να θέσει υπό απειλή ή αμφισβήτηση τη νοηματοδότηση της ζωής και να προκαλέσει στους γονείς ψυχική δυσφορία, η οποία, ανάλογα με τη σοβαρότητα, μπορεί να επηρεάσει την αντιμετώπιση των αναγκών του παιδιού και της οικογένειας και, κατά συνέπεια, την προσαρμογή τους στην κατάσταση που την προκάλεσε (την αναπηρία του παιδιού). Επίσης, μπορεί να πυροδοτήσει τη διαδικασία (επανα)δημιουργίας νοήματος που να συμπεριλαμβάνει τις νέες προκλήσεις, η οποία θα τους βοηθήσει στην προσαρμογή τους στο συμβάν.

Στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται αν το νόημα, τόσο αυτό που οι γονείς αποδίδουν στη ζωή τους συνολικά όσο και αυτό που αποδίδουν στην αναπηρία του παιδιού τους, μπορεί να προβλέψει την ψυχική δυσφορία που μπορεί να βιώσουν ως αποτέλεσμα αυτού του στρεσογόνου συμβάντος. Για την εξήγηση της δημιουργίας νοήματος, η παρούσα μελέτη βασίστηκε στο Μοντέλο Δημιουργίας Νοήματος (George & Park, 2016a. Park, 2010).

1.1. Δημιουργία νοήματος μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις

Σύμφωνα με το Μοντέλο Δημιουργίας Νοήματος, η δημιουργία νοήματος κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης στρεσογόνων γεγονότων ή δύσκολων καταστάσεων περιλαμβάνει δύο κύρια συστατικά: το καθολικό και το καταστασιακό νόημα. Το καθολικό νόημα αναφέρεται στα γενικά συστήματα προσανατολισμού και την κοσμοθεωρία του ατόμου και περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τις καθολικές πεποιθήσεις, τους καθολικούς στόχους και την υποκειμενική αίσθηση του ατόμου για

το νόημα ή τον σκοπό της ζωής του (George & Park, 2016b. Park, 2010). Οι καθολικές πεποιθήσεις περιλαμβάνουν τα βασικά σχήματα μέσω των οποίων τα άτομα ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους από τον κόσμο και αναφέρονται σε τομείς όπως δικαιοσύνη, τύχη, έλεγχος, προβλεψιμότητα και καλοσύνη. Οι καθολικοί στόχοι αναφέρονται στα ιδανικά, τις καταστάσεις ή τα αντικείμενα που τα άτομα προσπαθούν να διατηρήσουν (αν τα κατέχουν ήδη) ή (επιθυμούν) να αποκτήσουν, όπως σχέσεις, εργασία, γνώση, πλούτος, επιτυχία. Τέλος, η υποκειμενική αίσθηση νοήματος αναφέρεται στην αίσθηση ότι η ζωή έχει νόημα και χαρακτηρίζεται από κατανόηση, σκοπό και σημασία.

Το καταστασιακό νόημα αναφέρεται στις γνωστικές εκτιμήσεις για μια δυνητικά στρεσογόνο κατάσταση ή γεγονός (Park, 2010, 2013). Όταν ένα άτομο βιώνει ένα στρεσογόνο γεγονός, αρχικά, ενεργοποιείται μια γνωστική αξιολόγηση του νοήματος του γεγονότος (π.χ. τι σημαίνει, γιατί συνέβη). Στη συνέχεια, το αξιολογούμενο (καταστασιακό) νόημα συγκρίνεται με το καθολικό νόημα του ατόμου. Εάν αυτό γίνεται αντιληπτό ως ασυνεπές ή ότι παραβιάζει τις διαστάσεις του καθολικού του νοήματος (για παράδειγμα, όταν ένα γεγονός κάνει κάποιον να αμφισβητήσει την πεποίθησή του για το αν υπάρχει Θεός), τότε μπορεί να προκύψει μια ασυμφωνία που μπορεί να οδηγήσει το άτομο να βιώσει ψυχική δυσφορία (Park, 2010). Στην περίπτωση των γονέων που μεγαλώνουν ένα παιδί με αναπηρία, η ασυμφωνία μεταξύ καθολικού και καταστασιακού νοήματος είναι πιθανό να συμβεί όταν, για παράδειγμα, η αίσθηση της κατανόησης του κόσμου από τους γονείς διακυβεύεται από την απορία για το νόημα της αναπηρίας, ή όταν η αίσθηση της δυνατότητας ελέγχου «παραβιάζεται»/απειλείται από την αίσθηση αδυναμίας σχετικά με την αναπηρία του παιδιού. Αυτή η ασυμφωνία είναι πιθανό να τους προκαλέσει ψυχική δυσφορία, ο βαθμός της οποίας εξαρτάται από την έκταση της ασυμφωνίας (George & Park, 2016).

1.2. Στόχος της παρούσας μελέτης

Οι συνιστώσες του καθολικού και του καταστασιακού νοήματος έχουν μελετηθεί εκτενώς σε άλλες ομάδες πληθυσμού (π.χ. ασθενείς με χρόνιες ασθένειες, πενθούντες, επιζώντες από μείζονα γεγονότα ζωής), αλλά οι σχετικές μελέτες σε γονείς που μεγαλώνουν παιδιά με αναπηρία είναι πολύ περιορισμένες. Έτσι, αυτή η μελέτη στοχεύει να εξετάσει κατά πόσον το καθολικό και το καταστασιακό νόημα των γονέων αυτών, καθώς και η πιθανή ασυμφωνία μεταξύ τους μπορούν να εξηγήσουν την ψυχική δυσφορία που είναι πιθανό να βιώνουν ως αποτέλεσμα της αναπηρίας του παιδιού τους, σύμφωνα με το μοντέλο Δημιουργίας Νοήματος.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

2.1.1. Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα αποτελούνταν από 186 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας που είχαν σχετικά πρόσφατα διαγνωστεί με αναπηρία. Η ηλικία των γονέων κυμαινόταν από 25 έως 63 έτη (Μ.Ο.=39,04 έτη, Τ.Α.=6,04 έτη). Ο μέσος χρόνος από τότε που έλαβαν τη διάγνωση ήταν 2,99 έτη (ΤΑ=1,48). Τα δημογραφικά στοιχεία των γονιών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων του δείγματος

Χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο		
Ανδρας	51	27.4
Γυναίκα	135	72.6
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος	4	2.2

Έγγαμος	170	91.4
Διαζευγμένος	12	5.9
Μορφωτικό επίπεδο		
Υποχρεωτική εκπαίδευση	22	11.8
Απόφοιτος Λυκείου	56	30.1
Απόφοιτος Μεταλυκειακής Εκ/σης	33	17.7
Απόφοιτος Πανεπιστημιακής Εκ/σης	56	30.1
Μεταπτυχιακές/Διδακτορικές σπουδές	19	10.2
Οικονομική κατάσταση		
Κακή	19	10.2
Μέτρια	105	56.5
Καλή	62	33.3

Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρία, τα δημογραφικά τους στοιχεία παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 5.1 έτη (Τ.Α=1.04).

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών

Χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο		
Αγόρι	121	65.1
Κορίτσι	65	43.9
Διάγνωση		
Νοητική Αναπηρία	15	8.1
Αισθητηριακές Αναπηρίες	5	2.7
Κινητική Αναπηρία	15	8.1
Διαταραχή στο φάσμα του Αυτισμού	116	62.4
Πολλαπλές Αναπηρίες	17	9.1
Σύνδρομα	17	9.1
Επίπεδο Λειτουργικότητας (Φάσμα Αυτισμού)		
Ήπιο	53	45.6
Μέτριο	53	45.6
Σοβαρό	10	8.8
Επίπεδο Αναπηρίας (νοητική υστέρηση)		
Ήπιο	8	53.3
Μέτριο	6	40
Σοβαρό	1	0.6

2.1.2. Ερευνητικά Εργαλεία

2.1.2.1. Καθολικό νόημα

Το καθολικό νόημα αξιολογήθηκε με την αξιολόγηση των τριών διαστάσεων που το συνθέτουν:

- Καθολικές πεποιθήσεις

Για τη μέτρησή τους χρησιμοποιήθηκε το World Assumptions Questionnaire (Kaler, 2009). Αποτελείται από 22 δηλώσεις οι οποίες, στην αρχική έκδοση της κλίμακας, αξιολογούν τέσσερις διαστάσεις των καθολικών πεποιθήσεων: (1) Ικανότητα ελέγχου των γεγονότων (π.χ., Τα περισσότερα από αυτά που μου συμβαίνουν συμβαίνουν επειδή τα επιλέγω εγώ, (2) Δυνατότητα κατανόησης και πρόβλεψης της συμπεριφοράς των ανθρώπων (π.χ., Οι άνθρωποι συχνά συμπεριφέρονται με απρόβλεπτους τρόπους), (3) Αξιοπιστία και καλοσύνη των ανθρώπων (π.χ., Ως επί το πλείστον, πιστεύω ότι οι άνθρωποι είναι καλοί), και (4) Ασφάλεια και Ευαλωτότητα (π.χ., Ποτέ δεν ξέρεις τι θα συμβεί αύριο). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο η πρώτη υποκλίμακα (Ικανότητα ελέγχου των γεγονότων, 6 δηλώσεις, $\alpha=.66$).

- Καθολικοί στόχοι

Για την αξιολόγησή τους χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Στόχων Ζωής του Nair (2003). Αποτελείται από εννέα δηλώσεις που εξετάζουν πόσο σημαντικοί είναι για τους συμμετέχοντες/ουσες οι στόχοι που παρουσιάζονται. Στην παρούσα μελέτη, συμπεριλήφθηκαν τρεις από τους εννέα στόχους λόγω του ότι, σε πολλές έρευνες, αυτοί συνδέονται με δείκτες υποκειμενικής ευημερίας, ικανοποίησης από τη ζωή και θετικής επίδρασης (π.χ., Werner & Shulman, 2013). Οι στόχοι αυτοί ήταν η σχέση με τον σύντροφό τους, η θρησκεία/φιλοσοφία ζωής και η εργασία.

- Υποκειμενική αίσθηση του νοήματος της ζωής

Αξιολογήθηκε με τη χρήση της υποκλίμακας Παρουσία νοήματος του Meaning in Life Questionnaire (Steger et al., 2006). Η υποκλίμακα περιλαμβάνει πέντε δηλώσεις (π.χ., Καταλαβαίνω το νόημα της ζωής μου) και είχε συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha=0.88$.

2.1.2.2. Καταστασιακό νόημα

Εξετάστηκε με το Stress Appraisal Measure (Peacock & Wong, 1990). Περιλαμβάνει 24 δηλώσεις που αξιολογούν επτά διαστάσεις από τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν έξι (η υποκλίμακα του άγχους εξετάστηκε με άλλο ερευνητικό εργαλείο): (α) Κατάσταση ελεγχόμενη από τον εαυτό μου (4 προτάσεις, $\alpha=.75$, π.χ., Έχω την ικανότητα να τα πάω καλά σε αυτή την κατάσταση;). (β) Κατάσταση ελεγχόμενη από άλλους (4 προτάσεις, $\alpha=.78$, π.χ., Υπάρχει κάποιος που μπορεί να με βοηθήσει να διαχειριστώ αυτό το πρόβλημα;). (γ) Μη ελέγξιμη κατάσταση (4 προτάσεις, $\alpha=.81$, π.χ., Είναι το πρόβλημα μη επιλύσιμο από κανέναν;). (δ) Απειλή (4 προτάσεις, $\alpha=.74$, π.χ., Θα έχει αρνητικές επιπτώσεις σε μένα;). (ε) Πρόκληση (4 προτάσεις, $\alpha=.69$, π.χ., Σε ποιο βαθμό μπορώ να γίνω ισχυρότερος άνθρωπος εξαιτίας αυτού του προβλήματος;) και (στ) Κεντρικότητα/Σημαντικότητα (4 προτάσεις, $\alpha=.79$, π.χ., Έχει αυτή η κατάσταση μακροπρόθεσμες συνέπειες για μένα;).

2.1.2.3. Ασυμφωνία νοήματος

Η ασυμφωνία μεταξύ καταστασιακού και καθολικού νοήματος μετρήθηκε με την Global Meaning Violation Scale των Park et al. (2016). Περιλαμβάνει 13 δηλώσεις που συνιστούν τρεις υποκλίμακες: (1) Παραβιάσεις των καθολικών πεποιθήσεων (5 δηλώσεις, π.χ., Πόσο η αναπηρία του παιδιού σας αλλάζει την αίσθηση ότι ο κόσμος είναι καλός και δίκαιος;). (2) Παραβιάσεις των εσωτερικών στόχων (5 δηλώσεις, π.χ., Πόσο η αναπηρία του παιδιού σας επηρεάζει τη σωματική σας υγεία;). (3) Παραβιάσεις των εξωτερικών στόχων (3 δηλώσεις, π.χ., Πόσο η αναπηρία του παιδιού σας επηρεάζει την επαγγελματική σας επιτυχία;). Η αξιοπιστία των τριών υποκλιμάκων ήταν ικανοποιητική ($\alpha=.80$, $.90$ και $.87$, αντίστοιχα).

2.1.2.4. Ψυχική δυσφορία

Αξιολογήθηκε με τη χρήση δύο (από τις τρεις) υποκλιμάκων της DASS21 (Lonibond & Lonibond, 1995): Κατάθλιψη (7 δηλώσεις, π.χ., Δεν μπορούσα να βιώσω κανένα θετικό συναίσθημα) και Άγχος (7 δηλώσεις, π.χ., Ένιωθα ότι ήμουν κοντά στον πανικό). Οι δείκτες αξιοπιστίας των υποκλιμάκων ήταν υψηλοί ($\alpha=.91$ και $.87$, αντίστοιχα).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1. Μέσοι όροι καθολικού και καταστασιακού νοήματος, ασυμφωνίας και δυσφορίας

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τους μέσους όρους (και τις τυπικές αποκλίσεις) που ανέφεραν οι γονείς για όλες τις μεταβλητές. Όσον αφορά το καθολικό νόημα, οι γονείς ανέφεραν μέτρια υψηλούς μέσους όρους για τις καθολικές πεποιθήσεις και την υποκειμενική αίσθηση του νοήματος στη ζωή και υψηλότερους μέσους όρους για τους καθολικούς στόχους. Για το καταστασιακό νόημα, οι μέσοι όροι που αφορούν σε θετικές εκτιμήσεις (Κατάσταση ελεγχόμενη από τον εαυτό, Ελεγχόμενη από τους άλλους και Πρόκληση) ήταν μέτρια υψηλοί, ενώ οι μέσοι όροι που αφορούν σε αρνητικές εκτιμήσεις (Μη ελεγχόμενη κατάσταση, Κεντρικότητα και Απειλή) ήταν μέτρια χαμηλοί. Συνολικά, οι γονείς ανέφεραν μέτριες γνωστικές εκτιμήσεις του άγχους λόγω της αναπηρίας του παιδιού, πράγμα που υποδηλώνει ότι θεωρούν την αναπηρία ως θετική πρόκληση την οποία μπορούν να διαχειριστούν.

Επιπλέον, φαίνεται ότι οι γονείς βιώνουν έναν μέτριο βαθμό ασυμφωνίας μεταξύ του καθολικού και του καταστασιακού τους νοήματος, καθώς ανέφεραν μέτριο βαθμό παραβιάσεις των πεποιθήσεων, των εσωτερικών και των εξωτερικών στόχων τους. Τέλος, ανέφεραν μέτρια χαμηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης. Κατά συνέπεια, η ψυχική δυσφορία που βιώνουν είναι μάλλον χαμηλή.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών

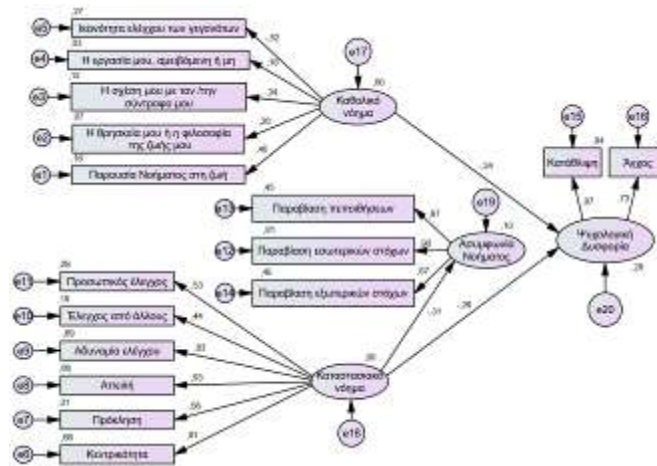
	M.O.	T.A.
Καθολικό νόημα		
Καθολικές πεποιθήσεις		
Ικανότητα ελέγχου των γεγονότων	3.12	0.47
Παρουσία νοήματος στη ζωή	5.34	0.94
Καθολικοί στόχοι		
Η εργασία μου, αμειβόμενη ή μη	4.03	0.91
Η σχέση μου με τον /την σύντροφο μου	4.32	0.93
Η θρησκεία μου ή η φιλοσοφία της ζωής μου	3.66	1.11
Καταστασιακό Νόημα		
Προσωπικός έλεγχος	3.65	0.69
Έλεγχος από άλλους	3.54	0.81
Αδυναμία ελέγχου	2.17	0.85
Απειλή	2.51	0.74
Πρόκληση	3.64	0.69
Κεντρικότητα	3.25	0.90
Ασυμφωνία νοήματος		
Παραβίαση πεποιθήσεων	2.91	1.05
Παραβίαση εσωτερικών στόχων	2.89	1.13

Παραβίαση εξωτερικών στόχων	2.44	1.23
Ψυχολογική δυσφορία		
Κατάθλιψη	1.73	0.83
Άγχος	1.50	0.69

Σημείωση: Όλες οι μεταβλητές μετρήθηκαν σε κλίμακα τύπου Likert από το 1 έως το 5, εκτός από την υποκειμενική αίσθηση του νοήματος που μετρήθηκε σε κλίμακα από το 1 έως το 7.

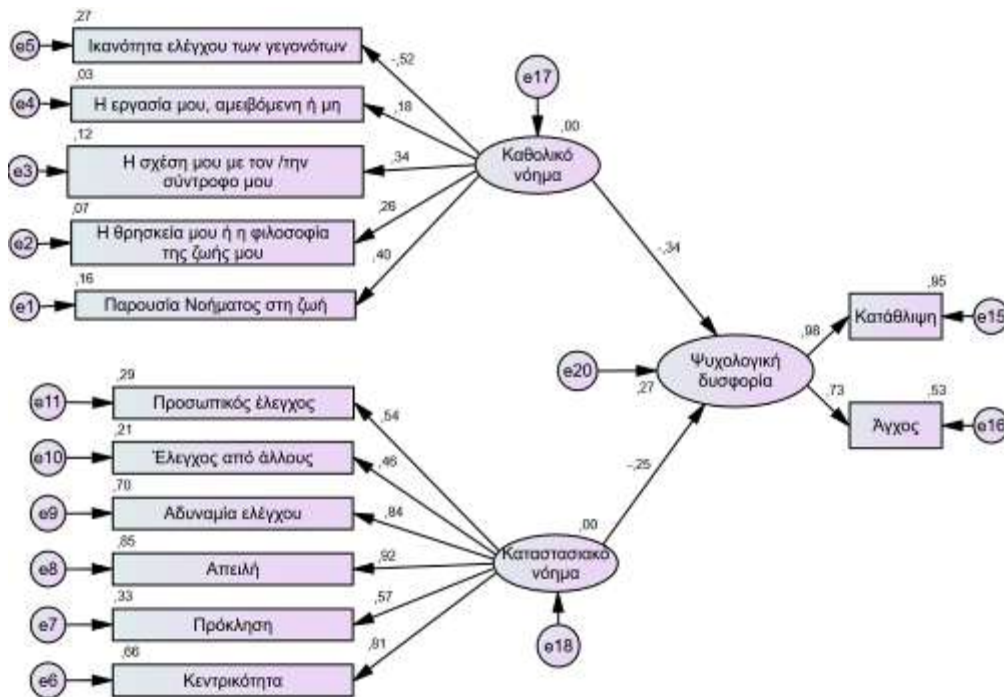
2.2.2. Η πρόβλεψη της ψυχικής δυσφορίας

Παρόλο που οι γονείς ανέφεραν ότι βιώνουν μάλλον χαμηλή ψυχική δυσφορία, προχωρήσαμε στον έλεγχο του κατά πόσον αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το καθολικό και καταστασιακό τους νόημα με τη διαμεσολάβηση της ασυμφωνίας, όπως προτείνεται από το Μοντέλο Δημιουργίας Νοήματος. Το μοντέλο που παρουσιάζεται στο Σχήμα 1, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις μεταβλητές που μετρήθηκαν στην παρούσα μελέτη, ταίριαζε επαρκώς στα δεδομένα ($\chi^2/88=1.810$, $p<.001$, $CFI=.931$, $IFI=.933$, $SRMR=.079$, CI 90% [0.049-0.082], $RMSEA=.066$) και δείχνει ότι τόσο το καθολικό όσο και το καταστασιακό νόημα προβλέπουν αρνητικά την ψυχολογική δυσφορία, όπως άλλωστε αναμενόταν. Ωστόσο, η ασυμφωνία προβλέπεται μόνο από το καταστασιακό νόημα και δεν προβλέπει την ψυχολογική δυσφορία, αντίθετα με τις υποθέσεις του Μοντέλου Δημιουργίας Νοήματος.



Σχήμα 1: Πρόβλεψη της δυσφορίας από το καθολικό και το καταστασιακό νόημα και η έλλειψη διαμεσολάβησης της ασυμφωνίας

Τα παραπάνω ευρήματα σε συνδυασμό με τους μέτριους μέσους όρους των υποκλιμάκων της ασυμφωνίας (παραβιάσεις πεποιθήσεων, εσωτερικών και εξωτερικών στόχων) μας οδήγησαν να δοκιμάσουμε ένα νέο μοντέλο που δεν περιελάμβανε την ασυμφωνία. Το μοντέλο που παρουσιάζεται στο Σχήμα 2 ταίριαζε καλά με τα δεδομένα ($\chi^2/50=1.738$, $p<0.001$, $CFI=0.955$, $IFI=0.957$, $SRMR=0.064$, CI 90% [0.040-0.085], $RMSEA=0.063$). Σε αυτό το μοντέλο, τόσο το καθολικό όσο και το καταστασιακό νόημα προβλέπουν αρνητικά την ψυχική δυσφορία, με την επίδραση του καθολικού νοήματος να είναι μεγαλύτερη από εκείνη του καταστασιακού.



Σχήμα 2: Πρόβλεψη της δυσφορίας από το καθολικό και το καταστασιακό νόημα

3. Συμπεράσματα

Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που ανατρέφουν ένα παιδί με αναπηρία διαθέτουν μάλλον υψηλό καθολικό νόημα, δηλαδή έχουν σημαντική αίσθηση νοήματος, κοσμοθεωρίας και κατεύθυνσης/στόχων στη ζωή τους. Το εύρημα αυτό είναι κοινό σε σχετικές μελέτες, όπου οι γονείς παιδιών με αναπηρία αναφέρουν υψηλή (π.χ., Lightsey & Sweeney, 2008. Yilmaz, 2019) ή μέτρια υψηλή (π.χ., Platsidou et al., 2021) παρουσία νοήματος στη ζωή, παρά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Σχετικά με το καταστασιακό νόημα, είναι αξιοσημείωτο ότι οι γονείς ανέφεραν μέτριες γνωστικές εκτιμήσεις της αναπηρίας του παιδιού τους ως παράγοντα άγχους. Επίσης, ανέφεραν ότι βιώνουν μάλλον χαμηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης. Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με αρκετές μελέτες (π.χ., Baran et al., 2020. Rivard, 2014) που βρήκαν ότι η αναπηρία των παιδιών αποτελεί ισχυρό στρεσογόνο παράγοντα για τους γονείς, οι οποίοι βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα υποκειμενικής ευζωίας σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Norlin & Broberg, 2013). Ωστόσο, αυτό το συμπέρασμα δεν είναι αδιαμφισβήτητο, καθώς άλλες μελέτες δεν το επιβεβαιώνουν. Για παράδειγμα, στη μελέτη των Olsson και Hwang (2006), το 67.7% των μητέρων παιδιών με νοητική αναπηρία ανέφεραν υψηλά επίπεδα υποκειμενικής ευζωίας.

Στη μελέτη μας, το γεγονός ότι η αναπηρία δεν γίνεται αντιληπτή από τους γονείς ως μια απειλητική ή πολύ αγχωτική κατάσταση μπορεί να εξηγηθεί από τα σχετικά υψηλά επίπεδα ορισμένων διαστάσεων του καταστασιακού νοήματος, όπως η δυνατότητα ελέγχου της κατάστασης τόσο από τους ίδιους όσο και από άλλους με τη μορφή της παρεχόμενης βοήθειας, και η αντίληψη των γονέων ότι η αναπηρία αποτελεί μια θετική πρόκληση που τους κάνει πιο δυνατούς. Επίσης, το επίπεδο αναπηρίας των παιδιών ήταν, ως επί το πλείστον, ήπιο και το οικονομικό επίπεδο που ανέφεραν οι περισσότεροι γονείς ήταν μέτριο ή υψηλό. Τα παραπάνω ενδέχεται να έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις μέτριες γνωστικές εκτιμήσεις του άγχους που αναφέρθηκαν.

Επιπλέον, τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι οι γονείς ανέφεραν μέτριου βαθμού παραβίαση των καθολικών πεποιθήσεων και στόχων, γεγονός που υποδηλώνει ότι βιώνουν μια μέτρια ασυμφωνία μεταξύ καθολικού και καταστασιακού νοήματος ενώπιον της αναπηρίας του παιδιού τους ως στρεσογόνο παράγοντα. Αυτό συνάδει με ευρήματα από μελέτες συμμετεχόντων/ουσών που

βίωσαν σοβαρά γεγονότα ζωής, στις οποίες διαπιστώθηκαν επίσης χαμηλά επίπεδα παραβίασης του καθολικού νοήματος (π.χ., Kaler, 2008. Rini et al., 2004). Φαίνεται, δηλαδή, ότι, όταν οι γονείς λαμβάνουν μια διάγνωση αναπηρίας για το παιδί τους, βιώνουν μια μέτριου βαθμού παραβίαση του καθολικού νοήματός τους. Ως εκ τούτου, είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν την πρόκληση να «συμφιλιώσουν» την ως τώρα νοηματοδότηση, πεποιθήσεις, προσανατολισμό και στόχους της ζωής τους με τις ειδικές συνθήκες της αναπηρίας του παιδιού τους.

Σύμφωνα με το Μοντέλο Δημιουργίας Νοήματος, όταν εμφανίζεται αυτή η ασυμφωνία νοήματος, δύναται να προκαλέσει ψυχική δυσφορία στους γονείς, πράγμα όμως που δεν διαπιστώθηκε στην παρούσα μελέτη. Οι γονείς του δείγματός μας ανέφεραν ότι βιώνουν μια μέτριου βαθμού ασυμφωνία, η οποία, σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, αναμενόταν να τους προκαλεί μια σημαντικότερου βαθμού ψυχική δυσφορία από αυτή που βρέθηκε. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η πρόκληση για την (ανα)δημιουργία νοήματος μπορεί να μην είναι τόσο έντονη γι' αυτούς όσο αρχικά είχε υποτεθεί. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό το εύρημα θα μπορούσε να σχετίζεται με τη σχετικά υψηλή υποκειμενική αίσθηση (παρουσία) νοήματος που ανέφεραν οι συμμετέχοντες/ουσες. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα με υψηλή αίσθηση νοήματος στη ζωή αξιολογούν τους στρεσογόνους παράγοντες με τρόπο που οδηγεί σε μικρότερη απόκλιση μεταξύ του καθολικού και του καταστατικού τους νοήματος (George & Park, 2016b. Krause, 2007). Μια άλλη εξήγηση μπορεί να βρεθεί στο επιχείρημα της Park (2010) ότι, όταν εξετάζεται η ασυμφωνία μεταξύ του καθολικού και του καταστασιακού νοήματος μετά από ένα σοβαρό γεγονός ζωής (όπως η αναπηρία στη μελέτη μας), υπάρχουν κυρίως μικρές παραβιάσεις και όχι μια συντριπτική διάλυση του καθολικού νοήματος. Έτσι, αυτή η ασυμφωνία μπορεί να μην αποτελεί σοβαρή απειλή για την υποκειμενική ευζωία των ατόμων, όπως διαπιστώθηκε στη μελέτη μας.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η υπάρχουσα ασυμφωνία νοήματος δεν παίζει κανένα ρόλο στην ερμηνεία της (έστω χαμηλής) δυσφορίας που βιώνουν οι γονείς που μεγαλώνουν ένα παιδί με αναπηρία. Την δυσφορία αυτή προβλέπουν μόνο το καθολικό και το καταστασιακό νόημα. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι η επίδραση του καθολικού νοήματος ήταν πιο ουσιαστική από εκείνη του καταστασιακού νοήματος στην πρόβλεψη χαμηλότερων επιπέδων γονικής δυσφορίας. Τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι, για αυτούς τους γονείς, τα γενικά συστήματα προσανατολισμού και η κοσμοθεωρία τους (που παρέχονται από το καθολικό νόημα) έχουν ισχυρότερο αντίκτυπο στη θωράκισή τους έναντι της δυσφορίας από ό,τι το νόημα που προέρχεται από εκτιμήσεις συγκεκριμένων καταστάσεων ή συμβάντων. Στην ίδια κατεύθυνση, πρόσφατες μελέτες έχουν διαπιστώσει θετική συσχέτιση μεταξύ του καθολικού νοήματος και της αντιμετώπισης της αναπηρίας ή άλλων στρεσογόνων καταστάσεων, όπως η πανδημία Covid-19 (Tsibidaki, 2021), και αρνητική συσχέτιση μεταξύ της παρουσίας νοήματος και της δυσφορίας που προκύπτει από ένα σοβαρό γεγονός ζωής (Winger et al., 2015). Τέλος, άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση του καθολικού νοήματος για την προστασία από το άγχος ή την κατάθλιψη σε άτομα που βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις (π.χ. Anders et al., 2014. Edmonson et al., 2011. George & Park, 2020).

Συνολικά, τα ευρήματα αυτά συμβάλλουν στην κατανόηση της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ των συστατικών της δημιουργίας νοήματος και της ψυχικής υγείας, ιδίως στο πλαίσιο της ανατροφής ενός παιδιού με αναπηρία. Ωστόσο, η μελλοντική έρευνα πρέπει να διερευνήσει εναλλακτικούς μηχανισμούς που μπορούν να δια φωτίσουν περαιτέρω αυτή τη σχέση.

4. Εφαρμογές στη συμβουλευτική γονέων και περιορισμοί της μελέτης

Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας που υποστηρίζουν τους γονείς, οι οποίοι, μετά το αρχικό σοκ της διάγνωσης της αναπηρίας, προσπαθούν να δώσουν (νέο) νόημα στη ζωή τους που να ενσωματώνει την αναπηρία του παιδιού τους, μπορούν να επωφεληθούν με ποικίλους τρόπους από τα ευρήματα αυτής της μελέτης. Καταρχάς, μπορούν να συμπεριλάβουν στις συμβουλευτικές τους παρεμβάσεις μια νοηματικοκεντρική προσέγγιση (Wong & Wong, 2012). Δηλαδή, να εστιάζουν στην ανακάλυψη του τι είναι πραγματικά σημαντικό στη ζωή αυτών των γονέων και στην ενίσχυση της

"θέλησής τους για νόημα" (Frankl, 1985), ώστε να τους βοηθήσουν να ερμηνεύσουν εκ νέου το καθολικό και το καταστασιακό νόημα στη ζωή τους. Επίσης, μπορούν να τους ενδυναμώσουν ώστε να στηρίζονται περισσότερο στις καθολικές πεποιθήσεις, τους στόχους και την παρουσία νοήματος που έχουν στη ζωή τους, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις καθημερινές απαιτήσεις της αναπηρίας του παιδιού τους. Παρομοίως, η ενδυνάμωση του καταστασιακού νοήματός τους μπορεί να τους βοηθήσει να δουν την αναπηρία ως κάτι διαχειρίσιμο και ελεγχόμενο. Ως αποτέλεσμα, αναμένεται ότι αυτά θα συμβάλουν στο να περιοριστούν τα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης που τυχόν βιώνουν και να ενισχυθεί η ψυχική τους υγεία.

Ωστόσο, τα ευρήματά μας θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με προσοχή λόγω του συγχρονικού χαρακτήρα της μελέτης και των εργαλείων αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκαν (Brutus et al., 2013). Ένας άλλος περιορισμός της μελέτης είναι η υπερεκπροσώπηση των έγγαμων Ελληνίδων στο δείγμα των γονέων. Επιπλέον, το δείγμα υπερεκπροσωπήθηκε από γονείς από αστικές περιοχές, με μεσαία έως υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης και οικονομικής κατάστασης. Αυτά μπορεί να επηρεάσουν τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων, καθώς οι γονείς από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και όσοι έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε εξειδικευμένες υπηρεσίες είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις και να έχουν διαφορετικές ανάγκες υποστήριξης για τα παιδιά τους με αναπηρία. Όσον αφορά τα παιδιά, δεν υπήρξε ομοιόμορφη κατανομή αναφορικά με τον τύπο και το επίπεδο της αναπηρίας, με ορισμένους τύπους αναπηρίας ή/και πιο σοβαρά επίπεδα αναπηρίας να υποεκπροσωπούνται, γεγονός που οδηγεί σε πιθανά κενά στην κατανόηση των ειδικών προκλήσεων που ίσως αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά και οι οικογένειές τους.

Περαιτέρω έρευνα, με δείγματα όπου η αντιπροσώπευση του πληθυσμού θα είναι καλύτερη και με διαχρονικό ερευνητικό σχεδιασμό, είναι επιβεβλημένη για την παροχή μιας ολοκληρωμένης κατανόησης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες παιδιών με αναπηρίες.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Anders, S.L., Frazier, P.A., & Shallcross, S.L. (2014). Changes in functioning following potentially traumatic life events in college students. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6(S 1), S99– S106. <https://doi.org/10.1037/a0033835>
- Baran, G., Arda Surucu, H., & Uzei, V.H. (2020). Resilience, life satisfaction, care burden and social support of mothers with a child with acute lymphoblastic leukemia: A comparative study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 34(2), 340-347. <https://doi.org/10.1111/scs.12734>
- Brutus, S., Aguinis, H., & Wassmer, U. (2013). Self-Reported Limitations and Future Directions in Scholarly Reports Analysis and Recommendations. *Journal of Management*, 39(1), 48-75. <https://doi.org/10.1177/0149206312455245>
- Edmondson, D., Chaudoir, S.R., Mills, M.A., Park, C.L., Holub, J., & Bartkowiak, J.M. (2011). From shattered assumptions to weakened worldviews: Trauma symptoms signal anxiety buffer disruption. *Journal of Loss and Trauma*, 16(4), 358– 385. <https://doi.org/10.1080/15325024.2011.572030>
- Frankl, V.E. (1985). *Man's Search for Meaning*. Simon & Schuster.
- George, L.S., & Park, C.L. (2016a). Meaning in life as comprehension, purpose, and mattering: Toward integration and new research questions. *Review of General Psychology*, 20(3), 205-220. <https://doi.org/10.1037/gpr0000077>
- George, L.S., & Park, C.L. (2016b). The Multidimensional Existential Meaning Scale: A tripartite approach to measuring meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 12(6), 613-627. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1209546>
- George, L.S., & Park, C.L. (2020). Do Violations of Global Beliefs and Goals Drive Distress and Meaning Lacking Following Life Stressors? *Illness, Crisis & Loss*, 30(3), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1054137320958344>

- Kaler, M.E., Frazier, P., Anders, S., Tashiro, T., Tornich, P., Tennen, H., & Park, C. (2008). Assessing the psychometric properties of the World Assumptions Scale. *Journal of Traumatic Stress*, 21, 326-332.
- Kaler, M.E. (2009). The world assumptions questionnaire: development of a measure of the assumptive world (Doctoral dissertation). <https://hdl.handle.net/11299/55049>. Προσπελάστηκε στις 1/4/2024.
- Krause, N. (2007). Longitudinal study of social support and meaning in life. *Psychology and aging*, 22(3), 456-469
- Lightsey, O.R., & Sweeney, J. (2008). Meaning in Life, Emotion-Oriented Coping, Generalized Self-Efficacy, and Family Cohesion as Predictors of Family Satisfaction among Mothers of Children with Disabilities. *The Family Journal: Counseling and Therapy for couples and families*, 16(3), 212-221. <https://doi.org/10.1177/1066480708317503>
- Lovibond, S.H., & Lovibond, P.F. (1995). Depression Anxiety Stress Scales (DASS--21, DASS--42) [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01004-000>
- Nair, K.P.S. (2003). Life goals: the concept and its relevance to rehabilitation. *Clinical Rehabilitation*, 17(2), 192–202. <https://doi.org/10.1191/0269215503cr599oa>
- Norlin, D., & Broberg, M. (2012). Parents of children with and without intellectual disability: couple relationship and individual well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (6), 552-566. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01564.x>
- Olsson, M.B., & Hwang, C.P. (2006). Well-being, involvement in paid work and division of child-care in parents of children with intellectual disabilities in Sweden. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 963-969. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00930.x>
- Park, C.L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257-301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Park, C.L. (2013). Trauma and Meaning Making: Converging Conceptualizations and Emerging Evidence in J.A. Hicks & C. Routledge (Eds.), *The Experience of meaning in Life: Classical Perspectives, Emerging Themes, and Controversies*, (pp.61-76). https://doi.org/10.1007/978-94-007-6527-6_5
- Park, C.L., Riley, K.E., George, L.S., Gutierrez, I.A., Hale, A.E., Cho, D., & Braun, T.D. (2016). Assessing Disruptions in Meaning: Development of the Global Meaning Violation Scale. *Cognitive Therapy Research*, 40, 831–846. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9794-9>
- Peacock, E.J., & Wong, P.T.P. (1990). The stress appraisal measure (SAM): A multidimensional approach to cognitive appraisal. *Stress Medicine*, 6(3), 227–236. <https://doi.org/10.1002/smi.2460060308>
- Platsidou, M., Kartasidou, L., Petridou, A. (2021). Relationships among meaning in life, religiosity, and life satisfaction in families of people with disabilities. *Psychology*, 26(3), 210-227.
- Rini, C., Manne, S., DuHamel, K.N., Austin, J., Ostroff, J., Boulad, F., Parsons, S.K., Martini, R., Williams, S., Mee, L., Sexson, S., & Redd, W.H. (2004). Changes in mothers' basic beliefs following a child's bone marrow transplantation: the role of prior trauma and negative life events. *Journal of Traumatic Stress*, 17(4), 325-333. <https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000038481.17167.0d>
- Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C., & Mercier, C. (2014). Determinants of Stress in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 1609–1620. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2028-z>
- Steger, M.F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>

- Tsibidaki, A. (2021). Anxiety, meaning in life, self-efficacy and resilience in families with one or more members with special educational needs and disability during COVID-19 pandemic in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 109, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103830>
- Werner, S. & Shulman, C. (2013). Subjective well-being among family caregivers of individuals with developmental disabilities: The role of affiliate stigma and psychosocial moderating variables. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (11), 4103-4114. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.029>
- Winger, J.G., Adams, R.N., & Mosher, C.E. (2015). Relations of meaning in life and sense of coherence to distress in cancer patients: a meta-analysis. *Psycho-Oncology*, 25(1), 2-10. <https://doi.org/10.1002/pon.3798>
- Wong, P.T.P., & Wong, L.C.J. (2012). A meaning-centered approach to building youth resilience. In P.T.P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 585–617). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Yilmaz, G. (2019). Spiritual Orientation, Meaning in Life, Life Satisfaction, and Well-Being in Mothers with Disabled Children. *Journal of Religion and Health*, 58(6), 2251- 2262. <https://doi.org/10.1007/s10943-019-00925-4>

ΝΟΗΜΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΕΥΖΩΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: Ο ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΕΥΡΕΣΗΣ ΟΦΕΛΟΥΣ

Μαυρίδου Αναστασία
Σχολική Ψυχολόγος ΠΕ23, Υποψήφια διδάκτορας
Πλατσίδου Μαρία
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει αν η στρατηγική εύρεσης οφέλους (που εστιάζει στο νόημα) διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ του καθολικού και του καταστασιακού νοήματος των γονέων που ανατρέφουν ένα παιδί με αναπηρία με την υποκειμενική τους ευζωία. Εξετάστηκαν 186 γονείς με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που μετρούσαν την παρουσία νοήματος στη ζωή (καθολικό νόημα), τον προσωπικό έλεγχο (καταστασιακό νόημα), την στρατηγική εύρεσης οφέλους, και την οικογενειακή ικανοποίηση και υποκειμενική ευτυχία (υποκειμενική ευζωία). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η στρατηγική εύρεσης οφέλους λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας, δηλαδή εξηγεί ένα μέρος της προβλεπτικής σχέσης της παρουσίας νοήματος στη ζωή και του προσωπικού ελέγχου με τις διαστάσεις της υποκειμενικής ευζωίας που μελετήθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: Στρατηγική εύρεσης οφέλους, νόημα στη ζωή, υποκειμενική ευζωία, αναπηρία

Χρηματοδότηση:

Η παρούσα εργασία χρηματοδοτήθηκε από τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στα πλαίσια του Προγράμματος Ερευνητικών Επιχορηγήσεων 2023.

1. Εισαγωγή

Αναμφίβολα, η γέννηση και η ανατροφή ενός παιδιού με αναπηρία είναι ένα σημαντικό γεγονός ζωής για τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η παρουσία ενός παιδιού με αναπηρία είναι πιθανόν να προκαλέσει «ψυχολογικό βάρος» (McLaughlin, 2012) που επιφέρει σοβαρές και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην οικογένεια. Από την άλλη, σε ένα σημαντικό αριθμό ερευνών οι γονείς παιδιών με αναπηρία αναφέρουν θετικές επιπτώσεις στην οικογενειακή τους ζωή και ικανοποιητική υποκειμενική ευζωία (Bayat, 2007· Jess et al., 2017). Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την υποκειμενική ευζωία των γονέων, ένας εκ των οποίων είναι οι στρατηγικές αντιμετώπισης που επιλέγουν για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που συνεπάγεται η αναπηρία του παιδιού τους (Vernhet et al., 2018). Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι στρατηγικές αντιμετώπισης που εστιάζουν στο νόημα στη ζωή, γιατί έχουν αποδειχθεί κεντρικής σημασίας στην αντιμετώπιση σοβαρών γεγονότων ζωής.

Στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος μιας τέτοιας στρατηγικής, της εύρεσης οφέλους, στην επίδραση που ασκεί το νόημα στη ζωή στην υποκειμενική ευζωία των γονέων που ανατρέφουν ένα παιδί με αναπηρία. Για την κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στο νόημα στη ζωή, την υποκειμενική ευζωία και τη στρατηγική εύρεσης οφέλους, υιοθετήθηκε το Μοντέλο Δημιουργίας Νοήματος που εξηγείται παρακάτω.

1.1. Το Μοντέλο Δημιουργίας Νοήματος

Περιγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διαχειρίζονται σοβαρά γεγονότα ζωής, το Μοντέλο Δημιουργίας Νοήματος (George & Park, 2016) αποδίδει σημαντικό ρόλο στο νόημα στη ζωή (δηλαδή, την αίσθησή μας για κατανόηση, σκοπό και σημαντικότητα). Το μοντέλο περιγράφει δυο επίπεδα νοήματος: το καθολικό και το καταστασιακό νόημα. Το καθολικό νόημα περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τους στόχους και την υποκειμενική αίσθηση νοήματος στη ζωή. Το καταστασιακό νόημα περιλαμβάνει την εκτίμηση ενός συγκεκριμένου στρεσογόνου παράγοντα. Βασική αρχή του μοντέλου είναι πως, όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται μια σημαντική ασυμφωνία ανάμεσα στο καθολικό και το καταστασιακό νόημα, είναι πιθανό να βιώσουν ψυχική δυσφορία και χαμηλά επίπεδα υποκειμενικής ευζωίας (Park, 2010). Έτσι, ξεκινούν προσπάθειες μείωσης της ασυμφωνίας μέσω της αξιοποίησης στρατηγικών αντιμετώπισης της κατάστασης για την επαναδημιουργία νοήματος. Στην περίπτωση των γονέων που περιμένουν παιδί, οι περισσότεροι υποθέτουν ότι το παιδί τους θα είναι υγιές. Όταν αυτό δεν συμβαίνει, η διάγνωση της αναπηρίας είναι πιθανό να παραβιάσει τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το πόσο δίκαιο είναι αυτό που τους έχει συμβεί. Για να επιλύσουν αυτή την ασυμφωνία μεταξύ του καθολικού και του καταστασιακού νοήματος, οι γονείς θα πρέπει είτε να επανεκτιμήσουν το καθολικό τους νόημα είτε να αλλάξουν το καταστασιακό τους νόημα με μια πιο ευνοϊκή κατανόηση της κατάστασης (Park, 2013), έτσι ώστε να μην οδηγηθούν σε δυσφορία και χαμηλή υποκειμενική ευζωία.

1.2. Καθολικό Νόημα, Καταστασιακό Νόημα και Υποκειμενική Ευζωία

Η υποκειμενική ευζωία αφορά στην προσωπική εκτίμηση για την ποιότητα της ζωής και περιλαμβάνει συναισθηματικές και γνωστικές αξιολογήσεις (Diener et al., 2002). Στην παρούσα έρευνα, η υποκειμενική ευζωία εξετάζεται μέσω της οικογενειακής ικανοποίησης και της υποκειμενικής ευτυχίας που αποτελούν ορισμένες από τις διαστάσεις της. Το νόημα στη ζωή είναι ένας από τους πολλούς παράγοντες που συμβάλλουν στην υποκειμενική ευζωία (Hammerton, 2022), ειδικά όταν κανείς αντιμετωπίζει αντίξοες καταστάσεις.

Στην έρευνα, εξετάστηκε μια διάσταση του καθολικού νοήματος, η υποκειμενική αίσθηση νοήματος στη ζωή, καθώς ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η παρουσία νοήματος σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα υποκειμενικής ευζωίας (García-Alandete, 2015), ακόμη και σε γονείς παιδιών με νοητική αναπηρία ή/και αυτισμό (Griffin & Gore, 2023). Η υποκειμενική αίσθηση νοήματος

εξετάστηκε με την παρουσία νοήματος στη ζωή, η οποία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι η ζωή του έχει σκοπό και νόημα (Steger et al., 2006). Σύμφωνα με τον Klinger (2012), η παρουσία νοήματος στη ζωή μπορεί να οδηγήσει σε θετικά συναισθήματα για τον εαυτό και να κινητοποιήσει στην αντιμετώπιση σοβαρών γεγονότων ζωής.

Το καταστασιακό νόημα που τα άτομα αποδίδουν στα σοβαρά γεγονότα ζωής καθορίζει και την ανταπόκρισή τους σε αυτά (Aldwin, 2007). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το καταστασιακό νόημα είναι ένας σημαντικός παράγοντας κατά την διαδικασία αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Για παράδειγμα, η εκτίμηση των σοβαρών γεγονότων ζωής ως ελέγξιμα, δίκαια και αβλαβή προκαλεί λιγότερο άγχος και δυσφορία (Olf, 2011). Σύμφωνα με το Μοντέλο, δεν είναι το ίδιο το γεγονός που μπορεί να προκαλέσει στρες σε ένα άτομο, αλλά ο τρόπος που θα αξιολογήσει το γεγονός αυτό (δηλαδή, το καταστασιακό νόημα). Η εκτίμηση του στρεσογόνου παράγοντα διαμορφώνεται από το αν το άτομο εκλαμβάνει το γεγονός ως απειλή ή πρόκληση ή αν θεωρεί ότι έχει τον έλεγχο του (Park, 2013).

Στην παρούσα έρευνα, το καταστασιακό νόημα εξετάστηκε μέσω της αίσθησης του προσωπικού ελέγχου που θεωρούν οι γονείς ότι διαθέτουν ενώπιον της αναπηρίας του παιδιού τους, καθώς έχει συνδεθεί με την υποκειμενική ευζωία (Şimşir Gökalp, 2023). Όπως διαπιστώθηκε, όσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση του προσωπικού ελέγχου τόσο μικρότερη η απειλητική διάσταση του γεγονότος και άρα μικρότερη η δυσφορία που προκαλεί (Riley & Park, 2014). Σε μια έρευνα των Platsidou et al. (υπό κρίση) που έγινε σε γονείς παιδιών με αναπηρία, βρέθηκε ότι η υψηλή αίσθηση προσωπικού ελέγχου συνέβαλε στην εκτίμηση της αναπηρίας ως μιας μη απειλητικής κατάστασης που δεν τους προκαλεί ψυχική δυσφορία.

1.3.Στρατηγική Εύρεσης Οφέλους και Υποκειμενική Ευζωία

Οι γονείς παιδιών με αναπηρία είναι επιρρεπείς σε αρνητικές εκτιμήσεις για την κατάσταση του παιδιού τους λόγω κοινωνικο-πολιτισμικών περιορισμών και κοινωνικο-οικονομικών στερήσεων (McConell et al., 2015). Ωστόσο, πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι πολλοί γονείς καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και να προσαρμοστούν στην αναπηρία του παιδιού τους χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (ΣΣΑΚ) (Vernhet et al., 2018).

Μια κατηγορία ΣΣΑΚ που κερδίζει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον είναι αυτές που εστιάζουν στο νόημα στη ζωή (Halama, 2014). Περιλαμβάνουν τις εκτιμήσεις που κάνει το άτομο γενικά για τη ζωή του (καθολικό νόημα) και ειδικά για τον στρεσογόνο παράγοντα (καταστασιακό νόημα), στοχεύοντας στη μείωση της ασυμφωνίας μεταξύ καθολικού και καταστασιακού νοήματος και τη διασφάλιση της υποκειμενικής ευζωίας. Τέτοιες στρατηγικές είναι η θετική επανεκτίμηση, η εύρεση οφέλους, η υπενθύμιση οφέλους, η αναδιοργάνωση προτεραιοτήτων (Ahmadi et al., 2022).

Στην παρούσα μελέτη, εξετάζεται η στρατηγική εύρεσης οφέλους που επικεντρώνεται στη θετική επίδραση και τα οφέλη της αναπηρίας που αναγνωρίζουν οι γονείς, σε αντίθεση με την μέχρι τώρα έρευνα που επικεντρώνονταν στις αρνητικές πλευρές της αναπηρίας. Πλήθος μελετών αναδεικνύει αναφορές θετικών αλλαγών και συναισθημάτων στους γονείς ή και σε άλλα μέλη της οικογένειας ως αποτέλεσμα της ανατροφής του παιδιού με αναπηρία (Ferrer et al., 2017). Προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τα αναφερόμενα οφέλη, οι ερευνητές έχουν αντικρουόμενες απόψεις (Beighton & Willis, 2017). Κάποιοι υποστηρίζουν ότι αυτά τα οφέλη υποδηλώνουν αληθινές και σταθερές αλλαγές που μεταμορφώνουν τους γονείς (Pelchat et al., 2009). Άλλοι τα θεωρούν ως δημιουργήματα της γνωστικής διαδικασίας για την αντιμετώπιση του στρεσογόνου παράγοντα, που παρακινεί τους ανθρώπους να αναζητήσουν και, αν χρειαστεί, ακόμη και να φανταστούν οφέλη (Gupta & Singhal, 2004). Στην παρούσα έρευνα ακολουθούμε την Folkman (2008) που υποστηρίζει ότι τα αναφερόμενα οφέλη, πραγματικά ή φανταστικά, βοηθούν στη διατήρηση των προσπαθειών αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων και τη βελτίωση της υποκειμενικής ευζωίας.

2. Ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Η παραπάνω ανασκόπηση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το νόημα στη ζωή σχετίζεται θετικά με την υποκειμενική ευζωία των γονιών που ανατρέφουν ένα παιδί με αναπηρία (Mines et al., 2015). Ωστόσο, η έρευνα σχετικά με τις ΣΑΑΚ με επίκεντρο το νόημα και την επίδρασή τους στην υποκειμενική ευζωία γονέων παιδιών με αναπηρία είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Έτσι, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη μελέτη μιας τέτοιας στρατηγικής, την στρατηγική εύρεσης οφέλους.

Συγκεκριμένα, με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αναμένεται ότι η παρουσία νοήματος και ο προσωπικός έλεγχος θα σχετίζονται θετικά με την οικογενειακή ικανοποίηση και την υποκειμενική ευτυχία (Υπόθεση 1). Επιπλέον, υποθέτουμε ότι η εύρεση οφέλους θα σχετίζεται θετικά με όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές (Υπόθεση 2). Τέλος, αναμένεται ότι η στρατηγική εύρεσης οφέλους θα διαμεσολαβεί στη σχέση της παρουσίας νοήματος και του προσωπικού ελέγχου με την οικογενειακή ικανοποίηση και την υποκειμενική ευτυχία (Υπόθεση 3).

3. Μέθοδος

3.1. Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν 186 γονείς (135 γυναίκες και 51 άνδρες) που είχαν παιδί ηλικίας 3-7 ετών με διαγνωσμένη αναπηρία, οι οποίοι είχαν μέση ηλικία 39.04 έτη (εύρος 25-63 έτη). Ο μέσος χρόνος που είχε μεσολαβήσει από όταν έλαβαν τη διάγνωση του παιδιού τους ήταν 2.99 έτη (T.A.=1.48).

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

3.2.1. Παρουσία Νοήματος στη Ζωή

Η υποκειμενική αίσθηση νοήματος, ως ένδειξη του καθολικού νήματος, αξιολογήθηκε με την υποκλίμακα Παρουσία Νοήματος στη Ζωή του Meaning in Life Questionnaire (Steger et al., 2006). Η υποκλίμακα εκφράζει το κατά πόσο τα άτομα γνωρίζουν τι είναι αυτό που νοηματοδοτεί την ζωή τους και εξετάζεται μέσα από 5 δηλώσεις (π.χ., «Κατανοώ το νόημα της ζωής μου»).

3.2.2. Προσωπικός Έλεγχος

Το καταστασιακό νόημα εξετάστηκε με την υποκλίμακα Προσωπικός Έλεγχος του Stress Appraisal Measure (Peacock & Wong, 1990). Η υποκλίμακα εκφράζει το κατά πόσο το άτομο πιστεύει ότι έχει προσωπικό έλεγχο του στρεσογόνου γεγονότος και περιλαμβάνει 4 δηλώσεις (π.χ., «Έχω την ικανότητα να τα πάω καλά σε αυτή την κατάσταση»).

3.2.3. Στρατηγική εύρεσης οφέλους στην αναπηρία

Εξετάστηκε με την Κλίμακα Εύρεσης Οφέλους που δημιουργήθηκε από τις ερευνήτριες για τις ανάγκες της έρευνας. Η κλίμακα αξιολογεί τα οφέλη που εντοπίζουν οι γονείς καθώς βιώνουν την αναπηρία του παιδιού τους (π.χ., «Ενισχύθηκε η πίστη μου στο Θεό.»).

3.2.4. Οικογενειακή ικανοποίηση

Αποτελεί την πρώτη μέτρηση της υποκειμενικής ευζωίας και αξιολογήθηκε με την Family Satisfaction Scale (Olson & Wilson, 1982). Αποτελείται από 10 ερωτήσεις (π.χ., «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε με το πόσο κοντά νιώθετε με τα μέλη της οικογένειάς σας;»).

3.2.5. Υποκειμενική ευτυχία

Είναι η δεύτερη μέτρηση της υποκειμενικής ευζωίας και αξιολογήθηκε με την Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Αποτελείται από 4 ερωτήσεις(π.χ.,«Πόσο θεωρείτε γενικά τον εαυτό σας ευτυχισμένο»).

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι γονείς ανέφεραν ότι βιώνουν υψηλή παρουσία νοήματος και μέτριο προς υψηλό βαθμό προσωπικού ελέγχου. Επίσης, βρέθηκε ότι βιώνουν οικογενειακή ικανοποίηση και υποκειμενική ευτυχία σε βαθμό υψηλότερο από το μέσο όρο της κάθε κλίμακας. Τέλος, ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την στρατηγική εύρεσης οφέλους σε μέτριο προς υψηλό βαθμό.

Πίνακας 1.
Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας όλων των μεταβλητών της έρευνας

	M.O.	T.A	Cronbach's α
Καθολικό Νόημα			
Παρουσία Νοήματος στη Ζωή	5.34	0.94	0.88
Καταστασιακό Νόημα			
Προσωπικός Έλεγχος	3.65	0.69	0.74
Υποκειμενική Ευζωία			
Οικογενειακή Ικανοποίηση	3.69	0.70	0.91
Υποκειμενική Ευτυχία	4.57	1.09	0.76
Στρατηγική Εύρεσης Οφέλους	3.66	0.68	0.78

Σημείωση: Η απαντητική κλίμακα για τη μέτρηση της Παρουσίας Νοήματος στη Ζωή και της Υποκειμενικής Ευτυχίας ήταν από 1 ως 7, ενώ για τη μέτρηση του Προσωπικού Ελέγχου, της Οικογενειακής Ικανοποίησης και της Στρατηγικής Εύρεσης Οφέλους ήταν από 1 ως 5.

4.1 Διερεύνηση του διαμεσολαβητικού ρόλου της στρατηγικής εύρεσης οφέλους

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson μεταξύ των μεταβλητών. Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, η παρουσία νοήματος στη ζωή και ο προσωπικός έλεγχος παρουσιάζουν θετική, στατιστικά σημαντική συνάφεια με την υποκειμενική ευτυχία και την οικογενειακή ικανοποίηση, επαληθεύοντας τη πρώτη ερευνητική υπόθεση. Επίσης, βρέθηκε ότι η στρατηγική εύρεσης οφέλους συσχετίζεται θετικά με την παρουσία νοήματος και τον προσωπικό έλεγχο, αλλά και με τις διαστάσεις της υποκειμενικής ευζωίας, επαληθεύοντας τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση.

Πίνακας 2.
Συσχετίσεις μεταξύ της Παρουσίας Νοήματος και του Προσωπικού Ελέγχου με την Οικογενειακή Ικανοποίηση και την Υποκειμενική Ευτυχία

	1.	2.	3	4.
1.Παρουσία Νοήματος στη ζωή	-			
2.Προσωπικός Έλεγχος	.292	-		
3.Οικογενειακή Ικανοποίηση	.332**	.329**	-	

4.Υποκειμενική Ευτυχία	.394**	.340**	.315**	-
5.Στρατηγική Εύρεσης οφέλους	.449**	.363**	.310**	.331**

Σημείωση: ** $p < 0.01$

Προκειμένου να ελεγχθεί η τρίτη ερευνητική υπόθεση, εφαρμόστηκε η ανάλυση διαμεσολάβησης με τη μακροεντολή PROCESS Model 4 στο SPSS (Hayes, 2022). Αρχικά, ελέγχθηκαν δυο μοντέλα όπου η στρατηγική εύρεσης οφέλους διαμεσολαβούσε στην επίδραση της παρουσίας νοήματος στη ζωή στην οικογενειακή ικανοποίηση και την υποκειμενική ευτυχία. Οι αναλύσεις (βλ. Πίνακα 3) έδειξαν ότι οι άμεσες επιδράσεις του νοήματος στη ζωή στη στρατηγική εύρεσης οφέλους και της στρατηγικής εύρεσης οφέλους στην οικογενειακή ικανοποίηση και την υποκειμενική ευτυχία ήταν στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι έμμεσες επιδράσεις του νοήματος στη ζωή στην οικογενειακή ικανοποίηση (NZ-Στρ-Οικ.Ικ) και την υποκειμενική ευτυχία (NZ-Στρ.-Υπ.Ευτχ) ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές. Ως εκ τούτου, εφόσον τόσο οι άμεσες όσο και οι έμμεσες επιδράσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές, υπάρχει μερική διαμεσολάβηση της στρατηγικής εύρεσης οφέλους στην επίδραση της παρουσίας νοήματος στη ζωή στην οικογενειακή ικανοποίηση και την υποκειμενική ευτυχία.

Στην συνέχεια, ελέγχθηκαν δυο αντίστοιχα μοντέλα στα οποία η στρατηγική εύρεσης οφέλους διαμεσολαβούσε στην επίδραση του προσωπικού ελέγχου στην οικογενειακή ικανοποίηση και την υποκειμενική ευτυχία. Στον Πίνακα 4 φαίνεται ότι οι άμεσες επιδράσεις του προσωπικού ελέγχου στη στρατηγική εύρεσης οφέλους και της στρατηγικής εύρεσης οφέλους στην οικογενειακή ικανοποίηση και την υποκειμενική ευτυχία ήταν στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι έμμεσες επιδράσεις του προσωπικού ελέγχου στην οικογενειακή ικανοποίηση (ΠΡ.ΕΛ-Στρ-Οικ.Ικ) και την υποκειμενική ευτυχία (ΠΡ.ΕΛ-Στρ-Υπ.Ευτχ) ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές. Εφόσον τόσο οι άμεσες όσο και οι έμμεσες επιδράσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές, συμπεραίνεται ότι υπάρχει μερική διαμεσολάβηση της στρατηγικής εύρεσης οφέλους στην επίδραση του προσωπικού ελέγχου στην οικογενειακή ικανοποίηση και την υποκειμενική ευτυχία.

Πίνακας 3.

Αποτελέσματα ανάλυσης διαμεσολάβησης της Στρατηγικής Εύρεσης Οφέλους (Στρ) στη Σχέση της Παρουσίας Νοήματος στη Ζωή (NZ) με την Οικογενειακή Ικανοποίηση (Οικ.Ικ) και την Υποκειμενική Ευτυχία (Υπ.Ευτχ)

				95% Διάστημα Εμπιστοσύνης			
				B	SE	Κατώτερο	Ανώτερο
NZ Οικ.Ικ	Στρ	→	Άμεσες επιδράσεις				
			NZ → Στρ	0.32***	0.04	0.231	0.420
			NZ → Οικ.Ικ	0.25***	0.05	0.146	0.354
			Στρ → Οικ.Ικ	0.21*	0.07	0.052	0.367
			Έμμεσες επιδράσεις				
			NZ → Στρ → Οικ.Ικ	0.18**	0.05	0.067	0.266
Άμεσες επιδράσεις							
NZ	Υπ.Ευτγ	→	NZ → Στρ	0.32***	0.04	0.231	0.420
			NZ → Υπ.Ευτγ	0.45***	0.07	0.302	0.615

NZ → Στρ → Υπ. Ευτχ	Στρ → Υπ.Ευτχ	0.31*	0.12	0.080	0.553
Έμμεσες επιδράσεις					
NZ → Στρ → Υπ. Ευτχ		0.35***	0.08	0.183	0.527

Σημείωση: ***p < 0.001 **p < 0.01 *p < 0.05

Πίνακας 4.

Αποτελέσματα ανάλυσης διαμεσολάβησης της Στρατηγικής Εύρεσης Οφέλους (Στρ) στη Σχέση του Προσωπικού Ελέγχου (ΠΡ.ΕΛ) με την Οικογενειακή Ικανοποίηση (Οικ.Ικ) και την Υποκειμενική Ευτυχία (Υπ.Ευτχ)

		B	SE	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
				Κατώτερο	Ανώτερο
Άμεσες επιδράσεις					
ΠΡ.ΕΛ → Στρ → Οικ. Ικ	ΠΡ.ΕΛ → Στρ	0.35***	0.06	0.225	0.493
	ΠΡ.ΕΛ → Οικ. Ικ	0.33***	0.07	0.197	0.480
	ΠΡ.ΕΛ → Στρ → Οικ. Ικ	0.22*	0.07	0.077	0.378
Έμμεσες επιδράσεις					
ΠΡ.ΕΛ → Στρ → Οικ. Ικ		0.25**	0.07	0.108	0.406
Άμεσες επιδράσεις					
ΠΡ.ΕΛ → Στρ → Υπ.Ευτχ	ΠΡ.ΕΛ → Στρ	0.35***	0.06	0.225	0.493
	ΠΡ.ΕΛ → Υπ.Ευτχ	0.54***	0.11	0.323	0.760
	ΠΡ.ΕΛ → Στρ → Υπ.Ευτχ	0.38**	0.11	0.155	0.616
Έμμεσες επιδράσεις					
ΠΡ.ΕΛ → Στρ → Υπ.Ευτχ		0.40**	0.11	0.175	0.631

Σημείωση: ***p < 0.001 **p < 0.01 *p < 0.05

5. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η παρουσία νοήματος (καθολικό νόημα) και ο προσωπικός έλεγχος (καταστασιακό νόημα) σχετίζονται θετικά με την οικογενειακή ικανοποίηση και την υποκειμενική ευτυχία (υποκειμενική ευζωία). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία: υψηλή αίσθηση παρουσίας νοήματος και προσωπικού ελέγχου οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικής ευζωίας για τους γονείς παιδιών με αναπηρία (Hammerton, 2022· Griffin & Gore, 2023).

Επιπλέον, η στρατηγική εύρεσης οφέλους που εστιάζει στο νόημα βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τις διαστάσεις του νοήματος στη ζωή και τις μετρήσεις της υποκειμενικής ευζωίας. Στη μελέτη μας, όπως και σε άλλες έρευνες (π.χ., McConnel et al., 2014), η πλειοψηφία των γονέων που εξετάστηκαν εστιάζει στη θετική πλευρά της αναπηρίας χρησιμοποιώντας την στρατηγική εύρεσης οφέλους και αναγνωρίζοντας οφέλη από την αναπηρία του παιδιού τους. Βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις της εύρεσης οφέλους τόσο με την οικογενειακή ικανοποίηση όσο και με την

υποκειμενική ευτυχία. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση ΣΑΑΚ που εστιάζουν στο νόημα επιδρά θετικά στη υποκειμενική ευζωία ατόμων που αντιμετωπίζουν σοβαρά γεγονότα ζωής, όπως μια ανίατη ασθένεια (Ahmadi et al., 2022), η πανδημία COVID-19 (Arslan & Yildirim, 2021) ή μια φυσική καταστροφή, όπως ένας ισχυρός σεισμός (Guo et al., 2013).

Τέλος, η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι η στρατηγική εύρεσης οφέλους έχει διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ του νοήματος στη ζωή και της υποκειμενικής ευζωίας όπως τη βιώνουν οι γονείς που ανατρέφουν ένα παιδί με αναπηρία. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η εύρεση οφέλους διαμεσολαβεί μερικώς στη σχέση της παρουσίας νοήματος και του προσωπικού ελέγχου, αντίστοιχα, με την οικογενειακή ικανοποίηση και με την υποκειμενική ευτυχία. Αυτό υποδηλώνει ότι τα άτομα που αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη παρουσία νοήματος και προσωπικό έλεγχο στη ζωή τους και κάνουν χρήση της στρατηγικής εύρεσης οφέλους έχουν υψηλότερα επίπεδα οικογενειακής ικανοποίησης και υποκειμενικής ευτυχίας. Έτσι, η καλλιέργεια της αίσθησης του νοήματος στη ζωή και του προσωπικού ελέγχου μπορεί όχι μόνο να ενισχύσει άμεσα την υποκειμενική ευζωία αλλά και να την επηρεάσει έμμεσα μέσω της στρατηγικής εύρεσης οφέλους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τα ευρήματα άλλων ερευνητών (Beigthon & Willis, 2017, 2019· Dardas & Ahmad, 2015) ότι, υπό την παρουσία νοήματος στη ζωή, η στρατηγική εύρεσης οφέλους που εστιάζει στις θετικές επιδράσεις της αναπηρίας ενισχύει την επίδραση της γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης της υποκειμενικής ευζωίας.

5.1. Εφαρμογές στη συμβουλευτική γονέων και περεταίρω έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το ρόλο της στρατηγικής εύρεσης οφέλους θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας που στοχεύουν στην ενίσχυση της υποκειμενικής ευζωίας γονέων παιδιών με αναπηρία. Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας χρειάζεται να στρέψουν την προσοχή των γονέων και στις θετικές εμπειρίες και πτυχές της σχέσης τους με το παιδί, ώστε να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις προκλήσεις της αναπηρίας. Για το σκοπό αυτό, πολύτιμο εργαλείο μπορεί να αποδειχθεί η εκπαίδευση των γονέων στη στρατηγική εύρεσης οφέλους, ώστε οι αρνητικές αντιλήψεις για την αναπηρία του παιδιού να αντικατασταθούν από πιο προσαρμοστικές εκτιμήσεις που θα εστιάζουν στις θετικές επιδράσεις ή συνέπειες του συμβάντος. Συνεπώς, κατά τις συμβουλευτικές παρεμβάσεις με αυτούς τους γονείς, χρειάζεται να δοθεί έμφαση στο να αναλογιστούν, να ανακαλύψουν ή να συνειδητοποιήσουν τα πιθανά οφέλη που σχετίζονται με την αναπηρία του παιδιού τους, επειδή αυτό μπορεί να συνεισφέρει στην ενδυνάμωσή τους και τη βελτίωση της υποκειμενικής τους ευζωίας.

Ολοκληρώνοντας, αν και η παρούσα μελέτη ρίχνει φως στις σχέσεις ανάμεσα στο νόημα στη ζωή, τη στρατηγική εύρεσης οφέλους και την υποκειμενική ευζωία, είναι ανάγκη να διεξαχθούν έρευνες με διαχρονικό σχεδιασμό, καλύτερη εκπροσώπηση του δείγματος ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων για την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

- Ahmadi, F., Khodayarifard, M., Rabbani, M., Zandi, S., & Sabzevari, M. (2022). Existential meaning-making coping in Iran: A qualitative study among patients with cancer. *Soc. Sci., 11*(2), 80. <https://doi.org/10.3390/socsci11020080>
- Aldwin, C.M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative approach*. Guilford Press.
- Arslan, G., & Yildirim, M. (2021). Meaning-based coping and spirituality during the COVID-19 pandemic: Mediating effects on subjective well-Being. *Front. Psychol., 12*:646572 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646572>
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*(9), 702-714. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00960.x>

- Beighton, C., & Wills, J. (2017). Are parents identifying positive aspects to parenting their child with an intellectual disability or are they just coping? A qualitative exploration. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(4), 325-345. <https://doi.org/10.1177/1744629516656073>
- Beighton, C., & Wills, J. (2019). How parents describe the positive aspects of parenting their child who has intellectual disabilities: A systematic review and narrative synthesis. *JARID*, 32(5), 1255-1279. <https://doi.org/10.1111/jar.12617>
- Dardas, L.A., & Ahmad, M.M (2015). Coping strategies as mediators and moderators between stress and quality of life among parents of children with autistic disorder. *Stress & Health*, 31(1), 5-12. <https://doi.org/10.1002/smi.2513>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive psychology* (pp. 187-194). Oxford University Press.
- Ferrer, F., Vilaseca, R. & Guàrdia Olmos, J. (2017). Positive perceptions and perceived control in families with children with intellectual disabilities: relationship to family quality of life. *Qual Quant*, 51, 903-918. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0318-1>
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 3-14. <https://doi.org/10.1080/10615800701740457>
- Halama, P. (2014). Meaning in life and coping: Sense of meaning as a buffer against stress. In A. Batthyany & P. Russo-Netzer (Eds.), *Meaning in Positive and Existential Psychology* (pp. 239-250). https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5_14
- Hammerton, M. (2022). Well-being and meaning in life. *Canadian Journal of Philosophy*, 52(5), 573 – 587. <https://doi.org/10.1017/can.2023.1>
- Hayes, A.F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd ed.). Guilford Press.
- García-Alandete, J. (2015). Does meaning in life predict psychological well-being? *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 89-98. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.27>
- George, L.S., & Park, C.L. (2016). Meaning in life as comprehension, purpose, and mattering: Toward integration and new research questions. *Review of General Psychology*, 20(3), 205-220. <https://doi.org/10.1037/gpr0000077>
- Griffin, J., & Gore, N. (2023). ‘Different things at different times’: Wellbeing strategies and processes identified by parents of children who have an intellectual disability or who are autistic, or both. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 36(4), 822-829. <https://doi.org/10.1111/jar.13098>
- Guo, M., Gan, Y., & Tong, J. (2013). The role of meaning-focused coping in significant loss. *Anxiety, Stress, & Coping*, 26(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.627507>
- Gupta, A., & Singhal, S. (2004). Positive perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15(1), 22-35.
- Jess, M., Hastings, R.P., & Totsika, V. (2017). The construct of maternal positivity in mothers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61, 928-938. <https://doi.org/10.1111/jir.12402>
- Klinger, E. (2012). The search for meaning in evolutionary perspective and its clinical implications. In P.T.P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 23-56). Routledge.
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155.
- McConnell, D., Savage, A., Sobsey, D., & Uditsky, B. (2015). Benefit-finding or finding benefits? The positive impact of having a disabled child. *Disability & Society*, 30(1), 29-45. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.984803>

- McLaughlin J. (2012). Understanding disabled families: Replacing tales of burden with ties of interdependency. In N., Watson, A., Roulstone, C., Thomas (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 402-413). Routledge.
- Mines, P., Perry, A., & Weiss, J.A. (2015). Predictors of distress and well-being in parents of young children with developmental delays and disabilities: the importance of parent perceptions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(6), 551-560. <https://doi.org/10.1111/jir.12160>
- Olf, M. (2011). Influence of appraisal and coping following extreme stress. In C.D. Conrad (Ed.), *The handbook of stress: Neuropsychological effects on the brain* (pp.578-596). Wiley-Blackwell.
- Olson, D.H., & Wilson, M. (1982). Family satisfaction scale. St.Paul: University of Minnesota, Family Social Science.
- Park, C.L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257-301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Park, C.L. (2013). Trauma and meaning making: Converging conceptualizations and emerging evidence. In J.A., Hicks & C. Routledge (Eds.), *The Experience of meaning in Life: Classical Perspectives, Emerging Themes, and Controversies* (pp.61-76). https://doi.org/10.1007/978-94-007-6527-6_5
- Peacock, E.J., & Wong, P.T.P. (1990). The stress appraisal measure (SAM): A multidimensional approach to cognitive appraisal. *Stress Medicine*, 6(3), 227-236. <https://doi.org/10.1002/smi.2460060308>
- Pelchat, D., Levert, M.-J., & Bourgeois-Guérin, V. (2009). How do mothers and fathers who have a child with a disability describe their adaptation/ transformation process? *Journal of Child Health Care*, 13(3), 239-259. <https://doi.org/10.1177/1367493509336684>
- Platsidou, M., Mavridou, A., & Daniilidou, A. (submitted). An exploration of discrepancy between global and situational meaning in parents raising a child with a disability.
- Riley, K.E. & Park, C.L. (2014). Problem-focused vs. meaning-focused coping as mediators of the appraisal-adjustment relationship in chronic stressors. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 33(7), 587-611. <https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.7.587>
- Şimşir Gökalp, Z. (2023). Examining the association between self-control and mental health among adolescents: The mediating role of resilience. *School Psychology International*, 44(6), 649-667. <https://doi.org/10.1177/01430343231182392>
- Steger, M.F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Vernhet, C., Dellapiazza, F., Blanc, N., Cousson-Gélie, F., Miot, S., Roeyers, H., & Baghdadli, A. (2019). Coping strategies of parents of children with autism spectrum disorder: a systematic review. *European Child Adolescence Psychiatry*, 28(6), 747-758. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1183-3>

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΝ ΛΟΓΩ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ

Βαξεβάνη Βαλεντίνα
Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ30
Φράγκος Σταύρος
Κοινωνικός Λειτουργός ΠΕ30

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη καινοτόμων τεχνολογιών οδήγησε στην εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, μεταξύ αυτών και στην εκπαίδευση. Η παρούσα μελέτη διερευνά τη δυνατότητα εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης στην άτυπη εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη των απόψεων των επαγγελματιών στο πεδίο, αναφορικά με την εν λόγω προοπτική. Επιμέρους στόχοι, η αποτύπωση επιφυλάξεων και η καταγραφή πιθανών δυσκολιών από ένα τέτοιο εγχείρημα. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα βασισμένη στις αρχές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις και αξιοποιώντας την ανάλυση περιεχομένου. Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα επαγγελματίες που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση. Τα ευρήματα παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον, υπογραμμίζοντας τη σημασία της τεχνητής νοημοσύνης ως ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο στην ειδική αγωγή. Παράλληλα, διαπιστώνονται προβληματισμοί σχετικά με ηθικά ζητήματα, προκλήσεις και περιορισμούς που πιθανά προκύπτουν, επιτάσσοντας τον κατάλληλο σχεδιασμό προκειμένου το εγχείρημα αυτό να επιφέρει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, ειδική αγωγή, εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η επιστήμη και η τεχνολογία αναπτύσσονται ταχύτατα, διευκολύνοντας τη ζωή των ανθρώπων σε ένα ευρύ φάσμα τομέων. Καθώς οι νέες τεχνολογίες εξελίσσονται με εκθετικά αυξανόμενους ρυθμούς είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε καλύτερα τον αντίκτυπό τους σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της οικονομίας, της πολιτικής, της επιστήμης και της εκπαίδευσης. Ένας τρόπος χρήσης των καινοτόμων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι μέσω των εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης (TN). Σύμφωνα με το λεξικό Merriam Webster ως τεχνητή νοημοσύνη (TN) ορίζονται τα συστήματα υπολογιστών ή οι αλγόριθμοι που έχουν την ικανότητα να μιμούνται την ανθρώπινη νοημοσύνη για την εκπλήρωση των καθηκόντων τους (Drigas, Ioannidou, 2012).

Η πρόοδος που σημειώνεται στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης διαμορφώνει το εκπαιδευτικό τοπίο, δημιουργώντας νέες προοπτικές και δυνατότητες για την εκπαίδευση συνολικά. Καθώς αναπτύσσεται το τεχνολογικό και λογισμικό υλικό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξετάσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και να αυξήσουν τις διαδραστικές και τεχνολογικές παρουσιάσεις. Δεδομένης της δυνατότητας που έχει η τεχνολογία να προωθήσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών, η σημασία της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση αυξάνεται με γεωμετρική πρόοδο. Η τεχνολογία επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν όπου και όποτε θέλουν, καθιστώντας απαραίτητη την εφαρμογή της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Chen et al., 2020).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2021), η τεχνητή νοημοσύνη έχει μεγάλες δυνατότητες να μεταμορφώσει και να ενισχύσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολικού προσωπικού. Οι τεχνικές της τεχνητής νοημοσύνης (TN) στην εκπαίδευση υποστηρίζεται ότι συμβάλλουν στη δημιουργία ισχυρών περιβαλλόντων μάθησης και μεγιστοποιούν τις θετικές διαδραστικές εμπειρίες του μαθητικού πληθυσμού. Η εφαρμογή τεχνητής

νοημοσύνης στον εκπαιδευτικό τομέα δύναται, για παράδειγμα, να συμβάλει στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, να αντισταθμίσει τις μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες και να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς με διαφοροποιημένη ή εξατομικευμένη μάθηση μέσω εφαρμογών εκμάθησης γλωσσών, εργαλείων μετατροπής κειμένου σε ομιλία, αναπαράστασης γνώσεων, έξυπνης διδασκαλίας, καθοδήγησης των εκπαιδευόμενων με βάση την τεχνητή νοημοσύνη και άλλων μέσων.

Επομένως, υπάρχει αυξανόμενη ανάγκη οι ερευνητές, οι παιδαγωγοί και οι μαθητευόμενοι να έχουν βασικές γνώσεις για την τεχνητή νοημοσύνη και την χρήση δεδομένων, ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με θετική στάση, κριτικό πνεύμα και δεοντολογικά συνετό τρόπο και να αξιοποιούν στο μέγιστο τις δυνατότητές της.

Τις τελευταίες δυο δεκαετίες το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από το θέμα της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, αυξάνεται διαρκώς προς την κατεύθυνση της ειδικής αγωγής (Wu et al., 2006). Τα οφέλη της τεχνολογικής ανάπτυξης με κορωνίδα την ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης έχουν συμβάλλει στη βελτίωση των μέτρων που στοχεύουν στη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και παροχής εξατομικευμένης μάθησης σύμφωνα με τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Ποια είναι, όμως, η έννοια του όρου «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρία»; Τι συνιστά τη φοίτηση ενός μαθητή στη μη τυπική εκπαίδευση; Το πεδίο των «Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και Αναπηρίας» καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών που μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια κατά τη διαδικασία μάθησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες προσπάθειες εννοιολογικής οριοθέτησης του παραπάνω θέματος, ωστόσο δεν έχει καθιερωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, υιοθετήθηκε ο ορισμός που δίνεται από τον Κώδικα Πρακτικής SEND του 2015 (Department for Education and Department of Health, 2015), σύμφωνα με τον οποίο ένα παιδί ή ένα νέο άτομο έχει ΕΕΑ ή αναπηρία εάν παρουσιάζει κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία σημαντικά μεγαλύτερη από τον μέσο όρο της ηλικιακής του ομάδας ή αν έχει κάποιου είδους αναπηρία που το εμποδίζει να κάνει χρήση των εγκαταστάσεων που παρέχονται γενικά σε μαθητές της ίδιας ηλικίας σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης. Βάσει του παραπάνω ορισμού, για τον μαθητή που διαπιστώνεται ΕΕΑ ή αναπηρία απαιτείται η μέριμνα για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης.

Η ραγδαία ανάπτυξη των εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης προάγει τη διαμόρφωση συνεργατικών διαδραστικών περιβαλλόντων και κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, συμβάλλει στη βελτίωση της προσβασιμότητας και των μαθησιακών εμπειριών, ενισχύει την εξατομικευμένη διδασκαλία και διευκολύνει τη ζωή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, ρίχνοντας φως στην προοπτική δημιουργίας ενός κόσμου δίχως αποκλεισμούς (Nordin et al., 2023).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των επαγγελματιών του πεδίου σε σχέση με την προοπτική σχεδιασμού και υλοποίησης εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ειδική αγωγή. Η ανάδειξη των δυνατών σημείων της χρήσης τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης σε περιβάλλοντα μάθησης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, καθώς και πιθανών εμποδίων και προκλήσεων, θα επιφέρει σημαντικά δεδομένα για το εν λόγω εγχείρημα, τα οποία θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε περίπτωση σχεδιασμού κι εφαρμογής αντίστοιχου πιλοτικού προγράμματος από το αρμόδιο υπουργείο και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη ακολουθώντας ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία στηρίχθηκε στις αρχές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας. Η συλλογή των δεδομένων

πραγματοποιήθηκε με την χρήση ημιδομημένου τύπου συνέντευξης ως συναφούς μεθοδολογικού εργαλείου και για την ανάλυση των απαντήσεων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2015). Η μελέτη επικεντρώθηκε ειδικότερα στις απόψεις των επαγγελματιών του πεδίου σε σχέση με τον αντίκτυπο εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης στην Ειδική Αγωγή, εστιάζοντας στις προοπτικές, τις προκλήσεις και τα πιθανά εμπόδια ενός τέτοιου εγχειρήματος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Μεταβλητές	Περιγραφή	Συχνότητα	%
Φύλο	Άνδρες	2	20
	Γυναίκες	8	80
Ηλικία	Κάτω των 30	1	10
	Μεταξύ 31 - 40	7	70
	Άνω των 40 ετών	2	20
Επαγγελματική ιδιότητα	Εκπαιδευτικός προσχολικής	1	10
	Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας	3	30
	Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας	1	10
	Κοινωνικός λειτουργός	3	30
	Ψυχολόγος	2	20

Πίνακας 2: Ερωτήσεις κατά την επικεντρική συνέντευξη

1. Τι γνωρίζετε για την Τεχνητή Νοημοσύνη (TN); Ποια είναι η άποψή σας;
2. Πώς πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) στο πεδίο απασχόλησής σας; (δώστε μας μερικά παραδείγματα)
3. Ποιοι πιθανοί κίνδυνοι και προκλήσεις κατά την γνώμη σας μπορούν να προκύψουν;
4. Πόσο δύσκολη κρίνετε την εφαρμογή τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας
5. Ποιες θα ήταν οι προτάσεις σας για το εν λόγω εγχείρημα αν σας ρωτούσε κάποιος υπεύθυνος σχεδιασμού τέτοιων προγραμμάτων;

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Προοπτικές

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον και σημαντικές πληροφορίες για το συγκεκριμένο θέμα. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος συμφωνεί πως η τεχνητή νοημοσύνη διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς μέσω της διαχείρισης ποικίλων μαθησιακών αναγκών και της ενίσχυσης της προσβασιμότητας.

Διαμέσου της τεχνητής νοημοσύνης τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης δύνανται να υποστηρίξουν μεμονωμένα χαρακτηριστικά και ρυθμούς μάθησης, εξασφαλίζοντας εξατομικευμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες (Garg, Sharma, 2020). Με τη βοήθεια της τεχνολογίας, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό σε μορφή που ταιριάζει στις δυνατότητές τους. Για παράδειγμα, υπάρχει λογισμικό και εφαρμογές ειδικά σχεδιασμένες για να βοηθούν μαθητές με προβλήματα ακοής ή όρασης. Η τεχνολογία μπορεί, επίσης, να προσφέρει μια εναλλακτική λύση για μαθητές που αντιμετωπίζουν σωματικές δυσκολίες στην πρόσβαση σε σχολικά κτίρια ή εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις (Sen, Akbay, 2023). Επιπλέον, η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην παροχή ενός περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Μέσω της χρήσης προσαρμοστικού λογισμικού μάθησης, οι δάσκαλοι μπορούν να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό υλικό ώστε να ταιριάζει στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Αυτό επιτρέπει σε κάθε μαθητή να μαθαίνει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για αυτόν, κάτι που με τη σειρά του αυξάνει τη δέσμευση και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Lamb et al., 2023).

Η διευκόλυνση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, δασκάλων και γονέων μέσω εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης (TN) είναι ένα από τα παραδείγματα που καταγράφηκαν κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, η αποτελεσματική επικοινωνία είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί ότι κάθε άτομο εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία. Χρησιμοποιώντας ψηφιακές πλατφόρμες, οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να μοιράζονται σκέψεις και να συνεργάζονται σε κοινά έργα. Οι δάσκαλοι μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να επικοινωνούν τακτικά με τους γονείς ή τους κηδεμόνες των μαθητών, ενισχύοντας έτσι τη σύνδεση μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Επιπλέον, η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην υπέρβαση των γεωγραφικών περιορισμών. Μερικές φορές, μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορεί να ζουν σε περιοχές μακριά από σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η τεχνολογία μπορεί να παρέχει πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Περαιτέρω, η εκπαιδευτική τεχνολογία και η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (TN) μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της παρακολούθησης και της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών. Μέσω λογισμικού διαχείρισης μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν την ατομική πρόοδο και να παρέχουν σχετική ανατροφοδότηση. Αυτό επιτρέπει στους δασκάλους να εντοπίζουν τομείς που χρειάζονται επιπλέον προσοχή και να παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια στους μαθητές. Με πιο αποτελεσματική παρακολούθηση, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη στο μαθησιακό τους ταξίδι.

2.2.2 Ηθικά ζητήματα και προκλήσεις

Είναι προφανές ότι η εφαρμογή της TN στο πεδίο της εκπαίδευσης αναδεικνύει μια σειρά ζητημάτων που επιδέχονται μελέτης και ανάλυσης.

Ιδιαίτερος, τα πιο σημαντικά ηθικά ζητήματα και προκλήσεις που προκύπτουν και χρήζουν αναφοράς, θα μπορούσαμε να συμφωνήσουμε ότι είναι τα παρακάτω:

1. Η συλλογή, η επεξεργασία και η αποθήκευση των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων των μαθητών (πχ. η καταγραφή των ατομικών τους χαρακτηριστικών, της μαθησιακής τους απόδοσης κ.λπ.) , αδιαμφισβήτητα, αποτελεί ένα σημαντικό ηθικό ζήτημα, αν όχι το πιο σημαντικό, το οποίο χρήζει ιδιαίτερης και ουσιαστικής αντιμετώπισης. Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να υιοθετηθούν πολιτικές, μέθοδοι και πρακτικές που θα διασφαλίζουν την προστασία αυτών των δεδομένων. Επιπροσθέτως, οι χρήστες των συγκεκριμένων δεδομένων θα πρέπει να δρουν με σύνεση και υπευθυνότητα ακριβώς λόγω της ιδιαιτερότητας της φύσης των στοιχείων που θα κληθούν να διαχειριστούν.
2. Επίσης, σημαντικό ζήτημα αποτελεί η κατανόηση, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, της διαδικασίας της λήψης αποφάσεων από τα συστήματα της ΤΝ αλλά και της εξαγωγής των συμπερασμάτων αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας. Για την επίτευξη του σκοπού συγκεκριμένου ζητήματος, ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει η αδιαπραγμάτευτη διαφάνεια όσον αφορά τους αλγόριθμους που χρησιμοποιούνται αλλά και των χαρακτηριστικών τους. Ιδιαίτερα δε στις περιπτώσεις της εξατομικευμένης διδασκαλίας, πρέπει να καθίσταται σαφής ο εκάστοτε τρόπος διδασκαλίας που θα εφαρμόζεται, ο οποίος ουσιαστικά, θα προκύπτει από την μελέτη των εξαγόμενων αποτελεσμάτων του συστήματος ΤΝ.
3. Επιπρόσθετα, ένα ζήτημα που προκύπτει, είναι η πρόσβαση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στα συστήματα ΤΝ, καθώς, μέχρι στιγμής, η χρήση τους στον τομέα της εκπαίδευσης απαιτεί μεγάλη σπατάλη οικονομικών πόρων (Santos et al., 2024).
4. Σημαντικό ζήτημα και συνάμα πρόκληση, αποτελεί η εκπαίδευση και τελικώς η κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών με σκοπό να μπορούν να διαχειρίζονται τα συστήματα ΤΝ, να μελετούν τα δεδομένα τους, τα αποτελέσματα τους και να καταλήγουν σε χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας που θα πρέπει να ακολουθήσουν (Santos et al., 2024).
5. Στο σημείο αυτό , είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η τεχνική νοημοσύνη ναι μεν μπορεί να βοηθήσει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σε περιπτώσεις περίπλοκων υποθέσεων στην ειδική εκπαίδευση, αλλά σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται να αποτελέσει τον αντικαταστάτη του εκπαιδευτικού, ο οποίος εξ ορισμού αφενός επιδεικνύει τη δέουσα φροντίδα στον εκπαιδευόμενο, αφετέρου και λόγω της αδιάλειπτης εμπειρίας του, δεν παύει να είναι κάτοχος της απαιτούμενης τεχνογνωσίας του τρόπου διδασκαλίας στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η τεχνητή νοημοσύνη στην ειδική αγωγή παίζει βασικό ρόλο στην προσφορά εξατομικευμένων μαθησιακών εμπειριών, στην διευκόλυνση της προσβασιμότητας για τους μαθητές με ποικίλες ανάγκες, στην παροχή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού περιεχομένου και στη δυνατότητα προώθησης διαθέσιμων πόρων αντίστοιχα, ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, συμβάλλει στην προώθηση της ένταξης και της συμπερίληψης δημιουργώντας περιβάλλοντα μάθησης που ανταποκρίνονται εξίσου στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή συνοδεύεται από ορισμένες προκλήσεις και ηθικά ζητήματα. Η διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και η διαφάνεια στους αλγόριθμους εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης στην ειδική εκπαίδευση προκαλούν σπουδαία ανησυχία. Επιπλέον, η επιτυχής εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης απαιτεί επενδύσεις σε τεχνολογικούς πόρους, προϋποθέτει κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και ευαισθητοποίηση για τον επικουρικό ρόλο της τεχνητής νοημοσύνης, γνωστοποιώντας πως δεν αντικαθίσταται η ανθρώπινη εμπειρία και η αξία του δασκάλου.

Συμπερασματικά, η τεχνητή νοημοσύνη στην ειδική εκπαίδευση είναι ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η εφαρμογή της οφείλει να είναι σχεδιασμένη προσεκτικά, η πορεία της να παρακολουθείται τακτικά και να διασφαλίζεται ο ηθικός και αποτελεσματικός τρόπος επίτευξης στόχων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2021). Τι είναι η Τεχνητή Νοημοσύνη και πώς χρησιμοποιείται; Ανακτήθηκε στις 4-2-2024 από: <https://tinyurl.com/3btscwje>.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη. Αθήνα: Πεδίο, 473-498.

Ξενόγλωσση

- Chen, L., Chen, P., Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. IEEE Access, Vol. 8, pp. 75264-75278.
- Department for Education & Department of Health. (2015). Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years: Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities. Ανακτήθηκε στις 2-2-2024 από: <https://tinyurl.com/ykszcymj>.
- Drigas, A., S., Ioannidou, R., E. (2012). Artificial Intelligence in Special Education: A Decade Review. International Journal of Engineering Education, Vol. 28, No 6, pp. 1366-1372.
- Garg, S., Sharma, S. (2020). Impact of Artificial Intelligence in Special Need Education to Promote Inclusive Pedagogy. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 10, No. 7 pp. 523-527.
- Lamp, R., Choi, I., Owens, T. (2023). Artificial Intelligence and Sensor Technologiew the Future of Special Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities, Vol. 11, No. 3.
- Nordin, M., N., Mustafa, M., Z, Mosbiran, N., F. (2023). The Application of Artificial Intelligence in Android Mobile Learning for the Special Education Students. International Conference on Artificial Intelligence and Smart Communication (AISC), IEEE, pp. 806-811.
- Santos, S., M., A., V., Silva, C., G., Carvalho, I., E., Castilho, L., P., Neves Meroto, M., B. (2024). The art of personalization of education: Artificial Intelligence on the stages of special education. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, Sao Jose dos Pinhais, Vol.17, No. 2, pp. 1-17.
- Sen, N., Akbay, T. (2023). Artificial Intelligence and Innovative Applications in Special Education. Instructional Technology and Lifelong Learning, Vol. 4, No. 2, pp. 176-199.
- Wu, T.K., Meng, Y.R., Huang, S. C. (2006). Application of Artificial Neural Network to the Identification of Students with Learning Disabilities. International Conference on Artificial Intelligence ICAI (Vol. 1). Las Vegas, Nevada, USA, pp.162-168.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΔΟΜΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΑΡΙΣΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΠΡΩΤΟ ΧΡΟΝΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥΣ

Μόγλη Μαρίνα

Διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, διδάσκουσα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Εκπαιδευτικός ΠΕ06

Καλμπένη Σωτηρία

Υποψήφια διδάκτορας Κοινωνιογλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η παρούσα ανακοίνωση επιχειρεί να εντοπίσει τις προκλήσεις που ανακύπτουν στο πλαίσιο των Δομών Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) που λειτούργησαν στον Βόλο (στη δομή φιλοξενίας προσφύγων Μόζα και σε ένα δημοτικό σχολείο) και στη Λάρισα (σε δυο δημοτικά σχολεία και ένα γυμνάσιο της περιοχής) το σχολικό έτος 2016-2017. Η έρευνα συλλέγει δεδομένα με το ερευνητικό εργαλείο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς και συντονιστές των εν λόγω ΔΥΕΠ, αναδεικνύοντας τις προκλήσεις που σχετίζονται με την ελλιπή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη δυσκολία ένταξης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και την αδυναμία ψυχολογικής υποστήριξης τους. Στόχος της έρευνας είναι να αποτελέσει αφετηρία προβληματισμού και ανταλλαγής απόψεων για το ζήτημα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των προσφύγων μαθητών και μαθητριών.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες μαθητές, Δ.Υ.Ε.Π., εκπαιδευτικοί σε Δ.Υ.Ε.Π., συντονιστές σε Δ.Υ.Ε.Π., προκλήσεις

1. Εισαγωγή

Η Ελλάδα έχει δεχτεί πάνω από ένα εκατομμύριο άτομα με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από τις αρχές του 2015, το 37% των οποίων είναι παιδιά. Εκτιμάται ότι 44.500 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες βρίσκονται σήμερα στην Ελλάδα, εκ των οποίων πάνω από 4.000 είναι ασυνόδευτα (Παιδιά Πρόσφυγες, n.d.). Ο εκτιμώμενος αριθμός από ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά το Μάρτιο του 2024 ήταν 2.123 (Στατιστικά, n.d.). Η πλειοψηφία των παιδιών σχολικής ηλικίας προέρχεται από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ. Όσον αφορά την εκπαίδευση της ευάλωτης αυτής ομάδας για το έτος 2022, σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία (Refugee statistics, n.d.), η συμμετοχή στο σχολείο των παιδιών προσφύγων είναι χαμηλότερη από τα παιδιά μη-πρόσφυγες, και τα παιδιά-πρόσφυγες κινδυνεύουν περισσότερο να μείνουν πίσω στην εκπαίδευσή τους, ειδικά όταν είναι σε μεγαλύτερες ηλικίες. Περίπου 48% των παιδιών-προσφύγων παραμένουν εκτός σχολείου. Ακόμη και πριν τον COVID-19, αυτά τα παιδιά είχαν περίπου 30% λιγότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν το δημοτικό, και το μισό να ολοκληρώσουν το Γυμνάσιο.

1.1 Εκπαίδευση προσφύγων μαθητών

Τα παιδιά-πρόσφυγες είναι μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα, καθώς έχουν πολλές τραυματικές εμπειρίες λόγω της προσφυγικής εμπειρίας που αλλάζει άρδην τη ζωή τους. Κάποια από αυτά έχουν χωριστεί από την οικογένειά τους, έχουν αναλάβει τη φροντίδα άλλων μελών της οικογένειάς τους

σε περίπτωση θανάτου των γονέων τους, έχουν χάσει την πρόσβαση στην εκπαίδευση και γενικά την κοινωνική σταθερότητα (Boyden et al., 2002). Οι τραυματικές εμπειρίες αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση των παιδιών αυτών και τα καθιστούν μια πολύ ευαίσθητη ομάδα με ιδιαίτερες ανάγκες (Szente et al, 2006· McBrien, 2005).

Ωστόσο, και σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, η εκπαίδευση αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και βασικό συστατικό της προσαρμογής των παιδιών-προσφύγων (United Nations, 1989· United Nations, 2000). Η εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την αποκατάσταση της κοινωνικής και ψυχολογικής υγείας των παιδιών αυτών και για την ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών-προσφύγων (Eisenbruch, 1988· Sinclair, 2001). Το σχολικό περιβάλλον και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και την ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης (Hones & Cha, 1999· McDiarmid, 2022). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει να ενταθούν οι προσπάθειες για την χωρίς αποκλεισμούς λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία πρέπει να εξασφαλίσουν την χωρίς αποκλεισμούς λειτουργία τους, ιδίως αναφορικά με την ένταξη νεοαφιχθέντων προσφύγων και μεταναστών (Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη, 2016).

Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ)

Η ελληνική πολιτεία προσπάθησε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών- προσφύγων συστήνοντας τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Οι ΔΥΕΠ λειτούργησαν για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2016-17 και πέραν του σχολικού ωραρίου, σε απογευματινές ώρες, με στόχο την ομαλή μετάβαση των προσφύγων μαθητών και μαθητριών στη σχολική κουλτούρα και στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα μαθήματα περιλάμβαναν τέσσερις διδακτικές ώρες με τα γνωστικά αντικείμενα της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας, των μαθηματικών, των ΤΠΕ, της αισθητικής αγωγής και αθλητικών δραστηριοτήτων. Το πρόγραμμα σπουδών φιλοδοξούσε να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών και μαθητριών έτσι ώστε να ενταχθούν με επιτυχία στο μέλλον είτε στο ελληνικό είτε σε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό σύστημα (ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής, n.d.).

Προκλήσεις για τις Δ.Υ.Ε.Π.

Η πρώτη πρόκληση αφορά την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών, οι οποίοι/ες δε μιλούν την ίδια γλώσσα, αλλά ούτε μοιράζονται την ίδια κουλτούρα. Οι διαφορές στην κουλτούρα μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν παρανοήσεις, προκαταλήψεις και διακρίσεις. Κατά συνέπεια, οι μαθητές/ριες, οι οποίοι/ες προσπαθούν ήδη να ξεπεράσουν τις γλωσσικές δυσκολίες, να προσπαθούν να ξεπεράσουν και τις αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών (Becker et al., 2018· Fisher et al., 2000· Wingfield & Karaman, 1995). Οι διακρίσεις έχουν ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες αναφορικά με τα κίνητρα για μάθηση, την αυτοπεποίθηση, και τις κοινωνικές συναναστροφές των μαθητών/ριων με προσφυγικό υπόβαθρο (Guo et al., 2021· Portes & Rumbaut, 2001· Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πριν την ανάληψη της υπηρεσίας αλλά και κατά τη διάρκειά της είναι απαραίτητη ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν σε τάξεις με μαθητές/ριες από διαφορετικές εθνικότητες (Milner, 2010· Μόγλη & Καλμπένη, 2018· Mogli et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις ΔΥΕΠ αντιμετωπίζουν πληθώρα προβλημάτων και θεωρούν ότι η ελλιπής επιμόρφωσή τους αποτελεί μια σημαντική αιτία αδυναμίας ανταπόκρισής τους στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών/ριών τους (Μόγλη & Καλμπένη, 2018· Mogli et al., 2020). Επιπλέον, και σύμφωνα με τον Χολέζα (2018), το κοινό δεν έχει ενημερωθεί σωστά για την προσφυγική κρίση επιδεικνύοντάς αρνητικές απόψεις για τη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό σχολείο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Μέσα από την παρούσα έρευνα, επιχειρείται να διερευνηθούν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί που στελέχωσαν τις ΔΥΕΠ της πόλης του Βόλου και της Λάρισας το σχολικό έτος 2016-2017, κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους. Υπό αυτή τη στόχευση διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες προκλήσεις αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν σε Δ.Υ.Ε.Π. κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους;
- 2) Με ποιον τρόπο αντιμετωπίστηκαν οι προκλήσεις που προέκυψαν;

2.1.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν εννέα ημι-δομημένες συνεντεύξεις από μία εκπαιδευτικό-συντονίστρια εκπαίδευσης των Δ.Υ.Ε.Π. και από οχτώ εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων οι οποίοι/ες εργάστηκαν σε δημοτικά και γυμνάσια σχολεία της πόλης του Βόλου και της Λάρισας το σχολικό έτος 2016-2017, και επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία. Το γεγονός ότι η πρώτη ερευνήτρια εργαζόταν κι αυτή σε Δ.Υ.Ε.Π. εκείνο το σχολικό έτος διευκόλυνε την πρόσβαση στα υποκείμενα της έρευνας και συνέβαλε στην προθυμία τους να παραχωρήσουν συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες στην έρευνα ήταν τρεις δασκάλες, μία φιλόλογος ελληνικής γλώσσας, δύο φιλόλογοι αγγλικής γλώσσας, μία καθηγήτρια πληροφορικής, μία καθηγήτρια φυσικής αγωγής και μία νηπιαγωγός.

2.1.2 Ανάλυση των δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το ερευνητικό εργαλείο της θεματικής ανάλυσης, μέσω του οποίου επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα που προκύπτουν, έτσι ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας (Τσιώλης, 2014). Αρχικά έγινε μετεγγραφή (απομαγνητοφώνηση) των ηχογραφημένων συνεντεύξεων, προσεκτική ανάγνωση των κειμένων, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα, κωδικοποίηση, μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα και τέλος έκθεση των ευρημάτων (Τσιώλης, 2014).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Έλλειψη οργάνωσης ως προς τη λειτουργία των ΔΥΕΠ

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα αναφέρονται στα ζητήματα οργάνωσης ως προς την αρχική λειτουργία των ΔΥΕΠ στον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους. Με βάση τα ακόλουθα παραθέματα, η βασική πρόκληση που κλήθηκαν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ σχετίζεται με την έλλειψη οργάνωσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, ο αντίκτυπος της οποίας επιδρά καταλυτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη κριτηρίων επιλογής των εκπαιδευτικών που στελέχωσαν τις ΔΥΕΠ με βάση τις σπουδές, την εκπαιδευτική εμπειρία και την προσωπική επένδυση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μαθητών/ριών με προσφυγικό υπόβαθρο συνετέλεσε σε μη κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές, σε πρόωρες παραιτήσεις των εκπαιδευτικών, σε συγκρούσεις και έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα τους και στην απουσία διαπολιτισμικής ικανότητας.

Πιστεύω ότι η οργάνωση αυτής της προσφυγικής υπόθεσης αιφνιδίασε τους πάντες. Το κράτος είχε την ευθύνη αλλά τα γρανάζια δεν λειτούργησαν όπως έπρεπε. (Εκπ. 2)

Θα ήθελα καλύτερη οργάνωση για να μπορώ να κάνω τη δουλειά μου καλύτερα. Γιατί στο θέμα της οργάνωσης ήταν αριθμούλα τελείως. (Εκπ. 5)

Είχαμε κάποιες συναδέλφους οι οποίες έμπαιναν πρώτη φορά σε τάξη γενικώς. Φαντάσου να μπεις πρωτοδιόριστος σε τάξη με παιδιά των οποίων τη γλώσσα δεν μιλάς, χωρίς να έχεις καμία επιμόρφωση, τα παιδιά να έχουν προβλήματα συμπεριφοράς. Πολλοί παραιτούνταν. Δεν μπορούσαν να τα βγάλουν πέρα και παραιτούνταν. (Εκπ. 5)

Σε ένα άλλο σχολείο που ήμασταν, ο υπεύθυνος δεν ήθελε να είναι εκεί, πήγε με το ζόρι και δημιουργούσε προβλήματα και στον εαυτό του και στους άλλους εκπαιδευτικούς τους είχε κάνει τη ζωή δύσκολη. Πρέπει να είναι επιλογή να είσαι εκεί και όχι ανάγκη. (Εκπ. 6)

3.2 Επιμορφωτικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της απουσίας κεντρικού σχεδιασμού για την εύρυθμη πρώτη λειτουργία των ΔΥΕΠ, οι συμμετέχουσες στην έρευνα καταδεικνύουν την απουσία των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως κύρια αιτία αδυναμίας αντιμετώπισης των πολλαπλών προκλήσεων που καλούνταν να αντιμετωπίσουν σε αυτό το απαιτητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Καμία επιμόρφωση, μόνο μια διαδικτυακή επιμόρφωση τον Φλεβάρη, ένα πρωινό, τέσσερις πέντε ώρες, δε θεώρησα ότι ήταν κάτι που δεν ήξερα (Εκπ. 2)

Τίποτα απολύτως, δε μας έστειλαν τίποτα, υλικό μας έστειλαν τις εγκυκλίους, τι βιβλία έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε (Εκπ. 2)

Ήμασταν στα τυφλά (Εκπ.1)

Για την αντιμετώπιση των επιμορφωτικών ελλείψεων, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αναλαμβάνουν προσωπική δράση για την κάλυψη των κενών που αφορούν τόσο τη διοικητική διαχείριση των ΔΥΕΠ, όσο και τον εντοπισμό κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

Εγώ στην αρχή δεν είχα επιμόρφωση, προσπαθούσα μόνη μου να καλύψω τα διοικητικά, δεν ξέρεις πως να χειριστείς αυτόν που έχεις απέναντί σου, εγώ θα ήθελα να γίνει μια συνάντηση στην Αθήνα πριν ξεκινήσουμε και να τα βάλουμε όλα από την αρχή κάτω και να τα εξηγήσουμε ένα ένα, πως θέλουν να το κάνουμε, όχι μόνο με email. (Εκπ. 3_ συντονίστρια)

Δεν είχα κάποια επιμόρφωση. Αυτό που έκανα είναι τα ψάξω μέσω internet να βρω κάποια στοιχεία γιατί υπήρχε και έλλειψη υλικού. Έψαχνα διδακτικό υλικό. (Εκπ. 4)

Έψαξα πολύ το υλικό που υπάρχει στο Internet, έψαξα πάρα πολύ τι προτείνει το ΙΕΠ, διάβασα κάθε οδηγία, θεωρώ όμως ότι δεν ήταν επαρκές ό,τι μας δίνανε από το ΙΕΠ. Οπότε προσπάθησα μόνη μου μετά να φτιάχνω υλικό και να προσαρμόζω το μάθημα με δικές μου πρωτοβουλίες. (Εκπ. 6)

3.3 Απουσία υποστηρικτικού πλαισίου

Οι συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα αναφέρονται στην απουσία ενός υποστηρικτικού πλαισίου ως απαραίτητου στοιχείου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ΔΥΕΠ. Με βάση τα ακόλουθα παραθέματα, η έλλειψη υποστηρικτικών πρακτικών επιδρά τόσο στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και την οικοδόμηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη χρησιμότητα του ρόλου τους.

Δεν είχαμε καμία υποστήριξη από επίσημο φορέα. (Εκπ. 6)

Ο σύμβουλος μας είπε δεν έχω εμπειρία, δεν έχω γνώσεις, δεν μπορώ να σας βοηθήσω και καλή τύχη. Δηλαδή καμία υποστήριξη απολύτως. (Εκπ 5)

Στις συντονίστριες επίσης μπορούσαμε να απευθυνθούμε για όποιο πρόβλημα αλλά δεν νομίζω ότι βοηθούσαν και τόσο πολύ γιατί ήταν εκτός σχολείου και δεν είχαν και αυτές εμπειρία. Και ο σύμβουλος βοήθαγε να μεν αλλά και ο ίδιος δεν είχε εμπειρία επάνω στο θέμα. (Εκπ 4)

Λίγο μια βοήθεια να είχαμε θα ήταν πολύ καλύτερα. Δεν έχεις ένα στήριγμα. Δεν έχεις ένα στήριγμα. (Εκπ 4)

Γιατί στην ουσία το υπουργείο παιδείας δε σε βοήθησε σαν άνθρωπο να νιώσεις ότι προσφέρεις κάτι (Εκπ. 2)

Προς απάντηση στην έλλειψη ενός προσδοκώμενου υποστηρικτικού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί οργανώνονται σε εσω-ομάδες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που κάθε φορά ανέκυπταν. Επιπλέον, η υποστήριξη από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και η Άρσις συνέβαλε στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που καλούνταν να διαχειριστούν.

Η συνεργασία με τους άλλους συναδέλφους, το ότι ήμασταν μια ομάδα και είχαμε μια κοινή γραμμή βοήθησε στο να ξεπεραστούν κάποια προβλήματα αλλά όχι πάντα με επιτυχία. (Εκπ 4)

Από την πρώτη στιγμή υπήρχαν εθελοντές στις ΔΥΕΠ στο Βόλο, υπήρχε μια θετική στάση από κάποιους ανθρώπους, από το πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Εκπ. 2)

Το πανεπιστήμιο ήταν από την πρώτη στιγμή ενεργό, οργάνωσε την ημερίδα για τη γλώσσα, πολλοί καθηγητές προσεγγίσανε για να γίνουνε δράσεις μέσα στη ΔΥΕΠ, ήταν εργαλεία, είχανε έρθει άνθρωποι για πρότζεκτ. (Εκπ. 2)

Εμείς είχαμε συνεργασία με τους εργαζόμενους της Άρσις, με κάποιους από αυτούς τους ανθρώπους συνεργάστηκα πάρα πολύ καλά, το να έχεις υποστήριξη είναι πάρα πολύ αναγκαίο. Σε άλλες δομές ήταν στο χάος, έχω ακούσει πολύ δύσκολα πράγματα. Δεν προσφέρθηκε πολύς κόσμος από μόνος τους, αλλά ό,τι ζητήσαμε το κάνανε. (Εκπ. 2)

3.4 Αρνητικές στάσεις ομάδων και ατόμων

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ καλούνται να αντιμετωπίσουν την αρνητική στάση ομάδων ή μεμονωμένων ατόμων σχετικά με την επιτέλεση της εκπαίδευσης σε μαθητές και μαθήτριες λόγω του προσφυγικού τους βιογραφικού. Σύμφωνα με τα ακόλουθα παραθέματα, οι ρατσιστικές στάσεις, οι οποίες αποτυπώνονται είτε σε ένα μέρος της ελληνικής κοινωνίας που αρνείται κατηγορηματικά την είσοδο των προσφύγων μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό σχολείο, είτε σε ένα μέρος των εκπαιδευτικών εκτός αλλά και εντός των ΔΥΕΠ, προκαλούν στις εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας συναισθήματα προβληματισμού έως και φόβου.

Φοβηθήκαμε με το επεισόδια της Χρυσής Αυγής στο Πέραμα, η σελίδα ενός δημοσιογράφου δέχτηκε απειλές. Υπήρχαν γονείς που δεν ήθελαν τα παιδιά να μουν στο σχολείο. (Εκπ. 2)

Προβλήματα ήταν περισσότερο στην αρχή που θα γίνει το σχολείο, αυτό, έβλεπες τα βλέμματα, δηλαδή έπρεπε εγώ να υπερασπιστώ αυτό το κομμάτι, που δε σας κρύβω ότι με φόβισε λίγο στην αρχή. Το κομμάτι αυτό με ταρακούνησε, δεν περίμενα ν' ακούσω πράγματα, αυτό ήταν το δύσκολο, όχι τα παιδιά.

Στην αρχή φοβάσαι, πληγώνεσαι, γιατί έχεις να κάνεις και με ανθρώπους που είναι γύρω σου, στην κοινωνία, σου λέγανε σήκω φύγε και σου λένε πράγματα, αυτό, βάλλεσαι λιγάκι. (Εκπ. 3)

Ο υπεύθυνος της ΔΥΕΠ είχε ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά. (Εκπ. 6)

Είχαμε αντιμετωπίσει την αρνητική συμπεριφορά του συλλόγου διδασκόντων του πρωινού σχολείου, το πρωινό σχολείο δεν ήθελε να είναι εκεί τα προσφυγόπουλα, επικρατούσε γενικά ένα αρνητικό κλίμα και οι γονείς κι ο διευθυντής ήταν ψιλοαρνητικός, η πρώτη του αντίδραση ήταν όχι, μετά μας βοηθούσε, αλλά η πρώτη του αντίδραση ήταν όχι. (Εκπ.1)

Πολλοί εκπαιδευτικοί ακούνε μουσουλμάνος και νομίζουν τσιχαντιστής. (Εκπ. 3)

Υπήρχε είτε αδιαφορία από κάποιους εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ, έως και εχθρικότητα κατά κάποιο τρόπο. Ειδικά για τη θρησκεία. Δεν συμπαθούσαν τους μουσουλμάνους. Λέγανε η δικιά μας θρησκεία είναι καλύτερη. Δεν ξέρανε τίποτα για το Ισλάμ και δεν είχαν διάθεση να μάθουν κιόλας. (Εκπ. 5)

3.5 Αμηχανία διαχείρισης του συναισθηματικού φορτίου και των εντάσεων των μαθητών/ριών

Η μεγαλύτερη πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ σχετίζεται με την αδυναμία διαχείρισης του συναισθηματικού φορτίου των προσφύγων μαθητών και μαθητριών λόγω των τραυματικών εμπειριών τους στο πλαίσιο της προσφυγικής συνθήκης. Με βάση τα ακόλουθα παραθέματα, η δυσχερής συναισθηματική κατάσταση των προσφύγων μαθητών και μαθητριών έπρεπε να ληφθεί υπόψη, με την ανάγκη της διαχείρισής της να αποτελεί προτεραιότητα σε σχέση με τους τιθέμενους γλωσσικούς στόχους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Χρειάζομασταν οπωσδήποτε επιμόρφωση στο ψυχολογικό κομμάτι. Αυτά τα παιδιά ήταν τραυματισμένα. Είχαν προβλήματα ψυχολογικά, δεν μπορούσαμε να τα αντιμετωπίσουμε, δεν είχαμε τέτοιου είδους εμπειρίες. (Εκπ. 5)

Τα παιδιά χρειάστηκε πάρα πολύ καιρό να μας εμπιστευτούνε γιατί έχουν περάσει δύσκολα πράγματα. Έχουν χάσει ανθρώπους, τους έχουν πει ψέματα, οπότε δεν μας εμπιστευόντουσαν. (Εκπ. 5)

Ήταν τρομαγμένα και κουρασμένα, η αβεβαιότητα τους που θα είναι μετά. (Εκπ. 2)

Στα διαλείμματα μιλούσαμε, ένα παιδί μου είπε έτσι σκοτώθηκε ο θεός μου, άλλο του κόψανε το κεφάλι, τα παιδιά έχουν τέτοιο συναισθηματικό φορτίο και το κουβαλάνε, τι μου λες εμένα, πρέπει να αλλάξεις και τη στοχοθεσία και να τα κάνεις να νιώσουν ασφαλή, να τα κάνεις να νιώσουν επιθυμητά, να τα κάνεις να νιώσουν παιδιά. Τι διδασκαλία γλώσσας τώρα; Η διδασκαλία της γλώσσας είναι εργαλείο, το θέμα όμως είναι ότι εγώ θα κρινόμουν εκ του αποτελέσματος, αν μαθαίνουν ελληνικά. (Εκπ. 2)

Σε αυτό το πλαίσιο, οι συμμετέχουσες στην έρευνα τονίζουν την αδυναμία τους ως προς τη διαχείριση των εντάσεων των προσφύγων μαθητών και μαθητριών. Στα ακόλουθα παραθέματα περιγράφεται ο αντίκτυπος της ψυχολογικής συνθήκης την οποία βίωσαν και βιώνουν οι πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες, μέσω της εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών και της απουσίας επένδυσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τις εκπαιδευτικούς να αδυνατούν να αντιμετωπίσουν αυτή την παιδαγωγική συνθήκη.

Πολλές φορές χτυπηθήκαν τα παιδιά αρκετά άσχημα το ένα με το άλλο και έπρεπε να βρούμε τρόπο να λύσουμε αυτές τις παρεξηγήσεις και να επαναφέρουμε την ηρεμία στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. (Εκπ. 6)

Τα έφηβα αγόρια ήταν αρκετά επηρεασμένα από τις συνθήκες στις οποίες ζούσαν. Δημιουργούσαν αρκετά προβλήματα με τις κόντρες μεταξύ τους, ήταν πολύ επιρρεπείς σε καυγάδες και στη βία που ασκούσαν και αυτό δημιουργούσε πάρα πολλά προβλήματα στη λειτουργία της δικής μας ΔΥΕΠ, (Εκπ. 6)

Υπήρχαν πάρα πολλές εντάσεις στα παιδιά. Πήγαινες στο σχολείο και δεν ήξερες τι θα συμβεί. Μάλωναν, σκίζανε τα χαρτιά που τους έδινες. Θέλει πάρα πολύ υπομονή. (Εκπ. 5)

Εμείς είχαμε προβλήματα με συμπεριφορές. Είχαμε παιδιά που δεν κάθονταν στην καρέκλα όλη την ώρα. Είχαμε παιδιά που ήταν πολύ επιθετικά. Είχαμε διάφορες τέτοιες συμπεριφορές τις οποίες έπρεπε κάπως να τις αντιμετωπίσουμε και ήμασταν εντελώς απροετοίμαστοι για αυτό το πράγμα. (Εκπ. 5)

3.6 Αδυναμία διαχείρισης της γλωσσικής ποικιλότητας

Με βάση τα ακόλουθα παραθέματα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τονίζουν την αδυναμία διαχείρισης της γλωσσικής ετερογένειας του μαθητικού τους πληθυσμού καθώς η εστίαση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να αποκλείει διαγλωσσικές πρακτικές μέσω των οποίων αξιοποιούνται όλοι οι γλωσσικοί πόροι των μαθητών και μαθητριών, μέσω της ανάδειξης των γλωσσικών τους ρεπερτορίων.

Υπήρχε θέμα με τη γλώσσα επικοινωνίας. (Εκπ. 5)

Θα ήθελα επιμόρφωση για το πως να διδάξω την ελληνική γλώσσα χωρίς να υπάρχει μια γλώσσα ως μέσο διαμεσολαβητικό. Δηλαδή πολλά παιδιά δεν γνωρίζουν καν αγγλικά. Είναι αρκετά δύσκολο να διδάξεις μια γλώσσα χωρίς να υπάρχει μια γλώσσα σαν βάση, χωρίς να υπάρχει επικοινωνία. Δεν είχαμε καμία υποστήριξη από επίσημο φορέα. (Εκπ. 6)

Πολλά από τα παιδιά δεν ξέρανε ελληνικά. Τίποτα. Και μας λέγανε κάντε τα βιβλία του γυμνασίου. Αδύνατον. Αδύνατον. Δηλαδή ήταν εντελώς αστείο. Τα είδα και τα εγκατέλειψα με το καλημέρα σας. (Εκπ. 5)

Στα μαθηματικά το δύσκολο ήταν η γλώσσα, πως να πω το δεκαδικό κλάσμα. (Εκπ.2)

Ωστόσο, η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία ανέδειξε την ανάγκη αξιοποίησης διαγλωσσικών πρακτικών στο πλαίσιο των οποίων γίνονται ορατές όλες οι γλώσσες των προσφύγων μαθητών και μαθητριών και αξιοποιούνται τόσο στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, όσο και στην πλαισίωση της εκπαιδευτικής πράξης, με στόχο την άρση των «εμποδίων» τόσο ανάμεσα σε γλώσσες, όσο και ανάμεσα σε ανθρώπους.

Εγώ μιλούσα μόνο ελληνικά, αλλά ήρθε δυο μέρες ο μεταφραστής της Άρσις και κάναμε καρτέλες με ένα βασικό κώδικα επικοινωνίας, με τα εργαλεία της τάξης. (Εκπ. 2)

Έχω μάθει πολλά πράγματα από μόνη μου και απ' ότι κατάλαβα είναι θέμα να χρησιμοποιείς πολύ τις εικόνες, τις κινήσεις, παντομίμα, αλλά αυτό είναι το δύσκολο, πως να επικοινωνήσεις με παιδιά που δεν έχεις κοινή γλώσσα. (Εκπ.1)

Πολύ ψάξιμο, το έχω ψάξει πολύ το θέμα στο ίντερνετ, για να βρω τα εικονόλεξα στα ουρντού, στα φαρσί, στα αραβικά. (Εκπ.1)

Είχαμε την τύχη να έχουμε ανάμεσα στα παιδιά δυο εξαιρετικά αδέρφια τα οποία μιλούσανε τέσσερις γλώσσες, κουρδικά, αραβικά, αγγλικά και τουρκικά και τα μάθανε τα αγγλικά και τα τουρκικά στην πορεία της προσφυγιάς, αυτά ήταν πανέξυπνα και λειτουργούσαν σαν μεταφραστές στα άλλα παιδιά, βοήθησε πάρα πάρα πολύ. (Εκπ. 2)

4. Συμπεράσματα

Μέσω της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται το πλήθος των προκλήσεων που κλήθηκαν να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους. Τόσο η έλλειψη κεντρικής οργάνωσης και κατάλληλου παιδαγωγικού σχεδιασμού με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των προσφύγων μαθητών και μαθητριών, όσο και η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων και υποστηρικτικού πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ (Μόγλη & Καλμπένη, 2018· Mogli et al., 2020). Με στόχο την αντιμετώπιση των παραπάνω καίριων ζητημάτων και προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις παραπάνω προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ διερευνούν με προσωπικές πρωτοβουλίες κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους, ώστε να ανταποκριθούν στο παιδαγωγικό τους έργο. Ωστόσο, οι μεμονωμένες αυτές προσπάθειες των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ δεν επαρκούν για να καλυφθούν τα παιδαγωγικά «κενά» και να αντιμετωπιστούν τα παιδαγωγικά «ολισθήματα», στα οποία υπέπεσε η λειτουργία των ΔΥΕΠ κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ΔΥΕΠ Δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων (n.d.). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
<http://www.iep.edu.gr/el/crossingbordersedu-anakoinwseis/dyep-domes-ypodoxis-kai-ekpaidefsis-prosfygon>.
- Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη: Η πρόκληση της ένταξης (2016).
https://ec.europa.eu/greece/news/20161107_ekpaideysi_katartisi_el.
- Ιωσιφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Μόγλη, Μ., & Καλμπένη, Σ. (2018). Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 28-10 Σεπτεμβρίου 2018.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Unicef (n.d.). Παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες.
<https://www.unicef.org/greece/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82>
- Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (n.d.). Στατιστικά. https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2024/03/%CE%93%CE%93%CE%95%CE%A0%CE%98%CE%A0_%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%B1_2024_03_01.pdf
- Χολέζας, Ι. (2018). Η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων στην Ελλάδα. Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (ΚΕΠΕ), Οικονομικές Εξελίξεις 2018, τεύχος 35.
https://www.kepe.gr/images/oikonomikes_ekselikseis/teyxos-35-gr/3.2.pdf

Ξενογλώσση

- Becker, B., Raschke, E., Vieluf, S., Böse, S., Laschewski, A., Rauch, D., & Stošić, P. (2023). Teaching refugee students: the role of teachers' attitudes towards cultural diversity. *Teachers and Teaching*, 29(4), 369-383.
- Boyden, J., de Berry, J., Feeny, T., & Hart, J. (2002). Children affected by conflict in South Asia: A review of trends and issues identified through secondary research. Refugee Studies Centre, RSC Working Paper No. 7, University of Oxford. <https://www.rsc.ox.ac.uk/files/files-1/dp-children-armed-conflict-south-asia.pdf>
- Eisenbruch, M. (1988). The mental health of refugee children and their cultural development. *International Migration Review* 22, 282-300.
- Fisher, C. B., Wallace, S. A., & Fenton, R. E. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 29, pp. 679-695.
- Guo, Y., Maitra, S., & Guo, S. (2021). Exploring initial school integration among Syrian refugee children. *International Migration*, 59(6), 172-185.
- Hones, D. F., & Cha, C. S. (1999). *Educating new Americans: Immigrant lives and learning*. Erlbaum.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research* 75(3), 329-364.
- McDiarmid, S., Durbeej, N., Sarkadi, A., & Osman, F. (2022). Schools' and teachers' roles and challenges in supporting the mental wellbeing of refugee youths: a qualitative study with Swedish teachers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 17(1), 2007568.
- Milner, H. R. (2010). *Start where you are, but don't stay there: Understanding diversity, opportunity gaps, and teaching in today's classrooms*. Harvard Education Press.
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). "The teacher is not a magician": Teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 42-55. <https://doi.org/10.31458/iejes.605255>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Univ of California Press.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries*. United Nations Publications, pp. 1-84.
- Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Szente, J., Hoot, J. & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Journal* 34(1), 15-20.
- UNHCR (n.d.). Refugee statistics <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/statistics/>
- United Nations High Commission for Refugees (2000). The UNHCR Global Report 1999. <http://www.unhcr.org/publications/fundraising/4a0d20356/global-report-1999.html>
- United Nations Human Rights, Office of the High Commissioner (1989). Convention on the rights of the child. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Wingfield, M., & Karaman, B. (1995). Arab stereotypes and American educators. *Social studies and the Young Learner*, 7(4), 7-10.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΗΜΕΡΑ.

Μίχα Αθανασία

Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας

Msc Παιδαγωγική μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και βιοϊατρικών προσεγγίσεων.

Ιδιοκτήτρια Κέντρου μελέτης και δημιουργικής απασχόλησης «Παιδαγωγείν», Πετρούπολη.

Περίληψη

Σε μια χώρα με πολλές κοινωνικές ανισότητες, κρίνεται αναγκαία η αναγνώριση και η κατανόηση του φαινομένου του αναλφαβητισμού. Η μέθοδος που ακολουθείται στην παρούσα εργασία είναι ανάλυση διαγραμμάτων και ποσοτικών δεδομένων που έχουν προκύψει μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα με σκοπό τον γόνιμο προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση στο φαινόμενο του αναλφαβητισμού. Ο οραματισμός για ελπίδα και καινοτομία στην εκπαίδευση με εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων, προτάσσει την ενεργή προσέγγιση με την ενδυνάμωση των μειονοτήτων μέσω της εκπαίδευσης με θεμέλιο μια Εκπαίδευση ίση για όλους. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή του μοντέλου της συμπερίληψης στην παιδαγωγική πράξη, το οποίο αν και θεωρείται πολύπλοκο, ριζοσπαστικό και ανατρεπτικό, αποτελεί την πιο ολιστική προσέγγιση της σύγχρονης παιδαγωγικής. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι μπορεί να εξαλειφθεί ο αναλφαβητισμός και να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα στη χώρα μας μέσα από τη θέσπιση και την τήρηση συγκεκριμένων μέτρων, συνθηκών και μοντέλων εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: αναλφαβητισμός, συμπερίληψη, ολιστική προσέγγιση, ίση Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Ο αναλφαβητισμός και οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση αποτελούν σημαντικά ζητήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Η εκπαίδευση θεωρείται βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την προώθηση της κοινωνικής ευημερίας, αλλά η ανισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην ποιότητά της μπορεί να οδηγήσει σε ανισότητες και αποκλεισμούς. Η ανώτατη εκπαίδευση αποτελούν αντικείμενο πολλών θεωρητικών και εμπειρικών μελετών σε διεθνές επίπεδο και όχι μόνο στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος ο οποίος αυτό είναι δομημένο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες με μεγάλη και αξιοσημείωτη σταθερότητα.

Στις αρχικές διακυρήξεις της επανάστασης του 1821 αναφέρεται το δικαίωμα όλων των πολιτών στην εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να εξοπλίσει τους ανθρώπους με προσόντα ώστε να κάνουν τις δικές τους ελεύθερες επιλογές αναφορικά με τον τρόπο ζωής που θα ακολουθήσουν (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Η τρέχουσα έρευνα στον τομέα της πολιτικής για την εκπαίδευση αντικατοπτρίζει έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς, στον οποίο οι πολίτες αντιμετωπίζουν μια αυξανόμενη αίσθηση αβεβαιότητας και απώλεια ευελιξίας. Ωστόσο, η παγκοσμιοποίηση εκθέτει τους ανθρώπους επίσης σε ευκαιρίες που δημιουργούνται από μια ταχέως μεταβαλλόμενη παγκόσμια οικονομία (Zajda et al, 2006). Είναι σαφές ότι τα αναδυόμενα φαινόμενα που συνδέονται με την παγκοσμιοποίηση έχουν επηρεάσει με διαφορετικούς τρόπους τις τρέχουσες εξελίξεις στην εκπαίδευση και την πολιτική. Το φαινόμενο του αναλφαβητισμού είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που εξελίσσεται στο χρόνο. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η αναγνώριση και η κατανόηση του φαινομένου προκειμένου να αντιμετωπιστεί με θέσπιση μέτρων και κατάλληλων μοντέλων εκπαίδευσης.

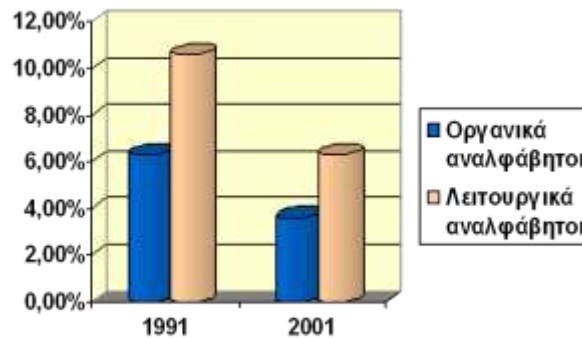
Η παρούσα εργασία δομείται από την Περίληψη, την Εισαγωγή, το Κυρίως Μέρος, τη Μέθοδο της διδακτικής πρότασης, τα Αποτελέσματα, τα Συμπεράσματα και τη Βιβλιογραφία.

2.Κυρίως μέρος

Σύμφωνα με τον ΟΗΕ ως αναλφαβητισμός ορίζεται η ανικανότητα ανάγνωσης και γραφής ενός απλού κειμένου σε μια έστω γλώσσα (Unesco, 2008). Η Ελλάδα θεωρεί αναλφάβητο όποιον δεν έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του στο εξατάξιο δημοτικό σχολείο.

Υπάρχουν τρία είδη αναλφαβητισμού (Unesco, 2008):

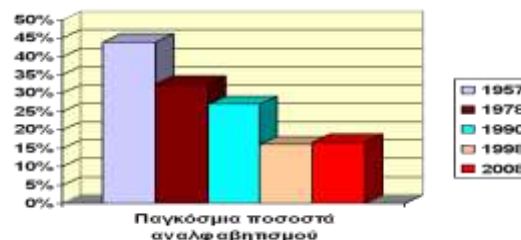
- Ο οργανικός αναλφαβητισμός όπου το άτομο δεν έχει φοιτήσει στο σχολείο και δεν γνωρίζει γραφή και ανάγνωση,
- Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός όπου το άτομο έχει φοιτήσει σε μια/δυο τάξεις του δημοτικού σχολείου, ωστόσο δεν είναι σε θέση να γράφει, να διαβάζει, να αριθμεί και να κατανοεί ένα απλό κείμενο,



Εικόνα 1: Ποσοστά οργανικών και λειτουργικών αναλφάβητων

- Ο ψηφιακός αναλφαβητισμός. Ενδεικτικά είναι τα στοιχεία έρευνας του 2002 σε άτομα για τη χρήση της τεχνολογίας όπου διαπιστώνεται ότι συσκευή τηλεόρασης διαθέτει το 98% των νοικοκυριών, αλλά ηλεκτρονικό υπολογιστή μόνο το 25%, ενώ κινητό τηλέφωνο το 68%. Από συγκριτική έρευνα της Eurostat (2006) αποδεικνύεται ότι δύο στους τρεις Έλληνες δεν γνωρίζουν τίποτα για πληροφορική συγκριτικά με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Eurostat, 2001).

Τα τελευταία πενήντα χρόνια παρατηρείται μια σταδιακή πτώση του φαινομένου του αναλφαβητισμού. Τα πρώτα επίσημα στοιχεία που δημοσίευσε ο ΟΗΕ το 1957 έδειξαν ότι περίπου το 44% του παγκόσμιου πληθυσμού διερχόταν από αναλφαβητισμό. Το 1978 το ποσοστό έπεσε στο 32,5%, το 1990 στο 27%, ενώ το 1998 στο 16%. Τέλος, σύμφωνα με έρευνα του 2008, παρατηρήθηκε μία μικρή αύξηση με το ποσοστό των αναλφάβητων ατόμων να είναι στο 16,6% του παγκόσμιου πληθυσμού (Κάτσικας & Καβαδίας, 2000).



Εικόνα 2: Παγκόσμια ποσοστά αναλφαβητισμού

Αν και η Ελλάδα έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο στη μείωσή του, εξακολουθούν να υπάρχουν ομάδες πληθυσμού που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, την γραφή και τη

γνώση των βασικών αριθμητικών. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τον αναλφαριθμητισμό περιλαμβάνουν τη φτώχεια, τη μετανάστευση, την ανεργία και τον περιορισμένο προϋπολογισμό για την εκπαίδευση.

Τις κοινωνικές αυτές ανισότητες, η εκπαίδευση συχνά τις αντιμετωπίζει ως μηχανισμός αναπαραγωγής των ίδιων των κοινωνικών ανισοτήτων. Παρά τις προσπάθειες για τη μείωση των ανισοτήτων, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα στην εκπαίδευση, όπως οι οικονομικές συνθήκες, ο κοινωνικός περιορισμός και η πολιτική προσφορά στην εκπαίδευση (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Πολλοί διανοητές ωστόσο υποστήριξαν ότι η ευκαιρία για το σχηματισμό μιας κοινωνίας χωρίς κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες, μπορεί να αποκτηθεί από την εξάπλωση και την καθιέρωση του κοινού δημόσιου σχολείου ως ενός μεγάλου εξισωτή, που παρέχει στον καθένα ίσες ευκαιρίες να προοδεύσει με την προϋπόθεση βέβαια να διαθέτει τις δυνατότητες για να διακριθεί.

Η εγκατάλειψη του σχολείου. Ποιος ευθύνεται;

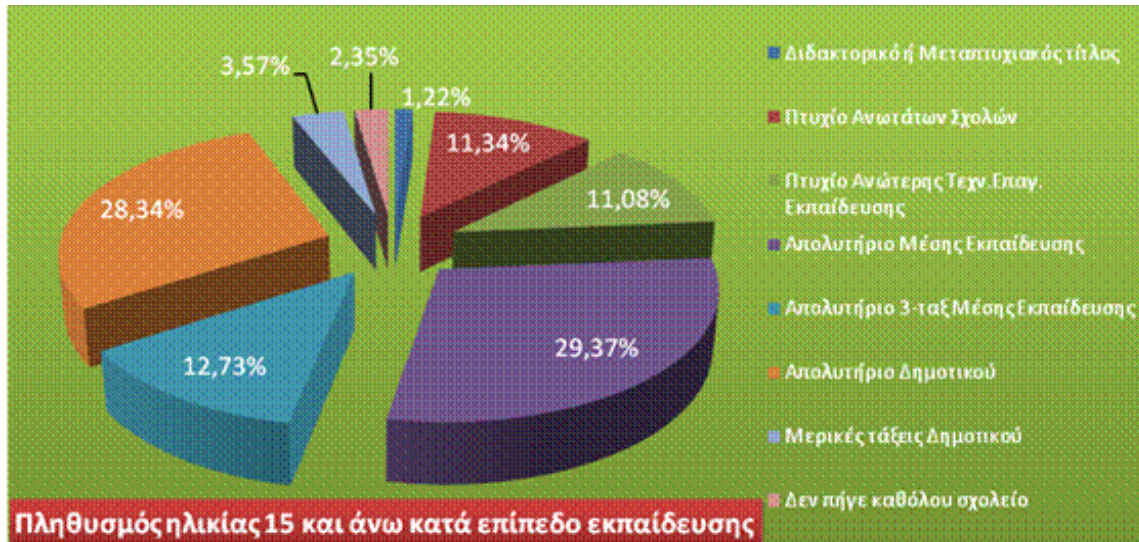
Το σχολείο απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό με τον ίδιο τρόπο κι έχει από όλους τις ίδιες απαιτήσεις με αποτέλεσμα να αγνοεί τις μορφωτικές ανισότητες και να ενισχύει τα πλεονεκτήματα όσων είναι μαθησιακά ευνοημένοι. Σύγχρονες έρευνες έχουν αποδείξει ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία και η καλή και η κακή επίδοση σχετίζονται με κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά για παράδειγμα επάγγελμα, επίπεδο μόρφωσης γονέων, οικογενειακό εισόδημα και κοινωνική τάξη (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Στην Ελλάδα, το ποσοστό των εγγράμματων ενηλίκων φθάνει το 91% του πληθυσμού (94% άνδρες και 88% γυναίκες, ποσοστό ιδιαίτερα χαμηλό για μια χώρα - μέλος της Ε.Ε., 560 χιλιάδες Ελληνίδες δεν έχουν τελειώσει το δημοτικό). Αντίθετα, το ποσοστό των εγγραμμάτων ανηλίκων ως 15 ετών κινείται σε πολύ υψηλά επίπεδα (99,5% στο σύνολο - 99,4% στους άνδρες και 99,5% στις γυναίκες).



Εικόνα 3: Ο αναλφαριθμητισμός στην Ελλάδα και τον κόσμο

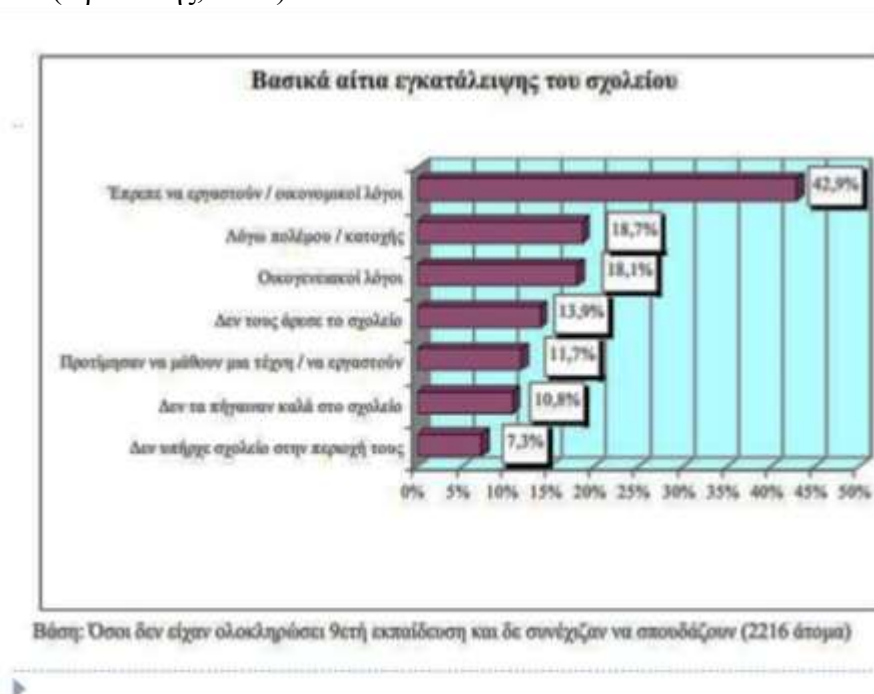
https://www.alfavita.gr/koinonia/302370_o-analfabitis-mos-stin-ellada-kai-ton-kosmo



Εικόνα 4: Το εκπαιδευτικό επίπεδο

Στατιστικές έρευνες που έγιναν, έδειξαν ότι 1 στους 5 εγκαταλείπουν την εκπαίδευση.

Από την πίτα είναι εμφανές ότι μόλις το 28,34% των ατόμων έχει Απολυτήριο Δημοτικού ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 2,35% δεν πήγε καθόλου σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν το 73,5% των γυναικών άνω των 65 ετών, το 26,5% των αντρών άνω των 65 ετών και το 10,5% νέων ανθρώπων ηλικίας 15-24 ετών. Ο P. Bourdieu ανέπτυξε τη σχετική θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου δείχνοντας ότι κάθε οικογένεια διαφορετικής κοινωνικής τάξης μεταβιβάζει στα παιδιά της τα συγκεκριμένα συστήματα αξιών που διαθέτει η ίδια (Bourdieu, 1966). Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί πως τα άτομα που προέρχονταν από φτωχά νοικοκυριά δεν τελείωσαν το σχολείο (Χρυσάκης, 1990).



Εικόνα 5: Αίτια εγκατάλειψης του σχολείου

Βεβαίως, δεν πλήττονται όλες οι κοινωνικές ομάδες από τον αναλφαβητισμό, ο οποίος είναι φαινόμενο δηλωτικό της πολιτιστικής ανάπτυξης ενός λαού και εντοπίζεται κατεξοχήν στις

υπανάπτυκτες χώρες. Ειδικότερα, τα οικονομικά εξαθλιωμένα στρώματα και οι «κατώτερες» κοινωνικές τάξεις παρουσιάζουν υψηλό δείκτη αναλφαβητισμού, γεγονός που οφείλεται τόσο στην απουσία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κατάλληλων υποδομών που απαιτούνται σε δυσπρόσιτες και υποβαθμισμένες περιοχές, όσο και στην παιδική εργασία, κυρίως στα ασιατικά και αφρικανικά κράτη, την οποία η ανάγκη για βιοπορισμό καθιστά αναπόφευκτη. Παράλληλα, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες φαίνεται να αντιμετωπίζουν υπέρμετρες δυσκολίες προκειμένου να αποκτήσουν μόρφωση. Οι αλληπάλληλες πολεμικές περιπέτειες και συνακόλουθα η μακρόχρονη υποδούλωση σε ξένους κατακτητές, κάθε άλλο παρά τους διευκολύνουν. Τέλος, οι μειονότητες όπως οι γυναίκες και ο αγροτικός πληθυσμός εξαιτίας των σεξιστικών στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και της αδιαφορίας του κράτους για την επαρχία, δεν μορφώνονται.

2.1 Το μοντέλο της συμπερίληψης στην παιδαγωγική πράξη

Η συμπερίληψη είναι μία έννοια ταυτόσημη με την αποδοχή, που καθιστά απαραίτητη την αναγνώριση της αξίας κάθε ατόμου. Τη δημιουργία μίας συλλογικής αντίληψης πως όλοι οι άνθρωποι είμαστε μέλη της κοινωνίας, χωρίς ταμπέλες και στερεότυπα.

Η συμπερίληψη είναι ένας όρος που γίνεται όλο και πιο απαραίτητος στη σημερινή κοινωνία καθώς σημαίνει, όπως λέει και η ίδια η λέξη: Η ομαλή συνύπαρξη όλων των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο, χωρίς διακρίσεις. Αυτό σημαίνει πως η φυλή, το φύλο, η εθνικότητα, η ηλικία, την αρτιμέλεια, τη σεξουαλικότητα, οι ιδιαιτερότητες, η οικονομική κατάσταση και οι διαφορετικές θρησκευτικές ή πολιτικές πεποιθήσεις δεν (πρέπει να) αποτελούν τροχοπέδη.

Επιπλέον, η συμπερίληψη είναι μία απαραίτητη ηθική επιταγή, με κύριο σκοπό να αναδείξει την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη και φυσικά, να διασφαλίσει ότι όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες στη ζωή.

Στην Ελλάδα, υπάρχει έντονα η ανάγκη να μάθουμε την έννοια της συμπερίληψης για να οικοδομήσουμε κάτι ομορφότερο πάνω στις χαλασμένες νοοτροπίες που περιθωριοποιούν και δημιουργούν αποκλεισμούς. Θα έπρεπε πέρα από την αναγνώριση της διαφορετικότητας, έμπρακτα να συμμετέχουμε και να δημιουργούμε έναν πολιτισμό που αποδέχεται τους πάντες. Να μπορούν να συμμετέχουν και να τους δίνεται η ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.

Στη χώρα μας το μοντέλο της συμπερίληψης μπορεί να επικεντρώνεται σε εθνικά ή τοπικά προγράμματα και πολιτικές που έχουν ως στόχο την ενσωμάτωση των πλέον ευάλωτων ομάδων της κοινωνίας στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα. Επιπλέον κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή των παρακάτω πρακτικών και δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής πράξης:

- Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους (Παπαδόπουλος, 1990β),
- Παιδαγωγικές καινοτόμες στρατηγικές στην εκπαίδευση με τη μεθοδολογία της κούκλας persona doll,
- Ευελιξία σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Smith & Karr-Kidwell, 2000),
- Συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι για πολλούς από τους τέσσερις τομείς περιεχομένου Science, Technology, Engineering, Material (Moore, 2014),
- Μαθησιακοί στόχοι που σχετίζονται με τις ικανότητες και τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου.
- Σεβασμός στη διαφορετικότητα και αποδοχή,
- Συλλογική εργασία στην παιδαγωγική πράξη,
- Συμμετοχή μιας ευρείας εκπαιδευτικής κοινότητας (γονείς, ενδιαφερόμενοι φορείς),
- Ευαισθητοποίηση των φορέων και ένταξη των αναλφάβητων ατόμων στην κοινωνία και την εκπαιδευτική διαδικασία,
- Ενίσχυση των γραμμάτων και των τεχνών,
- Ενίσχυση της κοινωνικής πρόνοιας και φροντίδας για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και μειονότητες,

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο αναλφαβητισμός σε οποιαδήποτε μορφή του μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στην κοινωνία (Φακιολάς, 2016). Παρατίθενται παρακάτω οι συνέπειες εν συντομία:

Α) Για το Άτομο

- Φτώχεια,
- ανεργία,
- χαμηλές αμοιβές,
- χαμηλό βιοτικό επίπεδο,
- κοινωνική υποβάθμιση,
- περιορισμός των κοινωνικών δραστηριοτήτων,
- περιορισμός συμμετοχής στα κοινά,
- ανασφάλεια,
- αίσθημα κατωτερότητας,
- αδυναμία διεκπεραίωσης απλών καθημερινών εργασιών,
- προκαταλήψεις,
- αδυναμία σκέψης.

Β) Για την κοινωνία

- Εμποδίζεται η οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας καθώς εντείνεται η φτώχεια,
- Οξύνονται οι κοινωνικές ανισότητες,
- Αυξάνονται τα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας,
- Η δημοκρατία δυσλειτουργεί,
- Οι προκαταλήψεις διαιώνίζονται.

Προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου του αναλφαβητισμού

Για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του αναλφαβητισμού σήμερα, οφείλει η πολιτεία αρχικά να θεσπίσει την υποχρεωτική εκπαίδευση για όλους. Μια ίση εκπαίδευση χωρίς κοινωνικές ανισότητες που θα παρέχει υπηρεσίες όπως:

- Πρόσθετη στήριξη και παροχή στις άπορες οικογένειες και τα παιδιά τους,
- Ενισχυτική διδασκαλία ώστε να περιορίζεται η σχολική αποτυχία από κατάλληλα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς,
- Αποφυγή στιγματισμού των αναλφάβητων ώστε να μην νιώθουν ενοχή και ντροπή. Αντίθετα ευαισθητοποίηση της κοινωνίας με δράσεις στα σχολεία, καμπάνιες, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών-γονέων-παιδιών,
- Εφαρμογή της ζώνης ενταξιακής βοήθειας (ZEB) στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για να περιγράψει τις περιοχές που λαμβάνουν οικονομική στήριξη και βοήθεια για να αντιμετωπίσουν τη φτώχεια και την ανάπτυξη. Σκοπός είναι να λάβουν χρηματοδοτική ενίσχυση από την Ευρωπαϊκή Ένωση για να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της υποδομής, τη δημιουργία θέσεων εργασίας και την ανάπτυξη της οικονομίας σε αυτές τις περιοχές στο πλαίσιο των προγραμμάτων της συνοχής και της ανάπτυξης (Eurostat, 2001),
- Εφαρμογή του μοντέλου της συμπερίληψης στην παιδαγωγική πράξη (Φακιολάς, 2016).

3. Συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να διαθέτει μέσα και μεθόδους που να ταιριάζουν στους μαθητές και όχι οι μαθητές στο σύστημα. Είναι φανερό ότι το σχολείο, αντί να βρει τις μεθόδους και

τις τεχνικές που θα μεταδώσουν σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως την ποσότητα των γνώσεων που αντιστοιχεί σε κάθε επίπεδο, ασχολήθηκε πως θα εντοπίσει τους <<ικανούς>> και τους <<ανίκανους>>.

Το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητευόμενους όσο άνισοι κι αν είναι μεταξύ τους, σαν ίσους, ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ουσιαστικά, στην πράξη, επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες.

Αν και ο αναλφαβητισμός έχει περιοριστεί τα τελευταία χρόνια, οι προεκτάσεις τις οποίες έχει λάβει εξακολουθούν να είναι ανεπίτρεπτες, δεδομένης της όλο και μεγαλύτερης τεχνολογικής χειραφέτησης των λαών και της εξάπλωσης του Διαδικτύου, που αναμφισβήτητα θα συνέβαλε στην καταπολέμηση του προβλήματος. Σημαντικότατη, βέβαια, παραμένει η ανάγκη για κατοχύρωση του κοινωνικού δικαιώματος στη μόρφωση για όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, θρήσκευμα, κοινωνική ή οικονομική κατάσταση και η απαγόρευση της παιδικής εργασίας, που αποτελούν τροχοπέδη για την καθολική μόρφωση, εκπαίδευση και παιδεία όλων των ανθρώπων. Μια εκπαίδευση που κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο να συμπεριλάβει το συμπεριληπτικό μοντέλο με διάφορες προσεγγίσεις και τεχνικές διδασκαλίας προκειμένου να ωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι τόσο στον κοινωνικό όσο και στον εκπαιδευτικό τους βίο. Συνήθως αυτό γίνεται μέσα σε όρια, που διαμορφώνονται από τους υλικούς, κοινωνικο-ισοτρικούς και πολιτιστικούς περιορισμούς της κοινωνίας και του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου (Parker, 1992).

Οι μαθητές λοιπόν σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού, μαθαίνουν με τον δικό τους τρόπο, αναπαριστούν τη γνώση με ποικίλες μορφές αναπαράστασης και με ποικίλα εργαλεία και μαθαίνουν βιωματικά με την ενεργή συμμετοχή τους (Ράπτης, 2001). Οι μαθητές προσεγγίζονται σαν ολότητα και συμμετέχουν τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στη διαδικασία της αξιολόγησης. Επίσης, θα πρέπει να υιοθετηθούν συμπληρωματικές στρατηγικές από τους δασκάλους, όπως η ενθάρρυνση της συμμετοχής των μειονοτήτων στην επικοινωνία και η επανεξέταση της ομαδικής εργασίας για την ενθάρρυνση των μειονοτήτων να υιοθετήσουν έναν ενεργό ρόλο (Scutt et al., 2013). Εφόσον τα αίτια του αναλφαβητισμού υπερβαίνουν το άτομο, την οικογένεια και το σχολείο και απορρέουν από την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική στέρηση των νέων, η κοινωνική πολιτική θα πρέπει να στοχεύει στην μείωση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, την ανύψωση του πολιτιστικού επιπέδου των λαϊκών στρωμάτων και την εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων (Κασσωτάκης & Φακιολάς, 1998).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Κασσωτάκης Μ., Ν. Φακιολάς, 1998, «*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*», στο Δ. Κούτρας (επιμ.), *Οι νέοι και η πολιτική: Κείμενα πολιτικής φιλοσοφίας*, Αθήνα, Παν/μιο Αθηνών, Γ. Δαρδανός.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.Κ. (Αθήνα 2000), *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG.
- Παπαδόπουλος Μ., 1990β, «*Λειτουργικός αναλφαβητισμός και σχολική αποτυχία*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 54, Οκτ. 1990, Αθήνα.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, Τόμος Α και Τόμος Β. Αθήνα: εκδ. Α. Ράπτη
- Φακιολάς Ν. (2016). Αίτια και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού. *The Greek Review of Social Research*, 120, 169–194. <https://doi.org/10.12681/grsr.9504>
- Χρυσάκης Μ., κ.ά., 1990, *Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα*, τ. Β', Αθήνα, ΕΚΚΕ.

Ξενόγλωσση

- Bourdieu P. 1966, «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», μετάφρ. στο Α. Φραγκουδάκη, 1985, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, σ. 357-391, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Eurostat, 2001, European Social Statistics, Labour Force Survey 2000, European Commission, Luxembourg.
- Zajda, J.; Majhanovich, S. and Rust, V. (eds) (2006) *Education and social justice*. Dordrecht: Springer.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H.-H., Tank, K. M., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education.
- Parker, J. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Scutt, H. I., Gilmartin, S. K., Sheppard, S. and Brunhaver, S. (2013). Research-informed practices for inclusive science, technology, engineering, and math (STEM) classrooms: Strategies for educators to close the gender gap. *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*, June 23-26, Atlanta.
- Smith, J., & Karr-Kidwell, P. J. (2000). The Interdisciplinary Curriculum: A Literary Review and a Manual for Administrators and Teachers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443172.pdf> adresinden alınmıştır.
- Unesco. (2008). *Unesco.org|Education|Education for all|Global Monitoring Report*.

Πηγές:

1. https://www.alfavita.gr/koinonia/302370_o-analfabitis-mos-stin-ellada-kai-ton-kosmo. Ανακτήθηκε στις 12-04-2024.

Η ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Παπαβραμίδου Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ-70
Υποψήφια διδάκτορας

Περίληψη

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι απόλυτα συνδεδεμένα με το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς θεωρούνται σύμβολο του σχολικού θεσμού και αποτελούν το κατεξοχήν μέσο μετάδοσης της σχολικής γνώσης. Κεντρικό στοιχείο του σχολικού εγχειριδίου συνιστά η εικονογράφηση. Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και αποκωδικοποίηση του κειμένου, προσφέροντας ποικίλους τρόπους οπτικής αναπαράστασης της γνώσης. Η παρούσα έρευνα μελετά την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς των Διαπολιτισμικών Σχολείων της Ελλάδας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 20 ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς των Διαπολιτισμικών Σχολείων. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε εγχειριδίου στον τομέα αυτό, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνουν τη σημασία της κατάλληλης εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/-τριες με διαφορετικό -και μη- γλωσσικό υπόβαθρο.

Λέξεις κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εικονογράφηση, ποιοτική έρευνα, συνεντεύξεις

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη πραγματικότητα έχει φέρει στο προσκήνιο την επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες. Αθρόες μετακινήσεις πληθυσμών αλλάζουν συνεχώς το μωσαϊκό των κρατών. Η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, καθώς ως σταυροδρόμι λαών δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από αυτές τις αλλαγές.

Απόρροια αυτών των εξελίξεων ήταν και είναι η συνύπαρξη μαθητών/-τριών με διαφορετική καταγωγή, ήθη, έθιμα και γλώσσα στο σχολείο. Η πολυχρωμία των ελληνικών τάξεων οδήγησε σταδιακά στην υιοθέτηση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, καθώς το σχολείο οφείλει να αποτελεί έναν χώρο που εντάσσει και δε διαχωρίζει, αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες του/της κάθε μαθητή/-τριας, συμβάλλοντας στην υιοθέτηση κοινών οικουμενικών αξιών και διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, εδραιώνοντας ένα κλίμα αλληλεγγύης, σεβασμού και συνεργατικότητας (Νικολάου, 2020: 9) και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους (Γεωργογιάννης, 2008: 53-54).

Η ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ευρύτερα στην ελληνική κοινωνία, επιτυγχάνεται σε ένα βαθμό με τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου πλαισίου διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας αποτελεί αναγκαιότητα για τους μαθητές/-τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Καθοριστικό ρόλο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης διαδραματίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) και, συνακόλουθα, τα σχολικά εγχειρίδια (Κωστάμη, 2020 :10).

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σύμβολο του σχολικού θεσμού. Συνιστούν το κυριότερο εκπαιδευτικό εργαλείο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Αντανακλούν το επίπεδο της παιδείας και του πολιτισμού ενός κράτους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:276) και θεωρούνται το σημαντικότερο εκπαιδευτικό μέσο από το οποίο αντλούν γνώσεις εκπαιδευτικοί και μαθητές/-τριες.

Η καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων είναι βασικός παράγοντας για την επιτυχία ενός προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Σολέα, 2012: 398), αφού πέρα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, επιτελεί και έναν άλλο πολύ σπουδαίο ρόλο, αυτό της γνωριμίας με τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα, την κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Ξωχέλλης, 2008: 95). Η εξωτερική μορφή, το περιεχόμενο, η παρουσίαση και η διάταξή του, η εικονογράφηση συνθέτουν τον αγωγό πρόσληψης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού της (Τζιώνα, 2017: 24-25).

Ο πολιτισμός μας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολιτισμός της εικόνας, κατά συνέπεια τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί ο εξεικονισμός των σχολικών εγχειριδίων (Πλείος, 2005:241). Η εικονογράφηση αποτελεί σημαντική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας, ασκώντας επίδραση στον/στη μαθητή/-τρια σε γνωστικό και συναισθηματικό και δομώντας/αποδομώντας στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις. (Χριστοδούλου, 2007:9). Μέσω αυτής, οι μαθητές/-τριες κατανοούν και αποκωδικοποιούν νοήματα, καλλιεργώντας τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό τους λόγο (Ιντζίδης & Καρατζόλα, 1999: 119-120). Η εικονογράφηση στα εγχειρίδια διδασκαλίας της γλώσσας, κυρίως αυτών που προορίζονται και για αλλόγλωσσους μαθητές/-τριες, καθιστά τις σελίδες πιο ελκυστικές, προσφέρει επεξηγήσεις και παρουσιάζει πολιτιστικά στοιχεία, μεταφέροντας μηνύματα και πληροφορίες για τον «άλλο» λαό. Ταυτόχρονα, δίνει ευκαιρίες για γλωσσική επεξεργασία, τους εισάγει οπτικά στο θέμα ενός κειμένου,

επιτρέποντάς τους να κάνουν συνειρμούς, και συγκρίσεις, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους (Ψάλτου- Joycey, 1996: 42). Για τους λόγους αυτούς, η εικονογράφηση εντάσσεται σε ένα από τα βασικά κριτήρια για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων.

Ο βαθμός συμβολής των εικόνων στη μάθηση εξαρτάται από την καταλληλότητα των εικόνων, από τη μορφή τους και από τη θέση τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 170). Ειδικά για την αξιολόγηση των εικόνων ενός σχολικού βιβλίου, ο Μπονίδης (2005) αναφέρει ότι πρέπει να εξεταστεί η ανταπόκριση τους στα χαρακτηριστικά της ηλικίας των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Οι εικόνες πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των παιδιών με βάση τις γνωστικές τους ικανότητες. Επομένως, η εικονογράφηση θα πρέπει να στοχεύει στην ηλικία των παιδιών, έτσι ώστε είτε να γίνεται κατανοητή και να μην απορριφθεί.

Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των εικόνων και του κειμένου το οποίο συνοδεύουν αποτελεί ένα βασικό παράγοντα καταλληλότητάς τους. Η εικονογράφηση αποτελεί εποπτική στήριξη του κειμένου και επικουρεί τη νοηματική επεξεργασία και κατανόηση (Σταφίδας, 2018:1016), οπότε θεωρείται απαραίτητη η σύνδεση με της με το κείμενο προς διδασκαλία. Κατά τις Βαμβακίδου & Γκόλια (2009) η εικόνα «*μπορεί να αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη λέξη, το κείμενο και τον μαθητή μπορεί να λειτουργήσει ως δίαυλος επικοινωνίας...*», υποστηρίζοντας με αυτό τον τρόπο τη συμβολή της εικόνας του σχολικού εγχειριδίου στην ποιοτικότερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου από τους/τις μαθητές/-τριες (Βαμβακίδου & Γκόλια, 2009: 143). Για τη διευκόλυνση της κατανόησης του κειμένου, οι εικόνες θα πρέπει να είναι σχετικές με το περιεχόμενό του. Αντίθετα, οι εικόνες που έχουν διακοσμητική λειτουργία δεν βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης, παρόλο που έχουν θετική επίδραση στους/στις μαθητές/-τριες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 166-167).

Ακόμα, η εικονογράφηση οφείλει να αποτυπώνει τη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, προβάλλοντας στοιχεία που εκφράζει η γλώσσα προς διδασκαλία αλλά και στοιχεία από άλλους πολιτισμούς. (Σταφίδας, 2018:1016). Η συνάντηση των πολιτισμών και η δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού αποτελούν κάποιους από τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής που πρέπει να διέπουν το εκπαιδευτικό υλικό (Δαμανάκης, 1999:51· Δαμανάκης, 2005, 108-109) είτε πρόκειται για γραπτό κείμενο είτε για εικόνα.

Εν κατακλείδι, η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να έχει καθοριστική συμβολή στην πρόσκτηση των παρεχόμενων γνώσεων, στάσεων και αξιών καθώς και στερεοτύπων και προκαταλήψεων που επιχειρεί να μεταδώσει το σχολικό βιβλίο (Τσιρνάρη, 2016:33· Παπαγιαννόπουλος, 2011:7).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η διερεύνηση του βαθμού της καταλληλότητας της εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας που προτείνονται και διαμοιράζονται από το Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.), το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και τον Διόφαντο (Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ1/ 127545 /Δ1 στις 08-10-2021, Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ1/124801 /Δ1 στις 11-10-2022 και Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ1/ 113696 /Δ1 στις 11/10/2023) και διδάσκονται στα Διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας (Φ.Ε.Κ. 1143 τ.Β' 29-10-1998, Φ.Ε.Κ 1611 τ.Β'/16-8-99, Φ.Ε.Κ 1172 τ. Β'/22-9-2000, Φ.Ε.Κ 1053 τ.Β'/8-8-2001 και Φ.Ε.Κ 1336 τ.Β'/15-10-2001) αποτέλεσε τον σκοπό της παρατιθέμενης έρευνας.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας οδήγησε στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία ορίστηκαν ως εξής:

- Αποτυπώνει το προσφερόμενο υλικό τη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα μέσω της εικονογράφησης του;

- Πραγματοποιείται σύνδεση των εικόνων με το κείμενο, τις λέξεις ή τις προτάσεις προς διδασκαλία;
- Ανταποκρίνεται η εικονογράφηση στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών/-τριών στην οποία απευθύνεται;

2.2. Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί ΠΕ-70, ηλικίας 30-62 ετών, οι οποίοι/-ες είχαν διδάξει ή διδάσκουν ακόμα σε Διαπολιτισμικά σχολεία. Αναλυτικότερα, στην Περιφέρεια Αττικής, οι εφτά (7) από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες – Σ.2, Σ.3, Σ.14, Σ.15, Σ.17, Σ.18, Σ.19- ήταν εκπαιδευτικοί στο 87^ο Διαπολιτισμικό σχολείο Αθηνών- οι τρεις (3) – Σ.1, Σ.10, Σ.13- έχουν διδάξει στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης Αθήνας και οι τρεις (3) – Σ.4, Σ.5, Σ.9- στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας Αθήνας (Παλαιού Φαλήρου), το οποίο πλέον τελεί υπό αναστολή. Από την Περιφέρεια Κρήτης και το Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Χανίων συμμετείχαν δύο (2) εκπαιδευτικοί : Σ.11, Σ.12, από την περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας άλλοι/-ες δύο (2)- Σ.16, Σ.20- οι οποίοι δίδασκαν ή διδάσκουν ακόμα στο 6^ο Διαπολιτισμικό Σχολείο Ευόσμου Θεσσαλονίκης, ενώ τρεις (3)- Σ.6, Σ.7, Σ.8- ανήκαν στο εκπαιδευτικό δυναμικό του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Οι έντεκα (11) από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες ανέφεραν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδες σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή εξειδίκευση σε θεματικές σχετικές διαπολιτισμική εκπαίδευση ή την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων ή τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας έχουν πραγματοποιήσει οι έξι από τους/τις είκοσι ερωτηθέντες/-εισες εκπαιδευτικούς, ενώ μία είχε ολοκληρώσει το διδακτορικό της πάνω σε αυτό το θέμα. Ταυτόχρονα, τρεις (3) δεν έχουν πραγματοποιήσει καμία σπουδή ή επιμόρφωση σε αυτόν τον τομέα. Τα έτη προϋπηρεσίας τους κυμαίνονται από 4 μέχρι 35, ενώ από αυτά η διδασκαλία τους σε Διαπολιτισμικό σχολείο είναι από 1 έως 18 χρόνια.

Στον Πίνακα 1, παρακάτω, φαίνονται αναλυτικά τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των εκπαιδευτικών, που αποτελούσε και τον πρώτο άξονα της συνέντευξης:

Πίνακας 1. Προφίλ συμμετεχόντων/ -ουσών στην έρευνα

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Σ.1	47	20	10	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
Σ.2	50	18	15	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΜΙΚΡΗΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ
Σ.3	62	35	18	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
Σ.4	39	16	3	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
Σ.5	33	12	3 (τα 2 ΖΕΠ)	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
Σ.6	47	20	2	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

Σ.7	41	16	6	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ.8	52	21	15	ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ
Σ.9	36	15	1	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΕ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ.10	35	5	2	ΟΧΙ
Σ.11	52	14	7	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
Σ.12	30	4	2 (ΤΟ 1 ΖΕΠ)	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΜΙΚΡΗΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ
Σ.13	40	18	2	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΕ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ.14	35	15	3 (ΤΟ 1 ΖΕΠ)	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ & ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
Σ.15	47	22	17	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΕ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ & ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
Σ. 16	55	20	8	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ & ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ
Σ.17	50	28	4	ΟΧΙ
Σ.18	56	30	4	ΟΧΙ
Σ.19	41	20	4	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
Σ.20	53	30	19	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

2.3 Ερευνητικά εργαλεία

Η ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τον Γαλάνη (2018:268), αποτελεί το κατ' εξοχήν εργαλείο αναζήτησης της γνώσης στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς πραγματοποιείται μία προσέγγιση σε βάθος, έτσι ώστε να αναλυθούν και να ερμηνευτούν ποιοτικά στοιχεία, αφού πρώτα συλλεχθούν, κατηγοριοποιηθούν και αξιολογηθούν τα δεδομένα (Κεδράκα, 2008: 1).

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν η συνέντευξη, η οποία συνηθίζεται να χρησιμοποιείται για τη σε βάθος διερεύνηση των απόψεων, των εμπειριών, των συναισθημάτων, των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των κινήτρων των ατόμων αναφορικά με συγκεκριμένα ζητήματα (Dicicco- Blomm & Crabtree, 2006: 314-321).

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη στρατηγική της ομοιογενούς δειγματοληψίας (Creswell, 2016 : 208). Αναλυτικότερα, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί ΠΕ-70 που έχουν δουλέψει ή δουλεύουν σε κάποιο από τα Διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας για να εξασφαλιστούν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που κρίθηκαν απαραίτητα για την καλύτερη μελέτη του φαινομένου.

Ο πρώτος άξονας της συνέντευξης αφορά τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το προφίλ του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού, όπως παρατέθηκε παραπάνω (Πίνακας 1), ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με τα σχολικά εγχειρίδια που έχει επιλέξει να κρίνει ο/η κάθε εκπαιδευτικός (Πίνακας 2) κι ο τρίτος άξονας έχει ως στόχο να αξιολογηθεί από τους/τις ερωτηθέντες/-είσες η εικονογράφηση των σχολικών εγχειρίδιων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Πίνακες 3.1- 5.4).

2.4 Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η θεματική ανάλυση επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων. Πρόκειται για ένα βασικό εργαλείο των ερευνητών/-τριών, καθώς με τη μέθοδο αυτή εντοπίζονται, περιγράφονται, αναφέρονται και «θεματοποιούνται» νοηματικά μοτίβα τα οποία επαναλαμβάνονται. Τα μοτίβα αφορούν τα «θέματα» τα οποία έχουν προκύψει από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clark, 2006· Roulston, 2001 · Ίσαρη & Πουρκό, 2015: 117).

Η θεματική ανάλυση αποτελείται από έξι στάδια (Braun & Clarke, 2006), τα οποία ακολουθήθηκαν και στην παρατιθέμενη έρευνα. Στο πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ενώ στη συνέχεια, ακολουθήθηκε μια προσεκτική ανάγνωση των απαντήσεων για να γίνει εξοικείωση με τα ερευνητικά δεδομένα. Στο δεύτερο στάδιο, έγινε η επεξεργασία των κειμένων και η κωδικοποίησή τους. Στο τρίτο στάδιο, ακολούθησε η σύνθεση των κωδικών και ο σχηματισμός των θεματικών μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα. Στο τέταρτο στάδιο, ερμηνεύθηκαν και επανεξετάστηκαν τα θέματα, ενώ στο πέμπτο οργανώθηκαν προσεκτικά σε κατηγορίες και υποκατηγορίες θεμάτων, οδηγώντας- στο τελευταίο στάδιο – στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας (Creswell, 2011: 259, 276-303· Ίσαρη & Πούρκος, 2015: 117-119).

2.5 Παρουσίαση της έρευνας

Η συνέντευξη συνεχίστηκε με την επιλογή προς κρίση του σχολικού εγχειρίδιου που χρησιμοποιούν ή έχουν χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία τους οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί. Παρατηρώντας τον Πίνακα 2, η σειρά σχολικών εγχειριδίων «Γεια σας» έχει επιλεγθεί να κριθεί από τους δεκαέξι (16) συνεντευξιαζόμενους/-ες, η «Γενική σειρά του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.» από εννιά (9), η «Μαργαρίτα» από τέσσερις (4) και «Το βαλιτσάκι» από δύο (2).

Πίνακας 2. Σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας που έχουν επιλεγεί να αξιολογηθούν στην έρευνα

	Σ.1	Σ.2	Σ.3	Σ.4	Σ.5	Σ.6	Σ.7	Σ.8	Σ.9	Σ.10	Σ.11	Σ.12	Σ.13	Σ.14	Σ.15	Σ.16	Σ.17	Σ.18	Σ.19	Σ.20
Γενική σειρά του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.		✓	✓	✓		✓	✓				✓					✓	✓			✓
Γεια σας	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	
Μαργαρίτα									✓					✓				✓	✓	
Το βαλιτσάκι										✓				✓						

Στον άξονα της εικονογράφησης το πρώτο ερώτημα που τους τέθηκε σχετιζόταν με την σύνδεση και την αντιστοιχία του επιλεγμένου εγχειριδίου με τη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, δηλαδή αν οι επιλεγμένες εικόνες ή τα σκίτσα προβάλλουν στοιχεία που εκφράζει η γλώσσα προς διδασκαλία, αλλά και στοιχεία από άλλους πολιτισμούς.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 3.1, μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί πιστεύουν και κρίνουν θετικά το εγχειρίδιο του «Γεια σας» σε αυτό τον τομέα, καθώς οι υπόλοιποι είτε δεν έχουν εντοπίσει κάποια σύνδεση- εφτά (7) εκπαιδευτικοί- είτε την αναγνωρίζουν σε κάποιο βαθμό, όχι όμως ικανοποιητικό – έξι (6) εκπαιδευτικοί. Ανάλογη στάση κρατούν και οι συμμετέχοντες/-ουσες που επέλεξαν να αξιολογήσουν τη «Γενική σειρά του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.», Πίνακας 3.2, με μόνο έναν/μία (1) να πιστεύει ότι αποτυπώνεται η σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα στην εικονογράφηση του εγχειριδίου, οχτώ (8) να μην βρίσκουν κάποια αντιστοιχία, ενώ έξι (6) να θεωρούν ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει σε μέτριο επίπεδο. Αρνητικά καθολικά κρίνεται η «Μαργαρίτα» σε αυτόν τον τομέα από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/-ες (Πίνακας 3.3), σε αντίθεση με τη θετική ανταπόκριση που έχει «Το βαλτσάκι» (Πίνακας 3.4).

Ειπώθηκαν χαρακτηριστικά:

Σ.2 : «Όχι. Μικρά ψήγματα μόνο» (Για Γενική σειρά του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.)

Σ.10 : «Δε νομίζω ότι αποτυπώνει κάτι από το σήμερα το Γεια σας, οπότε θεωρώ ότι ούτε και σε αυτό το κομμάτι είναι αυτό που έπρεπε να είναι. Το Βαλτσάκι ναι. Πιο ξεκάθαρα».

Πίνακας 3.1 Αντιστοιχία και σύνδεση εικονογράφησης εγχειριδίου «Γεια σας» με σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα

ΓΕΙΑ ΣΑΣ	Σ.1	Σ.2	Σ.3	Σ.4	Σ.5	Σ.6	Σ.8	Σ.9	Σ.10	Σ.11	Σ.12	Σ.13	Σ.14	Σ.15	Σ.18	Σ.19
Ναι										✓	✓					
Όχι				✓		✓	✓	✓	✓			✓			✓	✓
Σε κάποιο βαθμό	✓	✓	✓		✓								✓	✓		

Πίνακας 3.2. Αντιστοιχία και σύνδεση εικονογράφησης εγχειριδίου «Γενικής σειράς Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.» με σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.	Σ.2	Σ.3	Σ.4	Σ.6	Σ.7	Σ.11	Σ.16	Σ.17	Σ.20
Ναι									✓
Όχι	✓	✓	✓				✓		
Σε κάποιο βαθμό				✓	✓	✓		✓	

Πίνακας 3.3 Αντιστοιχία και σύνδεση εικονογράφησης εγχειριδίου «Μαργαρίτα» με σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Πίνακας 3.4
σύνδεση

ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ	Σ.9	Σ.14	Σ.18	Σ.19
Ναι				
Όχι	✓	✓	✓	✓
Σε κάποιο βαθμό				

Αντιστοιχία και

εικονογράφησης εγχειριδίου «Το βαλιτσάκι» με σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα

ΒΑΛΙΤΣΑΚΙ	Σ.10	Σ.14
Ναι	✓	✓
Όχι		
Σε κάποιο βαθμό		

Η δεύτερη ερώτηση αυτού του άξονα της συνέντευξης αφορούσε τη σύνδεση της εικονογράφησης των εγχειριδίων με το κείμενο, τις λέξεις ή τις προτάσεις προς διδασκαλία. Παρατηρώντας όλους τους πίνακες (4.1, 4.2, 4.3 και 4.4), συμπεραίνουμε ότι και τα τέσσερα εγχειρίδια κρίνονται θετικά από τους/τις συνεντευξιζόμενους/-ες σε αυτόν τον τομέα. Δεν υπάρχει κάποια αμιγώς αρνητική κριτική σε κάποιο από αυτά, αλλά μερικές μετριοπαθείς. Συγκεκριμένα, πέντε από τους/τις δεκαέξι εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η αντιστοιχία κειμένου με εικόνα πραγματοποιείται σε κάποιο βαθμό στη σειρά «Γεια σας», ένας/μία στους δέκα (10) στη «Γενική σειρά του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.», ένας/μία (1) στους τέσσερις (4) στη «Μαργαρίτα» και κανένας/καμία στο «Βαλιτσάκι».

Αναφέρθηκε:

Σ.4 : «Ναι, η εικονογράφηση συνδέεται... Και στα δύο βιβλία. Για μένα δεν είναι αρκετή ούτε ενδιαφέρουσα. Αλλά ότι συνδέεται, συνδέεται» (για «Γεια σας» και «Γενική σειρά του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.»)

Σ.19: «Ναι. Εντάξει σου έχει τη λέξη κι από πάνω το αντικείμενο, άρα συνδέεται.» (για «Γεια σας» και «Μαργαρίτα»)

Πίνακας 4.1. Σύνδεση κειμένου προς διδασκαλία με εικονογράφηση στο εγχειρίδιο «Γεια σας»

ΓΕΙΑ ΣΑΣ	Σ.1	Σ.2	Σ.3	Σ.4	Σ.5	Σ.6	Σ.8	Σ.9	Σ.10	Σ.11	Σ.12	Σ.13	Σ.14	Σ.15	Σ.18	Σ.19
Ναι		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓
Όχι																
Σε κάποιο βαθμό	✓					✓							✓	✓	✓	

Πίνακας 4.2. Σύνδεση κειμένου προς διδασκαλία με εικονογράφηση στο εγχειρίδιο της «Γενικής σειράς του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.»

Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.	Σ.2	Σ.3	Σ.4	Σ.6	Σ.7	Σ.11	Σ.16	Σ.17	Σ.20
Ναι	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Όχι									
Σε κάποιο βαθμό						✓			

Πίνακας 4.3. Σύνδεση κειμένου προς διδασκαλία με εικονογράφηση στο εγχειρίδιο «Μαργαρίτα»

ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ	Σ.9	Σ.14	Σ.18	Σ.19
Ναι	✓	✓		✓
Όχι				
Σε κάποιο βαθμό			✓	

Πίνακας 4.4. Σύνδεση κειμένου προς διδασκαλία με εικονογράφηση στο εγχειρίδιο «Το βαλιτσάκι»

ΒΑΛΙΤΣΑΚΙ	Σ.10	Σ.14
Ναι	✓	✓
Όχι		
Σε κάποιο βαθμό		

Ο άξονας της εικονογράφησης ολοκληρώθηκε με το ερώτημα της καταλληλότητας της εικονογράφησης των εγχειριδίων όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των μαθητών/-τριών στην οποία απευθύνονται. Κυρίως αρνητικά κρίθηκε η σειρά εγχειριδίων «Γεια σας» (Πίνακας 5.1), με επτά (7) στις δεκαέξι (16) απαντήσεις, ενώ τέσσερις (4) απάντησαν ότι είναι κατάλληλη σε κάποιο βαθμό. Αξιίζει να αναφερθεί ότι οι πέντε (5) συμμετέχοντες/-ουσες που την αξιολόγησαν θετικά, την έκριναν κατάλληλη μόνο για παιδιά των μεσαίων τάξεων του Δημοτικού (Γ' και Δ' τάξη), καθώς τη θεωρούν αρκετά παιδική για τα μεγάλα παιδιά. Όσον αφορά τη «Γενική σειρά του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.», όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.2, αξιολογείται θετικά από έξι εκπαιδευτικούς, από έναν/μία αρνητικά και έναν/μία φαίνεται ότι η ανταπόκριση στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών υφίσταται σε περιορισμένο βαθμό. Ουδέτερη στάση είχαν οι συμμετέχοντες/-ουσες που έκριναν «Το βαλιτσάκι» (Πίνακας 5.4.), ενώ κυρίως αρνητική αυτοί της «Μαργαρίτας με τρεις στους τέσσερις να θεωρούν την εικονογράφηση της ακατάλληλη (Πίνακας 5.3).

Παραδείγματα σχετικών αναφορών:

Σ.1: «Από Τρίτη και πάνω είναι εντάξει ναι».

Σ.14: «Της Μαργαρίτας είναι και λίγο προνηπιακή, νηπιακή ας πούμε. Για αυτό τη δέχεσαι και στις πρώτες τάξεις, Α' και Β' Δημοτικού, ας πούμε, που τα παιδιά είναι ακόμα μικρότερα ηλικιακά. Για αυτό υπάρχει μία δυσκολία, μια δυσκινησία για να το βάλεις σε μεγαλύτερες τάξεις».

Πίνακας 5.1. Αντιστοιχία εικονογράφησης με ηλικιακή ομάδα μαθητών/-τριών στην οποία απευθύνεται στο εγχειρίδιο «Γεια σας»

ΓΕΙΑ ΣΑΣ	Σ.1	Σ.2	Σ.3	Σ.4	Σ.5	Σ.6	Σ.8	Σ.9	Σ.10	Σ.11	Σ.12	Σ.13	Σ.14	Σ.15	Σ.18	Σ.19
Ναι (από Γ' Δημοτικού και πάνω)	✓	✓	✓							✓				✓		
Όχι				✓		✓			✓			✓	✓		✓	✓
Σε κάποιο βαθμό					✓		✓	✓			✓					

Πίνακας 5.2. Αντιστοιχία εικονογράφησης με ηλικιακή ομάδα μαθητών/-τριών στην οποία απευθύνεται στα εγχειρίδια της «Γενικής σειράς του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.»

Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.	Σ.2	Σ.3	Σ.4	Σ.6	Σ.7	Σ.11	Σ.16	Σ.17	Σ.20
Ναι	✓	✓		✓	✓	✓			✓
Όχι			✓						
Σε κάποιο βαθμό							✓		

Πίνακας 5.3. Αντιστοιχία εικονογράφησης με ηλικιακή ομάδα μαθητών/-τριών στην οποία απευθύνεται στα εγχειρίδια «Μαργαρίτα»

ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ	Σ.9	Σ.14	Σ.18	Σ.19
Ναι				
Όχι	✓	✓	✓	
Σε κάποιο βαθμό				✓

Πίνακας 5.4. Αντιστοιχία εικονογράφησης με ηλικιακή ομάδα μαθητών/-τριών στην οποία απευθύνεται στο εγχειρίδιο «Το βαλιτσάκι»

ΒΑΛΙΤΣΑΚΙ	Σ.10	Σ.14
Ναι		
Όχι		
Σε κάποιο βαθμό	✓	✓

3. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η εικονογράφηση αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο ενσωματώνει τον πολιτισμό και μπορεί να μετασχηματίσει την εκπαιδευτική διαδικασία, επιτρέποντας την αναδημιουργία του περιεχομένου και της μορφής της μάθησης. Αντιμετωπίζεται, πλέον, ισότιμα, όπως ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, καθώς αποτελεί βασική πηγή πληροφόρησης που επιτελεί

ταυτόχρονα διάφορους ρόλους, ως αντικείμενο μάθησης, παρατήρησης και κατανόησης (Σφυρόερα, 2007:31-32).

Η παρούσα έρευνα, αναγνωρίζοντας την αξία της και τον διδακτικό και παιδαγωγικό της ρόλο, ο οποίος ακολουθεί τις εξελίξεις που συντελούνται στον κόσμο μας, επιχειρεί να διερευνήσει την καταλληλότητα της εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των Διαπολιτισμικών σχολείων της Ελλάδας. Έχοντας ως βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας ύστερα από μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας και τα δεδομένα που προέκυψαν από την ποιοτική θεματική ανάλυση των είκοσι ημιδομημένων συνεντεύξεων προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη σύνδεση και αντιστοιχία της εικονογράφησης του παρεχόμενου υλικού των εγχειριδίων με τη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, παρατηρήθηκε ότι μόνο το σχολικό εγχειρίδιο «Το βαλτσάκι»- αν και το δείγμα του είναι μικρό- ικανοποιεί αυτόν τον παράγοντα. Η εικονογράφηση των εγχειριδίων της σειράς «Γεια σας» και της «Γενικής σειράς του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.» ανταποκρίνεται σε μικρό βαθμό, ενώ στη σειρά «Μαργαρίτα», οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί δεν διακρίνουν κάποια αντιστοιχία των εικόνων με τη πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία στις μέρες μας.

Ο βαθμός σύνδεσης των εικόνων σε σχέση με το κείμενο, τις λέξεις ή τις προτάσεις προς διδασκαλία διερευνήθηκε στο δεύτερο ερώτημα. Οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες έκριναν θετικά και τα τέσσερα εγχειρίδια, θεωρώντας απόλυτα συμβατή την εικονογράφηση τους με το συνοδευόμενο κείμενο. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τη βιβλιογραφία, όπου τονίζεται ότι η «σχέση μεταξύ εικόνας και κειμένου πρέπει να είναι άρρητα συνδεδεμένη, διότι κάποιες φορές η γλώσσα είναι πιο διαφωτιστική ενώ σε άλλες περιπτώσεις η εικόνα. Αυτό σημαίνει, ότι η ανάγνωση των εικόνων, θεωρείται κι αυτή ανάγνωση». (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2007.: 11-12).

Η κατάλληλα συνοδευόμενη εικονογράφηση λειτουργεί επικουρικά ως ένα πλαίσιο που θα επιτρέψει τον μαθητή να προετοιμαστεί γνωστικά και να εντάξει σε αυτό, οργανώνοντάς τις, τις νέες πληροφορίες που του παρέχει το κείμενο. Σε περιπτώσεις μαθητών/-τριών που ανήκουν σε διαφορετικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον, η παρουσία της εικόνας έναντι του κειμένου έχει καίρια σημασία, εφόσον λειτουργεί ως βασικός «διαμεσολαβητής», που συμβάλλει καθοριστικά στη μάθηση και διευκολύνει στην κατανόηση του κειμένου (Σφυρόερα, 2007: 36).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον βαθμό ανταπόκρισης της εικονογράφησης στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών/-τριών στην οποία απευθύνεται. Όσον αφορά το σχολικό εγχειρίδιο «Γεια σας» παρατηρήθηκε σε αρκετό βαθμό διαφοροποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας στα ευρήματα. Αναλυτικότερα, κρίθηκε από τους/τις μισούς/-ες- σχεδόν- ερωτηθέντες/-θειςες ότι δεν υφίσταται κάποια ανταπόκριση, από ένα μικρότερο ποσοστό ότι υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ αυτοί/-ες οι οποίοι/-ες έκριναν θετικά το εγχειρίδιο, τόνισαν ότι η εικονογράφηση του απευθύνεται σε παιδιά των μεσαίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες/-ουσες σχολίασαν αρνητικά την εικονογράφηση της «Μαργαρίτας», τονίζοντας ότι με αυτήν μπορούν να ταυτιστούν μόνο μαθητές/-τριες μικρής ηλικίας, ενώ ουδέτερη στάση παρατηρήθηκε στην κρίση τους για το εγχειρίδιο «Το βαλτσάκι». Η επιλογή της εικονογράφησης της «Γενικής σειράς του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.» αξιολογήθηκε ως κατάλληλη καθώς εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών στους οποίους αποτεύεται.

Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση ενός σχολικού εγχειριδίου έγκειται σε διάφορα κριτήρια. Στην παρούσα έρευνα, μελετώντας τον τομέα της εικονογράφησης και τον βαθμό καταλληλότητάς της ως προς το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/-τριών, τη σύνδεση με την κοινωνία και τη συσχέτιση του με το συνοδευόμενο κείμενο, γίνεται αντιληπτό ότι τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας που προτείνονται, διανέμονται κι επιλέγονται στα Διαπολιτισμικά σχολεία δεν ανταποκρίνονται ταυτόχρονα σε όλες τις παραμέτρους. Σύμφωνα με τα εκτεθέντα αποτελέσματα, σε

κάθε εγχειρίδιο παρατηρούνται αδυναμίες που δυσχεραίνουν τον ρόλο της εικονογράφησης στη μαθησιακή διαδικασία.

Η εικόνα, εν γένει, είναι μία γλώσσα που μπορεί να ενώσει ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες, προσφέροντας ένα κοινό έδαφος κατανόησης (Βρύζας, 2005:436). Λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας, καθώς άτομα που δε μιλάνε ή χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα μπορούν χάρη σε αυτήν να επικοινωνήσουν πιο εύκολα. Έτσι, καθίσταται το μάθημα σε όλα τα επίπεδα πιο βατό, κατανοητό και ευκολομνημόνευτο (Kaminski, 1990:3). Ένα επιμελημένο, καλαίσθητα εικονογραφημένο και από τεχνική άποψη προσεγμένο εγχειρίδιο μπορεί να λειτουργήσει, επίσης, στην κατεύθυνση της δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης από μέρους των μαθητών/τριών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 137-140). Επομένως, η παρουσία εικόνων, που θα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό πληροφοριών, θα δημιουργούν ερεθίσματα και θα καθιστούν τη διδακτική διαδικασία πιο ευχάριστη και διασκεδαστική, θα πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη και προϋπόθεση ενός εγχειριδίου διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που θα απευθύνεται σε αλλόγλωσσους και μη μαθητές/-τριες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαμβακίδου, Ι. & Γκόλια Π. (2009). Οι αναπαραστάσεις της γυναίκας στην εικονογράφηση: σχολικά εγχειρίδια νεότερης ελληνικής Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 158, 139-153.
- Βρύζας, Κ. (2005) *Τα παιδιά της εικόνας, στο Εικόνα και Παιδί*, Ουρανία Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Cannot not design publications.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμος. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, Χ.Τσορματζούδης (Επιμ), (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα:Ελλην
- Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα : Ίων/ Έλλην
- Δαμανάκης, Μ. (1999). *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιντζίδης, Β. & Καραντζόλα, Ε. (1999). Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές αναπαραστάσεις: διδακτικές δοκιμές. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 119-120.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανελλή, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2007). Βιβλίο Δασκάλου Α' Δημοτικού. (2007). *«Γράμματα Λέξεις Ιστορίες»*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κεδράκα, Κ. (2008). ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΛΗΨΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2024 από : https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1548/επιλογές_αξιολόγησης/2η_επιλογή_ΟΜΑΔΙΚΗ/200

- Κωστάμη, Α. (2020). *Η αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων της Ε' δημοτικού για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως προς την καταλληλότητά τους για αλλοδαπούς μαθητές*. (Διπλωματική εργασία). Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2024 από : https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/16202/1/KostamiA_2020.pdf
- Μπονίδης, Κ. (2005). «Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης», στο: Βέικου, Χ. (επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*. Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, 106-119.
- Σολέα, Ε. (2012). Κριτική Ανάλυση Εγχειριδίων Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης στη Μέση Εκπαίδευση Κύπρου. Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου *‘Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία’*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σταφίδας, Δ. (2018). Παράμετροι συγγραφής διδακτικών βιβλίων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και με συνεκτίμηση των Νέων Τεχνολογιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1012-1028. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2024 από : <https://doi.org/10.12681/edusc.2748>
- Τζιώνα, Γ. Φ. (2017). *Παρουσίαση και ταξινόμηση διδακτικού υλικού για μετανάστες και πρόσφυγες σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2024 από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/658/tziona.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ξωχέλλης, Π. (2008). Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Θεσσαλονίκη: Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Παπαγιαννόπουλος, Δ. (2011). *Παιδαγωγική αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού σχολείου*. (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2024 από : https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5463/1/Δ.Δ.-ΠΑΠΑΓΙΑΝΟΠΟΥΛΟΣ_ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ.pdf
- Πλείος, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Κλειδιά και αντικλειδιά: Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2024 από : http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=905&bitstream=905_01#page/1/mode/2up
- Τσιρνάρη, Μ. Ν. (2016). *Ανίχνευση στερεοτύπων και προκαταλήψεων στα σχολικά εγχειρίδια της διασποράς για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη και ξένη γλώσσα* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2024 από : <https://ikee.lib.auth.gr/record/283469/files/GRI-2016-16782.pdf>
- Χριστοδούλου, Α. (2007). *Ανάλυση και αξιοποίηση της εικόνας στα εγχειρίδια ξένης γλώσσας*. Συνέδριο: « Convegno Tempus Studi Italiani e Sistema Universitario europeo». Σκόπια. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2024 από : <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/520/Athanasiadou%20Isidora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ψάλτου-Joycey, A. (2001). Εισαγωγή. Στο Α. Ψάλτου-Joycey (Επιμ.), *Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 11-17.

Ξενόγλωσση

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.
- Kaminski, D. (1990). *Lernideen mit Bildern, Verlag fur Deutsch*, Munchen. 3.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and 'theorizing as ideology'. *Qualitative research*, 1(3), 279-302.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Κεφαλάκη Μαρία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60

Περίληψη

Η διαπολιτισμική ικανότητα αναδεικνύεται ως ουσιαστικός παράγοντας στη σύγχρονη εκπαίδευση, αντιμετωπίζοντας τις πολυπολιτισμικές προκλήσεις και προάγοντας την κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Ο/Η εκπαιδευτικός διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προωθεί την αποδοχή, την κατανόηση και τη θετική αλληλεπίδραση των μαθητών/-τριών, χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μέθοδοι και οι τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση αναδεικνύονται ως ισχυρά εργαλεία για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ωστόσο, η εφαρμογή τους εμπεριέχει προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν από μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις, όπως η αναπαραγωγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων, εθνοπολιτισμικού ή άλλου χαρακτήρα, όπως είναι τα στερεότυπα σε σχέση με το φύλο, τα οποία διατηρούν ή ενισχύουν τις ανισότητες. Η συγκεκριμένη μελέτη εξετάζει πώς η αξιοποίηση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Αναλύονται διάφορες μέθοδοι και πρακτικές θεατρικής παιδείας που ενισχύουν την αντίληψη και την ανάπτυξη της ευαισθησίας των μαθητών και των μαθητριών για τις πολιτισμικές διαφορές. Επίσης, αναδεικνύονται θεωρητικά και μεθοδολογικά σχήματα και προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανάλυση, μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν και αξιοποιούν τέτοιες μεθόδους και τεχνικές στο μαθησιακό πλαίσιο, να μπορούν να τα ενσωματώσουν, ενισχύοντας, έτσι, τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών/μαθητριών.

Λέξεις κλειδιά: Θέατρο στην Εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική ικανότητα

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν οι μέθοδοι και οι τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στη διαπολιτισμικότητα, γενικότερα, και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, ειδικότερα, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός από πολλούς/-ές ειδικούς.

Σύμφωνα με την Piazoli (2003), αυτές οι μέθοδοι μπορούν να έχουν μετασχηματιστικό αντίκτυπο, καθώς, όπως επισημαίνει ο Fleming (2003), εμπλέκουν συναισθηματικά τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες σε διαφορετικές καταστάσεις ζωής και γι' αυτό τον λόγο, μπορούν να θεωρηθούν ως μια μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από αυτή την οπτική γωνία, οι μέθοδοι και

οι τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση αναδεικνύονται ως ισχυρά εργαλεία για την καλλιέργεια της έκφρασης και της αντίληψης της διαφορετικότητας, προσφέροντας δυνατότητες διερεύνησης ιδεών και συναισθημάτων (Bowell & Hear, 2005), καθώς και καλλιέργειας ικανοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση (Salopeto, 2008).

Επιπλέον, μέσω των θεατρικών τεχνικών, οι συμμετέχοντες/-ουσες μπορούν να παρουσιάσουν διαφορετικές πραγματικότητες και να προτείνουν ιδανικές λύσεις. Η θεατρικότητα, ως κύριο στοιχείο αυτών των τεχνικών, αποτελεί μια ενσώματη δράση, στην οποία, μέσα από τη διαδικασία της ταύτισης και της κριτικής απόστασης, μπορεί να αμβλύνει προκαταλήψεις και στερεότυπα, που εμπεριέχονται σε έναν εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, ενισχύοντας, έτσι, την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Ζώνιου, 2016). Παράλληλα, γίνεται κατανοητή η ανθρώπινη διάσταση ως ενοποιητικό στοιχείο μεταξύ των πολιτισμών, κάνοντας αντιληπτό ότι η διαφορετικότητα εμπεριέχει στοιχεία που δεν είναι εντελώς ξένα προς τον εαυτό (Παπαδόπουλος, 2006). Έτσι, η υιοθέτηση μεθόδων και τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση μπορεί να αναπτύξει βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Ωστόσο, προκύπτουν προβληματισμοί ως προς την αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν αναφορικά με τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Οι προβληματισμοί αυτοί προκύπτουν, καθώς συχνά, εκφράζονται και γίνονται ορατά στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με τη διαφορετικότητα, μέσα από τη διαδικασία των ρόλων. Επίσης, το περιεχόμενο που οι εκπαιδευτικοί/εμψυχωτές/-τριες εισάγουν ως θεματολογία, αποτελεί σημαντική παράμετρο στην αναπαραγωγή ή στην άμβλυνση προκαταλήψεων και στη διαχείριση της έννοιας της πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας.

Στόχος της μελέτης είναι, η ανάδειξη τρόπων διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς/εμψυχωτές/-τριες μέσα από τη βιβλιογραφική μελέτη του θέματος και, επίσης, η ανάδειξη της σημαντικότητας του ρόλου τους τόσο ως προς τον σχεδιασμό όσο και κατά την εφαρμογή.

2. Θέατρο στην Εκπαίδευση και διαπολιτισμική ικανότητα

2.1. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Η συνάντηση του Θεάτρου με την παιδαγωγική και τον χώρο της εκπαίδευσης αναδεικνύει μια πολύπλευρη και πολυεπίπεδη σχέση, μετασχηματίζοντας το εκπαιδευτικό τοπίο και καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία μια ολιστική εμπειρία, με την έννοια της ενεργοποίησης του σώματος, του συναισθήματος και της νόησης. Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν αναπτυχθεί διάφορες προσεγγίσεις και πληθώρα μεθόδων και τεχνικών, τόσο από εκπροσώπους του θεάτρου όσο και από παιδαγωγούς, οι οποίες εκφράζονται με ποικίλους και διαφορετικούς όρους. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, εκτός από τον γενικό όρο *δράμα/drama*, αναδεικνύει μια ποικιλία όρων που αναφέρονται στο θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως *εκπαιδευτικό δράμα/θέατρο*, *δράμα στην εκπαίδευση* (Doyle, 1993), *δραματικό παιχνίδι*, *θεατρική εμψύχωση* (Beauchamp, 1998) *κοινωνικό δράμα/θέατρο*, *θέατρο της διαδικασίας*, *διερευνητική δραματοποίηση*, *αναπτυξιακό δράμα*, *δημιουργικό δράμα* (Φιλιππάκης, χ.χ. Παπαδόπουλος 2010 · Φανουράκη, 2010 · Μαρούδας, 2012), κ.ά.

Παράλληλα, υπάρχει ορολογία που αφορά το *εφαρμοσμένο δράμα/θέατρο (applied drama/theatre)*, το οποίο καλύπτει το πλήθος των τεχνικών και των μεθόδων που αφορούν γενικότερα τη χρήση του θεάτρου έξω από τον θεατρικό χώρο, για παράδειγμα το *Κοινωνικό Θέατρο*, το *Θέατρο του Καταπιεσμένου*, κ.ά., και έχουν, κυρίως, στόχους παρέμβασης σε κοινωνικό επίπεδο (Ζώνιου, 2016). Επιπλέον, στη βιβλιογραφία εμφανίζεται ο όρος *Theatre in Education* (T.i.E.), ο οποίος αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση της χρήσης του θεάτρου στην εκπαίδευση, διαδραστικής μορφής, που περιλαμβάνει την υλοποίηση θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων από επαγγελματίες του θεάτρου, οι οποίοι σχεδιάζουν και εφαρμόζουν ένα δομημένο

πρόγραμμα, στο πλαίσιο επεξεργασίας διαφόρων θεμάτων, κυρίως κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης (βλ. Jackson, 1980).

Στην παρούσα μελέτη, ο όρος *Θέατρο στην Εκπαίδευση* περιλαμβάνει οποιαδήποτε οργανωμένη και δομημένη εφαρμογή ή δράση που χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, η σωματική έκφραση κ.ά., στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε αυτή εφαρμόζεται ως αυτόνομη πρακτική, για παράδειγμα στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, είτε ως μέσο μάθησης κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Αυτό σημαίνει ότι περιλαμβάνονται όλες οι μέθοδοι και οι τεχνικές που παρουσιάζονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία με διαφορετικούς όρους, κάθε ένας από τους οποίους έχει τη δική του θεωρητική και καλλιτεχνική προσέγγιση, στόχους και μεθοδολογική ανάπτυξη της πρακτικής του, όπως για παράδειγμα το *Θεατρικό Παιχνίδι*, το *Εκπαιδευτικό Δράμα/Θέατρο*, κ.ά. Ωστόσο, κύριο στοιχείο αυτών των μεθόδων είναι η ενεργός συμμετοχή των συμμετεχόντων/-ουσών και όχι η θέαση μιας θεατρικής παράστασης, χρησιμοποιώντας θεατρικές τεχνικές σε μια δομημένη και όχι τυχαία ή αποσπασματική διαδικασία.

2.2. Η διαπολιτισμική ικανότητα

Για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, έχουν εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα, τα οποία, άλλα είναι εθνοκεντρικής προσέγγισης και άλλα εθνοσχετικής ή πλουραλιστικά (Κεσίδου 2008). Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση, την αποδοχή και τον σεβασμό των διαφορών των «άλλων». Στηρίζεται σε διάφορες θεωρητικές αναλύσεις και βασικές αρχές (Γκόβαρης, 2011) και παρέχει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση και σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Παράλληλα, δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς (Νικολάου, 2007).

Ως βασική ικανότητα που εμπεριέχει τα στοιχεία εκείνα, που υποστηρίζουν και αναδεικνύουν τις αρχές της διαπολιτισμικότητας είναι η *διαπολιτισμική ικανότητα* (*intercultural competence*). Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ακριβή προσδιορισμό της, καθώς είναι μια σχετικά νέα έννοια, γενικότερα, σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Παράλληλα με αυτόν τον όρο χρησιμοποιούνται, συχνά, αρκετά συνώνυμα, όπως *πολυπολιτισμική ικανότητα* (*multicultural competence*), *διαπολιτισμική συνείδηση* (*cross-cultural awareness*), *διαπολιτισμική ευαισθησία* (*intercultural sensitivity*), κ.ά., τα οποία αναφέρονται στην ίδια έννοια (Odağ, Wallin, Kedzior, 2015). Οι Leung, Ang & Tan (2014) επισημαίνουν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται διαφορετικά μέσα από πολυάριθμα μοντέλα. Εντούτοις, υπάρχουν κάποιες κοινές έννοιες που ενυπάρχουν σε αυτά, όπως η γνώση, τα κίνητρα, οι δεξιότητες, τα αποτελέσματα και η προσαρμοστικότητα (Odağ, Wallin, Kedzior, 2015).

Ειδικότερα, όσον αφορά τα συστατικά στοιχεία που συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, σύμφωνα με τα *μοντέλα σύνθεσης* (*compositional models*), αυτά αναφέρονται κυρίως σε τρεις διαστάσεις, που είναι: α. η γνώση για τις διαφορετικές πολιτισμικές πραγματικότητες, αλλά και για τον πολιτισμό του εαυτού, β. οι στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και στις πολιτισμικές ετερότητες που περιλαμβάνουν και τα συναισθήματα και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και γ. οι ικανότητες και οι συμπεριφορές που απαιτούνται για μια επιτυχή διαπολιτισμική συνάντηση (Emert & Pearson, 2007), όπως είναι ικανότητες επικοινωνίας, κ.ά.

Όσον αφορά την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, σύμφωνα με τους Tan & Chua (2003), περιλαμβάνει την ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η ενσυναίσθηση, κ.ά. Επίσης, περιλαμβάνει την παροχή πληροφοριών για διάφορες κοσμοθεωρίες και τρόπους σκέψης των ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς. Γενικότερα, οι δραστηριότητες θα πρέπει να απευθύνονται στα βασικά στοιχεία και των τριών διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας, δηλαδή στη γνώση, στην ανάπτυξη κατάλληλων στάσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών.

Στον πεδίο της εκπαίδευσης, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, στην παραδοσιακή προσέγγιση, επικεντρώνεται στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με διάφορους πολιτισμούς. Ωστόσο, αυτό δεν εξασφαλίζει πάντα την κατανόηση και τον σεβασμό προς τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, ούτε διδάσκει πώς να επικοινωνεί κάποιος αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Μάλιστα, συχνά έχει μικρή επίδραση και δεν επιτυγχάνει απαραίτητα μακροπρόθεσμη αλλαγή στις στάσεις των μαθητών/-τριών. Η σύγχρονη προσέγγιση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων, ενώ παράλληλα η γνώση για διαφορετικούς πολιτισμούς παραμένει σημαντική (Salopelto, 2008 · Walton, Priest & Paradies 2013).

2.3. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας δια μέσω του Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Η χρήση θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση αποτελεί ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Ο Fleming (2003) αναλύει πώς οι θεατρικές τεχνικές ενισχύουν την κατανόηση της διαφορετικότητας, επιτρέποντας στα μέλη της ομάδας να λειτουργούν ταυτόχρονα τόσο ως συμμετέχοντες/-ουσες όσο και ως παρατηρητές/-τριες. Έτσι, διαμορφώνεται ένα ασφαλές περιβάλλον για την εξερεύνηση νέων ιδεών. Μέσω της συμβολικής δράσης και της απλοποίησης των καταστάσεων, μπορούν να δημιουργηθούν νέα νοήματα και να διερευνηθεί η πολυπλοκότητα των καταστάσεων, χωρίς το βάρος των λεπτομερειών της πραγματικής ζωής, ενώ η συναισθηματική εμπλοκή και η ταυτόχρονη αποστασιοποίηση ενισχύουν την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών και αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

Επίσης, σύμφωνα με τους Kasikova & Valenta (2011), υπάρχουν τέσσερα επίπεδα συνάντησης του *δράματος* και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα επίπεδα αυτά είναι, *της συμπεριφοράς, της γνώσης, της σκέψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων*. Οι προσωπικοί, κοινωνικοί και ηθικοί όροι που είναι απαραίτητοι για μια αποτελεσματική συμπεριφορά απέναντι στη διαφορετικότητα, αφορούν το επίπεδο συμπεριφοράς. Οι γνώσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, τη διαφορετικότητα και άλλες σχετικές έννοιες αφορούν το επίπεδο της γνώσης, ενώ η κατανόηση και η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα αφορούν το επίπεδο της σκέψης. Η ικανότητα να υπερασπίζεται κάποιος/-α τον εαυτό του/της και τους άλλους αναφέρεται στις κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες. Ακόμη, θεωρούν ότι το *δράμα* αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων και την εξέταση της διαφορετικότητας, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/-τριες να εξερευνήσουν τις αντιδράσεις σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις και να ανακαλύψουν λύσεις σε φανταστικούς κόσμους. Μέσω αυτού, μπορούν να κατανοήσουν πώς διαμορφώνεται η πολιτισμική ταυτότητα και πώς δημιουργούνται οι προκαταλήψεις.

Συνοψίζοντας, μέσα από την εφαρμογή των μεθόδων και των τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση οι συμμετέχοντες/-ουσες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις προσωπικές και πολιτισμικές τους αξίες, δημιουργώντας ταυτόχρονα «άλλα πρόσωπα», που διαφέρουν από τον εαυτό τους. Καθώς απομακρύνονται από τη δική τους ταυτότητα, δεν γίνονται μόνο παρατηρητές/-τριες του «άλλου», αλλά και του εαυτού τους. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση των πολλαπλών οπτικών και των συνθηκών μέσα από τις οποίες δημιουργούνται οι διαφορετικές πεποιθήσεις, ιδέες και αξίες των ανθρώπων, έχοντας, έτσι, τη δυνατότητα να κατανοήσουν και την πολυπλοκότητα των πολιτισμών (Donelan, 2002 · Fleming, 2003).

3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών/εμπυχωτών/-τριών

Μέσα από την εφαρμογή τεχνικών και μεθόδων του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης, έχουν αναδυθεί ζητήματα που αναφέρονται και στον ρόλο των εκπαιδευτικών/εμπυχωτών/-τριών που το εφαρμόζουν.

Κάποια βασικά ερωτήματα τόσο ως προς τον ρόλο του *δράματος* στην έκφραση και διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών/τριών όσο και ως προς τον ρόλο των εκπαιδευτικών/εμπυχωτών/-τριών στη διαδικασία αυτή θέτει η Rivière (2006). Οι προβληματισμοί

αυτοί προέκυψαν μέσα από παρατηρήσεις της, σε σχετική έρευνα για τον τρόπο που εκφράζονται οι κοινωνικοπολιτισμικές ταυτότητες στα μαθήματα *δράματος* στο σχολείο, καθώς οι μαθητές/-τριες αρκετές φορές μπορεί να εκφράσουν και να αναπαράγουν εθνοπολιτισμικά ή άλλα στερεότυπα, προκαταλήψεις και σχέσεις εξουσίας. Έτσι, θέτει τον προβληματισμό σχετικά με τους τρόπους, δια μέσω του *δράματος*, που, ενδεχομένως, αυτά μπορεί να τονίζονται ή να αμβλύνονται. Επίσης, θέτει το ερώτημα για τον τρόπο με τον οποίο η *παιδαγωγική του δράματος* (*drama pedagogy*) θα μπορούσε να ανατρέψει τη διατήρηση των ιστορικών ιχνών των ανισοτήτων που οι κοινωνικοπολιτισμικές ταυτότητες φέρουν στο σχολείο. Επισημαίνει ότι οι ταυτότητες που αλληλεπιδρούν κατά τη διαδικασία του *δράματος* είναι σε συνεχή διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση σε πολλαπλά σημεία αναφοράς. Επομένως, οι ερευνητές/-τριες που εξετάζουν την πολυπολιτισμικότητα θα πρέπει να εστιάσουν στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι ανισότητες εκφράζονται, πώς μπορούν να ανατραπούν, ώστε να μην αναπαράγονται.

Συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί/εμπυχωτές/-τριες θα δράσουν και θα επεξεργαστούν τις προκαταλήψεις ή τα στερεότυπα που εκφράζουν οι μαθητές/μαθήτριες είναι καίριας σημασίας. Το ίδιο σημαντική είναι και η συνειδητοποίηση από τους/τις ίδιους/-ες των περιοριστικών τους αντιλήψεων και στάσεων που φέρουν ως μέλη ενός συγκεκριμένου χρονικά και κοινωνικοπολιτισμικά πλαισίου.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας αναδεικνύει δράσεις και τρόπους που μπορούν να υποστηρίξουν τους/τις εκπαιδευτικούς/εμπυχωτές/-τριες στις διαδικασίες αυτές, καθώς διαδραματίζουν σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο στην εμβάθυνση των εννοιών της ταυτότητας και της ετερότητας από τους/τις μαθητές/-τριες και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής τους ικανότητας.

Οι Kasikova & Valenta (2011) θεωρούν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών/εμπυχωτών/-τριών αποτελεί κρίσιμο σημείο. Ειδικότερα, επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζονται διαπολιτισμικές έννοιες ή θέματα διαπολιτισμικών συγκρούσεων, χωρίς να βασίζονται αποκλειστικά στη δική τους κουλτούρα για να εξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, παρέχοντας δικές τους υποκειμενικές ερμηνείες. Πρέπει να είναι ικανοί/-ές, επίσης, να διαχειρίζονται τις αντιδράσεις των μαθητών/-τριών και να τις ερμηνεύουν σωστά, καθώς και να μπορούν να συζητούν φαινόμενα που προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες στο πλαίσιο της αναστοχαστικής διαδικασίας. Αυτό, φυσικά, προϋποθέτει ότι έχουν κατανοήσει οι ίδιοι/-ες τα φαινόμενα προκαταλήψεων και ανισοτήτων και ειδικότερα τα θέματα που αναφέρονται στις συγκρούσεις που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα. Έτσι, μέσω του *δράματος* θα μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους να αντιληφθούν πώς κατασκευάζεται η πολιτισμική γνώση, πώς ξεκινούν οι προκαταλήψεις και να επεξεργαστούν θέματα ανεκτικότητας, σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Αυτό είναι εφικτό, καθώς, στις δραστηριότητες αυτές, οι μαθητές/-τριες μπορούν να βιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα με όλη της την πολυπλοκότητα και ταυτόχρονα να εξερευνούν νέες δυνατότητες και λύσεις σε φανταστικούς κόσμους, στους οποίους θα μπορούσαν να υπάρξουν διαφορετικά κοινωνικά συστήματα.

Επιπλέον, προτείνουν οι εκπαιδευτικοί/εμπυχωτές/-τριες να μην αποφεύγουν την ανάλυση των ζητημάτων διαπολιτισμικής σύγκρουσης. Θεωρούν πως η ενσωμάτωση αυτής της θεματολογίας στο πλαίσιο μιας μετασχηματιστικής οπτικής μπορεί να αποτελέσει μια πολύτιμη μέθοδο για τη διαμόρφωση γενικότερων αξιών της σύγχρονης δημοκρατίας. Μέσω της ενεργούς εξέτασης αυτών των ζητημάτων, οι μαθητές/-τριες έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τη σημασία της αντιμετώπισης των πολιτισμικών διαφορών και των συγκρούσεων με ανοικτό και εποικοδομητικό τρόπο. Ωστόσο, τονίζουν ιδιαίτερα ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν διαδικασίες *δράματος*, πρώτα πρέπει να έρθουν οι ίδιοι/-ες σε σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους, να ανακαλύψουν πιθανές προκαταλήψεις και στερεότυπα και να τα αντιμετωπίσουν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση (Kasikova & Valenta, 2011).

Οι Gleni & Papadopoulos (2010) επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο του/της εμπυχωτή/τριας *δράματος* στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλύουν τους βασικούς πυλώνες που πρέπει να

στηρίζεται ένας/μία εμπυχωτής/-τρια, προκειμένου να λειτουργεί ως διαπολιτισμικός/-ή δάσκαλος/-α. Αυτοί οι πυλώνες προέκυψαν από τον συνδυασμό του τριπολικού μοντέλου του Pentini για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με τους τρεις τύπους αναγνώρισης του Honneth. Ο πρώτος πυλώνας περιλαμβάνει τη διεισδυτική λογική (*incisive reasoning*) - που εμπεριέχει το τρίπτυχο πρόσβαση/συμμετοχή/ευθύνη - και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, που συμβάλλουν σε ένα περιβάλλον σχολείου βασισμένο στον σεβασμό και το δίκαιο. Ο δεύτερος πυλώνας εστιάζει στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου (*uniqueness of a person*), δείχνοντας φροντίδα και ενδιαφέρον για την ιδιαιτερότητα καθενός/-μίας μαθητή/-τριας και παρέχοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, ο τρίτος πυλώνας αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα της κάθε ομάδας (*particularity of a group*), ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν και της αλληλεγγύης, καθώς και την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύονται τα κρίσιμα στοιχεία της «λογικής» που πρέπει να διακατέχει έναν/μία εμπυχωτή/τρια, εκφράζοντας πρώτα ο/η ίδιος/-α τη διαπολιτισμική του/της ικανότητα. Αυτά τα στοιχεία περιλαμβάνουν την παροχή ίσης πρόσβασης και συμμετοχής για όλους/-ες, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, την αναγνώριση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του εαυτού και των άλλων ως προσώπων, καθώς και την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας κάθε ανθρώπου. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν θεμέλια κάθε προσέγγισης του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και κάθε εμπυχωτής/τρια είναι απαραίτητο όχι μόνο να τα αναδεικνύει και να τα καλλιεργεί στους/στις μαθητές/τριες, στο πλαίσιο της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, αλλά πρωτίστως ο/η ίδιος/-α να τα εφαρμόζει.

Τη σημασία της *ανάλυσης-συζήτησης* ως τελευταία φάση στη διαδικασία του *δράματος* σε επικοινωνιακό και δημιουργικό επίπεδο, επισημαίνουν οι Barrett, Byram, Lázár, Mompoint-Gaillard & Philippou (2014). Αυτή η φάση λειτουργεί ως αναστοχαστική διαδικασία, καθώς επιτρέπει τη συνειδητοποίηση των στάσεων, των σκέψεων και των συναισθημάτων, καθώς και του τρόπου διαχείρισης των διαπολιτισμικών θεμάτων από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες. Ο αναστοχασμός αυτός μπορεί να οδηγήσει στην επεξεργασία και κατανόηση νέων δεδομένων για τον «άλλον», θέτοντας νέα ερωτήματα και ανοίγοντας τον δρόμο για γνωστικό και συναισθηματικό μετασχηματισμό. Αυτή η διαδικασία είναι ουσιώδης και ιδιαίτερα σημαντική, για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς μπορεί να αντιμετωπίσει αρνητικές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις που αφορούν τη διαφορετικότητα.

Επιπλέον, όσον αφορά θέματα διαχείρισης και περιεχομένου στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων θεατρικής εμπύχωσης, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη αρκετές παγίδες που μπορεί να αναδυθούν στην προσπάθεια εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης, σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η Portera (2008) έχει αναδείξει ότι κάποιες πρακτικές που ενώ φαινομενικά προωθούν τη διαπολιτισμικότητα, στην πραγματικότητα μπορεί να συντηρούν τα στερεότυπα, ή να εμποδίζουν τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Στις πρακτικές αυτές υπερτονίζονται και μεγεθύνονται οι πολιτισμικές διαφορές και αυτό μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία στερεότυπων ή και στην ενίσχυσή τους. Επίσης, η υπερβολική αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας κάποιων μαθητών/-τριών από τις/τους εκπαιδευτικούς, ως πρότυπα εκπροσώπησης ενός πολιτισμού (*«xenophilia»*) ή η χρησιμοποίηση κάποιων μαθητών/-τριών ως κύριων εκπροσώπων του πολιτισμού τους, μπορεί να περιορίσουν την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας, καθώς τους/τις εγκλωβίζουν σε μια στατική εικόνα του πολιτισμού, αντί να επιτρέπουν την ελεύθερη ανάπτυξή τους μέσω των προσωπικών τους επιλογών, που ενδεχομένως να οδηγήσουν σε μια σύνθεση πολιτισμικών στοιχείων.

4. Συμπεράσματα

Είναι προφανές ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση, θεωρείται και προτείνεται ως ένα ιδιαίτερα δυναμικό μέσο καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας, βοηθώντας, όταν εφαρμόζεται κατάλληλα και με την κατάλληλη στοχοθεσία, στην ανάπτυξη σημαντικών πτυχών της, που

αναφέρονται τόσο στη γνώση για άλλες πολιτισμικές θεωρήσεις του κόσμου όσο και στην ανάπτυξη αντίστοιχων στάσεων και ικανοτήτων. Για τον λόγο αυτό τονίζεται ιδιαίτερα η συμβολή του από τους/τις ειδικούς, που αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και τις διαστάσεις του.

Ως μια μορφή τέχνης μπορεί να φωτίσει την πολυπλοκότητα των καταστάσεων, την πολυπρισματικότητα τους και ν' αποκαλύψει τις πολιτισμικές τους διαστάσεις, μέσα από τη διαδικασία της επιλογής και της απλούστευσης. Παράλληλα, βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες να αποστασιοποιηθούν και να δουν την ανθρώπινη επικοινωνία με νέα κριτήρια (Fleming, 2004).

Λόγω της φύσης του, αναδεικνύει μια πολυεπίπεδη ματιά για τον εαυτό, τον/την/το «άλλον/η/ο» και τον κόσμο, ώστε οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορετικότητες να γίνονται αντιληπτές μέσα από μια τέτοια οπτική και όχι μέσα από έναν μονολιθικό τρόπο προσέγγισης. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, αυτή η οπτική είναι απαραίτητη, και το ίδιο αναγκαίος είναι και ο μετασχηματισμός της σε πρακτική.

Εντούτοις, αυτή η πρακτική όταν γίνεται τυχαία ή περιστασιακά, χωρίς στοχοθεσία και μέθοδο, όσο καλές προθέσεις και να έχει κάποιος/-α, δεν μπορεί να υποστηρίξει πλήρως τη διαπολιτισμική προσέγγιση, ιδιαίτερα, όταν αναφέρεται σε ζητήματα που μπορεί να έχουν έντονο εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί/εμπνηχωτές/-τριες πρωτίστως είναι απαραίτητο να ανιχνεύουν και να αναγνωρίζουν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και στερεότυπα και να εκπαιδεύονται κατάλληλα, ώστε να εισάγουν και θέματα που αφορούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας (Kasikova & Valenta, 2011). Επίσης, είναι απαραίτητο να ενσωματώνουν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις εφαρμογές τους τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, και τους βασικούς πυλώνες του διαπολιτισμικού/-ής δασκάλου/-ας, όπως προσδιορίστηκαν από τους Gleni & Papadopoulos (2010) και να αποφεύγουν πρακτικές, που ενώ θεωρούνται «διαπολιτισμικές» στην πραγματικότητα, ενδεχομένως, να διατηρούν ή να δημιουργούν στερεότυπα, όπως επισημάνθηκε από την Portera (2008). Ακόμη, χρειάζεται να εφαρμόζουν πάντα μετά τη διαδικασία της εμπνηχωσης τη φάση της *ανάλυσης-συζήτησης*, ώστε να λειτουργούν αναστοχαστικά και μετασχηματιστικά (Barrett, κ.ά., 2014). Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναγνωρίζουν πώς οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τα δικά τους στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, ώστε να τα αναδείξουν και να τα αντιμετωπίσουν, μέσα σε ένα πλαίσιο αντικειμενικότητας και εύρεσης νέων δυνατοτήτων και λύσεων (Kasikova & Valenta, 2011).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί/εμπνηχωτές/-τριες, διαμεσολαβώντας μεταξύ των τεχνικών και μεθόδων του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* και στους/στις μαθητές/-τριες, με την κατάλληλη γνωστικο-συναισθηματική διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, την κατάλληλη θεματική προσέγγιση και στοχοθεσία, μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, μπορούν να αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών/τριών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πολιτών για έναν κόσμο αποδοχής, αλληλοσεβασμού και θετικής αλληλεπίδρασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* (Ε. Πανίτσα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Βόλος.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Α.Π.Θ.

- Μαρούδας, Η. (2012). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και η επίδραση του στις διαμαθητικές σχέσεις στο Δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79-106.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Το θέατρο στην Εκπαίδευση και η συνάντηση με τους «Άλλους». Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, (σσ. 557-563). Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Πάτρα.
- Φιλιππάκης, Μ. (χ.χ.). *Κοινωνικό Θέατρο*. Χανιά: Λευκό Αερόστατο.

Ξενόγλωσση

- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). Developing intercultural competence through education. In J. Huber & Chr. Reynolds (Eds.) *Pestalozzi series No. 3* Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bowell, P., & Heap, B. (2005). Drama on the Run: A Prelude to Mapping the Practice of Process Drama. *The Journal of Aesthetic Education* 39(4), 58-69. <https://doi.org/10.1353/jae.2005.0036>
- Donelan, K. (2002). Engaging with the Other: Drama, and Intercultural Education. *Melbourne Studies in Education*, 43(2), 26-38. <https://doi.org/10.1080/17508480209556400>
- Doyle, C. (1993). *Raising Curtains on Education: Drama as a Site for Critical Pedagogy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Emert, H., Pearson, D. (2007). Expanding the vision of international education: Collaboration, assessment, and intercultural development. *New Directions For Community Colleges*, 138, 67-75. <https://doi.org/10.1002/cc.283>
- Fleming, M. (2003). Intercultural experience and drama. In G. Alred, M. Byram, M. Fleming (Eds.) *Intercultural Experience and Education*, (pp. 87-100). Cromwell Press Ltd.
- Fleming, M. (2004). Drama and intercultural education. *GFL Journal*, 1, 110-123.
- Gleni, Ch. & Papadopoulos, S. (2010). When drama animator meets intercultural Teacher: Pedagogy of communicative globalism and inclusion. In *International Conference Proceedings: Intercultural education as a project for social transformation. Linking theory and practice towards equity and social justice*, (pp 138-152). International Association of Intercultural Education/ Inter Network.
- Jackson, T. (1980). *Learning through theatre. Essays and casebooks on Theatre in Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Kasikova, H., Valenta, J. (2011). Educational Strategies Based on Conflict in Intercultural Education. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 37-51. <https://hrcak.srce.hr/118077>
- Leung, K., Ang, S., Tan, M.L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior*, 1, 489-519. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- Odağ, Ö., Wallin, H. & Kedzior, K. (2015). Definition of intercultural competence according to undergraduate students at an international university in Germany. *Journal of Studies in International Education*, 20(2) 118-139. <https://doi.org/10.1177/1028315315587105>

- Piazzoli, E. (2010). Process drama and intercultural language learning: an experience of contemporary Italy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(3), 385–402. <https://doi.org/10.1080/13569783.2010.495272>
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Rivière, D. (2006). Identities and intersectionalities: performance, power and the possibilities for multicultural education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(3), 341–354. <https://doi.org/10.1080/13569780500276020>
- Salopelto, H. (2008). *Intercultural competence through Drama. A teaching experiment*. Pro Gradu Thesis in English. University of Jyväskylä. Department of Languages.
- Tan, J.-S. & Chua, R. (2003). Training and development cultural intelligence. In ,Chr. Earley, S. Ang, (eds.), *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, (pp. 258-303). Stanford University Press.
- Walton, J., Priest, N. & Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24(3), 181–194. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793036>

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πρατσίνη Μαρία

Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Υποψήφια διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης

ερίληψη

Το βιβλίο αποτελεί πάντα ένα πολύτιμο μέσο για την ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων σε ενήλικες και παιδιά. Η διαμεσολαβητική του παρουσία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς ανοίγει παράθυρα στον κόσμο, φέρνει κοντά κουλτούρες και πολιτισμούς, συνδέει τόπους και ανθρώπους. Μέσα από την πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία, οι μικροί αναγνώστες και οι μικρές αναγνώστριες αναπτύσσουν κατανόηση και ενσυναίσθηση καθώς εμπλέκονται στις περιπέτειες των ηρώων γνωρίζοντας με έναν βιωματικό και βαθιά ανθρωποκεντρικό τρόπο πολύχρωμες πτυχές του κόσμου. Η επιλογή κατάλληλων βιβλίων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και η αξιοποίησή τους στο διδακτικό έργο μέσα από δράσεις φιλιαναγνωσίας, μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, προσδίδοντας παράλληλα ορατότητα σε κάθε παιδί, ανεξάρτητα από το γλωσσικό-πολιτισμικό του υπόβαθρο. Η παρούσα εργασία, με αναφορά στα πιο πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στοχεύει στην ανάδειξη της παιδικής λογοτεχνίας και της φιλιαναγνωσίας, ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό μέσο για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, φιλιαναγνωσία, διαπολιτισμικότητα

1. Εισαγωγή

Βασικός στόχος της λογοτεχνίας είναι η αισθητική και πνευματική καλλιέργεια, η ανάπτυξη των συναισθημάτων και η διεύρυνση της αντίληψης για τον κόσμο και την πολυπλοκότητά του μέσα από την ποικιλία διαφορετικών ιστοριών και τρόπων γραφής (Παπαδάτος, 2012· Αραβανή, 2007).

Με την ανάγνωση και μελέτη λογοτεχνικών κειμένων ο άνθρωπος οδηγείται στην αυτογνωσία, σε μια κατάσταση εσωτερικής ελευθερίας και ανασυγκρότησης του αξιακού του προσανατολισμού καθώς επαναδιαπραγματεύεται παλιές και νέες ιδέες (Αραβανή, 2007· Σπινκ, 1990). Το βιβλίο παραμένει ένας πιστός φίλος και ένα παράθυρο ανοιχτό στον σύγχρονο κόσμο που όμως μεταβάλλεται ραγδαία. Και καθώς συναντάμε νέους πολιτισμούς, διαφορετικούς ανθρώπους και κουλτούρες μέσα από τις ιστορίες και αφηγήσεις των συγγραφέων, γινόμαστε μέρος αυτού του πολύπλοκου σύμπαντος, της παγκόσμιας κοινότητας, όπου τελικά όλοι ανήκουμε. Αναμφίβολα η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλλει στο πλησίασμα των ανθρώπων, στη διεύρυνση των ατομικών μας αντιλήψεων και στην καλλιέργεια μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, αντίστοιχα, έχει ως βασικό της σκοπό την κριτική αγωγή «στα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου» (ΝΠΣ, 2011). Γίνεται το μέσο για την μετάβαση από την παθητική πρόσληψη της γνώσης στην ενεργητική συμμετοχή και τη δημιουργική έκφραση (Αραβανή, 2019). Προσφέρει στους μαθητές εργαλεία για να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους μέσα από την κριτική κατανόηση του κόσμου, να συνειδητοποιήσουν και διευρύνουν τον τρόπο αντίληψης της κοινωνικής, ιστορικής και πολιτισμικής τους εμπειρίας και εντέλει να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους. Έτσι, η λογοτεχνία αναδεικνύεται σε ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο κατέχει σημαντική θέση στη ζωή μας (Αραβαντής 2012· ΝΠΣ, 2011).

2. Παιδική Λογοτεχνία και φιλαναγνωσία στα αναλυτικά προγράμματα

Η παιδική λογοτεχνία έχει ως σκοπό την αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού μέσα από την λεκτική ομορφιά και συγκίνηση. Ταυτόχρονα όμως, όπως σημειώνει η Κανατσούλη (2002), συμβάλλει στη γενικότερη αγωγή του παιδιού καθώς είναι φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. Επιπλέον διεθνείς έρευνες συσχετίζουν την ανάγνωση βιβλίων με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η ανάγνωση για ευχαρίστηση αποτελεί έναν αξιόπιστο δείκτη υψηλών επιδόσεων προοιωνίζοντας και την μελλοντική επιτυχία του παιδιού ως προς την ατομική και κοινωνική του εξέλιξη (Anderson, κ.ά., 2000). Μεταξύ άλλων, τα παιδιά που απολαμβάνουν το διάβασμα αναπτύσσουν τη γλωσσική τους έκφραση, την αναγνωστική τους δεξιότητα, την αφηγηματική τους ικανότητα και τη δυνατότητα κατανόησης ενός κειμένου (Gildersleeves, 2012· Kachel, 2011).

Καθώς αναγνωρίζονται τα πολλαπλά οφέλη για τη μαθησιακή και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, η παιδική λογοτεχνία εντάσσεται και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων καταλαμβάνοντας εμφαντικά χώρο στη διδασκαλία.

Στο ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) και στα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), η λογοτεχνία και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας κατέχουν σημαίνοντα ρόλο στη διδασκαλία καθώς όπως επισημαίνεται «με τη λογοτεχνία η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας». Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, μετατροπής της πραγματικότητας και δημιουργίας νέων εμπειριών. Τα λογοτεχνικά κείμενα συμβάλλουν καθοριστικά σε αυτή τη μετασχηματιστική διαδικασία, καθώς παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας (ΦΕΚ, 2003:14).

Στον Οδηγό για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, γίνεται αναφορά στα συμπεράσματα της σύγχρονης ερευνητικής βιβλιογραφίας, που επιβεβαιώνουν την επιρροή μεταξύ Γλώσσας και Λογοτεχνίας καθώς η τελευταία «ως εξαιρετική μορφή λόγου», προσφέρει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να αποτυπώνει τα συναισθήματά του, την έμπνευση και δημιουργικότητά του, αξιοποιώντας τη δύναμη του γλωσσικού μέσου (ΦΕΚ, 2023). Αναδεικνύεται μάλιστα ο στρατηγικός ρόλος της ανάγνωσης διαφόρων κειμενικών ειδών και η σημασία τους στην καλλιέργεια ποικίλων

αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Όπως σημειώνει ο Κ. Μαλαφάντης (2017), η φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών φαίνεται να υιοθετεί αρχές «κριτικού γραμματισμού», καθώς αντιμετωπίζει την παιδική λογοτεχνία και τη διδασκαλία της στο Δημοτικό σχολείο «ως ένα σύνθετο πολιτιστικό φαινόμενο που μας παρέχει εργαλεία για να κατανοήσουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει αλλά και για να οξύνουμε την κριτική μας στάση απέναντι σε αυτόν» (όπ. αναφ. στο Αραβανή, 2021:32).

Ο ρόλος της φιλαναγνωσίας στη διαμόρφωση της ταυτότητας και την ανάδειξη της ετερότητας, αναδεικνύεται ιδιαίτερα στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2011) όπως διαμορφώθηκε στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) και δόθηκε στις σχολικές μονάδες προς εφαρμογή, παράλληλα με τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, χωρίς, ωστόσο, να γίνουν οι αναγκαίες προσαρμογές. Η βασική πεποίθηση του ΠΣ του Νέου Σχολείου ήταν ότι υπάρχουν κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, και ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, παρέχοντας κίνητρα φιλαναγνωσίας με σεβασμό στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως διακριτό αντικείμενο, η φιλαναγνωσία εισήχθη το 2010 για πρώτη φορά στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)-, αυξάνοντας τις ώρες του γλωσσικού μαθήματος όλων των τάξεων κατά μία ώρα, με σκοπό την εξοικείωση του μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και τη σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης με το λογοτεχνικό βιβλίο. Το 2015 όμως, με τη θεσμοθέτηση του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, η ώρα της φιλαναγνωσίας αφαιρέθηκε από το ωρολόγιο πρόγραμμα (ΦΕΚ, 2010, 2016).

Διανύοντας το μεταβατικό στάδιο από τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προς τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, διαπιστώνουμε ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας προσεγγίζεται μέσα από την κριτική επίγνωση και τη διαπολιτισμική της διάσταση, ενθαρρύνοντας τη μελέτη σε επίπεδο μαθητικής κοινότητας διαφορετικών, επίκαιρων και αυθεντικών κειμένων που προέρχονται από ποικίλες πηγές και προβάλλουν διαφορετικές όψεις της πραγματικότητας. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας κατέχει εξέχουσα θέση επισημαίνοντας μεταξύ άλλων τη συμβολή της στη διεύρυνση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου των μαθητών και μαθητριών, στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της φιλαναγνωσίας. Προβλέπεται δε η προσέγγιση ολόκληρων βιβλίων και αναγνωσμάτων, με ποικιλία μορφής και θεμάτων, ώστε να αναπτυχθεί η φιλαναγνωστική στάση μέσα από την απόλαυση της ανάγνωσης και την αισθητική ικανοποίηση. Και επισημαίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ώστε όλα τα παιδιά να εμπλέκονται δημιουργικά στην επιλογή και μελέτη αναγνωσμάτων είτε πρόκειται για μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες και δυνατότητες είτε για παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική (ΦΕΚ, 2023).

Είναι γεγονός, ότι η παιδική λογοτεχνία είναι ένα πεδίο που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευρύτητα και ποικιλομορφία. Και αυτό γιατί, όπως επισημαίνει η Γαβριηλίδου (2002), επικοινωνεί με όλο και περισσότερες επιστήμες, υποδηλώνοντας πολλές προοπτικές για την εξέλιξη και ανανέωσή της, αλλά και γιατί, υποκείμενη στις συνεχείς, κοινωνικές τουλάχιστον, μεταβολές, μπορεί να προσαρμόζεται λαμβάνοντας υπόψη της σύγχρονες ανάγκες και συνθήκες. Το βέβαιο είναι ότι η παιδική λογοτεχνία - μέσα από το περιεχόμενο και τις πολλές διαφορετικές αφηγηματικές προσεγγίσεις- αποκτά πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά και μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στον διαπολιτισμικό διάλογο καλλιεργώντας αρχές ισοτιμίας, αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης «του άλλου».

2.1. Η διαπολιτισμική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Παρατηρούμε πως σε όλα τα κείμενα των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στα οποία συνοπτικά αναφερθήκαμε, κυριαρχεί ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, η λειτουργία της οποίας επικεντρώνεται στην ενεργή εμπλοκή του μαθητή και στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης

της προσωπικότητάς του. Ο μαθητής διδάσκεται με βάση *την υποκειμενικότητά του, την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειά του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο ή και τις ιδιαίτερες ανάγκες του* (ΠΣ Νέο Σχολείο, 2011:6). Ως εκ τούτου, «οι μαθητές – αναγνώστες αντιλαμβάνονται τη σημασία της λογοτεχνίας για τους εαυτούς τους και μπορούν να προχωρήσουν μακριά από κυρίαρχα και πολιτισμικά στερεότυπα στη διαμόρφωση μιας νέας υποκειμενικότητας, διευρυμένης και βασισμένης σε μια συνείδηση διαπολιτισμική» (Πασχαλίδης, 1999:320-22)

Ειδική μνεία γίνεται, μάλιστα, για «τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη», όπου χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, τον οποίο οφείλει το διδακτικό πλαίσιο να βοηθήσει ώστε να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας αλλά και να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του» (ΔΕΠΠ-ΑΠΣ, 2003). Αναγνωρίζεται, επιπλέον, ο συνεχής εμπλουτισμός της πολιτισμικής ποικιλότητας στην ελληνική κοινωνία, υπό το πρίσμα της υπόθεσης της διαφοράς και όχι του ελλείμματος» ((Aumüller, 2009· Μάρκου, 1997· Δαμανάκης, 2002), ως μια υγιής κατάσταση που έρχεται για να συμβάλει στην αναζωογόνηση των κυρίαρχων παραδόσεων (Γκότοβος, 2002). Στη νέα πραγματικότητα που δημιουργείται, για να μπορούν όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας, τόσο η κοινωνία όσο και η σχολική κοινότητα θέτουν σε προτεραιότητα αξίες όπως η αποδοχή και ο σεβασμός κάθε μορφής ετερότητας. Η γνώση από τους μαθητές της μητρικής τους γλώσσας και άλλων γλωσσών αλλά και η ενημέρωση για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση τη δική τους και άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων, υποστηρίζουν και διευκολύνουν την επικοινωνία και τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Νικολάου, 2000).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρείται ως «η καταλληλότερη απάντηση» στο νέο πλαίσιο της αυξανόμενης σύγκλισης των διαφορετικών γλωσσών, θρησκειών, πολιτιστικών συμπεριφορών και τρόπων σκέψης (Portera (2008). Αλλά για να επιτευχθεί ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα προγράμματα σπουδών οφείλουν να διασφαλίζουν ότι «οι ταυτότητες, η γλώσσα ή οι γλώσσες, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι στάσεις μαθητών/τριών αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς» (ΝΠΣ, 2023).

3. Η διαπολιτισμικότητα της Λογοτεχνίας

Η Λογοτεχνία δεν μένει ανεπηρέαστη από τα γεγονότα κάθε εποχής, από τις προβληματικές και τα φαινόμενα που αναπτύσσονται ή μεταβάλλονται σε κάθε περίοδο. Αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων, αντιλήψεων και δημιουργίας ή ισχυροποίησης στερεοτύπων, καθώς οι συγγραφείς μεταφέρουν στα κείμενά τους τις εμπειρίες τους και τη δική τους «θέαση» του κόσμου. «Καθένας από τους συγγραφείς χαρακτηρίζεται από το δικό του προσωπικό ύφος, διατηρεί εκλεκτική συγγένεια με συγκεκριμένες ιδεολογίες και τον απασχολεί διαφορετική θεματολογία» όπως σημειώνει η Γαβριηλίδου (2002:44). Ενώ η Αραμπατζόγλου (1998), βλέπει στην λογοτεχνία το πεδίο εκείνο όπου «μια κοινωνία αυτοπροσδιορίζεται, αυτοπαρατηρείται, ονειρεύεται τον εαυτό της και τον πολιτισμό της, μέσα από μια διαρκή αναζήτηση ταυτότητας η οποία πραγματώνεται με την αυτοσκόπηση και την ετεροσκόπηση δημιουργώντας εικόνες του εαυτού και του άλλου» (όπ. αναφ. στο Διακοσάββα, 2020). Έτσι η λογοτεχνία αναδεικνύεται σε έναν σημαντικό φορέα διαμόρφωσης στερεοτυπικών αντιλήψεων καθώς οι συγγραφείς μέσα από τα έργα τους άλλοτε υιοθετούν και παρουσιάζουν στερεοτυπικές εικόνες για την ετερότητα και άλλοτε τις αμφισβητούν και τις ανατρέπουν (Σούρδη, 2018:54). Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2002), όταν κάποιος διαβάσει ένα κείμενο μέσα από μια πολυπολιτισμική οπτική, ανακαλύπτει τις ποικίλες πολιτισμικές δυνατότητές του. Ουσιαστικά αποκτά πολυπολιτισμική επίγνωση έτσι ώστε να φέρει στην επιφάνεια ποικίλα θέματα που δεν θα ήταν αλλιώς ορατά.

Στο πεδίο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, λαμβάνουν χώρα παράλληλες διεργασίες γλωσσικής και αισθητικής ανάπτυξης και καλλιέργειας αλλά και διαπραγματεύσης και επαναπροσδιορισμού των ταυτοτήτων και διακίνησης οικουμενικών αρχών και αξιών μέσα στις αναγνωστικές κοινότητες που δημιουργούν μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Διακοσάββα, 2019). Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία, επομένως, ενισχύει τη διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας δημιουργώντας χώρο για ορατότητα και έκφραση, ιδίως για τα παιδιά από μειοψηφικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. Ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους μέσα από την αναγνώριση της ταυτότητάς τους και διδάσκει τον αμοιβαίο σεβασμό ανάμεσα στα παιδιά-συναναγνώστες κάθε ηλικίας.

4. Φιλαναγνωσία και διαπολιτισμική ενσυναίσθηση

Σκοπός της φιλαναγνωσίας είναι η βιωματική εμπλοκή και εξοικείωση του παιδιού με το βιβλίο και το λογοτεχνικό υλικό, μέσα από δραστηριότητες «κειμενικού, εικονογραφικού και πολιτισμικού γραμματισμού» οι οποίες, «πυροδοτώντας» τις φαντασιακές του εκφράσεις, προκαλούν το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή του (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008· Πατέρα, Τσιλιμένη, 2012). Διαβάζοντας βιβλία, τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο, καθώς επιχειρούν ερμηνείες και συνδέσεις με βάση την υποκειμενικότητα των εμπειριών και της κουλτούρας τους (Compagnon, 2001). Ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική καλλιέργεια της αναγνωστικής ευχαρίστησης η οποία βρίσκεται στην ουσία της φιλαναγνωσίας, αποδίδει και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης σε Έκθεσή του ήδη από το 2002 (OECD, 2002). Μέσα από έρευνα που διεξήγαγε σε 36 χώρες, αναδεικνύεται ως σημαντικότερος παράγοντας για την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, απ' ό,τι μόνο η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας. Για το λόγο αυτό, οι Clark και Rumbold (2006:6), προτείνουν τη συστηματική καλλιέργεια της ανάγνωσης που στοχεύει στην ευχαρίστηση και την αισθητική απόλαυση, ως μια σημαντικά αποτελεσματική προσέγγιση για την αύξηση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων και την καταπολέμηση μακροπρόθεσμα του κοινωνικού αποκλεισμού. Αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας είναι το δίπολο οικογένεια – σχολείο και η πολύπλευρη ενίσχυσή τους, καθώς η σχέση των γονέων και των εκπαιδευτικών με το βιβλίο καθορίζει τη σχέση που θα αναπτύξει και το παιδί με την ανάγνωση (Παπαδάτος, 2009).

Το βιβλίο και τα λογοτεχνικά έργα, κεντρίζουν τη φαντασία των παιδιών και διεγείρουν τα συναισθήματά τους για τα σημαντικά θέματα που απασχολούν την ανθρωπότητα και συμβάλλουν κατά τρόπο αξιοπρόσεχτο στην γνωστική, κοινωνική και ψυχική τους ανάπτυξη. Μπορούν να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική τους ενσυναίσθηση καθώς εμπλέκονται τα ίδια στις ιστορίες των ηρώων, κατανοούν και υιοθετούν θετικές στάσεις για το φαινόμενο των μετακινήσεων που βιώνουν οι άνθρωποι διαχρονικά (Angelides, Panaou, 2012). Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα των σχολείων προσφέρει πολύτιμες ευκαιρίες στους μαθητές να γνωρίσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, χτίζοντας παράλληλα τη δική τους ταυτότητα (Κομπιάδου, 2019). Στη διαπολιτισμική διδασκαλία, «το λογοτεχνικό βιβλίο γίνεται διαμεσολαβητής των πολιτισμών» (Παπαδάτος, 2009:145). Σύμφωνα με τις Μαγουλά και Παπαγαννακοπούλου (2013), «ιδιαίτερα το λογοτεχνικό βιβλίο «πολυπολιτισμικού περιεχομένου», μπορεί να εμφυσήσει τον σεβασμό σε άλλους πολιτισμούς, την αποδοχή του «άλλου», τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών λαών και πολιτισμών». Η συνεισφορά του λογοτεχνικού βιβλίου, ως διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό, είναι εξαιρετικά ενισχυτική στην καλλιέργεια των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη. Εξίσου σημαντική είναι και η προσεχτική επιλογή βιβλίων ώστε να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα κριτήρια διαπολιτισμικού χαρακτήρα, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος αναπαραγωγής στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους πολιτισμικά διαφέροντες (Μάγος, 2010).

5. Ο ρόλος του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας όσο και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό, τις γνώσεις και την ικανότητά του να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών του, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αρχές οι οποίες δεν απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αλλά αφορούν το σύνολο της τάξης και του σχολείου (Γκόβαρης, 2001). Στοχεύουν στην αφύπνιση της συνείδησης για την κοινωνική και πολιτιστική ποικιλομορφία που συνεχώς διευρύνεται τόσο μέσα στο σχολικό πλαίσιο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας ως «θετική διαπολιτισμική στάση» (Schirmer et al, 2012).

Η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά στον τρόπο που συμπεριφερόμαστε και επικοινωνούμε κατά τη συνάντησή μας με ανθρώπους από άλλες κουλτούρες. Στον σύγχρονο κόσμο της παγκοσμιοποίησης και της ραγδαία μεταβαλλόμενης σχολικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, όπου οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζονται, η διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό συγκείμενο, προβάλλει ως αδήριτη ανάγκη. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται από χαρακτηριστικά όπως η ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, της ενσυναίσθησης, της θετικής στάσης προς τους άλλους ανθρώπους και τις κουλτούρες τους και θέληση να μάθει και αποκτήσει νέες εμπειρίες από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Arasaratnam, 2009). Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός διακρίνεται από ενσυναίσθηση και είναι σε θέση να προσαρμόσει τις παιδαγωγικές του μεθόδους και τις διδακτικές του πρακτικές σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχοντας ο ίδιος αναπτύξει διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, είναι σε θέση να την μεταδώσει και καλλιεργήσει στους μαθητές της τάξης του, διευκολύνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση, με απώτερο στόχο, όχι μόνο να αποτρέψει την εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών, φυλετικών και εθνοτικών συγκρούσεων αλλά και να θέσει τις βάσεις για μια διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένη κοινωνία (Νικολάου, 2000· Κοντογιάννη, Θώμου, 2022).

Γίνεται επομένως σαφές, πώς για την επίτευξη των στόχων της φιλιαναγνωσίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται από διαπολιτισμικές δεξιότητες προκειμένου να προσεγγίσει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με κατάλληλες πρακτικές για να μυήσει όλους τους μαθητές του στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων με σκοπό την ευχαρίστηση, αλλά και την καλλιέργεια διαπολιτισμικών αρχών και αξιών. Η καλή γνώση του μαθησιακού και κοινωνικού προφίλ καθώς και του γλωσσικού και εθνοπολιτισμικού υπόβαθρου κάθε μαθητή, υπηρετεί τον διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, προκειμένου εκείνος να προσδιορίσει ανάλογα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τον καθένα και εκτιμήσει την πρόοδό του σε σχέση με τον εαυτό του και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του.

Διαβάζοντας ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μεγαλόφωνα και εκφραστικά τα λογοτεχνικά κείμενα, δημιουργώντας «γωνιές ανάγνωσης» στην τάξη με πολλά διαφορετικά είδη βιβλίων, αξιοποιώντας τεχνικές αφήγησης και δημιουργικής γραφής, ενδυναμώνοντας τους μαθητές του μέσα από συζητήσεις, επιλέγοντας μαζί τους βιβλία και υιοθετώντας βιωματικές πρακτικές, «συμβάλλει στην επιτυχία ή την αποτυχία συνάντησης των μαθητών με τον λογοτεχνικό κόσμο» (Αραβανή, 2021:60).

Ωστόσο, η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας με αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσεγγίζει την ετερότητα με ευαισθησία, αποτελούν πολύπλοκα ζητήματα, τα οποία χρήζουν συστηματικής μελέτης καθώς δεν περιορίζονται απλά σε οδηγίες σχεδιασμού της διδακτικής πράξης, αλλά αφορούν κυρίως τις βασικές παραδοχές της εκπαίδευσης και την κριτική θεώρησή τους (Μανιάτης, 2007).

6. Συμπεράσματα

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών αποτελεί την αφετηρία της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, βασικός στόχος της οποίας είναι η ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με γνώμονα πάντα την ισότητα

αντιμετώπιση των πολιτισμών (Κοντογιάννη, 2008). Προκειμένου να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία και μάθηση στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Παπαδοπούλου, 2008).

Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία και οι δραστηριότητες φιλαναγνωσίας αποτελούν ισχυρά εργαλεία, τα οποία με κατάλληλη αξιοποίηση μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού πλαισίου και τη δημιουργία σχολικής κουλτούρας όπου κάθε ταυτότητα αναγνωρίζεται και κάθε μορφής ετερότητα τυγχάνει σεβασμού και αποδοχής. Η ισχυρή παρουσία τους στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα αυτή.

Απαραίτητη συνθήκη όμως, για να αναπτυχθεί η φιλαναγνωσία και να αγαπήσει το παιδί το βιβλίο, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και εθνοπολιτισμικό του υπόβαθρο, είναι, καταρχήν, το βίωμα της απόλαυσης μέσα από πλούσιες φιλαναγνωστικές εμπειρίες στο πρώτο- και εξαιρετικά πολύτιμο- περιβάλλον της οικογένειας και στη συνέχεια στη σχολική τάξη και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Από κει και ύστερα, η φιλαναγνωσία ως διαδικασία εγγραμματισμού, μπορεί να εξυπηρετήσει γνωστικούς στόχους, αλλά και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενδυναμώνοντας το παιδί στη σχέση του με τον «εαυτό» και τους «άλλους» μέσα από την καλλιέργεια των πανανθρώπινων αξιών, την ευαισθητοποίηση σε θέματα ετερότητας και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης πάνω στα σύγχρονα προβλήματα του κόσμου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). Ο άλλος εν διωγμό, Η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία, Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αραβανή, Ε. (2019). Ερευνώντας και διερευνώντας το σχολικό εγχειρίδιο: Η μελέτη των εισαγωγικών σημειωμάτων των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 67/2019.
- Αραβανή, Ε. (2021). Οι λέξεις ανοίγουν πόρτες στη θάλασσα. Μελέτες και έρευνες για την Παιδική Λογοτεχνία και Φιλαναγνωσία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αραβαντής, Σ. (2012). Η παρουσία της Διαπολιτισμικότητας στα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: το μάθημα της Λογοτεχνίας.
- Αραβανή, Ε. (2007). Η παιδαγωγική θεωρία μάθησης του R. Gagné στην υπηρεσία της παιδικής λογοτεχνίας: Το παράδειγμα της «μικρής Αστραδενής» (Ευγ. Φακίνου). Ηλεκτρονική παρουσίαση Πρακτικών του Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, (Ιωάννινα, 17- 20 Μαΐου, 2007), 815-823.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2002). Το παιδί και ο έφηβος στα έργα των Beatrice Solinas Donghi, Bianga Pitzorno, Marcello Argilli και Angelo Petrosino (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Άτραπος.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Comragnon, A. (2001). Ο δαίμων της θεωρίας: Λογοτεχνία και κοινή λογική. Μετφ. Α. Λαμπρόπουλος. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1997) Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 28.

- Διακοσάββα, Ε. (2020). Λογοτεχνία και Ετερότητα. Ο Βιζυηνός υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας. Σχέδιο μαθήματος στο «Μοσκόβ- Σελίμ». Εκδόσεις Αποστακτήριο.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). Αμφίσημα της παιδικής Λογοτεχνίας (No. IKEEBOOK-2014-310). Aristotle University of Thessaloniki.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ωρα μηδέν. Στο: Διαβάζω, 488, 66-69.
- Κομπιάδου, 2019. Κείμενα ταυτότητας και κείμενα ταύτισης παιδιών και γονέων νηπιαγωγείου. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλη, Ε. Σκούρτου & Π. Τρίφωνας (Επιμ.), Ζητήματα γλώσσας και ετερότητας και εκπαίδευσης (403-416). Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιάννη, Δ. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική πράξη. Επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα: Διδάσκοντας φιλολογικά μαθήματα σε διαπολιτισμικές τάξεις. Ηράκλειο, 26 Μαρτίου 2008.
- Κοντογιάννη, Δ., Θώμου, Π. (2022). Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής. Στο Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τεύχος 8, σσ. 190-210.
- Μάγος, 2010. «Καθρέπτες και παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια». Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση. Στα Πρακτικά του 13^{ου} Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα». Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών 298-309.
- Μαγουλά, Ε., Παπαγιαννακοπούλου. Κ. (2013). Δράσεις φιλαναγνωσίας σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Δ. Πολίτης (Επιμ.) Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές (284-297). Αθήνα: Διάδραση.
- Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. Ηώς, 2, 139-173.
- Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Γ. (2009). Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες. Αθήνα: Πατάκης
- Παπαδάτος, Γ. (2012). Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, 53-65.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Πατέρα, Α., Τσιλιμένη, Τ. (2012). Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση- Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450
- Σούρδη, Β. (2018). Διαπολιτισμικότητα και παιδική λογοτεχνία στα πρώτα στάδια εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σπινκ, Τ. (1990). Τα παιδιά ως αναγνώστες (Κ. Ντελόπουλους, Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΦΕΚ 1324/11-05-2016, τ. Β΄. Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.
- ΦΕΚ 111/12-06-2020, τ. Α΄. Ν4692/2020: Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.

- ΦΕΚ 303/13-03-2003, τ. Β'. Αριθμ. Απόφ. 21072α/Γ2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου.
- ΦΕΚ 684/9-02-2023 τ. Β'. Αριθμ. Απόφ. 13559/Δ1. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο.
- Ξενόγλωσση
- Anderson, R. C., Hiebert, EH, Scott, JA, & Wilkinson, IAG (1985). Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες: Από την ψυχολογία της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική πρακτική. Μτφρ. Α.Αρχοντίδου-Ι. Μπίμπου-Φ. Παπαδημητρίου-Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, 2000.
- Arasaratnam, L. A. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of intercultural communication*, 9(2), 1-08.
- Aumüller, J. (2009). Assimilation: Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept. transcript Verlag.
- Cai, M. (1998). Multiple definitions of multicultural literature: Is the debate really just. *New Advocate*, 11(4), 311-24.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure: A Research Overview. National Literacy Trust.
- Gildersleeves, L. (2012). Do school libraries make a difference?: Some considerations on investigating school library impact in the United Kingdom. *Library Management*, 33(6), 403–413. <https://doi.org/10.1108/01435121211266212>
- Kachel, D. E. (2011). School Library Research Summarized : A graduate class project. Mansfield University. <http://library.mansfield.edu/>
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. Publisher: Routledge. <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Schirmer, W., Weidenstedt, L., & Reich, W. (2012). From tolerance to respect in inter-ethnic contexts. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(7), 1049-1065.
- OECD (2002), Education at a glance, Paris, OECD

ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ, ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (ERASMUS, ETWINNING, Κ.Α.)

“WONDERFUL FAIRYTALES IN KINDERGARTEN” ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ETWINNING, ΕΝΑ ΥΠΕΡΟΧΟ ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

Σιόντη Δήμητρα

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Μ.Εδ. στις Επιστήμες της Αγωγής

Κοκορού Αγγελική

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Το Wonderful Fairytales in kindergarten ήταν ένα υπέροχο ταξίδι στον κόσμο των παραμυθιών επτάμηνης διάρκειας, Νοέμβριος 2021- Μάιος 2022, στο οποίο συμμετείχαν με κοινές και συλλογικές δράσεις εκπαιδευτικοί από 33 νηπιαγωγεία και πάνω από 300 μαθητές από 9 χώρες της Ευρώπης με κοινό στόχο μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση οι μαθητές να δημιουργήσουν μια συλλογή παραμυθιών και ένα συνεργατικό παραμύθι. Για τον σκοπό αυτό, προωθήθηκε και διαμορφώθηκε ένα σχολικό περιβάλλον που υποστήριζε τον μαθητή, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανησυχίες του και να του δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξει βασικές ικανότητες προφορικής, γραπτής και πολυγλωσσικής επικοινωνίας, να εξασκήσει δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, ομιλίας και γραφής, να αναπαριστά και να επικοινωνεί τις ιδέες του και να γνωρίσει τεχνικές ζωγραφικής. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκαν δραστηριότητες που καλλιεργούν ήπιες δεξιότητες (4Cs – συνεργασίας, επικοινωνίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης) καθώς και ψηφιακές δεξιότητες. Το έργο τιμήθηκε με την Εθνική και την Ευρωπαϊκή Ετικέτα ποιότητας.

Λέξεις κλειδιά: eTwinning, Νηπιαγωγείο, Παραμύθια

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι το πιο σημαντικό στοιχείο της κοινωνίας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης μιας κοινωνίας είναι το μέτρο που καθορίζει το επίπεδο ανάπτυξης της. Οι χώρες στοχεύουν να αυξήσουν το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό και να εξασφαλίσουν την κοινωνική ανάπτυξη μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ωστόσο, σε έναν ταχέως αναπτυσσόμενο και μεταβαλλόμενο κόσμο, δεν είναι δυνατό να εξεταστούν οι έννοιες της εκπαίδευσης και της τεχνολογίας χωριστά ή μία από την άλλη.

Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, τα περιβάλλοντα μάθησης έχουν γίνει πιο δυναμικά και οι ρόλοι των δασκάλων και των μαθητών έχουν αλλάξει. Αυτή η κατάσταση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν καλά το αντικείμενο τους, να σχεδιάζουν αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό τους έργο, να δημιουργούν θετικά περιβάλλοντα μάθησης, να είναι ανοιχτοί σε καινοτομίες και στην αξιοποίηση της τεχνολογίας, να έχουν ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, να εργάζονται για την ανάπτυξη αναλυτικής και δημιουργικής σκέψης στους μαθητές και να είναι άτομα ανοιχτά σε συνεχή ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο, το eTwinning προσφέρει μια πολύ αποτελεσματική πλατφόρμα για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί αυτές τις δεξιότητες (Αλεξίου, 2019). Οι δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να μοιραστούν επαγγελματικές ιδέες και εμπειρίες.

Το e-Twinning, που ξεκίνησε το 2005 ως βασική δραστηριότητα του προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, είναι μια πλατφόρμα που παρέχει εργαλεία και υπηρεσίες υποστήριξης για σχολεία μέσω της χρήσης «Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών

(ΤΠΕ)», που οδηγεί σε συνεργασία μεταξύ σχολείων στην Ευρώπη και προσφέροντας δωρεάν συνεχείς διαδικτυακές ευκαιρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς. Η Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης διοικείται από το «European Schoolnet», μια διεθνή συνεργασία 34 Ευρωπαϊκών Υπουργείων Παιδείας. Η πύλη περιλαμβάνει νέα από τις χώρες του e-Twinning, ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, διάφορες δραστηριότητες μάθησης, διαδικτυακά σεμινάρια, εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης και παραδείγματα επιτυχημένων έργων. Αυτή η πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης επιβεβαιώνει τους βασικούς παράγοντες των πολιτικών του: Δια Βίου Μάθηση, ψηφιοποίηση, πολυγλωσσία και προώθηση των ευρωπαϊκών αξιών. Η εκπαιδευτική πλατφόρμα eTwinning δίνει τη δυνατότητα διεθνών έργων στην Προσχολική, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια τάξη στην Ευρώπη και τις γειτονικές της χώρες είτε σε σχέση με το Erasmus+ είτε μέσω αυτόνομων έργων.

Η πλατφόρμα e-Twinning προσφέρει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών για δασκάλους και μαθητές για την ενσωμάτωση της χρήσης της τεχνολογίας στη διαδικασία εκπαίδευσης και κατάρτισης, την απόκτηση εμπειριών με συναδέλφους που εργάζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, τη δικτύωση των σχολείων με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών. Ο Manfredini (2007) χαρακτηρίζει το e-Twinning ως μια απτή ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, να σέβονται τις διαφορές, να μάθουν νέα πράγματα για την Ευρώπη και να αλληλεπιδράσουν διαπολιτισμικά με συναδέλφους από άλλες χώρες.

Οι μαθητές που αποτελούν μέρος του έργου προέρχονται από πολύ διαφορετικά πολιτιστικά, οικονομικά και κοινωνικά υπόβαθρα και αυτή η ποικιλομορφία αποτελεί πλεονέκτημα για τη συμμετοχή των παιδιών. Συμμετέχοντας σε έργα e-Twinning, οι μαθητές μπορούν να δούνε ομοιότητες που τους φέρνουν κοντά και διαφορές που εμπλουτίζουν ο ένας τον άλλον και έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν εμπειρίες και να αποφασίσουν από κοινού ποια βήματα θα κάνουν προς έναν κοινό στόχο. Αποκτούν εμπειρία στη διεθνή συνεργασία σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Επιπλέον, με τη συμμετοχή σε έργα e-Twinning, οι μαθητές γίνονται μέλη μιας ψηφιακής διαδικτυακής κοινότητας μάθησης. Το e-Twinning είναι ένα ανοιχτό, ασφαλές, δωρεάν εκπαιδευτικό δίκτυο που συγκεντρώνει ολόκληρη την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα (δασκάλους, μαθητές, σχολεία) κάτω από μια στέγη, επιτρέποντας την καινοτομία στις πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν με τους συνομηλίκους τους στην Ευρώπη χωρίς την υποχρέωση κινητικότητας και να βελτιώσουν τις ξένες γλωσσικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, μέσω των συνεργατικών έργων, η μάθηση υπερβαίνει το περιβάλλον της τάξης και γίνεται ανεξάρτητη από το χρόνο και τον χώρο (Papadakis, 2016). Η διαδικτυακή συνεργασία έχει εξαλείψει την αναγκαιότητα των φυσικών ταξιδιών για τη δημιουργία διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού και ανταλλαγής κοινών αξιών. Αν και το eTwinning έχει πλεονεκτήματα σε πολλούς διαφορετικούς τομείς, μπορεί να ειπωθεί ότι ο μεγαλύτερος αντίκτυπός του είναι η προσαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας στα μαθήματα και ο χειρισμός της εκπαίδευσης με μια διεπιστημονική προσέγγιση. Σύμφωνα με έρευνα για την Πλατφόρμα eTwinning, η συμμετοχή σε έργα eTwinning συμβάλλει θετικά στη γλώσσα και τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες των εκπαιδευτικών καθώς και στις ψηφιακές, παιδαγωγικές και συνεργατικές ικανότητες διδασκαλίας (Ulutan, 2019).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι που οργανώνουν πολύ καλής ποιότητας έργα eTwinning ανταμείβονται με μια ετικέτα ποιότητας. Οι ετικέτες ποιότητας αποτελούνται από την «Εθνική Ετικέτα Ποιότητας (NQL)» και την «Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας -EQL» (Acar, & Peker, 2021).

Ο Crişan (2013) δήλωσε ότι τα Εθνικά και Ευρωπαϊκά Βραβεία Ετικέτας Ποιότητας για τα έργα eTwinning αποτελούν πηγή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς. Μπορούμε να πούμε ότι οι ετικέτες ποιότητας είναι ένα πιστοποιητικό που δείχνει ότι ένα έργο έχει τα καθορισμένα προσόντα και ότι ο εκπαιδευτικός έχει πραγματοποιήσει μια διαδικασία ποιοτικού έργου.

Ο κύριος σκοπός αυτού του έργου ήταν οι μαθητές του νηπιαγωγείου να εξασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση, την ομιλία, τις μαθηματικές και γραπτές δεξιότητες. Να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και να ασχοληθούν με δημιουργική γραφή. Ταυτόχρονα, να έρθουν σε επαφή με

διάφορες τεχνικές ζωγραφικής, καθώς και με τη θεατρική τέχνη. Επιπλέον, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας και να υιοθετήσουν στάσεις σεβασμού και αποδοχής της ποικιλομορφίας. Τέλος να αναπτύξουν τις γνώσεις τους στις ΤΠΕ (Rossiter & Garcia, 2010; Şimşek, 2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σχεδιασμός και υλοποίηση του Έργου

Για την υλοποίηση του έργου χρησιμοποιήθηκαν οι λειτουργίες της πλατφόρμας e-Twinning και ψηφιακά εργαλεία WEB2.0. Η πλατφόρμα χρησιμοποιήθηκε για την επικοινωνία και συνεργασία (μηνύματα, διαδικτυακές συναντήσεις) των εταίρων, την οργάνωση, δομή, ανάπτυξη και παρουσίαση του έργου, την δημιουργία δημοσκοπήσεων. Για την επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών εκτός από την πλατφόρμα e-Twinning χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα CiskoWebex και η ανταλλαγή email.

Σχετικά με το Έργο

Το έργο ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου υποστηρίζοντας και ενισχύοντας τους ακόλουθους τομείς του αναλυτικού προγράμματος (ΓΛΩΣΣΑ, ΤΠΕ, ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ, ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΕΧΝΕΣ). Ακολουθήθηκε η διαθεματική προσέγγιση μάθησης και οι δραστηριότητες ήταν σύμφωνες με τη θεματολογία της τάξης και την επικαιρότητα. Μέσα από το πρόγραμμα οι μαθητές απέκτησαν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Έμαθαν να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά, να εκφράζουν τη γνώμη τους, να δέχονται τη γνώμη των άλλων, να συμμετέχουν στη δημιουργία συνεργατικών προϊόντων. Ανέπτυξαν δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης κειμένων, εμπλούτισαν το λεξιλόγιο και εξέλιξαν την πολυγλωσσική τους επικοινωνία. Εξάσκησαν τη φαντασία τους και τον αφηγηματικό τους λόγο. Πήραν μέρος σε πράξεις γραφής και υιοθέτησαν έννοιες και συμβάσεις του γραπτού κειμένου, γράφοντας τίτλους και δημιουργώντας αφίσες. Γνώρισαν τα βασικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ και εξοικειώθηκαν με βασικά ψηφιακά εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας. Ήρθαν σε επαφή με αριθμούς και μαθηματικές πράξεις με αφορμή τη συλλογή και αποδελτίωση δεδομένων στα πλαίσια μικρών ερευνών που δημιούργησαν. Δούλεψαν με χάρτες και έκαναν μετρήσεις αποστάσεων. Έμαθαν να διακρίνουν εθνικά σύμβολα της Ελλάδας και άλλων χωρών. Πειραματίστηκαν με χρώματα, γραμμές και υλικά ζωγραφικής και παρήγαγαν πρωτότυπα έργα στα πλαίσια εικονογράφησης των ιστοριών τους. Έκαναν κινητικούς αυτοσχεδιασμούς στα πλαίσια ομαδικών παιχνιδιών. Ανακάλυψαν και επεξεργάστηκαν τις δυνατότητες έκφρασης που τους δίνει το σώμα τους στα πλαίσια της δραματοποίησης ιστοριών. Ανέπτυξαν θετική στάση και δεκτικότητα απέναντι στη μάθηση προσδιορίζοντας στόχους και οργανώνοντας τη δράση τους για να τους πετύχουν.

Ο στόχος μας ήταν να δημιουργήσουμε μια συλλογή παραμυθιών, γραμμένη και εικονογραφημένη από τους μαθητές διαφόρων σχολείων της Ευρώπης.

Το έργο ξεκίνησε τον μήνα Νοέμβριο 2021, όπου δόθηκε έμφαση στην προσέλευση μελών.

Κατά τη διάρκεια των μηνών Δεκεμβρίου 2021 και Ιανουαρίου 2022, ξεκινήσαμε με την πρώτη φάση του έργου, όπου κάθε σχολείο είχε τη δυνατότητα να παρουσιαστεί στους εταίρους μέσω διαδικτυακών πλατφορμών, δημιουργώντας έτσι μια αίσθηση γνωριμίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ μας.

Στη συνέχεια, κατά τον Ιανουάριο του 2022, πραγματοποιήσαμε τη δεύτερη φάση, ανταλλάσσοντας ευχές και κάρτες για τη νέα χρονιά, ενισχύοντας έτσι το δέσιμο και τη συνεργασία μας.

Η τρίτη φάση του έργου μας, τον Φεβρουάριο του 2022, ήταν αφιερωμένη στη δημιουργία μικρών ιστοριών από τους μαθητές, οι οποίες συνοδεύονταν από εικόνες. Οι ιστορίες αυτές μπορούσαν να είναι είτε πρωτότυπες είτε προσαρμογές γνωστών παραμυθιών και γράφονταν στη

μητρική γλώσσα των μαθητών, μεταφρασμένες επίσης στα αγγλικά για να μοιραστούν στην πλατφόρμα Twinspace.

Κατά τον Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2022, οι μαθητές ανέλαβαν να δημιουργήσουν μια συνεργατική ιστορία, ενώ το Μάιο του 2022 κατασκευάσαμε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο συλλέγοντας όλες τις υπέροχες παραμυθένιες ιστορίες που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της πρωτοβουλίας μας.

Επιπλέον, δημιουργήσαμε mini - books, μικρές πρωτότυπες ιστορίες που δημιουργήθηκαν συνεργατικά από δύο σχολεία.

Μέσα από αυτή την εμπειρία, οι μαθητές μας ενισχύθηκαν στον τομέα της δημιουργικής γραφής και της συνεργατικότητας, ενώ ταυτόχρονα διευρύνουμε τους πολιτιστικούς μας ορίζοντες μέσω της ανταλλαγής γνώσης.



Εικόνα 1: mini books

Στο έργο δημιουργήσαμε συνεργατικά:

- Συνεργατικές παρουσιάσεις
- ένα ψηφιακό βιβλίο με όλα τα παραμύθια που δημιούργησαν τα 20 συνεργαζόμενα σχολεία,
- ένα συνεργατικό παραμύθι με τη συμμετοχή 16 σχολείων,
- οκτώ μικρά βιβλία(mini books) σε συνεργασία με το 20ο ΝΓ Νίκαιας
- κοινό λόγγο έργου
- συνεργατικό βίντεο με αφίσες με θέμα την ΕΙΡΗΝΗ
- συνεργατική αφίσα με ψηφιακά παιχνίδια
- συνεργατικό επιτραπέζιο παιχνίδι
- συνεργατική ζωγραφιά
- συνεργατική έκθεση εικονικής πραγματικότητας

Οι μαθητές εργάστηκαν παρέα για:

- τη δημιουργία της ιστορίας του συνεργατικού παραμυθιού
- τη δημιουργία του τίτλου του συνεργατικού παραμυθιού
- τη δημιουργία του εξώφυλλου του συνεργατικού παραμυθιού
- τη δημιουργία κοινής αφίσας για την ΕΙΡΗΝΗ
- τη δημιουργία των μικρών βιβλίων



Εικόνα 2: Συλλογή συνεργατικών παραμυθιών

Τα προϊόντα επιτεύχθηκαν μέσα από διαδικτυακές συναντήσεις (4), συνεργατικά έγγραφα, και μέσα από ψηφιακές εφαρμογές και ψηφιακά εργαλεία.

2.2. Αποτελέσματα του προγράμματος

Για την επίτευξη των στόχων του έργου υπήρξε συχνή επικοινωνία εκπαιδευτικών και αναδείχθηκε η από κοινού δημιουργία πλαισίου κανόνων, προγραμματισμού έργου, χρονοδιαγράμματος δράσεων, σχεδιασμού δραστηριοτήτων. Οι δράσεις επιμερίστηκαν σε όλα τα μέλη. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι δράσεις e-Twinning διέτρεχαν συστηματικά, σε εβδομαδιαία βάση το πρόγραμμα και ήταν σχετικές με τη διδακτέα ύλη. Ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και για την υλοποίησή τους χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακά εργαλεία εναρμονισμένα στις δυνατότητες των μαθητών.

Καθ' όλη τη διάρκεια του έργου γινόταν τακτική αξιολόγηση για την πορεία και τα στάδια υλοποίησής του. Έμφαση δόθηκε στην αρχική αξιολόγηση (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) ώστε να εξακριβωθούν οι αρχικές αντιλήψεις των διαπλεκομένων και να αναλόγως να σχεδιαστεί το πρόγραμμα. Το έργο αξιολογήθηκε στην τελική του φάση (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) για να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα (γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες) τα οποία θα αποτελέσουν βάση για σχεδιασμό μελλοντικών έργων.

Από την αρχή υλοποίησης το έργο ενημερώθηκαν οι γονείς (ενημερωτικό γράμμα μέσω email) των μαθητών δίνοντάς τους πληροφορίες για τη δράση e-Twinning και περιγράφοντάς τους το σχεδιασμό του συγκεκριμένου προγράμματος. Στην ιστοσελίδα του νηπιαγωγείου δημιουργήθηκε κατηγορία e-Twinning όπου φιλοξενούσε τις δράσεις του προγράμματος. Κατά την υλοποίηση του έργου οι γονείς των μαθητών συμμετείχαν σε ψηφοφορίες γύρω από δράσεις και ενημερώνονταν για τα αποτελέσματά τους. Πραγματοποιήθηκε διάχυση του έργου στην τοπική κοινωνία με την ανάρτηση αφίσας σε κεντρικό κατάστημα της πόλης μας. Έγινε παρουσίαση συνεργατικού προϊόντος στο τμήμα του νηπιαγωγείου (μαθητές και εκπαιδευτικοί) που δεν συμμετείχαν στο έργο με σκοπό τη μελλοντική επιρροή τους. Δημιουργήθηκε τελική παρουσίαση του έργου η οποία αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του νηπιαγωγείου. Δημιουργήθηκε εκδήλωση σε φυσικό χώρο για την τελική παρουσίαση του έργου και των αποτελεσμάτων του στην τοπική κοινωνία.

5. Συμπεράσματα

Σήμερα, οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις της εποχής, οι διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών και οι νέες προσεγγίσεις στην προσωπική εκπαίδευση επιβάλλουν νέες επαγγελματικές ευθύνες στον εκπαιδευτικό. Τα έργα eTwinning ενισχύουν τη μάθηση μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών. Οι

μαθητές και οι δάσκαλοι βιώνουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και καινοτόμες διδακτικές πρακτικές

Με αυτό το πρόγραμμα οι μαθητές του νηπιαγωγείου απέκτησαν νέες εμπειρίες και γνώσεις. Υιοθέτησαν νέες στάσεις και ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας. Για τους εκπαιδευτικούς, αυτό το πρόγραμμα πρόσφερε ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη.

Το έργο *Wonderful fairy tales in Kindergarten* είναι ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας. Κέντρο του είναι τα παραμύθια, μία δραστηριότητα ιδιαιτέρως σημαντική στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Οι μαθητές κάθε σχολείου γνωρίζονται μεταξύ τους. Στη συνέχεια, αφού γνωρίσουν τα μέρη από τα οποία αποτελείται ένα παραμύθι-εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, σελίδες-καθώς και τα στάδια δημιουργίας ενός παραμυθιού- ήρωες, στοιχεία παραμυθιού, σύνθεση ιστορίας, τίτλος, εικονογράφηση-δημιουργούν το δικό του παραμύθι. Τα παραμύθια όλων των σχολείων ενσωματώνονται σε ένα βιβλίο-συλλογή παραμυθιών, εισάγοντας έτσι τα παιδιά στην έννοια της συνεργασίας. Στη συνέχεια τα σχολεία προχωρούν στη δημιουργία κοινών, συνεργατικών παραμυθιών είτε με μεγάλες ομάδες είτε δυαδικά. Επικοινωνούν διαδικτυακά με τα συνεργαζόμενα σχολεία και εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες με θέμα τα βιβλία ή άλλα ζητήματα που άπτονται της επικαιρότητας. Παράγουν συνεργατικά προϊόντα, ανταλλαγές και συμμετέχουν σε κοινές εκδηλώσεις.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αλεξίου, Α. Ν. (2019). Teaching mathematical concepts using web-based collaborative environments. An eTwinning case study. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(1), 111-124. <https://doi.org/10.12681/jode.18964>.

Ξενογλωσση

Acar, S; & Peker, B. (2021). What are the Purposes of Teachers for Using the eTwinning Platform and the Effects of the Platform on Teachers?. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 91-103, <https://doi.org/10.24193/adn.14.1.7>

Crişan, G. I. (2013). The impact of teachers' participation in etwinning on their teaching and training. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 19-28.

Manfredini, E. (2007). The Contribution of eTwinning to innovation – Mathematics, Science and Technology (MST). A. Ceccherelli ve A. Tosis. (Eds.), *Key Competences in Lifelong Learning – Cultural expression, science and citizenship: some eTwinning success stories* (pp. 21-28). Florence, Italy: European Commission – General Directorate for Education and Culture and the Italian Ministry of Public Education – General Directorate for International Education Affairs

Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3-4), 279-296. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2016.082315>

Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New directions for adult and continuing education*, 126, 37-48.

Şimşek, B. (2015). Digital Stories for Children from Children: Time for Social Inclusion. *United Nations Children's Fund* (UNICEF), February 2015, 43.

Ulutan, E. (2019). *Etwinning faaliyetinin öğretmenlerin yabancı dil ve eğitim teknolojileri kullanım yeterliklerine etkisi*. MEB

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Book Creator | Wonderful Fairy Tales

<https://read.bookcreator.com/XFFnYr6gZrUp1QlnlA1gnluQj463/oJmfCyCKTYKXChgnFFaE2g/r-prKyf0TDugGtO3wZL30w>
 Στο νησί και στο βουνό by 3rd Kindergarten of Vari-20th Kindergarten of Nikaia - Book Creator
 Η Λούα δεν έχει λουλούδια by 3rd Kindergarten of Vari-20th Kindergarten of Nikaia - Book Creator
https://read.bookcreator.com/1SBAhI6NxogAOFNf8x8LrQNEsmJ2/mn-jwvn_RkypJp7W1G8a0Q
<https://read.bookcreator.com/1SBAhI6NxogAOFNf8x8LrQNEsmJ2/XQxAg8bGRzydxae3upVaNA>
https://read.bookcreator.com/1SBAhI6NxogAOFNf8x8LrQNEsmJ2/m3ShN__YTnCMCcodNT_eA
https://read.bookcreator.com/1SBAhI6NxogAOFNf8x8LrQNEsmJ2/m3ShN__YTnCMCcodNT_eA
<https://read.bookcreator.com/1SBAhI6NxogAOFNf8x8LrQNEsmJ2/XwQ4OmJYTFCsmXmGy4aBGw>
<https://read.bookcreator.com/1SBAhI6NxogAOFNf8x8LrQNEsmJ2/2PrCAv7bQ82X34CRSI7GPQ>
<https://read.bookcreator.com/1SBAhI6NxogAOFNf8x8LrQNEsmJ2/nVgCgsr9QGC2vXvrZwdxBg>
<https://view.genial.ly/628fd2561a98760011caf1e7/presentation-e-twinning-wonderful-fairy-tales-in-kindergarten>

FRUIT SUPER SQUAD – HEALTHY SCHOOLS

Ντρουμπογιάννης Χρήστος
 Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η μεθοδολογία του Προγράμματος “Fruit Super Squad” (Φρούτα Σούπερ Ήρωες), βασίστηκε στην εμπειρία από την εφαρμογή του Προγράμματος “Herois da Fruta (Οι ήρωες των Φρούτων)” και άλλων καλών πρακτικών της ΕΕ.

Το «Fruit Super Squad: Healthy Schools» είναι μια διετής Στρατηγική Συνεργασία για Ανταλλαγή Καλών Πρακτικών στη Σχολική Εκπαίδευση και περιλαμβάνει δημόσια σχολεία και μη κερδοσκοπικούς ιδιωτικούς οργανισμούς, από την Πορτογαλία, την Ιταλία, την Ελλάδα, την Κύπρο και την Τουρκία.

Αυτό το έργο σκοπεύει να αποτελέσει μια δομημένη απάντηση μέσω ανταλλαγής καλών πρακτικών, επιτρέποντας στους οργανισμούς από διαφορετικούς τομείς και στο προσωπικό τους, να αναπτύξουν και να ενισχύσουν δίκτυα, να μοιραστούν και να αντιμετωπίσουν ιδέες, πρακτικές και μεθόδους σχετικά με την υγιεινή διατροφή.

Το «Fruit Super Squad: Healthy Schools» στοχεύει στην ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εταίρων, για την ανάπτυξη μιας Ευρωπαϊκής Μεθοδολογίας για την προώθηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών στα σχολεία, για παιδιά ηλικίας 3-10 ετών.

Λέξεις κλειδιά: διατροφή, φρούτα, καλές πρακτικές, υγιή σχολεία.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας Π.Ο.Υ το υπερβολικό βάρος και η παχυσαρκία αποτελούν σημαντικό κίνδυνο για την υγεία. Παρά τη δράση σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την αναστροφή της αυξανόμενης τάσης του υπέρβαρου και της παχυσαρκίας, το ποσοστό των παιδιών που είναι υπέρβαρα ή παχύσαρκα αυξάνεται και είναι ανησυχητικά υψηλό. Αυτή είναι μια οδυνηρή κατάσταση, δεδομένης της ισχυρής σχέσης μεταξύ της υπερβολικής παχυσαρκίας και της επιβλαβούς υγείας και των ψυχοκοινωνικών αποτελεσμάτων στη μετέπειτα ζωή.

Η παχυσαρκία στην παιδική ηλικία είναι μια πολυπαραγοντική ασθένεια που συχνά εμφανίζεται από την παιδική ηλικία και διαρκεί μέχρι την ενηλικίωση. Οι στατιστικές αναφέρουν ότι 1 στα 5 παιδιά είναι υπέρβαρα: Περισσότερα από 38 εκατομμύρια παιδιά κάτω των 5 ετών είχαν υπερβολικό βάρος ή παχυσαρκία το 2017.

Η υιοθέτηση ενός πιο υγιεινού τρόπου ζωής, με αλλαγές στις διατροφικές συνήθειες και σωματική άσκηση, είναι ζωτικής σημασίας για τη σωστή διαχείριση του βάρους και την αντιμετώπιση του υπερβολικού βάρους ή της παχυσαρκίας. Δεδομένου του κρίσιμου ρόλου των σχολείων και των εκπαιδευτικών, είναι ζωτικής σημασίας να προωθηθεί η κατανόησή τους για το θέμα, να αναπτυχθούν οι ικανότητές τους και να τους δοθεί πρόσβαση σε πόρους καλής ποιότητας, ενημερωμένες πληροφορίες και κατάρτιση και καθοδήγηση σχετικά με τα τρόφιμα, διατροφή και σωματική δραστηριότητα.

Ωστόσο, υπάρχουν σχολεία και δάσκαλοι έτοιμοι να δουλέψουν τέτοιου είδους μαθήματα με τους μαθητές τους. Το σχολείο είναι ένας προνομιακός και καθοριστικός χώρος για την προαγωγή της υγείας, δηλαδή για την καθημερινή διδασκαλία και πρακτική της υγιεινής διατροφής και της φυσικής δραστηριότητας. Αναγνωρίζεται η σημασία και η αποτελεσματικότητα της διατροφικής εκπαίδευσης, παράλληλα με τις δράσεις προαγωγής και εκπαίδευσης υγείας, όταν επιδιώκεται η απόκτηση υγιεινών διατροφικών συμπεριφορών κατά την παιδική ηλικία. Η διατροφική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως βασικό συστατικό της μάθησης στο σχολικό πλαίσιο, καθώς το σχολείο είναι ο χώρος όπου τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος της ημέρας τους.

Το Πρόγραμμα “Fruit Super Squad – Healthy Schools” προωθεί την υιοθέτηση και διατήρηση υγιεινών συνηθειών στην καθημερινότητα των παιδιών μέσω μιας μεθόδου 3R που αναπτύχθηκε για νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία:

1. Role model (Υπόδυση ρόλου) χρησιμοποιώντας τεχνικές αφήγησης.
2. Repeated tasting (επαναλαμβανόμενη γευστιγνώση), δίνονται οι ευκαιρίες στα παιδιά μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες να γευτούν φρούτα και λαχανικά που δεν έχουν γευτεί ποτέ.
3. Reward, ανταμοιβή παιδιών χρησιμοποιώντας τεχνικές θετικής ενίσχυσης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία του Προγράμματος “Fruit Super Squad” (Φρούτα Σούπερ Ήρωες), έχει ως στόχο να δημιουργήσει μια αποτελεσματική στρατηγική για την αλλαγή των διατροφικών συνηθειών των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη 3 στοιχεία 1) Το πρόγραμμα θα πραγματοποιείται στα σχολεία. Όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο, η επιρροή των γονέων στη διατροφή τους μειώνεται, και η επιρροή των συνομηλίκων και του φαγητού που παρέχεται στο σχολείο γίνονται πιο σημαντικά, 2) Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη και επαρκή κατάρτιση για την απόκτηση τεχνικών και στην αξιολόγηση της διατροφής, 3) Οι γονείς, οι οποίοι είναι πιο ενημερωμένοι σε θέματα διατροφής, είναι πιο πιθανό να επιλέγουν υγιεινά τρόφιμα και η συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα έχει συσχετιστεί με μεγαλύτερη επιτυχία.

Το επίκεντρο της προτεινόμενης μεθοδολογίας είναι η οικοδόμηση μιας συνήθειας με τη δημιουργία αυτοματισμών στη λήψη αποφάσεων. (Δηλαδή τα παιδιά χωρίς να αμφιταλαντεύονται να τρώνε καθημερινά μερίδες φρούτων και λαχανικών).

Η διαιτητική ποικιλία προσφέρει στα παιδιά θρεπτικά συστατικά και επιλογές στο τι τρώνε. Επειδή βρίσκονται διαρκώς σε περίοδο ανάπτυξης, η υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών στην καθημερινή τους διατροφή είναι σήμερα ο μόνος ουσιαστικός παράγοντας για τη σωστή ωρίμανση του οργανισμού και την πρόληψη επακόλουθων διαταραχών.

2.2. Παιδική διατροφή

Η καθημερινή διατροφή των παιδιών πρέπει να περιλαμβάνει τροφές όλων των κατηγοριών: γάλα και γαλακτοκομικά προϊόντα, κρέας, ψάρι, κοτόπουλο, αυγά, όσπρια, ψωμί, ζυμαρικά, ρύζι, πατάτες, φρούτα και λαχανικά, ελαιόλαδο. Τα τρόφιμα πρέπει να διανέμονται σε μικρά και συχνά γεύματα κατά τη διάρκεια της ημέρας. Το φαγητό πρέπει να είναι πρωτίστως «σπιτικό». Τα έτοιμα τρόφιμα πρέπει να καταναλώνονται σπάνια. Το μόνο απαραίτητο ποτό είναι το νερό. Συνιστάται η κατανάλωση 30 ml νερού ανά κιλό σώματος καθώς τα παιδιά είναι πιο ευάλωτα στην αφυδάτωση επειδή είναι υπερκινητικά και επίσης επειδή μπορεί να μην έχουν μάθει να αναγνωρίζουν το αίσθημα της δίψας. (Κατσιλάμπρος, Ν., Τσίγκος, Κ., 2004).

Η καλή διατροφή των παιδιών αναβαθμίζεται καθοριστικά αν προστεθεί και η υψηλή κατανάλωση χυμών. Αυτό συμβαίνει γιατί οι χυμοί περιέχουν εύπεπτες βιταμίνες και μέταλλα που ενεργοποιούν μηχανισμούς αποτοξίνωσης για τον οργανισμό μας.

Ένα ισορροπημένο δείγμα παιδικής τροφής πρέπει να περιλαμβάνει:

μια μικρή μερίδα σαλάτας σε κάθε γεύμα και μαγειρεμένα λαχανικά ή σουπα λαχανικών,

2-4 φρούτα την ημέρα (ωμά, πολτοποιημένα, ως χυμός ή κομπόστα),

2-3 μερίδες γαλακτοκομικών προϊόντων την ημέρα (γάλα, τυρί, γιαούρτι, κρέμα γάλακτος),

1-2 φορές την εβδομάδα όσπρια,

Δύο φορές την εβδομάδα ψάρι, 4-5 αυγά και μία με τρεις φορές την εβδομάδα κρέας ή κοτόπουλο. Ελαιόλαδο.

Είναι επίσης σημαντικό τα παιδιά να τρώνε μικρά σνακ, αρκεί να είναι υψηλής διατροφικής αξίας, όπως ξηροί καρποί, φρούτα, λαχανικά, γάλα, γιαούρτι, ψωμί και δημητριακά ολικής αλέσεως, τوست κ.λπ.

Τα λίπη και τα γλυκά πρέπει να καταναλώνονται με μέτρο.

Η διατροφή των παιδιών πρέπει να είναι πλήρης με μέταλλα, βιταμίνες και ιχνοστοιχεία. Η επαρκής πρόσληψη ασβεστίου, ψευδαργύρου και σιδήρου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξή τους. Το ασβέστιο είναι απαραίτητο για τη σωστή ανάπτυξη και δομή του σκελετού, των δοντιών κ.λπ. του παιδιού. Το γάλα και τα γαλακτοκομικά προϊόντα είναι σημαντικές πηγές ασβεστίου. Ο ψευδάργυρος είναι απαραίτητος για την ομαλή ανάπτυξη και σύνθεση των ιστών και όλων των συστημάτων του παιδικού σώματος. Βρίσκεται στο κρέας και τα προϊόντα του καθώς και στα δημητριακά, σε λιγότερο απορροφήσιμη μορφή. Ο σίδηρος είναι ένα πολύ σημαντικό συστατικό της υγείας, αλλά έχει την υψηλότερη συχνότητα έλλειψης θρεπτικών συστατικών στην παιδική ηλικία. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να έχουμε επαρκή πρόσληψη τροφών που περιέχουν σίδηρο όπως κρέας, γάλα, αυγά και πράσινα φυλλώδη λαχανικά όπως σπανάκι και όσπρια όπως φακές δευτερευόντως. (KENDRIN SONNEVILLE, CHRISTOPHER DUGGAN, 2018)

Το πρωινό είναι ένα πολύ σημαντικό γεύμα - μπορεί είτε να φτιάξει είτε να χαλάσει την ημέρα σας. Η παράλειψή του έχει συνδεθεί, σύμφωνα με μελέτες, με υψηλότερο ποσοστό παχυσαρκίας. Όσον αφορά τα κύρια γεύματα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που τρώνε με τους γονείς τους τουλάχιστον μία φορά την ημέρα έχουν καλύτερες διατροφικές συνήθειες από εκείνα που δεν τρώνε κανένα γεύμα μαζί τους. (Φίλιππα, Ν., Κανακά-Gantenbein, Χ., 2009).

2.3. Εφαρμογή του προγράμματος

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της πιο πάνω μεθοδολογίας απαιτούνται τουλάχιστον 5 εβδομάδες (25 ημέρες). Σε κάθε εβδομάδα υπάρχει μία μόνο υγιή πρόκληση για τα παιδιά (3-10 ετών). Τα παιδιά κάνουν δραστηριότητες διατροφικού «αλφαριθμητισμού», διαβάζουν ιστορίες στις οποίες οι χαρακτήρες των Fruit Heroes απολαμβάνουν να τρώνε φρούτα και λαχανικά, που τους δίνουν «υπερδυνάμεις». Διδάσκονται τη σημασία των υγιεινών συνηθειών μέσα από τις θετικές επιλογές και διάφορες δράσεις τους. Στο τέλος της ημέρας συζητείται στην τάξη κατά πόσο τα παιδιά πέτυχαν την αποστολή τους, να φέρουν κάποιο φρούτο ή λαχανικό στο σχολείο για να το φάνε το διάλειμμα. Κάθε παιδί, που ανταποκρίθηκε στην πιο πάνω αποστολή, ζωγραφίζει ένα αστέρι στην

Κάρτα Ανταμοιβής του (Reward Chart). Με αυτόν τον τρόπο καταγράφεται καθημερινά η πρόοδος των παιδιών.

Τα παιδιά παίρνουν ανταμοιβές, για να έχουν συνεχώς κίνητρο να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις των εβδομάδων: βραχιολάκια, χορούς Φρουτοτηρώων, τελικό δίπλωμα κι αν είναι δυνατό μια μασκότ Σούπερ Φρουτοήρωα επισκέπτεται το Σχολείο.

Τη Δευτέρα της πρώτης εβδομάδας, ακολουθήστε αυτές τις προτάσεις και η επιτυχία είναι εγγυημένη!

1.Σχέδια της αλήθειας

Πριν ξεκινήσετε να μιλάτε στα παιδιά για το έργο, κάντε μια μικρή αρχική διάγνωση. Ζητήστε τους να σχεδιάσουν σε ένα κενό φύλλο χαρτιού ποιο θα ήταν το πρώτο φαγητό που θα ήθελαν να τρώνε κάθε μέρα αν μπορούσαν να επιλέξουν κάποιο, χωρίς να χρειάζεται να ζητήσουν άδεια γι' αυτό από κανέναν ενήλικα. Μην κρίνετε ή επικρίνετε τις επιλογές, για να μην τους εκφοβίζετε, απλώς παρακολουθήστε. Πολλοί σίγουρα θα σχεδιάσουν γλυκά, παγωτά και άλλα καλούδια, ακόμη και εκείνοι που δεν έχουν αυτές τις συνήθειες σε καθημερινή βάση. Απλώς σχολιάστε ότι δεν είχατε ιδέα τι θα απαντούσαν. Στη συνέχεια, ζητήστε τους να σχεδιάσουν ένα από τα αγαπημένα φαγητά του δασκάλου (επιλέξτε σκόπιμα ένα φρούτο ή λαχανικό που είναι λιγότερο πιθανό να το γνωρίζουν ή μπορούν να το σχεδιάσουν σωστά, για παράδειγμα τεύτλα ή φραγκοστάφυλλα).

2.Η μυστηριώδης επιστολή πρόσκλησης για την τάξη σας

Χρησιμοποιήστε όλο το ταλέντο σας για να κερδίσετε ένα Όσκαρ στο Χόλιγουντ και ... ξαφνικά θυμηθείτε για μια επιστολή που σας παραδόθηκε όταν φτάσατε στο σχολείο και που απευθύνόταν στην τάξη σας. Αλλά πού φυλάξατε το γράμμα; Ω, φυσικά στη μέση των βιβλίων σας ... (εάν η τάξη ξέρει ήδη πώς να διαβάσει, ζητήστε βοήθεια από έναν εθελοντή για την ανάγνωση της επιστολής).

3.Ο χάρτης του μεγαλύτερου μυστικού θησαυρού στον κόσμο

Αφού διαβάσετε το γράμμα, ελέγξτε ξανά αν υπάρχει κάτι άλλο μέσα στο φάκελο και ως δια μαγείας, να εκπλαγείτε από ένα διπλωμένο χαρτί που σχεδόν σας διέφυγε. Ξετυλίξτε το χαρτί και το "ταράμ ταράμ..." φαίνεται να είναι χάρτης... αλλά για πού; Εάν αποφασίσετε να προχωρήσετε με αυτήν τη δραστηριότητα, θυμηθείτε ότι θα πρέπει να αφιερώσετε λίγο χρόνο για να την προετοιμάσετε, καθώς θα πρέπει να σχεδιάσετε έναν χάρτη προσαρμοσμένο στο μέρος όπου αποφασίσατε να κρύψετε το "σεντούκι του θησαυρού". Εάν βρίσκεται κάπου μέσα στην τάξη, θα πρέπει να υπάρχει κάποια αναφορά που μπορεί να αναγνωριστεί ή μια ένδειξη ... μπορείτε να κάνετε το ίδιο, αλλά θάβοντας το κουτί θησαυρού σε ένα παρτέρι στην αυλή του σχολείου ή σε ένα βάζο.

4.Το σούπερ γραφικό των άγνωστων γεύσεων

Μετά το άνοιγμα του σεντουκιού με το θησαυρό, παρουσιάστε όλες τις κάρτες στην τάξη, μια προς μια, και κολλήστε τις στον πίνακα και δίπλα σε κάθε κάρτα, σχεδιάστε μια γραμμή για κάθε παιδί που δεν έχει δοκιμάσει αυτό το φρούτο ή το λαχανικό ακόμα. Στο τέλος, έχετε ένα διάγραμμα συχνότητας με φρούτα και λαχανικά που δεν έχουν δοκιμάσει ακόμη τα περισσότερα παιδιά στην τάξη. Συνεννοηθείτε με τους μαθητές ότι, για τις επόμενες 5 εβδομάδες, για παράδειγμα, τις Παρασκευές, όλοι θα φέρουν αυτό το φαγητό για να το δοκιμάσουν όλοι μαζί.

5.Η ζωγραφική ενός αστεριού την ημέρα δίνει υγεία και χαρά!

Τέλος, δώστε σε κάθε μαθητή το ατομικό «διάγραμμα ανταμοιβής» και επιλέξτε την πρόκληση της τάξης για τις επόμενες 5 εβδομάδες. Μπορούν να ζωγραφίζουν το αστερί καθημερινά μόνο αν ανταποκριθούν στην πρόκληση.

Την Παρασκευή της πρώτης εβδομάδας: Νέα γεύση, νέα ανταμοιβή: το βραχιόλι της εβδομάδας!

Εάν έχετε ακολουθήσει την πρότασή μας, η Παρασκευή θα πρέπει να είναι η ημέρα της εβδομάδας όπου κάθε παιδί παίρνει ένα φρούτο στο σχολείο που δεν έχει δοκιμάσει ποτέ πριν (το οποίο όλοι ανακαλύψατε κατά τη δημιουργία του γραφήματος συχνότητας τάξης την πρώτη ημέρα).

Τις Παρασκευές σε ΟΛΕΣ τις έντε εβδομάδες, η ρουτίνα πρέπει να είναι πάντα: αλλάζουν μόνο τα φρούτα, τα βραχιόλια και τα τραγούδια!

Εβδομάδα 2 - Τροφοδοτήστε τις υπερδυνάμεις σας!

Έφτασε η εβδομάδα που θα αποκαλυφθεί το μυστικό που καθιστά τα φρούτα και τα λαχανικά τα πιο σημαντικά τρόφιμα στον κόσμο. Έτοιμος ; Μόνο αυτά τα τρόφιμα μας δίνουν υπερδυνάμεις! Επειδή? Είμαι σίγουρος ότι έχετε ακούσει για τις βιταμίνες, σωστά; Ορισμένες βιταμίνες, μέταλλα και άλλα σούπερ θρεπτικά συστατικά βρίσκονται ΜΟΝΟ σε φρούτα και λαχανικά και μας βοηθούν να παραμείνουμε προστατευμένοι και πιο ισχυροί από ό, τι φανταζόμασταν κάποτε. Και υπάρχουν 5 διαφορετικές υπερδυνάμεις:

1. Τα πορτοκαλί φρούτα τροφοδοτούν την σούπερ όρασή μας.
2. Τα πράσινα φρούτα τροφοδοτούν τη σούπερ δύναμη μας.
3. Τα μώβ (και μπλε) φρούτα τροφοδοτούν τη σούπερ μνήμη μας.
4. Τα κίτρινα (και λευκά) φρούτα τροφοδοτούν την σούπερ ταχύτητά μας.
5. Τα κόκκινα φρούτα τροφοδοτούν την σούπερ ενέργειά μας.

Εβδομάδα 3 - Σωστή δόση για να έχετε υπερδυνάμεις στη μέγιστη ισχύ.

Τα μαθηματικά των υπερδυνάμεων είναι πραγματικά εξαιρετικά εύκολα. Η σωστή δόση για να έχετε τις υπερδυνάμεις στο μέγιστο επίπεδο είναι να τρώτε τουλάχιστον 3 μερίδες φρούτων και 2 μερίδες λαχανικών κάθε μέρα. Αλλά πόσο είναι μια μερίδα; Μια μερίδα φρούτων είναι γενικά ισοδύναμη με ένα κομμάτι φρούτου στο μέγεθος μιας μπάλας τένις. Έτσι, για τα περισσότερα φρούτα είναι εύκολο: μια μερίδα ισούται με ένα μήλο, ένα πορτοκάλι ή μια μπανάνα. Αλλά αυτό δεν ισχύει πάντα για κάθε φρούτο.

Εβδομάδα 4 - Επιπλέον υπερδύναμη: σώστε τον πλανήτη με ένα δάγκωμα.

Από πού προήλθαν τα φρούτα που τρώμε σήμερα; Ρωτήστε τους μαθητές σας αν το σκέφτηκαν ποτέ. Φυσικά, μερικοί θα απαντήσουν από τα δέντρα. Εντάξει, αλλά το σημαντικό ερώτημα είναι: πού φυτεύτηκαν αυτά τα δέντρα; Για παράδειγμα, ένα μήλο που εισήχθη από μια χώρα από την άλλη πλευρά του πλανήτη, όπως η Αμερική, έπρεπε να ταξιδέψει με φορτηγό, αεροπλάνο ή σκάφος, να κάνει χιλιάδες χιλιόμετρα από τον παραγωγό του μέχρι το σούπερ μάρκετ, προσθέτοντας περισσότερη ρύπανση σε αυτόν τον κόσμο. Και αν είχαμε μια φάρμα με φρούτα στο σχολείο, κάθε μήλο θα τρώγαμε θα πρόσθετε ρύπανση; Καθόλου! Φυσικά, δεν μπορούμε να φυτέψουμε όλα τα τρόφιμα που τρώμε καθημερινά, αλλά μπορούμε πάντα να επιλέξουμε τοπικά ή εθνικά προϊόντα. Όσο πιο κοντά είμαστε στην πηγή, τόσο λιγότερη είναι η ρύπανση. Τώρα που έχετε εισαγάγει αυτό το θέμα, προτείνουμε να κάνετε τουλάχιστον μία από τις ακόλουθες προτάσεις δραστηριότητας:

1. Επίσκεψη μελέτης σε κατάστημα φρούτων

Εάν είναι δυνατόν στην περιοχή σας (στο πλαίσιο της πανδημίας), διοργανώστε μια σύντομη επίσκεψη μελέτης στην αγορά ή στο πλησιέστερο κατάστημα φρούτων. Οι ήρωες πρέπει να πάνε με ένα σημειωματάριο, στυλό και, αν είναι δυνατόν, ένα μεγεθυντικό φακό, όπως αυτούς που χρησιμοποιούνται από ντετέκτιβ (ακόμα κι αν είναι κατασκευασμένος από χαρτί). Στόχος: να βρουν όλα τα φρούτα και τα λαχανικά εθνικής προέλευσης και να μάθουν να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα μέρη όπου μπορούν να συμβουλευτούν αυτές τις πληροφορίες, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να κάνουν επιλογές περισσότερες φιλικές για τον πλανήτη!

2. Φυτέψτε τον κήπο ή τη φάρμα των φρούτων των ηρώων στο σχολείο

Τι καλύτερο συναίσθημα από το να επιλέγουμε το φαγητό που θα φάμε απευθείας από τον κήπο ή το δέντρο; Εάν το επιτρέπουν οι συνθήκες του σχολείου, ξεκινήστε έναν κήπο λαχανόκηπο ή μια φάρμα με φρούτα στο σχολείο σας, ακόμα κι αν βρίσκονται σε γλάστρα. Ξεκινήστε με ντομάτες, φράουλες και αρωματικά βότανα, τα οποία συνήθως αναπτύσσονται γρήγορα και σε διάφορες περιόδους του έτους.

3. Εικονική επίσκεψη μελέτης σε κατάστημα φρούτων

Εάν δεν μπορείτε να πραγματοποιήσετε την επίσκεψη για λόγους που σχετίζονται με την πανδημία, προτείνουμε να επισκεφθείτε εκ των προτέρων ένα κατάστημα φρούτων ή το σούπερ μάρκετ με το κινητό σας τηλέφωνο και να τραβήξετε μερικές φωτογραφίες και στη συνέχεια να τις

δείξετε στην τάξη όπου θα μπορούν να προσδιορίσουν πού να βρουν πληροφορίες σχετικά με τη χώρα προέλευσης των τροφίμων.

Εβδομάδα 5 - Η αποστολή σχεδόν ολοκληρώθηκε! Τη Δευτέρα της πέμπτης εβδομάδας:

.Διαδώστε τη μαγεία των υπερδυνάμεων στους ενήλικες!

Τώρα οι μαθητές σας είναι έτοιμοι να διδάξουν στις οικογένειες τους όλα τα μυστικά που έχουν μάθει για αυτές τις υπερτροφές. Για αυτό, τίποτα δεν είναι καλύτερο από την εγγραφή βίντεο ή την προετοιμασία μιας συλλογής φωτογραφιών για κοινή χρήση με τους γονείς. Ακολουθήστε αυτά τα βήματα:

- Συμμετοχή των παιδιών στη διακόσμηση των μασκών με τους ήρωές τους.

- Ζητήστε τους να επινοήσουν μια ήρωα χειρονομία για κάθε υπερδύναμη.

- Αν επιλέξετε το βίντεο, ακολουθήστε κάθε χειρονομία με ένα σύνθημα όπως: «Αν θέλετε να γίνετε ήρωας σαν εμένα, πράσινα φρούτα πρέπει να φάτε για να ενισχυθεί η σούπερ δύναμή σας»

Προσκαλέστε τους ενήλικες στην τελετή των πιστοποιητικών που θα πραγματοποιηθεί την Παρασκευή και η τάξη σας μπορεί να παρουσιάσει αυτήν την εργασία, είτε πρόκειται για βίντεο, φωτογραφίες ή ακόμα και για ζωντανή παράσταση κατά τη διάρκεια της τελετής, ακόμη και αν αυτή πραγματοποιείται στο διαδίκτυο (λόγω πανδημικών περιορισμών).

Την Παρασκευή της πέμπτης εβδομάδας:

1. Η τελετή λήξης και η τελική υπόσχεση

Αυτό το συμβολικό γεγονός προορίζεται να αποτελέσει μια τελική θετική ενίσχυση για να εδραιωθεί η σημασία των νέων συνηθειών που έχουν αποκτήσει τα παιδιά.

Μπορεί και πρέπει να κορυφωθεί με τη δοκιμή του τελευταίου άγνωστου φρούτου, τη ζωγραφική του τελευταίου αστεριού και την παράδοση του τελευταίου βραχιόλιου. Επιπλέον, το τελικό δίπλωμα / πιστοποιητικό θα δοθεί.

Θα είναι διασκεδαστικό στην εναρκτήρια ομιλία της τελετής να παρουσιάσετε τον συνολικό αριθμό μερίδων φρούτων που καταναλώθηκαν από την τάξη κατά τη διάρκεια των 5 εβδομάδων (μπορείτε να κάνετε το άθροισμα μέσω των διαγραμμάτων ανταμοιβής). Σίγουρα θα είναι μια έκπληξη για όλους!

Στη συνέχεια, τα παιδιά θα είναι σε θέση να παρουσιάσουν την παράσταση που έχουν προετοιμαστεί για τους ενήλικες σχετικά με τα μυστικά των υπερδυνάμεων ή μπορούν απλά να δείξουν τις φωτογραφίες ή το προ-ηχογραφημένο βίντεο.

2.4. Αποτελέσματα της έρευνας

Το πρόγραμμα αποτελείται μόνο από παιδαγωγικές προτάσεις που βασίζονται σε ένα μοντέλο που χρησιμοποιεί τεχνικές μη τυπικής εκπαίδευσης για να διευκολύνει την υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών από παιδιά. Πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή σε Ιταλία, Ελλάδα, Κύπρο και Τουρκία.

Η Τουρκία ήταν η χώρα που υλοποίησε το πιλοτικό πρόγραμμα στον μεγαλύτερο αριθμό σχολείων (21) και τον μεγαλύτερο αριθμό τάξεων (72). Η Ελλάδα συμμετείχε σε αυτό το πιλοτικό με 4 σχολεία και 41 τάξεις, η Κύπρος με 3 σχολεία και 22 τάξεις και η Ιταλία με 3 σχολεία και 13 τάξεις. Με το πιλοτικό έργο, σημειώθηκε αύξηση στη μέση ημερήσια πρόσληψη φρούτων από τα παιδιά σε όλες τις χώρες. Η Ελλάδα ήταν η χώρα με το καλύτερο αποτέλεσμα στην πρόσληψη φρούτων, φτάνοντας σε ένα ποσοστό αύξησης 63,33% μεταξύ της πρώτης και της τελευταίας εβδομάδας, ακολουθούμενη από την Κύπρο με 32,26%, την Τουρκία με 27,10% και την Ιταλία με 12,37%. Μια άλλη σημαντική πτυχή ήταν ότι μειώθηκε ο αριθμός των παιδιών που δεν έτρωγαν καμία μερίδα φρούτου καθημερινά σε όλες σχεδόν τις συμμετέχουσες χώρες. Η Ιταλία κατάφερε μάλιστα να το μειώσει στο μηδέν την τελευταία εβδομάδα του προγράμματος και οι άλλες χώρες σε πολύ χαμηλό ποσοστό: 1,08% στην Ελλάδα, 2,31% στην Τουρκία και 10,53% στην Κύπρο. Όσον αφορά τη μέση ημερήσια πρόσληψη λαχανικών των παιδιών, θετικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν επίσης στις περισσότερες χώρες. Η Ελλάδα οδηγεί επίσης στη μέση κατάταξη κατανάλωσης

λαχανικών με αύξηση 53,63%, αλλά εδώ η Τουρκία φτάνει στο 2η θέση με 28,23% και ακολουθεί η Κύπρος με 24,44%. Εξαίρεση ήταν η Ιταλία

Ένα άλλο μεγάλο επίτευγμα από την Ελλάδα είναι ότι το 76,34% των συμμετεχόντων μαθητών τερμάτισε το πιλοτικό πρόγραμμα τρώγοντας, τουλάχιστον, 2 καθημερινές μερίδες λαχανικών, που είναι ο ΠΟΥ θεωρεί ως συνιστώμενη ποσότητα ημερήσιας πρόσληψης λαχανικών. Ακολουθεί η Τουρκία με 48,59%, ακολουθεί η Ιταλία με 46,43% και η Κύπρος με 28,95%.

Τέλος, οι περισσότεροι δάσκαλοι από όλες τις χώρες συμφωνούν ότι η πρόσληψη ανθυγιεινών σνακ από τα παιδιά μειώθηκε από αυτήν την πιλοτική εμπειρία και πιστεύουν επίσης ότι θα ήταν πολύ ωφέλιμο για τη βελτίωση της διατροφής και της υγείας των παιδιών, εάν αυτό το έργο μπορούσε να επεκταθεί σε όλα τα σχολεία σε κάθε χώρα.

3. Συμπεράσματα

Ζούμε σε μια εποχή που είναι αναπόφευκτο τα παιδιά μας να εκτίθενται καθημερινά στις τοξίνες. Η τροφή είναι μια από τις κύριες πηγές τοξινών. Φαστ φουντ, λιπαρά τρόφιμα, χρωστικές τροφίμων και υψηλή περιεκτικότητα σε ζάχαρη είναι μερικά μόνο από τα χαρακτηριστικά των τροφίμων που επιβαρύνουν τα παιδιά με τοξίνες. Και η προστασία τους από τέτοιες τροφές είναι μεγάλη ανάγκη για κάθε γονιό.

Φυσικά, κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι το παιδί του θα φάει τέλεια. Εξάλλου, σε όλα τα παιδιά αρέσουν τα φαγητά που βλάπτουν την υγεία τους και κανένας γονιός δεν μπορεί να τα εμποδίσει να τα τρώνε συνέχεια. Αυτό όμως που μπορούμε να κάνουμε είναι να διαμορφώσουμε με τέτοιο τρόπο τις διατροφικές τους συνήθειες και να εμπλουτίζουμε την καθημερινότητά τους με αντίστοιχες τροφές ώστε η περιστασιακή απόλαυση των «αρνητικών» τροφών να είναι κάτι ανεκτό. Συγκεκριμένα, πρέπει να φροντίζουμε ώστε τα παιδιά να λαμβάνουν από μικρή ηλικία ίση ποσότητα από φρούτα και λαχανικά, από γαλακτοκομικά προϊόντα και από κρέατα. Επίσης, είναι κρίσιμο να τρέφονται με πολλούς χυμούς από μικρή ηλικία. (Ανδρουλάκη, Ζ., Σφακιώτη, Κ., Ρούκης, Μ., Ερηνάκης, Ν., Σταυρουλάκης, Γ., 2005)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

KENDRIN SONNEVILLE , CHRISTOPHER DUGGAN (2018). ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ.

Φίλιππα, Ν., Κανακά-Gantenbein, Χ. (2009). Παιδική παχυσαρκία. Εντοπισμός του προβλήματος, παράγοντες κινδύνου και θεραπεία, Δελτ Α' Παιδιατρ Κλιν Πανεπ Αθηνών, vol. 56, 41-47

Κατσιλάμπρος, Ν., Τσίγκος, Κ.(2004). Παχυσαρκία: Η Πρόληψη και Αντιμετώπιση μιας Παγκόσμιας Επιδημίας, Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα

Ανδρουλάκη, Ζ., Σφακιώτη, Κ., Ρούκης, Μ., Ερηνάκης, Ν., Σταυρουλάκης, Γ. (2005). Η Παχυσαρκία σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας, Το Βήμα του Ασκληπιού, vol. 4 (1), 44.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας Π.Ο.Υ

Ξενόγλωσση

<https://www.apcoi.pt/>

<https://www.facebook.com/fruitsupersquad>

PREDYS : ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΙΝΔΥΝΟ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ.

Μαρκογιαννάκη Σοφία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Το PREDYS ήταν ένα διεθνές έργο που γεννήθηκε χάρη στη συνεργασία με το Erasmus + και κύριος στόχος του ήταν και είναι να υποστηρίξει τα παιδιά που κινδυνεύουν από δυσλεξία στη μεταβατική περίοδο από την προσχολική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το PREDYS ήταν μια διετής Στρατηγική Συνεργασία για Ανταλλαγή Καλών Πρακτικών στη Σχολική Εκπαίδευση και περιλαμβάνει δημόσια σχολεία και μη κερδοσκοπικούς ιδιωτικούς οργανισμούς, από την Ισπανία, Ελλάδα, Βουλγαρία, Λετονία, Πορτογαλία και Τουρκία.

Στόχος του έργου ήταν να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία να κάνουν μια εύκολη μετάβαση από την προσχολική ηλικία στο δημοτικό και να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Να δημιουργήσει ένα σύνολο οδηγιών για δασκάλους και οικογένειες, λαμβάνοντας υπόψη, τις κατάλληλες γνώσεις και τα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών.

Να εφαρμόσει ένα σύνολο από συμβουλές και ασκήσεις με αρχικές πληροφορίες σχετικά με τις δεξιότητες μελέτης για κάθε αγόρι και κορίτσι ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες. Το πρώτο καθήκον της σχολικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει ένα παιδί να κατακτήσει τον αλφαριθμητισμό, με άλλα λόγια: να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν και να κάνουν αριθμητικές πράξεις

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία, αλφαριθμητισμός, εργαλειοθήκη, παραγόμενα, ατομικές ανάγκες.

1. Εισαγωγή

Η μετάβαση από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική αλλαγή για όλα τα παιδιά, φέρνοντας νέες προκλήσεις και απαιτήσεις. Για τα παιδιά με δυσλεξία, η μετάβαση μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς έρχονται αντιμέτωπα με αυξημένες απαιτήσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία.

Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι η δυσλεξία δεν είναι ένδειξη μειωμένης νοημοσύνης ή τεμπελιάς. Είναι μια νευρολογική διαφορά που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τη γλώσσα. Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να είναι εξίσου έξυπνα και ικανά με τα υπόλοιπα παιδιά, απλά μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο. (Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α., 2006).

Το πρώτο καθήκον της σχολικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει ένα παιδί να κατακτήσει τον αλφαριθμητισμό, με άλλα λόγια: να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν και να κάνουν αριθμητικές πράξεις. Ακούγεται εύκολο μετά από εκατοντάδες χρόνια που εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο έχουν διδαχθεί να το κάνουν. Αλλά στην πραγματικότητα αυτό το καθήκον είναι πολύ περίπλοκο. Για να μάθει να διαβάζει, να γράφει, να κάνει μαθηματικά, κάθε παιδί πρέπει να περάσει από μια σειρά διαδοχικών βημάτων που αναπτύσσονται στο χρόνο· σε κάθε στάδιο, να αποκτήσει μια νέα ικανότητα που θα τον/την διευκολύνουν στην επίτευξη του απώτερου στόχου που σχετίζεται όχι μόνο με την επίσημη αναγνώριση γραμμάτων, λέξεων, αριθμών αλλά με εμπέδωση της ικανότητας κατανόησης, συνέχειας, αποθήκευσης και ερμηνεύουν τις πληροφορίες.

Εάν το παιδί έχει πλούσιο λεξιλόγιο και μπορεί να εκφραστεί καλά λεκτικά, τότε δεν σημαίνει ότι φυσικά και εύκολα θα μάθει να διαβάζει και/ή να γράφει. Αν το παιδί μπορεί να μετρήσει από το 1 στο 10, ή στο 20, ή ακόμα πιο πέρα, δεν σημαίνει ότι θα μάθει εύκολα να κάνει πρόσθεση και αφαίρεση, ή να ασχοληθεί με τις λέξεις-εργασίες. (Ταμπάκη, Θ., Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου,

Α. Σ. 2017). Η ενασχόληση με ακαδημαϊκές εργασίες απαιτεί συνοχή όλων των βασικών νοητικών διεργασιών, στο σχολικό περιβάλλον όπου η ζήτηση και το άγχος είναι πολύ υψηλότερο από ό,τι κατά την προσχολική ηλικία. Επιπλέον, πρέπει να εξετάσουμε την συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, την ωριμότητα και την ετοιμότητά του να δράσει σε ένα εντελώς νέο περιβάλλον.

Φυσικά, όλοι οι γονείς είναι λίγο νευρικοί όταν πρέπει να στείλουν το παιδί τους στο σχολείο για πρώτη φορά; αναρωτιούνται εάν το παιδί είναι έτοιμο να προσαρμοστεί στη νέα τάξη ρυθμίσεις, αν θα μπορέσει να κάνει φίλους, αν θα μπορέσει να επικοινωνεί με τον δάσκαλο, αν θα τα καταφέρει με το άγχος κ.λπ. Αλλά όταν πρόκειται για συγκεκριμένα δεξιότητες και γνώσεις που θα έπρεπε να έχει αναπτύξει ένα παιδί, πολλοί γονείς εκπλήσσονται από το πόσο έτοιμα είναι τα παιδιά τους. (Παυλίδης, Γ. ,2000).

Κάθε δάσκαλος θα έλεγε ότι η πρώτη τάξη στο σχολείο είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά, και όσα από αυτά είναι καλά προετοιμασμένοι έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν στο σχολείο, δίνοντάς τους σημαντικό προβάδισμα για τα επόμενα χρόνια.

Στις περισσότερες χώρες τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο όταν είναι 6-7 ετών. Αλλά η ανάπτυξη, οι ικανότητες και οι δεξιότητες του παιδιού είναι πολύ ατομικές και διαφέρουν (μερικές φορές σημαντικά) από παιδί σε παιδί. Προκειμένου να αξιολογηθεί η ετοιμότητα του παιδιού να ξεκινήσει το σχολείο, σχεδόν σε κάθε χώρα εφαρμόζονται συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης. Αν ακόμη και αυτά τα εργαλεία έχουν διαφορετικά ονόματα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να αξιολογηθούν είναι σχεδόν ίδιες: αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες, προσοχή, μνήμη, γνωστικές δεξιότητες, ανάπτυξη λόγου, βασικές μαθηματικές έννοιες κ.λπ. (Χατζημιχαήλ, Ε., 2010).

Η αξιολόγηση της ετοιμότητας γίνεται από ιατρική, ψυχολογική, παιδαγωγική και κοινωνική άποψη. Η αξιολόγηση αντικατοπτρίζει την ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αντιμετωπίζει την ψυχοσυναισθηματική πίεση, να μπορεί να απαντήσει επαρκώς στις απαιτήσεις της νέας κατάστασης, χωρίς καμία αρνητική επίδραση στην προσωπική του ανάπτυξη, υγεία ή και συμπεριφορά. (Παυλίδης, Γ. ,2000).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Οι χώρες του έργου διεξήγαγαν έρευνα σχετικά με τη μελέτη και την κατανόηση της κατάστασης της δυσλεξίας στις χώρες του έργου. Αφού συνοψίσουμε τις απαντήσεις των χωρών εταίρων του έργου στις ερωτήσεις, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η εκτίμηση κινδύνου για δυσλεξία διαφέρει από χώρα σε χώρα. Η διάγνωση της δυσλεξίας και η αξιολόγηση των παραγόντων κινδύνου επικεντρώνονται κυρίως στην ηλικία του σχολείου και όχι στην προσχολική ηλικία. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα και την Τουρκία, συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία διαγιγνώσκονται σε μαθητές που σπουδάζουν στην Δευτέρα και Τρίτη τάξη, αλλά η προσχολική αξιολόγηση της ανάπτυξης ενός παιδιού βασίζεται σε παρατηρήσεις.

Η Τουρκία διεξάγει σε βάθος παρακολούθηση των παιδιών σε βασικούς τομείς, καταγράφοντας τα αποτελέσματα σε έντυπα που έχουν εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών (Τουρκία) από εκπαιδευτικούς και σχολικούς συμβούλους με σκοπό την παροχή πληροφοριών σε επαγγελματίες υγείας.

Η ισπανική ένωση δυσλεξίας αναγνωρίζει ότι τα διαγνωστικά πραγματοποιούνται πάρα πολύ αργά στη χώρα. Τα πρωτόκολλα δοκιμών έχουν αναπτυχθεί σε εθνικό επίπεδο για να προσδιοριστεί ο κίνδυνος μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας, αλλά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υπεύθυνα για την ολοκλήρωσή τους, αξιολογώντας την ανάγκη να διαβιβάσουν αυτές τις πληροφορίες στην Ένωση Δυσλεξίας.

Η Βουλγαρία είναι η χώρα στην οποία η διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία καθορίζεται από το αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας. Το αποτέλεσμα είναι ενημερωτικό και αποσκοπεί στην παροχή αξιόπιστων πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του παιδιού, ενώ η διάγνωση νεαρής ηλικίας (3-3,6 ετών) δεν είναι υποχρεωτική, αλλά μπορεί να διεξαχθεί με γονική συναίνεση. Η αξιολόγηση γίνεται από προσχολικούς εκπαιδευτικούς και δεν απαιτείται η συγκατάθεση των γονέων για την αξιολόγηση του παιδιού.

Στη Λετονία, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναπτύσσουν ανεξάρτητα διαδικασίες για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός παιδιού, σύμφωνα με τις βασικές αρχές για την αξιολόγηση της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως ορίζονται στις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές για την προσχολική εκπαίδευση.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας για την δυσλεξία στις χώρες του συμμετείχαν στο Predys καταλήξαμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

1) Οι χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δεν έχουν ειδικές εξετάσεις ή εξειδικευμένες εξετάσεις για τον προσδιορισμό του κινδύνου δυσλεξίας στην προσχολική ηλικία.

2) Η έρευνα των παιδιών, η αξιολόγηση των ικανοτήτων βάσει παρατήρησης πραγματοποιούνται σε όλες τις χώρες.

3) Δεν υπάρχει ενιαία διαδικασία για τη δυνατότητα εφαρμογής των αποτελεσμάτων της έρευνας σε παιδιά.

4) Οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, οι δυσκολίες στην ανάγνωση του αλφαριθμητισμού καθορίζονται από παρατήρηση που πραγματοποιείται από προσχολικούς εκπαιδευτικούς, μέσω εμπειριστωμένης έρευνας, από επαγγελματίες με κατάλληλη εκπαίδευση.

5) Κάθε χώρα έχει διαφορετικό σύστημα για την αξιολόγηση της πιθανότητας δυσλεξίας ή δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά όλες οι χώρες αποφασίζουν για τη στήριξη της ειδικής εκπαίδευσης ή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

6) Οι χώρες έχουν αναπτύξει υλικά μείωσης κινδύνου δυσλεξίας για εργασία με παιδιά, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες και οικογένειες.

Κατά την διάρκεια της μελέτης της δυσλεξία από την προσχολική ηλικία στο δημοτικό ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη μεθοδολογία που αναφέρεται παρακάτω:

Στρατηγικές εργασίας μεταξύ των χωρών εταίρων.

- Συνεδρίες εργασίας κάθε ομάδας στις χώρες της.

- Ένα σύνολο συναντήσεων όλων των ομάδων εργασίας σε έναν από τους εταίρους χώρες για να συζητήσουν και να αναλύσουν τις δραστηριότητες και να αξιολογήσουν τις προόδους που σημειώθηκαν σε κάθε χώρα.

- Ομαδική εργασία με γονείς, δασκάλους, συνεργάτες και τεχνικούς σε κάθε χώρα εταίρο.

- Εφαρμογή, παρακολούθηση και αξιολόγηση των στρατηγικών που δημιουργήθηκαν σε όλο το έργο.

Στα περισσότερα από τα προηγούμενα έργα που έχουν ήδη αναπτυχθεί στον τομέα της μάθησης, τα προβλήματα ασχολούνται με την αύξηση της ευαισθητοποίησης και της κατανόησης των διαφορετικών προβλημάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση δυσλεκτικών παιδιών κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Ωστόσο, ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στα γεγονότα και τα προβλήματα που προηγούνται της έκφρασης αυτών των δυσκολιών.

Το PreDys Project στόχευε να προχωρήσει περαιτέρω σε ό,τι αφορά αυτό το θέμα ακολουθώντας συγκεκριμένες πρακτικές μεταξύ των χωρών. Είχε σημαντική συμβολή στη συζήτηση, τουλάχιστον μεταξύ των χωρών εταίρων, σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης και της παρέμβασης στις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, ακόμη και όταν είναι δύσκολο να ανιχνευθεί, σε παιδιά στη μεταβατική περίοδο από την προσχολική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο.

Αναπτύχθηκε ένα σύνολο εκπαιδευτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς προκειμένου να τους εξοπλίσουν με τις κατάλληλες γνώσεις και την κατανόηση των χαρακτηριστικών της ανάπτυξης του παιδιού στη μεταβατική περίοδο από την προσχολική στην δημοτική εκπαίδευση. Δημιουργήθηκε ένα σύνολο πρακτικών συμβουλών και ασκήσεων για την αρχική διαμόρφωση των δεξιοτήτων μελέτης σε κάθε παιδί ανάλογα με τις δικές του ατομικές ανάγκες.

Δημιουργήθηκε ένα πλήρες κιτ εργαλείων υποστήριξης μετάβασης από την προσχολική ηλικία στη δημοτική εκπαίδευση, για εκπαιδευτικούς και γονείς για να μπορούν να παρέχουν αποτελεσματική υποστήριξη στα παιδιά κατά τη μεταβατική περίοδο μέσω της διαδικασίας της επιμόρφωσης τους. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο να βοηθούν τα παιδιά με δυσλεξία να προετοιμαστούν καλά για να ξεκινήσουν το σχολείο και να στηρίξουν τους νέους μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο δυσλεξίας.

Δημιουργήθηκε λίστα ελέγχου για την σχολική ετοιμότητα (αυτό θα βοηθήσει να διακρίνουν τα παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο δυσλεξίας). Ένας οδηγός για δασκάλους προσχολικής ηλικίας. Ένας οδηγός για γονείς.

Ένα σύνολο Φύλλων Εργασίας με ασκήσεις και ιδέες με διάφορες δραστηριότητες για να βοηθήσουν τόσο τους δασκάλους όσο και γονείς. Όλα τα παραγόμενα εργαλεία που αναπτύχθηκαν είναι διαθέσιμα στο ευρύτερο κοινό πέρα από τις χώρες εταίρους για κάθε ενδιαφερόμενο χρήστη. (<https://bit.ly/4cVcT7r>).

Συνοπτικά:

Παιδαγωγικό πλαίσιο : Μέρος στο οποίο το θέμα του έργου (δυσλεξία) εντάσσεται σε όλα τα είδη άρθρων και έργων συγγραφέων και ειδικών από διάφορες χώρες . (<https://bit.ly/3xS65IM>)

Εργαλειοθήκη: Σύνολο δραστηριοτήτων που θα υποστηρίξουν τα σχολεία και τις οικογένειες να εντοπίσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά με δυσλεξία.

Πλοήγηση: Εφαρμογή του κιτ εργαλείων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά κέντρα για την απόκτηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αυτών των δραστηριοτήτων.

Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς: Ένα εξειδικευμένο υλικό που στοχεύει στο να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις για να υποστηρίξουν καλύτερα τα παιδιά που κινδυνεύουν από δυσλεξία , στη διαμόρφωση της σχολικής ετοιμότητας και τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής

Πραγματοποιήθηκε επίσης εκπαίδευση στην εργαλειοθήκη που εκπονήθηκε στο πρόγραμμα, το Predys Tool Kit, καθώς και στους τρόπους παρέμβασης που έχουν δημιουργηθεί από την διεπιστημονική ομάδα του προγράμματος και περιλαμβάνει φύλλα εργασίας και σχετικές δραστηριότητες για μαθητές/τριες σε κίνδυνο δυσλεξίας.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια κατάρτιση που θα τους δώσει όχι μόνο θεωρητική γνώση του προβλήματος, αλλά θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν με τα παιδιά για να τα προετοιμάσουν για τη μετάβαση στο "πραγματικό" σχολείο και να τα υποστηρίξουν μέσω της διαδικασίας. Οι γονείς, από την άλλη πλευρά, πρέπει να μάθουν περισσότερα για τους πρώτους δείκτες των μαθησιακών δυσκολιών, για να κατανοήσουν καλύτερα τους λόγους αυτών των δυσκολιών, για να μάθουν πού να αναζητήσουν βοήθεια.

3. Συμπεράσματα

Υπάρχει μεγάλη ποικιλία σε ολόκληρη την Ευρώπη όσον αφορά θέματα που σχετίζονται με τη δυσλεξία. Διαφορετικές χώρες υιοθετούν διαφορετικούς ορισμούς, έχουν διαφορετικούς κανόνες σχετικά με τη διάγνωση και διαφορετικούς κανονισμούς σχετικά με τα μέτρα στήριξης για τους δυσλεκτικούς μαθητές και τους μαθητές. Είναι γενικά (και αναμφισβήτητα) γνωστό και τεκμηριωμένο ότι οι πολιτιστικές ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής είναι από τις

σημαντικότερες προϋποθέσεις στην κοινωνία μας για την ατομική πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και επιτυχία.

Επιπλέον, σε ολόκληρη την Ευρώπη, η πολυμορφία των γλωσσών και οι πολύγλωσσες απαιτήσεις, τα κοινωνικοπολιτιστικά υπόβαθρα καθώς και οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες, επηρεάζουν σημαντικά την εκδήλωση δυσκολιών και ευκαιριών ζωής για παιδιά, εφήβους και ενήλικες με διαφορές dys. Χωρίς επαρκή γνώση σε αυτόν τον τομέα, η αποτυχία στο σχολείο, η απασχόληση, οι γενικές διαταραχές της επικοινωνίας και ο κοινωνικός διαχωρισμός αποτελούν κοινές απειλές, με γνωστές συνέπειες στη ζωή των πληγέντων, των μελών της οικογένειάς τους και της κοινωνίας τους.

Το πρόγραμμα Predys είχε μεγάλο αριθμό παράγόμενων με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία να κάνουν μια εύκολη μετάβαση από την προσχολική ηλικία στο δημοτικό.

Η έρευνα έδειξε ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες (LD), και ιδιαίτερα με τη δυσλεξία, μπορούν να μειωθούν σημαντικά εάν υπάρξει πρόωρη παρέμβαση. Η προσχολική ηλικία είναι ζωτικής σημασίας καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται με πολύ ταχύτερο ρυθμό από τη γέννηση μέχρι να ξεκινήσουν το σχολείο. Ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων σε νεαρή ηλικία που είναι οι προϋποθέσεις για την παιδεία, δεξιότητες που σχετίζονται με το σχολείο και άλλες δεξιότητες που είναι απαραίτητες στον σημερινό ανταγωνιστικό κόσμο. Παρόλο που δεν είναι δυνατή η διάγνωση ενός παιδιού με δυσλεξία πριν ξεκινήσει η διαδικασία απόκτησης παιδείας (1η τάξη δημοτικού), υπάρχουν πολλά σημάδια που τοποθετούν ορισμένα παιδιά σε μια ομάδα ατόμων που διατρέχουν «κίνδυνο δυσλεξίας». Αυτά τα σημάδια είναι πολύ γνωστά στους ειδικούς που εργάζονται στον τομέα και εάν αναγνωριστούν και αντιμετωπιστούν αρκετά νωρίς, θα αποτρέψουν τέτοια παιδιά να αγωνίζονται να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν όταν ξεκινούν το σχολείο.

Όλο το υλικό που αναπτύχθηκε σε αυτήν την εταιρική σχέση είναι σε έξι γλώσσες (συμπεριλαμβανομένων των αγγλικών) και είναι διαθέσιμο σε πολύ ευρύτερο κοινό πέρα από τις χώρες εταίρους, γεγονός που θα αυξήσει σημαντικά τον αντίκτυπο των αποτελεσμάτων του έργου σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο το Predys στόχευε στη στήριξη των εκπαιδευτικών και των γονέων, έτσι ώστε ακόμη και τα παιδιά που διατρέχουν "κίνδυνο δυσλεξίας" να έχουν μια ομαλή και εύκολη μεταβατική περίοδο στο σχολικό γίγνεσθαι και την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο νέο μαθησιακό περιβάλλον. Η δυσλεξία δεν είναι ασθένεια. Δεν μπορεί να θεραπευθεί με οποιοδήποτε φάρμακο. Τα δυσλεξικά παιδιά δεν είναι άρρωστα, τεμπέλικα ή χαζά. Μπορούν να επιτύχουν πολλά, εάν το πρόβλημα εντοπιστεί νωρίς, εάν λάβουν επαρκή στήριξη τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, εάν ενθαρρυνθεί η φυσική περιέργειά τους και τα κίνητρά τους διατηρηθούν ζωντανά.

4.Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παυλίδης, Γ. (2000). ΔΥΣΛΕΞΙΑ & ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ταμπάκη, Θ., Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2017). Γνωστικά ελλείμματα των παιδιών με δυσλεξία. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(2), 1256-1274.
- Χατζημιχαήλ, Ε. (2010). Αναγνωστικές δυσκολίες και δυσλεξία: Κατασκευή ψυχομετρικού εργαλείου ανίχνευσης δυσλεξικών χαρακτηριστικών σε μαθητές δημοτικού (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1993). Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση). Αθήνα: Εκδόσεις Μορφωτική.

Ξενόγλωσση

<https://predysproject.wixsite.com/my-site?lang=en>

ΆΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΓΗΡΑΝΣΗΣ: ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ζουμπεράκης Νικόλαος

Τελειόφοιτος Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ

Φουκάκη Ειρήνη Μιχαέλα

Κοινωνική λειτουργός, MSc, Phd (c), Κέντρο Φυσικής & Ιατρικής Αποκατάστασης Ρεθύμνου, Ακαδημαϊκή Υπότροφος ΕΛΜΕΠΑ, Μέλος του Εργαστηρίου Διεπιστημονικής Προσέγγισης για τη Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, (ΕΛΜΕΠΑ)

Κουρτίδης Νικόλαος

Φιλόλογος, Τελειόφοιτος Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ

Καπνιά Χρυσούλα

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, MSc, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ

Περίληψη

Η διαδικασία της μάθησης δεν εξαντλείται με την ηλικία, καθώς ο άνθρωπος είναι ικανός να αποκτά νέες δεξιότητες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αρκετά χρόνια η δια βίου μάθηση αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι των εθνικών στρατηγικών των κρατών διεθνώς, για την προώθηση της ενεργούς και υγιούς γήρανσης ώστε τα ηλικιωμένα άτομα να μπορούν να διατηρηθούν ενεργά μετά τη συνταξιοδότηση.

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η παρουσίαση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναφορικά με την έννοια της δια βίου μάθησης, τα οφέλη που απορρέουν αλλά και τα παραδείγματα εφαρμογής δράσεων στην Ελλάδα. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση άρθρων σε βάσεις δεδομένων όπως το Google Scholar και το ScienceDirect, με λέξεις-κλειδιά «ηλικιωμένα άτομα», «δια βίου μάθηση», «πρακτικές», «οφέλη», «ενεργός γήρανση».

Έρευνα η οποία διεξήχθη σε 10 χώρες της ΕΕ αναφέρει μεταξύ άλλων, ότι τα κυρίαρχα πλεονεκτήματα της δια βίου μάθησης μπορεί να είναι: α) η αίσθηση σκοπού στη ζωή, β) η απόκτηση ή ενίσχυση των κοινωνικών δικτύων, γ) οι αλλαγές στις εκπαιδευτικές εμπειρίες, δ) η πνευματική ευημερία, ε) η σωματική υγεία και υιοθέτηση υγιεινών τρόπων ζωής, ζ) οφέλη σχετιζόμενα με την εργασία, η) ανεκτικότητα, θ) πολιτική και κοινωνική συμμετοχή, ι) οφέλη σχετιζόμενα με την οικογένεια και κ) δεξιότητες και ικανότητες (Manninen et. Al, 2014).

Στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία παρατηρείται αύξηση των σχετικών δραστηριοτήτων, κυρίως λόγω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Παρόλα αυτά, η ανάπτυξη ενός εθνικού σχεδίου δράσης με ξεκάθαρους στόχους για την εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαιτέρως των ηλικιωμένων παραμένουν ακόμα στόχοι οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν (Karalis & Pavlis-Korres, 2009), καθώς η δια βίου μάθηση μπορεί να διαδραματίσει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ενεργούς γήρανσης, την καθυστέρηση ή την ελαχιστοποίηση της εξάρτησης των ηλικιωμένων ατόμων αλλά και στην αλλαγή της νοοτροπίας σχετικά με τον ρόλο των ηλικιωμένων στις σύγχρονες κοινωνίες (Panitsides & Papastamatis, 2013).

Λέξεις κλειδιά: ηλικιωμένα άτομα, δια βίου μάθηση, ενεργός γήρανση

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται παγκόσμια αύξηση του πληθυσμού των ηλικιωμένων, με την Ευρωπαϊκή Ένωση να αντιμετωπίζει έντονα το φαινόμενο της γήρανσης, προκαλώντας ανησυχία σχετικά με την μελλοντική πίεση στα συστήματα υγείας και πρόνοιας. Οι περιορισμοί στην πρόσβαση σε υπηρεσίες και δικαιώματα εντείνουν την ευπάθεια των ηλικιωμένων, με τον κοινωνικό αποκλεισμό να είναι πιο εμφανής ιδιαίτερα στις μεσογειακές χώρες. Παρά το γεγονός ότι οι ηλικιωμένοι διαθέτουν πλούσια εμπειρία και δεξιότητες που συχνά δεν εξασθενούν με την πάροδο του χρόνου, εξακολουθούν να αποτελούν το πιο "ανεκμετάλλευτο" ανθρώπινο δυναμικό. Επομένως, είναι ζωτικής σημασίας να ενθαρρύνουμε την ενεργοποίηση του δυναμικού τους, βοηθώντας τους να παραμείνουν ενεργοί ακόμα και μετά τη συνταξιοδότησή τους. Η ενεργός γήρανση προωθείται παγκοσμίως ως ένα μέσο τις τελευταίες δεκαετίες όπου οι ηλικιωμένοι θα είναι σε θέση να διατηρήσουν τη συνολική ψυχική και σωματική υγεία και ευημερία τους ώστε να παραμένουν ενεργοί πολίτες ενάντια στα στερεότυπα που συνδέουν το γήρας με την ευθραστότητα και ευαλωτότητα.

Οι διεθνείς οργανισμοί προβάλλουν τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) ως το πλέον κατάλληλο μέσο για τη στήριξη των ηλικιωμένων οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν μια πληθώρα προβλημάτων, συνακόλουθων της γήρανσης, προκειμένου να παραμείνουν ενεργά μέλη του κοινωνικού ιστού και μέσω της συμμετοχής να διασφαλίσουν τα κοινωνικά τους δικαιώματα. Έτσι, αρκετά χρόνια η ΔΒΜ αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι των εθνικών στρατηγικών των κρατών διεθνώς, για την προώθηση της ενεργούς και υγιούς γήρανσης ώστε τα ηλικιωμένα άτομα να μπορούν να διατηρηθούν ενεργά μετά τη συνταξιοδότηση.

Ωστόσο, παρότι πλέον η έννοια της ενεργούς γήρανσης συζητείται συστηματικά και επιπλέον ότι οι ηλικιωμένοι αποτελούν ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού, οι εκπαιδευτικές του ανάγκες συχνά αγνοούνται (Αλεξανδράκης & Αλεξανδράκης, 2018). Όμως, η διαδικασία της μάθησης δεν εξαντλείται με την ηλικία, καθώς ο άνθρωπος είναι ικανός να αποκτά νέες δεξιότητες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι ενήλικες καθώς μεγαλώνουν δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν με την ίδια ταχύτητα τον ίδιο όγκο πληροφοριών, εντούτοις οι ηλικιωμένοι μπορούν να έχουν ανάλογες μαθησιακές επιδόσεις με αυτές των νεότερων εκπαιδευόμενων με την προϋπόθεση ότι διατίθενται οι κατάλληλες ευκαιρίες (Boulton & Lewis, 2010).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η έννοια της δια βίου μάθησης

Σύμφωνα με το έργο των Ates και Alsai (2012), ο όρος "Δια βίου Μάθηση" αναφέρεται στην επιθυμία και την προσπάθεια του ατόμου να αποκτήσει γνώσεις τόσο ως προσωπική επιθυμία διεύρυνσης εμπειριών και γνώσεων όσο και για επαγγελματική εξέλιξη. Στη ΔΒΜ έχει παρατηρηθεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, κυρίως λόγω της αύξησης της προσδοκώμενης

διάρκειας ζωής, της ανάγκης για βελτίωση της ποιότητας ζωής και της επιθυμίας για διατήρηση της καλής σωματικής και ψυχικής υγείας.

Μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως σχολεία και πανεπιστήμια, εργασιακό περιβάλλον, οικιακό περιβάλλον, αλλά και μέσα από δραστηριότητες αναψυχής και ενδιαφέροντος (Schuller, 2017). Παράλληλα, η Laal (2011, σ. 470) επισημαίνει ότι, η ΔβΜ εκτείνεται σε όλες τις φάσεις της ζωής, από την παιδική ηλικία έως την ηλικία της συνταξιοδότησης, και καλύπτει όλες τις μορφές μάθησης, τόσο τυπικές, όσο μη τυπικές και άτυπες.

Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχούς εκπαίδευσης που στοχεύει όχι μόνο στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών, αλλά και στην προαγωγή της κοινοτικής ανάπτυξης. Παρόλο που μπορεί να υπάρχει η παραδοχή ότι η εκπαίδευση είναι κάτι που αφορά μόνο τα παιδιά, αυτό δεν σημαίνει ότι οι ενήλικες σταματούν να μαθαίνουν. Αντίθετα, συνεχίζουν την εκμάθηση μέσω της αυτομόρφωσης. Αν και η αυτομόρφωση ενδέχεται να μην παρέχει τις ίδιες εμπειρίες και γνώσεις που προσφέρει η εκπαίδευση, επιτρέπει στους ενήλικες να διατηρούν το αίσθημα κοινωνικής αποδοχής (Jarvis, 2004).

Η εκπαίδευση ενηλίκων απευθύνεται σε άτομα που δεν παύουν να επιζητούν περαιτέρω γνώσεις και εξειδίκευση σε οποιοδήποτε θέμα τους ενδιαφέρει. Ένα από τα θετικά στοιχεία αυτής της μορφής εκπαίδευσης είναι η δυνατότητα συμμετοχής και των ηλικιωμένων ατόμων, οι οποίοι επιθυμούν και ελπίζουν να γεράσουν με υγεία και αξιοπρέπεια.

2.2. Οφέλη της δια βίου μάθησης

Αν και δεν υπάρχει ακόμη ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της επιτυχημένης γήρανσης (Cosco, Prina, Perales, Stephan, & Brayne, 2014), οι μελετητές συμφωνούν γενικά ότι περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις. Οι Troutman, Nies, Small και Bates (2011; Kozar-Westman et al., 2013) υποστηρίζουν ότι "η επιτυχής γήρανση" περιλαμβάνει πολλαπλές πτυχές: την αίσθηση του σκοπού ή του νοήματος, καθώς και τη σωματική, λειτουργική, ψυχολογική, διανοητική, κοινωνική και πνευματική ευημερία των ηλικιωμένων ατόμων".

Στην έκθεση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 2015) αναδεικνύεται η σημασία της ΔβΜ για τους ηλικιωμένους, καθώς η συνεχής εκμάθηση τους επιτρέπει όχι μόνο να αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να παραμένουν ενημερωμένοι για τις τεχνολογικές εξελίξεις και να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά δρώμενα, όπως η εθελοντική εργασία. Η προσωπική ανάπτυξη σε πνευματικό, φυσικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο είναι ζωτικής σημασίας για την ευημερία των ηλικιωμένων. Αυτό τους επιτρέπει να διατηρούν την αίσθηση του ελέγχου της ζωής τους, να παραμένουν ανεξάρτητοι και να διατηρούν την αξιοπρέπειά τους, παρά τις πιθανές περιορισμένες κινητικές ή λειτουργικές ικανότητες λόγω της ηλικίας τους. Επενδύοντας σε αυτές τις δεξιότητες, οι ηλικιωμένοι μπορούν να επωφεληθούν σε πολλά επίπεδα. Η βελτίωση της υγείας, η διατήρηση της δημιουργικότητας, η ενίσχυση των ανθρώπινων και κοινωνικών σχέσεων τους συμβάλλουν στην ευημερία και την ποιότητα ζωής τους.

Σύμφωνα με τα ευρήματα που παρουσιάζονται από το National Institute of Adult Continuing Education (NIACE, 2015), η συνεργασία και η διατήρηση της διανοητικής, σωματικής και κοινωνικής ενεργότητας συσχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα ευτυχίας στον ανθρώπινο πληθυσμό. Επιπλέον, αυτοί που εμπλέκονται σε δραστηριότητες μάθησης, φαίνεται να απολαμβάνουν τα οφέλη της ψυχοκοινωνικής ευεξίας. Συγκεκριμένα, η μάθηση δίνει τη δυνατότητα στους ηλικιωμένους να διατηρούν ενεργό ρόλο στην κοινωνία, να παρακολουθούν και να ανταποκρίνονται στις αλλαγές του περιβάλλοντος τους και να μεταβιβάζουν τις δεξιότητες, τη γνώση, την εμπειρία και τη στήριξή τους σε άλλα άτομα. Αναλυτικότερα, η μάθηση των ηλικιωμένων προσφέρει οφέλη στους ακόλουθους κρίσιμους τομείς: 1) Αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία, 2) Συμβολή του ατόμου στην κοινωνία μέσω της πληρωμένης και της μη αμειβόμενης δραστηριότητας, 3) Καλύτερη αλληλεπίδραση με την κοινωνία, 4) Διαχείριση των αλλαγών της ζωής, όπως η συνταξιοδότηση, η ασθένεια, το πένθος και ο θάνατος, 5) Καλύτερη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, 6) Ποιότητα της περιθαλψής, όπου οι ηλικιωμένοι είναι ταυτόχρονα αποδέκτες και χορηγοί φροντίδας, 6) Υγιέστερη ζωή κατά τη γήρανση,

7) Οικονομική ασφάλεια και ανεξαρτησία, 8) Ανταλλαγή γνώσεων, δεξιοτήτων και πολιτισμού σε ολόκληρη την κοινωνία και μεταξύ των γενεών, 9) Βασικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση ενός όλο και πιο πολύπλοκου κόσμου. Συνεπώς η ΔβΜ συντελεί στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που καλούνται να διαχειριστούν τα άτομα της τρίτης ηλικίας και γι' αυτό έχει διερευνηθεί εκτενώς από τη διεθνή και ελληνική επιστημονική κοινότητα.

Επιπλέον, σε έρευνα που διεξήχθη ανάμεσα σε 10 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Manninen et al., 2014), προέκυψε η σημαντική επίδραση της ΔβΜ στην ευημερία των ηλικιωμένων. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι η συμμετοχή σε προγράμματα ΔβΜ αποτελεί ένα είδος "μαξιλαριού" για τους ηλικιωμένους, παρέχοντας ψυχολογική στήριξη και ενίσχυση κατά τη διάρκεια των ηλικιακών μεταβάσεων, όπως η συνταξιοδότηση και η απώλεια σημαντικών προσώπων από το περιβάλλον τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι πιο προχωρημένης ηλικίας συμμετέχοντες είχαν εμφανέστερη βελτίωση σε πτυχές της κοινωνικής δέσμευσης, της υγείας και της ψυχικής ευημερίας. Ειδικότερα, η κοινωνική δέσμευση, η οποία περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικής συνέπειας όπως οι συλλογικές δραστηριότητες ή η εθελοντική εργασία (OECD, 2007), αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας ευημερίας, ενώ η αναφορά σε μια καλή κατάσταση υγείας και η υιοθέτηση υγιεινών συμπεριφορών συνέβαλαν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Τέλος, η ψυχική ευημερία, που εκφράζει την ψυχολογική ευεξία και την ικανοποίηση από τη ζωή, αναδείχθηκε ως κρίσιμος παράγοντας για μια ισορροπημένη και θετική ποιότητα ζωής των ηλικιωμένων.

Η Grosso (2018), σε έρευνα που διεξήχθη από την ίδια το 2015 σε ηλικιωμένα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές, αναφέρει ότι οι ευκαιρίες ΔβΜ συνέβαλαν στην προετοιμασία των ηλικιωμένων για ποικίλες αλλαγές που σχετίζονται με την ηλικία, συμπεριλαμβανομένων σωματικών, λειτουργικών και ψυχοκοινωνικών αλλαγών. Για παράδειγμα, οι ευκαιρίες μάθησης που παρουσιάστηκαν μέσω ομάδων υποστήριξης βοήθησαν τους ηλικιωμένους να προετοιμαστούν για γενικές αλλαγές που προκύπτουν με την ηλικία, όπως η απώλεια των αισθήσεων, η πρόληψη ασθενειών, η διαχείριση ασθενειών όπως ο διαβήτης, η προώθηση της υγείας, η ασφάλεια, η μετάβαση στη συνταξιοδότηση και ο σχεδιασμός της ετοιμότητας. Τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα προάγουν την ανεξαρτησία και ταυτόχρονα ενισχύουν την ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών. Οι προαναφερθείσες μαθησιακές ανάγκες δεν είναι μοναδικές για τα ηλικιωμένα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές, αλλά και στο γενικότερο γηράσκοντα πληθυσμό. Ως εκ τούτου, οι ευκαιρίες δια βίου μάθησης που αφορούν θέματα υγείας αυτής της ηλικιακής ομάδας όπως διαβήτη, άνοια, καρκίνο και κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις, όπως η συνταξιοδότηση, τα οικονομικά, η στέγαση, οι απαιτήσεις των φροντιστών είναι επιτακτικές προκειμένου να καλυφθούν οι εξελισσόμενες ανάγκες των γηρασκόντων κοινωνιών.

Το κίνητρο για μάθηση των ηλικιωμένων διαφέρει από αυτό που παρατηρείται σε άλλα στάδια της ζωής. Ενώ τα νεότερα άτομα συχνά επικεντρώνονται σε στόχους καριέρας, τα ηλικιωμένα άτομα καθοδηγούνται από τα προσωπικά πάθη, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την ενεργό συμμετοχή στη σύγχρονη κοινωνία και την ευκαιρία να προκαλέσουν τον εαυτό τους μέσω των προσπαθειών για δια βίου μάθηση (Kampen, Berg, Brouwer & Keijzer, 2023).

2.3 Δράσεις δια βίου μάθησης στην Ελλάδα

Οι θεσμικές ρίζες της ΔβΜ στην Ελλάδα εντοπίζονται στις δεκαετίες του 20ου αιώνα σε νομοθετικές ρυθμίσεις για την καταπολέμηση του αναλφαριθμισμού και εν συνεχεία για τη λαϊκή επιμόρφωση. Ωστόσο, η πρώτη σαφής σύγχρονη οριοθέτηση έγινε το 2005, όπου στη ΔβΜ εντάχθηκαν οι όροι της δια βίου εκπαίδευσης (λαϊκή επιμόρφωση, εκπαίδευση ενηλίκων) και η δια βίου κατάρτιση (αρχική & συνεχιζόμενη κατάρτιση). Στο πλαίσιο της τρέχουσας οικονομικής κρίσης, η Ελλάδα καλείται να άρει τις κοινωνικές ανισότητες πρόσβασης ενηλίκων, κυρίως για άτομα άνω των 55 ετών. Η σχέση της ΔβΜ και της τρίτης ηλικίας είναι αρκετά περιορισμένη καθώς η

συμμετοχή των Ελλήνων πολιτών στη ΔΒΜ είναι μικρή σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Μάλιστα, μετά την ηλικία των 55 ετών η συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαίδευσης τείνει να μηδενίζεται (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>).

Στην Ελλάδα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων για ενήλικους γίνεται μέσω ιδιωτικών και κρατικών πρωτοβουλιών που προωθούν την ΔΒΜ ως μέσο για την ενεργό και υγιή γήρανση. Η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Παρακάτω περιγράφονται δράσεις ΔΒΜ για άτομα ηλικιωμένα στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία.

Η 50και ΕΛΛΑΣ (www.50plus.gr) αφορά μια μη κερδοσκοπική εθνική οργάνωση που ιδρύθηκε στην Ελλάδα το 2005 με σκοπό την προαγωγή των δικαιωμάτων ατόμων ηλικίας άνω των 50 και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής μέσα από δράσεις ενδυνάμωσης, ενσωμάτωσης και εκπαίδευσης. Ο οργανωτής έχει αναπτύξει πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα ηλικίας άνω των 50 ετών αλλά και εργαζόμενους που ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τέτοιου είδους δράσεις.

Η μη κερδοσκοπική οργάνωση “Συνεργασία Ενεργών Πολιτών με έδρα το Νομό Ροδόπης υλοποιεί προγράμματα και δράσεις σε όλη την Ελλάδα σε συνεργασία με κοινωνικούς εταίρους, τοπικούς φορείς και φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης με σκοπό μεταξύ άλλων την άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων, την αντιμετώπιση των διακρίσεων, την υποστήριξη ειδικών κοινωνικών ομάδων (www.activecitizens.eu). Στο πλαίσιο αυτό, το 2018 αναπτύχθηκε το έργο “ΤΠΕ για την κοινωνική ένταξη των ηλικιωμένων - Seniors@ICT με διάρκεια 26 μήνες, όπου μέσα από εκπαιδευτικές εκδηλώσεις επιχειρήθηκε η ενεργός κοινωνική ένταξη των ηλικιωμένων στην κοινωνική ζωή μέσω των ΤΠΕ.

Μία από τις δράσεις ΔΒΜ για άτομα άνω των 50 αποτέλεσε το πρόγραμμα Please (Parental Learning with Ease). Ξεκίνησε το Νοέμβριο 2014 και ολοκληρώθηκε τον Ιούλιο του 2016 και αφορούσε μια διαθεματική προσέγγιση με στόχο να υποστηρίξει όσους βοηθούν τα εγγόνια στην εκμάθηση αγγλικής γλώσσας μέσα από την ενίσχυση της γνώσης των αγγλικών τους αλλά και των δεξιοτήτων τους στη χρήση νέων τεχνολογιών. Παράλληλα προσέφερε σε άτομα που δεν είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε διαδικασίες μάθησης στο παρελθόν, την ευκαιρία να αποκτήσουν εργαλεία και μεθόδους για τη διαρκή τους προσωπική επιμόρφωση. Στα πλαίσια του προγράμματος συντάχθηκε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο για εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας αλλά και για παππούδες το οποίο περιλαμβάνει 100 ιδέες για ευχάριστη εκμάθηση αγγλικών. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε αρκετές χώρες μεταξύ άλλων και στην Ελλάδα. Άλλες παρεμφερείς δράσεις αφορούν υλικό καθοδήγησης ατόμων άνω των 65 με σκοπό την εξοικείωση στον ψηφιακό κόσμο, τα κοινωνικά δίκτυα και την πραγματοποίηση συναλλαγών μέσω διαδικτύου, την προώθηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής κ.α.

Το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας (People Behind) (www.peoplebehind.gr) αποτελεί έναν οργανισμό κοινωφελούς χαρακτήρα, ο οποίος προσφέρει προγράμματα ΔΒΜ για άτομα άνω των 65 ετών με κύριο στόχο την ενεργοποίηση και ενδυνάμωση τους. Οι εξυπηρετούμενοι καλούνται μέσω εβδομαδιαίων διαδικτυακών προγραμμάτων να εξασκήσουν τη μνήμη τους, το σώμα τους και να βελτιώσουν την πνευματική, συναισθηματική και σωματική ευεξία τους και εν γένει την ποιότητα ζωής τους. Μέσω της οργάνωσης μεταξύ άλλων αναπτύσσονται βιωματικά εργαστήρια με άτομα άνω των 65 ετών στις Λέσχες Φιλίας του Δήμου Αθηναίων με σκοπό την καταπολέμηση των ηλικιακών διακρίσεων.

Το Κοινωνικό Ινστιτούτο Ενεργών Πολιτών Ελλάδος (Κ.Ι.Ε.Π.Ε.) αφορά ένα μη κερδοσκοπικό σωματείο με έδρα την Καβάλα και την λειτουργία 14 παραρτημάτων σε όλη την Ελλάδα. Το Κ.Ι.Ε.Π.Ε. υλοποιεί επιμορφωτικά προγράμματα με εισηγήσεις, διαλέξεις και άλλες παράλληλες δράσεις προκειμένου να δημιουργήσει ευκαιρίες εκπαίδευσης για κάθε πολίτη ανεξάρτητα από την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική ενασχόληση (www.koinonikoinst.com).

Τέλος το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) χρηματοδοτεί προγράμματα ΔΒΜ τα οποία αναπτύσσονται από τους Δήμους καθώς και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συνεχή επιμόρφωση ατόμων όλων των ηλικιών και κυρίως των ηλικιωμένων. Πιο συγκεκριμένα, οι Δήμοι παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ηλικιωμένα άτομα μέσω των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης που υπάγονται σε αυτούς με διάφορους θεματικούς άξονες, όπως ξένες γλώσσες, νέες τεχνολογίες, επιχειρηματικότητα κ.α. (www.cityofathens.gr).

5. Συμπεράσματα

Η ΔΒΜ στην Ελλάδα έχει διανύσει πολλά στάδια από τον 19ο αιώνα έως σήμερα. Σημαντικά βήματα για την εκπαίδευση ενηλίκων πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του 1980, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια σημαντική δραστηριοποίηση στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς την τελευταία 20ετία (Ρεντίφης, 2019).

Μία προοπτική ΔΒΜ μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση για τις διάφορες ικανότητες που έχουν αποκτηθεί κατά τη διάρκεια της ζωής και το πιο σημαντικό πως είναι πιθανό να συμβάλει στην προαγωγή υγείας των ατόμων και κοινοτήτων και τη μείωση ανισοτήτων στον τομέα της υγείας (Kondilis, 2019).

Ωστόσο η διάθεση συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ αποτελεί μία σύνθετη διεργασία η οποία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες εξωτερικούς και κοινωνικούς, όπως είναι οι ευκαιρίες εκπαίδευσης, η ποιότητα και η χρησιμότητα των προγραμμάτων αλλά και η κουλτούρα απέναντι στη ΔΒΜ όσο και εσωτερικοί - ψυχολογικοί, όπως η στάση και οι προσδοκίες του ατόμου απέναντι στην εκπαίδευση και η φάση ζωή στην οποία βρίσκεται. Στην Ελλάδα συχνά αναφέρεται ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ υπήρξε περιορισμένη σε σχέση με αυτή των άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Ρεντίφης, 2019). Ωστόσο αξιοσημείωτο είναι ότι δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες που να αναφέρονται στη συμμετοχή ηλικιωμένων ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ στην Ελλάδα παρότι αυτή προωθείται ως μέσο για την ενεργό και υγιή γήρανση τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας.

Επιπλέον, στην Ελλάδα, το κύριο ζήτημα δεν αποτελεί η έλλειψη προγραμμάτων και δράσεων ΔΒΜ αλλά ο ανεπαρκής συντονισμός, προγραμματισμός και γεωγραφικός καταμερισμός τους. Είναι γεγονός πως αναπτύσσονται δράσεις με σκοπό την ενεργό γήρανση, όμως ο τρόπος που αναπτύσσονται χαρακτηρίζεται ως αποσπασματικός αφού όπως καταγράφηκαν και παραπάνω οι δράσεις δεν εντάσσονται σε ένα στρατηγικό πλαίσιο υπό την εποπτεία μιας αρχής γεγονός που θα επέτρεπε την καταγραφή της αποτελεσματικότητας και της χρησιμότητας των δράσεων, την συνέχεια, την εξέλιξη και τη συστηματικοποίηση αυτών, την ορθολογική κατανομή των δράσεων ανά τις πόλεις και σίγουρα την καλύτερη επικοινωνία των δράσεων.

Τέλος, στην περίοδο βαθιάς, παρατεταμένης οικονομικής και ανθρωπιστικής κρίσης που διανύουμε και δεδομένης της δημογραφικής γήρανσης είναι επιτακτική η ανάγκη συστηματικής συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ διατηρώντας πάντα τον εθελοντικό χαρακτήρα τέτοιων δράσεων με μόνο γνώμονα την ατομική εξέλιξη των ενδιαφερόμενων και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αλεξανδράκης Δ. & Αλεξανδράκης Ζ. (2018), Διερεύνηση της πρόθεσης συμμετοχής των ατόμων της Τρίτης Ηλικίας σε εκπαιδευτικά προγράμματα στις ΤΠΕ μέσω της αξιοποίησης του Μοντέλου Τεχνολογικής Αποδοχής 2. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό “εκπ@ιδευτικός κύκλος” 6:1, 65-85

Jarvis, P. (2004), Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση-θεωρία και πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ρεντίφης, Γ. (2019), Οι ιστορικές εξελίξεις της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα: Κατάσταση και προοπτική στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, Πρακτικά 2ου Συνεδρίου “Ελλάδα - Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία”, 28-30 Σεπτεμβρίου 2019, Λαμία, <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/2453>

Ξενόγλωσση

- Ates, H. and Alsar, K. (2012), The importance of lifelong learning has been increasing, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4092 – 4096
- Boulton -Lewis, G. (2010), Education and Learning for the Elderly: Why, How, What, *Educational Gerontology*, 36:3, 213-228
- Cosco, T. D., Prina, A. M., Perales, J., Stephan, B. C. M., & Brayne, C. (2014), Operational definitions of successful aging: A systematic review. *International Psychogeriatrics / IPA*, 26:3, 373. doi:10.1017/S1041610213002287
- Grosso, T.(2018), Lifelong Learning: The Key to Successful Aging. *Journal of Educational Leadership in Action*, 5:2
- Kampen, E., Berg, F., Brouwer, J., Keijzer, M. (2023), Never too old to learn - Third age adults experience little (self-)ageism or barriers to learning. *Social Sciences & Humanities Open* 7 100384
- Karalis, T., Pavlis-Korres, M. (2009), Lifelong Learning in Greece: A critical Review of Policies and Institutions, In: *Handbook of Lifelong Learning Developments*, Editor: Margaret P. Caltone
- Kondilis, B.K. (2019), International Book of health literacy, In: *A lifespan perspective on health literacy: Ageing and end -of-life issues*, Policy Press Bristol, ISBN: 978-1447344513
- Kozar-Westman, M., Troutman-Jordan, M., & Nies, M. A. (2013), Successful aging among assisted living community older adults. *Journal of Nursing Scholarship*, 45:3, 238-246
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean?, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470 – 474.
- Manninen, J., Sgier., I., Fleige, M., ... Operti, F. (2014), Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the Bell – Project, Research Report, Bonn, Project number – 519319-LLP-1-2011-1-DE-KA1-KA1SCR
- NIACE, (2015). A Better Future For Us All: A Policy Paper Paper On Older People And Learning. ανάκτηση από: http://www.learningandwork.org.uk.gridhosted.co.uk/wpcontent/uploads/2017/01/A_Better_Future_For_Us_All.pdf
- OECD (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD
- Panitsides, E.A & Papastamatis, A., (2013), Promoting Active Aging through Lifelong Learning: Evolving Trends and Practices, *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 19:2, 59-66, DOI:10.18848/2328-6318/CGP/v19i02/48257
- Schuller, T. (2017), What are the wider benefits of learning across the life course?, UK Foresight, Government Office for Science.
- WHO. (2015), *World Report on Ageing and Health*, World Health Organization

ΝΕΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ: ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ, ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

Κομσέλη Φωτεινή (Φανή)

Υπεύθυνη Σπουδών & Έρευνας ΙΝΕΠ, ΕΚΔΔΑ, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ ΕΚΕ53

Μπουρμπούλη Αγγελική

Αναπλώτρια Διευθύντρια ΙΝΕΠ, ΕΚΔΔΑ

Περίληψη

Η εργασία αφορά την ανθρωποκεντρική προσέγγιση του νόμου 4940/2022 που καθιερώνει ένα νέο σύστημα αξιολόγησης βάσει δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και βασίζεται στη στρατηγική διαχείριση μέσω στόχων, την ενίσχυση των δεξιοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων και την οικοδόμηση αποτελεσματικών ομάδων. Με βάση το νέο θεσμικό σχεδιάστηκαν από ομάδες εργασίας που συγκροτήθηκαν από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) επιμορφωτικά προγράμματα (ΕΠ) για υπαλλήλους και προϊσταμένους λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της μαθησιακής διεργασίας των ενήλικων, γεγονός που έχει ιδιαίτερη σημασία στον σχεδιασμό και την οργάνωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Στην εργασία αναφέρονται επίσης οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων που ακολουθήθηκαν για τον σχεδιασμό των ΕΠ, ο βιωματικός χαρακτήρας των δράσεων και οι καινοτόμες δράσεις coaching-mentoring που σχεδιάστηκαν για την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης. Η εργασία βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην προσωπική εμπειρία των συγγραφέων από τη συμμετοχή τους στο όλο εγχείρημα και στο υλικό που παρήχθη από τις ομάδες εργασίες.

Λέξεις κλειδιά: ανθρωποκεντρική διάσταση, ν.4940/2022, σχεδιασμός προγραμμάτων, εκπαίδευση ενηλίκων, coaching-mentoring.

1. Εισαγωγή

Σε ένα περιβάλλον που διακρίνεται από συνεχείς μεταβολές, αβεβαιότητα, πολυπλοκότητα και αμφισημία (Bennett & Lemoine, 2014), η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό της ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης (ΔΔ) είναι απαραίτητη. Οι σύγχρονες και ταχείες εξελίξεις της εποχής, η παρουσία της γενιάς Z (Woodworth, WEF 2023), καθώς και η άνοδος των τεχνολογικών καινοτομιών αποτελούν ταυτόχρονα πρόκληση και ευκαιρία τόσο για τον ιδιωτικό όσο και για το δημόσιο τομέα. Καθώς οι άνθρωποι πόροι αποτελούν τη βάση της ΔΔ, η ανθρωποκεντρική διαχείριση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και την αντοχή της.

Με την εφαρμογή του νόμου 4940/2022, προβλέπονται σημαντικές αλλαγές στα συστήματα αξιολόγησης και στοχοθεσίας, ενώ εισάγεται για πρώτη φορά ένα Ενιαίο Πλαίσιο Δεξιοτήτων (ΕΠΔ), συμμορφούμενο με τα πρότυπα καλών πρακτικών άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Με αυτόν τον τρόπο, απαιτούνται δεξιότητες που θα ενισχύσουν το ανθρώπινο δυναμικό της ΔΔ, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του στο παρόν και στο μέλλον, διατηρώντας ταυτόχρονα και την ανθεκτικότητά του (Schwab, 2016).

Η ΔΔ αναγνωρίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο ως κύριο παράγοντα για την οργανωτική της απόδοση και επιτυχία. Οι «σκληρές» και ήπιες δεξιότητες αποτελούν κρίσιμα στοιχεία, επηρεάζοντας την απόδοση των εργαζομένων (Majid et al., 2019). Ενώ οι πρώτες μπορούν να μετρηθούν εύκολα, οι δεύτερες απαιτούν πιο προσεκτική αναγνώριση, καθώς εξαρτώνται από το περιβάλλον εργασίας (Matteson, Anderson & Boyden, 2016). Η συνεχής ανάπτυξη και κατάρτιση του προσωπικού αναδεικνύεται ως κρίσιμη προϋπόθεση για την παραγωγικότητα και καινοτομία, μέσα από ισότιμη

πρόσβαση σε ευκαιρίες κατάρτισης, ανεξαρτήτως προσωπικών χαρακτηριστικών όπως φύλο, εθνικότητα, ηλικία ή αναπηρία (Fernandez, 2023, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Η μάθηση αποτελεί σύνθετη διαδικασία που διαρκεί για ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου και έχει κεντρική σημασία στην εποχή μας, όπου οι κοινωνικές αλλαγές είναι έντονες και συνεχείς. Ωστόσο, η μάθηση και η εκπαίδευση είναι διακριτές έννοιες, σύμφωνα με τον Jarvis (2003). Δύο βασικές προσεγγίσεις στην επιμόρφωση των ενηλίκων περιλαμβάνουν την "κριτική συνειδητοποίηση" του Freire και τη "μετασχηματίζουσα μάθηση" του Mezirow. Η πρώτη προσέγγιση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη επίγνωσης των κοινωνικών συνθηκών, ενώ η δεύτερη εστιάζει στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και την αλλαγή των παραδοχών. Αυτές οι θεωρίες επηρεάζουν το σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης, ιδίως στον τομέα της ΔΔ, όπου η ανάγκη για συνεχή ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων είναι κρίσιμης σημασίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Το νέο θεσμικό επικεντρώνεται στον δημόσιο υπάλληλο, ανεξαρτήτως της θέσης του στην ιεραρχία και την ετήσια απόδοσή του. Αυτή η απόδοση αναμένεται να βελτιωθεί μέσω της ανάπτυξης και βελτίωσης των δεξιοτήτων του, με έμφαση στη λειτουργία της ομάδας (Σφυγγμός της Ομάδας) καθώς και μέσω της εισαγωγής του θεσμού του Συμβούλου Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν εστιάζονται στον τρόπο με τον οποίο ο νόμος 4940/2022 θα συνεισφέρει στην ανάπτυξη της ανθρωποκεντρικής διάστασης της ΔΔ και στον τρόπο με τον οποίο οι εννέα δεξιότητες που αναφέρονται στο ΕΠΔ του νόμου θα συμβάλλουν στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια εκσυγχρονισμού και αποτελεσματικότητας της ΔΔ.

Η εργασία βασίζεται στην ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, μελέτη επιστημονικών άρθρων για το θέμα και για τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων. Η παρούσα εργασία αποτελεί επίσης ένα χρήσιμο εργαλείο εξοικείωσης με το ΕΠΔ ως εργαλείο βελτίωσης δεξιοτήτων και πρακτικής εφαρμογής στο πλαίσιο της αξιολόγησής των δημοσίων υπαλλήλων.

2.2. Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση στην αξιολόγηση (Νόμος 4940/2022)

Η βελτίωση της εργασιακής αποτελεσματικότητας σχετίζεται άμεσα με την ατομική συμπεριφορά και οποιαδήποτε συστηματική, διαδικαστική ή οργανωτική αλλαγή που σχεδιάζεται οφείλει να λαμβάνει υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα ως σημαντική παράμετρο (Μπουρμπούλη 2019). Η ανάγκη για μεταρρύθμιση προέκυψε από τις ατέλειες που παρουσιάστηκαν στην εφαρμογή του προηγούμενου νόμου 4369/2016, ο οποίος τροποποιήθηκε με στόχο τη βελτίωση της κατάστασης.

Ο νόμος 4940/2022 εστιάζει σε στρατηγικές όπως η διοίκηση μέσω στόχων, η ανθρωποκεντρική προσέγγιση, και η δημιουργία αποτελεσματικών ομάδων για την ευημερία των εργαζομένων και την αποτελεσματικότητα της ΔΔ. Ένας σημαντικός πυλώνας του νόμου είναι η δημιουργία του ΕΠΔ, το οποίο αποσκοπεί στη σύνδεση των διαδικασιών αξιολόγησης με την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων του προσωπικού. Τέλος, ο νόμος προβλέπει τη θέσπιση συστήματος κινήτρων και ανταμοιβών, καθώς και την υιοθέτηση μεθόδου αυτοαξιολόγησης για τις υπηρεσίες του δημόσιου τομέα, ενώ δίνει έμφαση στο ρόλο του Συμβούλου Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού για την παρακολούθηση και την εφαρμογή του νέου συστήματος αξιολόγησης.

Σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του ν.4940/2022 (Βουλή των Ελλήνων, 2022) το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του υπαλλήλου και στην εκπόνηση προσωπικού σχεδίου ανάπτυξης. Η διαδικασία αξιολόγησης γίνεται πλέον με ανθρωποκεντρικό τρόπο, θέτοντας σαφείς στόχους με επίκεντρο τον άνθρωπο και την ανάπτυξή του, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες των υπηρεσιών και προωθώντας το κλίμα μάθησης και επικοινωνίας. Θεσπίζει ελάχιστο υποχρεωτικό αριθμό στόχων, διαδικασία αξιολόγησης σε τρία στάδια καθ' όλη τη διάρκεια του έτους,

αυξημένο ρόλο του Προϊστάμενου/ης/Αξιολογητή/τριας, Σχέδιο Ανάπτυξης, θεσμό του Συμβούλου Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, σφυγμό της ομάδας, Επιτροπή Εποπτείας Αξιολόγησης, και πιλοτικό σύστημα κινήτρων και ανταμοιβής. Μέσω αυτών των μέτρων, οι δημόσιοι υπάλληλοι έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, ενισχύοντας έτσι την αξιοκρατία και την αποτελεσματικότητα στην Ελληνική ΔΔ.

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 4940/2022, εισάγεται το ΕΠΔ για τους υπαλλήλους των δημόσιων φορέων που εμπίπτουν στην κατηγορία του άρθρου 2 παράγραφος 1 του νόμου 4765/2021. Το άρθρο 4 καθορίζει το περιεχόμενο αυτού του πλαισίου δεξιοτήτων, το οποίο περιλαμβάνει τις ακόλουθες πτυχές:

- Προσανατολισμός στον πολίτη, (αντιμετώπιση των αναγκών του πολίτη με ταχύτητα, ευγένεια και συνέπεια).
- Ομαδικότητα,(συνεργασία και υποστήριξη των συναδέλφων/ισσών, επίτευξη στόχων του οργανισμού με ομαδικό τρόπο).
- Προσαρμοστικότητα, (ανταπόκριση σε νέες συνθήκες, διαχείριση αλλαγών και κρίσεων).
- Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα,(προσπάθεια για την ολοκλήρωση των δράσεων και την προσήλωση στην ποιότητα).
- Οργάνωση και προγραμματισμός,(ιεράρχηση καθηκόντων και τήρηση προθεσμιών).
- Επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα,(ικανότητα αναγνώρισης και επίλυσης προβλημάτων).
- Επαγγελματισμός και ακεραιότητα, (διαρκής προσπάθεια εκπλήρωσης των ευθυνών με βάση τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας).
- Διαχείριση γνώσης, (προθυμία για μάθηση και αξιοποίηση της εμπειρίας).
- Ηγετικότητα, (δημιουργία κλίματος εργασίας και συντονισμός της ομάδας).

Ο νόμος βασίζεται σε στοιχεία από συστήματα αξιολόγησης άλλων χωρών και συνδέει τις δεξιότητες με την επίτευξη στόχων και στρατηγικών σχεδίων των οργανισμών. Τέλος, ο νόμος επιδιώκει την ενίσχυση της αξιοκρατίας και της αποτελεσματικότητας στη ΔΔ μέσω της κατάλληλης αξιολόγησης του προσωπικού.

Η Tolici (2021) επισημαίνει την ουσιαστική σημασία των ανθρώπινων πόρων ως κύριο παράγοντα για την επίτευξη της απόδοσης ενός οργανισμού. Στρατηγικές πρωτοβουλίες, όπως η καλλιέργεια μιας επιθυμητής κουλτούρας, η αποτελεσματική ηγεσία, η δημιουργία ενός ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος, η συνεχής εκπαίδευση και η ανάπτυξη των υπαλλήλων, καθώς και η προώθηση της αλλαγής και της καινοτομίας, απαιτούνται προκειμένου να εστιάζουν στο ανθρώπινο κεφάλαιο και να συμβάλουν στην επιτυχία ενός οργανισμού. Η διαδικασία της στρατηγικής διοίκησης (στοχοθέτηση, συλλογή και ανάλυση πληροφοριών, διαμόρφωση και εφαρμογή στρατηγικών και αξιολόγηση επιδόσεων), διαμορφώνει έναν κύκλο που έχει ως κύριο στόχο τη συνεχή βελτίωση και απόδοση.

Ο δημόσιος οργανισμός υιοθετεί ανθρωποκεντρική προσέγγιση, απευθύνεται σε ανθρώπους και μέσω αυτών επιτυγχάνει την αναγνώριση των αναγκών των χρηστών των υπηρεσιών, τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη μάθηση και την ανταλλαγή γνώσεων, την ενεργό συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού στην ανάπτυξη και την εφαρμογή των στρατηγικών, καθώς και την αξιολόγηση των επιδόσεων με σκοπό τον εντοπισμό των αδυναμιών και τη λήψη διορθωτικών μέτρων. Τα βασικά πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης περιλαμβάνουν τη βελτιωμένη παροχή δημόσιων υπηρεσιών, την αυξημένη ικανοποίηση των πολιτών, τη βελτιωμένη ανταπόκριση στις ανάγκες των πολιτών και της κοινωνίας, τον αποτελεσματικό εντοπισμό και επίλυση προβλημάτων, την αυξημένη διαφάνεια και εμπιστοσύνη, την ενισχυμένη επικοινωνία και δημόσιες σχέσεις, την ευθυγράμμιση με τις δημοκρατικές αξίες, την ικανοποίηση και ενδυνάμωση των εργαζομένων, τη διευκόλυνση πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς, την προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, και τη μακροπρόθεσμη βιώσιμη ανάπτυξη.

Μια πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι η δυσκολία στην υιοθέτηση νέων μεθόδων αξιολόγησης που εστιάζουν σε ανθρωποκεντρικές πτυχές. Η παροχή ολοκληρωμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης για να εξοικειωθούν οι δημόσιοι υπάλληλοι με τις νέες μεθόδους αξιολόγησης και η έμφαση στην ευθυγράμμισή τους με τους στόχους του οργανισμού αποτελεί μία προφανή και ευέλικτη προσέγγιση. Η υποκειμενικότητα στις αξιολογήσεις λόγω της φύσης των ανθρωποκεντρικών πτυχών θα μπορούσε να εξομαλυνθεί με την εφαρμογή σαφών και τυποποιημένων κριτηρίων αξιολόγησης και κατάρτισης των αξιολογητών/τριών σχετικά με την αναγνώριση και τη μείωση της υποκειμενικότητας. Επίσης, η ανάγκη για πρόσθετο χρόνο και προσωπικό αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή της ανθρωποκεντρικής αξιολόγησης. Πτυχές της ανθρωποκεντρικής αξιολόγησης που ευθυγραμμίζονται με τις υπάρχουσες διαδικασίες, η σταδιακή εισαγωγή νέων στοιχείων και η επένδυση σε νέα συστήματα και τεχνολογίες δεδομένων καθώς και η αξιοποίηση υπάρχουσών πλατφορμών δεδομένων θα μπορούσαν να λύσουν το πρόβλημα. Η ενσωμάτωσή της αξιολόγησης στις υφιστάμενες ροές εργασίας και η έμφαση στα μακροπρόθεσμα οφέλη μπορεί να άρει το θέμα του χρονικού προσδιορισμού ενώ η δημιουργία μιας κουλτούρας που εκτιμά τη συνεχή βελτίωση και η επισήμανση των θετικών αποτελεσμάτων της ανατροφοδότησης.

3. Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε εφαρμογή του νόμου 4940/2022

Όπως προαναφέρθηκε, δημιουργήθηκαν νέες εκπαιδευτικές δράσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των υπαλλήλων και των προϊσταμένων. Όπως περιγράφεται από τον Cervero και Wilson (Cervero & Wilson 1994: 5, όπ. αναφ. στο Παυλή-Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020), κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να επηρεάσει τη ζωή πολλών ανθρώπων, άμεσα ή έμμεσα. Στην περίπτωση αυτή, η επίδραση των εκπαιδευτικών δράσεων επεκτείνεται στους δημόσιους υπαλλήλους ατομικά, στους προϊσταμένους τους, στις μονάδες τους, στους φορείς τους και κυρίως στο δημόσιο τομέα και σε όλους τους πολίτες που αλληλεπιδρούν με αυτόν.

Οι δράσεις εστιάζουν σε τρία βασικά σημεία:

- Στοχευμένη εκπαίδευση: Προσανατολισμένη στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των δημόσιων υπαλλήλων, μέσα από τη στρατηγική και τις προτεραιότητες του φορέα όπου υπηρετούν.
- Λήψη αποφάσεων: Η απόφαση για το είδος της εκπαίδευσης που απαιτείται για τη βελτίωση των δεξιοτήτων, σε συνεννόηση μεταξύ υπαλλήλου και προϊσταμένου.
- Συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση: Για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και η εναρμόνισή της με τους οργανωσιακούς στόχους του φορέα.

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών δράσεων στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη του ατόμου και την βελτίωση της επαγγελματικής του απόδοσης στο πλαίσιο της εργασίας. Οι εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιάστηκαν σε δύο επίπεδα, με βάση τις αρμοδιότητες υπαλλήλων και προϊσταμένων. Ο σχεδιασμός των ΕΠ εκπαίδευσης ενηλίκων βασίζεται κυρίως στην ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας-στόχου του προγράμματος και την εξέταση της σύνδεσής τους με τους στόχους του ίδιου του προγράμματος (Rogers, 1999). Αν και στην περίπτωση των ΕΠ που στοχεύουν στην ανάπτυξη των 9 δεξιοτήτων δεν προηγήθηκε έρευνα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο σχεδιασμός τους βασίστηκε στην αναγνώριση της έλλειψης δεξιοτήτων σύμφωνα με γενικούς κανόνες ή πρότυπα (Βεργίδης, 2008α: 28-31). Το πρότυπο στην περίπτωση αυτή ορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο, όπου κάθε δεξιότητα περιγράφεται αναλυτικά και ο υπάλληλος, μαζί με τον/την προϊστάμενό/ή του, συμφωνούν στις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει, αλλά και σε αυτές που έχει ήδη αναπτυγμένες. Οι εκπαιδευτικές δράσεις χωρίζονται σε δύο επίπεδα, με το πρώτο επίπεδο να επικεντρώνεται στην κατανόηση της δεξιότητας που αναπτύσσεται και τη σημασία της για το άτομο,

ενώ το δεύτερο επίπεδο επικεντρώνεται στη σημασία της δεξιότητας για το άτομο και τη μονάδα που επιβλέπει.

Οι εκπαιδευτικές δράσεις περιλαμβάνονται στον Πίνακα 1. που ακολουθεί.

A/A	Τίτλοι επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων
1	ΕΠΔ: Διαχείριση γνώσης στο δημόσιο τομέα - 1ο ΕΠΠΕΔΟ
2	ΕΠΔ: Διαχείριση γνώσης στο δημόσιο τομέα - 2ο ΕΠΠΕΔΟ
3	ΕΠΔ: Επαγγελματισμός και Ακεραιότητα του προσωπικού του δημόσιου τομέα - 1ο ΕΠΠΕΔΟ
4	ΕΠΔ: Επαγγελματισμός και Ακεραιότητα του προσωπικού του δημόσιου τομέα - 2ο ΕΠΠΕΔΟ
5	ΕΠΔ: Επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα στον δημόσιο τομέα - 1ο ΕΠΠΕΔΟ
6	ΕΠΔ: Επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα στον δημόσιο τομέα - 2ο ΕΠΠΕΔΟ
7	ΕΠΔ: Ηγετικότητα στον δημόσιο τομέα - 1ο ΕΠΠΕΔΟ
8	ΕΠΔ: Ηγετικότητα στον δημόσιο τομέα - 2ο ΕΠΠΕΔΟ
9	ΕΠΔ: Ομαδικότητα στον δημόσιο τομέα - 1ο ΕΠΠΕΔΟ
10	ΕΠΔ: Ομαδικότητα στον δημόσιο τομέα - 2ο ΕΠΠΕΔΟ
11	ΕΠΔ: Οργάνωση & Προγραμματισμός δημόσιου τομέα - 1ο ΕΠΠΕΔΟ
12	ΕΠΔ: Οργάνωση & Προγραμματισμός δημόσιου τομέα - 2ο ΕΠΠΕΔΟ
13	ΕΠΔ: Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα - 1ο ΕΠΠΕΔΟ
14	ΕΠΔ: Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα - 2ο ΕΠΠΕΔΟ
15	ΕΠΔ: Προσανατολισμός στον πολίτη - 1ο ΕΠΠΕΔΟ
16	ΕΠΔ: Προσανατολισμός στον πολίτη - 2ο ΕΠΠΕΔΟ
17	ΕΠΔ: Προσαρμοστικότητα του δημοσίου υπαλλήλου - 1ο ΕΠΠΕΔΟ
18	ΕΠΔ: Προσαρμοστικότητα του δημοσίου υπαλλήλου - 2ο ΕΠΠΕΔΟ

Πίνακας 1: Τίτλοι επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων

Στο σχεδιασμό των δράσεων περιγράφονται ο σκοπός και οι εκπαιδευτικοί στόχοι της δράσης, ακολουθώντας μια από τις βασικές αρχές του σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Καραλής, 2005α: 32). Ενδεικτικά, στο ΕΠ για την ανάπτυξη της δεξιότητας της ηγετικότητας στο Επίπεδο 1, στόχος είναι η βελτίωση της ηγετικότητας των υπαλλήλων της ΔΔ, προκειμένου να δημιουργηθεί κατάλληλο κλίμα συνεργασίας που θα ενθαρρύνει την κινητοποίηση και την αποτελεσματική διεκπεραίωση των καθηκόντων, καθώς και τη διαχείριση συγκρούσεων. Αντίστοιχα, για το ΕΠ επίπεδο 2, στόχος είναι η βελτίωση της ηγετικότητας των προϊσταμένων τμημάτων/διευθύνσεων στη ΔΔ, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον συνεργασίας που θα ενθαρρύνει την κινητοποίηση και την αποτελεσματική διεκπεραίωση των καθηκόντων, καθώς και τη διαχείριση συγκρούσεων σε επίπεδο ομάδας. Στόχος όλων των ΕΠ είναι η υιοθέτηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που θα βελτιώσουν την ηγετικότητα στο χώρο εργασίας και θα συμβάλλουν στην επίτευξη κοινών στόχων. Η διάρκεια των εκπαιδευτικών δράσεων είναι 21 ώρες

για το Επίπεδο 1 και 35 ώρες για το Επίπεδο 2 (Σχεδιασμός ΕΠ, 2023). Ο σχεδιασμός σχεδόν όλων των δράσεων διήρκεσε περίπου 3 μήνες ανά δράση.

3.1 Σύνθεση ομάδων εργασίας, μεθοδολογία και εκπαιδευτικές τεχνικές

Για τον σχεδιασμό των ΕΠ, δημιουργήθηκαν 18 ομάδες εργασίας, σύμφωνα με το θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο του ΕΚΔΔΑ. Συγκεκριμένα, ο Πρόεδρος του ΕΚΔΔΑ σχημάτισε ομάδες εργασίας για τον σχεδιασμό, οι οποίες απαρτίζονταν από Συντονιστές/τριες, Συντάκτες/τριες και Αξιολογητές/τριες. Τα μέλη αυτών των ομάδων είναι εκπαιδευτές/τριες και ανήκουν στο Μητρώο Κύριου Διδακτικού Προσωπικού του ΕΚΔΔΑ.

Η σύνθεση των ομάδων εργασίας για τις εκπαιδευτικές δράσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων περιλαμβάνει τα εξής:

- Εισηγητές/τριες του ΕΚΔΔΑ με διαφορετικές επιστημονικές ειδικότητες και εμπειρία στο αντικείμενο ή στο συντονισμό ομάδων εργασίας.
- Εκπροσώπους του Υπουργείου Εσωτερικών (ΥΠ.ΕΣ.), συμπεριλαμβανομένων συμβούλων και στελεχών με εμπειρία στα θέματα ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού της ΔΔ.
- Μέλη της Εθνικής Αρχής Διαφάνειας (ΕΑΔ) με εμπειρία στο νομοθετικό πλαίσιο της ΔΔ.
- Εκπροσώπους του ιδιωτικού τομέα, όπως coaches, ψυχολόγους και οικονομολόγους, με εμπειρία στην ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού.
- Μέλη του διοικητικού προσωπικού του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) και του ΕΚΔΔΑ, επιφορτισμένα με το συντονισμό και άλλες διαδικασίες, που συνέβαλαν στην ομαλή λειτουργία των ομάδων.

Για τις συναντήσεις των μελών χρησιμοποιήθηκαν διάφορα εργαλεία τεχνολογίας, όπως WebEx, zoom, what's up, viber και κοινόχρηστοι φάκελοι.

Η προτεινόμενη προσέγγιση περιλαμβάνει τη χρήση μιας μεικτής μεθοδολογίας εκπαίδευσης, συνδυάζοντας τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την ασύγχρονη εκπαίδευση, ανάλογα με τις ανάγκες του προγράμματος και με βάση την επιστημονική τεκμηρίωση των μελών κάθε ομάδας εργασίας. Στον σχεδιασμό κάθε ΕΠ, λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, προβλέπεται η λεπτομερής περιγραφή των εκπαιδευτικών τεχνικών ανά θεματική ενότητα, καθώς και η πρόταση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Rogers, 1999, Κόκκος, 2005, Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται στο σχεδιασμό έχουν βιωματικό χαρακτήρα, καθώς η βιωματική μάθηση κατέχει κεντρική θέση στις μαθησιακές διαδικασίες των ενηλίκων. Έτσι προβλέπονται ως τεχνικές, ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, βίντεο, brainstorming και μελέτες περίπτωσης. Στην ασύγχρονη εκπαίδευση οι εκπαιδευτικές τεχνικές που προβλέπονται περιλαμβάνουν τη χρήση βίντεο, quiz, μελέτες περίπτωσης και εκπόνηση εργασιών, με την προοπτική απάντησης σε σχετικά ερωτήματα.

3.2 Καινοτομίες

Το νέο θεσμικό περιλαμβάνει τρεις καινοτόμες δράσεις: α. το "Ατομικό Coaching σε Γενικούς Διευθυντές του Δημόσιου Τομέα", με στόχο την υποστήριξη των προϊσταμένων αυτών μέσω δράσεων Coaching, β. το "Ατομικό Mentoring σε δημόσιους υπαλλήλους", προκειμένου να αναπτυχθούν οι δεξιότητες των υπαλλήλων με δράσεις Mentoring και γ. το "Ειδικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης «Mentoring» στη Δημόσια Διοίκηση", με σκοπό τη δημιουργία ενός δικτύου Μεντόρων για την υποστήριξη της δράσης του Ατομικού Mentoring. Αυτές οι δράσεις στοχεύουν στη βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των προϊσταμένων και των οργανισμών τους, ενισχύοντας τις επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες τους (Σκουλάς, 2010). Οι δράσεις αυτές περιλαμβάνουν συναντήσεις peer coaching με συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο και προβλέπεται

να πραγματοποιούνται διαδικτυακά (Σχεδιασμός, 2023: 4). Τέλος, οι εκπαιδευτές/τριες των δράσεων πρέπει να είναι πιστοποιημένοι/ες από αναγνωρισμένες οργανώσεις όπως το ICF ή το EMCC.

Το Ατομικό Mentoring αφορά όλους τους δημόσιους υπαλλήλους με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων που καταγράφονται στο προσωπικό τους σχέδιο ανάπτυξης. Στόχος της εισαγωγής του Mentoring στο δημόσιο είναι η αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης των έμπειρων στελεχών της ΔΔ και η μεταλαμπάδευσή τους σε νεοεισερχόμενους/ες στο δημόσιο. Αναμενόμενα οφέλη από αυτή τη δράση είναι η ταχεία ενσωμάτωση των νέων υπαλλήλων, η μετάδοση γνώσης και εμπειρίας, η αύξηση του επαγγελματισμού, η αξιοποίηση έμπειρων στελεχών και ο διαγενεακός συντονισμός. Οι συναντήσεις Mentoring έχουν συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο και πραγματοποιούνται διαδικτυακά, ενώ οι εκπαιδευτές/τριες πρέπει να έχουν πιστοποιηθεί μετά την παρακολούθηση σχετικού προγράμματος (Σχεδιασμός, 2023: 4).

Το "Ειδικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης Mentoring στη Δημόσια Διοίκηση" είναι μια καινοτομία που αναπτύχθηκε για την υλοποίηση του ΕΠΔ. Πρόκειται στην ουσία για ΕΠ Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών/τριών, καθώς οι πιστοποιηθέντες/είσες εκπαιδευτές/τριες θα αναλάβουν τον ρόλο του Μέντορα. Σκοπός της είναι η εκπαίδευση των μεντόρων ώστε να βοηθήσουν τους/τις δημόσιους υπαλλήλους να αναπτύξουν τις δεξιότητες που έχουν συμφωνηθεί στο προσωπικό τους σχέδιο ανάπτυξης. Το Mentoring αποτελεί σύγχρονη πρακτική διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, με σημαντική επίδραση στην ενσωμάτωση των υπαλλήλων, την ανάπτυξή τους και τη βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Τα αναμενόμενα οφέλη για τη ΔΔ είναι η αύξηση του επαγγελματισμού, η ανταλλαγή γνώσης και εμπειρίας, και η βελτίωση της απόδοσης των υπαλλήλων. Το πρόγραμμα διαρκεί 70 ώρες και παρέχεται μέσω της μεικτής μεθόδου σύγχρονης & ασύγχρονης εκπαίδευσης (πλατφόρμες WebEx & Moodle).

Μετά το σχεδιασμό των ΕΠ, που καθοδηγεί την υλοποίηση (Cervero & Wilson όπ. αναφ. στο Παυλή-Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020:109), το ΙΝΕΠ ακολούθησε τα βήματα που προβλέπονται για την υλοποίηση των ΕΠ. Μετά το σχεδιασμό και την πιστοποίηση των δράσεων, έγινε ο προγραμματισμός για το επόμενο έτος και με αυτές τις δράσεις. Μέχρι τώρα έχουν υλοποιηθεί δύο ΕΠ "Ειδικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης Mentoring στη Δημόσια Διοίκηση", με στόχο τη δημιουργία δεξαμενής πιστοποιημένων μεντόρων. Τον Μάρτιο του 2024 έχει ξεκινήσει και η υλοποίηση των ΕΠ για δεξιότητες του 1^{ου} Επιπέδου. Οι συμμετέχοντες/-χουσες ειάγονται στη δεξαμενή των υποψηφίων μετά από αξιολόγησή τους από τους/τις ιεραρχικά ανώτερους/ες.

4. Συμπεράσματα

Το νέο θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση επιφέρει δυναμικές αλλαγές στην αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού της ΔΔ. Η αποσύνδεση της αξιολόγησης από την βαθμολόγηση και η σύνδεσή της με τη βελτίωση της απόδοσης αποτελούν μια σημαντική καινοτομία με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας του δημόσιου τομέα (Μιχαλόπουλος, 2003, Καρκατσούλης, 2004). Η εισαγωγή του ΕΠΔ προωθεί το προσωπικό σχέδιο ανάπτυξης που δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης και βελτίωσης του προσωπικού της ΔΔ μέσω διαφόρων μεθόδων εκπαίδευσης και βιωματικής μάθησης (Παυλή-Κορρέ, Λευθεριώτου, 2020). Μέσω αυτής της προσέγγισης, ο δημόσιος υπάλληλος γίνεται συνδιαμορφωτής της δικής του αξιολόγησης και έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Η μαθησιακή διοίκηση ενισχύεται με την έμφαση σε δεξιότητες όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, καθώς και με τη σύμπραξη μεταξύ αξιολογητών και αξιολογουμένων για την υλοποίηση των δράσεων του προσωπικού σχεδίου ανάπτυξης. Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και στη δυνατότητα βελτίωσης των ατομικών δεξιοτήτων. Συνολικά, η ανθρωποκεντρική διάσταση στην αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων είναι απαραίτητη για την επίτευξη στόχων, όπως η διακυβέρνηση με επίκεντρο τον πολίτη, η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας, η συμμετοχικότητα και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ της διοίκησης και των πολιτών. Επιπλέον, προάγει την ευημερία των εργαζομένων και δημιουργεί μια βιώσιμη και διαρκή προοπτική για την ανάπτυξη και τη βελτίωση του δημόσιου

τομέα. Με βάση αυτή την προσέγγιση ο σχεδιασμός των ΕΠ ήταν μία πρόκληση για τα εμπλεκόμενα άτομα, λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της μαθησιακής διαδικασίας στους ενήλικες (Freire, 1986). Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων καθοδήγησαν τη συλλογιστική τους και ενισχύθηκαν οι μεθοδολογίες που ενισχύουν το βιωματικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά της στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων (Λευθεριώτου, 2014). Η όσμωση μεταξύ ατόμων διαφορετικής εργασιακής προέλευσης από τον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα που ενίσχυσε τον εποικοδομητικό και δημιουργικό χαρακτήρα του εγχειρήματος και την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και εμπειρίας. Η υλοποίηση των δράσεων αναμένεται να δώσει ώθηση σε μελέτες και αξιολογήσεις για τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης στη ΔΔ και τη συμβολή της στη βελτίωση της απόδοσης των υπαλλήλων και των μονάδων της.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αιτιολογική έκθεση για το Σχέδιο Νόμου του Υπουργείου Εσωτερικών με τίτλο «Σύστημα στοχοθεσίας, αξιολόγησης και ανταμοιβής για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης, ρυθμίσεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου τομέα και άλλες διατάξεις», *Ανακτήθηκε την 20/10/22 από την επίσημη ιστοσελίδα της Ελληνικής Βουλής*: <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/c8827c35-4399-4fbb-8ea6-aebdc768f4f7/11975289.pdf>
- Βεργίδης Δ. & Καραλής Θ., (2008^α), «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων», (τόμος Γ', σσ. 15-66), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης Δ., (2010). «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές», συλλογικός τόμος, Αθήνα Μεταίχμιο 2010, ISBN13 9789604557684.
- ΕΚΔΔΑ, Κομσέλη Φ., Ιωαννίδου Σ., Μπουρμπούλη Α., (2023), Σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος με τίτλο «Ενιαίο Πλαίσιο Δεξιοτήτων: Ηγετικότητα στον δημόσιο τομέα - 1ο ΕΠΠΕΔΟ», κωδ. πιστ. 933, & «Ενιαίο Πλαίσιο Δεξιοτήτων: Ηγετικότητα στον δημόσιο τομέα - 2ο ΕΠΠΕΔΟ, κωδ. πιστ. 947.
- ΕΚΔΔΑ, Ανδριανός Π., Δερλώπας Α., Κομσέλη Φ. (2023), Σχεδιασμός δράσης με τίτλο «Ατομικό Coaching σε Γενικούς Διευθυντές του δημοσίου τομέα», κωδ. πιστ. 935, & «Ατομικό Mentoring σε δημοσίους υπαλλήλους», κωδ. πιστ. 934.
- ΕΚΔΔΑ, Ανδριανός Π., Γιάνναρου Φ., Κωτσάκης Α., (2023), Ειδικό πρόγραμμα Πιστοποίησης Mentoring στη Δημόσια Διοίκηση, κωδ. πιστ. 944.
- Καραλής Θ., Κόκκος Α., Κουτούζης Μ., Κουτσουνίκος Γ., Τσιμπουκλή Α., (2005), «Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων» (Τόμος Δ'), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καρκατσούλης Π., (2004), «Το κράτος σε Μετάβαση. Από τη «διοικητική μεταρρύθμιση» και το «νέο δημόσιο μανάτζμεντ» στη «διακυβέρνηση»», Αθήνα, Σιδέρης Ι.
- Κόκκος Α., (2005), «Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο», Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Λευθεριώτου Π., (2014), «Σχεδιασμός προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα: η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης», (Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), διαθέσιμο από την βάση του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (κωδ. 30097) DOI: 10.12681/eadd/30097.
- Μιχαλόπουλος Ν., (2003), «Από τη Δημόσια Γραφειοκρατία στο Δημόσιο MANAGEMENT», Αθήνα, 2003, Παπαζήση.
- Μπουρμπούλη Α., (2019), «Ο Προϊστάμενος ως Coach: Μία εναλλακτική προσέγγιση ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης», 1ο Συνέδριο Διοικητικής Επιστήμης, «Δημόσια Διοίκηση & Διακυβέρνηση: Προοπτικές και Προκλήσεις στον 21ο αιώνα», Εκδόσεις Σάκκουλα, ISBN 978-960-648-060-7, σσ. 291-300.

- N.4369/2016, «Εθνικό Μητρώο Επιτελικών Στελεχών Δημόσιας Διοίκησης, βαθμολογική διάρθρωση θέσεων,.....και άλλες διατάξεις», Ανακτήθηκε την 20/10/22 από την επίσημη ιστοσελίδα του Μητρώου Ανθρώπινου Δυναμικού του Υπουργείου Εσωτερικών: <https://www.apografi.gov.gr>
- N. 4940/2022 (ΦΕΚ Α 112 - 14.06.2022), Σύστημα στοχοθεσίας, αξιολόγησης και ανταμοιβής για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης, ρυθμίσεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου τομέα και άλλες διατάξεις Ανακτήθηκε την 20/10/22 από την ιστοσελίδα του kodiko. <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/797906/nomos-4940-2022>
- Παυλή-Κορρέ Μ., Λευθεριώτου Π., (2020), «Σχεδιασμός Προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης», Ύψιλον βιβλία, Αθήνα, 2020, ISBN: 978-960-17-0132-5.
- Rogers C., (1999), «Η εκπαίδευση Ενηλίκων», Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Σκουλάς Ν., (2010), «Ηγεσία, Μάνατζμεντ, Ομαδικότητα: Το τρίπτυχο της επιτυχίας», Αθήνα, Μοντέρνοι Καιροί.

Ξενογλώσση

- Bennett N., Lemoine J., James G., (2014). "What VUCA really means for you." *Harvard Business Review*, 92.1/2.
- European Commission, "European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience", (*COM (2020) 274 final*)
- Fernandez M., (2023). "Education, Training and Lifelong Learning in the European Pillar of Social Rights: The Implementation at EU Level and in Spain." *ISLSSL European Regional Congress- The Lighthouse Function of Social Law. Cham: Springer International Publishing*.
- Freire P., (1986), «Η αγωγή σε εξέλιξη: Ενδέκατο γράμμα», στο *Για μια λαϊκή παιδεία. Εναλλακτικοί θεσμοί και πολιτικές*, σσ: 96-118, Αθήνα, Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Jarvis P., (2003), «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη», μτφρ. Επιστ. Επιμ. Κόκκος Α., Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 25.
- Majid, S., et al, (2019) "The Importance of Soft Skills for Employability and Career Development: Students and Employers' Perspectives." *IUP Journal of Soft Skills* 13.4.
- Matteson M. L., Anderson L. and Boyden C., (2016)." Soft skills": A phrase in search of meaning." *portal: Libraries and the Academy* 16.1, σσ. 71-88.
- Schwab K. (2016). "The Fourth Industrial Revolution, The World Economic Forum". Available at <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>
- World Economic Forum. The Global Risks Report 2023. 18th Edition, ανακτήθηκε στις 27/03/2023 από <https://www.weforum.org/reports/globalrisks-report-2023/>
- Tolici, D. (2021). "Strategic management initiatives that promote organizational performance." *Management dynamics in the knowledge economy* 9.2: σσ. 165-176.
- Woodworth, E., (2023) "How the World Economic Forum damages the credibility of climate science." *American Journal of Economics and Sociology* 82.5, σσ. 493-511.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Καραντζή Αναστασία

Δρ Συμβουλευτικής Μέσω Τέχνης ΔΠΘ- ΕΕΔΠ Ι Αγγλικής Γλώσσας ΣΝΔ- Θεατρολόγος-
Δραματοθεραπεύτρια

Φιλιππίδης Γεώργιος

Επίκουρος Καθηγητής Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Η αξιοποίηση της συμβουλευτικής μέσω τέχνης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης, ιδιαίτερα με άτομα από ευπαθείς ομάδες, αποτελεί σημαντικό εργαλείο που δημιουργεί έναν ασφαλή χώρο εντός του οποίου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επεξεργαστούν τα αιτήματά τους και να ενισχύσουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση. Η παρούσα εισήγηση αντλεί από τα πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συμβουλευτικής μέσω τέχνης με όχημα τη δραματοθεραπεία. Παρουσιάζει ένα εργαστήριο με εκπαιδευτές ενηλίκων που διδάσκουν ελληνικά σε πρόσφυγες- μετανάστες το οποίο σκοπό είχε να συμβάλει στην ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων για την πρόληψη και την έγκαιρη αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι συμμετέχοντες αξιοποίησαν την αφήγηση και δημιουργικά εργαλεία τέχνης προκειμένου να εκφραστούν και να διερευνήσουν ζητήματα που σχετίζονται με την προσωπική τους σχέση με την εκπαίδευση και το ρόλο τους σε αυτή, μέσω της ασφάλειας που παρέχει η αισθητική απόσταση ως κύριο συστατικό της δραματοθεραπείας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, πρόσφυγες-μετανάστες, συμβουλευτική μέσω τέχνης, δραματοθεραπεία

1. Εισαγωγή

Ο αυξανόμενος αριθμός των ατόμων που αποκλείονται από τη συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή των κοινοτήτων τους, μοιάζει να είναι ένα από τα μεγαλύτερα σύγχρονα προβλήματα, που ενισχύει την αίσθηση μιας γενικευμένης κοινωνικής αδυναμίας και ανασφάλειας. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως προσέγγιση που αποσκοπεί στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των παιδιών, νέων και ενηλίκων, με ιδιαίτερη έμφαση σε ευάλωτους και περιθωριοποιημένους πληθυσμούς εργάζεται προς την κατεύθυνση αντιμετώπισης και ικανοποίησης της πληθώρας των αναγκών όλων των εκπαιδευομένων μέσω της αύξησης της συμμετοχικότητας (Booth, 1996). Η μετάβαση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση προκειμένου να αναπτυχθεί απαιτεί την εκπαίδευση κι επανεκπαίδευση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπλέον, δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς μια τεχνική ή οργανωσιακή αλλαγή αλλά και μια κίνηση προς μια ευκρινή, φιλοσοφική κατεύθυνση (UNESCO, 2003).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Εκπαίδευση ενηλίκων με ευάλωτους πληθυσμούς

Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, όπως είναι οι πρόσφυγες- μετανάστες προσδιορίζουν και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες σύμφωνα με ατομικούς, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και εργασιακούς παράγοντες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εξέταση των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών-παλλινοστούντων πρέπει να λαμβάνει υπόψη το μορφωτικό επίπεδο, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα

τους αλλά και τα κοινωνικά-πολιτισμικά προβλήματα τους με προεξάρχοντα εκείνα της γλώσσας και της κοινωνικής ένταξης. (Βαϊκούση κ.ά., 1999). Οι πρόσφυγες- μετανάστες σύμφωνα με τη Μαργαρώνη (2008) εκτιμούν, πως η βελτίωση της γλώσσας της χώρας υποδοχής βελτιώνει συνολικά τη ζωή τους, παρέχει δυνατότητα για εξοικονόμηση περισσότερων χρημάτων και συμβάλει στην κοινωνική ενσωμάτωση. Έτσι, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί ίσως και την πρώτη επαφή των προσφύγων-μεταναστών με το ελληνικό, εκπαιδευτικό πεδίο.

Περιγράφοντας το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ο Κόκκος αναφέρεται στον ορισμό του ΟΟΣΑ (OECD, 1977) σύμφωνα με τον οποίο η εκπαίδευση ενηλίκων προσομοιάζει μιας 'σφαίρας' που 'καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές ή μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό, κοινωνικό σκοπό' (Rogers, 2002, στο: Κόκκος, 2021, σ. 48). Όσον αφορά στους εκπαιδευτές των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ο Jarvis (2010), μεταξύ άλλων, συνοψίζει πως εκείνοι οφείλουν να έχουν επίγνωση του ρόλου τους, να διαθέτουν την ικανότητα για αναστοχασμό, να αξιοποιούν την προσωπική τους εμπειρία ως αφορμή για γνώση και να μπορούν να συνδιάζουν θεωρία και πράξη στη διδασκαλία τους. Επίσης, να δημιουργούν ένα κλίμα ενθάρρυνσης και αποδοχής, να καλλιεργούν την επικοινωνία και διαπροσωπικές δεξιότητες καθώς και να επιδεικνύουν εμπιστοσύνη σε καινοτόμες ιδέες και πρακτικές με έμπρακτη εφαρμογή αυτών στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το πεδίο της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικές βιογραφίες των ανθρώπων σήμερα, φαίνεται να μετασχηματίζουν τον τρόπο που αυτές εκλαμβάνονται και αυτή η αλλαγή φέρνει στο προσκήνιο τρία αλληλένδετα ζητήματα: πρώτον, το αίτημα για ενδυνάμωση του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία, δεύτερον, τις απαραίτητες κοινωνικές συνθήκες που μπορούν να ικανοποιήσουν αυτούς τους στόχους και τρίτον, την συμφιλίωση μεταξύ της αναγνώρισης της μάθησης ως προσωπικής εμπειρίας και του αντικειμενικού αιτήματος για εξωτερική γνώση (Belanger, 2016).

2.2 Συμβουλευτική μέσω τέχνης

Η ενασχόληση με την τέχνη προσφέρει στα άτομα αφενός ανακούφιση από το καθημερινό στρες αφετέρου, τη δυνατότητα επούλωσης πιθανών τραυμάτων τους. Μέσα από την τέχνη κάποιος μπορεί να συνδεθεί αποτελεσματικά και άμεσα με τον βαθύτερο εαυτό και τα θέματα που τον απασχολούν, χωρίς την αναγκαστική διαμεσολάβηση του προφορικού λόγου (Degges- White & Davis, 2011). Η δημιουργικότητα αποτελεί τον κεντρικό άξονα που διατρέχει τη συμβουλευτική μέσω τέχνης η οποία λειτουργεί ατομικά και ομαδικά, ιδίως σε περιπτώσεις όπου παραδοσιακές μέθοδοι συμβουλευτικής που βασίζονται στο λόγο δεν κομίζουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. (Koltz & Odegard, 2012). Οι μελετητές υποστηρίζουν πως μέσα από τη δημιουργικότητα μπορεί να προκύψουν νέοι δημιουργικοί τρόποι ζωής, εργασίας αλλά και θεραπείας (Carson & Becker, 2003). Ο Gladding (2011), εξηγεί πως ένας τρόπος να ψηλαφίσει κανείς το πεδίο είναι να αναγνωρίσει τα τρία αξιώματα που διέπουν τη συμβουλευτική μέσω τέχνης τα οποία θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: το πρώτο είναι το καλλιτεχνικό δημιούργημα που ενημερώνει το άτομο για όσα το απασχολούν, το δεύτερο αφορά στην ίδια τη συμβουλευτική διαδικασία και τον τρόπο που αυτή διαξάγεται ώστε να οδηγεί στην αλλαγή και το τρίτο αφορά στην δημιουργικότητα που λειτουργεί ως κομβικός παράγοντας για πρόληψη, κινητοποίηση, αντιμετώπιση δυσκολιών αλλά και εμπύχωση κι επανένταξη του συμβουλευόμενου /των συμβουλευομένων.

2.3 Δραματοθεραπεία

Η θεωρία και πρακτική της Δραματοθεραπείας τροφοδοτεί κι εμπλουτίζει τη συμβουλευτική διαδικασία με τα πολλαπλά οφέλη που παρέχει ο θεραπευτικός χαρακτήρας του θεάτρου το οποίο και αξιοποιεί ως κύριο εργαλείο.

Όπως εξηγεί ο Λαμπρινουδάκης (2023), η συγγένεια του Ασκληπιού με το Διόνυσο αποκαλύπτεται στα αιτήματα των ανθρώπων για παροχή μιας σειράς αγαθών με κυριότερο από αυτά, την υγεία. Οι ρίζες του θεάτρου εντοπίζονται στα αρχαία Ασκληπιεία και αναγνωρίζονται σε αρχαίες

θηρσκευτικές τελετουργίες σχετικές με τη μέριμνα της υγείας. Εφόσον η αναπαράσταση θετικών γεγονότων φαίνεται πως συμβάλει στην ευνοϊκή λειτουργία του σύμπαντος κόσμου, κατά τον ίδιο τρόπο η μιμική αναπαραγωγή γεγονότων αναμένεται να επιφέρει ανάλογη ευνοϊκή επίδραση στη ζωή των ανθρώπων: τόσο εκείνων που συμμετέχουν ως δρώντες, όσο και αυτών που παρακολουθούν ως κοινό. Η βαθιά, αδιάρηκτη σύνδεση μεταξύ σκηνης και κοινού επιβεβαιώνεται και μέχρι τις μέρες μας από τους ειδικούς, που διατείνονται πως το θέατρο και η θεραπεία παραμένουν αδιαχώριστα και είναι δεμένα μεταξύ τους ενίοτε πιο σφικτά ή χαλαρά, εφόσον όλοι οι άνθρωποι που βιώνουν την θεατρική πράξη μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα, τη δημιουργικότητα τους αλλά και να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα από συμβολικές μορφές (Βιβιλάκης, 2023).

Η Ένωση Δραματοθεραπευτών- Παιγνιοθεραπευτών Ελλάδος ορίζει τη Δραματοθεραπεία ως μια πολυεπίπεδη διεργασία όπου το στοιχείο της μεταμόρφωσης – θεραπευτικής αλλαγής δρα και λειτουργεί σε ατομικό, κοινωνικό/συλλογικό και πνευματικό/φιλοσοφικό επίπεδο- αφορά δε στο «όλον» της ανθρώπινης ύπαρξης: Σώμα – Ψυχή – Πνεύμα. (ΕΔΠΕ, 2024).

Μια δραματοθεραπευτική συνεδρία εξελίσσεται μέσα σε έναν μεταβατικό χώρο, στον οποίο οι σχέσεις διαμεσολαβούνται μέσω υλικών τέχνης, όπως είναι, μεταξύ άλλων, οι θεατρικοί ρόλοι, μύθοι, λογοτεχνία, αλλά και παιχνίδια και συμβολικά αντικείμενα (Winnicott, 1979). Η ανθρώπινη φύση θεωρείται ως κατεξοχήν δραματική όπως και ο ανθρώπινος νους. Κατ'αυτόν τον τρόπο, όσοι συμμετέχουν στη δραματική πραγματικότητα μπορούν να αξιοποιήσουν τη δύναμη της μεταφοράς μέσα από το προβολικό παιχνίδι, τα body images, τους ρόλους δραματικού παιχνιδιού και τη διερεύνηση επινενοημένων φανταστικών δομών διαμέσου αισθητικών αναπαραστάσεων. (Καραντζή & Μαργαρώνη, 2012). Η αισθητική απόσταση μεταξύ συμμετεχόντων και καλλιτεχνικού αποτελέσματος αποτελεί βασική παράμετρο της δραματοθεραπευτικής διαδικασίας. Το σώμα, ωστόσο, επιτελεί κεντρικό ρόλο με ενεργή κινητοποίηση στη δραματοθεραπευτική συνεδρία και αναδεικνύει την ψυχοσωματική θεώρηση των διεργασιών (Ρηγοπούλου, 2008).

2.4 Εργαστήριο Δραματοθεραπείας : “το μολύβι φρρττ που του άρεσε να ταξιδεύει”

Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο κύκλου εκπαιδευτικών σεμιναρίων, που διοργάνωσε σχετικός φορέας, για εκπαιδευτές που διδάσκουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα σε δομές προσφύγων- μεταναστών οι οποίες, μεταξύ άλλων, παρέχουν στοιχεία άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων. Αποτέλεσε το κλείσιμο των εκπαιδευτικών συναντήσεων ώστε αυτές να ολοκληρωθούν σε ένα δημιουργικό, παιγνιώδες και καλλιτεχνικό κλίμα που θα συνεισέφερε στην συνολική εξέταση και κριτικό αναστοχασμό όσων προηγήθηκαν.

Σκοπός του εργαστηρίου ήταν η συμβολή στην ανάπτυξη προτατευτικών παραγόντων για την έγκαιρη αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού προσφύγων και μεταναστών και σε αυτό έλαβαν μέρος εννέα εκπαιδευτές ενηλίκων από διαφορετικά πλαίσια απασχόλησης που δίδασκαν Ελληνικά σε πρόσφυγες- μετανάστες. Ως στόχο είχε την αξιοποίηση της αφήγησης, δημιουργικών εργαλείων και εργαλείων τέχνης από τους συμμετέχοντες προκειμένου αυτοί να εκφραστούν δημιουργικά με ευχάριστο, παιγνιώδη τρόπο και μέσα από τις δραματοθεραπευτικές διεργασίες και κυρίως μέσα από την αισθητική απόσταση να διερευνήσουν ζητήματα που σχετίζονται με την προσωπική τους σχέση με την εκπαίδευση και το ρόλο τους σε αυτή.

Η μητρική γλώσσα των εκπαιδευτών ήταν τα ελληνικά. Η συνεδρία δομήθηκε πάνω στο Δραματοθεραπευτικό μοντέλο της Sue Jennings ‘Ενσωμάτωση- Προβολή- Ρόλος’ (Embodiment- Projection- Role/ EPR model) (Jennings 2011) και είχε τριώρη διάρκεια. Χρησιμοποιήθηκαν θεατρικά ρούχα και αντικείμενα, υλικά για εικαστικά, καθώς και ένα παραμύθι που συνέγραψε η συντονίστρια, με τίτλο το μολύβι φρρττ που του άρεσε να ταξιδεύει. Τα κύρια θέματα του παραμυθιού αφορούσαν στους άξονες εκπαίδευση και διαφορετικότητα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο προσωπικής ανάπτυξης κι ενηλικίωσης και δόθηκε σε αυτό ανοιχτό τέλος προκειμένου τα μέλη της ομάδας να αποδώσουν τη δική τους εκδοχή. Οι συμμετέχοντες, μέσα από τα στάδια του μοντέλου

ενσωμάτωση- προβολή- ρόλος, αξιοποίησαν σωματική κίνηση, χορό και κινητικά παιχνίδια, ατομικά, σε ζεύγη και μεγαλύτερες υποομάδες, εργάστηκαν με εικαστικά και αφήγηση και στο τέλος παρουσίασαν δρώμενα βασισμένα στην επεξεργασία, συμπλήρωση και ολοκλήρωση του παραμυθιού. Στο κλείσιμο της συνεδρίας, είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν και λεκτικά την εμπειρία και τα συναισθήματα τους για ο,τι διαμείφθηκε κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου και να οδηγηθούν μέσα από δραματοθεραπευτικούς τρόπους στην ολοκλήρωση της συνάντησης αλλά και του κύκλου εκπαιδευτικών σεμιναρίων που είχε προηγηθεί. Μετά τη λήξη τους δόθηκε η δυνατότητα να αποτιμήσουν την εμπειρία τους από τη συμμετοχή στο εργαστήριο δραματοθεραπείας και γραπτώς, σε μια ελεύθερη αξιολόγηση.

3. Συμπεράσματα

Η ομάδα εργάστηκε με μεγάλη προθυμία κι ενθουσιασμό και ακολουθούσε κάθε στιγμή τις οδηγίες της συντονίστριας με μεγάλη επιμέλεια. Στην αρχή της συνεδρίας και ιδίως στην εργασία σε ζεύγη, υπήρξε μια μικρή αμηχανία η οποία εκδηλώθηκε με υπερβολική χρήση του λόγου, κατά κύριο λόγο σε σημεία όπου θα έπρεπε να επικρατεί σιωπή, ωστόσο αυτή σύντομα υποχώρησε και δεν επανήλθε. Τα μέλη συνεργάστηκαν αρμονικά κι αξιοποίησαν με ευχέρεια όλα τα δημιουργικά εργαλεία που τους παρασχέθηκαν. Η διαδικασία συγγραφής του τελευταίου μέρους του παραμυθιού απορρόφησε τους συμμετέχοντες για αρκετή ώρα και στη συνέχεια μετά το προφορικό μοίρασμα και σχολιασμό των ιστοριών τους, μοιράστηκαν σε μικρότερες ομάδες των τριών ατόμων και παρουσίασαν τις ιστορίες τους ενοποιημένες σε μια κοινή ιστορία που αποτέλεσε ένα ολοκληρωμένο θεατρικό δρώμενο. Ενδιαφέρον υπήρξε το γεγονός ότι τα τρία δρώμενα συναποτελέσαν αντίστοιχα επι μέρους δρώμενα ενός ενιαίου, παρόλο που δεν δόθηκε ανάλογη οδηγία στις ομάδες. Όταν επικοινωνήθηκε αυτό ως σχόλιο της συντονίστριας στα μέλη της ομάδας εκείνα παραδέχτηκαν ότι λειτούργησαν έτσι, ως μια ομάδα με κοινή ιστορία που είχε αρχή- μέση και τέλος, χωρίς να έχουν τέτοια πρόθεση. Το γενικό κλίμα υπήρξε ιδιαίτερα θετικό κι αυτό αποτυπώθηκε τόσο σωματικά, με μια έντονη χορευτική και κινητική διάθεση που χαρακτήριζε τα δρώμενα των υπο-ομάδων όσο και λεκτικά, με το προφορικό μοίρασμα που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της συνεδρίας, αλλά και γραπτά, στην ανώνυμη αξιολόγηση που ακολούθησε. Μεταξύ άλλων, μια κοινή παραδοχή των μελών υπήρξε ο θαυμασμός ότι με τόσο λίγα συστατικά, φαινομενικά ασύνδετα μεταξύ τους, δημιούργησαν ένα μεγάλο θεατρικό αφήγημα που μπόρεσε συγκεράζοντας τις διαφορές μεταξύ τους να εμπεριέξει τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους και να αποτυπώσει και πράγματα που δεν έχουν περιγράψει με λόγο ακόμη. Διαπίστωσαν ότι με τις ιστορίες τους μπόρεσαν να θέσουν να διερευνήσουν τη σχέση τους με τη διαφορετικότητα και θα επιθυμούσαν να συνεχίσουν. Όλα τα μέλη παραδέχτηκαν ότι η επαφή με το παραμύθι και η δυνατότητα που τους δόθηκε να αφηγηθούν με τη σειρά τους τη δική τους εκδοχή του παραμυθιού, ήταν κάτι εξαιρετικά δημιουργικό και βοηθητικό.

Ο πολιτισμός έως και σήμερα φαίνεται να αναγνωρίζει την αξία της αφήγησης καθώς υποστηρίζεται πως αυτή προσδίδει μία ανώτερη ποιοτικά κατανόηση στην επικοινωνία ή συζήτηση που διαμοίβεται μέσω αυτής. (Heinemeyer, 2020).

Η Δραματοθεραπεία εξετάζει το μύθο κριτικά, σε σχέση με την επιροή που αυτός ασκεί σε άτομα, πολιτικές και κοινωνικές δομές, αφετέρου τον προσεγγίζει ως εργαλείο αυτοσχεδιασμού με το γενικότερο αφήγημα και διερεύνησης των θεμάτων που το επηρεάζουν. Αντίστοιχα πράττει και για το παραμύθι. Οι δραματικές μέθοδοι που υιοθετούνται για τη δραματοποίηση του μύθου και του παραμυθιού, οι διαφορετικοί ρόλοι, χαρακτήρες, ατμόσφαιρα, συναισθηματικές αντιδράσεις, οι συμβολικοί χώροι καθώς και οι απουσίες εξηγούν αλλά ταυτόχρονα και παρεμβαίνουν δυναμικά στο μύθο. Ο στόχος δεν είναι η απόδοση μιας και μόνο ερμηνείας μύθου και παραμυθιού, αλλά η αναγνώριση της κίνησης και ρευστότητας του έτσι ώστε να λάβει σώμα και πνοή (Hougham 2021, στο: Hougham & Jones eds, σελ. 63-74).

Η υποστήριξη των εκπαιδευτών είναι παράγοντας κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και μπορεί να λάβει πολλές μορφές. Η έρευνα δείχνει ότι η στάση και

οι απόψεις των διδασκόντων παίζουν μεγάλο ρόλο στη συμπερίληψη (UNESCO, 2001). Ο Mezirow υποστηρίζει πως είναι σημαντική η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο νοηματοδοτεί τα γεγονότα της ζωής του και αντίστοιχα ο Illeris υποστηρίζει πως η ιστορία που αφηγείται κάποιος για τον εαυτό του και η οποία συνεχώς εξελίσσεται κι επανερμηνεύεται αποτελεί την 'κόκκινη κλωστή' που διατρέχει τη ζωή των ανθρώπων, την κατανόηση του εαυτού και τη διεργασία της μάθησης (Mezirow, 1991; Illeris, 2007 στο: Κουλαουζίδης, 2012. σελ 4)

Το δυναμικά εξελισσόμενο πεδίο της Δραματοθεραπείας στην Ελλάδα μοιάζει να έχει να προσφέρει θετικά, μεταξύ άλλων, προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης στο πεδίο της Δια Βίου Μάθησης αλλά και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαϊκούση, Δ., κ.ά. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων- Εκπαιδευτικές Μέθοδοι στην Ομάδα Εκπαιδευομένων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βιβιλάκης, Ι. Εισαγωγή -Το τραύμα του εγκλεισμού, στο Βιβιλάκης, Ι. (επιμ.) (2023). Θέατρο-Τραύμα- Θεραπεία: Κείμενα και μαρτυρίες για τον ιαματικό χαρακτήρα των επιτελεστικών τεχνών. Αθήνα: Αρμός.
- ΕΔΠΕ (2024). Ένωση Δραματοθεραπευτών- Παιγνιοθεραπευτών Ελλάδας, Θεραπεία- Τι είναι η Δραματοθεραπεία. Ανακτήθηκε στις 03-03-24 από τον διαδικτυακό τόπο <http://www.edpe.gr/>
- Κόκκος, Α. κ.ά. (2021). Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 10-03-24 από τον διαδικτυακό τόπο https://www.neolaia.gr/wpcontent/uploads/2021/09/EKE_study.pdf
- Κουλαουζίδης, Γ. (2012). Βιογραφία, εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση: ένα αφιέρωμα σε μια αναδυόμενη ερευνητική μεθοδολογία στο Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σεπτ.-Δεκ. 2012, σελ. 3-5
- Λαμπρινουδάκης, Β. (2023). Θέατρο και θεραπεία στα ιερά του ασκληπιού κατά την αρχαιότητα στο: Βιβιλάκης, Ι. (επιμ.) Θέατρο- Τραύμα- Θεραπεία: Κείμενα και μαρτυρίες για τον ιαματικό χαρακτήρα των επιτελεστικών τεχνών. Αθήνα: Αρμός.
- Μαργαρώνη, Μ. (2008). Από την Αλβανία στην Ελλάδα: μεταναστευτικές κι εκπαιδευτικές διαδρομές. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Ρηγοπούλου, Π. (2008). Το σώμα: από την ικεσία στην απειλή. Αθήνα: Πλέθρον.
- Rogers, A. (2002). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Winnicott, D. (1979). Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ξενόγλωσση

- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England, Cambridge Journal of Education, Vol. 26, No: 1: pp. 87-99.
- Belanger, P. (2016). Self-construction and social transformation: lifelong, life-wide and life-deep learning. UNESCO digital library. Ανακτήθηκε στις 11-04-24 από το διαδίκτυο : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244440>.
- Degges- White S., Davis L. (eds) (2011). Integrating the expressive arts into counselling practice. New York: Springer.
- Gladding (2011). The creative arts in counselling. Alexandria: American Counseling Association.
- Heinemeyer, C. (2020). Storytelling in participatory arts with young people. The gaps in the story. New York: Palgrave Macmillan.

- Hougham, R. (2021). Myth Interrupting. in: Hougham, R. & Jones, B. (eds). *Dramatherapy- The nature of interruption*. New York: Routledge. σελ 63-74.
- Illeris, K. (2007). *How we learn*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning. Theory and practice*. London: Routledge.
- Jennings, S. (2011). *Dramatherapy assessment through embodiment- projection- role*, in: Hohnson, D.,Pendzik, S., Snow, S. (eds) *Assessment in dramatherapy*. Springfield: Charles- Thomas: 177-196.
- Koltz, R. & Odegard, M. (2012). *Creative art in group- pedagogical implications for integration in group counseling courses* Ανακτήθηκε στις 13-04-24 από τον διαδικτυακό τόπο https://www.researchgate.net/publication/269105255_Creative_Art_in_Group_Pedagogical_Implications_for_Integration_in_Group_Courses .
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Turner, D. (2021). *Intersections of privilege and otherness in counselling and psychotherapy*. New York: Routledge.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education- A Challenge and a Vision- conceptual paper*. Ανακτήθηκε στις 15-03-24 από τον διαδικτυακό τόπο <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785>
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education- Support Materials for Managers and Administrators*. Ανακτήθηκε στις 10-03-24 από τον διαδικτυακό τόπο <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΥΦΥΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ

Μώκος Ευάγγελος
Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) είναι ένας τομέας της τεχνολογίας που τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ραγδαία και φαίνεται πως είναι ικανός να αλλάξει κάθε πτυχή των κοινωνικών, γνωστικών και πιθανότατα των συναισθηματικών μας αλληλεπιδράσεων.

Τα Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας (ΕΣΔ), αποτελούν την πιο συνηθισμένη εφαρμογή της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση, για την υποστήριξη τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτικών.

Η μεταγνώση είναι μια μορφή συνειδητής σκέψης που συνδυάζεται κυρίως με την επίλυση προβλήματος.

Σκοπός της παρούσας εργασίας κυρίως μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, είναι να αναδείξει τη χρησιμοποίηση της ΤΝ μέσω των Ευφυών Συστημάτων Διδασκαλίας, σαν μία μεταγνώστική στρατηγική μάθησης για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό σχολείο.

Η χρήση των Ευφυών Συστημάτων Διδασκαλίας στην τάξη, βελτιώνει τη μαθηματική εκπαίδευση με πολλούς τρόπους και το μέλλον της είναι η μεταγνώστική και αυτορρυθμιζόμενη χρήση της, εντασσόμενη φυσικά μέσα σε ένα παιδαγωγικό μαθηματικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας, μεταγνώστική στρατηγική, διδασκαλία των μαθηματικών

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία 40 χρόνια η μεταγνώση έχει γίνει ένα από τα κύρια πεδία της γνωστικής αναπτυξιακής έρευνας. Η ερευνητική δραστηριότητα και η συστηματική μελέτη της έννοιας της μεταγνώσης ξεκίνησε με τις εργασίες του Flavell το 1976 ο οποίος έθεσε τις βάσεις της, και θεωρείται ο «πατέρας» του πεδίου αυτού ενώ στη συνέχεια ένας σημαντικός αριθμός θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών που ασχολούνται με τη μεταγνώση, μπορούν να καταγραφούν (Papaleontiou, 2008). Η μεταγνώση είναι μια έννοια που δύσκολα μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τη θεωρητική προσέγγισή της. Πολλοί ερευνητές του πεδίου αυτού (Flavell, 1981; Veenman et al. 2006) θεωρούν την έννοια αυτή αρκετά ασαφή (fuzzy) και πολλές φορές είναι αρκετά δύσκολο να εστιάσουμε πάνω σε έννοιες και σκέψεις που έχουν σχέση με τη μεταγνώση, τα συστατικά της, τη λειτουργία της, τη μέτρησή της. Επιπλέον η μεταγνώση είναι μια γέφυρα μεταξύ διάφορων πεδίων, όπως για παράδειγμα μεταξύ της μνήμης και της λήψης μιας απόφασης, μεταξύ της μάθησης και των κινήτρων (motivation) για τη μάθηση και μεταξύ της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη, δεν είναι πια επιστημονική φαντασία, αλλά κομμάτι της καθημερινότητας, όπως για παράδειγμα αυτόματα μηχανήματα στην εφοδιαστική αλυσίδα και προσωπικούς βοηθούς στα σπίτια. Προβλέπεται ότι θα καταφέρει να επιλύσει προβλήματα που απασχολούν την κοινωνία εδώ και πολλά χρόνια. Προβλήματα όπως, η θεραπεία χρόνιων ασθενειών και η καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής. Στην εκπαίδευση η ταχεία εξέλιξη της επιστήμης των υπολογιστών οδήγησε στην ανάπτυξη και εξέλιξη εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στην διευκόλυνση της διδασκαλίας, της μάθησης και της λήψης αποφάσεων. Πρόκειται για εφαρμογές, οι οποίες παρέχουν τόσο εξατομικευμένη μάθηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους μαθητές, όσο και διαχείριση και υποστήριξη των μαθημάτων. Ουσιαστικά, συμβάλλουν ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, κατανοώντας έννοιες και τα αντίστοιχα πεδία εφαρμογής τους, με νέες και πρωτοποριακές τεχνολογικές μεθόδους. Παράλληλα, αναλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος της γραφειοκρατικής δουλειάς των εκπαιδευτικών που τους δίνει την δυνατότητα να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας (ΕΣΔ) αποτελούν συστήματα μάθησης βασισμένα σε υπολογιστή (computer-based), τα οποία προσπαθούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών και, ως εκ τούτου, είναι τα μοναδικά συστήματα που λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των μαθητών (Self, 1998). Τα ΕΣΔ (Intelligent Tutoring Systems) είναι συστήματα που χρησιμοποιούν μεθόδους Τεχνητής Νοημοσύνης για την παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια και κυρίως μέσω του Διαδικτύου έχουν γνωρίσει μεγάλη άνθιση. Τα συστήματα αυτά προσφέρουν εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και τις ανάγκες των εκάστοτε εκπαιδευόμενων. Ένα σημαντικό μέρος των συστημάτων αυτών, στο οποίο αναπτύσσονται καινοτόμες τεχνολογίες, αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων από το ίδιο το σύστημα διδασκαλίας. Τα Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας, ΕΣΔ (Intelligent Tutoring systems, ITS) αποτελούν μία από τις πιο κοινές και πολύτιμες εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση, για την υποστήριξη εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών. Ένα ΕΣΔ αντιγράφει τον ρόλο

ενός εκπαιδευτικού, παρακολουθώντας την πρόοδο του μαθητή και προσαρμόζοντας την εστίαση και τη δυσκολία του εκπαιδευτικού περιεχομένου με βάση το ενδιαφέρον και την ικανότητα του μαθητή, παρέχοντας συγχρόνως έγκαιρη πληροφόρηση και καθοδήγηση

Στην εργασία αυτή προσπαθήσαμε μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, λόγω της περιορισμένης έρευνας στο πεδίο, να διερευνήσουμε τη χρήση της ΤΝ μέσω των Ευφυών Συστημάτων Διδασκαλίας, σαν μία μεταγνωστική στρατηγική μάθησης για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό σχολείο.

2. Κυρίως μέρους

1. Μεταγνωστική δραστηριότητα

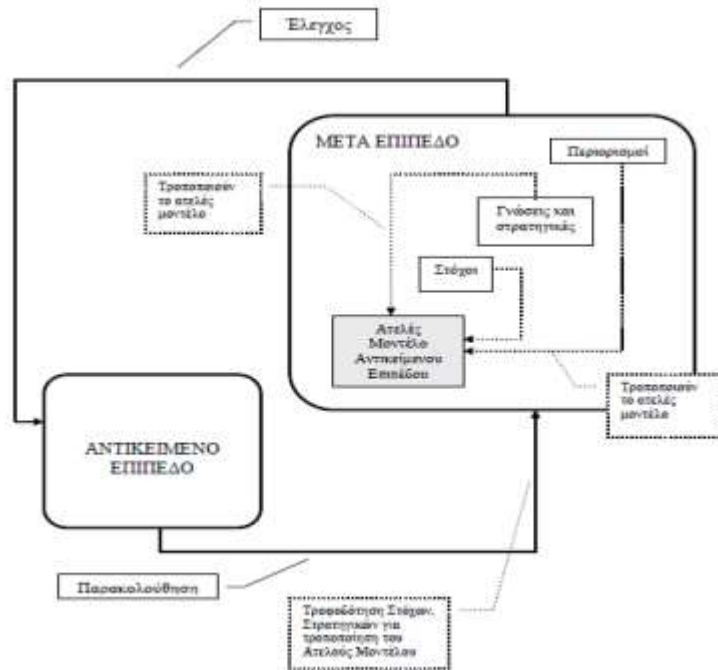
Η θεωρία των Nelson και Narens το 1990, μπόρεσε να οργανώσει σχεδόν ολόκληρη την υπάρχουσα έρευνα πάνω στη μεταγνώση (Van Overschelde, 2008). Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ δύο μεταγνωστικών λειτουργιών: της παρακολούθησης (monitoring) και του ελέγχου (control). Οι Nelson και Narens περιέγραψαν ένα θεωρητικό μηχανισμό, ο οποίος είναι απαραίτητος έτσι ώστε να έχουμε ένα μεταγνωστικό σύστημα, που αποτελείται από δύο δομές: το μετά – επίπεδο (meta-level) και το επίπεδο – αντικείμενο (object-level) καθώς επίσης και τη σχέση της ροής των πληροφοριών (Έλεγχος – Παρακολούθηση) μεταξύ των δύο επιπέδων (Μώκος, 2014) (εικ. 1).

Ο μεταγνωστικός έλεγχος (metacognitive control) είναι οι συνειδητές και μη συνειδητές αποφάσεις που παίρνουμε και οι οποίες βασίζονται στο αποτέλεσμα των διαδικασιών παρακολούθησης που γίνονται από μας τους ίδιους. Οι διαδικασίες ελέγχου φανερώνονται με τις συμπεριφορές που υιοθετεί ένα άτομο ύστερα από μια λειτουργία παρακολούθησης (monitoring). Έτσι αν ένα άτομο αισθάνεται ότι ένα αντικείμενο (item) δεν έχει επαρκώς κρυπτογραφηθεί, ίσως αποφασίσει να συνεχίσει να μελετά αυτό το αντικείμενο. Αν κάποιος αισθάνεται ότι δεν έχει κατανοήσει πλήρως ένα κείμενο, ίσως να το ξαναδιαβάσει (Mokos, 2014).

Μεταγνωστική παρακολούθηση (metacognitive monitoring) είναι αυτές οι διαδικασίες που επιτρέπουν στο άτομο να παρατηρεί, να αναστοχάζεται πάνω στις γνωστικές διαδικασίες, ή να έχει εμπειρίες πάνω στις δικές του γνωστικές διαδικασίες. Έτσι, κάποιος μπορεί να γνωρίσει ότι ίσως έχει κατακτήσει μια αριθμητική διεργασία ή ότι έχει κατανοήσει ένα κείμενο που μόλις έχει διαβάσει (Μώκος, 2011).

2. Τεχνητή Νοημοσύνη και εκπαίδευση

Ο όρος τεχνητή νοημοσύνη (AI) είναι ιδιαίτερα δημοφιλής σήμερα και αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητάς μας, καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με πολλούς επιστημονικούς τομείς, και η χρήση της στις καθημερινές μας δραστηριότητες αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Η Τεχνητή Νοημοσύνη αποτελεί σημείο τομής πολλών επιστημών, καθώς χρησιμοποιεί εργαλεία και ιδέες από τομείς, συμπεριλαμβανομένης της επιστήμης των υπολογιστών, της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας, της νευροεπιστήμης, της γνωστικής επιστήμης, των μαθηματικών, της γλωσσολογίας, με στόχο τη σύνθεση ευφυούς συμπεριφοράς με στοιχεία συλλογιστικής, μάθησης και προσαρμογής στο περιβάλλον (Luckin, Wayne, Griffiths, & Forcier, 2016).



Εικόνα 1: Μια βασική αναπαράσταση του μεταγνωστικού μοντέλου των Nelson και Narens

Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση συνδέει την επιστήμη της τεχνητής νοημοσύνης με τις επιστήμες μάθησης, προκειμένου να προσφέρει καινοτόμα εργαλεία όπως Προσαρμοστικά Περιβάλλοντα μάθησης και άλλα ευέλικτα και εξατομικευμένα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης. Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση εστιάζει στο σχεδιασμό Ευφών Συστημάτων Διδασκαλίας, τα οποία προσφέρουν γνώσεις για τις έννοιες του επιστημονικού πεδίου αλλά ταυτόχρονα έχουν την δυνατότητα να ανταποκρίνονται ουσιαστικά στη συμπεριφορά των μαθητών παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη. Τα Ευφύ Συστήματα Διδασκαλίας χρησιμοποιούν τεχνικές τεχνητής νοημοσύνης για προσομοίωση της ανθρώπινης διδασκαλίας, παρέχοντας μαθησιακές δραστηριότητες που ταιριάζουν καλύτερα στις γνωσιακές ανάγκες των μαθητών.

3. Ευφύ Συστήματα Διδασκαλίας

Ευφύ συστήματα (ΕΣ) είναι τα συστήματα τα οποία επιδεικνύουν λογική, εμπειρική μάθηση και ικανότητα λήψης λογικών αποφάσεων χωρίς όμως τη μεσολάβηση του ανθρώπου. Για να σχεδιαστεί ένα ευφές σύστημα χρησιμοποιούνται τεχνολογίες εξελκτικών αλγορίθμων, καθώς και νευρωνικών δικτύων. Τα Ευφύ Συστήματα Διδασκαλίας (ΕΣΔ) χρησιμοποιούν μεθόδους τεχνητής νοημοσύνης και είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε στην αρχή να περιέχουν κάποιου είδους εκπαιδευτικό περιεχόμενο στον εκπαιδευόμενο, αλληλεπιδρώντας με αυτό, με τον ίδιο περίπου τρόπο που θα αλληλεπιδρούσε με έναν εκπαιδευτικό, ενώ στη συνέχεια επιτυγχάνεται η παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας. (Gonzalez, Carlos, & Llamas, 2013). Κατά συνέπεια τα ευφύ συστήματα διδασκαλίας μπορούν να αναγνωρίσουν τον τύπο του μαθητή, να επιλέξουν το κατάλληλο περιεχόμενο μαθημάτων από τη βάση γνώσεων-δεδομένων και να το παρουσιάσουν στους μαθητές με τον κατάλληλο τρόπο (Ao et al., 2013). Προκύπτει ότι τα ευφύ συστήματα διδασκαλίας παρέχουν γνώση στο μαθητή και αλληλεπιδρούν μαζί του κατά τη διαδικασία της μάθησης παρέχοντας άμεση και στοχοθετημένη ανατροφοδότηση. Τα ΕΣΔ χρησιμοποιούν τεχνικές ΤΝ για την προσομοίωση μιας ατομικής διδασκαλίας, παρέχοντας μαθησιακές δραστηριότητες που ταιριάζουν καλύτερα στις γνωσιακές ανάγκες του εκπαιδευόμενου και παρέχοντας στοχοθετημένη και έγκαιρη ανατροφοδότηση, χωρίς να χρειάζεται να υπάρχει ένας ατομικός δάσκαλος.

Πολλά από τα ευφύ συστήματα διδασκαλίας που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία 20 χρόνια έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχημένα, ιδίως στους τομείς των Μαθηματικών, της Επιστήμης και

της Τεχνολογίας, διότι παράγουν σημαντικά οφέλη μάθησης πέρα από το περιβάλλον της τάξης (Graesser, VanLehn, & Rosé, 2001). Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό των ευφύων συστημάτων διδασκαλίας έγκειται στο ότι διατηρούν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών για ώρες. Αν και τα περισσότερα ευφυή συστήματα διδασκαλίας που έχουν αναπτυχθεί ως τώρα έχουν χρησιμοποιηθεί επιτυχώς για ατομική διδασκαλία, δηλαδή διδασκαλία μεμονωμένων ατόμων, το Gift είναι το πρώτο ITS που παρέχει την υποδομή για ομαδική διδασκαλία, αφού θέτει ως προτεραιότητά του την συνεργασία των εκπαιδευόμενων σε ομάδες (Gilbert et al., 2018).

Σήμερα, τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας θεωρούνται ότι μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, ένα από τα σημαντικά προβλήματα έγκειται στο ότι η γλώσσα των ευφύων συστημάτων διδασκαλίας είναι διαφορετική από τη γλώσσα του μαθητή. Οι Ao et al. (2013) πρότειναν ένα σύστημα e-learning, το οποίο είναι ευφύς, διαδικτυακό, προσαρμοστικό, πολύγλωσσο και μπορεί να υποστηριχθεί στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως μάθησης, όπου το σύστημα διδασκαλίας και ο μαθητής μπορούν να έχουν μη ταυτόσημη γλώσσα.

Τα ΕΣΔ αποτελούνται από τέσσερα βασικά στοιχεία (εικ. 2):

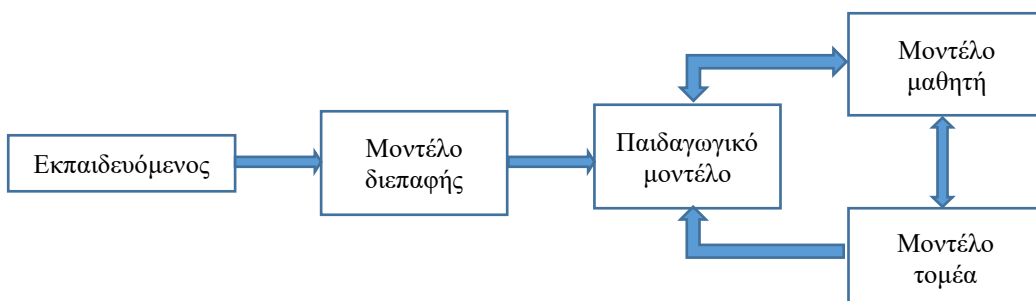
α) Το μοντέλο τομέα (The Domain Model), το οποίο περιέχει το εκπαιδευτικό υλικό σχετικά με το θέμα που το ΕΣΔ στοχεύει να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να μάθουν. Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, καθορίζεται από το μοντέλο του μαθητή και η παρουσίαση του σύμφωνα με το παιδαγωγικό μοντέλο του εκπαιδευόμενου. το οποίο περιλαμβάνει όλες τις έννοιες και τους κανόνες για να πραγματοποιηθεί μια διδασκαλία.

β) Το μοντέλο μαθητή (The Learner Model), το οποίο αξιολογεί το τι γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος έτσι ώστε να καθοδηγείται σωστά και σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες του. Συλλέγει πληροφορίες τόσο για το βαθμό του γνωστικού επιπέδου του εκπαιδευόμενου, όσο και για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που τον χαρακτηρίζουν.

γ) Το παιδαγωγικό μοντέλο (The Pedagogy Model), το οποίο λειτουργεί προσεγγίζοντας τον εκπαιδευόμενο με το κατάλληλα παιδαγωγικά προσαρμοσμένο υλικό εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψιν το μοντέλο του μαθητή. Έτσι οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες των εκπαιδευόμενων, επηρεάζουν τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος.

δ) Το μοντέλο διεπαφής (The Interface Model), το οποίο λειτουργεί σαν ένα επικοινωνιακό στοιχείο μεταξύ του ΕΣΔ και του εκπαιδευόμενου.

Τα σύγχρονα ΕΣΔ ενσωματώνουν ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών για τον εκπαιδευόμενο, όπως η αλληλεπίδρασή του με το σύστημα, τα μέρη του εκπαιδευτικού υλικού που κέντρισαν την προσοχή του, τα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού στα οποία δυσκολεύτηκε στην κατανόηση, την συναισθηματική του κατάσταση κατά την χρήση του συστήματος. Όλα αυτά συντελούν στην διαμόρφωση ενός συστήματος που συνδυάζει την διδασκαλία του εκπαιδευτικού υλικού, τον τρόπο διδασκαλίας του, την υποστήριξη και ανατροφοδότηση που χρειάζεται ο εκπαιδευόμενος.



Εικόνα 2: Η δομή ενός ΕΣΔ

Ένα ΕΣΔ που η λειτουργία του βασίζεται στην Τεχνητή Νοημοσύνη, είναι πιο αποτελεσματικό σε θεματικές περιοχές στις οποίες το περιεχόμενο διδασκαλίας τους βασίζεται σε κανόνες, όπως τα Μαθηματικά, το αλφάβητο, οι φυσικές επιστήμες και η επιστήμη των υπολογιστών. Επίσης, τα ΕΣΔ

είναι λιγότερο ικανά να υποστηρίξουν την εκμάθηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός ατόμου, όπως η κριτική σκέψη, η αποτελεσματική επικοινωνία, η επιχειρηματολογία, η συνεργασία, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική επίγνωση.

4. Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας σαν μεταγνωστική στρατηγική για τα μαθηματικά

Η ιδέα της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης ως εργαλείου για μεταγνωστικό προβληματισμό έχει συζητηθεί στο παρελθόν τελευταία πενήντα χρόνια, αλλά σχεδόν αποκλειστικά από τον Seymour Papert και τους συναδέλφους του. Η μεταγνώση περιστρέφεται γύρω από δύο βασικά στοιχεία: τη μεταγνωστική γνώση και τον μεταγνωστικό έλεγχο (Fleur et al., 2021). Η Μεταγνωστική Γνώση αναφέρεται κυρίως στην επίγνωση και την κατανόηση των γνωστικών διαδικασιών του ατόμου. Είναι σα να λέμε ότι γνωρίζουμε πώς λειτουργεί το μυαλό μας και επιπλέον να αναλογιζόμαστε αυτές τις διαδικασίες. Ο μεταγνωστικός έλεγχος δίνει έμφαση στην αυτορρύθμιση της μάθησης. Πρόκειται για την καθοδήγηση των γνωστικών μας διαδικασιών, την προσαρμογή και τη λεπτομέρεια με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνουμε. Εάν κάποιος αναγνωρίζει ότι δυσκολεύεται με μια συγκεκριμένη εργασία, θα τροποποιήσει τη στρατηγική του για να έχει καλύτερα αποτελέσματα (Bran & Balas 2011).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες έχουν αναμφισβήτητη σημασία τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές. Αυτές οι δεξιότητες ενθαρρύνουν την αυτοδυναμία των ατόμων να γίνουν δια βίου μαθητευόμενοι. Αντί να βασίζονται αποκλειστικά σε εκπαιδευτές, οι εκπαιδευόμενοι που διαθέτουν μεταγνωστικές ικανότητες μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα στην απόκτηση πληροφοριών, στην επίλυση προβλημάτων, στην κατάκτηση δεξιοτήτων και στη διάδοση της γνώσης. Κατά συνέπεια, η έμφαση πρέπει να μετατοπιστεί από την απλή μεταφορά γνώσης, στη διδασκαλία των μαθητών στο «πώς να μαθαίνουν». Οι μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν και να διδαχθούν. Αναγνωρίζοντας τον κεντρικό ρόλο τους, η αναθεωρημένη ταξινόμηση του Bloom έχει ενσωματώσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες σε όλα τα επίπεδά της (Anderson et al. 2001).

Παραδοσιακά η διδασκαλία των μαθηματικών γίνονταν με την «παράδοση» του μαθήματος από το δάσκαλο. Ο δάσκαλος έκανε μερικά παραδείγματα στο πίνακα και εξηγούσε τη μαθηματική έννοια που δίδασκε. Από την πλευρά του ο μαθητής παθητικά άκουγε το δάσκαλο, έβλεπε πώς λυνόταν η άσκηση και στη συνέχεια καλούνταν να εφαρμόσει αυτό που έβλεπε και άκουγε σε παρόμοιες καταστάσεις. Το αν μπορούσε ο μαθητής να αναπαράγει τη σκέψη του δασκάλου κατά τον ίδιο τρόπο, αυτό σήμαινε ότι ο μαθητής απόκτησε την επιθυμητή γνώση (Mokos & Kafoussi, 2013).

Μπορεί η ΤΝ να χρησιμοποιηθεί σαν μια μεταγνωστική στρατηγική για τη διδασκαλία των μαθηματικών στα σχολεία; Μπορεί να διδαχτεί αυτή η μεταγνωστική στρατηγική στους μαθητές και κυρίως σε μαθητές του δημοτικού σχολείου; Αυτές οι ερωτήσεις είναι κατανοητές έχοντας υπόψη το πόσο σημαντική είναι η ικανότητα να παρέχεται στους μαθητές η κατάλληλα μεταγνωστική στρατηγική με σκοπό να βελτιώσουν την ικανότητά τους να κάνουν μαθηματικά.

Το μεταγνωστικό μοντέλο των Nelson και Narens (Nelson, & Narens, 1990) προβλέπει την ύπαρξη μέσα στο Μετα-επίπεδο ενός δυναμικού μοντέλου του Αντικείμενου-επιπέδου (εικ. 1), το οποίο μπορεί να μετασχηματιστεί και τελικά να ταυτιστεί με το πραγματικό Αντικείμενο-επίπεδο, επιτυγχάνοντας έτσι τη γνώση και στη συγκεκριμένη περίπτωση, τη μαθηματική γνώση. Αυτός ο μετασχηματισμός μπορεί να επιτευχθεί με μια αναπαράσταση ενός στόχου ή μια κατάσταση – στόχο, τους περιορισμούς πάνω σε δυνητικές πράξεις ελέγχου (π.χ. περιορισμοί του χρόνου, πιστεύω, προσδοκίες) που υπάρχουν μέσα στο ίδιο το Μετά-επίπεδο, αλλά και τις γνώσεις και στρατηγικές που διαθέτει το άτομο που εκπαιδεύεται.

Από την άλλη πλευρά ένα ΕΣΔ αποτελείται από διάφορα μοντέλα (εικ. 2). Το Μοντέλο Τομέα (The Domain Model), το οποίο περιέχει το εκπαιδευτικό υλικό σχετικά με το θέμα που το ΕΣΔ στοχεύει να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να μάθουν και το Μοντέλο Μαθητή (The Learner Model), το οποίο συλλέγει πληροφορίες τόσο για το βαθμό του γνωστικού επιπέδου του

εκπαιδευόμενου, όσο και για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που τον χαρακτηρίζουν, μπορούμε να πούμε ότι ταιριάζουν με τα αντίστοιχα μεταγνωστικά πεδία με τους περιορισμούς και με τις γνώσεις και στρατηγικές που βρίσκονται μέσα στο Μετα-επίπεδο.

3. Συμπεράσματα

Μπορεί λοιπόν ένα ΕΣΔ που βασίζεται επάνω στην ΤΝ να χρησιμεύσει σαν μεταγνωστική στρατηγική για την καλύτερη διδασκαλία των μαθηματικών;

Σύμφωνα με τους Hemachandran et al. (2022) το μεγαλύτερο μειονέκτημα της εφαρμογής των τεχνητών ευφύων συστημάτων είναι η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης σε αυτά. Έχουμε δει ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν τη σωστή στάση απέναντι στα πράγματα. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος θα εξηγούσε την έννοια της δημιουργίας μιας επιβλαβούς βόμβας, αλλά θα περιόριζε το εύρος της εξήγησης και θα προσπαθούσε να αναπτύξει ηθική νοημοσύνη για τη διάκριση μεταξύ της καλής και της κακής χρήσης της τεχνολογίας στους μαθητές. Επίσης, θα προσπαθούσε να τους βοηθήσει να διαχειριστούν τα αρνητικά τους συναισθήματα. Δεν μπορούμε να περιμένουμε το ίδιο από τα τεχνητά ευφυή συστήματα επειδή δεν έχουν συναισθήματα.

Επομένως η απάντηση διαφέρει από το πώς βλέπει ο καθένας από εμάς την εισαγωγή της ΤΝ τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην καθημερινότητά μας. Κατά τη γνώμη μας, η ΤΝ με τα ΕΣΔ μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν μεταγνωστικές στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της διδασκαλίας των μαθηματικών. Εξαρτάται από τη διάθεσή μας και την θέλησή μας να ενσωματώσουμε τις στρατηγικές αυτές στη διδασκαλία μας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Μώκος, Ε., (2011). Μεταγνωστικές διαδικασίες κατά την επίλυση μαθηματικού προβλήματος: Μια μελέτη περίπτωσης. *Ευκλείδης Γ'*, 74, 147 – 164.
- Μώκος, Ε., (2014). Η ανάδειξη της Πολυπλοκότητας μέσα από τη διερεύνηση μεταγνωστικών λειτουργιών κατά την επίλυση σύνθετων μαθηματικών προβλημάτων. Πρακτικά του 31ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας, της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, 7-8-9 Νοεμβρίου 2014, Βέροια.

Ξενόγλωσση

- Anderson, Lorin, et al. (2001). *A Taxonomy for Teaching, Learning, and Assessment: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Pearson.
- Ao, S.-I., Chan, A. H., Katagiri, H., Xu, L., Ghadirli, H. M. & Rastgarpour, M. (2013). A Web-Based Multilingual Intelligent Tutor System Based on Jackson's Learning Styles Profiler and Expert Systems. *IAENG Transactions on Electrical Engineering Volume 1*, 244–256.
- Bran, C.-N. and Balas, E.-C. (2011). Metacognitive regulation and in-depth learning. A study on the students preparing to become teachers. *Procedia-Social Behav. Sci.*, vol. 11, pp. 107–111.
- Corbett, A. T., Koedinger, K. R., & Anderson, J. R. (1997). Intelligent Tutoring Systems. *Handbook of Human-Computer Interaction*, 849–874.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35–60). New York: Academic Press.
- Fleur, D. S., Bredeweg, B. and van den Bos, W. (2021). Metacognition: ideas and insights from neuro- and educational sciences. *NPJ Sci. Learn.*, vol. 6, no. 1, p. 13.
- Gilbert, S. B., Slavina, A., Dorneich, M. C., Sinatra, A. M., Bonner, D., Johnston, J., Winer, E. (2018). Creating a Team Tutor Using GIFT. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 28(2), 286–313.

- González, C., Carlos, J., & Llamas, M. (2013). Designing Intelligent Tutoring Systems : A Personalization Strategy using Case-Based Reasoning and Multi-Agent Systems. *Advances in Distributed Computing and Artificial Intelligence Jornua, Special Is(4)*, 41–53.
- Graesser, A. C., VanLehn, K., & Rosé, C. P. (2001). Intelligent tutoring systems with conversational dialogue. *AI Magazine*, 22(4), 39–52.
- Hemachandran, K., Verma, P., Pareek, P., Arora, N., Rajesh Kumar, K. V., Ahanger, T. A., Pise, A. A., & Ratna, R. (2022). Artificial Intelligence: A Universal Virtual Tool to Augment Tutoring in Higher Education. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022, 1–8.
- Luckin, R., Wayne, H., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed*.
- Mokos, E. (2007). Techniques in mathematical problem solving and the power of metacognition. . *Proceedings of APLIMAT 2007*, p. 393-396, 6 – 9 February 2007 Bratislava, Slovakia.
- Mokos, E. (2014). Spontaneous metacognitive functions of authentic mathematical problems from students 10 – 11 years old. *Global Journal of Psychology Research*. 4(1), 29-33.
- Mokos, E., Kafoussi, S. (2013). Elementary students' spontaneous metacognitive functions in different types of mathematical problems. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2 (2), 242-267. doi:10.4471/redimat.201 3.29to
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125–141.
- Papaleontiou – Louca, E. (2008). *Metacognition and Theory of Mind*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, ISBN (10): 1-84718-578-9.
- Self, J. (1998). The defining characteristics of intelligent tutoring systems research: ITSs care, precisely. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, 10, 350–364.
- Van Overschelde, J. P. (2008). Metacognition: Knowing About Knowing. In J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.), *Handbook of Metamemory and Memory*, pp. 47-71. Psychology Press, Taylor and Francis Group, New York.
- Veenman, M., Bernadette H. A. M. Van Hout-Wolters, Afflerbach P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations, *Metacognition Learning*, 1, 3 – 14.
- Schoenfeld, A. H. (1987). A theory of teaching and its applications. *The Montana Mathematics Enthusiast*, Monograph 3 pp.33-38.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΣΤΑ ΑΡΧΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Αχίνα Έλλη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Γρηγοράκης Ιωάννης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Α΄ και Β΄ τάξεων δημοτικού ως προς τον ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας στη μάθηση του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, η έρευνα επιδίωξε τη διερεύνηση των απόψεών τους ως προς τον ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στα αρχικά στάδια της μάθησης του γραπτού λόγου και στην εμφάνιση δυσκολιών γραμματισμού καθώς και ως προς την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από διδακτικές δραστηριότητες. Για την υλοποίηση της έρευνας ακολουθήθηκε σχεδιασμός ποιοτικής μεθόδου, ο οποίος περιλάμβανε τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Το

δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οχτώ εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον σημαντικό ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, καθώς και τη σύνδεση της φωνολογικής επίγνωσης με την εμφάνιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο. Επίσης, έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα καλλιέργειας της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική τάξη. Εξετάζονται, επίσης, οι περιορισμοί της μελέτης και οι εκπαιδευτικές επιδράσεις αυτών των ευρημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Φωνολογική επίγνωση, μάθηση του γραπτού λόγου, πρώτη σχολική ηλικία, απόψεις εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Η φωνολογική επίγνωση (ΦΕ) ως μεταγλωσσική δεξιότητα αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να συλλογίζεται, να ελέγχει και να χειρίζεται σκόπιμα τα φωνολογικά συστατικά των προφορικών λέξεων (Gombert, 1992). Η ΦΕ έχει ερευνηθεί συστηματικά τα τελευταία χρόνια από πολλούς μελετητές λόγω του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει στη μάθηση του γραπτού λόγου (Diamanti et al., 2017· Georgiou et al., 2008· Landerl et al., 2013). Συγκεκριμένα, η ΦΕ θεωρείται ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας (Diamanti et al., 2017· Georgiou et al., 2008) και, γενικότερα, των δυσκολιών στη μάθηση του γραπτού λόγου (Landerl et al., 2013). Μάλιστα, τα ελλείμματα στην επεξεργασία των φωνολογικών μονάδων του προφορικού λόγου (Boets et al., 2010), τα οποία συχνά εστιάζονται σε χαμηλά επίπεδα ΦΕ ή/και αυτοματοποιημένης κατονομασίας ερεθισμάτων αναγνωρίζονται ως προεξάρχοντες προβλεπτικοί παράγοντες των δυσκολιών γραπτού λόγου (Moll & Landerl, 2009· Papadopoulos et al., 2020). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά τα οποία εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο με χαμηλό επίπεδο ΦΕ, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη μάθηση του γραπτού λόγου σε σύγκριση με παιδιά με υψηλό επίπεδο ΦΕ (Παντελιάδου, 2011).

Η σημασία της ΦΕ στη μάθηση του γραπτού λόγου και ειδικά στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής (Πόρποδας, 2002) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα καλλιέργειάς της στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξής της και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης (Cockburn et al., 2010· Μανωλίτσης, 2000). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η ΦΕ θα πρέπει να καλλιεργείται στο νηπιαγωγείο μέσα από παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν νόημα για τα παιδιά και τους προκαλούν ευχαρίστηση (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2009). Προς αυτήν την κατεύθυνση, κάποιες μελέτες στον ελληνικό χώρο έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο στοχεύουν στην καλλιέργεια της ΦΕ των παιδιών, διαμορφώνοντας τέτοιου είδους δραστηριότητες μέσα στην τάξη (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018). Ειδικότερα, η καλλιέργεια των επιμέρους διαστάσεων της ΦΕ, δηλαδή της συλλαβικής και της φωνημικής επίγνωσης φαίνεται να αποτελεί στόχο των περισσότερων νηπιαγωγών, όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022· Tafa et al., 2013). Η ΦΕ συνιστά ένα σύνολο από επιμέρους δεξιότητες σε πολύπλευρες διαστάσεις ανάλυσης και σύνθεσης (συλλαβές, φωνήματα) με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας (Παντελιάδου, 2011). Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να υλοποιούν περισσότερο συχνά δραστηριότητες σχετικές με χειρισμό συλλαβών σε σύγκριση με αντίστοιχες δραστηριότητες χειρισμού φωνημάτων (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Tafa et al., 2011), καθώς η δεξιότητα φωνολογικής επεξεργασίας των προφορικών λέξεων αναπτύσσεται σταδιακά περνώντας από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο (Παντελιάδου, 2011). Οι δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης συμβάλλουν με τη σειρά τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (code related skills) (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022).

Από την άλλη, η εικόνα κατά την πρώτη σχολική ηλικία είναι κάπως ασαφής, παρά το γεγονός ότι η καλλιέργεια της ΦΕ κατά τα δύο πρώτα έτη φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό είναι ιδιαίτερα σημαντική (Rothou et al., 2013). Για παράδειγμα, τα δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία δείχνουν

ότι ένα μεγάλο ποσοστό δασκάλων δεν έχει επαρκείς γνώσεις ως προς την εννοιολογική προσέγγιση της ΦΕ και ως προς τον ρόλο της στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (Alshaboul, 2018· Cunningham et al., 2004· Kahn-Horwitz & Saban, 2022). Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα κι αν κάποιοι δάσκαλοι γνωρίζουν τη σπουδαιότητα της ΦΕ για τη μάθηση του γραπτού λόγου, εντούτοις αδυνατούν να την καλλιεργήσουν μέσω της διδακτικής πράξης καθώς, όπως τονίζουν, δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα εφόδια (Hammond & Meehan, 2006). Η έλλειψη γνώσεων φαίνεται να επηρεάζει και τις απόψεις τους ως προς τη φύση των διδακτικών δραστηριοτήτων για την υποστήριξη μαθητών με κίνδυνο να εμφανίσουν δυσκολίες ή με διαπιστωμένες δυσκολίες στην ανάγνωση (Malatesha Joshi et al., 2009· Verissimo et al., 2021). Ως αποτέλεσμα, η έμφαση δίνεται ως επί το πλείστον σε δραστηριότητες αναγνώρισης γραμμάτων και διάκρισης μεταξύ φωνηέντων και συμφώνων καθώς και σε δραστηριότητες ανάγνωσης (Verissimo et al., 2021). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι δάσκαλοι δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την καλλιέργεια της ΦΕ (Kahn-Horwitz & Vaisman, 2019). Επιπλέον, θεωρούν τη γνώση των γραμμάτων ως βασικό στοιχείο για τη διδασκαλία της ΦΕ (Cockburn et al., 2010). Γενικά, οι δάσκαλοι φαίνεται να μην αναφέρουν την καλλιέργεια της ΦΕ ως διδακτική προσέγγιση για την ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας (Malatesha Joshi et al., 2009).

Στον ελληνικό χώρο, από όσο γνωρίζουμε, οι απόψεις των δασκάλων των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού για το εννοιολογικό περιεχόμενο της ΦΕ και τον ρόλο της στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής δεν έχουν διερευνηθεί συστηματικά. Τα ευρήματα μιας σχετικά πρόσφατης ποσοτικής έρευνας (Παπαδοπούλου, 2018), με συμμετέχοντες 93 δασκάλους γενικής αγωγής, 42 νηπιαγωγούς και 7 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη ΦΕ ως μια δεξιότητα που διευκολύνει τον χειρισμό των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου και συνδέεται γενικά με τη μάθηση του γραπτού λόγου. Έδειξαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συμφωνούν σε στατιστικά χαμηλότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως προς την αναγκαιότητα της ΦΕ για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και ως προς την προγνωστική της ισχύ στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών, ωστόσο, δεν διαφοροποιούνται ως προς την άποψη ότι η καλλιέργεια της ΦΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Είναι αξιοσημείωτο ότι και οι δύο ομάδες συμφωνούν στο ότι η καλλιέργεια της ΦΕ μπορεί να μειώσει τις αναγνωστικές δυσκολίες. Ένα επιπλέον στοιχείο που αξίζει να τονιστεί είναι ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής συμφωνούν σε στατιστικά χαμηλότερο βαθμό από τους/τις νηπιαγωγούς στο ότι τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν φωνολογικά ελλείμματα πριν ξεκινήσουν να μάθουν να διαβάζουν. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσα στο δημοτικό (ΙΕΠ, 2021) αναφέρει σε σχέση με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: (α) για την Α' τάξη, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΦΕ των μαθητών σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος (στον προφορικό λόγο), και (β) για τη Β' τάξη, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΦΕ σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο (στον προφορικό και στον γραπτό λόγο) με στόχο την εμπέδωση ή την αντιμετώπιση δυσκολιών.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, δεν υπάρχει μια απόλυτα σαφής εικόνα ως προς το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τη σπουδαιότητα της ΦΕ στη μάθηση του γραπτού λόγου, τον προγνωστικό της ρόλο στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και τη δυνατότητα καλλιέργειά της μέσα από κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Με βάση αυτά, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο της ΦΕ μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας στη μάθηση του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με: (α) τον ρόλο της ΦΕ στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, (β) τον ρόλο της ΦΕ στην εμφάνιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο, και (γ) την καλλιέργεια της ΦΕ μέσα από διδακτικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας μελέτης συγκροτήθηκε από οχτώ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου κατά το σχολικό έτος 2022-23. Από αυτούς οι τέσσερις δίδασκαν στην Α΄ τάξη και οι υπόλοιποι τέσσερις στη Β΄ τάξη. Η επιλογή του δείγματος δεν ικανοποιεί τα κριτήρια της τυχαιότητας και της αντιπροσωπευτικότητας, καθώς έγινε στο πλαίσιο της δειγματοληψίας ευκολίας.

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε σχεδιασμός ποιοτικής μεθόδου, προκειμένου να υπάρξει μία πιο λεπτομερής και αναλυτική κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος που εξετάζεται (Newby, 2019). Έτσι, για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Η συνέντευξη δομήθηκε πάνω στους ακόλουθους άξονες: (α) απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο της ΦΕ στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, (β) απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο της ΦΕ στην εμφάνιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο, και (γ) απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την καλλιέργεια της ΦΕ μέσα από διδακτικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Το πρωτόκολλο περιλάμβανε προκαθορισμένες ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου σε καθέναν από τους παραπάνω άξονες. Όλες οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια (είχε προϋπάρξει πιλοτική συνέντευξη), ενώ προβλεπόταν και η διατύπωση νέων ερωτήσεων που μπορεί να προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με σκοπό την εξασφάλιση πλούσιων δεδομένων αλλά και για την εγκυρότητα της έρευνας (Newby, 2019). Στη συνέχεια έπεται από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και την καταγραφή των απαντήσεών τους, έγινε θεματική ανάλυση (Τσιώλης, 2018).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης έγινε με την υιοθέτηση της θεματικής ανάλυσης. Αρχικά, έγινε μετατροπή των ηχογραφημένων συζητήσεων σε γραπτό λόγο και ακολούθως προσεκτική και επανειλημμένη ανάγνωση όλων των δεδομένων για τον εντοπισμό των αποσπασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα και στη συνέχεια κωδικοποίηση. Το επόμενο βήμα περιλάμβανε τη μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα και ακολούθως την έκθεση των αποτελεσμάτων (βλ. Τσιώλης, 2018).

Αρχικά, όλοι οι συμμετέχοντες του δείγματος θεωρούν τη ΦΕ ως μία απαραίτητη και αναγκαία δεξιότητα για τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής των παιδιών. «Θέλει φωνολογική επίγνωση σίγουρα, να μπορούν να ξεχωρίζουν τα φωνήματα για να περάσουν εν συνεχεία στα γραφήματα» (Σ2). Μάλιστα, όλα τα υποκείμενα την θεωρούν είτε πολύ σημαντική είτε εξαιρετικά σημαντική δεξιότητα για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. «Είναι το Α και το Ω, εάν δεν μπορούν να αντιληφθούν το τι ακούνε, δε θα μπορούν να μάθουν ούτε να διαβάζουν ούτε να γράφουν» (Σ2). Ειδικότερα, όλοι οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι τα παιδιά, τα οποία εισέρχονται στο δημοτικό με υψηλά επίπεδα ΦΕ έχουν σημαντικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων με χαμηλά επίπεδα ΦΕ, καθώς κατακτούν γρηγορότερα τον γραπτό λόγο και δείχνουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη μάθηση της ανάγνωσης. Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα ΦΕ, δυσκολεύονται αρκετά να διαβάσουν και η μάθησή τους είναι πολύ αργή. «Το βλέπω και από παιδιά τα οποία δεν έχουν κάνει τέτοιες ασκήσεις, δυσκολεύονται πολύ περισσότερο να αναγνωρίζουν μετά τα γράμματα αλλά και να γράψουν. Ένα παιδί

που την έχει κατακτήσει, ξεκινάει να γράφει και να διαβάσει πολύ πιο γρήγορα, ενώ το άλλο δυσκολεύεται και μπορεί να περάσει όλη η χρονιά και να μην έχει καταφέρει να διαβάσει» (Σ1).

Η πλειοψηφία, επίσης, των υποκειμένων υποστηρίζει ότι η ΦΕ είναι μεταξύ των απαραίτητων δεξιοτήτων, τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά προκειμένου να μάθουν να γράφουν. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το να μπορεί το παιδί να αντιλαμβάνεται τα φωνήματα στις προφορικές λέξεις και να τα αντιστοιχίζει με τα γράμματα είναι πολύ υποστηρικτικό στα αρχικά στάδια της μάθησης της γραφής. Είναι αξιοσημείωτο, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επίπεδο της ΦΕ ενός παιδιού μπορεί να προβλέψει την ανάγνωση και τη γραφή στα αρχικά στάδια της εκμάθησής τους, δηλαδή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. «*Συνήθως όταν μπαίνουμε στο πρώτο τρίμηνο και κάνω φωνολογική επίγνωση, μπορώ γρήγορα μέσα σε λίγα μαθήματα να προβλέπω ποια παιδιά θα έχουν δυσκολίες τον Γενάρη*» (Σ7). Μάλιστα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το επίπεδο ΦΕ μπορεί να προβλέψει και την ορθογραφική ικανότητα σε αυτές τις τάξεις. Σε σχέση με τα επίπεδα της ΦΕ, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι δεξιότητες συλλαβικής επίγνωσης και φωνημικής επίγνωσης αλλά και η δεξιότητα γραφο-φωνημικής αντιστοίχισης είναι σημαντικές και απαραίτητες στα αρχικά στάδια της μάθησης του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι η κατάκτηση της φωνημικής επίγνωσης είναι σημαντικότερη από την κατάκτηση της συλλαβικής επίγνωσης για την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας.

Ακολουθώντας, σε σχέση με τον ρόλο της ΦΕ στην εμφάνιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο όλοι οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι η ΦΕ σχετίζεται με τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά στην ανάγνωση και τη γραφή. «*Εάν δεν έχουν κατακτήσει τη φωνολογική επίγνωση δυσκολεύονται πολύ στην ανάγνωση για να αναγνωρίσουν τη φωνή του κάθε γράμματος, της κάθε συλλαβής*» (Σ5) και «*Εάν δεν μπορεί να την πει τη λέξη, να την κόψει σε κομμάτια προφορικά, δε θα μπορεί να την αποτυπώσει γραπτά, οπότε σίγουρα δε θα τη γράψει ορθά*» (Σ3). Επιπλέον, όλοι επισημαίνουν τον προγνωστικό ρόλο της ΦΕ στην εμφάνιση δυσκολιών στη μάθηση του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, πιστεύουν ότι το επίπεδο ΦΕ που έχει κάποιο παιδί μπορεί να προβλέψει εάν θα έχει δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Επίσης, τονίζουν την αναγκαιότητας ενίσχυσης της ΦΕ για την αντιμετώπιση δυσκολιών γραπτού λόγου. Μάλιστα, αναφέρουν ότι όσο περισσότερο ενισχύεται η ΦΕ τόσο το καλύτερο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. «*Όσο μεγαλύτερη είναι η εξάσκηση τόσο καλύτερα αποτελέσματα έχουμε*» (Σ5). Περαιτέρω, διευκρινίζουν ότι τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο ΦΕ στην προσχολική ηλικία, τα οποία δεν έχουν λάβει ενίσχυση ως προς τη συγκεκριμένη δεξιότητα δυσκολεύονται αρκετά να διαβάσουν στο δημοτικό. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος τονίζει ότι σε σχέση με την εμφάνιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο, η εξάσκηση της ΦΕ στην προσχολική ηλικία μειώνει αλλά δεν εξαλείφει την πιθανότητα εμφάνισης δυσκολιών. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η πλειοψηφία των υποκειμένων δηλώνει την αναγκαιότητα ενίσχυσης της ΦΕ στο νηπιαγωγείο μέσα από διδακτικές δραστηριότητες και ειδικότερα μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Τέλος, σε σχέση με την καλλιέργεια της ΦΕ στη σχολική τάξη, όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ως αναγκαιότητα την καλλιέργειά της μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων. Μάλιστα, επισημαίνουν ότι η καλλιέργεια αυτή είναι απαραίτητο να ξεκινά από το νηπιαγωγείο. «*Αυτές χωρίς γράψιμο και πάλι με ευέλικτα όρια, δε θα ήταν κακό να ξεκινάνε από το νήπιο, μόνο στον προφορικό λόγο όμως, με εικόνες, απλά πράγματα που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους*» (Σ3). Αναλυτικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι η καλλιέργεια της φωνημικής επίγνωσης θα πρέπει να προηγείται από εκείνη της συλλαβικής επίγνωσης, διότι η συγκεκριμένη σειρά διευκολύνει περισσότερο τους μαθητές στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Σε σχέση με τον τύπο των δραστηριοτήτων που θα πρέπει να υλοποιούνται για την καλλιέργεια της συλλαβικής και της φωνημικής επίγνωσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει από κοινού προφορικές και γραπτές δραστηριότητες με τη χρήση εικόνων και καρτελών. Επίσης, όπως τονίζουν όλοι οι συμμετέχοντες, στα παιδιά αρέσουν οι δραστηριότητες στις οποίες αυτά έχουν ενεργό ρόλο, όπως για παράδειγμα κατασκευές, παιχνίδια και αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. «*Δραστηριότητες με*

κάρτες, με παιχνίδια, με βίντεο αυτές αρέσουν πάρα πολύ, οτιδήποτε έχει να κάνει με την τεχνολογία» (Σ5). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνει ως πιο αποτελεσματικές για την καλλιέργεια της ΦΕ τις δραστηριότητες προφορικού λόγου για τις οποίες προτείνει να γίνονται καθημερινά. Ειδικότερα, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση της ανάγνωσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει τις δραστηριότητες της ΦΕ ως τις πλέον αποτελεσματικές. Από την άλλη, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση της γραφής, οι μισοί από τους συμμετέχοντες τονίζουν ως πρωταρχικής σημασίας τις προγραφικές ασκήσεις και οι άλλοι μισοί τις φωνολογικές δραστηριότητες.

3. Συμπεράσματα

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες του δείγματος αντιλαμβάνονται τον σημαντικό ρόλο της ΦΕ στα αρχικά στάδια της μάθησης του γραπτού λόγου, καθώς και τη σύνδεση της ΦΕ με την εμφάνιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο. Τα αποτελέσματα, επίσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα καλλιέργειας της ΦΕ στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Α΄ και Β΄ τάξεων δημοτικού θεωρούν τη ΦΕ των παιδιών σημαντική για τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και αναγνωρίζουν τον προγνωστικό ρόλο της συγκεκριμένης μεταγλωσσικής δεξιότητας στην ανάγνωση και τη γραφή των μαθητών στην πρώτη σχολική ηλικία. Το εύρημα αυτό δεν καταγράφεται πλήρως στα υπάρχοντα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, καθώς έχουμε δείγματα εκπαιδευτικών με ελλειπείς γνώσεις σε αυτό το πεδίο (Alshaboul, 2018· Cunningham et al., 2004· Kahn-Horwitz & Saban, 2022) αλλά και δείγματα εκπαιδευτικών με γνώσεις που αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της ΦΕ (Hammond & Meehan, 2006). Βέβαια, οι μεθοδολογικές διαφορές μεταξύ των ερευνών, τα διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα, καθώς και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά μελέτη δεν παρέχουν μία βάση για ασφαλείς συγκρίσεις. Θα πρέπει να τονιστεί ότι οι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης είναι εκπαιδευτικοί των δύο πρώτων τάξεων δημοτικού, συνεπώς οι απόψεις τους επικεντρώνονται αποκλειστικά στον ρόλο της ΦΕ στη μάθηση του γραπτού λόγου στις τάξεις αυτές, με βάση τη διδακτική εμπειρία τους. Από την άλλη, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι συμβατά με εκείνα της έρευνας της Παπαδοπούλου (2018) με Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλείς συγκρίσεις, αφού στην έρευνά της συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στην Α΄ τάξη, χωρίς απαραίτητα να διδάσκουν τη δεδομένη στιγμή στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ασφαλώς και απαιτούνται περαιτέρω έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο.

Επίσης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ΦΕ σχετίζεται με την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή. Τα ευρήματα από τις λίγες μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία δεν δείχνουν ανάλογη εικόνα, καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν ελλειπείς γνώσεις σε αυτό το πεδίο, οι οποίες επηρεάζουν τις απόψεις τους αλλά και τις διδακτικές πρακτικές τους (Malatesha Joshi et al., 2009· Verissimo et al., 2021). Αντίθετα, τα ευρήματά μας φαίνεται κι εδώ να συνάδουν σε κάποιον βαθμό με τα ευρήματα της Παπαδοπούλου (2018) με Έλληνες εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ισχύουν οι περιορισμοί που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τονίζουν την αναγκαιότητα της καλλιέργειας της ΦΕ μέσω βιωματικών διδακτικών δραστηριοτήτων κυρίως παιγνιώδους μορφής όχι μόνο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού αλλά και στο νηπιαγωγείο. Το εύρημα αυτό δεν συναντάται, από όσο γνωρίζουμε, στη διεθνή βιβλιογραφία (Malatesha Joshi et al., 2009). Αντίθετα, στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2018) οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φαίνεται να συμφωνούν με εκείνους της ειδικής αγωγής ως προς τη σημασία της φωνολογικής εξάσκησης στη μάθηση της ανάγνωσης αλλά και στη μείωση των αναγνωστικών δυσκολιών. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε με διαχρονικά δεδομένα να διερευνήσει πιο συστηματικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας όχι μόνο ως προς την αναγκαιότητα καλλιέργειας της ΦΕ αλλά και ως προς την αποτελεσματικότητα αυτής της καλλιέργειας στην ανάγνωση και τη γραφή των μαθητών.

Ασφαλώς το μέγεθος του δείγματος και η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε δεν επιτρέπουν γενικεύσεις. Επιπλέον, λόγω της έκτασης της εργασίας, στην παράθεση των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα που έχουν να κάνουν με τις απόψεις είτε του συνόλου των συμμετεχόντων είτε της συντριπτικής πλειοψηφίας αυτών. Υφίστανται, επομένως, πολλοί περιορισμοί. Ωστόσο, τα ευρήματα παρέχουν το ερέθισμα για περαιτέρω και συστηματικότερη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο της ΦΕ στα πρώτα στάδια της μάθησης του γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Ανακτήθηκε στις 13/04/2024 από <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Κρέζα, Μ., & Χλαπάνα, Ε. (2022). Ανάπτυξη του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο: απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών και δασκάλων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 98-125. <https://doi.org/10.12681/dial.27754>
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση* (Γ. Μανωλίτσης, Επ.). Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2018). *Εκτίμηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη φωνολογική επίγνωση και τη σχέση της με τη δυσλεξία*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαναστασάτου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2018). Αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό. Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 18(69), 59–89.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2009). Αισθητικός και γλωσσικός γραμματισμός: Μία συνδυασμένη προσέγγιση. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός, Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 287-304). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Ξενόγλωσση

- Alshaboul, Y. (2018). EFL Prospective Teachers' Competency in Phonological Awareness: Impact on Teaching English Reading. *College of Education, The Hashemite University*, 7(2), 95-103.
- Boets, B., De Smedt, B., Cleuren, L., Vandewalle, E., Wouters, J., & Ghesquiere, P. (2010). Towards a further characterization of phonological and literacy problems in Dutch-speaking children with dyslexia. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 5-31. <https://doi.org/10.1348/026151010X485223>
- Cockburn, M. K., Diamond, K. E., O'Leary, P. M., & Powell, D. R. (2010). *Early Childhood Education Journal*, 38, 187-195.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J. & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and writing*, 22(4), 487-510. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z>

- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool phonological and morphological awareness as longitudinal predictors of early reading and spelling development in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8, 2039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02039>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566–580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Harvester Wheatsheaf. (T. Pownall, Trans.). (Original work published 1990). London.
- Hammond, L., & Meehan, R. (2006). Walking the talk: Western Australian teachers' beliefs about early reading and spelling instruction and their knowledge of metalinguistics. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 11(1), 17-24.
- Kahn-Horwitz, J., & Saban, M. (2022). It's difficult since there is no rhyme or reason: Spelling relevance in an EFL context. *Reading and Writing*, 35, 245-272.
- Kahn-Horwitz, J., & Vaisman, E. E. (2019). English foreign language teachers' linguistic knowledge, beliefs, and reported practices regarding reading and spelling instruction. *Dyslexia*, 26(3), 305-322.
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., O'Donovan, M., Williams,., . . . Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 686–694. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12029>
- Malatesha Joshi, R., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., & Smith, D. L. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 392-402. <https://doi.org/10.1177/0022219409338736>
- Moll, K., & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13(5), 359–382. <https://doi.org/10.1080/10888430903162878>
- Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G. C., & Chatzoudi, D. (2020). A longitudinal investigation of the double dissociation between reading and spelling deficits: The role of linguistic and executive function skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33(4), 1075–1104. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10029-1>
- Rothou, K. M., Padelidu, S., & Sideridis, G.D. (2013). Predicting early reading in Greek: The contribution of phonological awareness and non-phonological language skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1504-1509. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.072>
- Tafa, E., Chlapana, E., & Loizou, E. (2013, August). Kindergarten literacy in Greece: Teacher's views and practices. Paper presented at the *18th European Conference on Reading*. Jönköping, Sweden.
- Tafa, E., Manolitsis, G., & Fasoulaki, M. (2011, August). Kindergarten literacy in Greece: Teachers' views and practices. Paper presented at the *17th European Conference on Reading*. Mons, Belgium.
- Veríssimo, L., Costa, M. V., Miranda, F., Pontes, C., & De Castro, I. V. (2021). The importance of phonological awareness in learning disabilities' prevention: Perspectives of pre-school and primary teachers. *Frontiers in Education*, 6, 750328. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750328>

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΠΕΝΤΕ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σκαρβελακης Βασίλειος

Πολιτικός Μηχανικός MSC,MBA,Εκπαιδευτικός ΠΕ81

Περίληψη

Η διάθεση σε πολλά σχολεία, των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, είναι μία πάγια πρακτική τα τελευταία χρόνια, η οποία όμως, δεν έχει εξεταστεί επαρκώς στη βιβλιογραφία.

Η παρούσα έρευνα ,λοιπόν, σκοπό έχει, μέσω της αυτοεθνογραφικής μεθόδου στην εκπαίδευση, και μέσω της θεματικής ανάλυσης, να απαντήσει στο ερώτημα, κατά πόσο αυτή η πρακτική είναι χρήσιμη και να προτείνει λύσεις για τη βελτίωση της.

Στο πρώτο λοιπόν, μέρος αυτής της έρευνας εξετάζεται, το πρόβλημα και ο σκοπός της έρευνας, οι κοινωνικές ανάγκες, που εξυπηρετεί η έρευνα, και τα όρια αυτής της έρευνας, καθώς επίσης γίνεται μία αναφορά στα προφίλ των σχολείων, διατηρώντας βέβαια τις αρχές της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται μία θεματική ανάλυση των σπουδαιότερων κατηγοριών, που αφορούν την εμπειρία του εκπαιδευτικού στην εργασιακή του πράξη, και για κάθε κατηγορία γίνεται ανάλυση.

Στο τρίτο μέρος, καταγράφονται τα συμπεράσματα της ανάλυσης, και προτείνονται λύσεις για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση , διδασκαλία, σχολείο,εκπαιδευτική εμπειρία, αυτοεθνογραφική έρευνα

1. Εισαγωγή

- Περιγραφή του προβλήματος

Η εργασία σε περισσότερα σχολεία ή η διάθεση, όπως ονομάζεται επιστημονικά (σύμφωνα με τον νόμο 1566/85, παράγραφος 54), από το σχολείο οργανικής θέσης ή από το σχολείο τοποθέτησης σε άλλα σχολεία, είναι μία κοινή πρακτική, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, για τα ελληνικά πράγματα. Εκατοντάδες εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές και μόνιμοι, κινούνται σε όλη την Ελλάδα, με σκοπό να καλύψουν, θεωρητικά πιο αποτελεσματικά, τα κενά που υπάρχουν. Η εκπαιδευτική διαδικασία, που εφαρμόζουν δε, αυτοί οι εκπαιδευτικοί, διαφέρει από σχολείο σε σχολείο, πάρα το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες και καταστάσεις.

- Περιγραφή του σκοπού της έρευνας.

Η έρευνα αυτή μέσω της μεθόδου της αυτοεθνογραφικής έρευνας στην εκπαίδευση (Arıkan,2015), σκοπό έχει να διερευνήσει την εμπειρία του εκπαιδευτικού πάνω στη διαδικασία εκπαίδευσης, λαμβάνοντας σαν δείγμα τα πέντε σχολεία, τα οποία ο εκπαιδευτικός εργάζεται, στην ίδια διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την περίοδο 2023-24.Αυτό γίνεται με γνώμονα πέντε μεγάλες και αντιπροσωπευτικές κατηγορίες (οι οποίες εκλέχθηκαν μετά από τριγωνοποίηση μεταξύ της σχετικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης και χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης), οι οποίες μπορούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να εντυπώσουν την εμπειρία του εκπαιδευτικού στο επιστημονικό επίπεδο μιας έρευνας, και του δίνουν την ικανότητα να συνάγει εκπαιδευτικά συμπεράσματα για τα υπέρ και τα κατά της διαδικασίας, αλλά και για τρόπους βελτίωσης της.

- Περιγραφή των κοινωνικών αναγκών που εξυπηρετεί έρευνα.

Η παρούσα έρευνα, είναι μία έρευνα εκπαιδευτική κατά κύριο λόγο, αλλά και, που φυσικά εμπλέκει και το κοινωνικό κομμάτι της ζωής στο σχολείο, και επομένως αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι εν δυνάμει εμπλεκόμενοι ή εμπλεκόμενοι σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων, μέλη διευθύνσεων εκπαίδευσης, στελέχη του υπουργείου Παιδείας και των διάφορων υπηρεσιών του, αλλά και ερευνητές, οι οποίοι ενδιαφέρονται τόσο για διοικητικά θέματα όσο και για παιδαγωγικά.

- Διαμόρφωση της υπόθεσης της έρευνας

Αυτή η έρευνα κάνει την υπόθεση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να γίνει καλύτερη αν ληφθούν υπόψη οι διάφοροι παράγοντες οι οποίοι διαφοροποιούν τη διαδικασία από σχολείο στο σχολείο.

- Διαμόρφωση των παραμέτρων

Η εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να περιγραφεί λαμβάνοντας υπόψη 5 παραμέτρους, οι οποίοι είναι

- Η Διδακτική Μέθοδος. Δηλαδή πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε σχολείο (συμπεριλαμβανομένων και των τεχνολογικών μέσων).
- Η επικοινωνία με τους μαθητές. Δηλαδή πώς επηρεάζεται η διαδικασία αλληλεπίδρασης με τους μαθητές.
- Η συνεργασία με τους γονείς. Δηλαδή πώς επηρεάζει η συνεργασία με τους γονείς την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικές προκλήσεις. Δηλαδή ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζει στη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και τέλος
- Οι Εκπαιδευτικές Καινοτομίες. Δηλαδή πώς η χρήση εκπαιδευτικών καινοτομιών, επηρεάζει τη διδασκαλία
- Περιγραφή των ορίων-περιορισμών της έρευνας

Περιορισμός αυτής της έρευνας είναι, ότι γίνεται σε μικρό χρονικό διάστημα, χωρίς καμία χρηματοδότηση, αλλά μόνο με αυτοχρηματοδότηση από τον ερευνητή.

Επίσης, η έρευνα αυτή αναφέρεται στη διδακτική πράξη της χρονιάς 2023-2024, συγκεκριμένα το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους. Ο εκπαιδευτικός, που έκανε αυτή τη διδασκαλία, έχει αρκετό παρελθόν στην ενασχόληση με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση, τόσο ως εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης όσο και ως εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα, κυρίως στην Κρήτη, και άρα, αυτά που αναφέρονται στην έρευνα είναι συνάρτηση αυτής της εμπειρίας.

Παρόλα τα παραπάνω όμως, η εμπειρία, του να διδάξει σε πέντε σχολεία ταυτόχρονα, είναι μια εμπειρία, η οποία, του παρουσιάζεται για πρώτη φορά, με ότι επακόλουθο μπορεί αυτό, να συνεπάγεται.

- Προφίλ σχολείων -Περιβάλλον Έρευνας.

Τα πέντε σχολεία, που αναφέρονται σε αυτή την έρευνα, έχει το καθένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, και για αυτό θεωρείται σωστό να αφιερωθεί και μία ενότητα για την εντύπωση του περιβάλλοντος σε αυτή τη δημοσίευση.

Αρχικά το σχολείο τοποθέτησης είναι εσπερινό ΕΠΑΛ, αστικό, με μαθητές στη θεωρία από 16 μέχρι 65 ετών, αλλά, στην πραγματικότητα ο μικρότερος μαθητής ήταν 25 ετών. Τα υπόλοιπα

σχολεία είναι Γυμνάσια της επαρχίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με κέντρο τη μεγάλη αστική πόλη, τα οποία βρισκόταν στην ενδοχώρα της. Οι περιοχές (που βρίσκονταν τα Γυμνάσια) ήταν κυρίως αγροτικές, αλλά στην Κρήτη, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των εσόδων του νησιού προέρχεται από το συνάλλαγμα των τουριστών, οι αγροτικές δραστηριότητες συνδέονται άμεσα με την τουριστική δραστηριότητα.

Τα τέσσερα Γυμνάσια, που αναφέρθηκαν παραπάνω, έδρευαν όλα σε μία απόσταση 15 χιλιομέτρων, μεταξύ τους, και όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι γονείς των περισσότερων παιδιών ασχολούνταν κυρίως με τις αγροτικές δραστηριότητες, αλλά και με παρεμφερείς εμπορικές δραστηριότητες.

Επίσης κάποιες από τις περιοχές, που έδρευαν τα Γυμνάσια, είχαν έντονα τοπικά πολιτισμικά στοιχεία, και ειδικά ήθη, έθιμα και αντιλήψεις, μιας πιο παραδοσιακής εποχής του νησιού της Κρήτης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Όπως ειπώθηκε και στο πρώτο μέρος, σε αυτή την έρευνα η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η αυτοεθνογραφική μέθοδος έρευνας (Poulos, 2022; Dennisson, 2017; Leavy, 2017; Wall, 2008) με εφαρμογή στην εκπαίδευση (Arıkan, 2015). Χρησιμοποιώντας επιπλέον και το εργαλείο της θεματικής ανάλυσης, ερευνώνται, τα υπέρ και τα κατά της εμπειρίας της διδασκαλίας σε πέντε σχολεία, και αξιολογούνται λύσεις, οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες ζωής στους μαθητές.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αναπτύσσεται σε πέντε κατηγορίες. Αυτές είναι: η διδασκαλία, η επικοινωνία με τους μαθητές, η συνεργασία με τους γονείς, οι εκπαιδευτικές προκλήσεις και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες.

- Διδακτική

Ξεκινώντας από τα θετικά, δουλεύοντας σε 5 σχολεία, έχει το προτέρημα, ότι κάποιος μπορεί να βελτιώσει τη διδασκαλία του, από μέρα σε μέρα, και δε χρειάζεται να περιμένει μία ολόκληρη χρονιά, για να αναπτύξει μιας σκέψη διδασκαλίας, την οποία μπορεί να θεωρεί ότι είναι πιο αποδοτική.

Πιο συγκεκριμένα από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού:

“Σήμερα είχα μάθημα στο σχολείο Δ, δίδαξα την ενότητα για την παραγωγική διαδικασία σύμφωνα με την μέθοδο του σεμιναρίου, που αναφέρεται στην Β’ Γυμνασίου, αλλά στο τέλος της ώρας, οι μαθητές με ενημέρωσαν, ότι, την περσινή χρονιά δεν την είχαν διδαχτεί γιατί ο καθηγητής είχε προσληφθεί αργά στη χρονιά. Ίσως πρέπει στο σχολείο Β, να διδάξω πρώτα τη μέθοδο του σεμιναρίου και μετά να τους κάνω ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες”

Δουλεύοντας σε 5 σχολεία, επιπλέον. Ίσως, το πρώτο πράγμα, που καταλαβαίνει κάποιος τη διαφορά, είναι τα διαλείμματα. Αυτά ποικίλλουν από σχολείο σε σχολείο, και μαζί τους ποικίλλει και το ωράριο των διδακτικών ωρών στις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού

“Σήμερα είχα μάθημα στο σχολείο Δ τις τρεις πρώτες ώρες, και στο σχολείο Β, τις τρεις επόμενες. Το ωράριο είναι τελείως διαφορετικό από το σχολείο Δ, τα διαλείμματα είναι πολύ μικρότερα και αυτό μου δυσχεραίνει το έργο, να μπορέσω να προγραμματίσω σωστά τις δραστηριότητες.”

Μαζί με τα διαλείμματα κομμάτι το οποίο είναι διαφορετικό από σχολείο στο σχολείο είναι και ο διαφορετικός εξοπλισμός. Υπάρχουν σχολεία στα οποία υπάρχει πλήθος οπτικοακουστικών μέσων, παραδείγματος χάριν, και υπάρχουν και σχολεία στα οποία δεν υπάρχει οπτικοακουστικός εξοπλισμός.

Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού:

“Σήμερα είχα μάθημα στο σχολείο Α στο μάθημα της Τεχνολογίας με την Γ’ Γυμνασίου. Ήθελα να κάνω τη διαφορά μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Για τον σκοπό αυτόν είχα βρει ένα σχέδιο μαθήματος του ΙΕΠ (που αρχικά αφορά το εργαστήριο δεξιοτήτων της Β’ Γυμνασίου), το οποίο περιγράφει εξαιρετικά τη διαφορά, αφού αναπτύσσει μία έρευνα τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, και τα παιδιά καταλαβαίνουν αμέσως τη διαφορά.

Στο σχολείο Α, λοιπόν, πήρα τον προτζέκτορα αλλά φτάνοντας στην τάξη ανακάλυψα ότι το καλώδιο δεν έφτανε στην πρίζα (ούτε με την προέκταση).

Την Πέμπτη ώρα είχα μάθημα στο σχολείο Β. Ευτυχώς, υπάρχει εγκατεστημένος προτζέκτορας και έτσι κατάφερα να κάνω την ενότητα για τη διαφορά μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.”

Σημαντικό επίσης πρόβλημα όταν κάποιος δουλεύει σε περισσότερα σχολεία είναι οι θέσεις στους συλλόγους των καθηγητών. Σε πολλά σχολεία αυτά τα δωμάτια είναι μικρά, και δεν μπορεί κάποιος να προετοιμάσει τις τελευταίες λεπτομέρειες των μαθημάτων στα διαλείμματα, αν χρειάζεται, ή και σε μία αγχωτική μέρα να έχει την ξεκούραση που θα έπρεπε.

Πιο συγκεκριμένα από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού:

“Σήμερα τις τρεις τελευταίες ώρες ήμουν στο σχολείο Β, όπου στον ίδιο χώρο υπάρχει ο σύλλογος καθηγητών τόσο του Γυμνασίου στο οποίο διδάσκω εγώ, όσο και του Λυκείου. Προσπαθώντας να ετοιμάσω το μάθημα, ήταν αρκετά δύσκολο, αφού δεν μπορούσα να βρω το χώρο να ετοιμάσω την δραστηριότητα, που είχα υπόψη μου”

Επίσης ένα σημαντικό πρόβλημα είναι, ότι, λόγω της έλλειψης των καθηγητών, και λόγω των λίγων διορισμών, που γίνονται, σε πολλά σχολεία διεξάγονται λιγότερες ώρες μάθημα, με αποτέλεσμα μην είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί, που αλλάζουν σχολεία, να έχουν το ωριαίο διάλειμμα που δικαιούνται, από τον νόμο, και να πρέπει να τρέχουν να προλάβουν τα διαφορετικά ωράρια.

Πιο συγκεκριμένα:

“Σήμερα πήγα για πρώτη φορά στα σχολεία που διορίστηκα. Τις τρεις πρώτες ώρες είχα μάθημα στο σχολείο Α, και μετά στο σχολείο Β. Όταν έφτασα στο σχολείο Β, διαπίστωσα ότι είχα την τέταρτη ώρα μάθημα, ενώ από το σχολείο Α είχα τελειώσει την τρίτη, και όταν ρώτησα το γυμνασιάρχη αν θα έχω ωριαίο κενό, μου είπε ότι γνωρίζει τον κανονισμό, αλλά λόγω του ότι στο σχολείο δεν υπάρχουν αρκετοί καθηγητές, το πρόγραμμα έχει σχηματιστεί με αυτό τον τρόπο.”

- Επικοινωνία με τους μαθητές

Η επικοινωνία με τους μαθητές είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της της διδασκαλίας, και η καλή επικοινωνία είναι ένα πολύ σημαντικό προσόν στη φαρέτρα κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και κάθε εμπλεκόμενου στην εκπαίδευση. Άλλωστε η δημιουργία δημοκρατικής και ειρηνικής κοινωνίας, που αισθάνεται ο ερευνητής, ότι, πρέπει να είναι ο στόχος του σχολείου, περνάει μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση της εργασίας σε 5 σχολεία, η αλλαγή ακροατηρίου βοηθάει την ανάπτυξη της ικανότητας σωστής επικοινωνίας, και της λήψης υπόψιν των διαφορετικότητων των μαθητών.

Αναφέροντας από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού.

“Σήμερα ήταν η πρώτη ουσιαστικά μέρα, που έκανα μάθημα στο σχολείο Α. Φαίνεται εδώ τα παιδιά είναι αρκετά αντιδραστικά και αισθάνομαι ότι τον πρώτο καιρό τουλάχιστον, είναι απαραίτητο να κάνω λίγη μετωπική διδασκαλία, όπως και πρακτικές, όπως το συμβόλαιο της τάξης”

“Τις τρεις τελευταίες ώρες είχα μάθημα στο σχολείο Δ. Εδώ το κλίμα είναι πολύ καλό, οι μαθητές σχετικά ήσυχοι, και έτσι μπόρεσα βάλω τα θρανία σε π, έτσι ώστε να γίνει πιο εύκολη η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία την οποία είχα σχεδιάσει, για να αποκτήσουν οι μαθητές περισσότερη εμπειρία στη μέθοδο του σεμιναρίου.”

Από την άλλη, διδάσκοντας σε 5 σχολεία, υπάρχει η διαφορά του εκπαιδευτικού υποβάθρου σε κάθε ένα από αυτά τα σχολεία. Άλλα σχολεία έχουν ένα πολύ υψηλότερο επίπεδο, ενώ σε άλλα τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κατανοήσουν, και τις πιο απλές έννοιες.

Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού:

“Τις πρώτες ώρες είχα μάθημα στο σχολείο Α. Οι μαθητές φαίνεται να έχουν αρκετές ελλείψεις ακόμα και από το δημοτικό. Πρέπει να σκεφτώ να τους κάνω πιο πρακτικές δραστηριότητες στην τάξη.

....

Την τέταρτη ώρα έχω μάθημα στο σχολείο Β. Εκεί οι μαθητές είναι καλοί και μπορώ να τους κάνω τη δραστηριότητα, που αφορά την αφηρημένη σκέψη και να τους βάλω να αναζητήσουν πληροφορίες για το αντικείμενο τεχνολογίας μόνοι τους στο ίντερνετ.”

Επιπλέον, σημαντικό όταν διδάσκει κάποιος σε πέντε σχολεία, για την επικοινωνία με τους μαθητές, είναι το κλίμα του σχολείου. Στη συγκεκριμένη εμπειρία, στο ένα σχολείο το κλίμα ήταν πολύ ανταγωνιστικό, μέχρι επιθετικό θα έλεγα. Σαν εκπαιδευτικός ο οποίος δίδασκε, τρεις ώρες σε αυτό το σχολείο όμως, και ούτε έκανε επιτηρήσεις στα διαλείμματα, για να μπορέσει να προσεγγίσει τους μαθητές σε πιο χαλαρή διάθεση, έβρισκε απαραίτητο να υπάρχει ένα σωστό κλίμα σχολείου. Αυτό όμως δεν συνέβαινε πάντα.

“Σήμερα είχα μάθημα στο σχολείο Α, το κλίμα ήταν πάλι εχθρικό και οι μαθητές μη συνεργάσιμοι. Ενώ είχα προγραμματίσει να κάνω μια ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αναγκάστηκα στην ουσία να κάνω μία πιο μετωπική προσέγγιση, μετά τη σύγκληση των ομάδων. Θα χρειαστούν λίγα μαθήματα για να βελτιώσω αυτή τη νοοτροπία και να γίνει καλύτερο το μάθημα.”

- Συνεργασία με τους γονείς

Στο πεδίο της συνεργασίας με τους γονείς, πολύ σημαντικό είναι, το κλίμα του σχολείου.

Δηλαδή η προεργασία που έχει κάνει το σχολείο. Σε σχολεία τα οποία καλλιεργείται ένα κλίμα μακροχρόνιας στόχευσης, οι γονείς συνήθως είναι και αυτοί παρόντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού

“Σε 20 μέρες θα δώσουμε βαθμούς στο σχολείο Δ, και άρχισαν εμφανίζονται οι πρώτοι γονείς. Θα ήθελα βέβαια να έρχονται περισσότερο, αλλά παρά το τίποτα...”

Επίσης πολύ σημαντικό κομμάτι στη συνεργασία με τους γονείς, όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και του σχολείου γενικότερα, είναι το κατά πόσο οι γονείς έχουν ψηφιακές δεξιότητες, αφού τα τελευταία χρόνια είναι δυνατόν να γίνει επικοινωνία ψηφιακά, έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερη συνεννόηση. Δυστυχώς στις αγροτικές περιοχές αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, αφού πολύ γονείς δεν γνωρίζουν καθόλου από ψηφιακή επικοινωνία, και επιπλέον προτρέπουν και τα παιδιά τους να μην τη χρησιμοποιούν.

“Σήμερα στο σχολείο Γ, έπρεπε τα παιδιά να μου παραδώσουν τις εργασίες τις τεχνολογίας τις οποίες τους είχα πει να μου στείλουν μέσω email. Ένα παιδί μου είπε ότι ήθελαν οι γονείς του να επικοινωνήσουν μαζί μου, και το προέτρεψα να επικοινωνήσουν μαζί μου διαδικτυακά, μέσω του υπηρεσιακού μας email, αρχικά.

Μετά από λίγο έλαβα ένα τηλέφωνο από τον γονέα ότι δεν μπορεί να επικοινωνήσει μέσω email γιατί δεν ξέρει να το χρησιμοποιεί”

“Στο σχολείο Δ, ήταν η μέρα παράδοσης των εργασιών. Εμφανίστηκε γονέας παιδιού και με ρώτησε τι πρέπει να κάνει το παιδί στην εργασία. Εξήγησα τις λεπτομέρειες της εργασίας, είπα ότι πρέπει να τις στείλει ηλεκτρονικά, γιατί το μάθημα λέγεται Τεχνολογία. Το απόγευμα είχα την εργασία και την άλλη μέρα έλεγξα, και το παιδί ήξερε τη διαδικασία”

- Εκπαιδευτικές προκλήσεις

Η ζωή ενός εκπαιδευτικού, και ειδικά ενός εκπαιδευτικού που διδάσκει τεχνολογία σε σχολεία μακριά από τα κέντρα πόλης, ή σε σχολεία στα οποία δεν υπάρχει καλό μαθησιακό κλίμα, είναι γεμάτη εκπαιδευτικές προκλήσεις. Αρχικά, είναι πολύ σημαντική η διεργασία εξάλειψης του τεχνολογικού αναλφαριθμητισμού, την οποία θέτει σε εφαρμογή.

“Σήμερα στο σχολείο Γ, ζήτησα από τα παιδιά να κάνουν μία εργασία στον υπολογιστή ή στο κινητό τους. Να βρουν δηλαδή, πληροφορίες από το internet, και να μου τις στείλουν μέσω email. Τα περισσότερα παιδιά μου απάντησαν ότι δεν έχουν στείλει ποτέ email, και δεν ξέρουν πως γίνεται. Τους είπα ότι είναι απλό και ξεκινήσαμε, να μαθαίνουμε αυτή τη διαδικασία.”

Επίσης, μία άλλη σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζει κάποιος σαν εκπαιδευτικός, είναι το πάντρεμα κουλτούρας του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Ο συγγραφέας της παρούσας έρευνας, έχει γεννηθεί, μεγαλώσει, και ζήσει κυρίως, σε αστικές περιοχές, και καλείτο να διδάξει σε περιβάλλοντα αγροτοκτηνοτροφικά.

Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού

“Σήμερα είχα για δεύτερη φορά μάθημα στο σχολείο Γ. Πρέπει να δείξω περισσότερο τα εκπαιδευτικά προσόντα μου, γιατί αισθάνομαι ότι οι μαθητές σκέφτονται, ότι, ήρθε ο ξενοπάτης από το Ηράκλειο να μας κάνει τον έζυπνο εδώ στα μέρη μας”

Άλλη πρόκληση που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, είναι αυτή των μετακινήσεων. Είναι πολύ σημαντική πρόκληση ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος διανύει την ημέρα και 100 και 150 χιλιόμετρα, να είναι ικανός να αντεπεξέλθει στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα, πλήρως.

“Είναι Παρασκευή σήμερα και είχα μάθημα στο σχολείο Β. Γυρίζοντας σπίτι ξάπλωσα να κοιμηθώ, και αισθάνθηκα την κούραση όλης της εβδομάδας. Ελπίζω αυτό, να μην επηρέασε τη διδασκαλία μου σήμερα”

- Εκπαιδευτικές καινοτομίες

Ξεκινώντας τη συζήτηση για αυτή την κατηγορία, πρέπει να σημειωθεί, ότι, το επίπεδο του σχολείου είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές καινοτομίες, οι οποίες θα βελτιώσουν τόσο τη διδασκαλία όσο και τη ζωή των μαθητών (την τωρινή όσο και τη μελλοντική).

Φέτος, ο ερευνητής θεώρησε, ότι μετά την τριβή με την *etwinnings*, και τη συγγραφή δημοσίευσης στο συνέδριο της, ήταν καλή ευκαιρία να ξεκινήσει και ένα ευρωπαϊκό της πρόγραμμα. Το καλό είναι, ότι εργαζόμενος σε πέντε σχολεία, υπήρχαν αρκετές εναλλακτικές, που αφορούν, σε ποιο σχολείο θα επιλέξει να διεξαχθεί το πρόγραμμα.

“Σκέφτομαι να διεξάγω το πρόγραμμα σε ένα από τα σχολεία Β και Δ, γιατί αισθάνομαι ότι το επίπεδο των μαθητών είναι πάνω από τον μέσο όρο για τους περισσότερους μαθητές, και θα μπορέσω να έχω ανατροφοδότηση, ενώ δε θα υπάρχουν και φαινόμενα απαξίωσης.”

Επίσης άλλη καινοτομία στην οποία κλήθηκε ο εκπαιδευτικός να λάβει μέρος, είναι να προσαρμόσει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, στην τεχνολογία της Γ' γυμνασίου, το οποίο είχε δημιουργήσει για ένα αστικό και πειραματικό σχολείο, σε σχολεία τα οποία ήταν αγροτικά, και δεν είχαν τις εγκαταστάσεις τις οποίες είχε το πρώτο σχολείο.

“Θέλω να κάνω το κομμάτι της ρομποτικής και της τεχνητής νοημοσύνης, έτσι ώστε να εμπλακούν και σε αυτό το κομμάτι οι μαθητές, πρέπει να βρω κάποια εφαρμογή, για να το κάνω.”

Ακόμα σε συνάρτηση των παραπάνω, και επειδή το μάθημα είναι Τεχνολογία, στα περισσότερα σχολεία, μοιράζεται την ώρα με το τμήμα με την πληροφορικής, αφού δεν υπάρχουν αρκετοί υπολογιστές και για δύο μαθήματα, ο εκπαιδευτικός κλήθηκε να εισάγει την καινοτομία της m-τάξης, τη διδασκαλία δηλαδή χρησιμοποιώντας κινητά τηλέφωνα.

“Σήμερα στα παιδιά ζήτησα να κάνουν μία δραστηριότητα για να βρουν πληροφορίες για ένα αντικείμενο το οποίο πρέπει να κατασκευάσουν για την εργασία. Τους ζήτησα να κάνουν αυτή την εργασία στην τάξη, για να μπορώ να είμαι και εγώ παρών και να τους βοηθήσω στην εκμαίευση των σωστών πληροφοριών. Ο μόνος τρόπος ήταν να χρησιμοποιήσουν το κινητό τους τηλέφωνο και έτσι κι έγινε”

3. Συμπεράσματα

Το να δουλεύει κάποιος σε πέντε σχολεία είναι μία διαδικασία αρκετά περίεργη.

Από τη μία πλευρά ο εκπαιδευτικός αποκτά εμπειρία πάνω στη διδασκαλία και στην ύλη πολύ ανώτερη από να δουλεύει σε ένα μόνο σχολείο, αφού διδάσκει την ίδια ύλη πολλές φορές μέσα στην εβδομάδα, και έχει την δυνατότητα να ελέγχει και να αναθεωρεί τυχόν πράγματα τα οποία στη θεωρία φαίνονται αποδοτικά, αλλά στην πρακτική της τάξης αποδεικνύονται ότι δεν έχουν να απήχηση στους μαθητές.

Από την άλλη, είναι μία επίπονη διαδικασία, ειδικά, όταν τα περισσότερα μαθήματα, που διδάσκει κάποιος είναι μονό-ώρα. Οι μετακινήσεις, τα διαφορετικά προγράμματα των σχολείων, τα διαφορετικά ωράρια, η διαφορετική κουλτούρα και νοοτροπία ανά μέρος, δυσχεραίνουν πολύ τη διδασκαλία, μη επιτρέποντας πολλές φορές στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει πλήρως τις ικανότητες τους. Προσθέτοντας σε όλα αυτά, ότι, ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος καθημερινά να αλλάζει ρόλους, και να διανύει πολλά χιλιόμετρα, καταλαβαίνει κάποιος ότι είναι ένα έργο δυσχερές.

Σε αυτή την κατεύθυνση, εκτός από μια προσπάθεια συστηματοποίησης της διαδικασίας, θα ήταν πολύ βοηθητικό, αν γινόταν μια υβριδοποίηση του μαθήματος, δηλαδή αν οι εργασίες, τουλάχιστον σε μαθήματα όπως η Τεχνολογία, παραδίδονταν ψηφιακά, αλλά και ένα μέρος του αναλυτικού προγράμματος να γίνεται επίσης ψηφιακά.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- OpenAI (2023). ChatGPT (January, 4), (Μπορείς να μου δώσεις κατηγορίες για να κάνω μια έρευνα εμπειρίας εκπαιδευτικού σε πέντε σχολεία;)
- Θάνος, Τ. Β., Καμαριανός Ι, Κυρίδης, Α. Γ., Φωτόπουλος Ν, (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης : εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Gutenberg.
- ΙΕΠ (2023). *Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΙΕΠ
ν. 1566/85, <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/276374/nomos-1566-1985>
- Σκαρβελάκης Β. (2022). *Η νομαδική παιδαγωγική και η εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων*. 8ο συνέδριο ΙΑΚΕ. (τόμος Β. σελ 362-369). Ηράκλειο. ΙΑΚΕ
- Σκαρβελάκης Β. (2023). *Συγκριτική ανάλυση της διδασκαλίας του μαθήματος της τεχνολογίας στην Γ Γυμνασίου, με τη χρήση Ρομποτικής, ΤΠΕ και παραδοσιακής διδασκαλίας*. 9ο Πανελλήνιο συνέδριο Etwinings
- Σκαρβελάκης Β. (2024). *Η διδασκαλία των φυσικών καταστροφών στα εργαστήρια δεξιοτήτων*. 9ο συνέδριο ΙΑΚΕ. (τόμος Β. σελ 31-37). Ηράκλειο. ΙΑΚΕ,
- Σκαρβελάκης Β. (2024). *Γράφοντας μέσα στο χρόνο (ebook)*. Kobo Rakuten

Ξενόγλωσση

- Arikan A. (2015). *An Autoethnography of Teaching English to young learners. From Theory to Practice*
- Bell, J. (2005). *Doing your research project : a guide for first-time researchers* in ed. Maidenhead: Open University Press
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2011). *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. McGraw-Hill.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass.
- Dennison M. (2015). *An autoethnographic summary*.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Poulos C. (2022). *Autoethnographic research*. Webinar: APA
- Leavy P. (2017). *Research Design*. NY: The Guildford Press
- Wall S. (2008). *Easier Said than Done: Writing Autoethnography*.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. ASCD.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.

Συριγωνάκης Μανώλης
MSc, Μαθηματικός

Περίληψη

Στα πλαίσια διδασκαλίας του μαθήματος της Στατιστικής στη Γ Λυκείου, θεωρήθηκε χρήσιμο για την κατανόηση και εμπέδωση των εννοιών του μαθήματος, αλλά και τη διερεύνηση του τρόπου που γίνεται η σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου του μαθήματος με ένα πραγματικό πρόβλημα, η ενασχόληση των μαθητών με τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Στα πλαίσια της εργασίας και με βασική μέθοδο τη στατιστική, στόχος μας είναι να παρατηρήσουμε και να καταλήξουμε σε ανάλογα συμπεράσματα σχετικά με το αν η σημερινή εκπαίδευση υλοποιεί μια σειρά στόχων από αυτούς που η πολιτεία νομοθετεί για τον εκπαιδευτικό φορέα και η κοινωνία προσδοκεί την πραγμάτωσή τους, αφού μέσα στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης φοιτούν και διαπαιδαγωγούνται τα παιδιά της. Στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο τρόπος που εργάστηκαν οι μαθητές καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: Στόχοι, πολιτεία, κοινωνία, διδασκαλία, μαθητής

1.Εισαγωγή

Το κράτος θεσπίζει τον εκπαιδευτικό θεσμό με σκοπό να προετοιμαστεί ο νέος για την αγορά εργασίας προσαρμοσμένης στις νέες τεχνο-επιστημονικές απαιτήσεις, να εξοικειωθεί με τις νέες τεχνολογίες αποφεύγοντας το λειτουργικό αναλφαβητισμό και παράλληλα να συμβάλει στην ισόρροπη συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Είναι, λοιπόν, επόμενο, η κοινωνία, δηλαδή γονείς και λοιποί άνθρωποι, να έχουν προσδοκίες από το σχολικό φορέα και να τροφοδοτούν την πεποίθηση ότι το κάθε παιδί έχει το περιθώριο να κατακτήσει όλους τους παραπάνω στόχους στην διάρκεια της μαθητικής του θητείας ή τουλάχιστον ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς, εναποθέτοντας ελπίδες στον δάσκαλο, ότι θα καταφέρει να φέρει σε πέρας όσα η πολιτεία πρόβλεψε. Σκοπός αυτού του εγχειρήματος στο οποίο έγινε η μελέτη, ήταν να εξαχθούν συμπεράσματα μέσω στατιστικών τεκμηρίων, αν το σχολείο στην καθημερινή πράξη έχει τη δυνατότητα, με τις υπάρχουσες συνθήκες, να κάνει πράξη όλους αυτούς τους στόχους που η πολιτεία θέσπισε ή ότι υπάρχει περίπτωση η σχολική πράξη να «διαψεύδει» εν μέρει. Κατά τη διαδικασία της εργασίας ακολουθήθηκε συνεργατική μέθοδος και βιωματικός τρόπος προσέγγισης του θέματος. Η βιωματική εμπειρία προκαλεί το ενδιαφέρον ενός ατόμου και την άμεση ενεργοποίησή του, δημιουργώντας κίνητρα για συγκεκριμένους στόχους γνώσεων και δεξιοτήτων (Μπακιρτζής, 2000). Εξάλλου οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η συνεργατική διδασκαλία, εφαρμογή της θεωρίας στη πράξη, δύνανται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου (Naz, Murad, 2017; Forghani-Arani, Cerna, Bannon, 2019). Επίσης η συνεργατική διδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης και των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών κάθε βαθμίδας (Tran, Lewis, 2012).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Στόχοι του εκπαιδευτικού Συστήματος

Το σχολείο είναι ένας από τους κυριότερους θεσμούς που αναπαράγουν τα κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά πρότυπα της κοινωνίας (Μπουρίτσας, 2003). Βασισμένο σε αυτή τη λογική το κράτος επιχειρεί μέσω της κεντρικής εξουσίας να θέσει υπό την εποπτεία του, την

ανάπτυξη κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων οι οποίες επηρεάζονται από τον τρόπο που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη, το καθιστά ως το συνδετικό κρίκο μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος (Ξωχέλης, 2007). Βέβαια όσα σχολεία έχουν κάποιο βαθμό αυτονομίας και μπορούν και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε ζωτικά θέματα λειτουργίας, έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε όλους τους τομείς. Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την μετατροπή του σε απλό διεκπεραιωτή εντολών. Με αυτό το τρόπο η ανάληψη κάθε πρωτοβουλίας γίνεται δυσκολότερη και μάλιστα σε μια περίοδο που ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία σε ένα διευρυμένο ρόλο, τόσο στο γνωστικό, όσο και στο κοινωνικό ή και συναισθηματικό τομέα.

Οι σημαντικότεροι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να θεωρηθούν:

2.1.1 Ανάπτυξη γνωστικού τομέα

Κάθε χώρα αποσκοπεί να εντάξει με διάφορους τρόπους τους νέους στην κοινωνία. Ένας από τους τρόπους που μπορεί να το πετύχει είναι μέσω της μετάδοσης γνώσεων σε κάθε τομέα που θεωρεί σημαντικό. Απώτερος στόχος είναι να αποκτήσουν οι νέοι το ελάχιστο γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις μελλοντικές τους ανάγκες.

Οι περισσότερες έρευνες που αφορούν την απόκτηση των γνώσεων πραγματεύονται ένα από τα τρία βασικά συστατικά της στοιχεία που είναι ο τρόπος διδασκαλίας, το κίνητρο και το συναίσθημα. Ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης, οι επιθυμίες και τα συναισθήματα των μαθητών αποτελούν σημαντικές μεταβλητές για την επίτευξη αυτού του στόχου (Roesken, Hannula & Pehkonen, 2011).

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο και διδάσκει στην ουσία, επικεντρώνοντας τη διδασκαλία του στο μαθητή, υπολογίζει τις διανοητικές ικανότητες των μαθητών και προσαρμόζει τις μαθησιακές θεωρίες και τα εγχειρίδια στη μαθησιακή κατάσταση, δίνοντας νόημα και συνοχή στις προσπάθειές τους με τη συνεχή ανατροφοδότηση. Προσανατολίζει τους μαθητές, ώστε να αποφύγουν τη σπατάλη χρόνου, μαθαίνει στους μαθητές να επωμίζονται ένα μεγάλο τμήμα της εκμάθησής τους. Δηλαδή διαμορφώνει τις απαιτήσεις του σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ικανότητες των μαθητών. Όπως επισημαίνει ο Ανδρουλάκης (1999,α:114), «το συναίσθημα κινητοποιεί τη γνώση». Κάποιοι άλλοι παράγοντες που κινητοποιούν τη γνώση είναι:

- το γόητρο που ασκεί το μάθημα στους μαθητές
- το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται
- η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το κοινωνικό του προφίλ
- οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Βέβαια με δεδομένη τη βαρύτητα των Πανελλαδικών εξετάσεων το Λύκειο αντιμετωπίζεται πλέον ως το μέσο για να εισαχθούν οι μαθητές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον περιστρέφεται γύρω από τα μαθήματα κυρίως που θα εξεταστούν στην Γ Λυκείου. Με βάση τη έλλειψη δυνατοτήτων επαγγελματικής αποκατάστασης, η επιτυχία στις Πανελλαδικές θεωρείται για την ελληνική οικογένεια μέσο κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου και όχι ευκαιρία πνευματικής καλλιέργειας. Οπότε το σχολείο χάνει τη δυνατότητα να μεταδώσει ουσιαστικές γνώσεις και αξίες και στη πράξη επιβραβεύονται οι μαθητές που μπορούν να αποστηθίσουν τα σχολικά εγχειρίδια.

Ένα ισχυρό στοιχείο της αναποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι οι μαθητές επιλέγουν στην πλειοψηφία τους να παρακολουθούν ιδιωτικά μαθήματα (OECD 2009: 123, 141). Το φροντιστήριο έχει αποκτήσει θεσμικό κύρος, ενώ απεναντίας ο θεσμός του σχολείου έχει απαξιωθεί. Με το δεδομένο ότι δεν διαφαίνονται δυνάμεις που να μπορούν να αντιστρέψουν αυτή τη κατάσταση, έχει πλέον παγιωθεί η αντίληψη στην ελληνική κοινωνία η λειτουργική σημασία του φροντιστηρίου ως οδού για την εισαγωγή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι εμφανές όταν μία δομή δεν υφίσταται κριτικές και

γίνεται γενικότερα αποδεκτή σημαίνει ότι ικανοποιεί μια κοινωνική ανάγκη, η οποία δεν καλύπτεται από τις θεσμοθετημένες δομές της πολιτείας, η οποία βέβαια λειτουργία έπρεπε να παρέχεται, όπως συμβαίνει σε όλες τις οργανωμένες κοινωνίες.

Δηλαδή είναι γενικά αποδεκτό σε όλους τους εμπλεκόμενους ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και μειώνει τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου, ενθαρρύνει την απομνημόνευση και δεν αναπτύσσει την κριτική σκέψη. Όλες οι μεταρρυθμίσεις που γίνονται στο παρελθόν αποσκοπούν κυρίως στη αλλαγή παραμέτρων που σχετίζονται με τις εθνικές εξετάσεις. Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2005), έπειτα από κάθε μη επιτυχημένη μεταρρύθμιση, παρατηρούνται τα εξής: ενίσχυση της παραπαιδείας με άμεση συνέπεια στους μαθητές και τις οικογένειες τους, η γενική παιδεία απαξιώνεται και υπάρχει διαμαρτυρία των ΑΕΙ για το γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών.

2.1.2 Ανάπτυξη ψυχοκοινωνικού τομέα

Οι Πανελλήνιες Εξετάσεις αποτελούν σταθμό για την επαγγελματική πορεία του μαθητή. Επίσης αποτελούν σημαντικό γεγονός τόσο για την οικογένεια όσο και το κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίοι προσπαθούν με όλα τα μέσα οικονομικά και συναισθηματικά να βοηθήσουν τους μαθητές. Αυτό το βάρος δημιουργεί μεγαλύτερο άγχος για το μαθητή και ενισχύεται με τη σκέψη μιας ενδεχόμενης αποτυχίας. Σύμφωνα με τον Γιωτάκο (2010), οι μαθητές «*ταυτίζουν την επιτυχία στις Πανελλήνιες με την αξία τους ως άτομα*». Πολλές φορές ο μαθητής επηρεάζεται από το άγχος φοβούμενος για τη σχολική του επίδοση και έχει μειωμένη απόδοση.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η συνεχής επιμόρφωση τους σε θέματα διαχείρισης του άγχους αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Γκρίσιος, 2006). Προτεραιότητα του εκπαιδευτικού είναι να λαμβάνει υπόψη την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών, να συμβουλεύει, να καθοδηγεί και να δημιουργεί θετικό κλίμα στη τάξη (Γιαννοπούλου, 2019). Σε έρευνα οι Jennings, Greenberg (2009), αναφέρουν ότι η αλληλεπίδραση καθηγητών και μαθητών είναι καθοριστική στη διαχείριση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών.

2.1.3 Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αποτελεί προτεραιότητα του σχολείου, διότι με αυτό το τρόπο επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η δημιουργία ελεύθερων και ενεργών πολιτών. Είναι απαραίτητο να εφοδιάσουμε τους μαθητές με εργαλεία σκέψης που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα, να αξιολογούν, να έχουν επιχειρήματα και να μπορούν επιλέγουν. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι η επιλογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η βιωματική μάθηση, η μάθηση σε ομάδες, η μέθοδος project, ειδικά σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που η διαφορετικότητα συνεχώς εμφανίζεται πιο έντονη (Naz, Murad, 2017; Forghani-Arani, Cerna, Bannon, 2019). Σύμφωνα με τον (Ματσαγγούρα, Η., 1986) για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης οι μαθητές πρέπει να αιτιολογούν, να λύνουν προβλήματα, να ενθαρρυνθούν να κάνουν ερωτήσεις, να κάνουν διερεύνηση στις λύσεις των προβλημάτων, να συζητούν και να αμφισβητούν την υπάρχουσα γνώση.

2.1.4 Η καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών στην αγορά εργασίας

Πολλές μελέτες, αναδεικνύουν το φαινόμενο της αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι νέοι στη διάρκεια της σχολικής τους πορείας, με τις δεξιότητες που ζητούν οι εργοδότες στη αγορά εργασίας. Στο διεθνή ανταγωνισμό δεξιότητες, όπως επικοινωνία και επίλυση προβλημάτων είναι τα κυριότερα προσόντα που πρέπει να έχει ένας εργαζόμενος. Οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η στείρα αποστήθιση, χαμηλό επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, έλλειψη σχεδιασμού, έλλειψη διδασκαλίας μαθημάτων επαγγελματικού

προσανατολισμού, έλλειψη δημιουργικότητας, ασυμβατότητα γνώσεων και αναγκών της αγοράς εργασίας, αναλυτικό πρόγραμμα, οδηγούν στην ανεπαρκή καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως την ομαδικότητα, επικοινωνία, κριτική σκέψη, ικανότητα οργάνωσης, συνεργασία με άλλους, επίλυση προβλημάτων κ.λ.π. Οι δράσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο συμβάλλουν στην καλλιέργεια της επικοινωνίας των μαθητών, στην ανάδειξη των κλίσεων τους και στην ομαδικότητα. Επίσης οι σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας, ιδιαίτερα με την συμβολή των νέων τεχνολογιών αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

2.2 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί εκτός από το γνωστικό τομέα και σε άλλους τομείς που αφορούν συναισθηματικές, ηθικές και κοινωνικές πλευρές των μαθητών. Οι επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες αλλάζουν τη σχολική πραγματικότητα και κατά συνέπεια και το ρόλο του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2005). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο σχολείο είναι να καθοδηγεί τα παιδιά «πώς να μαθαίνουν», να βοηθάει στη σύνθεση και ανάλυση της γνώσης, να επιδιώκει την ανάπτυξη ικανοτήτων που σχετίζονται με την επικοινωνία, καθώς και την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων (Φιλιππάκη, 2012). Ο κάθε εκπαιδευτικός επομένως οφείλει να μεριμνά για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Για το σκοπό αυτό κρίνεται απαραίτητη η διαρκή εμπλοκή του σε διαδικασίες επιμόρφωσης, αυτομόρφωσης και δια βίου μάθησης (Μακρυγιάννης, 2012).

Στη χώρα μας διαπιστώνεται έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που έχουν υλοποιηθεί έως σήμερα χαρακτηρίζονται από ελλείψεις και αδυναμίες. Σε σχετικές μελέτες είναι εμφανής η θετική στάση από πλευράς των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και παράλληλα αμφισβητούν τις προθέσεις της πολιτείας για πραγματική επιμόρφωση. Οι τομείς που θεωρούν ότι χρήζουν μεγαλύτερης επιμορφωτικής στήριξης είναι:

- Αποτελεσματικότερη διαχείριση της καθημερινότητας
- Σύνδεση θεωρίας και πράξης
- Αντιμετώπιση πολυμορφίας μαθητικού δυναμικού
- Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.
- Νέα Α.Π.Σ.

3. Μέθοδος της Έρευνας

3.1 Αναγκαιότητα σκοπός και επιμέρους στόχοι

Ο σκοπός της εργασίας ήταν κατά κύριο λόγο η ενασχόληση των μαθητών και η εφαρμογή των γνώσεων που έχουν αποκομίσει από το μάθημα της Στατιστικής, καθώς και η κατανόηση της διαδικασίας των σταδίων μιας έρευνας. Στους επιμέρους στόχους συγκαταλέγονται η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών γύρω από τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και κατά πόσο αυτοί υλοποιούνται.

3.2 Μεθοδολογία – Σχεδιασμός

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Οι δυσκολίες που συναντήσαμε στην αρχή είχαν σχέση με τη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Αλλάξαμε πολλές φορές τις ερωτήσεις μέχρι να καταλήξουμε ποιες ήταν οι καταλληλότερες, μέσω των οποίων μπορούσαμε να αντλήσουμε τις πληροφορίες που στοχεύαμε. Υπήρξε πολύωρη συζήτηση με τους μαθητές γύρω από το στόχο και που αποσκοπούσε κάθε ερώτηση. Επίσης η σειρά με την οποία τοποθετήθηκαν οι

ερωτήσεις τέθηκε ως γόνιμο θέμα συζήτησης, ώστε να κατευθύνουμε τον συμμετέχοντα κατάλληλα να απαντήσει αυτό που πραγματικά θεωρούσε ότι ανταποκρίνεται στις απόψεις του. Το επόμενο βήμα συζήτησης ήταν γύρω από την κλίμακα Lickert πέντε βαθμών που θα συνόδευε κάθε απάντηση. Ένα άλλο θέμα που προέκυψε στη πορεία ήταν η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ο μαθητές θεώρησαν ότι έπρεπε να γραφούν όλες οι ερωτήσεις με τα αντίστοιχα ποσοστά στη κάθε ερώτηση. Χρειάστηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μερικών άλλων ερευνών σε παρόμοια θέματα, ώστε να διαμορφώσουν άποψη ως προς το τι πρέπει κάθε φορά να τονίζουμε και πως πρέπει να παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σε μια έρευνα.

Ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος επέδρασε καταλυτικά στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν η επιθυμία των μαθητών να κάνουν πράξη τη γνώση που είχαν αποκομίσει από το μάθημα της Στατιστικής. Οι μαθητές σκεπτόμενοι ότι το συγκεκριμένο μάθημα θα το συναντήσουν στην πορεία των σπουδών τους ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερο ζήλο σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Αν και οι περισσότεροι έχουν επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση λόγω της κλίσης που έχουν στα θεωρητικά μαθήματα, εντούτοις η Στατιστική τους τράβηξε το ενδιαφέρον διότι σε κάθε μάθημα γινόταν αναφορά σε πρακτικά προβλήματα. Έτσι αποφάσισαν να ακολουθήσουμε τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας θεωρώντας ότι θα έχουν πολλαπλά οφέλη και το μάθημα θα αποκτούσε άλλο ενδιαφέρον. Επίσης πρέπει να αναφερθεί η σημαντική βοήθεια των συναδέλφων του σχολείου με την προθυμία που δέχτηκαν τους μαθητές στη διαδικασία της συλλογής των ερωτηματολογίων και τις κατάλληλες επεξηγήσεις που έδωσαν στη τάξη. Πρέπει επίσης να αναφερθεί και το ενδιαφέρον της τοπικής εφημερίδας να προβάλλει την εργασία των μαθητών και να τονίσει τους προβληματισμούς τους πέρα από τα μαθήματα.

3.3 Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε από τους μαθητές στάλθηκαν στους συναδέλφους στο σχολείο καθώς και στο σχολικό σύμβουλο των Μαθηματικών του Νομού. Ο απώτερος στόχος αυτής της ενέργειας ήταν να ενημερωθούν οι συνάδελφοι για τους προβληματισμούς των μαθητών σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία των μαθημάτων, καθώς και ποια θεωρούν ως καταλληλότερη μέθοδο προσέγγισης και επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σήμερα. Ιδιαίτερα έπρεπε να γίνει κατανοητό το γεγονός ότι πρέπει το σχολείο να αλλάξει κατεύθυνση στο τομέα της διδασκαλίας καθώς και να πλησιάσει περισσότερο τους μαθητές ψυχικά και συναισθηματικά. Ο ρόλος του σχολείου στο τομέα της παροχής κατάλληλων εφοδίων που θα πρέπει να έχουν οι μαθητές στις μελλοντικές τους ανάγκες είναι σημαντικός. Όπως και η αλλαγή του τρόπου που παρέχεται η γνώση στους μαθητές θεωρείται ότι χρήζει επανεξέτασης. Κάθε αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση δεν είναι εύκολη, όμως οι μαθητές έθεσαν τον προβληματισμό στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι μαθητές έθεσαν υπό διερεύνηση συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν κατόπιν προβληματισμού ως προς τις λειτουργίες των σχολικών μονάδων. Οι απόψεις για το ρόλο της σχολικής μονάδας στην εισαγωγή των μαθητών στα Α.Ε.Ι. είναι μοιρασμένες. Ένα μεγάλο μειονέκτημα που πιστεύουν οι μαθητές ότι έχει το σημερινό σχολείο είναι η δυνατότητα να εφοδιάσει τους νέους κατάλληλα για τις μελλοντικές τους ανάγκες. Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό (περίπου 80%) των μαθητών πιστεύει ότι ο τρόπος που παρέχεται η γνώση σ' αυτούς δεν είναι ο καταλληλότερος. Ως προς τη στήριξη στον ψυχικό και συναισθηματικό τομέα η πλειονότητα θεωρεί αρνητική τη στάση του σχολείου. Ένας άλλος τομέας που προβληματίζει τους μαθητές είναι το μέγεθος προετοιμασίας που στο σχολείο διαμορφώνονται υπεύθυνοι πολίτες. Περίπου το 80% των μαθητών διαφωνεί για την προετοιμασία που τους παρέχεται από το σημερινό σχολείο σε αυτό το τομέα. Ένας από τους κύριους στόχους που έχει αναθέσει η πολιτεία στις σχολικές μονάδες είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Οι απόψεις σε αυτή την ερώτηση είναι μοιρασμένες, δηλαδή οι μισοί μαθητές θεωρούν ότι παράγεται θετικό έργο σε αυτό τον τομέα στα πλαίσια λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Στη τελευταία ερώτηση έγινε μια προσπάθεια καταγραφής των λειτουργιών που υστερεί περισσότερο η

σχολική μονάδα. Ένα μεγάλο ποσοστό (32%) απάντησε ότι πρέπει να αναθεωρηθούν οι τρόποι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι η οργάνωση (32%) αποτελεί εμπόδιο στην καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και επίσης ένα μεγάλο ποσοστό (37%) θεωρεί ότι πρέπει να εισαχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα το μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού.

4. Συμπεράσματα

Από τα ερωτήματα που έθεσαν οι μαθητές προέκυψε προβληματισμός ως προς τις λειτουργίες των σχολικών μονάδων. Οι απόψεις για το ρόλο της σχολικής μονάδας στην εισαγωγή των μαθητών στα Α.Ε.Ι. είναι μοιρασμένες. Επίσης πρέπει να αναθεωρηθεί ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων, όπως και η έλλειψη παροχής πολύτιμων γνώσεων για την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η γνώση στους μαθητές φαίνεται να μην έχει απήχηση στους περισσότερους. Ίσως οι νέες τεχνολογίες πρέπει να συμβάλλουν στην ανάπτυξη τεχνικών που είναι πιο προσφιλείς στους νέους. Επίσης πρέπει να αξιοποιηθούν οι ψυχολόγοι που υπάρχουν στα σχολεία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι σε θέματα ψυχικής και συναισθηματικής στήριξης των μαθητών. Ένας άλλος τομέας που προβληματίζει τους μαθητές είναι το μέγεθος προετοιμασίας που θα μπορούσε να αλλάξει την εικόνα των μαθητών για το σχολείο, είναι η απόσταση που έχει από την πραγματικότητα. Φαίνεται στο σχολείο να παρουσιάζονται πολλά θέματα που δεν έχουν πρακτική αξία, οπότε και αφήνουν τους μαθητές αδιάφορους. Ένας από τους κύριους στόχους που έχει αναθέσει η πολιτεία στις σχολικές μονάδες είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Οι απόψεις σε αυτή την ερώτηση είναι μοιρασμένες, δηλαδή οι μισοί μαθητές συμφωνούν με τις πρακτικές που ακολουθούνται σε αυτόν τον τομέα, στα πλαίσια λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ίσως για κάποιες εκδηλώσεις που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, θα πρέπει να γίνει επανεξέταση της αποτελεσματικότητά τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιαννοπούλου, Ι., (2019). Το Σχολείο: Τόπος Δοκιμασίας και Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των Μαθητών. *Εγκέφαλος*, 56, 1-7.
- Γιωτάκος Ο. (2010) Το Άγχος των Πανελλαδικών Εξετάσεων. 3ο Σεμινάριο Εφηβικής Ιατρικής, 7-9 Μαΐου 2010, Titania Hotel, Αθήνα.
- Γκρίτζιος, Β. (2006) Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6(1), 154-156.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). *Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης*. Παιδαγωγική επιθεώρηση, Τεύχος 30. Ανακτήθηκε στις 10-01-2024 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/6804/6833>
- Μακρυγιάννης, Π. (2012). *Τα προγράμματα σπουδών του Νέου Σχολείου: στόχοι, φιλοσοφία και ένταξη των ψηφιακών μέσων διδασκαλίας και μάθησης στις παιδαγωγικές πρακτικές*. Πάντειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (2005). Το Λύκειο ως πρόδομος του πανεπιστημίου ή οπισθόδομος της γενικής παιδείας; Ζητήματα εκπαιδευτικής αρχιτεκτονικής σε παρατεταμένη εκκρεμότητα. Συνέδριο στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Βόλος 18-20/3/2005, Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ, 40-45.
- Ματσαγγούρας, Η. (1986). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουρίτσας (2003) « Προγραμματισμός και Διαδικασίες λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση», 1^η εργασία Θεματικής Ενότητας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» UNESCO (1999) Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της (Εκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την

Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors). Αθήνα: Gutenberg, σελ. 236.

Ντούσκας, Ν.Θ., (2005). *Εννοιικές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.

Ξωχέλης, Π. (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Φιλιππάκη, Ν. (2012). Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και προβληματική της δια βίου μάθησης. *Επιμορφωτικό υλικό*, (50-59). Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση

Ανδρουλάκης, Γ., (1999). *Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues, a (Unité 2)*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms. OECD Education Working Papers*, No. 198. Paris: OECD Publishing.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.

Naz, F., & Murad, H. (2017). Innovative Teaching Has a Positive Impact on the Performance of Diverse Students. *SAGE Open*, 7(4).

OECD (2011). *Economic Surveys – Greece*. Paris: OECD.

OECD (2009). *Economic Surveys – Greece*. Paris: OECD

Roesken, B., Hannula, M. S. & Pehkonen, E. (2011). Dimensions of students' views of themselves as learners of mathematics. *Mathematics Education*, 497–506. Ανακτήθηκε στις 12-01-2024 από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11858-011-0315-8.pdf>

Tran, V. D., & Lewis, R. (2012). The effects of Jigsaw Learning on Students' Attitudes in a Vietnamese Higher Education Classroom. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 1-13. Ανακτήθηκε στις 12-01-2024 από: <http://youth-health.gr/anakoinoseis/to-agxos-ton-panelladikon-eksetaseon/#.YC4sy2gzbIV>

Παράρτημα

Ερωματολόγιο:

1. Πιστεύετε ότι ο μοναδικός στόχος του σχολείου είναι η εισαγωγή μαθητών στα Α.Ε.Ι.;
2. Θεωρείτε ότι το σχολείο παρέχει τα κατάλληλα εφόδια για να ανταπεξέλθουμε στις μελλοντικές μας ανάγκες;
3. Πιστεύετε ότι στο σχολείο καλλιεργείται η κριτική σκέψη;
4. Ο τρόπος με τον οποίο προσφέρεται η γνώση είναι ο καταλληλότερος για την κατανόηση και εμπέδωση αυτής;
5. Πιστεύετε ότι το σχολείο τονώνει ψυχικά και συναισθηματικά τους μαθητές για την δοκιμασία των εξετάσεων;
6. Θεωρείτε ότι το βάρος δίνεται περισσότερο στον γνωστικό τομέα από ότι στον ψυχικό και συναισθηματικό τομέα;
7. Θεωρείτε ότι οι μαθητές καταπιέζονται από τις υποχρεώσεις που επιβάλλει το σχολείο;

8. Πιστεύετε ότι η προετοιμασία που παρέχεται από το σχολείο είναι η καταλληλότερη για να διαμορφώσει υπεύθυνους πολίτες;

9. Πιστεύετε ότι το σχολείο συμβάλει (επαρκώς) στην κοινωνικοποίηση των μαθητών;

10. Σε ποιόν από τους παρακάτω τομείς πιστεύετε ότι υστερεί το σημερινό σχολείο

- Οργάνωση
- Σύνδεση με νέες τεχνολογίες
- Τρόποι διδασκαλίας
- Επαγγελματικός προσανατολισμός
- Υλικοτεχνική υποδομή
- Άλλο: ...

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ, ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.

Συριγwonάκης Μανώλης
Msc Εκπαιδευτικός ΠΕ03

Περίληψη

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές. Διαπιστώνουμε καθημερινά ότι αυτό σχετίζεται με τον αυξανόμενο ρυθμό ανάπτυξης της τεχνολογίας. Ως συνέπεια αυτού του ρυθμού, είναι η αλλαγή στον τρόπο που ο άνθρωπος σκέπτεται και λειτουργεί. Η διεισδυτικότητα του διαδικτύου δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Ο στόχος της ερευνητικής προσπάθειας που επιχειρήθηκε, περιστρέφεται γύρω από την καταγραφή των απόψεων των μαθητών σε θέματα διαδικτύου και συγκεκριμένα αν θεωρούν ότι το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες ως εργαλείο μάθησης, πρέπει να χρησιμοποιούνται συχνότερα στη μαθησιακή διαδικασία και έμμεσα έτσι τίθεται και ένας προβληματισμός για τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Στη παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε στο σχολείο μας, γύρω από την επίδραση στον τομέα της διδασκαλίας των νέων τεχνολογιών.

Λέξεις κλειδιά: Διαδίκτυο, διδασκαλία, παραδοσιακοί τρόποι, μάθηση, βιωματική μέθοδος διδασκαλίας, νέες τεχνολογίες

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται εμφανής η μεγάλη επιρροή που ασκούν οι Νέες Τεχνολογίες στον τομέα της εκπαίδευσης. Από τη μια οι υπολογιστές και από την άλλη το διαδίκτυο δεν αφήνουν ανεπηρέαστο τον τομέα της παιδείας. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών έχει επιφέρει ριζικές αλλαγές στα μέσα διδασκαλίας και στη μαθησιακή διαδικασία. Η επιτυχία της

χρήσης των νέων τεχνολογιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση των εκπαιδευτικών, από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, από την εξοικείωση των μαθητών και από άλλους παράγοντες. Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική αποσκοπεί στη καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Στη παρούσα εργασία οι μαθητές προσπάθησαν να εφαρμόσουν τη βιωματική μέθοδο στη διαδικασία υλοποίησης έρευνας, η οποία είχε στόχο τη διερεύνηση της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η ερευνητική προσπάθεια των μαθητών έγκειται στο βαθμό που επηρεάζει η χρήση της τεχνολογίας την απόκτηση και την αφομοίωση της γνώσης.

Η ερευνητική προσπάθεια για την επίδραση του διαδικτύου συνδυάστηκε με τη διδασκαλία του μαθήματος της Στατιστικής στη Γ Λυκείου. Η συλλογή λεπτομερών στατιστικών πληροφοριών αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές, όπως επίσης και η δημιουργία ερωτηματολογίων καθώς και η ακολουθία των σταδίων διεξαγωγής μιας έρευνας. Οι περιορισμοί που προκύπτουν στην εκμάθηση των μαθηματικών δημιουργούν προβληματισμό και στην αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας πλεονεκτούν, γιατί έχουν τη δυνατότητα να μετατρέπουν το γνωστικό αντικείμενο σε κάτι πιο «ζωντανό» κι ενδιαφέρον, που μπορεί να γίνει άμεσα κατανοητό. Εξάλλου, το κριτήριο επιλογής αυτού του είδους της δραστηριότητας είναι η διεύρυνση της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών (Κλεάνθους, 1952). Η βιωματική μάθηση θεωρείται ότι προσφέρει ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης όπου ένα άτομο αντιμετωπίζει με φυσικό τρόπο το αντικείμενο το οποίο διδάσκεται και μπορεί να επεξεργαστεί αυτή την εμπειρία με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Itin, στο Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, 2008).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Επίδραση διαδικτύου στην εκπαίδευση

Το διαδίκτυο θεωρείται ο καλύτερος σύμμαχος, το πιο χρήσιμο εργαλείο, το οποίο με μεγάλη ταχύτητα προσφέρει πλήθος πληροφοριών και παράλληλα δημιουργεί τις προϋποθέσεις νέων παραγωγικών τρόπων διδασκαλίας στους γνωστικούς ορίζοντες των μαθητών. Αυτό διαπιστώνεται από τα μεγάλα ποσά που επενδύονται κυρίως από τις ανεπτυγμένες χώρες, για τη σύνδεση με το διαδίκτυο και για τον εξοπλισμό των σχολείων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές καθώς και από τα πολυάριθμα προγράμματα που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια, με απώτερο στόχο την καλύτερη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική τάξη (Δρόσος Β., Κυρίδης Α., 2001:13).

Το διαδίκτυο έχει φέρει την επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, παρέχοντας στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μια τεράστια ποικιλία πόρων και ευκαιριών. Αποτέλεσμα αυτής της τεχνολογικής άνθισης είναι η επικράτηση των επιτευγμάτων της πληροφορίας και της επικοινωνίας (π.χ., ηλεκτρονικός υπολογιστής, κινητό τηλέφωνο) σε κάθε πτυχή της καθημερινότητάς μας (Mythily et al., 2008), αλλάζοντας ριζικά τον τρόπο ζωής. Από τις υπάρχουσες έρευνες ως προς τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών έχει διαπιστωθεί βελτιωτική τάση στην εκπαιδευτική διαδικασία σε θέματα, όπως η λήψη αποφάσεων, ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης κ.α. (Hong, J. E. 2016).

Μια άλλη καινοτομία που προσφέρει το διαδίκτυο είναι ότι καταργεί το μονοπώλιο του δασκάλου στο τομέα της γνώσης και υποκαθιστά πολλές φορές το βιβλίο ως πηγή μάθησης. Ο ένας στους τέσσερις χρήστες του διαδικτύου είναι μαθητής ή εκπαιδευτικός ο οποίος εκτός των άλλων αναζητεί ιδέες για το αναλυτικό πρόγραμμα, εργαλεία έρευνας, βιβλιογραφία και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Charp, 1998). Η εκπαιδευτική τεχνολογία προσφέρει νέες και σημαντικές δυνατότητες στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα από τα σημαντικά οφέλη της πρόσβασης στο διαδίκτυο στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα πρόσβασης σε μια πληθώρα πληροφοριών. Οι μαθητές μπορούν να βρουν πληροφορίες για οποιοδήποτε θέμα μπορεί να φανταστεί κανείς με εύκολο και γρήγορο τρόπο. Το γεγονός αυτό

από τη μια εμπλουτίζει τις γνώσεις τους και από την άλλη ενθαρρύνει παράλληλα την ανεξάρτητη μάθηση.

Η εξάρτηση πλέον από τα βιβλία έχει μειωθεί και το διαδίκτυο επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνούν πέρα από τα όρια των αιθουσών, ανοίγοντας ένα κόσμο γνώσεων μπροστά τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνετε για τα πλεονεκτήματα που του προσφέρονται και να επιλέγει πως θα τα χρησιμοποιήσει. Επιπλέον η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία παρέχει ίσες ευκαιρίες χωρίς να υπάρχουν κοινωνικές διακρίσεις. Όλοι έχουν ελεύθερη πρόσβαση και επιτυγχάνεται επικοινωνία μαθητών σε διαφορετικά μέρη. Ο μαθητής νιώθει απελευθερωμένος και επιφυλακτικότητα και άλλα αρνητικά συναισθήματα δεν αποτελούν εμπόδιο στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Το διαδίκτυο και η ψηφιακή τεχνολογία έχουν την ικανότητα να δημιουργούν εικονικούς χώρους και εικονικές κοινότητες και με αυτό το τρόπο καταργούνται οι πολιτιστικές και κοινωνικές γραμμές που υπάρχουν στην πραγματικότητα και στα παραδοσιακά μέσα επικοινωνίας, τα οποία πολλές φορές αποτελούν ανυπέρβλητα εμπόδια.

Ο δρόμος του μέλλοντος είναι η κοινωνία των πληροφοριών. Η ζωή μας έχει κυριευθεί από τη ψηφιακή τεχνολογία και το ίντερνετ, από μικρό δίκτυο επικοινωνίας σύντομα έγινε κτήμα της ανθρωπότητας δημιουργώντας μια νέα κουλτούρα (Ιορδανίδου, 2013). Η εξέλιξη δεν θα σταματήσει ενώ οι επιστήμονες υπόσχονται ότι μέσω της τεχνητής νοημοσύνης θα αναπτυχθούν συστήματα με τα οποία ο χρήστης θα έχει απευθείας διάλογο. Η πρόσβαση στο διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν στη συλλογική μάθηση. Οι online πλατφόρμες δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν ιδέες. Αυτό δίνει την αίσθηση κοινότητας και ενθαρρύνει την ομαδική εργασία, δεξιότητες που είναι προαπαιτούμενες στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ωφεληθούν από την εμπειρία των εκπαιδευτών και επαγγελματιών από όλο τον κόσμο.

Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι διπλή. Από τη μια, διευκολύνουν τη διαβίβαση της πληροφορίας, αλλά από την άλλη, προάγουν την ανάπτυξη σύγχρονων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας. Μέσα από αυτές τις νέες προσεγγίσεις, τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι διδασκόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές δεν είναι απλά στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αναλαμβάνουν ενεργό και πρωταγωνιστικό ρόλο, συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους, οδηγούμενοι έτσι σε σύγχρονα εκπαιδευτικά μοντέλα.

2.2 Αρνητικοί παράγοντες στην εφαρμογή νέων τεχνολογιών

Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην μπορεί να αφομοιώσει τις γνώσεις που διδάσκεται. Εκτός από τους πόρους, πολλές μελέτες έχουν αναδείξει θεσμικούς και διοικητικούς παράγοντες που ενισχύουν την απόφαση των εκπαιδευτικών να μην χρησιμοποιούν υπολογιστές στις τάξεις τους (Al-Ruz, Khasawneh, 2011; Strayer, 2012).

Άλλοι παράγοντες για τους οποίους δεν έχει αξιοποιηθεί έως σήμερα η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να θεωρηθούν:

- η εφαρμογή παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας η οποία αδυνατεί να εκμεταλλευτεί τα οφέλη των νέων μέσων
- η έλλειψη κατάλληλων λογισμικών που να ανταποκρίνονται στα σύγχρονα επιτεύγματα, στις ανάγκες των μαθητών και του αναλυτικού προγράμματος
- η έλλειψη υποστήριξης εκπαιδευτικών και ο υποβαθμισμένος ρόλος που έχουν στην αναγνώριση του έργου τους, που συμβαδίζει με τον περιορισμό της σπουδαιότητας των βασικών λειτουργιών της εκπαίδευσης.
- η έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και η απουσία συνεχούς επιμόρφωσης

- το πνεύμα των εξετάσεων που οδηγεί στην στείρα αποστήθιση και όχι στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας

2.3 Θέση του εκπαιδευτικού

Μέχρι σήμερα κυριαρχούσε η δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Ο δάσκαλος ήταν ο γνώστης σε όλα τα θέματα και οι μαθητές απλά παρακολουθούσαν. Με την είσοδο των νέων τεχνολογιών καταργείται το μονοπώλιο του δασκάλου και το βιβλίο αμφισβητείται ως μοναδική πηγή γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πλέον ο ρόλος του συντονιστή ο οποίος καθοδηγεί και οργανώνει, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση.

Βέβαια τα παραδοσιακά διδακτικά μέσα είναι αναμφισβήτητο ότι υστερούν σε σχέση με τα σύγχρονα εποπτικά μέσα. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη αξιοποίηση των νέων μέσων στη διδασκαλία, είναι πάρα πολλά. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Ο διδακτικός σχεδιασμός που έχουν οι εκπαιδευτικοί με παλιές αντιλήψεις για το ρόλο του στην εκπαίδευση, έρχεται η στιγμή που πρέπει να αναθεωρεί. Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία είναι πλέον μια εκπαιδευτική πρακτική. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να κρίνει την αξία των νέων πηγών μάθησης και σταδιακά να δομήσει τη νέα γνώση (Selinger, 2001). Για την αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα χρησιμοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνολογία, είναι ένας νέος όρος που συνεχώς μεταβάλλεται σε ερευνητικό όσο και εφαρμοσμένο επίπεδο (Σοφός, 2015). Οι νέες στρατηγικές διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δεδομένες και πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξουν ικανότητες σε δεξιότητες τόσο τεχνολογικές όσο και επικοινωνιακού χαρακτήρα. Τα νέα μέσα είναι ικανά, με την κατάλληλη χρήση από πλευράς εκπαιδευτικών να οδηγήσουν προς ένα περισσότερο μαθητοκεντρικό, ενεργητικό, διδακτικό μοντέλο, με έμφαση στις διερευνητικές, αυτόνομες, βιωματικές, συνεργατικές, στρατηγικές (Σιαφάκας 2009).

3. Μέθοδος της Έρευνας

3.1 Αναγκαιότητα σκοπός και επιμέρους στόχοι

Ο σκοπός της δραστηριότητας ήταν η κατανόηση των εννοιών της στατιστικής, οπότε κρίθηκε αναγκαίο να σχεδιαστεί πραγματική έρευνα με την συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια. Στη ίδια έρευνα έμμεσα πέρασε το μήνυμα σε όλους τους μαθητές του σχολείου της σημαντικότητας της Στατιστικής και της δυνατότητας, οι ίδιοι οι μαθητές να αυτενεργούν σε αυτό το τομέα. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- να διερευνηθεί ο βαθμός ένταξης των τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς στο Λύκειο
- να καταγραφεί η έκταση χρήσης των νέων τεχνολογιών από τους μαθητές σε τομείς που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία και την υποστήριξη στα μαθήματα τους
- να καταγραφεί η εικόνα που έχουν οι μαθητές σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων
- να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών για τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών

3.2 Μεθοδολογία – Σχεδιασμός

Ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος επέδρασε καταλυτικά στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν η επιθυμία των μαθητών να κάνουν πράξη τη γνώση που είχαν αποκομίσει από το μάθημα της Στατιστικής. Οι μαθητές σκεπτόμενοι ότι το συγκεκριμένο μάθημα θα το συναντήσουν

στην πορεία των σπουδών τους ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερο ζήλο σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Αν και οι περισσότεροι έχουν επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση λόγω της κλίσης που έχουν στα θεωρητικά μαθήματα, εντούτοις η Στατιστική τους τράβηξε το ενδιαφέρον διότι σε κάθε μάθημα γινόταν αναφορά σε πρακτικά προβλήματα. Έτσι αποφάσισαν να ακολουθήσουμε τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας θεωρώντας ότι θα έχουν πολλαπλά οφέλη και το μάθημα θα αποκτούσε άλλο ενδιαφέρον. Επίσης πρέπει να αναφερθεί η σημαντική βοήθεια των συναδέλφων του σχολείου με την προθυμία που δέχτηκαν τους μαθητές στη διαδικασία της συλλογής των ερωτηματολογίων και τις κατάλληλες επεξηγήσεις που έδωσαν στη τάξη. Πρέπει επίσης να αναφερθεί και το ενδιαφέρον της τοπικής εφημερίδας να προβάλλει την εργασία των μαθητών και να τονίσει τους προβληματισμούς τους πέρα από τα μαθήματα.

Οι δυσκολίες που συναντήσαμε στην αρχή είχαν σχέση με τη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Αλλάξαμε πολλές φορές τις ερωτήσεις μέχρι να καταλήξουμε ποιες ήταν οι καταλληλότερες, μέσω των οποίων μπορούσαμε να αντλήσουμε τις πληροφορίες που επιθυμούσαμε. Υπήρξε πολύωρη συζήτηση με τους μαθητές γύρω από το στόχο και που αποσκοπούσε κάθε ερώτηση. Επίσης η σειρά με την οποία τοποθετήθηκαν οι ερωτήσεις τέθηκε ως γόνιμο θέμα συζήτησης, ώστε να κατευθύνουμε τον συμμετέχοντα κατάλληλα να απαντήσει αυτό που πραγματικά θεωρούσε ότι ανταποκρίνεται στις απόψεις του. Το επόμενο βήμα συζήτησης ήταν γύρω από την κλίμακα Lickert που θα συνόδευε κάθε απάντηση. Ένα άλλο θέμα που προέκυψε στην πορεία ήταν η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ο μαθητές θεώρησαν ότι έπρεπε να γραφούν όλες οι ερωτήσεις με τα αντίστοιχα ποσοστά στη κάθε ερώτηση. Χρειάστηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μερικών άλλων ερευνών σε άλλα θέματα, ώστε να διαμορφώσουν άποψη τι πρέπει κάθε φορά να τονίζουμε και πως πρέπει να παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σε μια έρευνα.

Οι μαθητές με την εποπτεία του εκπαιδευτικού που είχε αναλάβει το μάθημα της Στατιστικής, σχεδίασαν ένα ερωτηματολόγιο γύρω από το θέμα που είχε συμφωνηθεί για διερεύνηση. Πριν την εκπόνηση του ερωτηματολογίου, είχαν συζητηθεί παρόμοια ερωτηματολόγια με σκοπό να γνωρίσουν το τρόπο κατασκευής παρόμοιων εργαλείων.

Η διανομή έγινε σε όλο το σχολείο μέσα Ιανουαρίου. Η καταγραφή είχε διάρκεια δυο εβδομάδες. Συγκεντρώθηκαν 423 ερωτηματολόγια από τους μαθητές του σχολείου. Προς τα τέλη του Ιανουαρίου θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει επανέλεγχος των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές ώστε να αποφευχθούν τυχόν λάθη και να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Αρχές Φεβρουαρίου προέκυψαν συγκεντρωτικά αποτελέσματα για κάθε ερώτηση. Την διαδικασία ανέλαβαν οι μαθητές οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδες των δυο ατόμων και κλήθηκαν να σχεδιάσουν και ραβδογράμματα, ώστε να έχουν μια καλύτερη εικόνα των αποτελεσμάτων. Όλα μαζί τα ραβδογράμματα συμπεριλήφθηκαν στην ίδια σελίδα με τα αποτελέσματα και κοινοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τα ίδια αποτελέσματα κοινοποιήθηκαν στην ιστοσελίδα του σχολείου, από όπου υπάρχει η δυνατότητα να ενημερωθούν όλοι οι μαθητές καθώς και οι γονείς. Στη συνέχεια οι μαθητές υλοποίησαν τη δέσμευση που είχαν αναλάβει και δημοσίευσαν τα συμπεράσματα της έρευνας μέσω συγγραφής άρθρου στην τοπική εφημερίδα.

3.3 Αποτελέσματα έρευνας

Η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των μαθητών και συγκεκριμένα το 78% αυτών χρησιμοποιεί το διαδίκτυο ως μέσο άντλησης πληροφοριών, πράγμα που αποδεικνύει ότι τα σχολικά βιβλία δεν καλύπτουν όλες τις ανάγκες των μαθητών σε σχέση με τις απαιτήσεις του σχολείου. Μάλιστα αρκετοί μαθητές σε ποσοστό που πλησιάζει το 73% πιστεύουν πως η χρήση τεχνολογικών καινοτομιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς έχει αυξηθεί αρκετά σε σχέση με το παρελθόν, κάνοντας φανερό την προτίμησή τους για συνδυασμό των παραδοσιακών εκπαιδευτικών μέσων και των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η χρήση των μέσων τεχνολογίας στα πλαίσια του σχολείου γίνεται περιστασιακά παρ' όλο που οι μαθητές σε ποσοστό 72% επιθυμούν τη συστηματική χρήση τους. Η

πλειοψηφία των μαθητών που ξεπερνά το 87% κρίνει ανεπαρκείς τις σχολικές υποδομές και επιθυμεί τον εμπλουτισμό του σχολείου με σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία, τα οποία θα συμβάλλουν αρκετά στην κατανόηση και την πρόσληψη της νέας γνώσης. Εν κατακλείδι, η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των μαθητών σε ποσοστό 70% πιστεύει ότι, πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές σε ποσοστό μεγαλύτερο του 84% θεωρούν, απαραίτητο τόσο τον εκσυγχρονισμό των σχολικών υποδομών, όσο και την επιμόρφωση των διδασκόντων σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, ώστε αυτές να αξιοποιούνται δημιουργικά ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Φυσικά, δεν προτείνεται η πλήρης απαξίωση και υποβάθμιση των παραδοσιακών μέσων - καθώς αυτά είναι αναντικατάστατα σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές περιστάσεις - αλλά ούτε η αποκλειστική χρήση τους. Με τον συνδυασμό σύγχρονων και παραδοσιακών μεθόδων, η μάθηση θα γίνει πιο ενδιαφέρουσα και οι μαθητές θα εμπεδώνουν αποτελεσματικότερα τις νέες γνώσεις.

4. Συμπεράσματα

Σε κάθε χώρα το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης. Αποσκοπεί να εντάξει με διάφορους τρόπους τους νέους στην κοινωνία. Ένας από τους τρόπους που μπορεί να το πετύχει είναι μέσω της μετάδοσης γνώσεων που έχουν συσσωρευτεί από γενιά σε γενιά, αλλά και αυτών που αποτελούν σύγχρονες κατακτήσεις της επιστήμης, της τέχνης και του πολιτισμού. Στόχος είναι να εφοδιάσει τους νέους με το ελάχιστο γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να τους καταστήσει ικανούς να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές τους ανάγκες. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων υλοποιείται κυρίως μέσω των εκπαιδευτικών μονάδων.

Στη παρούσα εργασία οι μαθητές έθεσαν υπό διερεύνηση συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν κατόπιν προβληματισμού ως προς το τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων στη παροχή γνώσεων. Αν και θεώρησαν απαραίτητο το παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας κάποιες φορές, θεωρούν ότι πρέπει έμμεσα να μπει στη διαδικασία μάθησης περισσότερες φορές η χρήση των νέων τεχνολογιών. Προτείνουν έμμεσα την αλλαγή των σχολικών βιβλίων, ώστε να είναι πλήρης η γνώση που λαμβάνουν από αυτά και να μην απαιτείται προσφυγή στο διαδίκτυο. Επίσης προτείνουν την πλήρη κάλυψη των σχολικών μονάδων σε θέματα υποδομών από τεχνολογικής πλευράς. Προτείνουν επίσης σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν περισσότερο τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών θα είναι αποτελεσματικότερη, αν οι γνώσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι επαρκείς, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Κρίνεται απαραίτητο η πολιτεία να προχωρήσει σε επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες θα καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς ικανότερους να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δρόσος, Β., Κυρίδης, Α. (2000). Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η διεθνής εμπειρία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 115.
- Ιορδανίδου, Σ. (2013). Εκπαιδευτικά Σενάρια και Κοινωνική Δικτύωση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τομ. 7. Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 21-01-2024 από: <http://dx.doi.org/10.12681/i-codl.551>
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή: θεωρία και μέθοδοι. Η μέθοδος βιωμάτων στη μέση παιδεία*. Αθήνα: Καραμαλέγκου.
- Σιαφάκας, Β. (2010), *Οι υπολογιστές στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 27-01-2024 από: <https://www.edugate.gr/ek-ty/15-08-09-05>

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Κάλλιπος. Ανακτήθηκε 10-01-2024 <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos>
 Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσση

Al-Ruz, J. A., Khasawneh, S. (2011). Jordanian pre-service teachers' and technology integration: A human resource development approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(4), 77 - 87.
 Chorp, S. (1998) Preparing the 21st Century Teacher. *T H E Journal*, 26(2), 6.
 Hong, J. E. (2016). Social studies teachers' views of ICT integration. *Review of Interl Geographic al Education Online*, 6(1), 32- 48. Ανακτήθηκε στις 10-01-2024 από: <http://www.rigeo.org/vol6no1/Number1Spring/RIGEO-V6-N1-2.pdf>
 Selinger, M. (2001). The role of the teacher: Teacherless classrooms? In Leask, M. (eds), *Issues in Teaching using ICT*. New York: Routledge Falmer.
 Mythily, S., Qiu, S., Winslow, M. (2008). Prevalence and correlates of excessive internet use among youth in Singapore. *Annals Academy of Medicine*, 37(1), 9 -14.
 Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, a innovation and task orientation. *Learning environments research*, 15(2), 171-193.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο:

1. Χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο ως μέσο άντλησης πληροφοριών για το αντικείμενο του διαβάσματος ή της εργασίας που πρέπει να κάνετε;
2. Πόσο συχνά αναζητάτε επιπρόσθετες πληροφορίες από εξωσχολικές πηγές εκτός του σχολικού βιβλίου;
3. Πιστεύετε πως η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία την έχει αλλάξει;
4. Θεωρείτε αναγκαίο ότι πρέπει να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας λόγω της γενικευμένης χρήσης των νέων τεχνολογιών στο χώρο αυτό;
5. Σε τι βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να ενταχθεί η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία του μαθήματος;
6. Με ποια συχνότητα χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες τις νέες τεχνολογίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
7. Κατά τη γνώμη σας πόσο συχνά θα έπρεπε οι διδάσκοντες να κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή των μαθημάτων;
8. Πόσο πρέπει να εκσυγχρονιστούν οι υποδομές των σχολείων;
9. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των τεχνολογικών μέσων στην εμπέδωση της νέας γνώσης;
10. Θα βοηθήσει και σε ποιο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία η ενσωμάτωση της τεχνολογίας;

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Τσιντάρη Μαρία Λήδα
Πτυχιούχος Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
Γρηγοράκης Ιωάννης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της συχνότητας χρήσης διδακτικών πρακτικών νηπιαγωγών για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου Likert πέντε σημείων χορηγήθηκε σε εκατόν τριάντα τέσσερις νηπιαγωγούς. Τα αποτελέσματα ως προς την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά δραστηριότητες μέσω της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά σε σχέση με δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνουν ανάγνωση. Επίσης, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω της ανάγνωσης ιστοριών χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά δραστηριότητες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικού λόγου παρά δραστηριότητες για την καλλιέργεια εννοιολογικών και ακολούθως διαδικαστικών γνώσεων. Σε σχέση με δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη, ανεξάρτητα από την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά δραστηριότητες για την καλλιέργεια διαδικαστικών γνώσεων παρά μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Συνολικά, στις διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών φαίνεται να κυριαρχεί η καλλιέργεια δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης ιστοριών και ακολούθως η καλλιέργεια γνώσεων αναδυόμενου γραμματισμού εκτός του πλαισίου της ανάγνωσης.

Λέξεις κλειδιά: γνώσεις, δεξιότητες, αναδυόμενος γραμματισμός, διδακτικές πρακτικές, νηπιαγωγοί

1. Εισαγωγή

Ο αναδυόμενος γραμματισμός περιλαμβάνει μία σειρά από δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, οι οποίες προσεγγίζονται ως πρόδρομες έμμεσες ή άμεσες εκδηλώσεις των συμβατικών μορφών γραπτού λόγου και φυσικά το περιβάλλον που υποστηρίζει την ανάπτυξή τους (Whitehurst & Lonigan, 1998). Βέβαια, τα συστατικά στοιχεία που συγκροτούν τον αναδυόμενο γραμματισμό θα πρέπει να προσεγγίζονται υπό το πρίσμα των θεωρητικών μοντέλων (βλ. Μανωλίτσης, 2016) με βάση τα οποία ερμηνεύονται (Sénéchal et al., 2001· Storch & Whitehurst, 2002· Whitehurst & Lonigan, 1998, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιώντας τόσο τα θεωρητικά όσο και τα εμπειρικά δεδομένα, ο Μανωλίτσης (2016) προτείνει ένα θεωρητικό τριγωνικό μοντέλο για τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού, τα οποία ουσιαστικά διαμορφώνονται σε τρία πεδία: των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των μορφών συμπεριφοράς.

Στο πεδίο των γνώσεων του αναδυόμενου γραμματισμού σύμφωνα με τους Sénéchal et al. (2001), περιλαμβάνονται τόσο οι εννοιολογικές όσο και οι διαδικαστικές γνώσεις, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ως εννοιολογικές γνώσεις θεωρούνται όλες εκείνες οι έννοιες και οι αντιλήψεις των μικρών παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή. Από την άλλη, ως διαδικαστικές γνώσεις θεωρούνται οι γνώσεις των μικρών παιδιών για την ονομασία και τον ήχο των γραμμάτων, καθώς και για τη σχέση των φωνημάτων με τα γραφήματα. Σε σχέση με τη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και της γραφής οι εννοιολογικές γνώσεις, αν και σημαντικές, δεν φαίνεται να είναι

ιδιαίτερα κρίσιμες (Μανωλίτσης & Τάφα, 2009). Αντίθετα, οι διαδικαστικές γνώσεις αποτελούν σημαντικό προγνωστικό δείκτη της μάθησης της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής (Georgiou et al., 2012· Leppänen et al., 2008). Ωστόσο, τα δύο αυτά διακριτά είδη γνώσεων φαίνεται να συνδέονται στενά μεταξύ τους, καθώς ένα παιδί με αυξημένα επίπεδα εννοιολογικών γνώσεων είναι πιο εύκολο να κατακτήσει υψηλά επίπεδα διαδικαστικών γνώσεων (Sénéchal et al., 2001).

Στο πεδίο των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού συμπεριλαμβάνονται δύο ευρύτερες διαστάσεις, οι δεξιότητες προφορικού λόγου και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες συνδέονται στενά μεταξύ τους. Οι δεξιότητες προφορικού λόγου περιλαμβάνουν το λεξιλόγιο (προσλαμβανόμενο και εκφραστικό), την ακουστική κατανόηση και τις αφηγηματικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή) (Μανωλίτσης, 2016). Σε σχέση με τη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής, το λεξιλόγιο, η ακουστική κατανόηση και οι αφηγηματικές δεξιότητες θεωρούνται θεμελιώδεις για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης (Hjetland et al., 2019· Suggate et al., 2018· Verhoeven et al., 2011). Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες, αναφέρονται σε όλες εκείνες τις δεξιότητες που δείχνουν έναν συνειδητό χειρισμό στις λειτουργίες και στη δομή του προφορικού λόγου (Μανωλίτσης, 2000). Ωστόσο, στο συγκεκριμένο πεδίο η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση είναι εκείνες που ερευνώνται συστηματικά λόγω του σημαντικού τους ρόλου στη μάθηση του γραπτού λόγου (Diamanti et al., 2017· Grigorakis & Manolitsis, 2021· Manolitsis et al., 2017). Ειδικότερα, η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας (Diamanti et al., 2017· Georgiou et al., 2008), ενώ η μορφολογική επίγνωση φαίνεται να συνδέεται με τις μελλοντικές επιδόσεις των παιδιών στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφημένη γραφή (Grigorakis & Manolitsis, 2021· Manolitsis et al., 2017). Τέλος, στο πεδίο των μορφών συμπεριφοράς του αναδυόμενου γραμματισμού περιλαμβάνονται κυρίως η αναδυόμενη ανάγνωση και η αναδυόμενη γραφή (Μανωλίτσης, 2016). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται για λόγους μεθοδολογικούς μόνο σε γνώσεις και δεξιότητες και, επομένως, δεν γίνεται περαιτέρω αναφορά σε αυτές τις συμπεριφορές, οι οποίες όμως οικοδομούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες (Neumann et al., 2011).

Η σημασία των γνώσεων και των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στη μάθηση του γραπτού λόγου υπογραμμίζει την αναγκαιότητα καλλιέργειάς τους στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Το ΠΣ για την προσχολική εκπαίδευση (ΙΕΠ, 2021) ενθαρρύνει και υποστηρίζει την εξοικείωση των παιδιών με όλες τις εκφάνσεις του προφορικού και του γραπτού λόγου. Σε σχέση, επίσης, με το ΔΕΠΠΣ (2003), ένας σημαντικός στόχος για το νηπιαγωγείο είναι η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, η οποία συνδέεται κατά κύριο λόγο με εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση με τον γραπτό λόγο. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι δραστηριότητες που αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού κατέχουν σημαντική θέση στις διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών στον ελληνικό χώρο (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Tafa et al., 2011· Tafa et al., 2013). Μάλιστα, φαίνεται να υλοποιούνται δραστηριότητες που αφορούν τόσο σε εννοιολογικές όσο και σε διαδικαστικές γνώσεις (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Tafa et al., 2013), καθώς και δραστηριότητες που στοχεύουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Tafa et al., 2013· Tafa et al., 2011). Ειδικότερα, τα ευρήματα από την μελέτη των Κρέζα και Χλαπάνα (2022), έδειξαν ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί του δείγματος επικεντρώνονται ως επί το πλείστον σε πρακτικές που αφορούν μεταγλωσσικές δεξιότητες (φωνολογική επίγνωση) και διαδικαστικές γνώσεις και ακολούθως σε εννοιολογικές γνώσεις και δεξιότητες προφορικού λόγου. Ωστόσο, άλλα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι σε σχέση με τις μεταγλωσσικές δεξιότητες γενικά, οι δραστηριότητες που στοχεύουν στη σύνθεση λέξεων (μορφολογική επίγνωση) υλοποιούνται συχνότερα σε σύγκριση με τις δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης (Γρηγοράκης, 2023). Επίσης, τα ευρήματα από τη μελέτη των Παπαναστασάτου και Πεντέρη (2018), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υλοποιούν περισσότερο δραστηριότητες που αναφέρονται σε καλλιέργεια εννοιολογικών/διαδικαστικών γνώσεων και φωνολογικής επίγνωσης συγκριτικά με δραστηριότητες που αναφέρονται σε αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να

οργανώνουν συχνότερα δραστηριότητες σχετικές με εννοιολογικές γνώσεις μέσα από την αξιοποίηση βιβλίων. Επίσης, πολύ συχνά αξιοποιούν την ανάγνωση βιβλίων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικού λόγου, ενώ λιγότερο συχνά φαίνεται να οργανώνουν δραστηριότητες σχετικές με διαδικαστικές γνώσεις. Η αξιοποίηση των βιβλίων και γενικά της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά δεν προκαλεί εντύπωση. Στην έρευνα των Sandvik et al. (2014) στη Νορβηγία, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η ανάγνωση βιβλίων προς τα παιδιά αποτελεί τον κύριο διδακτικό τους στόχο, ενώ οι δραστηριότητες ως προς την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων γραμματισμού καταλαμβάνουν μικρό μέρος της καθημερινής τους δραστηριότητας.

Γενικά, τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί αναφέρονται πρωταρχικά σε διδακτικούς στόχους που αφορούν στην επαφή των παιδιών με τα βιβλία και κυρίως στην κατάκτηση εννοιολογικών γνώσεων μέσα από αυτά (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022· Tafa et al., 2013· Tafa et al., 2011) ή στην κατανόηση των ιστοριών (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022). Η επαφή με τα βιβλία μάλιστα, φαίνεται να αποτελεί ένα βασικό μέσο για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022). Ωστόσο, φαίνεται να απουσιάζουν μελέτες που διερευνούν πιο στοχευμένα τη συχνότητα χρήσης διδακτικών πρακτικών για την ανάπτυξη του γραμματισμού μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες με την αξιοποίηση ή μη της ανάγνωσης ιστοριών προς τα παιδιά. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συχνότητας χρήσης των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να εξετάσει: (α) τη συχνότητα χρήσης διδακτικών πρακτικών μέσω της ανάγνωσης βιβλίων ή ανεξάρτητα από αυτήν, (β) τη διαφοροποίηση ως προς τη συχνότητα χρήσης των διδακτικών πρακτικών για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της ανάγνωσης βιβλίων και ανεξάρτητα από αυτήν, και (γ) την ύπαρξη ή μη συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τη συχνότητα των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας μελέτης συγκροτήθηκε από 134 νηπιαγωγούς, οι οποίοι/ες εργάζονταν σε νηπιαγωγεία των Περιφερειακών Ενοτήτων Ηρακλείου και Ρεθύμνου κατά το σχολικό έτος 2022-23. Η επιλογή του δείγματος δεν ικανοποιεί τα κριτήρια της τυχαιότητας και της αντιπροσωπευτικότητας, καθώς έγινε στο πλαίσιο της δειγματοληψίας ευκολίας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο που συγκροτήθηκε από σαράντα πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι περισσότερες ερωτήσεις έχουν αντληθεί από το «ερωτηματολόγιο διδακτικών πρακτικών των νηπιαγωγών για τον αναδυόμενο γραμματισμό» (Tafa et al., 2011), ενώ κάποιες επιπλέον αναπτύχθηκαν από τους συγγραφείς. Συνολικά, το παρόν ερωτηματολόγιο συνιστά μέρος ενός ευρύτερου οργάνου μέτρησης της συχνότητας χρήσης διδακτικών πρακτικών για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, οι οποίες συνδέονται με τη μάθηση του γραπτού λόγου στο δημοτικό.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (προσωπικές πληροφορίες) περιλάμβανε έξι ερωτήσεις πέρα από το φύλο. Στην πρώτη και στη δεύτερη από αυτές τα υποκείμενα του δείγματος καλούνταν να απαντήσουν αν είχαν λάβει σχετική επιμόρφωση ως προς τον αναδυόμενο γραμματισμό και αν είχαν άλλες σπουδές πέρα από το βασικό πτυχίο τους. Στην τρίτη και την τέταρτη ερώτηση καλούνταν να απαντήσουν για τα έτη διδακτικής υπηρεσίας τους και για την εργασιακή τους σχέση. Τέλος, στην πέμπτη και την έκτη ερώτηση καλούνταν να σημειώσουν το πρόγραμμα εργασίας τους (πρωινό ή απογευματινό) και την περιοχή (αστική ή αγροτική) του νηπιαγωγείου αντίστοιχα.

Στο κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εκτιμήθηκαν με κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων (1= πολύ σπάνια (μία φορά το μήνα ή λιγότερο), 2= σπάνια (δύο έως τρεις φορές τον μήνα), 3= μερικές φορές (μία έως δύο φορές την εβδομάδα), 4= συχνά (τρεις έως τέσσερις φορές την εβδομάδα), 5= πολύ συχνά (καθημερινά)). Ειδικότερα, εκτιμήθηκαν οι απαντήσεις τους ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών πρακτικών για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (βλ. άξονες ερωτήσεων Πίνακα 1). Να σημειωθεί ότι η εξέταση της εσωτερικής συνέπειας με τη χρήση Cronbach's alpha τόσο για το σύνολο των ερωτήσεων όσο και για το σύνολο των ερωτήσεων ανά άξονα ξεχωριστά έδειξε ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας (Salkind, 2007) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Διάρθρωση ερωτηματολογίου κατά άξονες και αναλύσεις αξιοπιστίας

Άξονες ερωτήσεων	Ερωτήσεις (N)	Cronbach's a
Γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	11	0,790
Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	7	0,722
Γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού χωρίς ανάγνωση ιστοριών	6	0,755
Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού χωρίς ανάγνωση ιστοριών	21	0,934
Σύνολο	45	0,938

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στις αναλύσεις που ακολουθούν συμπεριλαμβάνονται συνθετικές μεταβλητές, καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε έναν από τους προαναφερόμενους άξονες ή και σε επιμέρους άξονα. Οι συνθετικές αυτές μεταβλητές αντανakλούν τη μέση τιμή των απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις κάθε άξονα. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται και δύο γενικές συνθετικές μεταβλητές (συνολικές γνώσεις/δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού μέσω ανάγνωσης ιστοριών ή μη), οι οποίες αντανakλούν τη μέση τιμή των απαντήσεων που παραπέμπουν στα ζεύγη αξόνων του Πίνακα 1 αντίστοιχα. Η αρχική εξέταση της κατανομής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δεν έδειξε ομαλή κατανομή των τιμών σε όλες τις περιπτώσεις. Συνεπώς, όλες οι περαιτέρω αναλύσεις έγιναν με τη χρήση μη παραμετρικών κριτηρίων. Σε πρώτο επίπεδο, για την εξέταση της συχνότητας χρήσης των διδακτικών πρακτικών που αντιστοιχούν στους παραπάνω άξονες πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις μεταξύ των απαντήσεων με το κριτήριο Friedman. Εφόσον προέκυπταν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, γίνονταν εκ των υστέρων αναλύσεις με το κριτήριο Wilcoxon μεταξύ των μέσων όρων με ιεραρχικό τρόπο (συγκρίσεις ανά ζεύγη ξεκινώντας από την ερώτηση με την υψηλότερη μέση τιμή προς την ερώτηση με τη χαμηλότερη μέση τιμή, λαμβάνοντας υπόψη την προσαρμογή Bonferroni για την εκτίμηση του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας).

Αρχικά, στον Πίνακα 2 καταγράφονται οι μέσοι βαθμοί των απαντήσεων των υποκειμένων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων σχετικών με την καλλιέργεια γνώσεων (εννοιολογικών και διαδικαστικών) και δεξιοτήτων (προφορικού λόγου) αναδυόμενου

γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης βιβλίων προς τα παιδιά. Η σύγκριση των απαντήσεων με το κριτήριο Friedman έδειξε ότι διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ($\chi^2(2)=79,32$ $p<0,001$). Ειδικότερα, όπως φάνηκε από τις εκ των υστέρων αναλύσεις με το κριτήριο Wilcoxon και την προσαρμογή Bonferroni ($p<0,025$), οι δραστηριότητες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικού λόγου είναι εκείνες που εφαρμόζουν σημαντικά συχνότερα οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις υπόλοιπες ($z=7,45$ $p<0,001$). Ακολουθούν οι δραστηριότητες για την καλλιέργεια εννοιολογικών γνώσεων, ενώ σημαντικά λιγότερο φαίνεται να υλοποιούν δραστηριότητες για την καλλιέργεια διαδικαστικών γνώσεων ($z=3,82$ $p<0,001$).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης ιστοριών προς τα παιδιά

Διδακτικές δραστηριότητες μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	<i>M</i>	<i>TA</i>
Καλλιέργεια εννοιολογικών γνώσεων	3,45	0,74
Καλλιέργεια διαδικαστικών γνώσεων	3,15	0,79
Δεξιότητες προφορικού λόγου	3,97	0,52

Επίσης, στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι βαθμοί των απαντήσεων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων σχετικών με την καλλιέργεια διαδικαστικών γνώσεων (γνώση γραμμάτων και γραφοφωνημικής αντιστοίχισης) και δεξιοτήτων (μεταγλωσσικών) αναδυόμενου γραμματισμού που υλοποιούνται στην τάξη ανεξάρτητα από την ανάγνωση ιστοριών. Η σύγκριση μεταξύ των μέσων βαθμών με το κριτήριο Friedman έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ($\chi^2(2)=96,264$ $p<0,001$). Μάλιστα, οι εκ των υστέρων αναλύσεις με το κριτήριο Wilcoxon και την προσαρμογή Bonferroni ($p<0,025$) έδειξαν ότι οι διδακτικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια διαδικαστικών γνώσεων είναι εκείνες που υλοποιούν σημαντικά συχνότερα οι εκπαιδευτικοί συγκριτικά με τις υπόλοιπες ($z=8,06$ $p<0,001$). Από την άλλη δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συχνότητα χρήσης μεταξύ των διδακτικών πρακτικών για την καλλιέργεια της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης ($z=1,20$ $p=0,232$).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού χωρίς ανάγνωση ιστοριών προς τα παιδιά

Διδακτικές δραστηριότητες χωρίς ανάγνωση ιστοριών	<i>M</i>	<i>TA</i>
Καλλιέργεια διαδικαστικών γνώσεων	3,73	0,66
Καλλιέργεια δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης	3,05	0,74
Καλλιέργεια δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης	2,97	0,82

Ακολουθώντας, στον Πίνακα 4 καταγράφονται οι μέσοι βαθμοί των απαντήσεων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων ανά συνθετική μεταβλητή, η οποία αντιστοιχεί σε καθέναν από τους τέσσερις συγκεντρωτικούς άξονες του Πίνακα 1 (δηλαδή, γνώσεις και δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης ιστοριών ή μη). Αρχικά, η σύγκριση των απαντήσεων με το κριτήριο Friedman έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ($\chi^2(3)=170,712$ $p<0,001$). Ειδικότερα, όπως προέκυψε από τις εκ των υστέρων αναλύσεις με το κριτήριο Wilcoxon και την προσαρμογή Bonferroni ($p<0,017$), οι δραστηριότητες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης ιστοριών είναι εκείνες που υλοποιούν σημαντικά συχνότερα οι εκπαιδευτικοί έναντι όλων των υπόλοιπων ($z=3,49$ $p<0,001$). Ακολουθούν οι

δραστηριότητες για την καλλιέργεια γνώσεων αναδυόμενου γραμματισμού εκτός του πλαισίου της ανάγνωσης ιστοριών, οι οποίες χρησιμοποιούνται σημαντικά συχνότερα έναντι των υπόλοιπων δύο δραστηριοτήτων ($z=6,12$ $p<0,001$). Ακολουθούν οι δραστηριότητες για την καλλιέργεια γνώσεων αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης ιστοριών, ενώ σημαντικά λιγότερο φαίνεται να υλοποιούν δραστηριότητες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού εκτός πλαισίου ανάγνωσης ιστοριών ($z=5,21$ $p<0,001$).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων ανά άξονα

Διδακτικές δραστηριότητες ανά άξονα	M	TA
Γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	3,30	0,65
Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	3,97	0,52
Γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού χωρίς ανάγνωση ιστοριών	3,73	0,66
Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού χωρίς ανάγνωση ιστοριών	3,02	0,71

Επιπλέον, για την εξέταση των διαφορών των μέσων όρων ως προς τις δύο γενικές συνθετικές μεταβλητές που προαναφέρθηκαν (συνολικές γνώσεις/δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού μέσω ανάγνωσης ιστοριών ή μη), πραγματοποιήθηκε ανάλυση με το κριτήριο Wilcoxon. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διδακτικές δραστηριότητες μέσω της ανάγνωσης ιστοριών υλοποιούνται σημαντικά συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις διδακτικές δραστηριότητες που δεν προβλέπουν αξιοποίηση της ανάγνωσης ιστοριών ($z=7,72$ $p<0,001$). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αναφέρονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την εξέταση του βαθμού συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος (φύλο, επιμόρφωση, σπουδές, προϋπηρεσία, εργασιακή σχέση, τύπος ωραρίου, περιοχή ηπιαγωγείου) με τη συχνότητα των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν ανά κατηγορία, καθώς δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

3. Συμπεράσματα

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν διδακτικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε ένα εύρος συχνότητας που κυμαίνεται από μερικές φορές την εβδομάδα έως συχνά κατά τη διάρκεια της εβδομάδας (κατά μέσο όρο). Ωστόσο, οι δραστηριότητες που υλοποιούν ως προς τον διδακτικό τους στόχο (γνώσεις ή δεξιότητες) αλλά και ως προς τη μεθοδολογία υλοποίησης (μέσω της ανάγνωσης ιστοριών προς τα παιδιά ή ανεξάρτητα από αυτήν) φαίνεται να διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη συχνότητα χρήσης. Ειδικότερα, μέσα από το πλαίσιο της ανάγνωσης ιστοριών, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα δραστηριότητες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικού λόγου και ακολούθως με τη σειρά δραστηριότητες για την καλλιέργεια εννοιολογικών και διαδικαστικών γνώσεων. Στην έρευνά τους, επίσης, οι Παπαναστασάτου και Πεντέρη (2018) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός τους χρησιμοποιούσαν λιγότερα συχνά δραστηριότητες για την καλλιέργεια διαδικαστικών γνώσεων χωρίς, όμως, να αναφέρονται σε αξιοποίηση βιβλίων. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται να αξιοποιείται σχετικά στον ίδιο βαθμό (συχνά προς πολύ συχνά) η καλλιέργεια εννοιολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων προφορικού λόγου. Στην έρευνά τους, επίσης, οι Sandvik et al. (2014)

έδειξαν ότι μετά την ανάγνωση βιβλίων οι συνηθέστερες δραστηριότητες ήταν εκείνες που σχετίζονταν με καλλιέργεια εννοιολογικών γνώσεων.

Σε σχέση με την υλοποίηση δραστηριοτήτων ανεξάρτητα από το πλαίσιο της ανάγνωσης ιστοριών, τα υποκείμενα του δείγματος χρησιμοποιούν συχνότερα δραστηριότητες για την καλλιέργεια διαδικαστικών γνώσεων συγκριτικά με την καλλιέργεια μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (φωνολογική και μορφολογική επίγνωση). Το εύρημα ως προς τις διαδικαστικές γνώσεις είναι σε αντίθεση με εκείνο των Παπαναστασάτου και Πεντέρη (2018), ωστόσο είναι συμβατό με ευρήματα στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Sandvik et al., 2014), όπου η καλλιέργεια των διαδικαστικών γνώσεων είναι μια συνήθης πρακτική στην προσχολική ηλικία. Επίσης, το εύρημα για τη φωνολογική επίγνωση δεν συνάδει με τα ευρήματα των Κρέζα και Χλαπάνα (2022), όπου η ανάπτυξη της συγκεκριμένης μεταγλωσσικής δεξιότητας κατέχει τη σημαντικότερη θέση στην οργάνωση των διδακτικών δραστηριοτήτων των νηπιαγωγών. Αντίθετα, παρόμοια εικόνα με αυτήν της παρούσας έρευνας ως προς τη φωνολογική επίγνωση διαπιστώνουμε και σε άλλες έρευνες (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Sandvik et al., 2014). Θα πρέπει βέβαια να σημειώσουμε ότι οι μεθοδολογικές διαφορές μεταξύ των ερευνών δεν επιτρέπουν ασφαλείς συγκρίσεις και απαιτούνται περαιτέρω έρευνες. Στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται, επιπλέον, και η μορφολογική επίγνωση, η οποία δεν ερευνάται στις παραπάνω μελέτες. Επίσης, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται οι διδακτικές δραστηριότητες (μέσω της ανάγνωσης ιστοριών ή ανεξάρτητα από αυτήν) είναι πιθανό να καθορίζει την προτίμηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στις προαναφερόμενες έρευνες δεν διερευνάται συστηματικά ο συγκεκριμένος παράγοντας, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες του δείγματος φαίνεται να χρησιμοποιούν, ως προς την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, περισσότερο συχνά δραστηριότητες μέσω της ανάγνωσης ιστοριών σε σχέση με τις δραστηριότητες που δεν προβλέπουν αξιοποίηση της ανάγνωσης ιστοριών. Ενδεχομένως, η προτίμησή τους στην ανάγνωση βιβλίων (βλ. Sandvik et al., 2014) να τους καθοδηγεί στη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Κάνοντας μια αυθαίρετη αναγωγή παρατηρούμε ότι το συγκεκριμένο εύρημα αντανakλάται σε κάποιο βαθμό στα ευρήματα άλλων ερευνών στην Ελλάδα (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018). Σε σχέση με επιμέρους άξονες, τα υποκείμενα του δείγματος φαίνεται να αξιοποιούν περισσότερο συχνά την ανάγνωση ιστοριών για την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού έναντι όλων των υπόλοιπων δραστηριοτήτων. Η καλλιέργεια γνώσεων (διαδικαστικών) εκτός πλαισίου ανάγνωσης ιστοριών φαίνεται να επικρατεί αμέσως μετά. Η καλλιέργεια των διαδικαστικών γνώσεων, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί συνήθη πρακτική στο νηπιαγωγείο, αν και κάτι τέτοιο δεν επαληθεύεται πλήρως (βλ. Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018).

Ασφαλώς, το μέγεθος του δείγματος και η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε δεν επιτρέπουν γενικεύσεις. Πέρα από αυτό η παρούσα έρευνα έχει και επιπλέον περιορισμούς που έχουν να κάνουν με την ταυτότητα των ερωτήσεων ανά κατηγορία (μέσω της ανάγνωσης ιστοριών ή ανεξάρτητα από αυτήν). Επιπλέον, οι δεξιότητες στη μία περίπτωση αναφέρονται σε δεξιότητες προφορικού λόγου (π.χ. λεξιλόγιο, κατανόηση, αφηγηματικές δεξιότητες) ενώ στην άλλη σε μεταγλωσσικές δεξιότητες (φωνολογική και μορφολογική επίγνωση). Ωστόσο, τα ευρήματα παρέχουν το ερέθισμα για την περαιτέρω διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών που συνδέονται με τη μάθηση του γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γρηγοράκης, Ι. (2023). Συχνότητα χρήσης διδακτικών πρακτικών για την ανάπτυξη πολύπλευρων διαστάσεων των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Στο Κ. Α., Λάβδας, Ε. Π. Μαράκη, Ε., Μπελαδάκης,...& Ε. Ε., Ψαλτάκη, (Επιμ.), *Πολίτης, εκπαίδευση*

- και πολιτική συμμετοχή: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης: Πρακτικά συνεδρίου, Τόμος Β' (σσ. 265-273). I.A.K.E.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 09/04/2024 από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Κρέζα, Μ., & Χλαπάνα, Ε. (2022). Ανάπτυξη του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο: απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών και δασκάλων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 98-125. <https://doi.org/10.12681/dial.27754>
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4 (1), 3-34. <https://doi.org/10.12681/ppej.9970>
- Μανωλίτσης, Γ., & Τάφα, Ε. (2009). Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο: έλεγχος των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών σε Κύπριους μαθητές Α' τάξης δημοτικού σχολείου. Σε Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και Εφαρμογές* (σσ. 405-421). Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναστασάτου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2018). Αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για τον γραμματισμό: Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 69(ΙΗ), 59-89.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/τ. Β'/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής*.

Ξενογλώσση

- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool phonological and morphological awareness as longitudinal predictors of early reading and spelling development in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8, 2039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02039>
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R., (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 321-346.
- Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2021). Longitudinal effects of different aspects of morphological awareness skills on early spelling development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 34(4), 945–979. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10098-2>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751–763. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548–564. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.004>
- Manolitsis, G., Grigorakis, I., & Georgiou, G. K. (2017). The longitudinal contribution of early morphological awareness skills to reading fluency and comprehension in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8, 1793. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01793>
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12, 231–258.
- Salkind, N. J. (2007). *Encyclopedia of Measurement and Statistics*. Sage Publications.
- Sandvik, J. M., Van Daal, V. H. P., & Adèr, H. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28–52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>

- Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Tafa, E., Chlapana, E., & Loizou, E. (2013, August). Kindergarten literacy in Greece: Teacher's views and practices. Paper presented at the 17th *European Conference on Reading*. Jönköping, Sweden.
- Tafa, E., Manolitsis, G., & Fasoulaki, M. (2011, August). Kindergarten literacy in Greece: Teachers' views and practices. Paper presented at the 17th *European Conference on Reading*. Mons, Belgium.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15, 8e25. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2011.536125>.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development of prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, vol. 1 (pp. 11-29). New York: Guilford.

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ. ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ

Βιδάκης Χρήστος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση μελετάτε μέσω μελέτης περίπτωσης οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας όσον αφορά το φαινόμενο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εννοιολογικό άξονα: Το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2021 έως τα τέλη του Ιουνίου 2022. Στην έρευνα επιλέχθηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 31 από τα 61 Δημοτικά Σχολεία της ΔΙΠΕ ΠΙΕΡΙΑΣ (Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας).

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία. Η στάση αυτή μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή ουδέτερη. Η έρευνα θα εξετάσει επίσης τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασία. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι προσωπικοί, όπως οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών, ή περιβαλλοντικοί, όπως η σχολική κουλτούρα ή η εκπαιδευτική πολιτική.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργασία εκπαιδευτικών, ομαδική συνεργασία, λειτουργικότητα σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικοί, σχολική κουλτούρα

1. Εισαγωγή

Στη δεκαετία του 2000 οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ανώτερες, κυρίως στις Η.Π.Α και στον Καναδά, από τις μη συνεργατικές σχέσεις με την αιτιολογία ότι υποστηρίζουν καλύτερα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves A., 2011).

Στη δεκαετία του 1990 η συνεργασία των εκπαιδευτικών άρχισε να αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερο σκεπτικισμό. Από ορισμένους μελετητές διατυπώθηκε η άποψη ότι μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να είναι επιβλαβής ή και επικίνδυνη, αν δε συσχετίζεται με το οργανωσιακό πλαίσιο ή με το όραμα της σχολικής μονάδας (Hargreaves A., 2011).

Πάρα ταύτα οι πρόσφατες δημοσιεύσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών: ως ένα σημάδι για την ανάδειξη αποτελεσματικών σχολείων, με το να συμβάλλει στην ανακούφιση των εκπαιδευτικών και στο θετικό σχολικό κλίμα και ταυτόχρονα να στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Bauer, K.-O., 2021a, 2022b; Evans L., 2021; Kuper H. & Kapelle N., 2012).

Συγχρόνως, ωστόσο, αναφέρεται επανειλημμένα στη διεθνή βιβλιογραφία ότι παρά τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο στη σχολική μονάδα αλλά και τη διδασκαλία στη τάξη, υπάρχει σχετικά ελάχιστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Από αυτή την ασυμφωνία προκύπτει ότι θα έπρεπε να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί για να συνεργαστούν περισσότερο: «Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν - έργο του Σισύφου;» (Gräsel, Fußangel et al., 2018).

Παρά ταύτα, οι πρόσφατες δημοσιεύσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών:

- Συμβάλλει στην ανάδειξη αποτελεσματικών σχολείων. Τα σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αποτελεσματικά είναι πιο πιθανό να επιτύχουν τους στόχους τους και να παρέχουν στους μαθητές τους υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.
- Βοηθά στην ανακούφιση των εκπαιδευτικών και στο θετικό σχολικό κλίμα. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται το φορτίο της εργασίας τους, να ανταλλάσσουν ιδέες και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μείωση του άγχους και της κόπωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και σε ένα πιο θετικό σχολικό κλίμα.
- Στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλον και να ανταλλάξουν καλές πρακτικές.
- Βοηθά στη βελτίωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συντονίσουν τις διδασκαλίες τους, να αναπτύξουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και να προγραμματίσουν αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο.

Συγχρόνως, ωστόσο, αναφέρεται επανειλημμένα στη διεθνή βιβλιογραφία ότι παρά τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών, υπάρχει σχετικά ελάχιστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Από αυτή την ασυμφωνία προκύπτει ότι θα έπρεπε να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί για να συνεργαστούν περισσότερο.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να ενθαρρύνουμε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι είναι αυτοί που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις συνθήκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Μερικά από τα μέτρα που μπορούν να ληφθούν είναι τα εξής:

- Δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος. Ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα είναι απαραίτητο για να ενθαρρυνθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί

πρέπει να αισθάνονται ότι έχουν την υποστήριξη του διευθυντή, των συναδέλφων τους και της σχολικής κοινότητας για να συνεργαστούν.

- Προσφορά ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν για τα οφέλη της συνεργασίας και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική συνεργασία.
- Δημιουργία χρόνου και χώρου για συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τον χρόνο και το χώρο που χρειάζονται για να συνεργαστούν. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία ειδικών ωρών συνεργασίας, τη διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και την παροχή πόρων και υποστήριξης για τη συνεργασία.
- Στήριξη της συνεργασίας από τη διοίκηση. Η διοίκηση του σχολείου πρέπει να υποστηρίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή οδηγιών, την κατανομή πόρων και την αναγνώριση της συνεργασίας ως σημαντικής προτεραιότητας.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία των σχολείων. Με την κατάλληλη υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό έργο και να προσφέρουν στους μαθητές τους υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.

2. Η Έρευνα

2.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν εμπειρικές όψεις του φαινομένου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εξής εννοιολογικό άξονα:

Να εξεταστούν οι ευκαιρίες και τα περιεχόμενα που θα ήθελαν να συνεργαστούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί

Στόχος της Έρευνας

Ο επιμέρους στόχος της παρούσας έρευνας είναι:

Στόχος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιθυμίες τους να συνεργαστούν περισσότερο σε διάφορες θεματικές πτυχές

Ερευνητικό ερωτήματα

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορά τις ευκαιρίες συνεργασίας στη σχολική ζωή;

2.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, από τις επτά κατηγορίες της περιγραφικής μεθοδολογίας επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε την έρευνα επισκόπησης, για να διερευνήσουμε την συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας στο Ν. Πιερίας (Fullan, M. & Hargreaves, A., 2017).

Μία έρευνα επισκόπησης έχει ως αντικείμενο της, τις τάσεις των διαφορετικών ομάδων πληθυσμού καθώς και τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως επιχειρείται και στην παρούσα έρευνα στην οποία εξετάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολική μονάδας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας.

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στις φάσεις της έρευνας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία με βολικό δείγμα (Holloway & Wheeler, 2015; Patton, 2016; Robson, 2017). Ο κύριος στόχος της σκόπιμης δειγματοληψίας, είναι να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, με σκοπό να μπορέσει ο ερευνητής να ανταποκριθεί καλύτερα και να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και η βολική δειγματοληψία, μας έδωσε τη

δυνατότητα της επιλογής των πλησιέστερων, πρόθυμων και διαθέσιμων ατόμων για την διαδικασία της συνέντευξης.

2.3 Η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του προς εξέταση θέματος και ειδικότερα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Qualitative Inhaltanalyse) (Μπονίδης, Κ., 2014 · Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης, 2014 · Mayring P., 2016).

2.4 Δείγμα της Έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2021 έως τα τέλη του Ιουνίου 2022. Στην Κύρια έρευνα επιλέχθηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Από τις 31 σχολικές μονάδες του δείγματος, οι 9 από τις 13 που είναι σε επίπεδο Νομού, ήταν ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (1/θ έως 3/θ) και οι 22 από τις 48 που είναι σε επίπεδο Νομού ήταν πολυθέσια δημοτικά σχολεία (4/θ έως 12/θ).

Συνολικά συστάθηκαν 40 ομάδες εστίασης και σε αυτές έλαβαν μέρος 120 εκπαιδευτικοί από τους 560 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούσαν συνολικά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Στις 31 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία (43 γυναίκες και 58 άντρες, ηλικίας από 42 έως 60 ετών) και 19 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι (8 άνδρες και 11 γυναίκες, ηλικίας από 32 έως 40 ετών) από ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία. Επίσης έλαβαν μέρος σε 1 ομάδα εστίασης 2 σχολικοί σύμβουλοι και σε 8 ομάδες εστίασης 22 Δ/ντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων και 9 προϊστάμενοι ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων.

3. Τα ευρήματα της έρευνας

Οι κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν μετά την ανάλυση του περιεχομένου και των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών αλλά και των Δ/ντών είναι οι εξής:

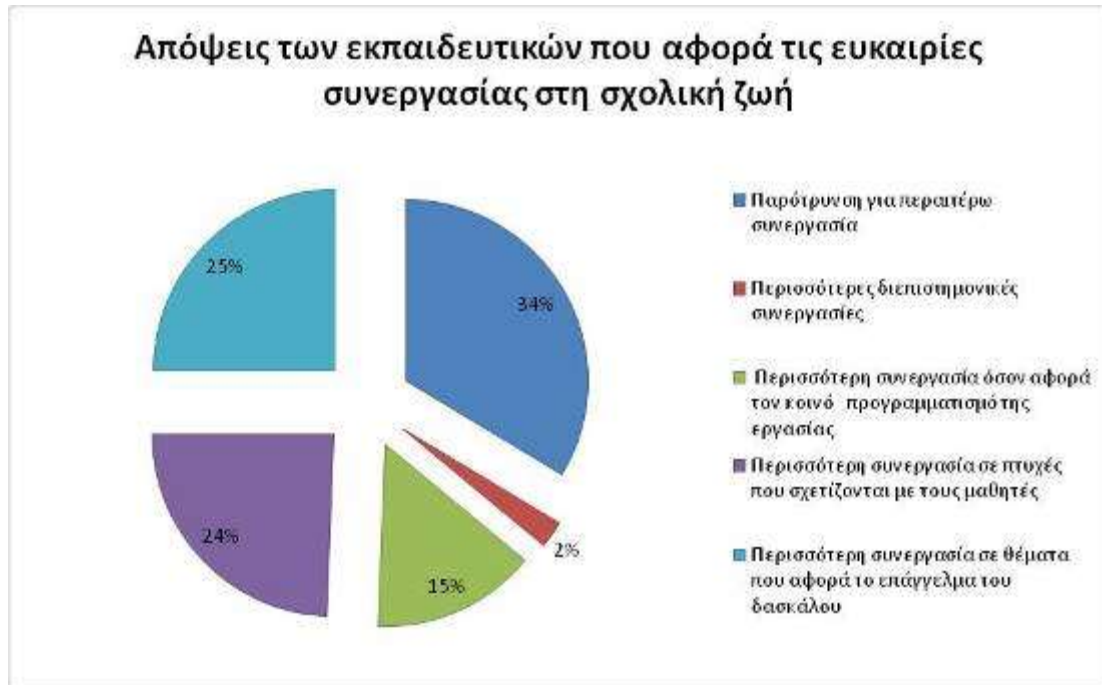
Πίνακας 1: Κατηγορίες ανάλυση του περιεχομένου και των συνεντεύξεων

Απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορά τις ευκαιρίες συνεργασίας στη σχολική ζωή	- Περισσότερη συνεργασία σε θέματα που αφορούν το επάγγελμα του δασκάλου - Περισσότερες διεπιστημονικές εργασίες - Περισσότερη συνεργασία σε ζητήματα κοινού προγραμματισμού της εργασίας - Περισσότερη συνεργασία σε σχέση με τις πτυχές που σχετίζονται με τους μαθητές

4. Συζήτηση και Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Την ύπαρξη συγκεκριμένων ευκαιριών συνεργασίας στη σχολική ζωή αναφέρουν με τις απαντήσεις τους, καθώς όπως φαίνεται, συζητάνε και συνεργάζονται «στο πόδι», δήλωση που αναφέρουν συνολικά 14 φορές, επιβεβαιωμένη από τις συνομιλίες τους στα διαλείμματα ή στην αίθουσα του συλλόγου διδασκόντων. Μεμονωμένα σχόλια καθιστούν σαφές, ότι, η συνεργασία αναφέρεται στην κατανομή πληροφοριών μεταξύ των συναδέλφων, σχετικά με θέματα που αφορούν

τα μαθήματα, ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ιδιωτικά τηλεφωνήματα που το περιεχόμενό τους σχετίζεται με τη διδασκαλία. Γενικότερα οι αναφορές των εκπαιδευτικών ποσοτικοποιούνται κατά θεματολογία ως εξής:



Γράφημα 1: Συχνότερες θεματικών ενοτήτων του συνόλου των εκπαιδευτικών της κατηγορίας: Απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορά τις ευκαιρίες συνεργασίας στη σχολική ζωή

Επιθυμία για περαιτέρω συνεργασία

Παρακάτω επιχειρείται μια απεικόνιση των πτυχών, στις οποίες αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί, ως προς το αίτημα για περισσότερη συνεργασία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (34%) (βλ. Γράφημα 1), εξέφρασαν την άποψη ότι επιθυμούν γενικότερα περισσότερη παρακίνηση για συνεργασία, η οποία θα πρέπει να πηγάζει από τον ίδιο τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και γενικότερα να είναι στο πλαίσιο της καθημερινότητας αυτής, βάσει των νόμων και των συνηθειών της.

Επιθυμία για περαιτέρω συνεργασία σε συγκεκριμένους τομείς

Το 25% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών, επιθυμούν περισσότερη συνεργασία σε εξειδικευμένα θέματα που αφορούν στη διδασκαλία άλλα και θέματα που αφορούν στη διαδικασία της μάθησης. Οι δηλώσεις αφορούν κυρίως την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους πάνω σε επαγγελματικά θέματα, με βασικότερο την ανταλλαγή απόψεων που σχετικών με το μάθημα. Σε μερικές δηλώσεις αντανακλάται η επιθυμία για μεγαλύτερο ζήλο στην προετοιμασία του μαθήματος, ώστε να αναπτυχθεί ένα ομοιόμορφο σχέδιο διδασκαλίας.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν, συνοψίζοντας τα παραπάνω:

-να διεξάγουν περισσότερες συζητήσεις που αφορούν τεχνικές σε θέματα διδασκαλίας

-να προβούν σε περισσότερη συνεργασία όσον αφορά την προετοιμασία του μαθήματος από κοινού και

- να αναπτύξουν κοινές ενιαίες πρακτικές σε θέματα διδασκαλίας.

Περισσότερες διεπιστημονικές συνεργασίες

Οι δηλώσεις του 2% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών, περιγράφουν την επιθυμία μιας πιο διεπιστημονικής συνεργασίας, μέσω εξειδικευμένων συζητήσεων, σχετικών με το επιστημονικό

επίπεδο των μαθημάτων αλλά και θεμάτων σχετικών με την παιδαγωγική και την ψυχολογία των μαθητών.

Περισσότερη συνεργασία όσον αφορά τον προγραμματισμό της εργασίας

Το 15% των εκπαιδευτικών, επιθυμούν περισσότερη συνεργασία με έναν κοινό τρόπο όσον αφορά την οργανωσιακή δομή της εργασίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν δράσεις που θα επιτρέπουν τη συνεργασία όπως π.χ. παράλληλες κενές ώρες, μεγαλύτερη κατανομή καθηκόντων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως εκ τούτου τις ακόλουθες πτυχές-επιθυμίες:

- να δημιουργηθούν δομές που να επιτρέπουν ανταλλαγές (συνεργασία) μεταξύ συναδέλφων.
- να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί των παράλληλων τάξεων.

Περισσότερη συνεργασία σε πτυχές που σχετίζονται με τους μαθητές

Το 24% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών επιθυμούν περισσότερη συνεργασία στους τομείς της επίβλεψης και της συμβουλευτικής των μαθητών, και ειδικότερα στο χειρισμό των μαθητών με πειθαρχικά και μαθησιακά προβλήματα.

Σε αυτή την κατηγορία οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην επιθυμία τους να έχουν περισσότερη συνεργασία σε θέματα σχετικά με τους μαθητές και ειδικότερα σε θέματα

- πειθαρχίας που αφορούν τους μαθητές
- παρεμβάσεων σε μαθητές μέσα στην τάξη
- αξιολόγησης και βαθμολογίας των μαθητών τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό ζήτημα που ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Η επιθυμία για περισσότερη συνεργασία εκφράζεται σε διάφορους τομείς, όπως η διδασκαλία, η μάθηση, η επίβλεψη των μαθητών και η αξιολόγηση.

Σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, να επιλέξουν πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά υλικά και να προσαρμόσουν το διδακτικό τους πλάνο στις ανάγκες των μαθητών τους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν κοινά σχέδια διδασκαλίας, να ανταλλάξουν ιδέες για δραστηριότητες και εργασίες και να συνεργαστούν για την αξιολόγηση των μαθητών.

Σχετικά με την επίβλεψη των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συνεργαστούν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, όπως η πειθαρχία, η μαθησιακή δυσκολία και η σχολική αποτυχία. Η συνεργασία μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και να δημιουργήσουν ένα πιο θετικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν για την ανάπτυξη κοινών κανόνων πειθαρχίας, να σχεδιάσουν προγράμματα συμβουλευτικής για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και να συνεργαστούν με γονείς και κηδεμόνες για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Εκτός από τα παραπάνω, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συνεργασία μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Για παράδειγμα, η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποδώσουν καλύτερα στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, να αντιμετωπίσουν κοινά προβλήματα και να δημιουργήσουν ένα πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Εδώ είναι μερικές συγκεκριμένες προτάσεις για την προώθηση της συνεργασίας στο σχολείο που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί:

- Ο Διευθυντής του σχολείου μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα που να ενθαρρύνει τη συνεργασία. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της ανάδειξης της σημασίας της συνεργασίας, της παροχής ευκαιριών συνεργασίας στους εκπαιδευτικούς και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται.

- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν κοινά χρονοδιαγράμματα και να συνεργαστούν για την κατανομή των εργασιών. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην εξοικονόμηση χρόνου και στην καλύτερη αξιοποίηση των πόρων.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν για την ανάπτυξη κοινών εκπαιδευτικών υλικών και δραστηριοτήτων. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην εξοικονόμηση χρόνου και κόστους.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν για την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων συμβουλευτικής και υποστήριξης των μαθητών. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και στη βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική διαδικασία που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Οι Διευθυντές των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς και κηδεμόνες μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της συνεργασίας στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω έγινε σαφές, πως οι εκπαιδευτικοί, αναζητούν κοινά συναισθήματα και φιλοδοξίες, αναζητώντας παράλληλα μία ανθρωποκεντρική σχέση με τους συναδέλφους τους, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους, με βασικότερες την εμπιστοσύνη, την φροντίδα για τον συνάδελφο, την αντιμετώπιση του άγχους στη σχολική καθημερινότητα αλλά και τη δέσμευση κοινών στόχων.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναδεικνύονται ως επαγγελματίες, όπου επαγγελματισμός σημαίνει ειδική κατάρτιση και προσανατολισμό προς τα υψηλά πρότυπα επαγγελματικής πρακτικής, τα οποία εξασφαλίζει κυρίως ένας οργανισμός ο οποίος μαθαίνει, αλλά και το ενδιαφέρον για περαιτέρω επιμόρφωση αλλά και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Anderson & Stiegelbauer, 2018).

Παραδείγματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, της συγκεκριμένης κατηγορίας, είναι πάνω από όλα τα ατομικά σχόλια και τα σχόλια των συναδέλφων τους, η προσωπική συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και ο "πολλαπλασιασμός" των συνεχιζόμενων εμπειριών των εκπαιδευτικών επιμορφώσεων σε ατομικό αλλά και σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων (McLaughlin M., 2015).

Οι επαγγελματικές ευκαιρίες μάθησης που γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν ευκαιρίες μάθησης για ολόκληρο το σύλλογο διδασκόντων, συμβάλλοντας στην αλλαγή της οργανωσιακής μάθησης.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερες ευκαιρίες για ανατροφοδότηση, ανοίγοντας χώρο με αυτόν τον τρόπο στην αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, διότι ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θα λάβουν αναγνώριση για τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές τους προσπάθειες εξαρτάται από το βαθμό από τον οποίο θα λάβουν ανατροφοδότηση.

Τέλος, τονίζουν γενικότερα, ότι θα επιθυμούσαν μια ανατροφοδότηση επιτυχίας, η οποία μπορεί να είναι και άμεση, όπως η ορατή επιτυχία ή αποτυχία μιας προσπάθειας, καθώς και έμμεση από τα άλλα μέλη του οργανισμού (π.χ. μαθητές, συναδέλφους ή τη διοίκηση της σχολικής μονάδας).

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερη ανατροφοδότηση μέσω του αντιληπτού τρόπου των ενεργειών τους, όσον αφορά στην επιτυχία της διδασκαλίας τους, τις επιδόσεις των μαθητών τους, την αναγνώριση από τους συναδέλφους τους, τους γονείς ή τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (βλ. Little, 2003).

Ο στόχος πολλών εκπαιδευτικών είναι η αποφυγή της απομόνωσης στο χώρο εργασίας και ο επακόλουθος ατομικισμός των εκπαιδευτικών που έχει ως αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις, την έλλειψη των επαγγελματικών σχολίων από τους συναδέλφους για την ατομική εργασία των εκπαιδευτικών (Ekholm & Trier, 2020). Έτσι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η προθυμία της

συνεργασίας αυξάνεται ιδιαίτερα όταν βιώνονται μεμονωμένα και συγκεκριμένα τα πλεονεκτήματα, μέσω της ανατροφοδότησης και της εποικοδομητικής κριτικής.

Συνεπώς, η αναγνώριση και η ανάδραση της επαγγελματικής πρακτικής αποτελούν αφενός μία πολύτιμη αισθητή αντίληψη για την ποιότητα της εργασίας αλλά και τις «κοινωνικές και ψυχολογικές συνθήκες» της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις, αναζητούν, στο πλαίσιο μίας συνεργασίας τη διάσπαση της απομόνωσης τους, προωθώντας παράλληλα μια σχολική κουλτούρα ανάδρασης, με συγκεκριμένες μεθόδους και παιδαγωγικές πρακτικές. Αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι, οι εκπαιδευτικοί, στο κοινωνικό πλαίσιο μιας συνεργασίας, να λαμβάνουν περισσότερη ανατροφοδότηση και αναγνώριση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δρουν σε ένα κατακερματισμένο πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Hargreaves & Fink, 2021).

Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί πως δηλώνεται εκ μέρους των εκπαιδευτικών η επιθυμία εργασίας με μια κουλτούρα, που θα χαρακτηρίζεται από ανταλλαγή και τροποποίηση ιδεών και συστημάτων αξιών, τα οποία θα αναπτύσσονται και θα προσαρμόζονται μέσα από συζητήσεις και διηγήσεις των εκπαιδευτικών. Επομένως, τα μαθησιακά περιβάλλοντα θα πρέπει να επιτρέπουν την ανακύκλωση διηγήσεων και την προσθήκη ιστοριών στο πλαίσιο της ομάδας εργασίας-συνεργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα προτιμούσαν να δοκιμάζουν τις εμπειρίες δράσης τους, αναπτύσσοντας περαιτέρω τα προβλήματα τους και δημιουργώντας έναν ιδιαίτερο πλούτο εμπειρίας, να επιλύσουν τα προβλήματα του επαγγέλματός τους με έναν ικανό και περιστασιακό τρόπο αντιμετώπισης.

Επιπροσθέτως, προκειμένου να καταλάβουν τις πολύπλοκες καταστάσεις της επαγγελματικής πρακτικής τους και να αποκτήσουν την ικανότητα σκέψης της δράσης, προτιμούν να προβληματίζονται σχετικά με την ιδιαιτερότητα της εξελισσόμενης κατάστασης και της δικής τους δράσης χωρίς να βγαίνουν από τη ροή αυτής.

Επομένως, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι, για την πλήρη επαγγελματική επάρκεια, αυτή η μορφή προβληματισμού πρέπει να συμπληρωθεί με τον προβληματισμό σχετικά με τη δράση (ισοδύναμη με την καθημερινή μας αντίληψη για αποσπασματική, εκτός δράσης μάθηση) κατά την επίλυση ενός μεγαλύτερου προβλήματος ή τη διαμόρφωση των γνώσεων κάποιου σε συνομιλία με συναδέλφους.

Ιδιαίτερα χρήσιμη, αν όχι απαραίτητη, είναι η συλλογή δεδομένων σχετικά με τη δράση, η οποία είναι αντικειμενική, π.χ. η δημιουργία προκλητικής βάσης για την αντανάκλαση των δικών τους ρουτινών (Ξωχέλλης Π., 2010 · Παπαναούμ Ζ., 2010 · Πασιαρδή Γ., 2023 · Παρασκευά Φ. & Παπαγιάννη Α., 2022).

Από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, γίνεται ιδιαίτερα εμφανές, ότι επιθυμούν να μιλούν μεταξύ τους για τα μαθήματά τους, τα οφέλη τους και τα προβλήματά τους, επιζητώντας μαζί με τους συναδέλφους τους την ανάπτυξη κοινών πεποιθήσεων, αξιών και κανόνων που θα αποτελέσουν τη βάση για την εκπαιδευτική τους δράση στο σχολείο, καθώς χωρίς αυτή, δεν υπάρχει σχολική ανάπτυξη.

Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν ως μέλη μιας ομάδας εργασίας, να προβληματίζονται σχετικά με παραδείγματα της δικής τους πρακτικής διδασκαλίας που εισάγει ο ένας στον άλλο, ώστε να ελέγχουν ταυτόχρονα τις υποτιθέμενες συνέπειες στη μάθηση των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται την εγκαθίδρυση της αξιολόγησης της τάξης, η οποία, στην επιτυχή περίπτωση, γίνεται ένας μόνιμος θεσμός.

Αξίζει επίσης να αναφερθούν οι εξής προτάσεις για περαιτέρω συνεργασία που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί:

- Η ανταλλαγή μαθησιακών ημερολογίων
- Η αμοιβαία επίσκεψη των εκπαιδευτικών στην τάξη, για τη δημιουργία μιας συγκεκριμένης βάσης δεδομένων για την ανταλλαγή εμπειριών
- Η παραγωγή και η κοινή αξιολόγηση διδακτικών μέσων,
- Ανάπτυξη και ανταλλαγή διδακτικού εξοπλισμού εργασίας,

- Οργάνωση και αξιολόγηση των σχολίων των μαθητών,
- Διευκρίνιση και αναθεώρηση των επιπέδων απόδοσης των μαθητών
- Ανταλλαγή και αξιολόγηση των Κριτηρίων Αξιολόγησης και παράλληλων εργασιών,
- Κοινή δημιουργία αναπτυξιακών σχεδίων, που αφορούν το παιδαγωγικό αλλά και διδακτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού.

Διαπιστώθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μια ανθρωποκεντρική σχέση με τους συναδέλφους τους, η οποία να χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, φροντίδα, αντιμετώπιση του άγχους και δέσμευση κοινών στόχων. Επιπλέον, επιθυμούν να αναδεικνύονται ως επαγγελματίες, συμμετέχοντας σε επιμορφώσεις και επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους τους προσφέρει σημαντικά οφέλη, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Μέσω της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να:

- Ανταλλάξουν ιδέες και εμπειρίες, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.
- Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες για νέες διδακτικές μεθόδους ή υλικά, ή να μοιράζονται τις εμπειρίες τους από τη δουλειά τους. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και γνώσεις, να βελτιώσουν τις υπάρχουσες πρακτικές τους και να εμπνευστούν από τους άλλους.
- Λάβουν ανατροφοδότηση για τη δουλειά τους, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητά τους.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους σχετικά με τη διδασκαλία τους, τα μαθήματά τους ή τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Αυτή η ανατροφοδότηση μπορεί να τους βοηθήσει να εντοπίσουν περιοχές που χρειάζονται βελτίωση και να αναπτύξουν στρατηγικές για να τις αντιμετωπίσουν.
- Αισθανθούν υποστήριξη και φροντίδα, αντιμετωπίζοντας το άγχος και την απομόνωση που μπορεί να βιώνουν στο χώρο εργασίας.
- Η συνεργασία με τους συναδέλφους μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα δίκτυο υποστήριξης και φροντίδας. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται απομονωμένους ή αγχωμένους στη δουλειά τους.
- Δημιουργήσουν μια κοινότητα επαγγελματιών με κοινούς στόχους και αξίες.
- Η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μια κοινότητα επαγγελματιών με κοινούς στόχους και αξίες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο συντονισμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης και σε μια πιο υποστηρικτική σχολική κουλτούρα.
- Επίσης διαπιστώνεται ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Μέσω της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να:
 - Αναλύσουν και αντιμετωπίσουν τα κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.
 - Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν για να αναπτύξουν στρατηγικές για τη μείωση της σχολικής διαρροής ή της σχολικής βίας.
 - Συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων.
 - Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν για να αναπτύξουν ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών ή να διοργανώσουν κοινές εκδηλώσεις.
 - Ανταλλάξουν ιδέες και εμπειρίες, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.
 - Δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία ή βαθμίδες εκπαίδευσης.
 - Αυτό μπορεί να γίνει μέσω κοινών δράσεων, όπως επιμορφώσεων, συνεδρίων, προγραμμάτων ανταλλαγής ή συνεργατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
 - Χρήση σύγχρονων τεχνολογιών για την υποστήριξη της συνεργασίας.

- Οι τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν και να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά, ακόμα και αν βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες.
- Παροχή αναγνώρισης και επιβράβευσης για τη συνεργασία.
- Η αναγνώριση και η επιβράβευση μπορούν να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να μοιράζονται τις καλές πρακτικές τους.
- Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών απαιτεί χρόνο και προσπάθεια. Ωστόσο, τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει είναι σημαντικά, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.
- Ακολουθούν ορισμένα συγκεκριμένα παραδείγματα δράσεων που μπορούν να υλοποιηθούν για την προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών:
- Ενδοσχολικές επιμορφώσεις με επίκεντρο τη συνεργασία.
- Οι επιμορφώσεις αυτές μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να συνεργαστούν αποτελεσματικά.
- Δημιουργία κοινών ομάδων εργασίας για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων ή την επίτευξη κοινών στόχων.
- Οι ομάδες αυτές μπορούν να αποτελούνται από εκπαιδευτικούς από διαφορετικά τμήματα ή βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Διοργάνωση κοινών δραστηριοτήτων, όπως εκδρομών, εργαστηρίων ή πολιτιστικών εκδηλώσεων.
- Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γνωριστούν καλύτερα και να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας.
- Χρήση διαδικτυακών πλατφορμών για την επικοινωνία και τη συνεργασία.
- Οι πλατφόρμες αυτές μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία ή βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Η προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική προτεραιότητα για την εκπαιδευτική κοινότητα. Με την κατάλληλη υποστήριξη και προώθηση, η συνεργασία μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.
- Επίσης εκτός των άλλων οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τα παρακάτω:
 - Με το Σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο να περιλαμβάνει τη συνεργασία ως βασικό στοιχείο.
- Το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να συνεργαστούν αποτελεσματικά.
 - Με τον προσδιορισμό των αναγκών των εκπαιδευτικών σε συνεργασία και σχεδιασμός δράσεων για την κάλυψη αυτών των αναγκών.
 - Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειάζονται υποστήριξη για να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας ή για να ξεπεράσουν το άγχος της συνεργασίας.
 - Με τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος που να προωθεί τη συνεργασία.
 - Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή χρόνου και πόρων για συνεργασία, καθώς και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης και σεβασμού.
 - Με τη δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία ή βαθμίδες εκπαίδευσης.
 - Αυτό μπορεί να γίνει μέσω κοινών δράσεων, όπως επιμορφώσεων, συνεδρίων, προγραμμάτων ανταλλαγής ή συνεργατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
 - Με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών για την υποστήριξη της συνεργασίας.
 - Οι τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν και να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά, ακόμα και αν βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες.
 - Με τη παροχή αναγνώρισης και επιβράβευσης για τη συνεργασία.

- Η αναγνώριση και η επιβράβευση μπορούν να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να μοιράζονται τις καλές πρακτικές τους.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών απαιτεί χρόνο και προσπάθεια. Ωστόσο, τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει είναι σημαντικά, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

Η προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική προτεραιότητα για την εκπαιδευτική κοινότητα. Με την κατάλληλη υποστήριξη και προώθηση, η συνεργασία μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, L. W., & Stiegelbauer, S. (2018). *Designing and assessing educational programs: A systematic approach* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ancess, J. (2000). *The Reciprocal Influence of Teacher Learning, Teaching Practice, School Restructuring, and Student Learning Outcome*. Teachers College Record.
- Bauer, K.-O. (2021a). Teacher collaboration and its effects on school improvement. *Educational Studies*, 57(1), 1-19.
- Bauer, K.-O. (2022b). Teacher collaboration and its effects on students' learning outcomes. *Educational Research Review*, 37, 100645.
- Bell, Judith (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Gutenberg.
- Campbell, A. (2003). Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education*, 29(3), 375-388.
- Campbell, D. (1988). Collaboration and Contradiction in a Research and Staff- Development Project. *Teachers College Record*, 90, 99-121.
- Coffield, F. (2000). Introduction: A critical analysis of the concept of a learning society. In F. Coffield (Ed.), *Differing visions of a learning society*. Bristol: Policy Press, pp.56-89
- Ekholm, M., & Trier, U. P. (2020). The concept of institutionalization: some remarks. In M.B. Miles, M. Ekholm, & R. Vandenberghe (Eds.), *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization*. OECD and Leuven: Acco, pp.23-56
- Evans, L. (2021). Teacher collaboration: What does it mean? Why is it important? And how can we support it? *Teaching and Teacher Education*, 102, 102854.
- Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2017). *What's worth fighting for*. Australia: ACEA.
- Fullan M., & Hopkins D. (2005a). *The Roots of Educational Change International*. Handbook of Educational Change, Springer
- Fullan M., (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7 (3), 113-122
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2018). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545-561.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2021). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press, 35(9), 125-256
- Harris A, Reynolds D. & Bennett N. (2005). *School Effectiveness And School Improvement Alternative Perspectives*. Continuum International Publishing Group.
- Holloway I. & Wheeler S. (2015). *Qualitative Research for Nurses*. Wiley-Blackwell.
- Hargreaves, A. (2011). Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies. *Journal of Educational Change*, 3, 95-320

- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). In E. Baum, T. -S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 41-51.
- Little, J. W. (2003a). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*, 105 (6), 913–945
- McLaughlin, M. (2015). Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International hand-book of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 70-84
- Mayring, P. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz, UTB.
- Patton M.Q. (2016). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Robson, C. (2017). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2nd ed.). London, UK: SAGE.
- Κωνσταντινόπουλος, Μ., & Στάμου, Μ. (2020). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ως παράγοντας βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εποχή της πανδημίας. *Ελληνική Εκπαίδευση*, 12(2), 141-158.
- Μαλαφούρης, Γ. (2021). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ως μέσο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης εκπαίδευσης. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Εκπαίδευση: Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα: Προκλήσεις και προοπτικές*, 20-22 Ιουνίου 2021, Αθήνα, Ελλάδα.
- Μητσοπούλου, Μ. (2022). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική σχολική διακυβέρνηση. *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, 21(1), 121-134.
- Μπονίδης Κ. (2014). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.
- Παπαδοπούλου, Ε., & Γεωργακόπουλος, Χ. (2022). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 20(3), 45-60.
- Παπαναούμ, Ζ. (2010). *Εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα, Ελλάδα: Gutenberg.
- Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννης, Γ. (2022). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Έρευνα*, 33, 200-211.
- Πασιαρδή, Γ. (2023). Η επίδραση της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας], Λάρισα.
- Χατζηδήμου Κ. & Σταμοβλάσης Δ. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική της γλώσσας. Εφαρμογή των αρχών της ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας στο ερευνητικό πεδίο της διδακτικής της γλώσσας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). Η αναγκαιότητα της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών υπό τις παρούσες συνθήκες. *Εκπαιδευτική Έρευνα*, 18, 200-209.

Η ΧΩΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ. ΈΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παπαναγιώτου Ζωγραφιά

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

Δήμου Αθανάσιος

Μηχανικός Γεωπληροφορικής και Τοπογραφίας Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία θέτει στο επίκεντρο προβλήματα της καθημερινής ζωής που σχετίζονται με την διαχείριση των χωρικών εννοιών και προσπαθεί να αναπτύξει στους μαθητές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται και με το χώρο και το χρόνο. Η χωρική σκέψη (spatial thinking) εστιάζει στο σχήμα, στο μέγεθος, στον προσανατολισμό, στη θέση, στην κατεύθυνση ή στην πορεία κίνησης ενός αντικειμένου, μιας διαδικασίας ή ενός φαινομένου, ή στις σχετικές θέσεις στον χώρο πολλών αντικειμένων, διαδικασιών και φαινομένων. Για να μπορέσουν οι δραστηριότητες αυτές να είναι αποτελεσματικές κρίσιμο ζήτημα είναι να ληφθεί υπόψη η κατανόηση των μαθητών για την έννοια της χωρικής σκέψης. Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων με δείγμα 20 μαθητές της Ε' Δημοτικού για τον ορισμό της χωρικής σκέψης και τις συνιστώσες της στο χώρο. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και σχεδιασμένα σε κλίμακα Likert (Καθόλου-Πάρα πολύ) και περιέχουν ερωτήσεις που σχετίζονται με γραφήματα επί χάρτου και σχεδιαγράμματα.

Λέξεις κλειδιά: χωρική σκέψη, έρευνα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1.Εισαγωγή

Η επίλυση προβλημάτων σχετικών με τον χώρο και τις ιδιότητές του αποτελεί βασική δεξιότητα που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Ο χώρος αποτελεί μία έννοια που αντιμετωπίζουν βιωματικά οι μαθητές σε κάθε στιγμή της ζωής τους, στο μικροεπίπεδο του σχολείου και του σπιτιού τους, στο μεσοεπίπεδο της χώρας τους αλλά και στο μακροεπίπεδο (Goodchild, Janelle, 2010). Οι μαθητές εξοικειώνονται με τις χωρικές έννοιες στο πλαίσιο των μαθημάτων των φυσικών επιστημών όπως η Γεωγραφία και η Μελέτη Περιβάλλοντος, αλλά και μέσω του μαθήματος των Μαθηματικών σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Δραστηριότητες, προβλήματα, ασκήσεις αλλά και παιχνίδια σχετικά με την χωρική σκέψη και τις συνιστώσες της μπορούν να σχεδιαστούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην τυπική και άτυπη μορφή της εκπαίδευσης (Χαρχάρος, 2014). Ωστόσο για να μπορέσουν οι δραστηριότητες αυτές να είναι αποτελεσματικές πρέπει να υπάρχει μία ξεκάθαρη εικόνα στους εκπαιδευτικούς για τις απόψεις των μαθητών και των μαθητριών και την κατανόησή τους για την χωρική σκέψη. Προς αυτή την κατεύθυνση επιχειρεί να συμβάλει η παρούσα έρευνα εμπλουτίζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, με την αποτύπωση ιδεών των μαθητών και των μαθητριών της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Δείγμα αποτέλεσαν 20 μαθητές και μαθήτριες δημοτικού δημόσιου σχολείου στην περιοχή του Πειραιά. Οι απόψεις και οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα, αποτυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια.

1.1 Η έννοια της χωρικής σκέψης και οι συνιστώσες της

Η χωρική σκέψη αξιοποιείται στην καθημερινή ζωή στην πλοήγηση, την επιστήμη για την κατανόηση διαφόρων φαινομένων και διατάξεων, ενώ αποτελεί αναπόσπαστο αντικείμενο πολλών μαθημάτων όπως η Φυσική, η Γεωγραφία και επιστημών όπως η Μηχανική. Η χωρική σκέψη είναι

επίσης χρήσιμη για την παροχή και την λήψη οδηγιών και την αξιοποίηση σε κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Goodchild, Janelle, 2010). Όλες οι ερωτήσεις έλαβαν υπόψιν το γεγονός ότι χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρικά εργαλεία, γραφήματα, χάρτες στην καθημερινή ζωή αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ishikawa, Newcombe, 2021). Οι μαθητές ωστόσο έχει παρατηρηθεί πως δυσκολεύονται να κατανοήσουν την επιστημονική πρόσληψη της πραγματικότητας και τις αφηρημένες έννοιες στις φυσικές επιστήμες (Χαρχάρος, 2014). Η αφαιρετική σκέψη δυσκολεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες της σχολικής ηλικίας, αφού η λογική τους λειτουργεί με βάση τον αντιληπτό πραγματικό χώρο (Χαρχάρος, 2014). Επίσης η σημασία της χωρικής νοημοσύνης τονίστηκε από τον Howard Gardner, στο πλαίσιο της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης για την δυνατότητα αναγνώρισης και χειρισμού μοτίβων σε μεγάλους αλλά και περιορισμένους χώρους (Gardner, 1983).

Η χωρική σκέψη είναι εγγενής στον άνθρωπο και καλλιεργείται σταδιακά μέσω της εξάσκησης (Golledge et al., 2008). Παράλληλα, η χωρική σκέψη αποτελείται από ένα σύνολο ικανοτήτων (Gilligan, 2020). Βασική δεξιότητα στο πλαίσιο της χωρικής σκέψης είναι ο προσανατολισμός στον πραγματικό κόσμο και η δημιουργία νοητικών χαρτών (Lee, Bednarz, 2009). Ακόμη η χωρική σκέψη καλλιεργείται συστηματικά στο πλαίσιο του λεγόμενου σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων και αντικειμένων. Βιβλιογραφικά η χωρική σκέψη ως έννοια αναλύεται τόσο ως προς την αναλυτική, την περιγραφική και την συμπερασματική της διάσταση. Η χωρική σκέψη (spatial thinking) σχετίζεται με τη γνώση και κατανόηση χωρικών εννοιών και σχέσεων, τους τρόπους αναπαράστασης των εννοιών αυτών και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την χωρική πληροφορία (NRC, 2006). Ως συνιστώσες της χωρικής σκέψης μπορούν να θεωρηθούν η έννοια του χώρου, τα εργαλεία της απεικόνισης του και οι διαδικασίες κατανόησης και ανάλυσης (Montello, 2008).

Η χωρική σκέψη περιλαμβάνει τον χώρο (concept of space), τις ποικίλες αναπαραστάσεις του (tools of representation) όπως οι χάρτες και τα διαγράμματα και τον συλλογισμό για την εξήγηση των πληροφοριών (process of reasoning) (Gersmehl, Gersmehl, 2007). Άλλες βασικές έννοιες που συνδέονται με τη χωρική σκέψη αποτελούν η ιεραρχία, η σύγκριση, η μετάβαση, η αναλογία και η περιφέρεια (Gersmehl, Gersmehl, 2007). Επίσης στο πλαίσιο της χωρικής ικανότητας εξετάζονται η αντίληψη της θέσης του ατόμου ως προς τον χώρο, η νοητική περιστροφή ενός αντικειμένου και η χωρική οπτικοποίηση (Linn, Petersen, 1985). Επιμέρους τρόποι χωρικής σκέψης περιλαμβάνουν τον καθορισμό απόλυτης και σχετικής θέσης, χωρικές συγκρίσεις, αναγνώριση χωρικών επιρροών, οριοθέτηση μίας περιοχής, γραφικές απεικονίσεις, χωρικές αναλογίες και αξιολόγηση χωρικής σχέσης. Επιπρόσθετα στο πλαίσιο της χωρικής σκέψης οι μαθητές είναι σε θέση να διαβάζουν τους χάρτες και να υπολογίζουν αποστάσεις (Janelle, Goodchild, 2009). Η κατανόηση του προσανατολισμού, η σύγκριση πληροφοριών, η επιλογή της καλύτερης θέσης με βάση συγκεκριμένους παράγοντες και η κατανόηση γεωγραφικών χαρακτηριστικών είναι πολύ βασικά στοιχεία τα οποία οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν και να εμπεδώσουν (Lee, Bednarz, 2012).

Σημαντική είναι και η έννοια του χωρικού εγγραμματος. Ο χωρικός εγγραμματοςμός συνίσταται στην κατανόηση χαρτών, εικόνων, και χωρικών δεδομένων με τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας της κατανόησης των αριθμών, των κειμένων και της λογικής (Goodchild, 2006). Παράλληλα ο χωρικός εγγραμματοςμός έχει οριστεί η ικανότητα να κατανοούν και να αναγνωρίζουν τα άτομα τον κόσμο από μια κάτοψη (Goodchild, 2006).

1.2 Μέθοδος της έρευνας

Ως μέθοδος έρευνας χρησιμοποιείται η ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίων, σε ένα δείγμα μαθητών και μαθητριών του δημοτικού σχολείου, ώστε να συγκεντρωθούν δεδομένα. Ως εργαλείο συγκέντρωσης των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο σε κλίμακα Likert (Καθόλου-Πάρα πολύ). Μέσω της έρευνας γίνεται προσπάθεια να μετρηθεί η χωρική σκέψη και η χωρική ικανότητα των μαθητών που συνίσταται στην χωρική αντίληψη και την

οπτική αναπαράσταση. Στα ερωτηματολόγια προστέθηκαν και εικόνες και γραφήματα επί χάρτου και σχεδιαγράμματα, συνδυαστικά με τις ερωτήσεις. Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα αποτέλεσε η αποτύπωση της άποψης των μαθητών και των μαθητριών για τον ορισμό της χωρικής σκέψης και ειδικότερα για το σχήμα, το μέγεθος, τον προσανατολισμό, τη θέση, την κατεύθυνση και την πορεία κίνησης ενός αντικειμένου. Στο ερωτηματολόγιο αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά του χώρου με σκοπό τη διατύπωση προβλημάτων, την εύρεση απαντήσεων και την έκφραση λύσεων σε απλές ασκήσεις εμπνευσμένες από την καθημερινή ζωή.

Ειδικότερα μέσα από την έρευνα γίνεται προσπάθεια να ανιχνευτεί το επίπεδο χωρικής σκέψης μαθητών και μαθητριών ηλικίας 11 ετών. Οι ερωτήσεις που εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο, είχαν στόχο να αξιολογήσουν τις δεξιότητες της χωρικής σκέψης των μαθητών και των μαθητριών, όπως η θέση, οι συνδέσεις, οι συγκρίσεις, οι επιδράσεις και η ιεραρχία (Anthamatten, 2010). Άλλες χωρικές ικανότητες που εξετάζονται στο πλαίσιο των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας αποτελούν η χρήση εργαλείων, όπως οι χάρτες, για την επίλυση προβλημάτων και την λήψη αποφάσεων (Hespanha et al., 2009). Το ερωτηματολόγιο περιέχει ακόμη ερωτήσεις για τα χαρακτηριστικά των χωρικών οντοτήτων, όπως η αναγνώριση σχημάτων, αξιολόγηση του μεγέθους αλλά και για τον προσανατολισμό, την τοποθεσία και την απόσταση. Επιπροσθέτως εξετάζονται τυχόν μετασχηματισμοί, όπως η αλλαγή κλίμακας και η μετακίνηση αλλά και σύνθετοι χωρικοί συλλογισμοί όπως η εύρεση διαδρομών (Eliot, Smith, 1983). Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της χωρικής ικανότητας εξετάζονται δεξιότητες ανάγνωσης χαρτών, εκτίμησης αποστάσεων και κατανόησης γεωγραφικών χαρακτηριστικών (Lee, Bednarz, 2012). Ακόμη εξετάζεται και η κατεύθυνση στο χώρο (Golledge, 2002).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 7 ερωτήσεις. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων εντός του ερωτηματολογίου ήταν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έπρεπε να επιλέξουν το κατάλληλο σχήμα και να το τοποθετήσουν πάνω στον χάρτη. Υπήρχαν ακόμη ερωτήσεις κρίσεως στις οποίες οι μαθητές ανέπτυσαν την άποψή τους για την καταλληλότερη επιλογή με βάση τα στοιχεία που τους δίνονταν.

2. Αποτελέσματα της έρευνας

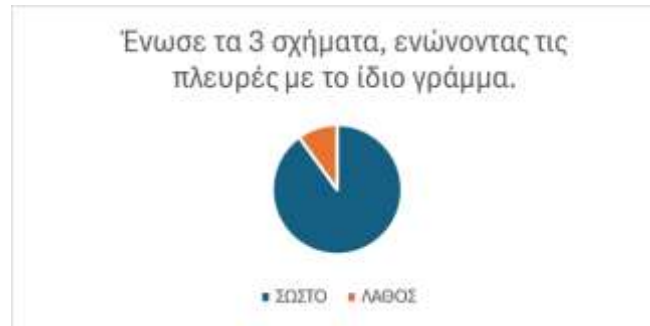
Η πρώτη ερώτηση καλούσε τους μαθητές να επιλέξουν το σωστό σχήμα. Η εκφώνηση ανέφερε πως αν ενώσουμε τις πλευρές των σχημάτων με το ίδιο γράμμα θα προκύψει ένα νέο σχήμα. Η ερώτηση παρουσιάστηκε στους μαθητές ως εξής: «Ένωσε τα 3 σχήματα ενώνοντας τις πλευρές με το ίδιο γράμμα. Ποιο σχήμα πιστεύεις ότι θα προκύψει; Κυκλώνω αυτό που νομίζω (Εικόνα 1)».

Στην ερώτηση αυτή οι μαθητές εξασκήθηκαν στην νοητική περιστροφή ενός αντικειμένου και την χωρική οπτικοποίηση.



Εικόνα 1. Σχήμα της πρώτης ερώτησης

Στην ερώτηση αυτή 18 μαθητές απάντησαν την σωστή επιλογή και 2 μαθητές/μαθήτριες επέλεξαν λανθασμένο σχήμα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2.



Εικόνα 2. Αποτελέσματα της πρώτης ερώτησης

Στην δεύτερη ερώτηση πολλαπλής επιλογής οι μαθητές και οι μαθήτριες επέλεξαν την σωστή επιλογή για τα διαφορετικά μέρη της Ελλάδας και την θέση τους σε σχέση με άλλες πόλεις (Εικόνα 3) συμβουλευόμενοι τον χάρτη (Εικόνα 4).

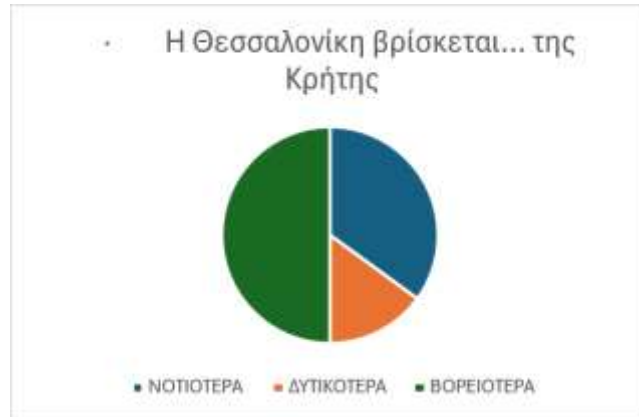
- Η Κρήτη βρίσκεται... της Αθήνας
Α. Βορειότερα Β. Νοτιότερα Γ. Δυτικότερα Δ. Ανατολικότερα
- Η Θεσσαλονίκη βρίσκεται... της Κρήτης
Α. Βορειότερα Β. Νοτιότερα Γ. Δυτικότερα Δ. Ανατολικότερα
- Η Κεφαλονιά βρίσκεται... της Ρόδου
Α. Βορειότερα Β. Νοτιότερα Γ. Δυτικότερα Δ. Ανατολικότερα

Εικόνα 3. Εκφώνηση δεύτερης ερώτησης
Εικόνα 4. Χάρτης δεύτερης ερώτησης



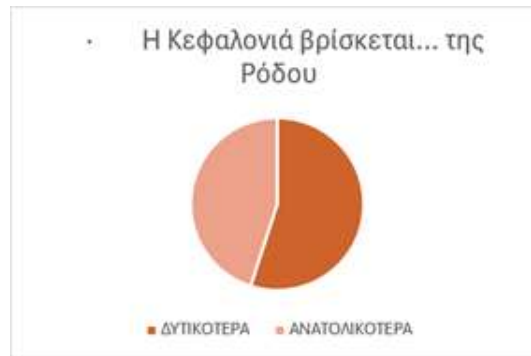
Εικόνα 5. Αποτελέσματα δεύτερης ερώτησης

Στην ερώτηση για την σχετική θέση της Κρήτης και της Αθήνας, 15 μαθητές απάντησαν σωστά επιλέγοντας νοτιότερα και 5 μαθητές απάντησαν βορειότερα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 5.



Εικόνα 6. Αποτελέσματα δεύτερης ερώτησης

Σχετικά με την ερώτηση για την σχετική θέση της Κρήτης και της Θεσσαλονίκης 10 μαθητές απάντησαν σωστά επιλέγοντας βορειότερα, 7 μαθητές απάντησαν νοτιότερα και 3 μαθητές απάντησαν δυτικότερα (Εικόνα 6). Τέλος σχετικά με την ερώτηση για την σχετική θέση της Κεφαλονιάς και της Ρόδου 11 μαθητές απάντησαν σωστά επιλέγοντας δυτικότερα και 9 μαθητές ανατολικότερα (Εικόνα 7).



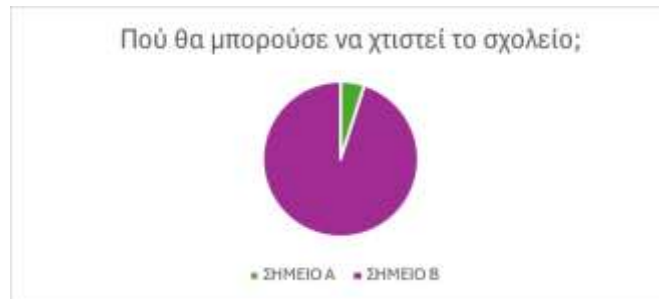
Εικόνα 7. Αποτελέσματα δεύτερης ερώτησης

Στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκε και η ακόλουθη ερώτηση ανοιχτού τύπου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να επιλέξουν έχοντας το ρόλο του δημάρχου της πόλης, το καλύτερο σημείο για να χτιστεί ένα νέο σχολείο. Τα διαθέσιμα σημεία ήταν το Α και το Β (Εικόνα 8). Αναφερόταν πως «στο σημείο Α περνούσε ένα ρέμα το οποίο δεν υπάρχει πια, αφού στην θέση του έχει φτιαχτεί ένας δρόμος. Στο σημείο Β το έδαφος είναι πεδινό και παλιά βρισκόταν εκεί ένα πάρκο».



Εικόνα 8. Χάρτης τρίτης ερώτησης

Οι 19 μαθητές επέλεξαν το σημείο Β και 1 μαθητής επέλεξε το σημείο Α, όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 9. Οι μαθητές επέλεξαν το σημείο Β λέγοντας πώς ήταν καλύτερη και πιο ασφαλής επιλογή και πιο εύκολη αφού δεν υπήρχε ανηφόρα. Ακόμη ανέφεραν ότι θα υπήρχε και περισσότερος χώρος και θα ήταν πιο εύκολο να πάνε τα παιδιά στο σχολείο.

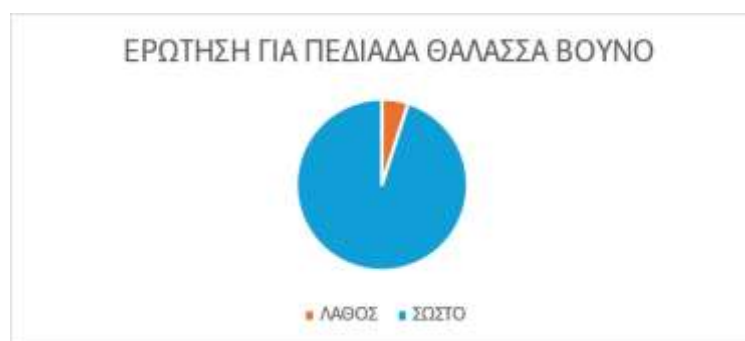


Εικόνα 9. Αποτελέσματα τρίτης ερώτησης

Στην επόμενη ερώτηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν στην παρακάτω εικόνα ένα βουνό, γράφοντας το γράμμα Β πάνω στον χάρτη (Εικόνα 10), μία πεδινή περιοχή γράφοντας το γράμμα Π και μία θάλασσα (υδάτινο όγκο) σημειώνοντας το γράμμα Θ. Στο πλαίσιο της ερώτησης αυτής οι μαθητές εξασκήθηκαν στην δεξιότητα χωρικής σκέψης που έχει σχέση με την θέση. Στην ερώτηση αυτή 19 μαθητές τοποθέτησαν σωστά τα αντίστοιχα στοιχεία και ένας μαθητής τοποθέτησε λανθασμένα την πεδιάδα (Εικόνα 11). Οι μαθητές είπαν ότι επέλεξαν ως κριτήριο τοποθέτησης της πεδιάδας το σημείο που δεν έχει βλάστηση και ότι η πεδιάδα είναι κοντά στην θάλασσα.



Εικόνα 10. Χάρτης τέταρτης ερώτησης



Εικόνα 11. Αποτελέσματα τέταρτης ερώτησης

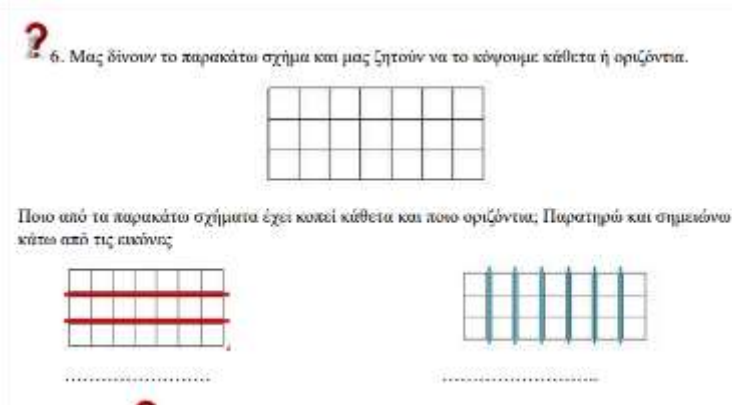
Στην επόμενη ερώτηση κλήθηκαν να σημειώσουν πάνω στον χάρτη (Εικόνα 12) τους δρόμους που μπορεί να ακολουθήσει κάποιος για να φτάσει από την εκκλησία στην παιδική χαρά, ακολουθώντας τον πιο σύντομο δρόμο και να εκτιμήσουν την απόσταση ανάμεσα στα δύο σημεία. Η πραγματική απόσταση των δύο σημείων ήταν 550 μέτρα. Στην ερώτηση αυτή 6 μαθητές

απάντησαν 1 χιλιόμετρο, 2 μαθητές απάντησαν 2 χιλιόμετρα, 2 μαθητές απάντησαν 10 χιλιόμετρα, Ακόμη ένας μαθητής απάντησε 7,5 μέτρα, ένας μαθητής 500 μέτρα, ένας μαθητής 50 μέτρα, ένας μαθητής 3 χιλιόμετρα και ένας μαθητής 200 μέτρα. Πέντε μαθητές δεν έδωσαν απάντηση με αριθμό, αλλά απάντησαν μόνο την λέξη χιλιόμετρα.



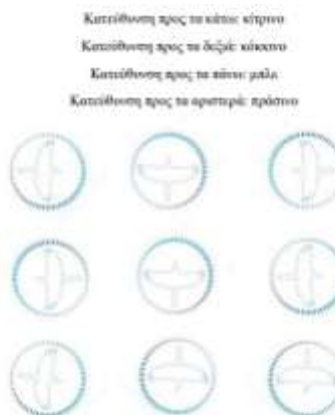
Εικόνα 12. Χάρτης πέμπτης ερώτησης

Στην έκτη ερώτηση αναφερόταν πώς το παρακάτω σχήμα (Εικόνα 13) σε μία περίπτωση είχε κοπεί κάθετα και στην άλλη οριζόντια και ζητούσε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να σημειώσουν με ποιον τρόπο είχε κοπεί κάθε φορά. Στην ερώτηση αυτή όλοι οι μαθητές επέλεξαν στην σωστή απάντηση.



Εικόνα 13. Αποτελέσματα έκτης ερώτησης

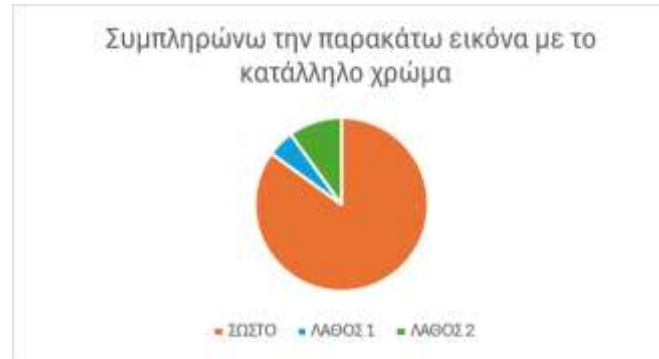
Στην τελευταία ερώτηση οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν την εικόνα (Εικόνα 14) με το κατάλληλο χρώμα, καθώς εξασκούσαν στην ικανότητα του προσανατολισμού και την διάκριση της κατεύθυνσης.



Εικόνα 14. Εικόνα έβδομης ερώτησης

Στην ερώτηση αυτή 17 μαθητές και μαθήτριες χρωμάτισαν σωστά τα σχήματα ενώ ένας μαθητής μπέρδευσε όλες τις έννοιες προσανατολισμού μεταξύ τους (Λάθος 1). Παράλληλα δύο μαθητές μπέρδευαν τις έννοιες αριστερά και δεξιά (Λάθος 2), όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 15.

Εικόνα 15. Αποτελέσματα έβδομης ερώτησης



3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την χωρική σκέψη και τις συνιστώσες της στους μαθητές του δείγματος. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αλλά και οι ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης συμπληρώθηκαν με σωστό τρόπο από την συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και των μαθητριών του δείγματος. Ειδικότερα ο προσανατολισμός στον πραγματικό κόσμο που αποτελεί βασική δεξιότητα στο πλαίσιο της χωρικής σκέψης φάνηκε να είναι ανεπτυγμένος στους μαθητές του δείγματος. Ακόμη μέσα από τις ερωτήσεις έγινε εμφανής η ικανότητα της συντριπτικής πλειοψηφίας του δείγματος στην αναλυτική, περιγραφική και συμπερασματική διάσταση της χωρικής σκέψης. Στο ερωτηματολόγιο για να μπορέσουν να αποτυπωθούν στοιχεία της χωρικής σκέψης, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία απεικόνισης, ανάλυσης και τοποθέτησης πάνω στον χάρτη στοιχείων όπως βουνά, πεδιάδες και θάλασσες. Επίσης τα εργαλεία συνέδραμαν στην αναγνώριση των χωρικών οντοτήτων. Άλλες βασικές έννοιες που συνδέονται με τη χωρική σκέψη στις οποίες οι μαθητές παρουσίασαν ανεπτυγμένη ικανότητα, αποτελούν η ιεραρχία και η σύγκριση χωρικών οντοτήτων. Οι μαθητές παρουσιάστηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο ικανοί να διαβάζουν τους χάρτες, να υπολογίζουν αποστάσεις και να πραγματοποιούν σύγκριση χωρικών πληροφοριών καθώς και επιλογή της καλύτερης θέσης με βάση συγκεκριμένους παράγοντες. Ακόμη στο πλαίσιο της χωρικής ικανότητας οι συμμετέχοντες μαθητές παρουσίασαν ανεπτυγμένη την αντίληψη της θέσης του ατόμου ως προς τον χώρο και την χωρική οπτικοποίηση. Επομένως συνολικά ο χωρικός εγγραμματισμός των μαθητών παρουσιάστηκε ανεπτυγμένος, όπως αποτυπώθηκε από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια χωρικής σκέψης. Μελλοντικά σχεδιάζεται επέκταση της έρευνας με εφαρμογή σε νέο δείγμα, αλλά και εμπλουτισμός του ερωτηματολογίου με πολυμεσικά εργαλεία και πόρους, ώστε να επεκταθεί η κατανόηση της αντίληψης των μαθητών διαφόρων ηλικιών για την χωρική σκέψη και τις συνιστώσες της.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Χαρχάρος, Χ. (2014). *Ανάλυση χωρικών εννοιών για την ενίσχυση της χωρικής σκέψης στην Εκπαίδευση*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αγρονόμων και Τοπογράφων Μηχανικών.

Ξενόγλωσση

- Anthamatten, P. (2010). Spatial thinking concepts in early grade-level geography standards. *Journal of Geography*, 109 (5), 169-180.
- Eliot, J., Smith, M. (1983). *An International Directory of Spatial Tests*. UK: NFER-Nelson.
- Hespanha, R., Goodchild, F., Janelle, G. (2009). Spatial thinking and technologies in the undergraduate social science classroom. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(1), 17-27.
- Howard, G. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. London: Basic Books.
- Gersmehl, J., Gersmehl, A. (2007). Spatial thinking by young children: neurologic evidence for early development and “educability”. *Journal of Geography*, 106 (5), 181-191.
- Gilligan, K., (2020). *Make Space: The Importance of Spatial Thinking for Learning Mathematics*. *Front. Young Minds*, 8, (50). doi: 10.3389/frym.2020.00050
- Goodchild, M. (2006). "The fourth R? Rethinking GIS education." Retrieved on 10-2-2024 from: <http://www.esri.com/news/arcnews>
- Goodchild, M., Janelle, G. (2010). Toward critical spatial thinking in the social sciences and humanities. *GeoJournal*, 75 (1), 3-13.
- Golledge, R. (2002). The nature of geographic knowledge. *Annals of the Association of American Geographers*, 92 (1), 1-14.
- Golledge, R., Marsh, M., Battersby, S. (2008). A Conceptual Framework for Facilitating Geospatial Thinking. *Annals of the Association of American Geographers*, 98, (2), 285-308.
- Ishikawa, T., Newcombe, N.S. (2021). Why spatial is special in education, learning, and everyday activities. *Cogn. Research*, 6 (20). <https://doi.org/10.1186/s41235-021-00274-5>
- Lee, J., Bednarz, R. (2009). Effect of GIS Learning on Spatial Thinking. *Journal of Geography in Higher Education*, 33 (2), 183-198.
- Lee, J., Bednarz, R. (2012). Components of spatial thinking: Evidence from a spatial thinking ability test. *Journal of Geography*, 111 (1), 15-26.
- Linn, M., Petersen, C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Montello, D. (2008). Committee on “Support for Thinking Spatially: The Incorporation of Geographic Information Science Across the K-12 Curriculum,” the National Research Council, Learning to Think Spatially. Washington: The National Academies Press.
- National Research Council, (2006). *Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum*.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ιωάννογλου Κωνσταντία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με μια ποικιλία σημαντικών διδασκαλικών αποτελεσμάτων. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ελεγχθούν μεταβολές στη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης εκπαιδευτικών μετά την συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στην Τέχνη. Επιπλέον, επιχειρήθηκε ο έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας του προγράμματος. Στην έρευνα πήραν μέρος 22 εκπαιδευτικοί. Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν: «Emotion Regulation Questionnaire» (ERQ) (Gross & John, 2003), «Brief COPE» (Carver, 1997), και ένα

Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από το Πρόγραμμα. Η συλλογή δεδομένων έγινε πριν και μετά την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν μικρές διαφορές στη χρήση στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης της ομάδας παρέμβασης χωρίς στατιστική σημαντικότητα. Όσον αφορά στην κοινωνική εγκυρότητα, οι στόχοι και η διαδικασία του προγράμματος έλαβαν σημαντική κοινωνική αποδοχή, ενώ ελάχιστα χαμηλότερη ήταν αυτή της σημαντικότητας των αποτελεσμάτων. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια μπορεί να παρέχει θεωρητικές και πρακτικές πληροφορίες για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων για τη συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική ρύθμιση, τέχνη, προγράμματα για εκπαιδευτικούς

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με τρόπους που επηρεάζουν πολλές πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη (Sutton, 2005), την ευημερία τους και την ψυχική τους υγεία (Chang, 2013 · Taxer & Frenzel, 2015), αλλά και τα συναισθήματα των παιδιών στην τάξη και την παρακίνησή τους (Becker et al., 2014 · van Doorn et al., 2014). Οι στόχοι τους μπορεί να είναι κάθε φορά διαφορετικοί, δηλαδή μπορεί να αφορούν εσωτερική ή/και εξωτερική λειτουργία. Έτσι, προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα άριστο συναισθηματικό κλίμα, σε κάποιες περιστάσεις μπορεί να χρησιμοποιούν την εσωτερική ρύθμιση (να ρυθμίζουν τα δικά τους συναισθήματα) και σε κάποιες άλλες την εξωτερική ρύθμιση (να ρυθμίζουν τα συναισθήματα των μαθητών τους) (Taxer & Gross, 2018). Σε άλλες περιπτώσεις, μία ενέργεια ρύθμισης συναισθήματος θα μπορούσε ταυτόχρονα να εξυπηρετεί και τις δύο αυτές λειτουργίες συναισθηματικής ρύθμισης.

Η επιστημονική γνώση που αποδεικνύει τον ευεργετικό ρόλο της Τέχνης στην συναισθηματική υγεία προκύπτει κυρίως από ερευνητικά δεδομένα πάνω στις θεραπείες τέχνης (art therapies) στον τομέα της υγείας. Συγκριτική επισκόπηση εξήντα επτά μελετών με αντικείμενο τα μεσολαβητικά εργαλεία των δημιουργικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων εντόπισαν μοναδικούς παράγοντες θεραπευτικής αλλαγής που αναδύονται κατά την καλλιτεχνική ενασχόληση: την «ενσάρκωση», την «συγκεκριμενοποίηση», τον «συμβολισμό και τις μεταφορές» (De Witte et al., 2021). Αυτοί οι ευεργετικοί μεσολαβητές που χαρακτηρίζουν την καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία στηρίζουν βασικές στρατηγικές που εμπλέκονται στη ρύθμιση συναισθημάτων (Sakka & Juslin, 2018 · Koole, 2009 · Baltazar & Saarikallio, 2017). Η επιτελεστική τέχνη αποτελεί καίριο εργαλείο και μέθοδο για τη δημιουργική, την κοινωνική και τη συναισθηματική μάθηση (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023)

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αξιολογες προσπάθειες για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, από τη μελέτη τους δεν προκύπτουν οργανωμένες παρεμβάσεις που να σχετίζονται ειδικά με τη συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών. Τα περισσότερα προγράμματα αποσκοπούν σε πρακτική εφαρμογή στην τάξη (Πλατσίδου, 2010). Παρότι κάποια από αυτά χαρακτηρίζονταν από ένα στάδιο βιωματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από συγκεκριμένες προβολικές, σωματικές και άλλες δημιουργικές τεχνικές (Αναγνωστοπούλου και συν., 2007 · Κέντρο Πρόληψης «ΕΛΠΙΔΑ», 2022 · Sustainable Greece, 2019), κανένα δε φαίνεται να δομείται πάνω σε έναν συνδυασμό καλλιτεχνικών δημιουργικών δραστηριοτήτων από πολλές μορφές τέχνης, που να συνδέει σκόπιμα τις ευεργετικές δυνατότητες των τεχνών σε μια αδιάσπαστη ενότητα ενδυνάμωσης της συναισθηματικής ρύθμισης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Τέλος, από τη σύντομη μελέτη των συγκεκριμένων παρεμβάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν αναφέρονται προσπάθειες ελέγχου της κοινωνικής εγκυρότητας αυτών των δράσεων.

Με βάση τα προαναφερόμενα, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Ο στόχος της ήταν η διερεύνηση κατά πόσο η δημιουργική ενασχόληση με διάφορες μορφές Τέχνης (μουσική, θέατρο, χορός, εικαστικά, γλυπτική, λογοτεχνία, ποίηση, κινηματογραφία) μπορεί να βελτιώσει τη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, επιχειρήθηκε ο έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας του προγράμματος, στο τέλος του, με την υποκειμενική ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες.

Ειδικότερα, αναμενόταν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Τέχνη:

- Θα βελτιώνει τη χρήση της στρατηγικής της γνωστικής αναπλαισίωσης και θα μειώνει τη χρήση της στρατηγικής της εκφραστικής καταστολής.
- Θα ενίσχυε τη χρήση των προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης πιέσεων και θα μειώνει τις μη προσαρμοστικές στρατηγικές

Επιπλέον,

- Θα λάμβανε υψηλή κοινωνική αποδοχή όσον αφορά στη σχετικότητα των στόχων του, την καταλληλότητα της διαδικασίας του, καθώς και την σημαντικότητα των αποτελεσμάτων του.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος της έρευνας

2.1.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 22 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες είχαν ηλικία από 29 έως 63 έτη. Από αυτούς οι μισοί (11) συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την συναισθηματική ρύθμιση (ομάδα παρέμβασης), ενώ οι άλλοι μισοί (11) δε δέχθηκαν καμία παρέμβαση (ομάδα ελέγχου). Όσον αφορά στο φύλο, η ομάδα παρέμβασης απαρτιζόταν από 9 γυναίκες και 2 άνδρες, ενώ στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν μόνο γυναίκες. Όσον αφορά στις σχέσεις τους με το δημόσιο σχολείο, η ομάδα παρέμβασης αποτελούνταν από 9 νηπιαγωγούς, έναν ψυχολόγο και μία κοινωνική λειτουργό, ενώ την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν 9 νηπιαγωγοί και 2 δάσκαλοι.

2.1.2 Ερευνητικά εργαλεία

- Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Ρύθμισης: Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross & John, 2003)

Αξιολογεί ατομικές διαφορές στην καθημερινή χρήση δύο στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης: τη γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή

Περιέχει 10 προτάσεις:

- α) 6 αφορούν τη γνωστική αναπλαισίωση και
- β) 4 την εκφραστική καταστολή

- Ερωτηματολόγιο Αντιμετώπισης Πιέσεων: Brief Cope (Carver, 1997)

Εξετάζει διάφορες προσαρμοστικές ή μη προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης πιέσεων (Kapsou et al, 2010).

Περιέχει 28 δηλώσεις:

- α) 8 για τις στρατηγικές εστιασμού στο πρόβλημα β) 12 για τις στρατηγικές εστιασμού στο συναίσθημα και γ) 8 για τις στρατηγικές αποφυγής

- Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από το πρόγραμμα

Κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και εξετάζει τη συμφωνία των συμμετεχόντων με τους στόχους, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα του προγράμματος

Περιέχει:

- α) 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου
- β) 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

2.1.3 Διαδικασία

Αρχικά σχεδιάστηκε το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος στην Τέχνη από την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δασκάλα χορού. Για την οργάνωσή του απαιτήθηκε ένα εξάμηνο και η ερευνήτρια βασίστηκε α) στις δικές της σπουδές και επιμορφωτικές εμπειρίες, αλλά και στην ενδελεχή μελέτη βιβλιογραφίας ποικίλων καλλιτεχνικών προσεγγίσεων των συναισθημάτων και της διαχείρισής τους, β) στις απόψεις και συμβουλές τριών ειδικών, καλλιτεχνών-δασκάλων, στις τέχνες αντίστοιχα της μουσικής, του χορού και του θεάτρου, καθώς και ενός κοινωνιολόγου, επιστημονικά υπεύθυνου σε κέντρο συναισθηματικής υγείας για παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς και άλλες κοινωνικές ομάδες.

Στη συνέχεια, ανακοινώθηκε η διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος σε εκπαιδευτικούς δημοσίων νηπιαγωγείων του δήμου Καλαμαριάς. Έδειξαν ενδιαφέρον 22 εκπαιδευτικοί οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ισάριθμες ομάδες των 11 ατόμων, την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου.

Πριν την έναρξη του πρώτου εργαστηρίου του επιμορφωτικού προγράμματος, και οι δύο ομάδες συμπλήρωσαν ανώνυμα τα έντυπα ερωτηματολόγια που αφορούσαν σε α) κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία, β) το Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross & John, 2003) και γ) το Brief COPE (Carver, 1997). Αυτή η συμπλήρωση αποτέλεσε την πρώτη μέτρηση.

Ακολούθως, οι 11 εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Τέχνη, του οποίου συντονίστρια και εμψυχώτρια ήταν η ερευνήτρια, για το χρονικό διάστημα των πέντε μηνών. Η υλοποίησή του περιέλαβε 10 συναντήσεις – εργαστήρια, το καθένα με διαφορετική θεματική. Η συχνότητα των επιμορφωτικών συναντήσεων ήταν δύο φορές το μήνα, σε σχολική αίθουσα δημόσιου Νηπιαγωγείου του δήμου Καλαμαριάς Θεσσαλονίκης. Η διάρκεια του κάθε εργαστηρίου ήταν 2 ώρες και η δομή του απαρτιζόταν από τρία μέρη: την εισαγωγή (αρχικό μοίρασμα, ενεργοποίηση), την ανάπτυξη (κύριο μέρος) και το κλείσιμο (αναστοχασμός/αποθεραπεία/χαλάρωση).

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του τελευταίου εργαστηρίου του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της δεύτερης μέτρησης από τα δύο ερωτηματολόγια α) Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross & John, 2003) και β) Brief COPE (Carver, 1997) και από τις δύο ομάδες. Στην περίπτωση της ομάδας παρέμβασης, ζητήθηκε επιπρόσθετα από τα μέλη της να απαντήσουν ανώνυμα στο Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από το πρόγραμμα.

2.1.4 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Τίτλος του προγράμματος ήταν « *Η τέχνη στη βελτίωση της ικανότητας συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών* ».

Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να βιώσουν μια ολιστική εμπειρία με το σώμα, τις αισθήσεις, το συναίσθημα και το νου, προκειμένου να ανακαλύψουν ένα δημιουργικό τρόπο κατανόησης των συναισθημάτων τους, αλλά και του τρόπου διαχείρισής τους, βελτιώνοντας την προσωπική, αλλά και επαγγελματική τους ταυτότητα.

Η θεματολογία των εργαστηρίων ήταν η ακόλουθη:

Πίνακας 1: « Η τέχνη στη βελτίωση της ικανότητας συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών »

1Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Ξεκινάμε...πάμε στ' ανοιχτά...»	6η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Το συναίσθημα του ΘΥΜΟΥ (2): Σύνδεση του συναισθήματος του θυμού με τους άλλους – Όρια – Διαχείριση συγκρούσεων»

2η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα»	7η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ «Το συναίσθημα του ΦΟΒΟΥ»
3η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Ο ρόλος των συναισθημάτων και των σκέψεων στη λήψη αποφάσεων»	8η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Το συναίσθημα του ΑΓΧΟΥΣ»
4η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Επικοινωνία – Ενσυναίσθηση - Ενεργητική ακρόαση»	9η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση»
5η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Το συναίσθημα του ΘΥΜΟΥ (1): Σύνδεση του συναισθήματος του θυμού με τον εαυτό»	10η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ «Κλείσιμο του προγράμματος – αξιολόγηση»

2.1.5 Ανάλυση δεδομένων

Σε πρώτη φάση ελέγχθηκε εάν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου πριν από την εφαρμογή του προγράμματος. Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκε το t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (t-test independent samples). Σε δεύτερη φάση έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων ξεχωριστά για κάθε ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση. Η σύγκριση πραγματοποιήθηκε κάνοντας χρήση του t-test εξαρτημένων δειγμάτων (t-test dependent). Οι τιμές που προέκυψαν για όλους τους παραπάνω παράγοντες και για τα δύο ερωτηματολόγια ήταν από 1 έως 5. Οι αναλύσεις αξιοπιστίας για τις υποκατηγορίες των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν με τον δείκτη alpha του Cronbach, για την πρώτη και δεύτερη μέτρηση, και ήταν καλές για όλες τις υποκλίμακες.

Τέλος, για τον έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητας του προγράμματος οι βαθμολογίες προέκυψαν από τον μέσο όρο των τιμών των απαντήσεων για κάθε παράγοντα του προγράμματος στις κλειστές ερωτήσεις του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου. Οι τιμές που προέκυψαν για όλους τους παράγοντες του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν από 1 έως 5. Όσον αφορά στις τρεις ανοιχτές ερωτήσεις του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Ποσοτική αξιολόγηση της παρέμβασης

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, στον έλεγχο τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών στη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης μεταξύ των δύο ομάδων (t-test independent samples), όλες οι διαφορές ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου βρέθηκαν χωρίς στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 2: Έλεγχοι t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων για τις διαφορές της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος

	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ (N=11)	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ (N=11)			
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Μ.Ο. (T.A.)	Μ.Ο. (T.A.)	t	p	Διαφορά Μ.Ο. των δύο ομάδων
Γνωστική αναπλασίωση	3,86 (0,80)	3,86 (0,63)	(df=20) 0,00	1	0
Εκφραστική καταστολή	2,36 (0,97)	1,86 (0,46)	(df=14,3 8) 1,54	0,145	0,5
Εστιασμός στο πρόβλημα	3,21 (0,48)	3,07 (0,36)	(df=20) 0,741	0,468	0,14
Εστιασμός στο συναίσθημα	2,61 (0,39)	2,47 (0,23)	(df=20) 0,983	0,337	0,14
Αποφυγή αντιμετώπισης	1,92 (0,44)	1,73 (0,20)	(df=14) 1,224	0,241	0,19

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, στη μέτρηση που έγινε στην ομάδα παρέμβασης αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, η στατιστική ανάλυση κατέγραψε μικρή βελτίωση στη χρήση των στρατηγικών της γνωστικής επανεκτίμησης και εκφραστικής καταστολής των εκπαιδευτικών χωρίς, όμως, στατιστική σημαντικότητα. Επίσης, ούτε στη χρήση των προσαρμοστικών και μη προσαρμοστικών στρατηγικών τους απέναντι σε αγχογόνες καταστάσεις παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά.

Πίνακας 3: Συγκεντρωτικός πίνακας για τις διαφορές των μέσων όρων των δύο μετρήσεων και των δύο ομάδων πριν και μετά το πρόγραμμα

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ & ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ					
		ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ		
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ	Μ.Ο. (T.A.)	Μ.Ο. (T.A.)	p	Διαφορά Μ.Ο.
Γνωστική αναπλαισίωση	Ομάδα ελέγχου	3,86 (0,63)	3,56 (0,74)	0,203	-0,3
	Ομάδα παρέμβασης	3,86 (0,80)	4,07 (0,44)	0,305	0,21
Εκφραστική καταστολή	Ομάδα ελέγχου	1,86 (0,46)	2,22 (0,99)	0,178	0,36
	Ομάδα παρέμβασης	2,36 (0,97)	2,06 (0,76)	0,335	-0,3
Εστιασμός στο πρόβλημα	Ομάδα Ελέγχου	3,07 (0,36)	3,19 (0,39)	0,360	0,12
	Ομάδα παρέμβασης	3,21 (0,48)	3,15 (0,29)	0,635	-0,06

Εστιασμός στο συναίσθημα	Ομάδα ελέγχου	2,47 (0,23)	2,49 (0,23)	0,867	0,02
	Ομάδα Παρέμβασης	2,61 (0,39)	2,60 (0,35)	0,958	-0,01
Αποφυγή αντιμετώπισης	Ομάδα Ελέγχου	1,73 (0,20)	1,87 (0,47)	0,374	0,14
	Ομάδα παρέμβασης	1,92 (0,44)	1,92 (0,51)	1	0

2.2.2 Ποιοτική αξιολόγηση της παρέμβασης από τους συμμετέχοντες

Ο Πίνακας 4, που ακολουθεί, παρουσιάζει τη βαθμολογία που έδωσαν οι συμμετέχοντες στα επιμέρους χαρακτηριστικά του προγράμματος. Όπως προκύπτει, βαθμολόγησαν με πολύ υψηλές βαθμολογίες (4,9 με 5) το περιεχόμενο, τα μέσα, τις τεχνικές και τις ικανότητες συντονίστριας, ενώ έδωσαν λίγο χαμηλότερη βαθμολογία (4,5 με 4,6) στη χρησιμότητά του, τα αποτελέσματά του, τη διάρκειά του και το χώρο διεξαγωγής.

Πίνακας 4: Βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη από τους συμμετέχοντες

Ερώτηση	Βαθμός (μέσος όρος)
Πώς αξιολογείτε το πρόγραμμα ως εκπαιδευτική εμπειρία;	5
Τα εργαστήρια ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά σας;	4,9
Σε ποιο βαθμό οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες έκφρασης κα δημιουργίας του προγράμματος σας βοήθησαν να κατανοήσετε τα συναισθήματά σας και τη διαχείρισή τους;	4,5
Πιστεύετε ότι οι γνώσεις που αποκομίσατε και οι ικανότητες που αναπτύξατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος θα σας χρησιμεύσουν ... στην προσωπική σας ευημερία και ψυχική υγεία; στην αποτελεσματικότερη άσκηση του επαγγέλματός σας ως εκπαιδευτικοί;	4,5 4,6
Η διάρκεια του προγράμματος ήταν επαρκής;	4,6
Ο διατιθέμενος χώρος διεξαγωγής του προγράμματος (αίθουσα νηπιαγωγείου) συνέβαλε στην ατμόσφαιρα μάθησης, εφαρμογής και συνεργασίας;	4,6
Τα στατικά/παραστατικά μέσα (φωτογραφίες, λογοτεχνικά κείμενα, εικόνες από πίνακες ζωγραφικής και γλυπτά, διαφάνειες), τα έντυπα μέσα (εργασίες, ασκήσεις, οδηγίες για δραστηριότητες), τα δυναμικά μέσα (αποσπάσματα ταινιών, μουσικά αποσπάσματα) και τα αλληλεπιδραστικά μέσα (εικαστικά υλικά, αντικείμενα προς επίδειξη, σκηνικά αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν, υλικά μεταμπίεσης) σας βοήθησαν στην κατανόηση του θέματος κάθε εργαστηρίου;	4,9

Ο συνδυασμός των καλλιτεχνικών τεχνικών έκφρασης και δημιουργίας (ρυθμικής και μουσικής έκφρασης, κινητικής και χορευτικής έκφρασης, τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, δημιουργικής γραφή, ζωγραφική, πηλοπλαστική, τραγούδι, παιχνίδια) που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο κατάλληλος;	4,9
Πώς κρίνετε την συντονίστριά του προγράμματος ως προς τα ακόλουθα: Οργάνωση και προετοιμασία Γνώση του αντικειμένου Εμπύχωση Δημιουργία θετικού/συμμετοχικού κλίματος	5 5 5 5

Όσον αφορά στο κομμάτι των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αξιολόγησης, οι *Θεματικοί πίνακες 5 & 6* που ακολουθούν αποτυπώνουν και συνοψίζουν τα δυνατά, αλλά και τα αδύναμα σημεία του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε αυτό.

Πίνακας 5: Θετικά του προγράμματος

ΘΕΤΙΚΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	« η χρήση της τέχνης»	«μου άρεσε η θεματολογία»	«πολύ αξιόλογο περιεχόμενο»
	ΑΞΙΟΛΟΓΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ, ΜΕΣΑ & ΥΛΙΚΑ	«μου άρεσε η ποικιλία και ο συνδυασμός διαφορών μέσων & τεχνικών»	«πολύ ενδιαφέρουσες και ποιοτικές τεχνικές έκφρασης και δημιουργίας»	«τα υλικά και τα μέσα ήταν κατάλληλα»
	ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	«ελκυστικές, ευχάριστες»	εποικοδομητικές, αλληλεπιδραστικές, χαλαρωτικές και μπορούν να μεταφερθούν στους μαθητές/τριές μας...»	
	ΑΞΙΟΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	«μου άρεσε η βιωματική εκπαίδευση»	«μου άρεσε η κατανόηση και η διαχείριση συναισθήματος»	«η σύνδεση των υφιστάμενων γνώσεων με νέες γνώσεις»
	ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	« θετικό, χαλαρωτικό και ευχάριστο»	«ψυχική γαλήνη στο τέλος κάθε εργαστηρίου»	«διασκέδαση»
	ΚΑΛΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	«άριστη συνεργασία με συναδέλφους»	«αλληλεπίδραση με συναδέλφους»	
	ΑΡΙΣΤΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	«άριστα οργανωμένο πρόγραμμα ως προς όλες τις παραμέτρους»		

Πίνακας 6: Αρνητικά του προγράμματος

ΑΡΝΗΤΙΚΑ	ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΧΡΟΝΟΣ	«λίγος ο χρόνος κάθε εργαστηρίου για την κατανόηση των συναισθημάτων και εμπέδωση των τεχνικών διαχείρισης αρνητικών συμπεριφορών»	«σύντομη διάρκεια του προγράμματος»
	ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΧΩΡΟΣ	«ίσως άλλος χώρος»	

Τέλος, όπως φαίνεται και από τον Θεματικό χάρτη 7 ως βελτιώσεις για το πρόγραμμα πρότειναν τα παρακάτω:

Πίνακας 7: Προτάσεις βελτίωσης

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ	«περισσότερος χρόνος για κάθε ενότητα – ίσως μεγαλύτερη διάρκεια του προγράμματος»	«να αρχίζει στην αρχή της σχολικής χρονιάς, γιατί βοηθάει πολύ στη δουλειά μας»	«συναντήσεις σε πιο τακτική βάση π.χ. μία φορά την εβδομάδα»
	ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	«ίσως κάποιοι καλεσμένοι ειδικοί ζωντανά ή μέσω υπολογιστή»	«παρουσίαση των τίτλων όλων των εργαστηρίων στο 1ο εργαστήριο»	

Συνοψίζοντας, λοιπόν, όλα τα παραπάνω, θα καταλήγαμε στις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Καταρχήν παρατηρείται μια ισχυρή μεν, θετική δε επιρροή του προγράμματος στην στρατηγική θετικής αναπλαισίωσης, και μια αντίστοιχη μείωση στη στρατηγική της εκφραστικής καταστολής των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, χωρίς, όμως, καμιά από αυτές τις μεταβολές να εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα. Αυτή η ένδειξη συμφωνεί με ερευνητικά ευρήματα που υποστηρίζουν ότι οι δημιουργικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν ισχυρές γνωστικές διαδικασίες, όπως το να βλέπει κανείς μια κατάσταση από νέα οπτική, να εξετάζει καινούριες λύσεις και να αποκτά μια νέα σχέση με αυτήν (De Dreu κ.ά., 2008· Lubart, 2001), όπως επίσης και με έρευνες που περιγράφουν ότι η μη λεκτική έκφραση που καλλιεργείται μέσω της εικαστικής δημιουργίας επιτρέπει στα άτομα να εξωτερικεύουν όλες τις εσωτερικές εμπειρίες, και να τις διατυπώνουν με λέξεις ή με άλλα οπτικά, ακουστικά ή κιναισθητικά μέσα (Kaimal et al., 2017).

Κατά δεύτερον, η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν φαίνεται να επέφερε κάποια σημαντική βελτίωση στις προσαρμοστικές και μη προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης πιέσεων της ομάδας παρέμβασης, όπως αρχικά αναμενόταν, εύρημα που δε συμφωνεί με έρευνες που περιγράφουν ότι η δημιουργική τέχνη βοηθά τα άτομα και τις ομάδες να συμβολίζουν και να εξωτερικεύουν εμπειρίες που δεν εκφράζονται εύκολα και να συγκεκριμενοποιούν εσωτερικές συγκρούσεις για να διευκολύνουν τη λήψη προοπτικής και τον προβληματισμό (Bosgraaf et al., 2020).

Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες φαίνεται να αποδίδουν στην πρότυπη αυτή εκπαιδευτική παρέμβαση για την ενίσχυση τη συναισθηματικής ρύθμισης σημαντική κοινωνική αποδοχή στους στόχους και στη διαδικασία του προγράμματος, καθώς και ελάχιστα λιγότερη κοινωνική σημαντικότητα στα αποτελέσματα του προγράμματος.

2.3 Συμπεράσματα

Τα παραπάνω αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας μπορούν να έχουν πολλαπλές ερμηνείες:

Πρώτα από όλα, εξηγούνται από το μικρό μέγεθος του δείγματος. Ίσως ένα μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχόντων να προσέδιδε στο πρόγραμμα μεγαλύτερη δυναμική, περισσότερη θετική επίδραση και καλύτερη αποτελεσματικότητα στον υπό διερεύνηση πληθυσμό. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα τέτοιο μικρό δείγμα δεν ακολουθεί κανονική κατανομή και, αν και στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν παραμετρικές αναλύσεις, ωστόσο η αξιοποίηση μη παραμετρικών θα ήταν περισσότερο κατάλληλη.

Επιπλέον, όλοι ήταν μεσήλικες που έφεραν μαζί τους συναισθηματικό φορτίο από άλλα περιβάλλοντα, παγιωμένες συναισθηματικές δεξιότητες λόγω ηλικίας, αιδημοσύνη που απόρρεε από προηγούμενες εμπειρίες τους και, πιθανόν για κάποιους και μια επιπλέον συστολή, ως αποτέλεσμα έλλειψης εξοικείωσης με βιωματικές ομαδικές καλλιτεχνικές διαδικασίες. Εάν η ομάδα στόχου ήταν εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικιακής ομάδας, πιθανότατα η λιγότερη εμπειρία τους στη ζωή θα τους έκανε πιο πρόθυμους και ανοιχτούς στο να βιώσουν νέες συναισθηματικές καταστάσεις, προκειμένου να αντληθούν τα μηνύματα των νέων αυτών εμπειριών και να τα διαχειριστούν προς όφελος τους.

Επίσης, κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος ίσως δε λήφθηκαν υπόψη επαρκώς τα θέλω και οι ανάγκες των συμμετεχόντων, καθώς η οργάνωση του προγράμματος στηρίχθηκε σε προτάσεις εμπειρογνομόνων, και όχι τόσο στη διερεύνηση των αναγκών και των προτιμήσεων των συμμετεχόντων. Εάν το περιεχόμενο του προγράμματος στηριζόταν στις συγκεκριμένες συναισθηματικές ανάγκες, γνώσεις και ικανότητες της ομάδας στόχου, θα διασφαλιζόνταν ίσως περισσότερο και η εγκυρότητα της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ένας ακόμη σημαντικός λόγος για κάποια μη αναμενόμενα αποτελέσματα ίσως να είναι, όπως επισήμαναν και οι συμμετέχοντες, η σύντομη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη. Εάν το πρόγραμμα κατανέμονταν σε περισσότερες συναντήσεις-εργαστήρια μέσα στο διάστημα μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς, πιθανότατα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τις διάφορες μορφές Τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν, και να εξοικειωθούν με τα μέσα τους, να πειραματιστούν με περισσότερα υλικά και να δοκιμάσουν ποικίλες καλλιτεχνικές τεχνικές, ώστε να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά για να εκφραστούν, να δημιουργήσουν και να εκτονωθούν. Παράλληλα, θα είχαν περισσότερη χρονική άνεση να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, να τα εκφράσουν αυθόρμητα, και να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για να δοκιμάσουν εναλλακτικές πρακτικές διαχείρισης αρνητικών συμπεριφορών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο του χρονοδιαγράμματος της παρέμβασης αναδείχθηκε και το ζήτημα της συχνότητας των συναντήσεων, όπως προέκυψε και από τα σχόλια των συμμετεχόντων στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Πιο συχνές (εβδομαδιαίες) συναντήσεις πιθανότατα να συνέβαλαν σε μεγαλύτερο «άνοιγμα» στην καλλιτεχνική εμπειρία, μεγαλύτερη ανάπτυξη εμπιστοσύνης, κατάρριψη του φόβου της έκθεσης, αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, δυνατότητες που ίσως να είχαν ευεργετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

2.4 Εκπαιδευτικές εφαρμογές-προτάσεις

Με τις προϋποθέσεις βελτίωσης του προγράμματος ως προς τη διάρκεια, τη συχνότητα των συναντήσεων και το χώρο διεξαγωγής, το πρόγραμμα εκπαίδευσης στην Τέχνη δύναται να:

- Ενσωματωθεί σε προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών ως πρόγραμμα που συμβάλλει στην συναισθηματική ενδυνάμωσή τους πριν την άσκηση του επαγγέλματος.

- Ενταχθεί στα σχέδια δράσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόγραμμα για την προστασία και προαγωγή της συναισθηματικής υγείας νεοδιόριστων, αλλά και πιο έμπειρων εκπαιδευτικών.
- Αποτελέσει πρωτότυπη δράση για γονείς με στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συναισθημάτων τους μέσα στα πλαίσια άσκησης του γονικού τους ρόλου.
- Αποκτήσει τη μορφή μιας ελκυστικής υποστηρικτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της συναισθηματικής ρύθμισης σε εφήβους, μέσα ή έξω από το σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλίβα, Σ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2007). *Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας* [DVD]. Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης.
- Κλαδάκη Μ., Μαστροθανάσης Κ.. (Επιμ.) (2023). *Θέατρο στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές*. Πατάκης
- Κέντρο Πρόληψης των εξαρτήσεων & προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας ανατολικής Θεσσαλονίκης «ΕΛΠΙΔΑ». (2022, Νοέμβριος 22). *Δράσεις σε εξέλιξη*.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Τυπωθήτω

Ξενόγλωσση

- Baltazar, M. & Saarikallio, S. (2017). Strategies and mechanisms in musical affect self-regulation: A new model, *Strategies and mechanisms in musical affect self-regulation: A new model. Musicae Scientiae* (23)2, 177-195. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1177/1029864917715061>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bosgraaf, L., Spreen, M., Pattiselanno, K., Hooren, S. V. (2020). Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: a systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change. *Front. Psychol.* 11, 2389. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου 2022, από <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584685>
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping, but your protocol is too long: Consider the brief cope. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92-100
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- De Dreu, C. K. W., Baas, M., & Nijstad, B. A. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link: Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 739–756 Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.739>
- De Witte, M., Orkibi, H., Zarate, R., Karkou, V., Sajjani, N., Malhotra, B., Ho, R. T. H., Kaimal, G., Baker, F. A., & Koch, S. C. (2021). From Therapeutic Factors to Mechanisms of Change in the Creative Arts Therapies: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 12. Ανακτήθηκε 6 Ιανουαρίου 2023, από <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.678397>

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348. Ανακτήθηκε 6 Ιανουαρίου 2023, από <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Kaimal, G., Metzl, E., and Millrod, E. (2017). Facilitative leadership: a framework for the creative arts therapies. *Art Ther.* 34, 146–151. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1343072>
- Kapsou, M., Panayiotou, G., Kokkinos, C. M., & Demetriou, A. G. (2010). Dimensionality of coping: An empirical contribution to the construct validation of the Brief COPE with a Greek-speaking sample. *Journal of Health Psychology*, 15, 215-229
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Lubart Todd I. (2001) Models of the Creative Process: Past, Present and Future, *Creativity Research Journal*, 13 (3-4), 295-308. Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου 2022, από https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07
- Sakka, L.S, Juslin, P.N. (2018). Emotion regulation with music in depressed and non-depressed individuals: Goals, strategies, and mechanisms. *Music & Science (1)*. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1177/2059204318755023>
- Sustainable Greece -Πρωτοβουλία για τη Βιώσιμη Ελλάδα. (2019). Κοινωνία πολιτών, Ενημέρωση και Εκπαίδευση. *Πιλοτικό Πρόγραμμα ενδυνάμωσης/ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων ευπαθών κοινωνικών ομάδων 2018-2019*. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2022, από <https://observatory.sustainable-greece.com/gr/practice/pilotiko-programma-endynamwshsenisxyshs-ths-psyxikhs-an8ekti.1631.html>
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research. *The Clearing House*, 78(5), 229–234.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- van Doorn, E. A., van Kleef, G. A., & van der Pligt, J. (2014). How instructors' emotional expressions shape students' learning performance: The roles of anger, happiness, and regulatory focus. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143 (3), 980–984. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1037/a0035226>

ΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Καραγιάννη Σοφία, Εκπαιδευτικός
ΠΕ70, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πασπαλιάρη Μαίρη
ΠΕ 70, Δ/ντρια 15ου Δ.Σ. Περιστερίου

Περίληψη

Οι αναγνωστικές προτιμήσεις και οι συνήθειες των μαθητών/τριών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς επηρεάζονται από τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη σχολική πραγματικότητα. Ο/η εκπαιδευτικός και το σχολείο συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση μιας ουσιαστικής και μόνιμης σχέσης του παιδιού με το βιβλίο. Η παρούσα μελέτη έχει ως αντικείμενο τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν συνολικά 284 μαθητές/ήτριες της Στ' τάξης του δημοτικού του νομού Αττικής. Οι μαθητές/ήτριες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις αναγνωστικές τους προτιμήσεις, όσον αφορά στο είδος του βιβλίου, έντυπο ή ψηφιακό, καθώς και τα είδη των βιβλίων (μυθιστόρημα, βιβλίο γνώσεων, κ.λπ.). Επίσης, απάντησαν σχετικά με τον τρόπο που επιλέγουν τα βιβλία που διαβάζουν και εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά τα συναισθήματά τους απέναντι στην ανάγνωση. Με βάση τα αποτελέσματα πραγματοποιήθηκε μια απόπειρα σκιαγράφησης του προφίλ των αναγνωστών/ριών. Τα ευρήματα συζητούνται με αναφορά στη σχετική ελληνική και διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία

Λέξεις κλειδιά: ανάγνωση, αναγνωστικές προτιμήσεις, δημοτικό σχολείο

1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση ως ατομική πράξη αλλά και ομαδική δραστηριότητα αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης στην καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών στο δημοτικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο και ο/η εκπαιδευτικός αποτελούν βασική πηγή διαμεσολάβησης ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο και καλούνται να μετατρέψουν την επαφή αυτή σε μία μόνιμη και δημιουργική σχέση (Κατσίκη, 1995:31).

Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών/τριών ανέκαθεν αποτελούσαν πεδίο ενδιαφέροντος της έρευνας της επιστημονικής κοινότητας, δεδομένου ότι η κατανόηση των προτιμήσεων και των συνθηκών θα προσφέρει την απαραίτητη γνώση, προκειμένου να οργανωθεί συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας.

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι αναγνωστικές συνήθειες αποκτώνται νωρίς στην παιδική ηλικία. Παράλληλα, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την ανάγνωση και μελέτη για το σχολείο, γεγονός που εμποδίζει την ελεύθερη ανάγνωση. Ως εκ τούτου, με την αυξανόμενη πίεση στους/ις μαθητές/τριες αναφορικά με τη σχολική επίδοση, οι ίδιοι/ες πολλές φορές συνδέουν την ανάγνωση με τις σχολικές εργασίες και τις εξετάσεις. Επομένως, παρουσιάζει ενδιαφέρον μία έρευνα σχετικά με τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην ανάγνωση, καθώς και τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους.

Συνεπώς, στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται μια προσπάθεια αποτύπωσης των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών/τριών και συγκεκριμένα τη χρονιά που ολοκληρώνουν τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο. Με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου, καταγράφονται τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των μαθητών/τριών σε μία απόπειρα σκιαγράφησης του αναγνωστικού προφίλ των παιδιών της Στ' τάξης που εισέρχονται στην περίοδο της εφηβείας και από ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν μείωση της θετικής αναγνωστικής στάσης. Τα

αποτελέσματα παρουσιάζονται σε σύγκριση με αποτελέσματα διεθνών και ελληνικών ερευνών και ερμηνεύονται βάσει των απόψεων για τη σχέση του παιδιού με το βιβλίο και την ανάγνωση.

2. Κυρίως μέρος

Η ανάγνωση είναι μια ιδιαίτερα προσωπική πράξη, φυσική και αναγκαία, που ουσιαστικά συμβάλλει στην επικοινωνία του αναγνώστη με τον ίδιο τον εαυτό του (Ποσλανιέκ, 1991: 15-6). Η φιλαναγνωσία σχετίζεται τόσο με την ελεύθερη επιλογή αναγνώσματος, όσο και την αισθητική απόλαυση που προσφέρει η ίδια η πράξη της ανάγνωσης. Αποτελεί επίκτητη κι όχι έμφυτη ιδιότητα που καλλιεργείται κυρίως όταν ο γραπτός λόγος γίνει οικείος στον άνθρωπο από τη νεαρή του ηλικία (Αγγελοπούλου, 1995: 12). Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα μικρά παιδιά (ηλικίας 0-5 ετών) είναι στην κατάλληλη ηλικία για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Μάλιστα, σε πολλές χώρες, όπως η Αγγλία, γίνονται προσπάθειες διαμόρφωσης φιλαναγνωστών αμέσως μετά τη γέννησή τους, προμηθεύοντας τους γονείς με βιβλία για νεογέννητα από το μαιευτήριο (Lockwood, 2008: 45· Καρπόζηλου, 1994: 23). Στο ίδιο πλαίσιο, σε πολλές χώρες, όπως στην Ιταλία, λειτουργούν βιβλιοθήκες αποκλειστικά για βρέφη.

Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η ανάγνωση επηρεάζει τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, η ανάγνωση επεκτείνει τους ορίζοντες και προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για επιτυχία στο σχολείο, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας και την απόκτηση θετικής στάσης, στη διεύρυνση του λεξιλογίου, καθώς και στην απόκτηση γενικών γνώσεων (Baba, 2020: 109). Ουσιαστικά, μια καλή αναγνωστική συνήθεια ενισχύει και βελτιώνει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών (Fatiloro et al., 2017· Anyaegbu's, 2016· Espin & Deno, 1993).

Παράλληλα, οι έρευνες αποτυπώνουν τη σημασία της ελεύθερης ανάγνωσης, καθώς μπορεί να αποτελέσει αντισταθμιστικό παράγοντα για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο σε σχέση με την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση (Clark & Rumbold, 2006, 6). Ταυτόχρονα, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές/ήτριες που σημείωναν μεγαλύτερη επιτυχία στην ανάγνωση προερχόταν από σχολικές τάξεις με διαθέσιμα βιβλία, καθιερωμένη ώρα ανάγνωσης, καθώς και παροχή κινήτρων για την ανάγνωση (Anderson et al., 1988: 285-303).

Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της αναγνωστικής συνήθειας είναι σημαντική και πραγματοποιείται τόσο εντός της σχολικής κοινότητας, όσο και στο σπίτι, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η αναγνωστική συνήθεια αναφέρεται κυρίως στη συμπεριφορά που αντανακλά την προσωπική αναγνωστική προτίμηση. Μια καλή αναγνωστική συνήθεια οδηγεί σε υγιή διανοητική ανάπτυξη, καθώς παρέχει στον/ην αναγνώστη/ρια αξίες που σταδιακά αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης (Mohd Noor, 2011· Baba, 2020: 110).

Παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι στην ψηφιακή εποχή η αναγνωστική συνήθεια των παιδιών έχει αλλάξει. Σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα και με δεδομένο ότι η τεχνολογία έχει κυριαρχήσει σε όλους τους τομείς της ζωής, παρατηρείται ότι οι μαθητές/ήτριες ξοδεύουν περισσότερο χρόνο σερφάροντας και διαβάζοντας ηλεκτρονικό υλικό σε σχέση με το έντυπο υλικό (Liu, 2005· Lone, 2011· Annamalai & Muniandy, 2013· Fatiloro et al, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο μακροπρόθεσμα θα πρέπει να βρει τρόπο να προσαρμοστεί στις νέες εξελίξεις (Baba, 2020: 110).

Στη διαμόρφωση της αναγνωστικής συνήθειας σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το αναγνωστικό ενδιαφέρον και η αναγνωστική προτίμηση.

Το αναγνωστικό ενδιαφέρον (Hidi, 1990, 2001) αναφέρεται στις προτιμήσεις των ανθρώπων για συγκεκριμένα θέματα, είδη αναγνωστικού υλικού, έργα και περιεχόμενα (Mazzoni, 1999). Το ενδιαφέρον περιλαμβάνει την προδιάθεση του ατόμου προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή πεδίο και την πραγματοποίηση ή υλοποίηση μέσω του περιβάλλοντος, με συνθήκες και υλικά που είναι προσφιλή σε αυτό το άτομο (Hidi & Baird, 1986). Καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποσότητα του αναγνωστικού υλικού που θα διαβάσει κάποιος, καθώς και τη διάθεση να συνεχίσει την

ανάγνωση (Chettri & Rout, 2013). Επιπλέον, το αναγνωστικό ενδιαφέρον οδηγεί τον άνθρωπο σε μια ψυχική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από *«εκτεταμένη προσοχή, μεγαλύτερη συγκέντρωση, ευχάριστα συναισθήματα κατά την προσπάθεια και αυξημένη προθυμία για μάθηση»* (Reininger, 1992).

Το αναγνωστικό ενδιαφέρον διακρίνεται σε: α) ατομικό ή θεματικό ενδιαφέρον και β) περιστασιακό ενδιαφέρον (Schiefele, 1999). Το ατομικό ή θεματικό ενδιαφέρον, που αναπτύσσεται με αργό ρυθμό και είναι σχετικά σταθερό, ορίζεται ως η προδιάθεση του ατόμου για συγκεκριμένα θέματα, έχει αξιολογικό χαρακτήρα και τη βάση του αποτελούν η προϋπάρχουσα γνώση, οι προσωπικές εμπειρίες, τα συναισθήματα και οι αξίες. Το περιστασιακό ενδιαφέρον, αντίθετα, προσδιορίζεται από τις συνθήκες του περιβάλλοντος, έχει μικρή χρονική διάρκεια και βασίζεται στην αυθόρμητη εμπλοκή του ατόμου σε μια δραστηριότητα (Μαλαφάντης, 2005: 60).

Για το περιστασιακό ενδιαφέρον γίνεται ιδιαίτερη αναφορά από τους Hidi & Harackiewicz (2000). Σύμφωνα με τη μελέτη τους, οι μαθητές/ήτριες αρχικά βιώνουν το περιστασιακό ενδιαφέρον, το οποίο ακολουθείται σταδιακά από την ανάπτυξη του εσωτερικού κινήτρου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές/ήτριες καταρχάς αντλούν ευχαρίστηση από ένα συγκεκριμένο βιβλίο. Η ευχαρίστηση μπορεί να περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο βιβλίο, που διαβάστηκε μαζί με ένα συγκεκριμένο άτομο, μία συγκεκριμένη μέρα. Υπό αυτό το πρίσμα, το περιστασιακό ενδιαφέρον ορίζεται ως μία προσωρινή κατάσταση που επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, παρά από καλά ανεπτυγμένες εσωτερικές ανάγκες (Guthrie, 2005: 95).

Βέβαια, υπό τις κατάλληλες συνθήκες το περιστασιακό ενδιαφέρον μπορεί να διευρυνθεί και να μετατραπεί σε ένα μόνιμο και θεματικό ενδιαφέρον που θα πυροδοτήσει και εσωτερικά κίνητρα ανάγνωσης. Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι κατάλληλες συνθήκες που μπορούν να «αλιεύσουν» το ενδιαφέρον των παιδιών, μπορούν αργότερα να το διατηρήσουν (Hidi & Harackiewicz, 1993). Εξάλλου, τόσο το ατομικό – θεματικό ενδιαφέρον όσο και το περιστασιακό αναδύονται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Guthrie, 2005).

Η *αναγνωστική προτίμηση* έχει οριστεί ως «η προδιάθεση ενός ατόμου να προτιμά ένα αναγνωστικό θέμα έναντι ενός άλλου» (Summers & Lukasevich, 1983: 348). Παλαιότερα ο όρος ταυτιζόταν με το αναγνωστικό ενδιαφέρον. Εντούτοις, οι μελετητές (Getzels, 1966) υποστηρίζουν ότι η αναγνωστική προτίμηση είναι απλώς μια εκφρασμένη στάση, ενώ το αναγνωστικό ενδιαφέρον βασίζεται στην άμεση, πραγματική αναγνωστική συμπεριφορά, καθώς και ότι η προτίμηση έχει πιο παθητικό χαρακτήρα, ενώ το ενδιαφέρον περισσότερο δυναμικό.

Από πολλούς ερευνητές θεωρήθηκε ότι οι αναγνωστικές προτιμήσεις αναφέρονται στις προτιμήσεις των παιδιών σε υποθετικές καταστάσεις στα πλαίσια πειραματικών ερευνών, στις οποίες οι μαθητές/ήτριες καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε ερεθίσματα που τους δίνονται. Αντίθετα, για τη διερεύνηση των αναγνωστικών ενδιαφερόντων υιοθετούνται περιγραφικά και πραγματικά σχέδια έρευνας, που βασίζονται σε απαντήσεις των παιδιών σε φυσικά περιβάλλοντα (Μαλαφάντης, 2005:62).

Έχει υποστηριχθεί ότι *«η ανάπτυξη των στάσεων προηγείται της διαμόρφωσης του ενδιαφέροντος. Για τον/ην εκπαιδευτικό, αυτό σημαίνει ότι η θετική στάση του/ης μαθητή/ήτριας απέναντι στην ανάγνωση πρέπει να διαμορφωθεί ώστε να καταστεί δυνατό στη συνέχεια να πραγματοποιηθεί ο στόχος του, που είναι να κάνει τους/ις μαθητές/ήτριες δια βίου αναγνώστες»* (Kennedy & Halinski, 1975: 518).

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των αναγνωστικών προτιμήσεων και των αναγνωστικών συνηθειών των μαθητών/τριών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε η ύπαρξη ή μη σχέσης με το βιβλίο (έντυπο ή ηλεκτρονικό), η προτίμηση ως προς το είδος (περιπέτειες, κόμικς, κλπ.), ο χρόνος που αφιερώνεται στην ανάγνωση, οι πηγές

πληροφόρησης και συζήτησης για την ανάγνωση, καθώς και κατά πόσο πραγματοποιείται ανάγνωση βιβλίων στο σχολείο.

Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 10 γενικές ερωτήσεις κλειστού τύπου με υποερωτήματα και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 284 μαθητές και μαθήτριες ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου του Ν. Αττικής (Δήμοι Αθηναίων, Περιστερίου και Χαϊδαρίου). Για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αναγνωστικών προτιμήσεων της McKenna and Kear (1990). Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες απλά, με στόχο να γίνει η συμπλήρωση εύκολα, γρήγορα και κατά το δυνατόν αξιόπιστα από τους/ις μαθητές/ήτριες, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία τους. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και συλλέχθηκαν τον Φεβρουάριο του 2024 και ακολούθησε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων.

Στη συνέχεια παρατίθενται τα πρώτα και κυριότερα ευρήματα της έρευνας, τα οποία παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον, οδηγούν σε κάποιες πρώτες διαπιστώσεις και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 284 μαθητές/ήτριες (145 αγόρια και 139 κορίτσια). Στον πίνακα 1, παρατίθεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) σχετικά με τη στάση τους απέναντι στην ανάγνωση, ως προς το φύλο, αναφορικά με βιβλία εκτός των σχολικών. Τα αγόρια με Μ.Ο. 1,54 φαίνεται ότι δεν προτιμούν το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων (1=Ναι, 2=Όχι), ενώ τα κορίτσια, με Μ.Ο. 1,14, δήλωσαν μεγαλύτερη προτίμηση για την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.

Το ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 284 μαθητές/ήτριες (145 αγόρια και 139 κορίτσια). Στον πίνακα 1, παρατίθεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) σχετικά με τη στάση τους απέναντι στην ανάγνωση, ως προς το φύλο, αναφορικά με βιβλία εκτός των σχολικών. Τα αγόρια με Μ.Ο. 1,54 φαίνεται ότι δεν προτιμούν το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων (1=Ναι, 2=Όχι), ενώ τα κορίτσια, με Μ.Ο. 1,14, δήλωσαν μεγαλύτερη προτίμηση για την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.

Πίνακας 9: Μέσος όρος αναγνωστικής στάσης κατά φύλο

Φύλο	Σου αρέσει να διαβάζεις βιβλία εκτός από σχολικά;		
	Μ.Ο.	Απόλυτες τιμές	
		1=ΝΑΙ	2=ΟΧΙ
Αγόρι	1,54	67	78
Κορίτσι	1,14	119	20
Γενικό Άθροισμα	1,35	186	98

Στην εικόνα 1, διαφαίνεται η προτίμηση στο έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο. Οι μαθητές/ήτριες κατά πλειοψηφία (79%) δήλωσαν ότι επιλέγουν το έντυπο βιβλίο.



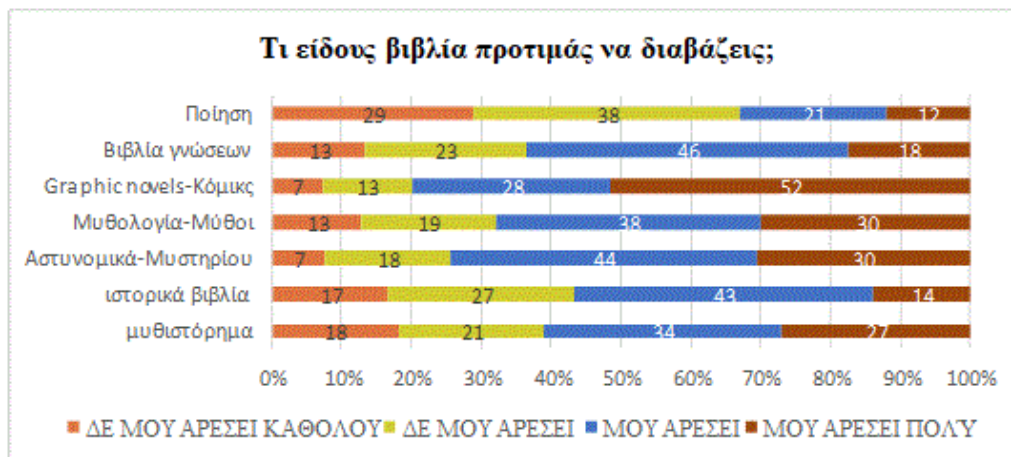
Εικόνα 6: Τι σου αρέσει να διαβάζεις περισσότερο

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι αναγνωστικές προτιμήσεις με τους Μ.Ο. ανά λογοτεχνικό είδος και φύλο παιδιού σε μία τετράβαθμη κλίμακα (1=Δε μου αρέσει καθόλου, 2=Δε μου αρέσει, 3=Μου αρέσει, 4=Μου αρέσει πάρα πολύ). Διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια προτιμούν graphic novels και τα κόμικς (Μ.Ο. 3,30), ενώ δεν τους αρέσει καθόλου η ποίηση (1,86). Τα κορίτσια εμφανίζουν καλύτερο μέσο όρο στην ποίηση (2,47) συγκριτικά με τα αγόρια, ενώ παράλληλα το μεγαλύτερο Μ.Ο. προτιμήσεων συγκεντρώνουν και πάλι τα graphic novels και τα κόμικς (3,18).

Πίνακας 10: Μέσος όρος αναγνωστικών προτιμήσεων κατά φύλο

Φύλο	ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ	ΙΣΤΟΡΙΚΑ	ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΑ	ΜΥΘΟΙ	ΚΟΜΙΚΣ	ΓΝΩΣΕΩΝ	ΠΟΙΗΣΗ
Αγόρι	2,34	2,46	2,90	2,70	3,30	2,52	1,86
Κορίτσι	3,07	2,62	3,05	3,01	3,18	2,84	2,47
Γενικό Άθροισμα	2,70	2,54	2,98	2,85	3,24	2,68	2,16

Στην εικόνα 2, αποτυπώνονται, σε ποσοστιαία προβολή, οι συγκεντρωτικές προτιμήσεις όλων των παιδιών. Διαπιστώνουμε ότι τα graphic novels και κόμικς υπερτερούν στις προτιμήσεις τους με ποσοστό 80% («μου αρέσει» και «μου αρέσει πολύ») και ακολουθούν τα βιβλία μυστηρίου με ποσοστό 74%.



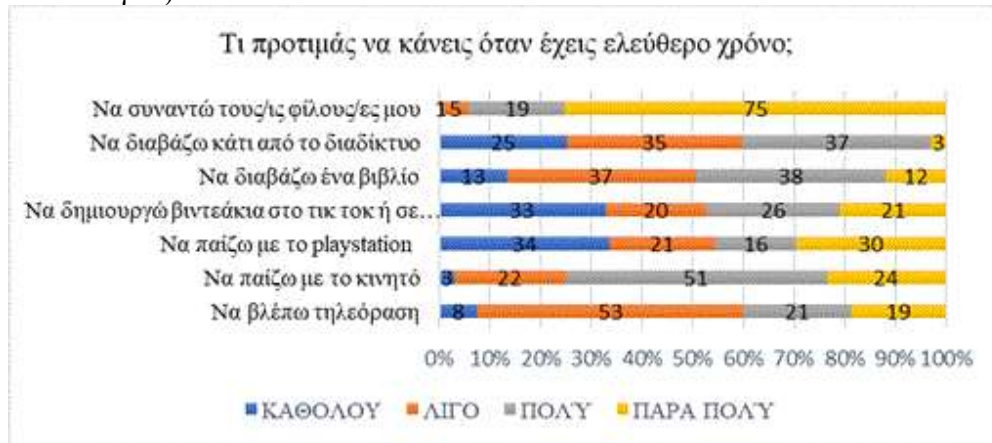
Εικόνα 7: Αναγνωστικές προτιμήσεις

Στον πίνακα 3, αποτυπώνεται ο Μ.Ο. (μιας τετράβαθμης κλίμακας 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ) των προτιμήσεων των μαθητών/τριών, κατά φύλο, ως προς τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Διαπιστώνουμε ότι τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια σε αυτή την ηλικία προτιμούν να είναι με φίλους (3,63 και 3,75 αντίστοιχα). Τα αγόρια προτιμούν πολύ

λιγότερο το διάβασμα είτε έντυπου βιβλίου (2,22) είτε ηλεκτρονικού (2,03). Μεγάλη προτίμηση συγκεντρώνει στα αγόρια η ενασχόληση με το playstation (3,18) σε αντίθεση με τα κορίτσια (1,60). Πίνακας 11: Μέσος όρος εναλλακτικών προτιμήσεων κατά φύλο

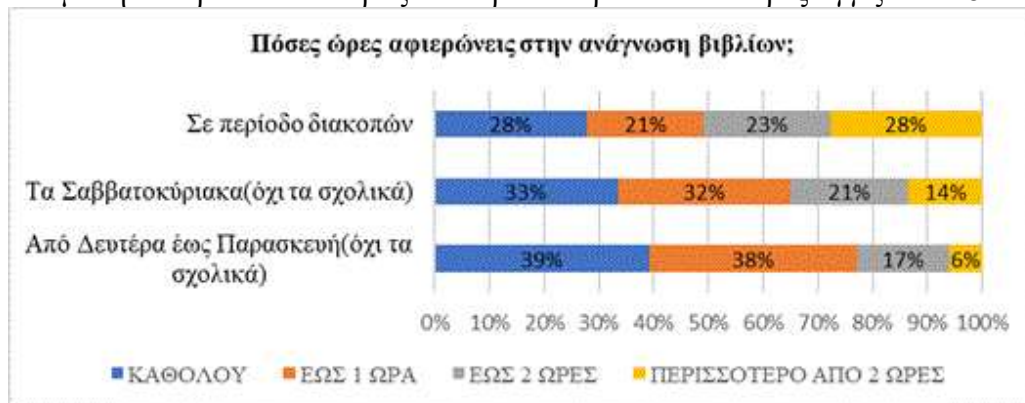
Φύλο	ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ	ΚΙΝΗΤΟ	PLAYSTATION	ΒΙΝΤΕΟ	ΔΙΑΒΑΣΜΑ	ΔΙΑΒΑΣΜΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	ΦΙΛΟΥΣ
Αγόρι	2,77	3,07	3,18	2,32	2,22	2,03	3,63
Κορίτσι	2,24	2,84	1,60	2,39	2,76	2,34	3,75
Γενικό Άθροισμα	2,51	2,96	2,42	2,35	2,48	2,18	3,69

Στην εικόνα 3 το αντίστοιχο γράφημα για τις ποσοστιαίες προτιμήσεις των μαθητών και των μαθητριών για τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου δείχνει ότι το 91% των παιδιών θέλουν να συναντούν φίλους («πολύ» και «πάρα πολύ») και αμέσως μετά, το 75%, να παίζουν με το κινητό τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι η τηλεόραση συγκεντρώνει ποσοστό χαμηλής προτίμησης 61% («καθόλου» και «λίγο»).



Εικόνα 8: Εναλλακτικές προτιμήσεις κατά ποσοστό

Στην εικόνα 4 παρουσιάζεται ο χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές/ήτριες στην ανάγνωση βιβλίων. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 39% των μαθητών/τριών δεν αφιερώνει καθόλου χρόνου στην ανάγνωση βιβλίων τις καθημερινές. Το ποσοστό αυτό μειώνεται σε 33% τα Σαββατοκύριακα και αντίστοιχα 28% την περίοδο των διακοπών. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε περιόδους διακοπών το ποσοστό των μαθητών/τριών που διαβάζουν περισσότερο από δύο ώρες αγγίζει το 28%.

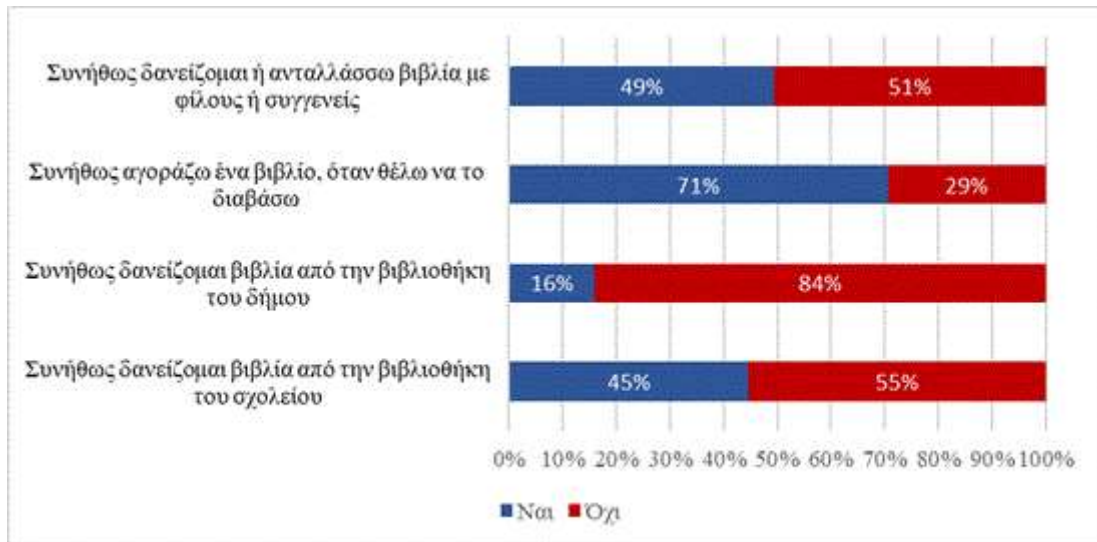


Εικόνα 9: Χρόνος που αφιερώνεται στην ανάγνωση βιβλίων

Στον πίνακα 5 και την αντίστοιχη εικόνα 5, αποτυπώνεται ο τρόπος επιλογής των βιβλίων από τους/ις μαθητές/ήτριες. Όπως φαίνεται από το διάγραμμα, η πλειοψηφία, σε ποσοστό 71% αγοράζει τα βιβλία που επιθυμεί να διαβάσει. Εντούτοις, παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι το 84% των ερωτηθέντων δεν έχει επαφή με τη βιβλιοθήκη του Δήμου (84%). Αντίθετα, η σχολική βιβλιοθήκη λειτουργεί ως ένα βαθμό, καθώς επιλέγεται από το 45% των συμμετεχόντων. Παρατηρώντας τις αντίστοιχες επιλογές ως προς τις απόλυτες τιμές ανά φύλο, διαπιστώνουμε ότι τα κορίτσια επιλέγουν πολύ περισσότερο από τα αγόρια τη σχολική βιβλιοθήκη (78-44) και τον δανεισμό από φίλους/ες (92-47).

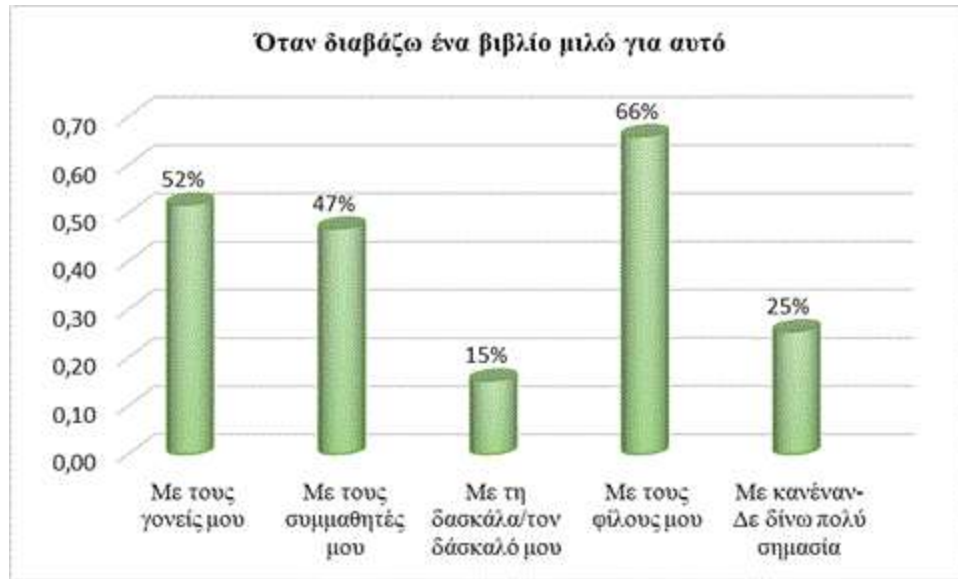
Πίνακας 5: Μέθοδος εύρεσης βιβλίων για ανάγνωση κατά φύλο

ΦΥΛΟ	ΔΑΝΕΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ		ΔΑΝΕΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ		ΑΓΟΡΑΖΩ ΒΙΒΛΙΑ		ΔΑΝΕΙΖΟΜΑΙ ΑΠΟ ΦΙΛΟΥΣ, ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΑΓΟΡΙ	44	91	14	130	82	62	48	96
ΚΟΡΙΤΣΙ	78	60	31	108	118	21	92	47



Εικόνα 10: Μέθοδος εύρεσης βιβλίων για ανάγνωση

Στην εικόνα 6 παρουσιάζεται η επιλογή των μαθητών/τριών όσον αφορά στη συζήτηση σχετικά με τα βιβλία. Όπως φαίνεται, οι μαθητές/ήτριες όταν διαβάζουν ένα βιβλίο συζητούν περισσότερο με τους/ις φίλους/ες (66%), με τους γονείς (52%), με τους/ις συμμαθητές/ήτριες (47%), με κανέναν (25%), ενώ με το/η δάσκαλο/α μόλις το 15%.



Εικόνα 11: Με ποιον μιλούν οι μαθητές/ήτριες για ένα βιβλίο

Στην εικόνα 7 παρουσιάζεται ένα διάγραμμα με τα βιβλία που έχει ο/η κάθε μαθητής/ήτρια στην προσωπική βιβλιοθήκη. Το 52% των ερωτηθέντων διαθέτει περισσότερα από 20 βιβλία στην προσωπική βιβλιοθήκη στο σπίτι, το 18% διαθέτει από 10 έως 20 βιβλία, ενώ μόλις το 11% δεν διαθέτει κανένα βιβλίο στο σπίτι.



Εικόνα 12: Προσωπική βιβλιοθήκη των μαθητών/τριών

Στην εικόνα 8 αποτυπώνεται η ύπαρξη ή μη αγαπημένου βιβλίου των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές/ήτριες, σε ποσοστό 74% δηλώνουν ότι έχουν αγαπημένο βιβλίο.



Εικόνα 8: Έχουν αγαπημένο βιβλίο οι μαθητές/ήτριες;

Στην εικόνα 9 αποτυπώνονται οι τίτλοι των αγαπημένων βιβλίων των μαθητών/τριών που εμφάνισαν τη μεγαλύτερη συχνότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατέγραψαν τίτλο βιβλίου οι 203 από τους 210 μαθητές που απάντησαν θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Από όλους τους τίτλους, μοναδικοί ήταν οι 132. Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται οι επιλογές των μαθητών/τριών που συγκέντρωσαν έως και 3 προτιμήσεις. Η πολυπληθέστερη επιλογή είναι «Το ημερολόγιο ενός σπασίικλα» με 14 επιλογές. Ακολουθεί ο «Χάρι Πότερ» με 13 επιλογές και «Το ημερολόγιο μιας ξενέρωτης» με 7 προτιμήσεις.



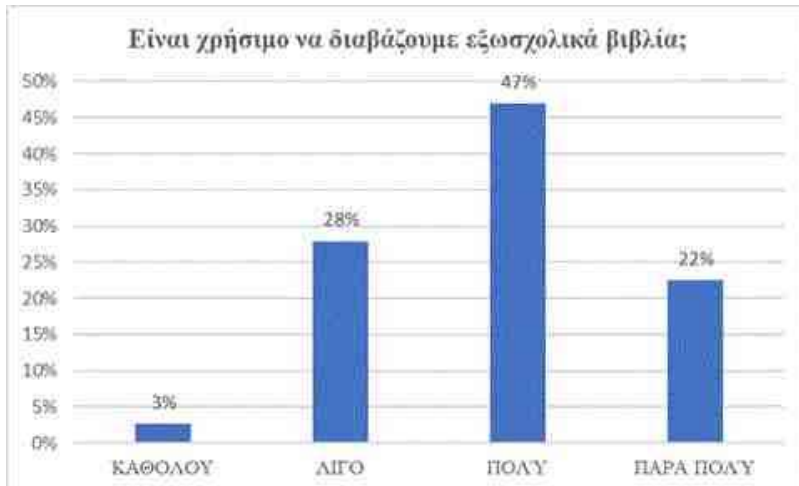
Εικόνα 9: Αποδελτίωση αγαπημένων βιβλίων

Στην εικόνα 10 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με την ανάγνωση βιβλίων μέσα στη σχολική τάξη από τον/ην εκπαιδευτικό. Παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι το 71% των μαθητών/τριών δήλωσε ότι ο/η δάσκαλος/α διαβάζει «λίγο» και «καθόλου», ενώ μόλις το 29% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι ο/η δάσκαλος/α διαβάζει «πολύ» και «πάρα πολύ».



Εικόνα 10: Ο/η δάσκαλος/α διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία στους/ις μαθητές/ήτριες;

Στην εικόνα 11 διαφαίνεται η αντίληψη των μαθητών/τριών σχετικά με τη χρησιμότητα της ανάγνωσης. Κατά πλειοψηφία (69%) οι μαθητές/ήτριες θεωρούν ότι είναι «πολύ» και «πάρα πολύ» χρήσιμο να διαβάζουν βιβλία.



Εικόνα 11: Είναι χρήσιμο να διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία;

3. Συμπεράσματα

Διερευνώντας τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών/τριών της Στ' τάξης του Δημοτικού, από την παρούσα έρευνα συνάγεται ότι σε αυτή την ηλικία τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο από τα αγόρια, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Barrs & Pidgeon, 1994· Hall & Coles, 1999· Μαλαφάντης, 2005· Φελούκα, 2016).

Στο σύνολό τους οι μαθητές/ήτριες προτιμούν το έντυπο βιβλίο ακόμη (79%), καθώς η χρήση του κινητού φαίνεται ότι είναι πολύ περισσότερο για να παίξουν ηλεκτρονικά παιχνίδια παρά για να διαβάζουν μέσω των ηλεκτρονικών συσκευών. Επιπλέον, προηγείται στις προτιμήσεις των παιδιών το παιχνίδι με τους φίλους ή το παιχνίδι μέσω κινητού. Το διάβασμα έπεται με χαμηλότερα ποσοστά προτιμήσεων ως τρίτη επιλογή δραστηριότητας ελεύθερου χρόνου.

Ως προς το είδος των βιβλίων προτίμησης, όπως αναμενόταν και συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα (Balausundram, 1991· Woolcott Research, 2001· Moss & McDonald, 2004· Baba, 2020), όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες επιλέγουν τα κόμικς και τα αστυνομικά ή μυστηρίου. Επιπλέον, τα κορίτσια επιβεβαιώνουν την προτίμησή τους στο διάβασμα μη σχολικών βιβλίων με καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις κατηγορίες, πλην των κόμικς, σε σχέση με τα αγόρια. Πηγή προβληματισμού αποτελεί ο χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές/ήτριες στο διάβασμα μη σχολικών βιβλίων, ο οποίος περιορίζεται σε περίοδο διακοπών ή σαββατοκύριακα και είναι αρκετά περιορισμένος. Η παρατήρηση αυτή ταιριάζει με το περιορισμένο ενδιαφέρον τους για το διάβασμα αλλά ερμηνεύεται και από άλλους παράγοντες, όπως η ενασχόληση με πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες.

Επιπρόσθετα, ως προς την επιλογή συζήτησης για το βιβλίο είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές/ήτριες συζητούν περισσότερο με τους/ις φίλους/ες και τους γονείς και πολύ λιγότερο με τους/ις εκπαιδευτικούς. Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών διαφαίνεται ότι δεν αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό η σχολική βιβλιοθήκη και πολύ περισσότερο δεν αξιοποιείται η βιβλιοθήκη του Δήμου. Ακόμη, οι μαθητές/ήτριες δήλωσαν ότι στο σχολείο δεν διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία και ως εκ τούτου δεν πραγματοποιείται προώθηση της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Οι αιτίες αυτών των ζητημάτων είναι πολλαπλές και χρήζουν ξεχωριστής επιστημονικής διερεύνησης.

Αξίζει να τονιστεί ότι το 74% των μαθητών/τριών δηλώνει ότι έχει αγαπημένο βιβλίο, καταγράφοντας στην έρευνα 132 μοναδικούς τίτλους. Επίσης, το 52% των μαθητών/τριών διαθέτει πάνω από 20 τίτλους στην προσωπική βιβλιοθήκη.

Με τα παραπάνω δεδομένα, θα θέλαμε να τονίσουμε τη σημασία καλλιέργειας μιας πολιτικής για την ανάγνωση και το βιβλίο, με τον εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών, των δράσεων και την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται του βιβλίου. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθεί μια κουλτούρα ανάγνωσης σε όλη τη σχολική κοινότητα.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνουμε ότι με τη συγκεκριμένη μικρής κλίμακας έρευνα, επιβεβαιώνονται πολλά βιβλιογραφικά ερευνητικά δεδομένα. Ασφαλώς αποτελούν ενδείξεις, προκαλούν το ενδιαφέρον και αποτελούν αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου Β. (1995). Παιδικές βιβλιοθήκες. Οι στόχοι και λειτουργία τους, στο «*Παιδική λογοτεχνία- Θεωρία και Πράξη*», Τόμος 1. Αθήνα: Καστανιώτης, 84-185.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*. Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου. Αθήνα: Δελφίνι.
- Μαλαφάντης, Κ. (2012). Σχολική επίδοση, κοινωνικοί λόγοι, βαθμός δυσκολίας αναγνώσματος και είδος αναγνώσματος: διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου των μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6^ο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Ποσλανιέκ, Κ. (1991). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φελούκα, Β. (2015). *Στάσεις, κίνητρα και προτιμήσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας για την ανάγνωση* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας).

Ξενογλωσση

- Annamalai, S., & Muniandy, B. (2013). Reading Habit and Attitude among Malaysian Polytechnic Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1).
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 285-303.
- Anyaegebu, M. (2016). *Poor Reading Habit and the Academic Performance of Junior Secondary School Students in Enugu South Local Government Area of Enugu State*. Research Gate.
- Baba, J., & Affendi, F. R. (2020). Reading Habit and Students' Attitudes towards Reading: A Study of Students in the Faculty of Education UiTM Puncak Alam. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 109-122.
- Balasundram, S. (1991). A survey of children's reading interests. *Singapore Book World*, 20, 82-105.
- Barrs, M. & Pidgeon, S. (1994). *Reading the difference*, New York: Stenhouse.
- Chettri, K. and Rout, S.K. (2013). Reading Habits: An overview. *Journal of Humanities and Social Science (I05R-JH55)* (14) 6. pp 13-17.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure. A research overview*. National Literacy Trust.
- Espin, C. A., & Deno, S. L. (1993). Performance in Reading From Content Area Text as an Indicator of Achievement. *SAGE Journals*, 14(6), 47-59.
- Fatiloru, F. O., Adesola, O. A., Alaba, H. B., & Adewumi, O. M. (2017). A Survey on the Reading Habits among Colleges of Education Students in the Information Age. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 106-110.
- Getzels, J. W. (1966). The problem of interests: A reconsideration. *Reading: Seventy-five years of progress. Supplementary Education Monographs*, 66, 97-106.
- Guthrie, J. et al. (2005). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation?, *Literacy Research and Instruction* 45, p. 95.

- Hall, C. & Coles, M. (1999). *Children's reading choices*, Routledge, London.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning, *Review of Educational research*, 60, p. 549-571
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations, *Educational Psychology Review*, 13, p. 191-209
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness—A neglected variable in discourse processing. *Cognitive science*, 10(2), 179-194.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational research*, 70(2), 151-179.
- Kennedy, L.D. & Jalinski, R.S. (1975). Measuring attitudes: An extra dimension", *Journal of Reading*, 18, p. 518.
- Liu, Z. (2005), "Reading behavior in the digital environment: changes in reading behavior over the past 10 years", *Journal of Documentation*, Vol. 61 No. 6, pp. 700-12.
- Lockwood, M. (2008). *Promoting Reading for pleasure in the primary school* (Sage)
- Lone, F. A. (2011). Reading Habits of Rural and Urban College Students in the 21st Century. Library Philosophy and Practice.
- Majid, S., & Tan, V. (2007). Understanding the Reading Habits of Children in Singapore. *Journal of Educational media & Library Sciences*, 45 (2), 187 – 198.
- Mazzoni, S. A., Gambrell, L. B., & Korkeamaki, R. L. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Reading Psychology*, 20(3), 237-253.
- McKenna, M.C., & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers", *The Reading Teacher*, 43, p. 626-639.
- Moss, G. & McDonald, J. (2004). The borrowers: Library records as unobtrusive measures of children's reading preferences, *Journal of Research in Reading*, 27, p. 401–412
- National Library of Malaysia. (2010). *Reading profile of Malaysians: 2010*. Kuala Lumpur: Perpustakaan Negara Malaysia
- Mohd Noor, N. (2011). Reading Habits and Preferences of EFL Post Graduates: A Case Study, *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, Vol. I No.1.
- Renninger, (1992). *The role of interest in learning and development*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Schiefele, (1999). Interest and learning from text, *Scientific studies of reading*, 3, p. 257-279.
- Summers, E.G. & Lukasevich, A. (1983). Reading preferences of intermediate-grade children in relation to sex, community and maturation (grade level): A Canadian perspective. *Reading Research Quarterly*, 18, 347-360.
- Woolcott Research (2001). *Young Australian reading: From keen to reluctant readers*.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19

Μπερτσιά Βασιλική
Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Η ανθρωπότητα κλήθηκε να αντιμετωπίσει τη συνθήκη της πανδημίας covid-19 η οποία έθεσε έναν ορατό κίνδυνο σε κάθε άνθρωπο. Αν και τα παιδιά ανήκαν τις ομάδες υψηλού κινδύνου τίθεται το ερώτημα του πώς κάποια από αυτά μπορούν να προσαρμοστούν σε αντίστοιχες δυσκολίες; Τι είναι αυτό που μπορεί να τα βοηθήσει να αντεπεξέλθουν; Ο εκπαιδευτικός¹ μπορεί να αποτελέσει τον παράγοντα κλειδί που θα προσφέρει βοήθεια στους μαθητές² του. Η συγκεκριμένη έρευνα συμπεριέλαβε 576 μαθητές του νομού Ηρακλείου και εξέτασε το κατά πόσο σχετίζεται η αντίδραση των παιδιών στην πανδημία και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τη σχέση με τον/την εκπαιδευτικό τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα σημαντικό άλλο που μπορεί να επιδράσει στην ψυχοκοινωνική πορεία του παιδιού και να προβλέψει την ψυχική του ανθεκτικότητα.

Λέξεις κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, πανδημία, σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού

Εισαγωγή

Ψυχική ανθεκτικότητα και σχολείο

Σύμφωνα με τους Henderson και Milstein (2005) το σχολείο, μετά την οικογένεια, αποτελεί το πλέον καθοριστικό μέρος για τη βίωση συνθηκών που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Αυτό συμβαίνει επειδή καθιστά βασικό άξονα ανάπτυξης του παιδιού σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Gilligan, 1997· Khorosani-Zavareh et al., 2018). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός – ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – αποτελεί ένα «σημαντικό άλλο» για το παιδί, ενώ η υγιής διαπροσωπική σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού δίνει τη δυνατότητα στον πρώτο να εξελιχθεί γνωστικά και ψυχοκοινωνικά (Hamre & Pianta, 2006). Η Benard (1995) αλλά και οι Henderson & Milstein (2008) υπογραμμίζουν τη σημασία του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, κάτι το οποίο έχει επιβεβαιωθεί εδώ και αρκετά χρόνια μέσα από την μακροχρόνια έρευνα των Werner και Smith (1992) στην Πολυνησία. Στη συγκεκριμένη μελέτη αναδείχθηκε ο ρόλος ενός σταθερού εκπαιδευτικού που πιστεύει στα παιδιά, αποτελεί πρότυπο για εκείνα και έχει για εκείνα υψηλές προσδοκίες από αυτά. Ουσιαστικά, αποτελεί μια φιγούρα στην οποία τα παιδιά μπορούν να απευθυνθούν πέρα από διδακτικά και για άλλα προσωπικά ζητήματα (Πετρογιάννης, 2004).

Όταν η σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού είναι θετική και διακατέχεται από σεβασμό, εμπιστοσύνη και κατανόηση, τότε οι μαθητές τείνουν να έχουν θετικά αποτελέσματα παρά τις δυσκολίες που βιώνουν πέρα από το σχολικό πλαίσιο. Αν οι σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή είναι θετικές και υπάρχει εμπιστοσύνη, σεβασμός και κατανόηση, τότε οι μαθητές ενδέχεται να έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πέραν του σχολείου. Η έρευνα των Sanders και συν. (2016) καταλήγουν στα ίδια αποτελέσματα και συγκεκριμένα διατύπωσαν το

¹ Με τον όρο εκπαιδευτικός εννοούνται τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

² Με τον όρο μαθητής και μαθητές εννοούνται τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες.

συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσφέρουν βοήθεια σε μαθητές που αντιμετωπίζουν και μεγάλες αλλά και μικρότερες δυσκολίες. Μέσα από την έρευνά τους κατέληξαν στη σημασία της ενσυναίσθησης και της κατανόησης που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε μαθητές που ζουν σε περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου για εκδήλωση διαφόρων ειδών δυσκολιών.

Υπό το πρίσμα αυτό, το σχολικό πλαίσιο μπορεί να μετατραπεί σε μια «ψυχικά ανθεκτική κοινότητα» προάγοντας την ψυχική ανθεκτικότητα μικρών και μεγάλων (Henderson & Milstein, 2008).

Ψυχική ανθεκτικότητα και πανδημία

Η πανδημία της covid-19 επέδρασε στην καθημερινότητα τόσο των οικογενειών όσο και των παιδιών φέρνοντας αρνητικές συνέπειες σε ψυχολογικό επίπεδο (Cusinato et al., 2020) και στους δύο. Μέσα από τα περιοριστικά μέτρα επεβλήθησαν πολλές και μεγάλες αλλαγές στον τρόπο ζωής, αναφέροντας ενδεικτικά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, την τηλεργασία, την τηλεκπαίδευση και το τέλος στις πολυπληθείς συγκεντρώσεις ατόμων.

Τα παιδιά φάνηκε να επηρεάστηκαν από το κλείσιμο των σχολείων και την κοινωνική απομόνωση που βίωσαν (Golbertstein et al., 2020). Συγκεκριμένα, διεξαχθείσες μελέτες απέδειξαν πως τα παιδιά που βίωσαν τα προαναφερθέντα μέτρα παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα μετατραυματικών διαταραχών σε σχέση με τα παιδιά που δεν γνώρισαν αυτού του είδους τους περιορισμούς (Sprang & Silman, 2020). Οι έρευνες μαρτυρούν πως τα παιδιά αντιμετώπισαν προβλήματα και εξωτερίκευσης όσο και εσωτερίκευσης όπως είναι το άγχος, η κατάθλιψη κ.α. (Di Giorgio et al., 2021; Jiao et al., 2020).

Οι έρευνες που έλαβαν χώρα τόσο μέσα στην πανδημία όσο και προγενέστερα έδειξαν ότι αρκετοί παράγοντες όπως είναι η ηλικία, το φύλο, το γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο και η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σε θέση να επηρεάσουν την ικανότητα διαχείρισης ξαφνικών δυσκολιών (McDermott et al., 2020; Trickey et al., 2012). Τα παιδιά εντάσσονται στις ομάδες υψηλού κινδύνου, αφού οι αλλαγές στην καθημερινότητά τους και το σταθερό τους πρόγραμμα έχει περισσότερες συνέπειες συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Αυτό που φαίνεται να επηρεάζεται ως επί το πλείστον είναι το αίσθημα ασφάλειας και βεβαιότητας των παιδιών υπό αυτές τις συνθήκες (Bartlett & Vivrette, 2020). Το σχολικό πλαίσιο (από το οποία τα παιδιά αποκόπηκαν ξαφνικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας) διαθέτει πολλούς μηχανισμούς διαχείρισης συναισθημάτων και δυσκολιών τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ομάδας (Lee, 2020).

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως σύμφωνα με κάποιες έρευνες η απομάκρυνση από το σχολικό πλαίσιο έδωσε στα παιδιά μεγαλύτερη αυτονομία και ανεξαρτησία στο διάβασμα και την εκμετάλλευση του χρόνου, γεγονός που μπορεί να αποβεί και θετικό ως προς τις συνέπειές του (Dvorsky et al., 2020).

Έρευνα που διεξήχθη στην Κίνα έδειξε πως οι νέοι που κράτησαν θετική και αισιόδοξη στάση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, είχαν χαμηλότερα επίπεδα άγχους αλλά και κατάθλιψης συγκριτικά με συνομήλικους τους (Zhou et al., 2020).

Οι Cusinato et al. (2020) εξέτασαν παιδιά και εφήβους 5 έως 17 ετών και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δεν φάνηκαν μεγάλες διαφορές στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως υπήρξε διαφορά αναφορικά με την υπερκινητικότητα που παρουσίαζαν τα παιδιά. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι ερευνητές, η αύξηση της υπερκινητικότητας ενδεχομένως να αποτελεί μορφή έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων όπως είναι ο θυμός. Η έρευνα των Jiao et al. (2020) στην Κίνα η οποία εξέτασε 320 παιδιά και εφήβους ηλικίας 3 έως 18 ετών οι οποίοι είχαν βιώσει περιορισμούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας ξεχώρισε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους: αυξημένη προσκόλληση, δυσκολία συγκέντρωσης, ευερεθιστότητα και φόβο για ερωτήσεις σχετικές με την πανδημία.

Οι ίδιοι μάλιστα ερευνητές επισημαίνουν πως έρευνα που έλαβε χώρα από την China-EPA-UNEPA φανέρωσε ότι τα μικρότερα παιδιά (3-6 ετών) είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν συμπτώματα

όπως είναι ο φόβος και η προσκόλληση, ενώ τα μεγαλύτερα (6-18 ετών) συχνότερα εκφράζουν διαφορετικά συμπτώματα όπως η δυσκολία συγκέντρωσης και η διαρκής αναζήτηση.

Θα πρέπει, όμως, να αναφερθεί πως αρκετά παιδιά ενδέχεται να προσαρμοστούν ομαλά στη νέα αυτή συνθήκη και να αντεπεξέλθουν ικανοποιητικά στις νέες δύσκολες καταστάσεις (Luthar et al., 2015; Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Πρόκειται για παιδιά με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ καίριο ρόλο φαίνεται να παίζει το πώς το πλαίσιο βιώνει και προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες (Cusinato et al., 2020·Masten, 2014).

Σύμφωνα με τη Masten (2020) αυτά που μπορούν να δράσουν επικουρικά και ενδυναμωτικά για την προσαρμογή των παιδιών σε τέτοιες συνθήκες είναι το οικογενειακό πλαίσιο, οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και την οικογένεια και τέλος, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο. Τα παιδιά με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας διαθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες και χαρακτηριστικά που βοηθούν στην προσαρμογή τους. Αυτά είναι η αυτορρύθμιση, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, η ικανότητα επίτευξη θετικών στόχων, καθώς επίσης και το αίσθημα ότι η ζωή έχει ένα βαθύτερο νόημα (Masten 2014).

Έρευνα που έγινε σε μαθητές της Αμερικής λίγες εβδομάδες μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων έδειξε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων σχετιζόταν σημαντικά με την ποιότητα των σχέσεων που διατηρούσαν οι μαθητές με τους «σημαντικούς άλλους» της ζωής τους, ενώ η ψυχική τους υγεία βρέθηκε να είναι σε πλήρη συσχέτιση με τη λειτουργικότητα των γονιών τους κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Luthar et al., 2021).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα του πρώτου. Αν και ο δεσμός μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού είναι δυνατός (Hamre & Pianta, 2006), σαν θέμα δεν έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό ως προς την επίδρασή του στην ψυχική ανθεκτικότητα του πρώτου (Bernard, 1995·Johnson, 2008·Malaguti, 2005·Martin & Collie, 2016). Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντήθηκαν μέσα από την έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία είναι τα εξής:

- Σχετίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα του μαθητή με τη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού;
- Ποιοι παράγοντες, από αυτούς που μελετήθηκαν θεωρητικά στη συγκεκριμένη εργασία, επιδρούν στην ψυχική ανθεκτικότητα του μαθητή;

Συμμετέχοντες και διαδικασία

Το δείγμα αποτελούνταν από 58 εκπαιδευτικούς και 576 μαθητές/-τριες, 10-12 ετών (Δ', Ε' και Στ' τάξης) προερχόμενο από 18 σχολεία του νομού Ηρακλείου της Κρήτης και αποτέλεσε δείγμα ευκολίας. Η επιλογή των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν ήταν τυχαία αλλά όχι αντιπροσωπευτική των σχολείων του νομού. Η διάρκεια της συλλογής των δεδομένων της έρευνας ήταν από τον Ιανουάριο του 2022 έως τον Μάιο του ίδιου έτους.

Το δείγμα των μαθητών ήταν σχεδόν ισοκαταμεμημένο ανάμεσα στα δύο φύλα (αγόρια, n=240 και κορίτσια, n=334). Το 94.4% (n=542) ήταν ελληνικής καταγωγής ενώ μόλις το 5.6% (n=32) ήταν αλλοδαπής προέλευσης. Από τους συμμετέχοντες, οι περισσότεροι (82.6%) διέμεναν στην πόλη του Ηρακλείου και φοιτούσε σε κάποιο κεντρικό σχολείο, ενώ μόλις το 17.4% είχε τόπο μόνιμης κατοικίας κάποιο χωριό του νομού Ηρακλείου και φοιτούσε ακολούθως σε σχολείο εκτός πόλης.

Ερευνητικά εργαλεία

Σε κάθε τμήμα που λάμβανε μέρος στην έρευνα τα παιδιά συμπλήρωναν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια και τις εξής ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με τα βιώματά τους από την περίοδο της τηλεκπαίδευσης και της πανδημίας: α) ένιωσες μοναξιά κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης; β) ένιωσες ότι έχασες κάποιους από τους/τις φίλους/ες σου κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός του τμήματος συμπλήρωνε αντίστοιχα το δικό του ερωτηματολόγιο σχετικά με την ψυχική του ανθεκτικότητα. Τα ερευνητικά εργαλεία που χορηγήθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

Connor-Davidson resilience scale: κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

Η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε από τους Connor και Davidson – CD-RISC (2003) ως ένα ποσοτικό εργαλείο αυτό-αναφοράς το οποίο μπορεί να προσδιορίσει τα ποσοστά ανθεκτικότητας του ατόμου (παιδιών και ενηλίκων), ενώ ένας από τους κύριους σκοπούς του ήταν να βοηθήσει να ερευνηθεί η ανταπόκριση των ασθενών σε διάφορες θεραπείες άγχους, κατάθλιψης και στρες. Οι συγγραφείς δημιούργησαν αυτή την κλίμακα θεωρώντας πως η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μια προσωπική ποιότητα του ατόμου που μπορεί να τον βοηθήσει να διαχειριστεί το άγχος του.

Η κλίμακα αποτελείται από 25 ερωτήματα τα οποία κατανέμονται στις εξής διαστάσεις α) προσωπικές ικανότητες, υψηλές προσδοκίες και επιμονή, β) εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, ανοχή αρνητικών συναισθημάτων και ενδυνάμωση από στρεσογόνες καταστάσεις, γ) θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, δ) έλεγχος και ε) επιρροές πνευματικού χαρακτήρα (Connor & Davidson, 2003). Το εργαλείο RISC-CD θεωρείται ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί σε όλο τον κόσμο και σε διαφορετικούς τύπους πληθυσμιακών ομάδων (Singh & Yu, 2010).

Λίγα χρόνια αργότερα, οι Cambell-Stills και Stein (2007) δημιούργησαν μια νέα πιο σύντομη και βελτιωμένη έκδοση της προηγούμενης κλίμακας η οποία περιείχε μόλις 10 ερωτήματα. Η Connor-Davidson Scale Short version αξιολογεί την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου με ένα ενιαίο σκορ, ενώ φαίνεται ότι έχει πολύ υψηλό δείκτη συνάφειας (Cronbach α = 0.85) (Cambell-Stills & Stein, 2007).

Η προσαρμογή και στάθμιση του εργαλείου για τον ελληνικό πληθυσμό έγινε από τους Stalikas, Galanakis, Lakioti, Pezirkianidis και Karakasidou (Dimitriadou & Stalikas, 2012) και έχει χρησιμοποιηθεί πέρα από ενήλικες και σε μαθητικό πληθυσμό. Η ελληνική μετάφραση και προσαρμογή της συγκεκριμένης κλίμακας ανθεκτικότητας έδειξε σε πρόσφατη έρευνα συντελεστή εσωτερικής συνάφειας (Cronbach's α) ίσο με 0.89, υποδεικνύοντας άριστη αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Τσιγκαροπούλου, 2020). Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοση με τις 10 ερωτήσεις, αφού κρίθηκε ότι θα διευκόλυνε περισσότερο και θα κούραζε λιγότερο το μαθητικό πληθυσμό που συμμετείχε.

TARQ/ Teacher's Acceptance – Rejection/ Short Form (Rohner, 2004)

Η κλίμακα αποδοχής-απόρριψης από τον εκπαιδευτικό του Rohner (2004) είναι τετραβάθμια, σχεδιάστηκε το 2002 και αναθεωρήθηκε το 2004. Αποτελείται από 29 προτάσεις και δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκτιμήσουν/αξιολογήσουν τη στάση του δασκάλου της τάξης απέναντί τους, όπως εκείνα την εκλαμβάνουν. Διαθέτει πέντε υποκλίμακες που αθροιστικά δίνουν την τελική αντίληψη του μαθητή για τη σχέση με τον εκπαιδευτικό. Οι υποκλίμακες που διαθέτει είναι οι ακόλουθες: ζεστασιά/στοργή (αντιστοιχούν 8 προτάσεις), εχθρότητα/επιθετικότητα (αντιστοιχούν 6 προτάσεις), αδιαφορία/παραμέληση (αντιστοιχούν 6 προτάσεις) και αδιαφοροποίητη απόρριψη (4 προτάσεις) από την πλευρά του δασκάλου. Η κλίμακα αυτή έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιοχές και μεγάλους μαθητικούς πληθυσμούς ανά τον κόσμο όπως είναι η Ινδία, η Πολιτεία του Μισισίπι, η Ελλάδα, το Μπαγκλαντές και η Εσθονία. Αναφορικά με την αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του TARQ, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α κυμαίνεται από 0.68 έως 0.88 (Kourkoutas & Propersi, 2013).

Αποτελέσματα

Για να διερευνηθεί το εάν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και στην αντίληψη της σχέσης με τον εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος Pearson Correlation κατά τον οποίο ανιχνεύτηκε: θετική συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με την αίσθηση στοργής/ζεστασιάς που εισπράττουν οι μαθητές από

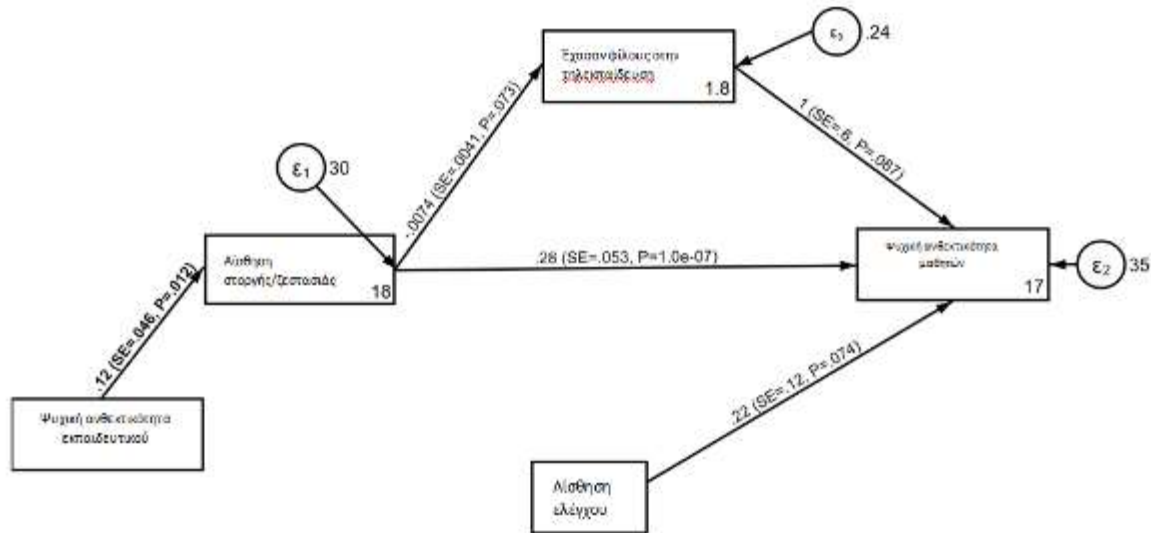
τον εκπαιδευτικό τους ($r= 0.219$, $p < 0.001$) αρνητική συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με την αδιαφοροποίητη απόρριψη που εισπράττουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό ($r= -0.087$, $p= 0.052$), αρνητική συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με την εχθρικότητα/επιθετικότητα που εισπράττουν τα παιδιά από τον εκπαιδευτικό ($r= -0.088$, $p= 0.049$) και αρνητική συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με την αδιαφορία που εισπράττουν από τον εκπαιδευτικό οι μαθητές ($r= -0.127$, $p= 0.004$). Οι πληροφορίες συνοψίζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας με τις υποκλίμακες της κλίμακας αντίληψης που έχουν οι μαθητές για τη σχέση με τον εκπαιδευτικό.

Ψυχική ανθεκτικότητα		
	r	p-value
Αίσθηση στοργής	0.219	0.000
Αδιαφοροποίητη απόρριψη	-	0.052
	0.087	
Εχθρικότητα/επιθετικότητα	-	0.049
	0.088	
Αδιαφορία/παραμέληση	-	0.004
	0.127	
Αίσθηση ελέγχου	0.074	0.098

Για να διερευνηθεί το κατά πόσο συγκεκριμένες μεταβλητές επηρεάζουν βάσει επιλεγμένων διαδρομών η μία την άλλη και στη συνέχεια, την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης Δομικών Μοντέλων Εξισώσεων (SEM) και συγκεκριμένα ανάλυση δύο επιπέδων. Το SEM αποτελεί μοντέλο παλινδρόμησης πολλαπλών μεταβλητών (multivariate regression model) και ακολουθεί μία επιβεβαιωτική προσέγγιση στην ανάλυση δεδομένων (Byrne, 2010). Από τον στατιστικό έλεγχο του μοντέλου όπως αυτό δομήθηκε και παρουσιάζεται στο Σχήμα 1, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα αναφορικά με την επίδραση επιλεγμένων μεταβλητών (ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού, αίσθηση ζεστασιάς/στοργής, αίσθημα ελέγχου, ένιωσα ότι έχασα μερικούς από τους φίλους μου στην τηλεκπαίδευση) στην εξαρτημένη μεταβλητή που είναι η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Από τα αποτελέσματα του παραπάνω μοντέλου φάνηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού επιδρά με στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\beta= 0.12$, $p < 0.05$) στην αίσθηση στοργής/ζεστασιάς που εισπράττουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό τους. Εν συνεχεία, η αίσθηση στοργής/ζεστασιάς επιδρά θετικά και με πολύ ισχυρή συσχέτιση ($\beta=0.28$, $p < 0.05$) στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Οι υπόλοιπες μεταβλητές του μοντέλου έχουν επίδραση η μία προς την άλλη που οριακά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, η αίσθηση στοργής/ζεστασιάς που εισπράττουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό επιδρά αρνητικά ($\beta= 0.074$, $p > 0.05$) στο αν οι μαθητές ένιωσαν ότι έχασαν τους φίλους τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Η μεταβλητή αυτή με τη σειρά της επιδρά θετικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών ($\beta=0.6$, $p > 0.05$). Τέλος, η αίσθηση ελέγχου που εισπράττουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό επιδρά θετικά στην ψυχική τους ανθεκτικότητα ($\beta=0.12$, $p > 0.05$). Οι πληροφορίες παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1. Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM) με εξαρτημένη μεταβλητή την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών.



Συζήτηση – συμπεράσματα

Σύμφωνα με τους Wang et al. (1995) το σχολείο είναι ένα σπίτι μακριά από το σπίτι. Ο ρόλος του μέσα από το επίσημο αλλά και το λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα είναι καθοριστικός στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών του (Henderson & Milstein, 2003).

Μέσα από τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και στην αίσθηση ζεστασιάς/στοργής που εισπράττουν από τον εκπαιδευτικό τους. Επίσης, υπήρξε αρνητική συσχέτιση (με στατιστικά σημαντική διαφορά) ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και στην αίσθηση εχθρικότητας/επιθετικότητας που εισπράττουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό, καθώς επίσης και στην αίσθηση αδιαφορίας/παραμέλησης από πλευράς του εκπαιδευτικού.

Με βάση τα προλεγόμενα αλλά και αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξήχθη, ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράγοντα κλειδί για την ψυχοκοινωνική πορεία και προσαρμογή του μαθητή (Bernard, 1991). Ο ίδιος μέσα από τη συμπεριφορά, τις αξίες και τις απόψεις του επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών του (Bouliet et al., 2014). Σύμφωνα, μάλιστα, με τους ίδιους ερευνητές, αυτό εξηγεί και τον λόγο για τον οποίο οι μαθητές προσαρμόζουν και αλλάζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τον εκπαιδευτικό. Όσοι εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης συχνά θα έχουν διαπιστώσει ότι μαθητές που έχουν διαταρακτική συμπεριφορά στα μαθήματα κάποιων εκπαιδευτικών, δεν εκδηλώνουν την ίδια συμπεριφορά και στα μαθήματα άλλων εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Πετρογιάννης, Κ. (2004). Η ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού – ψυχική ανθεκτικότητα. Στο Τάνταρος, Σ. (επιμ.) *Ανθρώπινη Ανάπτυξη και Οικογένεια*. Ελληνικά Γράμματα, 75-100.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bartlett, J.D., & Vivrette, R. (2020). Ways to promote children's resilience to the covid-19 pandemic. *Child Trends*. Available online: <https://www.childtrends.org/publications/ways-to-promotechildrens-resilienceto-thecovid-19-pandemic>
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school, and community*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. ERIC
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. John Wiley & Sons Inc.: Hoboken, NJ, USA, pp. 793–828. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Cusinato, M., Iannattone, S., Spoto, A., Poli, M., Moretti, C., Gatta, M., & Miscioscia, M. (2020). Stress, resilience, and well-being in Italian children and their parents during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (22), 8297. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228297>
- Di Giorgio, E, Di Riso, D., Mioni, G., & Cellini, N. (2021) The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *European Child & Adolescent Psychiatry* (in press). <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01631-3>
- Dimitriadou, D., & Stalikas, A. (2012). Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). In A. Stalikas, S. Triliva, & P. Roussi (Eds.), *Psychometric instruments in Greece* (2nd ed., p.717). Athens, Greece: Pedio.
- Dvorsky, M.R., Breau, R. & Becker, S.P. (2020). Finding ordinary magic in extraordinary times: child and adolescent resilience during the covid-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 1829-1831. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01583-8>
- Gilligan, J. (1997). *Violence: reflections on a national epidemic*. Vintage Books.
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B.F. (2020). Coronavirus disease 2019 (covid-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174 (9), 819-820. doi:10.1001/jamapediatrics.2020.1456
- Gu, Q., & Day, C. (2013), Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα – Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (επιστ. επιμ. Χ. Χατζηγρήστου). Τυπωθήτω.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la Escuela* (2nd ed.). Paidós
- Zhou, J, Liu L., Xue, P., Yang, X., & Tang, X. (2020). Mental health response to the covid-19 outbreak in China. *American Journal of Psychiatry*, 7, 574-575. doi: 10.1176/appi.ajp.2020.20030304
- Jiao, W.Y., Wang, L.N., Liu, J., Fang, S.F., Jiao, F.Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the covid-19 epidemic. *Journal of Pediatrics*, 221, 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36(4), 385–398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Kourkoutas, E., & Xavier M. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: a paradigmatic shift of school's psychologists' role in an inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.263>

- Kourkoutas, E., & Propersi, F. (2013, January). *Parental and teacher acceptance-rejection, sense of loneliness and social dissatisfaction in children with and without SEN*. Paper presented at the 4th International Acceptance Rejection (ISIPAR) Conference. India.
- Khorasani-Zavareh, D., Mohammadinia, L., Ardalan, A., Ebadi, A., Malekafzali, H., & Fazel, M. (2018). Domains and indicators of resilient children in natural disasters: A systematic literature review. *International Journal of Preventive Medicine*, 9(1), 54. https://doi.org/10.4103/ijpvm.ijpvm_1_18
- Luthar, S. S., Crossman, E. J., & Small, P. J. (2015). Resilience and adversity. In R. M. Lerner & M. E. Lamb (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (Vol. III, 7th ed., pp. 247–286). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy307>
- Luthar, S.S., Pao, L.S., & Kumar, N.L. (2021). COVID-19 and resilience in schools: implications for practice and policy. *Social Policy Report*, 34, 1-65. <https://doi.org/10.1002/sop2.16>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during covid-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), p421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erickson
- Martin, A.J., & Collie, R.J. (2016). The role of teacher-student relationships in unlocking students' academic potential: Exploring motivation, engagement, resilience, adaptability, goals, and instruction. In K.R. Wentzel & G. Ramani (Eds). *Handbook of social influences on social-emotional, motivation, and cognitive outcomes in school contexts*. Routledge.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493-506. <https://doi.org/10.1017/s0954579411000198>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: resilience in development*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. S. (2020). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International Journal of Psychology*, 56(1), 1–11. doi:10.1002/ijop.12737
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2008). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology*, fourth edition (pp. 721 – 738). Danvers, MA: John Wiley & Sons.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- McDermott, B., Berry, H., & Cobham, V. (2012). Social connectedness: a potential aetiological factor in the development of child post-traumatic stress disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 2012, 46, 109–117. <https://doi.org/10.1177/0004867411433950>
- Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research*, 80, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.002>
- Sprang, G., & Silman, M. (2020). Using professional organizations to prepare the behavioral health workforce to respond to the needs of pediatric populations impacted by health-related disasters: guiding principles and challenges. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 9, 642–649. doi: 10.1017/dmp. 2015.82
- Trickey, D., Siddaway, A.P., Meiser-Stedman, R., Serpell, L., & Field, A.P. (2012). A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 32, 122–138. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.12.001>

- Wang, M. C., Haertal, G. D., & Walberg, H. J. (1995) *Education resilience: an emergent construct*. Temple University, Centre for Research in Human Development and Education, U.S. Department of Education
- Werner, E., & Smith, R. S., (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501711992>

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΑΦ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Μεραμβελιωτάκης Ηλίας

Κοινωνικός λειτουργός (BSW), MBA, BBPIS, TMI, PhD (c), 6ο Σ.Δ.Ε.Υ. στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ρεθύμνου, Ακαδημαϊκός υπότροφος, ΕΛΜΕΠΑ, Εξωτερικό μέλος Εργαστηρίου Διεπιστημονικής Προσέγγισης για τη Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

Φουκάκη Ειρήνη Μιχαέλα

Κοινωνική λειτουργός, MSc, PhD (c), Κέντρο Φυσικής & Ιατρικής Αποκατάστασης Ρεθύμνου, Ακαδημαϊκή υπότροφος, ΕΛΜΕΠΑ, Μέλος Εργαστηρίου Διεπιστημονικής Προσέγγισης για τη Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

Λαδιανού Κατερίνα

Φιλολόγος, MA, PhD, Τελειόφοιτη Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

Γεωργιάδη Μαρία

Ph.D

Περίληψη

Ένα από τα βασικά συμπτώματα των ατόμων με ΔΑΦ, είναι τα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, τα οποία επιδρούν στις διαπροσωπικές σχέσεις και την ένταξη τους στην κοινωνία. Μάλιστα, έρευνες έδειξαν τη δυσκολία στην αξιολόγηση και βελτίωση αυτών, λόγω των διαφόρων εκφάνσεων της ΔΑΦ ανά άτομο. Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη της σημασίας των παρεμβάσεων για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με ΔΑΦ. Έπειτα από εστιασμένη αναζήτηση και ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, βρέθηκαν διάφορες έρευνες για το θέμα. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν πως οι παρεμβάσεις γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης βελτίωσαν κατά 70% τις κοινωνικές δεξιότητες και την ποιότητα ζωής των ατόμων με ΔΑΦ, ενώ οι ψυχοδραματικές παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά με διττό όφελος μειώνοντας τις επιθετικές και αναπτύσσοντας νέες λειτουργικές συμπεριφορές. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί στην ανάδειξη της σημαντικότητας των παρεμβάσεων αυτών για τη βελτίωση των κοινωνικών ελλειμμάτων των ατόμων με ΔΑΦ και του ευ-ζην τους.

Λέξεις κλειδιά: ΔΑΦ, κοινωνικές δεξιότητες, παρεμβάσεις, ψυχοδράμα, κοινωνικές ιστορίες.

1. Εισαγωγή

Στην πέμπτη και τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders), εν συντομία DSM-5, ενοποιήθηκαν οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, δηλαδή η αυτιστική διαταραχή ή αλλιώς αυτισμός, η διαταραχή Asperger, η αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, η Διαταραχή Rett και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (ΜΠΑ) (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006) σε μια. Έτσι, δημιουργήθηκε η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ή Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού (Autism Spectrum Disorder), η οποία συγκαταλέγεται σε μια νέα κατηγορία, των Νευροαναπτυξιακών Διαταραχών, η οποία περιλαμβάνει διαταραχές με νευρολογική

βάση (διαφορές στη φυσιολογία, την ανατομία και τη νευροχημεία του εγκεφάλου), γενετικό υπόβαθρο και εμφάνιση στην πρώτη παιδική ηλικία, ήτοι πριν από την είσοδο του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μεγρέμη, 2022).

Οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (ASD-Autism Spectrum Disorder) αποτελούνται από δυο βασικές κατηγορίες συμπτωμάτων (Ben-Sasson et al., 2019):

- τα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και
- οι περιορισμένοι, επαναλαμβανόμενοι και στερεότυποι τύποι συμπεριφοράς, με απόρροια τα λιγιστά ενδιαφέροντα και δραστηριότητες,

τα οποία δύναται να εμφανίζονται με διαφορετική βαρύτητα σε κάθε άτομο. Ταυτόχρονα, υπάρχουν ορισμένες περιπτώσεις, στις οποίες τα άτομα με ΔΑΦ δύναται να αντιδρούν έντονα σε αλλαγές ή να εμφανίζουν δυσκολία στις μεταβάσεις του κύκλου ζωής, λόγω των ενδιαφερόντων (έκδηλο θαυμασμό για φώτα ή κινήσεις) ή των άκαμπτων προτύπων σκέψης και συμπεριφοράς που μπορεί να έχουν υιοθετήσει (πχ όσφρηση ή άγγιγμα αντικειμένων σε υπερβολικό βαθμό) (Ben-Sasson et al., 2019).

Η εμφάνιση αυτών των δυσκολιών γίνεται από τα πρώτα στάδια της ζωής του ανθρώπου, μέσα από δυσκολίες στην κοινωνική συνδιαλλαγή, την αμοιβαιότητα, την επικοινωνία και την έκφραση συναισθημάτων του ίδιου σε τρίτους, ενώ, δυσκολίες υπάρχουν και στη συμπεριφορά (Μαυροειδή και συν., 2023). Όμως, οι δυσκολίες αυτές δεν προήλθαν αποκλειστικά από ψυχοπνευστικά ή άλλα γεγονότα της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Τα άτομα με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, εμφανίζουν σοβαρή, νευρολογικής φύσεως διαφοροποίηση ως προς την ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου, ενώ έρευνες έχουν αποτυπώσει παράλληλες κυτταροαρχιτεκτονικές ανωμαλίες στη φαιά και τη λευκή ουσία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου και την περιοχή της παρεγκεφαλίδας (Κωτσόπουλος, 2007).

Στα κεφάλαια που ακολουθούν περιγράφονται αναλυτικά τι είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις συνδέονται με αυτές, καθώς και τα αποτελέσματα για τη σημασία που έχουν οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη των ατόμων με ΔΑΦ.

2. Θεωρητικές προσεγγίσεις και κοινωνικές δεξιότητες στη ΔΑΦ

Τα άτομα με ΔΑΦ έρχονται αντιμέτωπα με ελλείμματα στην κοινωνική συνδιαλλαγή, τα οποία περιλαμβάνουν την επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική), την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων και τις κοινωνικές συναναστροφές του ατόμου (Saley, 2022). Ιδιαίτερα στα παιδιά, πολλοί ερευνητές όπως η Scattone (2007) αναφέρονται στο παιχνίδι ως μέρος απόκτησης δεξιοτήτων μέσω των κοινωνικών μνήσεων (Nikopoulos & Keenan, 2004) και τη λήψη προοπτικών για τη συμπεριφορά από τρίτους (Charlop-Christy & Daneshvar, 2003).

Κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες για την καταγραφή των θεωρητικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με την εμφάνιση των κοινωνικών ελλειμμάτων σε άτομα με ΔΑΦ, με τις πιο βασικές ως τώρα να είναι η θεωρία του δεσμού (Attachment Theory) και η θεωρία του νου. Ο J. Bowlby στη θεωρία του δεσμού, ασχολήθηκε με το συναισθηματικό δεσμό του βρέφους με το πρόσωπο φροντίδας του (δηλαδή το γονέα). Η σχέση αυτή είναι μείζονος σημασίας, αφού ο δεσμός ανάμεσα σε γονέα και παιδί, από την πρώτη βρεφική ηλικία, έχει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξή του (Bowlby, 1969, 1973, 1980). Ειδικότερα, τα βρέφη με ΔΑΦ παρουσιάζουν από αυτή την πρώιμη ηλικία ορισμένα ελλείμματα ως προς την έκφραση των συναισθημάτων τους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποκριθούν με ένα χαμόγελο ή οποιαδήποτε άλλη θετική απόκριση. Έτσι, πολλοί γονείς σταδιακά χάνουν το κίνητρό τους για αλληλεπίδραση με τα παιδιά, γεγονός που εμποδίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των δευτέρων (Rutgers et al., 2007). Όμως, πέραν των παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί πως μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί διαφορά ως προς την προσκόλληση των βρεφών στο φάσμα του αυτισμού με τα άλλα βρέφη.

Αντίστοιχα, τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των συναισθημάτων και των στάσεων που έχουν οι άλλοι άνθρωποι είτε απέναντι τους ή σε τρίτους. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη δυσκολία τους να διαχωρίσουν τη δική τους σκέψη, από τη σκέψη των άλλων, κάτι που επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη του μηχανισμού κατανόησης της ψυχολογικής, πνευματικής και κοινωνικής κατάστασης των άλλων. Έτσι, δεν είναι τυχαίο που ορισμένες φορές τα άτομα με ΔΑΦ, αδυνατούν να συνάψουν σχέσεις με συνομηλίκους, ενώ, ακόμα και οι οικείες σχέσεις τους (οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον), πολλές φορές δύναται να μοιάζουν απρόβλεπτες ή/και ακατανόητες. Γι' αυτό, ο Kanner αναφέρεται στον αυτισμό ως τη «διαταραχή της συναισθηματικής επαφής», κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Farkas et al., 2023; Fusaro et al., 2023). Οι δυσκολίες αυτές, σύμφωνα με τη θεωρία του νου, διαφέρουν από άτομο σε άτομο, λόγω της αδυναμίας τους, σε σχέση με τους άλλους, για (Ψαροπούλου, 2021):

- διαμοιρασμό της προσοχής,
- συναισθηματική σύνδεση,
- αντίληψη της προοπτικής ή πρόθεσης,
- ερμηνεία ή πρόβλεψη των συμπεριφορών,
- διαχωρισμό πραγματικότητας και φαντασίας
- κατανόηση ή πρόβλεψη της συναισθηματικής κατάστασης και
- κατανόηση του αντίκτυπου της αντίδρασης του σε σκέψεις και συναισθήματα.

Έτσι, η θεωρία του νου φαίνεται πως βοηθά στη δημιουργία παρεμβάσεων για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με ΔΑΦ, καθώς τα βοηθούν να βελτιώσουν τις παραπάνω αδυναμίες τους, χωρίς να στέκονται εμμονικά σε κανόνες ή συστήματα συμπεριφορών που δύναται να καταστήσουν την επικοινωνία τους δυσλειτουργική (Ψαροπούλου, 2021).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι η ανάδειξη της σημασίας των παρεμβάσεων για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με ΔΑΦ. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της είναι:

- Έχουν υλοποιηθεί παρεμβάσεις ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με ΔΑΦ;
- Ποιες προσεγγίσεις και τεχνικές χρησιμοποιούν αυτές οι παρεμβάσεις;
- Ποια η σημασία των παρεμβάσεων αυτών για τους συμμετέχοντες;

3.2 Ερευνητική διαδικασία

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε εστιασμένη αναζήτηση και ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Bryman, 2017), όπου μελετήθηκαν βιβλία και επιστημονικά άρθρα για τις παρεμβάσεις ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με ΔΑΦ, τις προσεγγίσεις και τεχνικές αυτών και τη σημασία τους για τους συμμετέχοντες. Αναλυτικότερα, αναζητήθηκαν επιστημονικά άρθρα στις βάσεις δεδομένων της ScienceDirect/Elsevier, της Sagerpub, της Insar, της Taylor & Francis online, της Wiley και της SpringerLink, καθώς και τα περιοδικά Journal of Autism and Developmental Disorders, Autism, Autism Research, Research in Autism Spectrum Disorders και το International Journal of Developmental Disabilities.

Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε με λέξεις και φράσεις κλειδιά «Autism», «ASD», «Social skills», «Autism and social skills», «social skills interventions», «ASD and social skills interventions» και κριτήριο το έτος δημοσίευσης. Έτσι, τα άρθρα που επιλέχθηκαν δημοσιεύτηκαν από το 2017 και έπειτα, δηλαδή, η δημοσίευση τους είναι μικρότερη της επταετίας. Η αναζήτηση

κατέδειξε πλήθος ερευνών στην αγγλική γλώσσα, τις οποίες η συγγραφική ομάδα μελέτησε, αξιολόγησε και κατέληξε στις πιο σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Παραδείγματα παρεμβάσεων στις κοινωνικές δεξιότητες ατόμων με ΔΑΦ

Πολλές παρεμβάσεις έχουν υλοποιηθεί, ανά διαστήματα, σε άτομα με ΔΑΦ, με στόχο την ανάπτυξη ή/και τη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Σύμφωνα με έρευνες, μεγάλο εύρος τεχνικών και προσεγγίσεων που έχουν χρησιμοποιηθεί από θεραπευτές, προετοιμάζουν το άτομο, στο δικό του ρυθμό, για το σύνολο των κανόνων και συμπεριφορών που θα κληθεί να ακολουθήσει στην κοινωνία.

Οι Gantman και συν. (2012) υλοποίησαν πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ενηλίκων με ΔΑΦ, βασισμένο στην προσέγγιση της θεωρίας του νου, με τεχνικές της ψυχοεκπαίδευσης και της ενδυνάμωσης των ομάδων. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν πως τα άτομα με ΔΑΦ που συμμετείχαν στην ομάδα, παρουσίασαν μείωση ως ένα βαθμό σε αισθήματα της μοναξιάς που ένιωθαν. Οι Gantman και συν. (2012) εξηγούν τα αποτελέσματα της έρευνας τους με αναφορά στο ρόλο των συντονιστών, όπου παρότρυναν τα άτομα που συμμετείχαν να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους, εκπαιδεύοντας τους σε αυτό, κάτι που πιθανόν να συνέβαλλε θετικά στη μείωση της αίσθησης της μοναξιάς.

Παρόμοια προσέγγιση και τεχνικές χρησιμοποίησαν στη δική τους παρέμβαση, οι Hillier και συν. (2018), οι οποίοι διερεύνησαν την επίδραση της παρέμβασης τους στη μοναξιά, την αυτοεκτίμηση και την ψυχική υγεία των ενηλίκων με ΔΑΦ που συμμετείχαν. Οι Hillier και συν. (2018) ανέφεραν πως οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση ήταν πλέον σε θέση να εφαρμόσουν όσα έμαθαν, δηλαδή να αναπτύσσουν σχέσεις, οι οποίες μείωσαν κυρίως το αίσθημα της μοναξιάς που ένιωθαν, ενώ, φαίνεται να ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση τους και η ψυχική τους κατάσταση σε ελάχιστο βαθμό.

Ομοίως, οι Vasc και Lillard (2020) ακολούθησαν, στην παρέμβαση τους, την ίδια προσέγγιση αλλά τη συνδύασαν με τεχνικές κοινωνιοδράματος. Τα κοινωνιοδραματικά σενάρια αποτελούν μια ελκυστική και αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης, ιδιαίτερα για παιδιά με ΔΑΦ ηλικίας 3-5 ετών. Ουσιαστικά, μέσα από το παιχνίδι ρόλων, τα παιδιά είναι σε θέση να υιοθετούν νέες και υγιείς συμπεριφορές, οι οποίες βελτιώνουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση τους με τους άλλους (ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων). Αντίστοιχα, το θεατρικό παιχνίδι φαίνεται να έχει σημαντικά αποτελέσματα στην υιοθέτηση νέων συμπεριφορών καθώς βοηθά στη δραματοποίηση φανταστικών ιστοριών. Η μέθοδος αυτή βοηθά το παιδί με ΔΑΦ να επικοινωνεί, να κατανοεί την προοπτική των άλλων, να εκφράζεται λεκτικά και ψυχικά με επιχειρήματα και να εμβαθύνει τη σκέψη του με τη βοήθεια κατάλληλων ερωτημάτων, γνωρίζοντας έτσι τον εαυτό του (Mpella & Evagellinou, 2018).

Η έρευνα των Kempte & Tissot (2012) στην Αγγλία, ολοκλήρωσε ένα πρόγραμμα 13 συναντήσεων διάρκειας 1 ώρας και 40 λεπτών, με 12 παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (10 αγόρια και 2 κορίτσια). Σκοπός του προγράμματος αυτού αποτελούσε η εισαγωγή των μαθητών στη θεατρική αγωγή για να εντρυφήσουν σε κιναισθητικές, λεκτικές και οπτικές μεθόδους κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η αφήγηση, οι μάσκες, οι μαριονέτες, οι φανταστικοί χαρακτήρες, ο διάλογος-συζήτηση και ο αυτοσχεδιασμός. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν πως οι μαθητές κατάφεραν να συνδέσουν το πραγματικό με το φαντασιακό και να δουν «τον εαυτό τους», μέσα από τα μάτια τρίτων, ενώ, παράλληλα εξάσκησαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Dekker et al. (2018) σε παιδιά με ΔΑΦ, ηλικίας 9-13 ετών (19 κορίτσια και 103 αγόρια), υψηλής λειτουργικότητας, πραγματοποιήθηκε συγκριτική μελέτη σε όσα έλαβαν εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες και όσα δεν έλαβαν. Στόχος της εκπαίδευσης ήταν η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στην καθημερινή πρακτική. Η εκπαίδευση αυτή διήρκεσε έξι μήνες, σε ομάδες των 4-6 παιδιών, με τεχνικές συμπεριφοράς και κοινωνικής μάθησης.

Ανά ομάδα ολοκληρώθηκαν συνολικά 15 συναντήσεις των 90 λεπτών και 3 ακόμα συναντήσεις σε βάθος χρόνου. Ορισμένες από τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν ήταν το παιχνίδι ρόλων και η κατευθυνόμενη θετική ανατροφοδότηση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε γνωστό πως τα παιδιά εξάσκησαν τις δεξιότητες που έμαθαν στην καθημερινότητα τους, ενώ, παράλληλα ενισχύθηκαν οι επιθυμητές συμπεριφορές τους.

Αξίζει να σημειωθεί πως η σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με τις ομάδες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στην καθημερινή πρακτική, σε άτομα με ΔΑΦ, περιλαμβάνει αξιολογήσεις για την αποτελεσματικότητα μεθόδων και πρακτικών βάσει παραγόντων όπως η διάγνωση και η ηλικία (Atkinson-Jones & Hewitt, 2018; Wolstencroft et al., 2018; Jonsson et al., 2016; Spain & Blainey, 2015). Ταυτόχρονα, πέραν των παραπάνω, διάφορες μελέτες εξετάζουν την επίδραση των ομάδων αυτών σε παραμέτρους όπως η μοναξιά, η κατάθλιψη, το άγχος (Atkinson-Jones & Hewitt, 2018; Spain & Blainey, 2015; Reichow et al., 2012), τα συναισθήματα (Atkinson-Jones & Hewitt, 2018; Spain & Blainey, 2015), αλλά και την ανάπτυξη ικανοτήτων κοινωνικής προσαρμογής και γνώσης (Atkinson-Jones & Hewitt, 2018; Gates et al., 2017; Spain & Blainey, 2015; Reichow et al., 2012; Wolstencroft et al., 2018).

5. Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, τα τελευταία χρόνια, οι παρεμβάσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με ΔΑΦ φαίνεται πως συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας τους και της ικανότητάς τους να κατανοούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις των άλλων. Παράλληλα, τα αποτελέσματα τους φαίνεται να μειώνουν το αίσθημα της μοναξιάς και της θλίψης που πιθανόν αισθάνονται τα άτομα με ΔΑΦ, αφού πολλές φορές περιθωριοποιούνται από τους άλλους λόγω των διαφορετικών ενδιαφερόντων τους. Έτσι, γίνεται κατανοητό πως μέσα από τα προγράμματα αυτά, τα άτομα με ΔΑΦ, καταφέρνουν να μειώσουν τα ελλείμματα στην επικοινωνία και παράλληλα να πετύχουν την ένταξη τους, βελτιώνοντας έτσι το ευ-ζήν τους.

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο των παρεμβάσεων αυτών. Παραδοσιακά, το περιεχόμενο των παρεμβάσεων αυτών περιλάμβανε κυρίως ψυχοεκπαιδευτικό υλικό με γνωστικοσυμπεριφορικές τεχνικές για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων και την υιοθέτηση νέων «αποδεκτών» συμπεριφορών. Σήμερα, τα ερευνητικά δεδομένα και αποτελέσματα στρέφονται σε πιο βιωματικές μεθόδους και τεχνικές όπως τα παιχνίδια ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, το κοινωνιόδραμα, τη δραματοποίηση και το ψυχόδραμα, όπου τα άτομα συμμετέχουν ενεργά σε διαλόγους, βιώνουν και επεξεργάζονται γρηγορότερα τις αλλαγές και τις σκέψεις των άλλων, ενώ, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν πιο άμεσα τις συμπεριφορές που είναι πιο αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κωτσόπουλος, Σ. (2007). Η νευροβιολογία του αυτισμού. *Περιοδικό Ψυχιατρική*, 18(3), 225-238.
- Μαυροειδή, Ν., Ιατρού, Γ., Καπέλος, Θ. & Συρογιάννη, Α. (2023). *Αυτισμός: Ποιότητα ζωής για εσάς και την οικογένειά σας, Βρείτε το δρόμο μεταξύ αναγκών, δικαιωμάτων, υποχρεώσεων και διαθέσιμων πόρων*. Αθήνα: Κέντρο Παιδιού & Εφήβου, Ε.Ε.Π.Α.Α.
- Μεγρέμη, Α. (2022). *Αρχές που είναι θεμιτό να διέπουν το σχεδιασμό εργαλείων που συμβάλλουν στη λειτουργική αυτονομία ατόμων, και ειδικότερα παιδιών, με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Ψαροπούλου, Σ. (2021). *Εκπαίδευση στη θεωρία του νου: 20 κοινωνικές συνθήκες για την ενίσχυση της αντίληψης των κοινωνικών κανόνων*. Αθήνα: Upbility Publications.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Saley, E. (2022). *Εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων για εφήβους και ενήλικες με αυτισμό*. Αθήνα: Upbility Publications.

Ξενόγλωσση

- Atkinson-Jones, K., & Hewitt, O. (2018). Do group interventions help people with autism spectrum disorder to develop better relationships with others? A critical review of the literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 77–90. <https://doi.org/10.1111/bld.12258>.
- Ben-Sasson, A., Gal, E., Fluss, R., Katz-Zetler, N., & Cermak, S. A. (2019). Update of a meta-analysis of sensory symptoms in ASD: A new decade of research. *Journal of autism and developmental disorders*, 49, 4974-4996.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol I. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol II. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol III. Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 12-21.
- Dekker, V., Nauta, M., Marieke E. Timmerman, M. . Mulder, van der Veen-Mulders, L., van den Hoofdakker, B., van Warners, S., Leonieke J., Vet, J., Hoekstra, P. & de Bildt, A., (2018). Social skills group training in children with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1205-1>.
- Farkas, K., Pesthy, O., Guttengéber, A., Weigl, A. S., Veres, A., Szekely, A., ... & Németh, D. (2023). Altered interpersonal distance regulation in autism spectrum disorder. *PloS one*, 18(3)..
- Fusaro, M., Fanti, V., & Chakrabarti, B. (2023). Greater interpersonal distance in adults with autism. *Autism Research*, 16(10), 2002–2007. <https://doi.org/10.1002/aur.3013>.
- Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Laugeson, E. A. (2012). Social skills training for young adults with high-functioning autism spectrum disorders: A randomized controlled pilot study. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 1094-1103.
- Gates, J. A., Kang, E., & Lerner, M. D. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 52, 164–181. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.006>.
- Hillier, A., Goldstein, J., Murphy, D., Trietsch, R., Keeves, J., Mendes, E., & Queenan, A. (2018). Supporting university students with autism spectrum disorder. *Autism*, 22(1), 20-28.
- Jonsson, U., Choque Olsson, N., & Bölte, S. (2016). Can findings from randomized controlled trials of social skills training in autism spectrum disorder be generalized? The neglected dimension of external validity. *Autism*, 20(3), 295–305. <https://doi.org/10.1177/1362361315583817>.
- Kempe, A. & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27(3). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x>.
- Mpella, M., & Evaggelinou, C. (2018). Does theatrical play promote social skills development in students with autism? A systematic review of the methods and measures employed in the literature. *Preschool and Primary Education*, 6(2), 96-118. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.16135>.
- Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 37(1), 93-96.

- Reichow, B., Steiner, A. M., & Volkmar, F. (2012). Social skills groups for people aged 6 to 21 with autism spectrum disorders (ASD). *Campbell Systematic Reviews*, 8(1), 1–76. <https://doi.org/10.4073/csr.2012.16>.
- Rutgers, A. H., Van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Swinkels, S. H., Van Daalen, E., Dietz, C., ... & Van Engeland, H. (2007). Autism, attachment and parenting: A comparison of children with autism spectrum disorder, mental retardation, language disorder, and non-clinical children. *Journal of abnormal child psychology*, 35, 859-870.
- Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 717-726.
- Spain, D., & Blainey, S. H. (2015). Group social skills interventions for adults with high-functioning autism spectrum disorders: A systematic review. *Autism*, 19(7), 874–886. <https://doi.org/10.1177/1362361315587659>.
- Vasc, D. & Lillard, A. (2020). Pretend and Sociodramatic Play. In book *Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad274>.
- Wolstencroft, J., Robinson, L., Srinivasan, R., Kerry, E., Mandy, W., & Skuse, D. (2018). A systematic review of group social skills interventions, and meta-analysis of outcomes, for children with high functioning ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2293–2307. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3485-1>.

ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ Π.Ε ΧΑΝΙΩΝ"

Τερεζάκη Χρυσή

Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων, Καθηγήτρια Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αφορά στην οπτική της Θετικής Ψυχολογίας όπου σε θεωρητικό επίπεδο επιχειρείται, εισαγωγικά, η εννοιολόγηση και αποσαφήνιση της έννοιας «ψυχική ανθεκτικότητα», καθώς και η διασαφήνιση του δυναμικού του χαρακτήρα της. Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής το άρθρο αναφέρεται σε βασικές διοικητικές πρωτοβουλίες της Διεύθυνσης Π.Ε Χανίων με σκοπό τη συνειδητοποίηση, την ενδυνάμωση και την εκπαίδευση των στελεχών εκπαίδευσης και διοίκησης στο σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό κι εργασιακό περιβάλλον. Στο παραπάνω πλαίσιο, τόσο η Υπηρεσία, όσο και τα Σχολεία της ευθύνης της, γίνονται αντιληπτά ως ενιαίο Σύστημα και ως Μανθάνοντας Οργανισμός επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιβίωσης, που αναλαμβάνει δράση για την συνειδητοποίηση και την ενδυνάμωση του ανθρώπινου του δυναμικού.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχική Ανθεκτικότητα, Μανθάνοντας Οργανισμός, επαγγελματική ανάπτυξη κι επιβίωση

1. Αποσαφήνιση της έννοιας «ψυχική ανθεκτικότητα»

Ο όρος «ψυχική ανθεκτικότητα» υποδηλώνει μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία το άτομο εμφανίζει θετική προσαρμογή ή την ικανότητα να διατηρήσει ή να ανακτήσει την ψυχική του

υγεία μέσα σε πλαίσιο προκλήσεων ή αντίξοων συνθηκών χρησιμοποιώντας τις ικανότητές του και τα διαθέσιμα υποστηρικτικά συστήματά του (Condly, 2006, Glennie, 2010). Αφορά σε μια αναπτυξιακή πορεία κατά την οποία νέα θετικά και αρνητικά, στοιχεία της καθημερινότητας των ανθρώπων ενσωματώνονται σε αυτήν αποτελώντας μια διαδικασία υγιούς ανάπτυξης. Πρόκειται για μια πορεία που λαμβάνει χώρα σε ένα σύστημα σχέσεων οι οποίες ανατροφοδοτούνται από το περιβάλλον προάγοντας εν τέλει την προσωπική, ακαδημαϊκή και κοινωνική επάρκεια των ατόμων. Αποτελεί δε το τελικό εκείνο προϊόν των προστατευτικών διαδικασιών που σαφέστατα δεν εξαλείφουν τους κινδύνους και το άγχος, ωστόσο επιτρέπουν στα άτομα την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων και την αντιστάθμιση των παραγόντων επικινδυνότητας με προστατευτικούς παράγοντες (APA, 2013). Ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία επιτυχούς προσαρμογής του ατόμου κόντρα στον ενδεχόμενο κίνδυνο, αφού τα ανθεκτικά άτομα διαθέτουν την ικανότητα του να αντέχουν, να ξεπερνούν, συχνά να ανακάμπτουν από μια σοβαρή απειλή (Henderson & Milstein, 2003).

Καθημερινά οι άνθρωποι εκτίθενται σε αγχωτικές ή και σε τραυματικές καταστάσεις, σε κρίσεις, καταχρήσεις, σε αντίξοες συνθήκες. Πολλοί βιώνουν ανησυχία, ευαλωτότητα, φόβο, λύπη, απογοήτευση ή μοναξιά εξαιτίας διαφόρων παραγόντων (Mukund & Dehuri, 2016). Ακριβώς γι αυτό κρίνεται πολύ σημαντικό το να γνωρίσουμε την ψυχική ανθεκτικότητα ως παράγοντα ψυχικής υγείας κι ευημερίας για τους ανθρώπους και να εξετάσουμε στο πώς δύναται να εντυπωθεί στα άτομα, παρότι τόσο προσδιορισμός της έννοιας, όσο και η αριθμητική της αποτύπωση δεν είναι κάτι απλό (Windle, et.al., 2011).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την ψυχική ανθεκτικότητα κοινά στοιχεία των οποίων είναι τα εξής, α) η έκθεση σε κίνδυνο και β) οι παράγοντες που συμβάλλουν στην προώθηση των θετικών αποτελεσμάτων και στη μείωση των αρνητικών.

Πρόκειται για πολύπλευρη έννοια που συνδέεται με την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων παρ' όλες τις προκλήσεις και τις απειλές (Brooks, 2006). Επίσης συνδέεται με την επιτυχή αντιμετώπιση τραυματικών εμπειριών και την αποφυγή αρνητικών «επικίνδυνων μονοπατιών» (Luthar et al., 2000), ενώ δύναται να οριστεί και ως «ένα μοτίβο θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο παλιών ή νέων δυσκολιών» (Wright & Masten, 2005, 18).

Η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία έχει ορίσει την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε αντιξοότητες, τραυματικές εμπειρίες, ακόμα και σε σημαντικές πηγές άγχους (APA, 2013). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ανθρώπινη ικανότητα του να μπορεί κανείς να αντιμετωπίσει, να ξεπεράσει, να ενισχύσει, ακόμα και μετασχηματίσει τις αντιξοότητες της ζωής. Οι Reivich & Shatte (2002) ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα των ατόμων να επιμένουν και να προσαρμόζονται όταν οι συνθήκες δεν είναι καλές. Επιπλέον, φανερώνει την κατοχή ικανοτήτων-δεξιοτήτων για τη διαχείριση κι ενδεχομένως την επίλυση των προβλημάτων των ατόμων (Alvord & Grados, 2005).

Το ενδιαφέρον για την ψυχική ανθεκτικότητα και το πεδίο εφαρμογής της έχει αυξηθεί σημαντικά, κυρίως τις δυο τελευταίες δεκαετίες. Η Windle (2010) κάνει λόγο για πολιτικές υγείας, οι οποίες έχουν συνεισφέρει στο να καταστήσουν την ψυχική ανθεκτικότητα έναν αναγνωρίσιμο και ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την υγεία, την ποιότητα ζωής και για το πώς οι άνθρωποι απαντούν στις προκλήσεις της ενηλικίωσης.

Στην κλινική πρακτική η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται συνήθως ως η ικανότητα επαναφοράς (Ahern, 2006). Ο Garmezy (1991) ορίζει την έννοια ως την τάση για επαναφορά, ανάκαμψη ή οπισθοχώρηση, ενώ οι Wagnild & Young (1993) ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει με επιτυχία την αλλαγή και την ατυχία. Η θεωρία, η έρευνα και η πρακτική φαίνεται να καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η απάντηση σε κάθε στρεσογόνο γεγονός θα επηρεαστεί σημαντικά από την εκτίμηση της κατάστασης που θα κάνει

το άτομο, την ικανότητά του να προβλέψει έναν αποτελεσματικό τρόπο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της συγκεκριμένης κατάστασης τη δεδομένη στιγμή, καθώς και από τη δυνατότητά του να ενσωματώσει τελικά την εμπειρία με τρόπο θετικό (Everly & Lating, 2013). Παρά το αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, γίνεται φανερό ότι υπάρχει μια έλλειψη συμφωνίας πάνω σε έναν λειτουργικό ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας, πιθανότατα γιατί επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών των ατόμων, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητάς του (Herrman, et. al, 2011). Εμφανίζεται ως μια επαγωγική έννοια που εμπερικλείει ανθρώπινες κρίσεις σχετικά με επιθυμητά και ανεπιθυμητά αποτελέσματα, καθώς και ορισμούς της απειλής ή του κινδύνου (Luthar et al., 2000). Μέσα όμως από τους διάφορους ορισμούς αναφαίνεται ότι: α) αυτοί οι παράγοντες και τα συστήματα συμβάλλουν σε μια αλληλεπιδραστική δυναμική διαδικασία που μπορεί να προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα και β) η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να είναι συγκεκριμένη ανά πλαίσιο και χρονική στιγμή και να μην είναι παρούσα σε όλα τα πεδία της ζωής (Masten, 2001).

1.1 Resilience – Resiliency

Η λέξη «ανθεκτικότητα» έχει λατινική προέλευση (resilire) και σημαίνει «επανέρχομαι» ή «ανακάμπτω μετά την πίεση» (Moore, 2013). Αρχικά περιέγραφε την ανθεκτική ποιότητα μιας καθορισμένης ουσίας στις θετικές επιστήμες, ενώ αργότερα χρησιμοποιήθηκε στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Στη δεκαετία του '70 ο όρος συναντάται και στο χώρο των ψυχολογικών ερευνών, καθώς αφορά στους μηχανισμούς θετικής προσαρμογής που εμφανίζει το άτομο σε καταστάσεις πρόκλησης και σε συνθήκες αντίξοων εμπειριών (Λακιώτη, 2016).

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται οι όροι «resilience» και «resiliency» που μεταφράζονται στα ελληνικά ως «ψυχική ανθεκτικότητα» και οι δύο και που όμως είναι μεταξύ τους τόσο διαφορετικοί εννοιολογικά (Masten, et. al., 1999). Διασαφηνίζοντας τις έννοιες οι Luthar & Zelazo (2003) υποστηρίζουν ότι το «resilience» ορίζεται ως όρος αλληλεπιδραστικός, βασισμένος σε περιβαλλοντικές επιδράσεις, ενώ το «resiliency» ως όρος αφορά στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου μόνο. Στο παραπάνω πλαίσιο η Masten (2001) πρότεινε τη χρήση του όρου «resilience» όταν γίνεται λόγος για τη διατήρηση μιας θετικής προσαρμογής κάτω από δύσκολες συνθήκες της ζωής. Κι αυτό γιατί ο όρος «resiliency» υποδηλώνει γνώρισμα προσωπικότητας και ως εκ τούτου το ότι κάποιοι άνθρωποι «δεν διαθέτουν ό,τι χρειάζονται» για να μπορούν να ξεπερνούν τις δυσκολίες.

2. Ψυχική ανθεκτικότητα : Δυναμικές διεργασίες στο πλαίσιο περιβαλλοντικών συστημάτων

Σύμφωνα με την Παπακωσταντινοπούλου (2018) οι πρώτες μελέτες της ψυχικής ανθεκτικότητας επικεντρώθηκαν στους παράγοντες ή τα χαρακτηριστικά που βοηθούν τα άτομα να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες (Garmezy, 1991, Rutter, 1985). Καθώς εξελίχθηκε η γνώση σχετικά με την έννοια, οι ορισμοί της ψυχικής ανθεκτικότητας έγιναν όλο και πιο δυναμικοί και βασισμένοι στη θεωρία των συστημάτων. Κατά την Λακιώτη (2016, 54) η Masten όρισε την ανθεκτικότητα ως την *«ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει από σημαντικές προκλήσεις που απειλούν τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του»*. Πρόκειται για έναν ευρύ ορισμό με δυνατότητες σε πολλά επίπεδα ανάλυσης και με νόημα σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους που σκιαγραφεί την ανθεκτικότητα ως **αναπτυξιακή διαδικασία και δυναμική ικανότητα** που ισχύει για ένα ευρύ φάσμα συστημάτων (άτομα-οικογένειες, ιδρύματα, κοινωνίες), και όχι ως ένα στατικό αποτέλεσμα ή χαρακτηριστικό (Yates, et, al, 2014).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια **διαδικασία «κλειδί»** για την **ερμηνεία της αντίστασης** που προβάλλουν τα άτομα στη διάρκεια της ζωής τους και του τρόπου που τελικά αντιμετωπίζουν τις όποιες προκλήσεις (Windle et al., 2011). Ως **δυναμική διαδικασία** αφορά στην **αλληλεπίδραση** μεταξύ **των παραγόντων επικινδυνότητας** και των **προστατευτικών παραγόντων**, εσωτερικών και εξωτερικών, που ενεργοποιούνται προκειμένου να τροποποιήσουν τις δύσκολες καταστάσεις αντιμετωπίζει το άτομο (Olsson et al., 2003). Κατά την Παπακωσταντινοπούλου, (2018) κάποιοι

αναλυτές θεωρούν ότι οι θεωρητικές καταβολές της ανάγονται σε νεοψυχαναλυτικές απόψεις σχετικά με την αποτελεσματική παρέμβαση του ατόμου στο περιβάλλον και στο οικολογικό μοντέλο που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση του περιβάλλοντος στην διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς. Συνεπώς, οι κίνδυνοι και η ευαλωτότητα αλληλεπιδρούν σε όλα τα οικοσυστημικά επίπεδα με τους προστατευτικούς παράγοντες κι επηρεάζουν την **προσαρμογή-ανάκαμψη** και την **ανάπτυξη** των ατόμων.

Το πολύπλευρο αυτό φαινόμενο που περιλαμβάνει ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες δεν είναι μόνιμο (Reyes & Elias, 2011), καθώς το άτομο σε κάποια φάση της ζωής του μπορεί να διαθέτει σε μεγάλο βαθμό ψυχική ανθεκτικότητα και να μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία σημαντικούς περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες, ενώ σε άλλη φάση ίσως μεταγενέστερη δύναται να αντιδράσει αρνητικά σε αντίστοιχους παράγοντες (Luthar, et. al., 2006, Rutter, 1993).

Η θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει επικεντρωθεί στην κατανόηση της υγιούς ανάπτυξης και των θετικών αποτελεσμάτων σε όλα τα στάδια της εξέλιξης του ατόμου και σε όλα τα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του πεδίου η δομή της βασίζεται σε δυο παράγοντες: α) στην παρουσία σημαντικής απειλής για την ανάπτυξη του ατόμου και β) σε παρόντες ή παρελθόντες κινδύνους που έχουν την ικανότητα να διαταράξουν την ομαλή ανάπτυξη. Συχνά οι κίνδυνοι είναι πραγματικά βασικοί προγνωστικοί δείκτες των δυσμενών αποτελεσμάτων.

Ολοκληρώνοντας μια πρώτη εννοιολόγηση του όρου καταλήγουμε συνοπτικά στο ότι πρόκειται για ένα είδος απεικόνισης της σχέσης ανάμεσα στους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες βάσει της οποίας σχηματίζεται η ικανότητα ατόμων και ομάδων μέσω της αντιμετώπισης ή της προσαρμογής να ανταποκριθούν στις αντιξοότητες της ζωής.

3. Η Διεύθυνση Α/θμιας Εκπ/σης Χανίων ως πρωτεργάτης φορέας υποστήριξης των εργαζόμενων (διοικητικών κι εκπαιδευτικών)

Μετά από τη διερεύνηση των αναγκών των εργαζόμενων της ΔΠΕΧ, διοικητικών κι εκπαιδευτικών στελεχών, στο πλαίσιο Εργαστηρίου Συμμετοχικού Διαλόγου-Σχεδιασμού (Focus Group-World Cafe) τον Σεπτέμβριο του 2023 διαπιστώθηκαν οι ακόλουθες ανάγκες των εργαζομένων:

- Να αποφορτιστούν από την εργασιακή τους πίεση
- Να εξοικειωθούν με νέες έννοιες όπως «αυτοφροντίδα», «ψυχική ανθεκτικότητα», «αυτοδιαχείριση» «στοχοθεσία»
- Να ασκηθούν σε σχετικές με τις παραπάνω έννοιες στρατηγικές
- Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους
- Να διαχειριστούν το εργασιακό τους άγχος
- Να αποκτήσουν νέες στάσεις απέναντι στην φροντίδα του εαυτού
- Να αναπτυχθούν προσωπικά κι επαγγελματικά

Οι επιστημονικές έρευνες κάνουν λόγο για ειδικά εκπαιδευμένους-ενδυναμωμένους Διευθυντές σχολείων που είναι πιο αποτελεσματικοί στην διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού τους σε σχέση με ομότιμούς τους που δεν ενδυναμώνονται. Κατά συνέπεια οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο ενός Σχολείου ως Μανθάνοντα Οργανισμού ασκούν τις δεξιότητές τους με τρόπο ώστε να τις μετασχηματίζουν σε ικανότητες κι αποτελεσματικότητα (Lord, et. al, 2009, Kools & Stoll, 2016). Κι αυτό τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικής προσέγγισης του διδακτικο-μαθησιακού περιεχομένου, όσο και σε επίπεδο διαχείρισης τάξης και του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών σε αυτήν (Πασιαρδής, 2004, Μπαγάκης, κ.α 2007). Η ΔΠΕ Χανίων προκειμένου να επιδράσει στα παραπάνω επίπεδα ανέλαβε μία προαιρετική κι εθελοντική πρωτοβουλία βάσει της οποίας προσέγγισε το προσωπικό της. Ειδικότερα, σχεδίασε και υλοποίησε τις ακόλουθες τρεις (3) δράσεις.

α) Σχολή Πρόληψης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης «ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ-ΑΝΑΤΡΟΠΗ-ΑΝΑΤΑΣΗ»

Η Σχολή λειτουργεί στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε συνεργασία με το Κέντρο Πρόληψης της Περιφερειακής ενότητας Χανίων. Στο πλαίσιο της και κάθε 15 ημέρες στα Νηπ/γεία της ΔΙΠΕΧ, πραγματοποιούνται 2ωρες συναντήσεις οι οποίες απευθύνονται σε τρεις διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών και διοικητικών των 20 ατόμων. Σύνολο ωφελούμενων 60 άτομα.

β) 3ωρο Βιωματικό σεμινάριο, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με θέμα: «Η Τέχνη του Coaching: Δημιουργώντας ένα μαγικό 2024»

Το εργαστήριο υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή 103 εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης, καθώς και διοικητικών στελεχών σε μία προσπάθεια δημιουργίας κοινής γλώσσας αλλά και οικοδόμησης νοήματος μέσω των ατομικού και συλλογικού αναστοχασμού βάσει αντίστοιχων εμπειριών. Το εργαστήριο συντονίστηκε από αναπληρώτρια Νηπιαγωγό σε ρόλο Coach και κέρδισε τις εντυπώσεις των συμμετεχόντων.

γ) 3ωρη Επιστημονική Συνάντηση-Βιωματικό Εργαστήριο με θέμα «Αυτοδιαχείριση κι επιβίωση στον Οργανισμό».

Η επιστημονική συνάντηση, την οποία συντόνισε προσκεκλημένη καθηγήτρια του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου της Κύπρου, υλοποιήθηκε τόσο για διοικητικά στελέχη, όσο και για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς οι οποίοι μέσω της συμμετοχικής συζήτησης και της εμπειρικής εκπαίδευσης μπόρεσαν να κατανοήσουν τις βασικές δεξιότητες της αυτοδιαχείρισης και να αντιληφθούν τις αλλαγές που καλούνται οι ίδιοι να πράξουν προκειμένου να αντέξουν την πίεση στο χώρο της εργασίας τους και να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο έργο τους.

3.1 Διαπιστώσεις από την εφαρμογή των τριών πρωτοβουλιών

Οι συμμετέχοντες στις παραπάνω δράσεις εκπαιδευτικοί και διοικητικοί κατέγραψαν μέσω ερωτηματολογίου google form τις απόψεις τους σε σχετικά ανοικτά ερωτήματα. Η επεξεργασία των δεδομένων που ακολούθησε έγινε με ανάλυση περιεχομένου και ανέδειξε τις παρακάτω παραμέτρους.

Αρχικά αλλάζει ο τρόπος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το ρόλο τους στο πλαίσιο της αυτοδιαχείρισής τους στο Σχολείο, αλλά και της συμβολής τους στην διαμόρφωση ανάλογου κλίματος στις τάξεις τους.

«Μοιραστήκαμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στην καθημερινότητα, συζητήσαμε διεξοδικά την έννοια της αυτοφροντίδας και της αυτοδιαχείρισης και ψυχικής ανθεκτικότητας κι αυτό με βοήθησε στο να προβληματιστώ για τον τρόπο που χειρίζομαι τις καταστάσεις στην τάξη και στο σχολείο μου...»

«...θεωρώ ότι έχω αρκετό δρόμο ακόμα για βελτίωση, ωστόσο σε αυτήν την ομάδα ξεκίνησα να αλλάζω. Συγκεκριμένα μπήκε στο μυαλό μου η έννοια της οριοθέτησης, να αντιμετωπίζω καταστάσεις στην εργασία με λιγότερες ενοχές, με περισσότερη αγάπη και φροντίδα στον εαυτό μου...»

Ειδικότερα, οι επιμορφούμενοι στο παραπάνω πλαίσιο φαίνεται να εκπλήσσονται καθώς ανακαλύπτουν, όπως λένε, πτυχές του εαυτού τους που δεν γνώριζαν και που συνδέονταν με την εφαρμογή στρατηγικών επιβίωσης και στο σπίτι και στην εργασία:

«Αυτό που με εξέπληξε τελικά ήταν το πως όλα ξεκινάνε από τον εαυτό μας. Ήρθα λοιπόν με κάποιες πλευρές του εαυτού μου που δεν γνώριζα ...Πολλά από αυτά που μάθαινα εδώ τα αξιοποιούσα στη δουλειά και επιτυχώς και στο σπίτι ...»

«Εξαιτίας της ενδυναμωτικής αυτής εμπειρίας άρχισα να αντιλαμβάνομαι, αλλά και να νομιμοποιώ εργαλεία και στρατηγικές που είχα δει σε άλλους χώρους δουλειάς και δεν φανταζόμουν πως γίνεται να αξιοποιηθούν και στον δικό μας χώρο».

Αλλάζει, έτσι σταδιακά, ο τρόπος όπου, τόσο οι διοικητικοί προϊστάμενοι, όσο και οι διευθυντές σχολείων θεωρούν ότι μπορούν να υποστηρίξουν τους συνεργάτες τους, διοικητικούς ή εκπαιδευτικούς:

«...έχουμε ενθαρρυνθεί στο ρόλο μας ως διευθυντές, ως διοικητικοί, αλλά και ως εκπαιδευτικοί με τρόπο ώστε να μην διστάζουμε να ηγούμαστε στα τμήματά μας, στα σχολεία και στις τάξεις μας. Κι αυτό γιατί έχει αυξηθεί η αυτοεκτίμησή μας και η κατανόηση του πώς γίνεται η διαχείριση του στρες και του εαυτού μας πριν διαχειριστούμε άλλους ανθρώπους, με τη σειρά μας»

«Ως αρκετά ενοχική συνειδητοποίησα πως ερχόμενη στις απογευματινές μας συναντήσεις ένιωθα πολύ οικεία, αν και βρισκόμουν μεταξύ αγνώστων. Αντιλήφθηκα πως κι άλλοι άνθρωποι καλούνται να λύσουν τα ίδια προβλήματα, ανησυχίες κλπ Κι αυτό μου έδωσε κουράγιο και κατανόηση πως δεν πρέπει να εστιάζω μόνο στα αρνητικά, να παίρνω όλη την ευθύνη επάνω μου και να θεωρώ πως φταίω για τα πάντα...Αυτό το μήνυμα θέλησα να περάσω και στους συνεργάτες μου, το να αναλαμβάνουμε λοιπόν τις ευθύνες που μας αναλογούν!»

Επίσης, οι συμμετέχοντες αναφέρονται στην προσωπική τους κι επαγγελματική ενδυνάμωση, μέσω της αύξησης της αυτοεικόνας και της επίγνωσης για αναγκαιότητα, πρωτίστως, του ίδιου τους του εαυτού πριν ηγηθούν σε συνεργάτες. Ενδεικτικά είναι τα λόγια που ακολουθούν:

«Είδα με ευγνωμοσύνη την διάθεση της Υπηρεσίας να μου προσφέρει βοήθεια και να τονώσει την ψυχική μου ανθεκτικότητα. Σε αυτό το χέρι βοήθειας άπλωσα το δικό μου χέρι να το πιάσω και να πιαστώ! Εδώ είδα και άλλα χέρια απλωμένα να ζητούν σαν το δικό μου κάπου να πιαστούν κι εσάς να μοιράζετε σανίδες, όμως όχι σωτηρίας, αλλά ενίσχυσης...κολυμβητικής! Αύσεις έτοιμες, στεριά δεν είδα και δεν βλέπω. Μπορώ όμως να αντέχω καλύτερα με καλή παρέα βλέπετε αντέχω καλύτερα τον καθημερινό αγώνα»

Μέσα στις μικρές ιστορίες αλλαγής που συλλέχθηκαν, αρκετοί από τους συμμετέχοντες κάνουν λόγο για περισσότερη εμπιστοσύνη και λιγότερο άγχος, ως προς τη συνεργατική εργασία-μάθηση μεταξύ του διδακτικού ή του διοικητικού προσωπικού:

«Αυτή η εμπειρία με το world café στον Ιστιοπολοϊκό στην αρχή του χρόνου, τον Σεπτέμβριο, ήταν μοναδική. Πρώτη φορά διοικητικοί και διευθυντές καθίσαμε μαζί σε κοινό τραπέζι εργασίας για να λύσουμε ένα πρόβλημα. Στη συνέχεια αυτό τα άλλαξε όλα και στη συνεργασία μας στη διοίκηση. Και ύστερα πάλι στο world café για τον κοινωνικό ρόλο της ΔΙΠΕ μας με τον νέο χρόνο, αλλά και στο σεμινάριο coaching που βρεθήκαμε όλοι μαζί...! Γεφυρώθηκε η απόσταση του 'πάνω' με το 'κάτω' μέσω του 'τυπικού' και του 'άτυπου-εθελοντικού' ρόλου της ΔΙΠΕ. Μας μιλάνε πιο ευγενικά στο τηλέφωνο και καταλαβαίνουν ότι είμαστε κοντά τους. Υπάρχει περισσότερη σχέση μεταξύ μας και καλύτερη συνεργασία...»

Στο ίδιο πλαίσιο της ενδυνάμωσής τους παιδαγωγικά στελέχη (Διευθυντές Σχολείων και Σύμβουλοι Εκπαίδευσης κάνουν λόγο για την βελτίωση της σχέσης «σχολείου-οικογένειας», «εκπαιδευτικών-γονέων-εκπροσώπων τοπικών κοινοτήτων». Σύμβουλος Εκπαίδευσης αναφέρει χαρακτηριστικά: «Την τεχνική αυτή επικοινωνίας μέσω world café και του dreaming την εφάρμοσα σε πολλά από τα σχολεία μου με διευθυντές όπου τους βοήθησα να 'ρθουν κοντά σύλλογοι γονέων με συλλόγους διδασκόντων και να αναλάβουν κοινές πρωτοβουλίες, όπως: εκδηλώσεις, κοινές προτάσεις και διεκδικήσεις για κτιριακές παρεμβάσεις και υποδομές εξοπλισμού, προγραμματισμό δράσεων κ.ά.»

Προϊστάμενοι τμημάτων της Υπηρεσίας ένωσαν περισσότερο ενδυναμωμένοι καταθέτοντας την εμπειρία τους αναφορικά με πρωτοβουλίες που πήραν βάσει χρονοδιαγράμματος:

«Στο πλαίσιο της αποτελεσματικής ηγεσίας και συνεργατικής μάθησης διοργάνωσα συναντήσεις προσωπικού μεταξύ των εργαζομένων του τμήματός μου όπου τους ενθάρρυνα και πήραν μέρος σε αναστοχαστικές και προγραμματικές διαδικασίες με σκοπό την καλύτερη λειτουργία του τμήματος και

την βελτίωση της καθημερινότητάς τους στην εργασία...ήταν πρόθυμοι να παρευρεθούν όλοι εκ νέου, αφού αυτές οι συζητήσεις διαφέρουν από τις τυπικές περί αποχυμωμένων από νοήματα στόχων...».

Παρότι οι συμμετέχοντες στα παραπάνω προγράμματα είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις πρακτικές τους αναφορικά με ζητήματα οργάνωσης-διοίκησης και παιδαγωγικής προσέγγισης στην τάξη, εντούτοις, είναι πολύ επιφυλακτικοί στο ζήτημα της παρατήρησης της διδασκαλίας τους από «κριτικούς φίλους» ή και στο να λειτουργήσουν θεσμικά ως «μέντορες», τη στιγμή που οι περισσότεροι διευθυντές σχολείων ομολογούν ότι πρόκειται για ρόλο που ατύπως ήδη παίζουν. Ενδεικτική είναι η δήλωση που ακολουθεί:

«Μέντορας εγώ; Ναι μα το κάναμε πάντα στο Σχολείο. Οι πιο έμπειροι βοηθούσαμε τους νέους που ερχόντουσαν να ενταχθούν ομαλά, να νιώσουν καλά και συζητάγαμε πάντα για την δουλειά μας γενικά...Τώρα αυτό το συστηματικό που μας στάλθηκε από το Υπουργείο μας φέρνει σε δύσκολη θέση στο Σύλλογο Διδασκόντων...»

Πρόκειται, σαφώς, για έννοιες που έχουν συνδεθεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και υποσυνείδητα παραπέμπουν σε διοικητικές και συνδικαλιστικές πρακτικές που φέρνουν σε δύσκολη θέση τους εργαζόμενους. Γι' αυτόν το λόγο κι επιλέγουν να απέχουν.

Επίλογος

Η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά σε μία νέα σχετικά οπτική, τόσο ως θεωρία, όσο και ως πρακτική κι αναφέρεται στη διαδικασία προσαρμογής μεμονωμένων ατόμων και συστημάτων παρά τις αντίξοες συνθήκες της ζωής (οικογένεια, σχολείο, εργασία, κ.ά). Η εκπαίδευση σε αυτή τη νέα ορθολογικότητα, άτυπη αλλά και τυπική, κρίνεται απολύτως απαραίτητη για τους εργαζόμενους στη Εκπαίδευση και στην Διοίκησή της ως προσωπικότητες, ως γονείς, ως συνάνθρωποι, ως ενεργοί πολίτες, ως εν δυνάμει ασθενείς. Πόσο δε μάλλον ως διευκολυντές και καθοδηγητές εν δυνάμει ενηλίκων στο απαιτητικό σύγχρονο περιβάλλον που πρέπει να μπορούν να εμβαθύνουν, να αναπτύσσουν ικανότητες, να ασκούνται στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή-ανάπτυξη και στην αποτίμηση πρωτοβουλιών που αποσκοπούν στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών τους Οργανισμών (Σχολείων και Υπηρεσίας), ως ευρύτερων κοινωνικών συστημάτων στα οποία ζουν και δραστηριοποιούνται. Ωστόσο η Πολιτεία επενδύσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διοικητικών της στελεχών και σε άξονες όπως η επαγγελματική αυτο-διαχείριση κι επιβίωσή τους, τα μεμονωμένα άτομα πρέπει άμεσα να αντιληφθούν την αναγκαιότητα και να αναλάβουν προσωπική δράση. Οι εργαζόμενοι στην Εκπαίδευση ως επαγγελματίες και ως υπεύθυνοι για τη διατήρηση της ψυχικής τους υγείας και της επαγγελματικής τους ικανότητας, ατομικά, αλλά και σε επίπεδο συστημάτων στα οποία «ηγούνται» οφείλουν να πρωτοστατήσουν στην κατεύθυνση αυτή τη σύγχρονη εποχή. Προφανώς η παραπάνω πρωτοβουλία ατομική ή αυτοσχέδια συλλογική δεν απαλλάσσει από την ευθύνη μια εκπαιδευτική και διοικητική Υπηρεσία ως Μανθάνοντα Οργανισμό από το να αλλάζει σύμφωνα με τις απαιτήσεις του εξωτερικού συστήματος (κοινωνικο-οικονομικών-πολιτικών) καθώς επίσης και από το γεγονός ότι οφείλει να εκπαιδεύει τα μέλη και τα μέρη του στην όποια «αλλαγή». Μόνο έτσι θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα και την επιβίωσή της στο σύγχρονο και δυναμικά εξελισσόμενο περιβάλλον.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Henderson, N., Milstein, M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*, Επιμ. Χατζηχρήστου, Χ., Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα
- Λακιώτη, Α. (2016). *«Η Ψυχοθεραπεία ως παράγοντας ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας»*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Παν/μιο, Τμήμα Ψυχολογίας, Αθήνα
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2007) Επιμ. *Ένα Σχολείο Μαθαίνει*, Αθήνα: Λιβάνης

- Παπακωσταντινοπούλου, Α. (2018). *Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και η διαφοροποίησή τους ως προς τον παράγοντα μαθησιακές δυσκολίες*, Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ-Παν/μιο Πατρών
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

- APA, The Road to Resilience, (2013). https://www.uis.edu/counselingcenter/wp-content/uploads/sites/87/2013/04/the_road_to_resilience.pdf
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3) 211-236.
- Everly, G. S. & Lating, J. M. (2013). Resilience: The Final Frontier. In: *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response* (3rd ed., pp. 143-154). New York, NY: Springer
- Garmezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E. M. Cummings, A. L. Greene, & K.H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 151-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What Is Resilience? *Canadian Journal of Psychiatry* 56(5), 258-265.
- Kools, M. and Stoll L. (2016), "What Makes a School a Learning Organisation?", *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris
- Lord, R. G., Diefendorff, J. M., Schmidt, A. M., & Hall, R. J. (2009). Self-Regulation at Work. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 543-568.
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2000). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-550). New York, NY: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York: Cambridge
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A., & Brown, P. J. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience: Past, Present, and Future Research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 105-115.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143-169.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Mukund, B., & Dehuri B. K. (2016). Building Resilience in School Children: Need of The Hour. *Global Journal for Research Analysis*, 5(10), 279-282.
- Moore, J. (2013). *Resilience and At-Risk Children and Youth*. USA: National Centre for Homeless Education, University North Carolina.
- Reivich, K., & Shatte, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York, NY: Broadway Books.
- Reyes, J. A., & Elias, M. J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165- 178.

- Windle, G. (2010). The Resilience Network: What is resilience? A systematic review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21, 1-18.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(8), 1-18.
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development - Fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (eds), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 17-37). New York, NY: Springer.
- Yates, T. M., Tyrell, F. A., & Masten, A. S. (2014). Resilience theory and the practice of positive psychology. From Individuals to Societies. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice* (2nd ed., pp 773-788). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Χουρδάκης Νικόλαος

Πληροφορικός ΠΕ86, Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος Σχολής Πληροφορικής, Μητροπολιτικό Κολλέγιο
Παπαδάκη Πάτρα
Μαθηματικός ΠΕ03

Περίληψη

Εδώ και αρκετά χρόνια, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, και ιδιαίτερα από την έλευση της πανδημίας του covid-19 και έπειτα, διανύουμε μία περίοδο μετάβασης από το παραδοσιακό μοντέλο της «πρόσωπο με πρόσωπο» διδασκαλίας (face to face teaching) στο μοντέλο της συνδυαστικής μάθησης (blended learning), το οποίο συνδυάζει στοιχεία της παραδοσιακής και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (e-learning). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων που αναδεικνύουν τα πιθανά οφέλη από την εφαρμογή του συνδυαστικού μοντέλου μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, στόχος της εισήγησης είναι να αναδειχθούν εκείνες οι πτυχές που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης και να δοθούν χρήσιμες κατευθύνσεις - προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Λέξεις κλειδιά: Συνδυαστική μάθηση, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Παραδοσιακή διδασκαλία, Αυτόνομη μάθηση

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχουν ενσωματωθεί σε αρκετές πτυχές της καθημερινής ζωής, ανοίγοντας νέους δρόμους στην

προσβασιμότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη από αυτήν την τεχνολογική επανάσταση.

Οι Τ.Π.Ε. αποτελούν σήμερα αναπόσπαστο κομμάτι ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ένα από τα οφέλη της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είναι ότι προσφέρουν την απαραίτητη προσβασιμότητα σε εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό οποτεδήποτε και από οπουδήποτε, καθιστώντας δυνατή τη σύνδεση με εκπαιδευτικά περιεχόμενα ανεξάρτητα από γεωγραφικά όρια και χρονικούς περιορισμούς. Παράλληλα, ως μέσο, ενισχύουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Υποστηρίζουν και ενσωματώνουν διδακτικές μεθόδους που κάνουν την μάθηση πιο διαδραστική και ευπροσάρμοστη, χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικές πλατφόρμες και λογισμικά. Τέλος, η χρήση των Τ.Π.Ε. διευκολύνει την εξατομικευμένη μάθηση, προσαρμόζοντας τα εκπαιδευτικά εργαλεία στις ανάγκες των μαθητών για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι στο πλαίσιο της πρόσφατης παγκόσμιας κρίσης λόγω της πανδημίας COVID-19, ο εκπαιδευτικός χώρος βρέθηκε αντιμέτωπος με απρόβλεπτες προκλήσεις που ανάγκασαν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο να προσαρμοστούν άμεσα σε νέα δεδομένα. Η ανάγκη για συνέχιση της διαδικασίας της εκπαίδευσης, παρά τις συνθήκες κοινωνικής απομόνωσης, επιτάχυνε τη μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία βασίζεται στη φυσική παρουσία στην τάξη, σε μοντέλα συνδυαστικής μάθησης (blended learning).

Αυτή η μέθοδος συνδυάζει το παραδοσιακό πρόσωπο με πρόσωπο μοντέλο διδασκαλίας με τις σύγχρονες πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προσφέροντας ένα ευέλικτο και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης που προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, προσφέρει μια ισορροπία μεταξύ της ατομικής εργασίας μέσω ψηφιακών πλατφορμών και της προσωπικής επικοινωνίας, συνεργασίας και ομαδικότητας που συντελείται τόσο στο φυσικό χώρο της αίθουσας, όσο και διαδικτυακά με χρήση των Τ.Π.Ε.

Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί, ότι η μετάβαση από ένα αυστηρά παραδοσιακό σε ένα πιο ευέλικτο μοντέλο, όπως η συνδυαστική μάθηση έχει καταδείξει την ανάγκη να ξεπεραστούν κάποιοι περιορισμοί, όπως είναι η αναβάθμιση της τεχνολογικής υποδομής μαθητών και εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξερευνήσει τη δυναμική που προσφέρει η συνδυαστική μάθηση, αναδεικνύοντας τα οφέλη από την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη και συζητώντας τις προκλήσεις που πρέπει να ξεπεραστούν για την περαιτέρω ενσωμάτωσή της.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Περιγραφή του μοντέλου συνδυαστικής μάθησης

Η συνδυαστική μάθηση (blended learning), η οποία στη βιβλιογραφία συναντάται και ως υβριδική μάθηση (hybrid learning) ή μικτή μάθηση (mixed learning), αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδυάζει την παραδοσιακή διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο (face-to-face) με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτή η προσέγγιση επιδιώκει να εκμεταλλευτεί τα οφέλη και των δύο μοντέλων διδασκαλίας, προσφέροντας ένα πιο ευέλικτο και ευπροσάρμοστο μαθησιακό περιβάλλον. Η μεθοδολογία αυτή επιτρέπει στους μαθητές να ελέγχουν τον ρυθμό, το χρόνο, τον τόπο και τον τρόπο της μάθησής τους, ενώ παράλληλα διατηρεί τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης και της άμεσης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. (Heinze & Procter, 2004).

2.2. Βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου συνδυαστικής μάθησης

Στη συνέχεια θα αναφερθούν τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου συνδυαστικής μάθησης, τα οποία το καθιστούν ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική πρακτική.

Αρχικά, προσφέρουν ευελιξία στην παράδοση. Η συνδυαστική μάθηση επιτρέπει την ενσωμάτωση διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας, όπως είναι η παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, η ασύγχρονη διαδικτυακή μάθηση και οι διαδραστικές σύγχρονες συνεδρίες. Ο συνδυασμός αυτός

διευκολύνει τους μαθητές να ελέγχουν τον ρυθμό, τον χρόνο, και τον τόπο της μάθησής τους, έχοντας μεγαλύτερη ευελιξία στο πώς και πότε μαθαίνουν (Sukmawati et al., 2020).

Επίσης, το μοντέλο συνδυαστικής μάθησης προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων όπως φόρουμ, blogs, και άλλων πλατφορμών συνεργασίας ενισχύει τη δυναμική της ομάδας και βοηθά στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης.

Παράλληλα είναι σημαντικό ότι, το μοντέλο επιτρέπει την εφαρμογή διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων μάθησης και εκπαιδευτικών τεχνικών για να καλύψει διάφορους τύπους μαθητών, όπως οπτικούς και ακουστικούς μαθητές. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και του κάθε μαθητή, επιτρέποντας μεγαλύτερη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της μάθησης.

Αξίζει να σημειωθεί η αυτονομία που αποκτούν οι μαθητές, καθώς ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε μαθησιακές διαδικασίες μέσω των οποίων αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου και αυτορρύθμισης (Snodin, 2013). Επιπλέον, οι μαθητές βελτιώνουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες μέσω της χρήσης διάφορων ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών, κάτι που είναι απαραίτητο για τη σύγχρονη επαγγελματική τους εξέλιξη.

Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό της συνδυαστικής μάθησης είναι ότι προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για αξιολόγηση μέσω διαδικτυακών κουίζ, προσομοιώσεων, και ευχάριστων προγραμμάτων αξιολόγησης, παρέχοντας τακτική ανατροφοδότηση που βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Febriani & Abdullah, 2018).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθιστούν τη συνδυαστική μάθηση ένα πολύτιμο και δυναμικό μοντέλο για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, προσφέροντας μια πλούσια και πολυδιάστατη εμπειρία μάθησης.

2.3. Ανάλυση της θεωρητικής βάσης και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που υποστηρίζουν το μοντέλο της συνδυαστικής μάθησης

Το μοντέλο της συνδυαστικής μάθησης αποτελεί ένα δυναμικό μοντέλο που βασίζεται σε ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο και ενσωματώνει βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Παραθέτουμε παρακάτω τις κύριες θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν το μοντέλο της συνδυαστικής μάθησης.

Η συνδυαστική μάθηση συνδέεται άμεσα με τη θεωρία του Κονστρουκτιβισμού (Constructivism). Ο κονστρουκτιβισμός είναι μια θεωρία που υποστηρίζει ότι οι μαθητές δομούν ενεργά την γνώση και την κατανόηση μέσα από εμπειρίες. Η συνδυαστική μάθηση επιτρέπει την εφαρμογή αυτής της θεωρίας μέσω της προσαρμοσμένης εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες που απαιτούν ενεργή συμμετοχή, κριτική σκέψη και προβληματισμό (Machumu, 2021).

Επίσης, η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία Ανάπτυξης του Vygotsky (Sociocultural Theory of Cognitive Development) τονίζει τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση. Η συνδυαστική μάθηση υποστηρίζει αυτή τη θεωρία ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μέσω διαδικτυακών φόρουμ, ομαδικών εργασιών και προσωπικών συναντήσεων, βοηθώντας τους μαθητές να μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς (Chew et al., 2008).

Η θεωρία της Αυτοδιάθεσης (Self-Determination) (Deci & Ryan, 2012) συνδέεται άμεσα με το μοντέλο της συνδυαστικής μάθησης. Υπογραμμίζει την ανάγκη της αυτονομίας, την ανάγκη για απόκτηση ικανοτήτων και προσφέρει ευελιξία στον τρόπο μάθησης και ευκαιρίες για εξατομικευμένη διδασκαλία.

Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Theory of Multiple Intelligences) του Gardner προτείνει ότι υπάρχουν πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και κάθε άτομο διαθέτει διαφορετικούς συνδυασμούς αυτών. Θέλοντας να κάνουμε μια αντιστοίχιση, μπορούμε να σημειώσουμε ότι η συνδυαστική μάθηση επιτρέπει την ενσωμάτωση διαφόρων μορφών περιεχομένου και

δραστηριοτήτων, κάνοντας τη μάθηση προσιτή και ενδιαφέρουσα για διαφορετικούς τύπους μαθητών (Viana et al., 2019).

Τέλος, η Θεωρία Μάθησης Βασισμένη σε Πρόβλημα (Problem-Based Learning Theory) στηρίζεται στη συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων σε συνδυασμό με την ατομική πρωτοβουλία και δημιουργικότητα. Οι μαθητές παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων στο/στα αντικείμενο/α σπουδών τους, αποκτούν μια σειρά από δεξιότητες όπως είναι η διαχείριση του χρόνου και των έργων (project & time management), η ανάπτυξη δημιουργικής και καινοτόμου σκέψης, η ικανότητα της επικοινωνίας κ.α. Είναι μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση στην οποία οι μαθητές μαθαίνουν για ένα θέμα μέσα από την εμπειρία της επίλυσης προβλημάτων. Συνοψίζοντας, η συνδυαστική μάθηση ευνοεί την υιοθέτηση της μεθοδολογίας Problem-Based Learning (PBL), παρέχοντας πόρους και εργαλεία για την εξερεύνηση και την επίλυση περίπλοκων ζητημάτων με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Hamzah et al., 2022).

Η ενσωμάτωση αυτών των θεωριών και προσεγγίσεων κάνει τη συνδυαστική μάθηση ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό μοντέλο, καθώς επιτρέπει την πολυδιάστατη ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των μαθητών μέσω διαφορετικών μεθόδων και πρακτικών.

3 Παρουσίαση ερευνών που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της συνδυαστικής μάθησης.

Η εφαρμογή της συνδυαστικής μάθησης σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης έχει αναδειχθεί σε ένα σημαντικό ερευνητικό θέμα τα τελευταία χρόνια, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους για να βελτιώσουν τη διδακτική πράξη και να ενισχύσουν τη μαθητική εμπλοκή ειδικά μετά τις αλλαγές που επέφερε η πανδημία του COVID-19. Παρακάτω παρουσιάζεται μια επισκόπηση πρόσφατων ερευνών που καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου συνδυαστικής μάθησης.

3.1 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της συνδυαστικής μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα η μελέτη των Mazhit et al. (2023) αποκάλυψε ότι η συνδυαστική μάθηση βελτίωσε σημαντικά την απόδοση των φοιτητών στην αγγλική γλώσσα, παρέχοντας οφέλη τόσο για τους φοιτητές όσο και για τους διδάσκοντες. Η μελέτη των Hanfy et al. (2021) αναφέρει ότι η συνδυαστική μάθηση ήταν πιο αποτελεσματική από την παραδοσιακή διδασκαλία στη βελτίωση των επιδόσεων των φοιτητών σε μαθήματα Επαγγελματικής Επικοινωνίας και Αναφοράς. Μια ακόμα μελέτη (Cobo-Random et al., 2022) αναφέρει την επίδραση της συνδυαστικής μάθησης στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των φοιτητών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η σχεδίαση ενός καλά οργανωμένου προγράμματος συνδυαστικής μάθησης ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων κατά τις δια ζώσης συνεδρίες, ενώ αξιοποιεί αποτελεσματικά τον διαδικτυακό χρόνο διδασκαλίας, αφού ενσωματώνει ψηφιακούς εκπαιδευτικούς πόρους. Επίσης, σε μελέτη των Permadi και Aditya (2021), τονίζεται ότι οι σχεδιαστικές λειτουργίες και οι μαθησιακοί στόχοι επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της συνδυαστικής μάθησης, ενώ τα χαρακτηριστικά των φοιτητών δεν έχουν σημαντική επίδραση. Η μελέτη αυτή παρουσίασε θετικά αποτελέσματα στη μακροπρόθεσμη εφαρμογή συνδυαστικής μάθησης, δείχνοντας σημαντικές βελτιώσεις στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και στη γενικότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Συνοψίζοντας, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα πανεπιστήμια υιοθετούν εκτενώς τη συνδυαστική μάθηση, ιδιαίτερα για τη διαχείριση μεγάλου αριθμών φοιτητών και την προσφορά πιο εξειδικευμένων μαθημάτων. Πλατφόρμες όπως το Moodle και το Blackboard χρησιμοποιούνται για την παροχή υλικού, τη διεξαγωγή εξετάσεων και την οργάνωση συζητήσεων, ενώ παράλληλα διατηρούνται οι παραδοσιακές διαλέξεις για την εμβάθυνση σε σύνθετα θέματα.

3.2. Μέση Εκπαίδευση

Παραθέτουμε σημαντικές μελέτες που επισημαίνουν τα οφέλη της συνδυαστικής μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε μελέτη που έγινε στην Ινδονησία (Fitri & Zahari, 2019) εξετάζεται η εφαρμογή της συνδυαστικής μάθησης για τη βελτίωση της κατανόησης των μαθηματικών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βρέθηκε ότι τα παιδιά που διδάχθηκαν μέσω αυτού του μοντέλου απέκτησαν σημαντικά μαθησιακά κίνητρα, ενώ επέδειξαν βελτίωση στην κατανόηση των εννοιών και στις επιδόσεις τους. Επίσης, σύμφωνα με μελέτη του Smith (2013), η οποία διερεύνησε τις επιδράσεις της συνδυαστικής μάθησης σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε η βελτίωση της αντίληψης των μαθητών που συμμετείχαν στην πειραματική τάξη με χρήση συνδυαστικής μάθησης. Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης σχετικά με την μάθησή τους, τη συνεργατικότητα με τους συμμαθητές τους, την αποδοχή και την υποστήριξη από τον δάσκαλο. Επιπλέον η μελέτη έδειξε, ότι η χρήση διαδικτυακών εργαλείων επέτρεψε στους μαθητές να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση και κριτική σκέψη, καθώς είχαν την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν με το υλικό σε ένα πιο ευέλικτο χρονοδιάγραμμα. Τέλος, τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν περισσότερο ανεξάρτητοι στην εκπαιδευτική τους διαδρομή, αναπτύσσοντας δεξιότητες που είναι σημαντικές στις νέες επαγγελματικές απαιτήσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω επιστημονικές έρευνες, η συνδυαστική μάθηση παρέχει μια ενδεδειγμένη εναλλακτική λύση στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, προσφέροντας σημαντικά οφέλη για την ακαδημαϊκή απόδοση και την γενικότερη εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση εκπαιδευτικών βίντεο, διαδικτυακών διαδραστικών διαλέξεων και χρήση εκπαιδευτικών πλατφορμών για την αποδοτική διεξαγωγή μαθημάτων.

Μία συνηθισμένη πρακτική είναι η χρήση του *Google Classroom* ως πλατφόρμα για την υποβολή εργασιών και την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, διατηρώντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα της δια ζώσης εκπαίδευσης που πάντα δρα συμπληρωματικά στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Σε πολλά σχολεία επίσης χρησιμοποιείται η πλατφόρμα *Edmodo* για να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναρτούν υλικό και εργασίες, ενώ οι μαθητές μπορούν να υποβάλλουν τις εργασίες τους, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση.

3.3 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στα δημοτικά σχολεία, η συνδυαστική μάθηση συχνά περιλαμβάνει τη χρήση τεχνολογικών πλατφορμών για ενίσχυση της ανάγνωσης και της αριθμητικής των μικρών μαθητών. Υπάρχουν αρκετές μελέτες που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της συνδυαστικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνοντας τα οφέλη της σε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης:

Μελέτη του Muxtorjonovna (2020) αναφέρει ότι η συνδυαστική μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βελτιώνει την ποιότητα των μαθημάτων μέσω του συνδυασμού διαδικτυακής και δια ζώσης διδασκαλίας, αυξάνοντας τα μαθησιακά κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών. Επίσης, στη μελέτη των Shin και Song (2022), τονίζεται η σημασία της συνδυαστικής μάθησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην εποχή μετά την πανδημία COVID-19, λόγω του χαρακτηριστικού της να επικεντρώνεται στον μαθητή και την ενεργητική μάθηση. Μια ακόμα μελέτη (Jerry & Yunus 2021) πραγματεύεται την εφαρμογή συνδυαστικής μάθησης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε αγροτικά περιβάλλοντα. Τα ευρήματα της έρευνας τονίζουν την αύξηση της εμπλοκής και της συνεργασίας μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, βοηθώντας στην εδραίωση θετικών σχέσεων στον εκπαιδευτικό χώρο και στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος.

Αξίζει συμπληρωματικά να αναφερθεί, ότι στα δημοτικά σχολεία στις ΗΠΑ, είναι διαδεδομένη η διαδικτυακή πλατφόρμα ST Math. Χρησιμοποιεί παζλ βασισμένα στην οπτική μάθηση για τη διδασκαλία μαθηματικών. Τα παιδιά εργάζονται τόσο στην τάξη, όσο και στο σπίτι μέσω της πλατφόρμας, με τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν την πρόοδο τους διαδικτυακά και να παρέχουν προσαρμοσμένη υποστήριξη κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων. Επίσης, προγράμματα όπως το Khan Academy ή το ABCmouse ενσωματώνονται στο διδακτικό πρόγραμμα για να υποστηρίξουν την αυτονομία των μαθητών στη μάθηση, επιτρέποντας παράλληλα στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν την πρόδο τους.

Συνοψίζοντας, η συνδυαστική μάθηση, που συνδυάζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την παραδοσιακή διδασκαλία, έχει εφαρμοστεί επιτυχώς σε ποικίλους εκπαιδευτικούς χώρους, προσφέροντας πληθώρα καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Από τα δημοτικά σχολεία έως τα πανεπιστήμια και τα επαγγελματικά εκπαιδευτικά κέντρα, η ενσωμάτωση της συνδυαστικής μάθησης έχει βελτιώσει την ποιότητα και την ευελιξία στην εκπαίδευση.

4. Περιορισμοί και προκλήσεις του μοντέλου της συνδυαστικής μάθησης

Η συνδυαστική μάθηση, προσφέρει σημαντικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ωστόσο προκύπτουν αξιοσημείωτοι περιορισμοί και προκλήσεις:

- Τεχνολογικά ζητήματα και τεχνολογικό χάσμα από την πλευρά των μαθητών: Οι μαθητές χρειάζονται πρόσβαση σε αξιόπιστο τεχνολογικό εξοπλισμό και υπηρεσίες διαδικτύου για να εκμεταλλευτούν την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Όσοι δεν διαθέτουν αυτούς τους πόρους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, κάτι που μπορεί να ενισχύσει τις ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Saltan, 2016).
- Κατάρτιση εκπαιδευτικών: Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι καλά καταρτισμένοι τόσο στη χρήση νέων τεχνολογιών όσο και στις παιδαγωγικές μεθόδους της συνδυαστικής μάθησης. Η έλλειψη τεχνικών ή διδακτικών δεξιοτήτων μπορεί να καταστήσει δύσκολη την εφαρμογή της.
- Αξιολόγηση: Η μέθοδος της αξιολόγησης σε συνδυαστικό περιβάλλον μάθησης απαιτεί ενοποίηση των δια ζώσης και διαδικτυακών δραστηριοτήτων, ενώ η εκπόνηση αποτελεσματικών μεθόδων αξιολόγησης της προόδου των μαθητών είναι μια διαδικασία που ενδέχεται να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα λόγω μη εφαρμογής των κατάλληλων τεχνικών.
- Κοινωνική αλληλεπίδραση – συνεργατικότητα: Παρά την ευελιξία της, η συνδυαστική μάθηση ενδέχεται να περιορίζει την προσωπική αλληλεπίδραση και συνεργασία, ουσιαστικό στοιχείο για την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και η συνεργατικότητα.
- Προβλήματα συγκέντρωσης και κινήτρου: Οι μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια διαδικτυακών μαθημάτων, ενώ ενδέχεται να έχουν μειωμένο κίνητρο σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.
- Ευελιξία – προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είναι αποτελεσματικά με χρήση του συνδυαστικού μοντέλου διδασκαλίας είναι μια διαδικασία που απαιτεί προσεκτική προετοιμασία, αλλά και δυνατότητα ευελιξίας ανάλογα με τις αντιδράσεις των μαθητών και έκτακτες συνθήκες που μπορούν να παρουσιαστούν (π.χ. τεχνικά προβλήματα) (Galimova et al., 2020).

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Για την επιτυχή υλοποίηση των μαθησιακών στόχων σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον συνδυαστικής μάθησης, είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται αποδοτικά τα προβλήματα -

προκλήσεις που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητο η εκπαιδευτική κοινότητα να λάβει υπόψη της συγκεκριμένους παράγοντες.

Βασική προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη κατάλληλων ψηφιακών πόρων και εκπαιδευτικού υλικού. Οι εκπαιδευτικές εξελίξεις επιβάλλουν να υπάρξουν επενδύσεις στην ανάπτυξη και τη συνεχή ενημέρωση ψηφιακών πόρων που είναι εύχρηστοι, προσβάσιμοι από όλους και προσφέρουν το κατάλληλο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αποτελεί προαπαιτούμενο για τη διασφάλιση της ποιότητας της συνδυαστικής μάθησης οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν τακτικά κατάρτιση και εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες και εξ αποστάσεως διδακτικές μεθόδους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και την ικανότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά σε ένα ψηφιακό περιβάλλον μάθησης. Τέλος, είναι σημαντικό να παρέχεται ισότιμη προσβασιμότητα και ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους. Οι περιορισμοί που προκύπτουν από έλλειψη ψηφιακών πόρων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι απαραίτητο να εκλείψουν. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να παρέχεται ο κατάλληλος εξοπλισμός και τα απαραίτητα λογισμικά σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή με προβλήματα προσβασιμότητας για να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Συμπερασματικά, η συνδυαστική μάθηση (blended learning) αποτελεί μια σημαντική προοπτική στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης προσφέρει ευελιξία, προσβασιμότητα και τη δυνατότητα για εξατομικευμένη μάθηση, χάρη στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, για να είναι επιτυχής η εφαρμογή της συνδυαστικής μάθησης, απαιτείται αποτελεσματικός σχεδιασμός, ύπαρξη συγκεκριμένων προϋποθέσεων, υλοποίηση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων καθώς επίσης και διαθεσιμότητα ψηφιακών πόρων, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Bunge, W.W., Bordessa, R. (1975). The Canadian Alternative: Survival, Expeditions and UrbanMazhit, Z., Amanzhol, Zhumagaliyeva, G., & Smagulova, M. (2023). *Effectiveness of blended learning in higher education. Case of Astana IT University*. *ΚΑragandy Universitetinñ Habarşysy. Pedagogika Seriâsy*, 111(3), 180–185. <https://doi.org/10.31489/2023ped3/180-185>
- Chew, E., Jones, N., & Turner, D. A. (2008). Critical review of the blended learning models based on Maslow's and Vygotsky's educational theory. In Lecture notes in computer science (pp. 40–53). https://doi.org/10.1007/978-3-540-85170-7_4
- Cobo-Rendón, R., Bruna, C., Lobos, K., Martín, N. C. S., & Guzman, E. (2022). Return to University Classrooms With Blended Learning: A Possible Post-pandemic COVID-19 Scenario. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.957175>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- Febriani, I., & M. Irsyad Abdullah, M. (2018). A Systematic Review of Formative Assessment Tools in the Blended Learning Environment. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.11), 33-39. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.11.20684>
- Fitri, S. K., & Zahari, C. L. (2019). The implementation of blended learning to improve understanding of mathematics. *Journal of Physics. Conference Series*, 1188, 012109. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1188/1/012109>
- Galimova, K., Kireeva, Z., Khasanova, R., & Ivanov, V. (2020). Blended Learning: Problems And Prospects. In I. Murzina (Ed.), *Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age, vol 93. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 314-322). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.33>

- Hamzah, H., Tambak, S., Hamzah, M. L., Purwati, A. A., Irawan, Y., & Umam, M. I. H. (2022). Effectiveness of blended learning model based on problem-based learning in islamic studies course. *International Journal of Instruction*, 12(2), 775-792.
- Hanfy, H., Daleure, G., Solovieva, N., Minhas, W. A., & White, T. J. (2021). The effectiveness of using blended learning teaching and learning strategy to develop students' performance at higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(3), 650–662. <https://doi.org/10.1108/jarhe-09-2020-0288>
- Heinze, A., & Procter, C. T. (2004). Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment. Salford: University of Salford.
- Jerry, M., & Yunus, M. M. (2021a). Blended learning in rural primary ESL classroom: do or don't. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research/International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 152–173. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.2.9>
- Machumu, H. (2021). Teacher motivation and constructivist teaching activities in blended learning environments. In *Advances in educational technologies and instructional design book series* (pp. 1–25). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-5557-6.ch001>
- Muxtorjonovna, A. M. (2020). Significance of blended learning in education system. *the American Journal of Social Science and Education Innovations*, 02(08), 507–511. <https://doi.org/10.37547/tajssei/volume02issue08-82>
- Permadi, A., & Aditya, B. R. (2021). The Influence of Student Characteristics, Design Learning Features, and Learning Outcomes on Blended Learning Effectiveness (Case study: Higher Education in Indonesia). *Edunesia*, 2(1), 308–318. <https://doi.org/10.51276/edu.v2i1.126>
- Saltan, F. (2016). Blended Learning Experience of Students Participating Pedagogical Formation Program: Advantages and Limitation of Blended Education. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 63. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p63>
- Shin, J. H., & Song, H. S. (2022). A Study on a Teaching & Learning Method for Basic and General Education in the Post-Corona—Focusing on the Blended Learning. *Gyoyang Gyoyuk Yeongu/Gyoyang Gyoyuk Yeongu/Gyo-yang Gyo-yug Yeon-gu*, 16(1), 117–130. <https://doi.org/10.46392/kjge.2022.16.1.117>
- Smith, N. V. (2013). Face-to-face vs. Blended Learning: Effects on Secondary Students 'Perceptions and Performance. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 89, 79–83. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.813>
- Snodin, N. (2013). The effects of blended learning with a CMS on the development of autonomous learning: A case study of different degrees of autonomy achieved by individual learners. *Computers and Education/Computers & Education*, 61, 209–216. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.004>
- Sukmawati, R. A., Mitra, P., Purba, H. S., & Utami, B. (2020). The use of Blended Cooperative Learning model in introduction to Digital Systems learning. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 2(2), 75–81. <https://doi.org/10.23917/ijolae.v2i2.9263>
- Viana, L. Castro, T. & Gadelha, B. (2019). Identifying Cognitive Profiles in Blended Learning using the Multiple Intelligences Theory, *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Covington, KY, USA, 2019, pp. 1-7.

ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΗΜΕΡΑ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ

Πετρά Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την έννοια της προσαρμοστικότητας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και εστιάζεται σε δεδομένα που αφορούν Λύκειο της ελληνικής περιφέρειας. Αναζητά εκφάνσεις της στη μαθησιακή διαδικασία, στις δράσεις μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό –στα Σχέδια Δράσης και στα Προγράμματα, στη Συμβουλευτική Επαγγέλματος ή Υγείας, στις διδακτικές επισκέψεις. Συνδέει την προσαρμοστικότητα με τη Θετική Ψυχολογία και την ευδοκίμηση όλων των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Πραγματεύεται τις έννοιες «εαυτός», ανθεκτικότητα, αισιοδοξία, αυτεπάρκεια, ικανοποίηση επειδή αποτελούν βασικές προϋποθέσεις, ώστε το υποκείμενο να βιώσει την αυτοεπίτευξη, να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές του εμπειρίες και να καλλιεργήσει δεξιότητες. Ακόμη, συναρτά την προσαρμοστικότητα με την οικοσυστημική προσέγγιση που κατανοεί το σχολείο ως όλον συνδεδεμένο με την κοινότητα –ανοιχτό σε προκλήσεις. Τέτοιες είναι η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης, της δημιουργικότητας και η προετοιμασία των εφήβων για την επαγγελματική και πολιτική τους δραστηριότητα μετά το σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: προσαρμοστικότητα, εαυτός, δεξιότητες

1. Εισαγωγή - Σκοποθεσία

Σήμερα, η έννοια της προσαρμοστικότητας αποκτά νέα δυναμική σε σχέση με το περιεχόμενο και τις ποιότητες που είχε παραδοσιακά. Δεν συνδέεται απλώς με την προσαρμογή σε νέες συνθήκες, όσο αντίξοες κι αν είναι αυτές, όσο κι αν φέρνουν το πρόσωπο σε σύγκρουση με τις επιθυμίες, τα όνειρα, τα πιστεύω του και απαιτούν υπομονή και κουράγιο, όπως συνέβαινε παλαιότερα. Δεν είναι εκείνη η καταπιεστική εναρμόνιση με δεδομένα, πρόσωπα και θεσμούς που μπορούσαν να αγνοήσουν τις ανθρώπινες σχέσεις και τις προκλήσεις.

Φαίνεται πως, στις μέρες μας, η έννοια της προσαρμοστικότητας επαναπροσδιορίζεται δραστικά σε όλα τα επίπεδα, μέσα στη γενικότερη ρευστότητα των πραγμάτων και την αλλαγή. Η τάση αυτή, αγγίζει αναπότρεπτα και το σχολείο, πόσο μάλλον το Λύκειο, που στο μυαλό εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων, ιθυνόντων συνδέεται με την προοπτική και με τη φάση μετά από αυτό. Είναι ορατές προκλήσεις όπως η χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων, της τεχνητής νοημοσύνης, της δημιουργικότητας και ο μετασχηματισμός του σχολείου σε δυναμικό κοινωνικό πεδίο, μέσα σε πλαίσια ηθικής δεοντολογίας. Φαίνεται, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη, ιδίως το Λύκειο, «εδώ και τώρα», να ανταποκριθεί στην αναγκαιότητα για αλλαγή και να τη συνδιαμορφώσει.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μαθητές και μαθήτριες, γονείς, κηδεμόνες, η κοινότητα μπορούν να λάβουν μια νέα «εκπαίδευση» αναπλαισιωμένη, αιτούμενη στο σύγχρονο γίνεσθαι που θέλει ταυτότητες ανοιχτές, ευέλικτες, «διαλογικές» και σε έξαψη, ώστε να μεταφράζουν τα μηνύματα σε ευκαιρίες και τις απειλές ή τους κινδύνους σε προκλήσεις. Να μην προσκολλώνται στα κεκτημένα ή στις ατέλειες και τις δυσαρμονίες, να μην κλείνουν τα μάτια ή να μην φοβούνται το καινούριο, να

μην αναλώνονται στην κριτική, αλλά να δρομολογούν τη συνέχεια με άποψη και με ενέργειες που θα συμπεριλαμβάνουν όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους.

Στόχευση της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση κατά πόσο το σχολείο μπορεί δώσει νόημα στην έννοια της προσαρμοστικότητας, ώστε μέσα από κατάλληλες επιλογές να πετύχει την ευεξία των εφήβων και την προετοιμασία τους για την επόμενη φάση της ζωής τους. Παράλληλα, κατά πόσο μπορεί να διασφαλίσει τη συνειδητή συμμετοχή και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από τη διαδικασία αυτή. Τέλος, κατά πόσο μπορεί να πετύχει όλη αυτή δραστηριότητα να αξιοποιήσει πλήθος δυνάμεων, υποκειμένων, θεσμών, την ίδια την κοινότητα. Η πραγμάτευσή μας αφορά παραδείγματα και δράσεις σχολικής μονάδας, που προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση και παρατίθενται αδρά.

Κατ' αρχάς, τίθεται η εισαγωγή και η σκοποθεσία της ερευνητικής διαδικασίας. Στο κυρίως μέρος παρουσιάζονται η θεωρητική τεκμηρίωση, η ερευνητική μέθοδος και η υλοποίηση. Ακολουθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

2. Εφαρμογή

2.1. Θεωρητική θεμελίωση

Η Θετική Ψυχολογία και η Θεωρία του Ψυχολογικού Κεφαλαίου, ήδη από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, δίνουν έμφαση στη δέσμευση του υποκειμένου σε μια ροή πραγμάτων, στα θετικά συναισθήματα και τα ψυχικά αποθέματα, στα «δυνατά» σημεία, αλλά και στο κοινωνικό του κεφάλαιο, επειδή αυτά κινητοποιούν δυνάμεις, ικανότητες και ταλέντα και δρομολογούν την εσωτερική του ανάπτυξη. Υπαγορεύουν θετική σχέση με το «ποιος είμαι», «τι ξέρω», «τι μπορώ να κάνω ή να γίνω», «ποιον γνωρίζω», «πώς μπορώ να συνυπάρξω και να συνεργαστώ με τον άλλο» για ένα κοινό όραμα ή στόχο (Κοσσυβάκη, 2003 · Maslow, 1987 · Πετράς, 2014 · Seligman et al, 2000).

Η διαδικασία αυτή απαιτεί χρόνο, προσαρμοστικότητα και συστηματική επεξεργασία μέσα στο σχολείο, όπου έχει νόημα να μιλάμε με όρους ποιότητας και να συμπεριλαμβάνουμε όλους τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία (Ζαβλανός, 2003: 146-147 · Savickas, 1997). Προϋποθέτει ότι το άτομο έχει τη θέληση να «εργαστεί βαθιά» με τις αναπαραστάσεις και τις πολυφωνικές αφηγήσεις της ταυτότητας, με τον «πολλαπλό» (multiple selves), «ρευστό», «διαλογικό» εαυτό, προπάντων στην εφηβεία. Τελικά, προεξοφλεί ότι θα οικοδομήσει θετική σχέση με αυτόν και θα δουλέψει για την αλλαγή μαζί με τον άλλο (Bahl, Milne, 2010 · McLeod, 2006 · Raggatt, 2007 · Seligman, 2006).

Στον εργασιακό χώρο, αυτό πραγματώνεται μέσα από τη Θετική Οργανωσιακή Συμπεριφορά, που αναγνωρίζει ως βασικά κριτήρια επιτυχίας, αυτοεπίτευξης και διαχείρισης της πίεσης την εμπιστοσύνη στον εαυτό (αυτεπάρκεια, αυτοπεποίθηση), την φυσιολογική-ψυχολογική διέγερση, τη στοχοθέτηση (agency). Επίσης, τη δημιουργικότητα και το «πείσμα», την αισιοδοξία, την ελπίδα και την αυτοπαρακίνηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την προσαρμοστικότητα σε συνδυασμό με την ευελιξία, την ανθεκτικότητα, τις εναλλακτικές οπτικές, τον επαναπροσδιορισμό στόχων, την κοινωνική πειθώ και την ευτυχία του υποκειμένου (Badura, 1997 · Cameron et al, 2003 · Cameron, Caza, 2004).

Ειδικά όταν μιλάμε για το επαγγελματικό πεδίο και τη σταδιοδρομία εστιάζουμε στην κατασκευή της δομής του προσώπου μέσα από τη νοηματοδότηση κάθε εμπειρίας σε ένα διηνεκές μετάβασης από τη μία φάση της ζωής του στην άλλη, από τον ένα ρόλο στον άλλο και συνδυαστικά (Ξωχέλλης, 1990). Σύμφωνα με τη Θεωρία Κατασκευής της Σταδιοδρομίας, η προσαρμοστικότητα μεταφράζεται σε ικανότητες, στάσεις, πεποιθήσεις, ψυχοκοινωνικές δυνάμεις που συνοδεύονται από τη διάθεση και την προθυμία. Αποτελεί μεταβλητή και υπό διαμόρφωση ικανότητα, που βρίσκεται σε συνεχή και συνειδητή επαναδιαπραγμάτευση, κυρίως από την εφηβική ηλικία (Σιδηροπούλου κ.ά, 2012).

Αναγνωρίζονται τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας: το ενδιαφέρον, η περιέργεια, η αυτοπεποίθηση, ο έλεγχος. Μέσα στη διαδικασία επεξεργασίας τους, μπορούμε να ανακαλύψουμε «πιθανούς εαυτούς» και επαγγέλματα, σενάρια σταδιοδρομίας και επιλογές ζωής, να διαχειριστούμε τα εμπόδια, να σταθμίσουμε και να ορίσουμε σε ποιον ανήκει το επιθυμητό μέλλον (Αργυροπούλου, 2013 · Αργυροπούλου, 2018 · Αργυροπούλου, 2019 · Savickas, 2005). Πρόκειται για την Προδραστική Προσωπικότητα (proactive personality), η οποία αλληλεπιδρά, δρα και μετασχηματίζει δημιουργικά το περιβάλλον της, ώστε να πετύχει στόχους και σημαντικά αποτελέσματα, να καλλιεργήσει δεξιότητες και να εκπληρώσει την πολιτική της «φύση». Στον αντίποδα βρίσκεται η αντιδραστική, παθητική ή η επικριτική ταυτότητα (Banks, 2009a · Bateman, Grant, 1993 · ΣΥΣΤΑΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΕΥΡΩΠΗΣ, 2018 · Westheimer, Kahne, 2004).

Σύμφωνα με την Οικοσυστημική προσέγγιση, η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση του «πολλαπλού εαυτού» με τα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα στα οποία αυτό ζει, δρα και αναπτύσσεται. Πρόκειται κατ' αρχάς για το μικροσύστημα ή το άμεσο περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει το σπίτι, το σχολείο, την κοινότητα, όπου η επίδραση είναι άμεση. Ειδικά στο σχολείο, το παιδί και ο εκπαιδευτικός λαμβάνουν υποκίνηση ή ενισχύουν τα κίνητρα μάθησης μέσα από τις διδακτικές πρακτικές, το διδακτικό πλαίσιο, τις σχέσεις και τις δράσεις που αναπτύσσονται (Maslow, 1987).

Ακόμη, αφορά το μεσοσύστημα, το οποίο εμπεριέχει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις-αλληλεπχωρήσεις μεταξύ των επιμέρους μικροσυστημάτων. Τέλος, το εξωσύστημα, δηλαδή γεγονότα στα οποία το μαθητικό υποκείμενο δεν συμμετέχει και το μακροσύστημα, δηλαδή το κοινωνικοπολιτικό, το νομικό και εν γένει το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται τα λοιπά συστήματα και τό επηρεάζουν έμμεσα, αλλά δραστικά (Αγαλιώτης, 2006 · Καλαντζή-Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004).

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία αφορά το Γενικό Λύκειο Δοξάτου Δράμας, που ανήκει στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, εκτυλίσσεται κατά το διδακτικό έτος 2023-24 στο πλαίσιο έρευνας δράσης. Ακολουθεί την ποιοτική μεθοδολογία και εξελίσσεται σε κυκλοειδή – σπειροειδή πορεία. Η έρευνα δράσης παρακολουθεί τόσο την εκπαιδευτική πράξη όσο και πρακτική, σε όλα τα περιβάλλοντα στα οποία αυτή συντελείται, υλικά ή άυλα-συμβολικά. Λειτουργεί χειραφετικά για τα πρόσωπα που συμμετέχουν, καλλιεργεί δεξιότητες και συνδέεται με την οικοδόμηση κοινωνικού νοήματος από όλους τους συμμετέχοντες (Carr, Kemmis, 1997 · Kemmis, 2006: 459-476).

Συμμετέχουν όλα τα τμήματα του σχολείου (6 τμήματα, 2 για κάθε τάξη), με 101 μαθητές. Η διαδικασία εκκίνησε με τρεις Συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με το πώς θα διαμορφωθούν τα Σχέδια Δράσης του διδακτικού έτους 2023-24, ώστε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή δέσμευση για συμμετοχή. Ακολούθησε διερευνητικό Ερωτηματολόγιο σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και τις προτάσεις τους για τα θέματα πάνω στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν (google forms).

Εκεί αναδύθηκε η ανάγκη να γίνει κάτι που θα διευκολύνει την προσαρμοστικότητά τους στα νέα δεδομένα (μετάβαση στο Λύκειο, προετοιμασία για μετά από αυτό, κοινωνική μάθηση), θα υποκινήσει την ανάληψη πρωτοβουλιών και θα τονώσει το αίσθημα αυτοεπίτευξης σε όλους τους συμμετέχοντες. Η ερευνήτρια συντονίζει την ερευνητική διαδικασία. Τα Σχέδια Δράσης που εκπονήθηκαν, έγιναν αντικείμενο συνδιαμόρφωσης και βελτιώσεων από τους ίδιους τους μαθητές. Τη διαδικασία υποστηρίζει ο διευθυντής της Σχολικής Μονάδας.

Αξιοποιείται το ψηφιακό σχολείο, η εργασία σε μικρές ομάδες βάσει έργου και η ατομική εργασία (Markham, 2011: 38-42). Οι ομάδες στα κοινωνικά δίκτυα και οι Μαθητικές Κοινότητες διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία. Βασική μας επιδίωξη, πάντως, αποτελεί η διά ζώσης επικοινωνία.

Η αξιολόγηση της διαδικασίας στηρίζεται ως τώρα στη Συμμετοχική Παρατήρηση, στις σημειώσεις της ερευνήτριας και των μαθητών/τριών και στα εκφωνήματά τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από κάθε δράση (Wragg, 1994). Σταθερά ποιοτικά κριτήρια αποτίμησης της διαδικασίας αποτελούν ο βαθμός και η ποιότητα της εμπλοκής και επικοινωνίας – αλληλεπίδρασης – συνεργασίας, η υπεύθυνη συμμετοχή, η έκφραση του εαυτού και η ευεξία των συμμετεχόντων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων προσαρμοστικότητας, η θετική ψυχολογία και τα συναισθήματα που είχαν, η κριτική στάση και η δημιουργικότητά τους, οι πόροι και οι πρακτικές που αξιοποιούνται, η επίτευξη στόχων και η αναπροσαρμογή πρακτικών (ΕΘΝΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ, 2013 · EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF THE VOCATIONAL TRAINING CEDEFOP, 2014 · EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF THE VOCATIONAL TRAINING CEDEFOP, 2016 · Ξανθάκου, 1998 · Runko, 2007). Στην παρούσα φάση, κατά την οποία η υλοποίηση βαίνει προς το τέλος, ετοιμάζεται ψηφιακό Ερωτηματολόγιο, που θα απευθυνθεί στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

2.3. Υλοποίηση

Από την αρχή του διδακτικού έτους η υλοποίησή μας εστιάστηκε στη διαμόρφωση ομάδων δράσης εκπαιδευτικών και μαθητών με στόχο την εκπόνηση Σχεδίων Δράσης, στο πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Βασική μας μέριμνα αποτέλεσε η ενίσχυση της προσαρμοστικότητας των συμμετεχόντων μέσα σε θετικό κλίμα, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η ικανοποίηση όλων. Το σύνθημά μας είναι «Μαθαίνουμε αλλιώς».

Τα εν λόγω Σχέδια Δράσης επικεντρώθηκαν στις ενότητες «διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση», επιμόρφωση εκπαιδευτικών, σύνδεση με τους γονείς-κηδεμόνες, σύνδεση με την κοινότητα. Η πραγμάτευσή μας περιστράφηκε γύρω από τις ενότητες: Μάθηση, Υγεία και ευεξία, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Δημιουργικότητα, Πολιτειότητα, Αειφορία. Τα πρόσωπα, οι θεσμοί και οι φορείς που συμμετέχουν είναι: Εκπαιδευτικοί, μαθητές, επαγγελματίες της υγείας και της Συμβουλευτικής, κοινωνικοί και άλλοι φορείς διαπιστευμένοι στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ψυχολόγος του σχολείου, η οποία έρχεται μία φορά την εβδομάδα ή όποτε άλλοτε είναι απαραίτητο υποστηρίζει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Επιλέχθηκαν ποικιλία φυσικών ή εικονικών περιβαλλόντων.

Εφεξής, διαμορφώθηκε το πλαίσιο για τις διά ζώσης συναντήσεις και την ψηφιακή επικοινωνία. Οι Μαθητικές Κοινότητες και η ψηφιακή τάξη επιστρατεύτηκαν, ώστε να υπάρξει άμεση επικοινωνία και συνεχής ενημέρωση. Τα Μαθητικά Συμβούλια, ιδίως οι ηγετικές ομάδες, αποτελούν τον βασικό δίαυλο επεξεργασίας των δεδομένων, διαμόρφωσης επιλογών και αποφάσεων, διάχυσης της πληροφορίας, επίλυσης των θεμάτων που ανακύπτουν.

Ο προβληματισμός μας εξ αρχής αφορούσε τα εξής ερωτήματα: Τι θα κάνουμε και γιατί; Πώς θα το κάνουμε καλύτερα; Πώς θα καταφέρουμε να διαχειριστούμε κρίσεις, εμπόδια και δυσκολίες με αισιοδοξία και ευελιξία; Πώς θα ενδυναμωθούμε μέσα από κάποια «δύσφορη» κατάσταση; Ποια πρόσωπα, θεσμοί και φορείς θα εμπλακούν; Σε ποιους χώρους ή πεδία, κυριολεκτικά και μεταφορικά θα γίνει η πραγμάτωση – υλοποίηση; Τι θα κερδίσουμε και πώς θα χτίσουμε πάνω σε αυτή την εμπειρία τις επόμενες δράσεις μας; Πώς θα καλλιεργήσουμε ενδιαφέροντα, δυνάμεις, ταλέντα, δεξιότητες κοινωνικές – ζωής (συνεργασία, οργάνωση, αξιολόγηση, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, αυτορρύθμιση, πειθώ, ανθεκτικότητα, ευγένεια); Πώς θα διαμορφωθεί μια κουλτούρα «κοινότητας», που θα στηρίζεται στις «αφηγήσεις» και στο σύνολο των αναδυόμενων οπτικών (ποικιλομορφία, διαφορετική «αλήθεια»); Πώς θα επιτευχθεί η αποδοχή και η υποστήριξη του κάθε «πιθανού» εαυτού, των «ευάλωτων» ταυτοτήτων και του «άλλου»; Πώς η όλη διαδικασία θα γίνει σε πλαίσιο ισοτιμίας; Πώς θα επιτευχθεί η αλλαγή; Πώς θα αρχειοθετηθεί η δραστηριότητά μας; Πώς θα αξιολογηθεί και από ποιους; Πώς θα προβληθεί, πού/σε ποιον/ποιους;

Οι δράσεις που δρομολογήθηκαν, έγιναν ή θα γίνουν αφορούν τα εξής:

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία (ποικιλία επιλογών στην τάξη, ρόλοι, αφηγήσεις, podcast, δημιουργική γραφή, εικονικές δίκες και αγώνες λόγων, έντεχνη συλλογιστική, ρουτίνες σκέψης-ορατή σκέψη (μοντέλο Perkins), Τεχνικές Θεάτρου και Εκπαιδευτικού Δράματος, πειράματα, διεπιστημονικές «συναντήσεις», έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών από το ΚΕΔΑΣΥ, διά ζώσης και παρακολούθηση μεγάλου προγράμματος ψηφιακά)
- Εργασίες μαθητών (ψηφιακές αφηγήσεις και εικονικές δίκες στη Φιλοσοφία, «Ποιητές και ποιήματα» στη Λογοτεχνία, επίλυση προβλημάτων και έρευνα στο πεδίο (Χημεία, Φυσική, Αστροπαρατήρηση, Kahoot στα Μαθηματικά)
- Πολιτιστικά Προγράμματα (Προφορικής Ιστορίας –Αφηγήματα: οι μικρές ιστορίες λένε την αλήθεια, Αναζητώντας-χτίζοντας την ηγετική ταυτότητα), Πρόγραμμα Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού –Η Συμβουλευτική «πηγαίνει» σχολείο και Αγωγής Υγείας –Διατροφή και Υγεία
- Αφιερώματα (Παγκόσμια ημέρα Ελληνικής Γλώσσας, Θεάτρου, ενάντια στον εκφοβισμό, γυναίκας)
- Τεχνητή Νοημοσύνη (Chat GPT), Συζήτηση με τον Σωκράτη, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη (Φιλοσοφία Β΄ και Αρχαία Ελληνικά Προσανατολισμού Γ΄ Λυκείου από συνάδελφο άλλου σχολείου), επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Πρόγραμμα Generation Next), συμμετοχή σε Διαγωνισμό Ρομποτικής με ομάδα και δημιουργία κατασκευής για πρακτική άσκηση στον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας
- Οπτικοακουστικός γραμματισμός, Προβολή ταινιών (Καρπός, Βλέπω και Συζητώ –ταινία On my Mind,Φεστιβάλ ταινιών Μικρού Μήκους Δράμας –ταινίες What is That, Metro6 και Alike, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων (Οι γριές μαζεύουν τις τσουκνίδες, Το μυστικό της κοντέσας Βαλέραινας, Μικρός Βορράς –Support#Hara, Φόνισσα)
- Συμμετοχή σε Μαθητικό συνέδριο (Πάτρα, Έλα να σου μιλήσω για τον τόπο μου), Πρόγραμμα Κι αν ήσουν εσύ; (Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση)
- Προβολές, ανοιχτές συζητήσεις, στρογγυλές τράπεζες στις σχολικές γιορτές
- Δημιουργικότητα: εικαστικά σε τάξεις, φιλοξενία μόνιμης έκθεσης ζωγραφικής παλαιότερης μαθήτριας, Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, Καλλιτεχνικός Όμιλος (Καλλιτέχνες και Καλλιτεχνήματα και επαφή με ποιητές και δημιουργούς του τόπου μας), συμμετοχή σε βιβλιοπαρουσιάσεις
- Εθισμοί, διαχείριση του εαυτού και του άλλου, ψηφιακή παρενόχληση και εκφοβισμός (Δράση, Δίωξη Ηλεκτρονικού εγκλήματος σε Ημερίδα που διοργάνωσε το σχολείο)
- Συμβουλευτική: Επαγγέλματος (υπεύθυνος ΔΔΕ, The tipping point, Real Science -Ημερίδα, STE(A)M, από παλαιότερους μαθητές με διεθνή καριέρα, αλλαγή προσανατολισμού σταδιοδρομίας κλπ., Αγωγής Υγείας (πυρόσβεση και ατυχήματα, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, καρδιοαναπνευστική αναζωογόνηση, αλκοόλ και έφηβοι, ιατρική Συμβουλευτική Προαγωγή Εθελοντικής αιμοδοσίας, Βιώνω τα συναισθήματά μου
- Διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων και Ονειροπλάστες - Ονειροθραύστες: DreamMakers - DreamBreakers» (μαζική επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Ε.Ε.Π.Ε.Κ Λάρισας)
- Εκπαιδευτικές εκδρομές (στην πρωτεύουσα του Νομού μας Σαντιρβάν Τζαμί, Πέτρινο Σπίτι, Αρχαιολογικοί περίπατοι) και πολυήμερες εκδρομές με έμφαση τις επισκέψεις σε Πανεπιστήμια (Ιωάννινα Β΄ και Α΄ Λυκείου, Αθήνα – Βουλή Β΄ Λυκείου, Βελιγράδι – Βουδαπέστη Γ΄ Λυκείου, Θεσσαλονίκη –τμήμα Ιατρικής Σχολής ΑΠΘ, Ξάνθη, ΚΕΠΕΑ Φιλίππων και Παρανεστίου με δομημένο Πρόγραμμα για κάθε τμήμα) και δραστηριοποίηση για την οικονομική τους υποστήριξη (χορηγίες, ημερολόγια, λαχνοί)
- Υποστήριξη ευάλωτων ομάδων ή προσώπων (Δράση Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σπάμε τη σιωπή, ενώνουμε τις φωνές ενάντια στη βία και τον εκφοβισμό, Δράση Ένωσης Κυριών σε

συνεργασία με το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου, Ώρα να μιλήσεις, Γκάζι, κακοποίηση γυναικών)

- Συνεργασίες με συστεγαζόμενα σχολεία, επιμόρφωση και δράσεις από κοινού (ΕΠΑΛ, Γυμνάσιο)
- Συμμετοχή (μαζική) σε αθλητικές εκδηλώσεις και Παγκόσμια ημέρα Αθλητισμού
- Αναδοχή και υιοθεσία (Ημερίδα), προστασία ζώων
- Συμμετοχή σε Διαγωνισμούς (Δημιουργικής Γραφής, Λεξιμαχία, Μαθηματικών, Βιολογίας, Χημείας, Ρομποτικής), σε Συμπόσιο της οικείας ΔΔΕ και σε εκδηλώσεις Φιλαναγνωσίας (Διαγωνισμός Πεντζίκη, τελετή λήξης).

Η διδάσκουσα αναπλαισιώσε και ανήρτησε το εκπαιδευτικό υλικό στο ψηφιακό σχολείο, ώστε να είναι ελκυστικό και εύκολα προσβάσιμο, ενώ οι μαθητές έκαναν τις παρεμβάσεις τους σε αυτό. Η αφορμή δινόταν συνήθως στη διάρκεια των μαθημάτων, ιδίως των φιλολογικών, των αποφάσεων που λαμβάνονται κατά την υλοποίηση προγραμμάτων και σχολικών εκδρομών ή ανθρωπιστικού ακτιβισμού.

Στην ουσία όλα τα μαθήματα-θέματα αποτέλεσαν μια δεξαμενή που αξιοποιούνταν για τον ίδιο σκοπό, ενώ ο ίδιος ο χώρος αναδείχτηκε σε πόρο μάθησης. Εξάλλου, σε κάθε εμπειρία μαθαίναμε για τα επαγγέλματα από ειδήμονες ή ανθρώπους με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή.

3. Αποτελέσματα. Προβληματισμός

Διδάσκοντες και μαθητές φαίνεται να συμμετέχουν ενεργά και με θετική διάθεση στη διαδικασία υλοποίησης των Σχεδίων Δράσης. Δουλεύουν ομαδικά, εκβάλλουν τον καλύτερο εαυτό, αιφνιδιάζουν με τα ταλέντα που διαθέτουν ή με τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης που αποκτούν. Συμμετέχουν στις δράσεις και προκλήσεις πρόθυμα, ετοιμάζουν ερωτήσεις, πυκνώνουν την εμπειρία και την επεξεργάζονται εκ νέου στην τάξη. Προσαρμόζονται σε νέα δεδομένα, μαζεύουν χρήματα για τις εκδρομές, κρατούν σημειώσεις και προτείνουν. Εκδηλώνουν το ενσυναισθητικό τους ενδιαφέρον για τους άλλους, διεκδικούν πράγματα και αγωνίζονται ως «πολίτες».

Δεν συνδέουν το σχολείο μόνο με τη διεκπεραίωση της ύλης. Χαμογελούν στους διαδρόμους και «συνωμοτούν», ώστε να συμμετάσχουν σε διαγωνισμούς, εκδρομές και προκλήσεις που δίνονται μέσα σε αυτό. Δεν «κλείνουν την πόρτα» στις νέες τεχνολογίες, στην τεχνητή νοημοσύνη, στην αξιοποίηση της τέχνης στο σχολείο, στην προετοιμασία τους ώστε να χτίσουν καλή υγεία, να ενημερωθούν για τα επαγγέλματα, ακόμη και στις εκδρομές. Θέλουν να μιλούν για θέματα όπως οι έμφυλες ταυτότητες, η κλιματική κρίση, η πολιτική επικαιρότητα. Θέλουν το σχολείο τους να διακρίνεται. Δίνουν και παίρνουν θάρρος από τους εκπαιδευτικούς και ρωτούν συνεχώς αν υπάρχει κάτι που μπορούν να κάνουν. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι αναδύονται ηγετικές μορφές (εκπαιδευτικοί-μαθητές) και μαθητές με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα.

Συχνά, πάντως προβληματιζόμαστε σχετικά με το κατά πόσο γίνεται συνειδητά η διαδικασία, και αν νιώθουν ικανοποίηση όλοι οι συμμετέχοντες. Επίσης, «πώς μπορεί να γίνει κάτι καλύτερα», επειδή αισθανόμαστε ότι δεν έχουμε δώσει το εκατό τοις εκατό της προσπάθειάς μας ή μπορούσαμε να το κάνουμε αλλιώς. Μερικές φορές νιώθουμε ότι κάποιες διαμεσολαβήσεις αργούν να αποδώσουν καρπούς, η κριτική «περισσεύει» ή απευθύνεται στα πρόσωπα και όχι στη διαδικασία και στα αποτελέσματα. Σκεφτόμαστε πως υπάρχει «γκρίνια» και οι διαφωνίες μετατίθενται στο προσωπικό πεδίο, ενώ συχνά τα πράγματα αξιολογούνται από αυτό που δεν έγινε και όχι από αυτό που έγινε.

Πάντα υπάρχουν οι αιχμές ότι κάποιοι δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο ή δεν είναι συνεπείς στους χρόνους, ενώ «κάποιοι άλλοι τρέχουν» για τη συγκέντρωση των χρημάτων και τη διάθεση των λαχών. Κάποιοι μαθητές αδυνατούν να συμμετάσχουν λόγω δυσκολίας μετακίνησης ή οικονομικής. Εξάλλου, λίγα παιδιά παίρνουν πρωτοβουλίες, συντονίζουν και αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους ή απολαμβάνουν πραγματικά ό,τι τους συνδέει με την επόμενη φάση της ζωής τους. Τα Προγράμματα

Υγείας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι εκδρομές, ιδίως οι επισκέψεις σε Πανεπιστημιακές Σχολές έχουν την πρωτοκαθεδρία.

Χρειάζεται να κάνουμε ακόμη πολύ δρόμο και απαιτούνται δομές ή πρόσωπα (π.χ. γραμματεία σε όλα τα σχολεία), χορηγοί και φορείς υποστηρικτικοί, ώστε να γίνουν τα πράγματα πιο εύκολα ή γρήγορα και να νιώσουν όλα τα υποκείμενα μέσα στο σχολείο την αυτοεπίτευξη. Εξάλλου, μεγάλο βάρος και ευθύνη πέφτει στους εκπαιδευτικούς, που είναι δάσκαλοι και παιδαγωγοί, κάνουν Συμβουλευτική και επιμορφώνονται συνεχώς, αλλά συχνά βιώνουν εξουθένωση, παρόλο που κατανοούν ότι επιτυγχάνουν την προσωπική-επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τη διαδικασία.

4. Συμπεράσματα

Ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της προσαρμοστικότητας μέσα στο πλαίσιο και τις δράσεις που υλοποιεί ένα σχολείο, φαίνεται να ανήκει στο μοντέλο «μακράς διάρκειας». Δηλαδή απαιτεί χρόνο, σταθερότητα, αυτοματισμούς και μαζική ανταπόκριση στις προκλήσεις. Όχι με καχυποψία ή διάθεση για αρνητική κριτική, αλλά με την επίγνωση πώς γίνεται κάτι μεγάλο και είναι «δικό μας». Ίσα ίσα απαιτεί θετικό συναίσθημα, διαθεσιμότητα και μοίρασμα της εμπειρίας. Απαιτεί το «χτίσιμο» δυνατής κοινότητας μέσα και έξω από το σχολείο, παρά τις διαφορές μας. Πρόκειται για μείζον πολιτικό θέμα, αφού «μεγαλώνει» νέους που «βγαίνουν» στη ζωή, την εργασία και τον πολιτικό στίβο με άποψη, με δεξιότητες και με αισιοδοξία ότι «όλα θα πάνε καλά» παρά τις δυσκολίες.

Προϋποθέτει ενεργό ακοή ώστε να ακούσουμε τις αφηγήσεις και τις ανάγκες όλων των υποκειμένων και ευλγισία, ώστε να δημιουργήσουμε από κοινού και να κερδίσουμε όλοι, μέσα σε κλίμα ευεξίας. Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις και δεν θα νιώσουμε ότι τα πράγματα πορεύονται χωρίς εμάς ή χωρίς να μας λαμβάνουν υπόψη. Όχι επειδή τρέχουμε να τα προλάβουμε ή πρέπει να προσαρμοστούμε, αλλά επειδή είναι καλύτερα να δρούμε σε μια κοινότητα όπου τα επιμέρους συστήματα αλληλοτροφοδοτούνται θετικά και αρδεύουν δυνάμεις το ένα από το άλλο.

Εξάλλου, κάθε προσπάθεια στο σχολείο έχει κάτι ιερό, αφού αφορά μαθητές, που μεγαλώνουν στη «ζώνη ανάπτυξης ενηλίκων» (εκπαιδευτικών, γονέων κλπ.) και ενηλίκων που αναπτύσσονται μέσα στο πιο φρέσκο και δυναμικό κοινωνικό κομμάτι, τη νεολαία. Όταν κάποιος συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα σε μια τέτοια διαδικασία, όπως αυτό που συμβαίνει στο σχολείο, μπορεί εύκολα να ποδηγετήσει τη ζωή του μετά ή έξω από αυτό στο παρόν και στο μέλλον. Μπορεί να παρακολουθήσει και να βάλει το στίγμα του στον χώρο του, στο κόσμο του και τον κόσμο ολόκληρο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αργυροπούλου, Κ. (2013). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα προϋπόθεση για μια σταδιοδρομία με νόημα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 102, 24-33.
- Αργυροπούλου, Κ. (2018). Πανεπιστημιακές σημειώσεις. *Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-Μονάδα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Αργυροπούλου, Κ. Π. (2019). Από τις ορθές στις ευέλικτες αποφάσεις: η αξιοποίηση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην προσέγγιση των επαγγελματικών επιλογών. Στο Κ. Π. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός προσανατολισμός και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 261-289.
- Carr, W., Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. (Α. Παγανού-Λαμπράκη, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Μετάφρ.). Αθήνα: Κώδικας, 220.

- ΕΘΝΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ, (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης, 146-147.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α.· Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάλιας, Στ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 10-30.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.
- Πετράς Χ. (2014), *Αναζήτηση Εργασίας: Αξιοποιήστε σωστά το Ψυχολογικό σας Κεφάλαιο*. Ανακτήθηκε στις 23/03/2024 από <https://www.jobfind.gr>.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., Δρόσος, Ν., Μικεδάκη, Κ. & Τσακανίκα, Ρ. (2012). Ένα επάγγελμα για μια ζωή; Αποχαιρετώντας τη μονιμότητα και οδεύοντας στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική (ΚΕΑΕΣ). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της Ευρώπης (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 03-06-2024 από <https://eur-lex.europa.eu/legal>.

Ξερόγλωσση

- Bahl, S., Milne, G. (2010). Talking to ourselves: A dialogical exploration of consumption experiences. *Journal of Consumer Research*, 37, 176-194.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Banks, J. A. (ed.) (2009a). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge, 314.
- Bateman, T. S., Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.
- Cameron K. S., Dutton, J. E., Quinn, R. E. (Eds.) (2003). *Positive Organizational Scholarship: Foundations of the new Discipline*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cameron, K., Caza A., (2004). *Positive Organizational Scholarship: What Does It Achieve?* Handbook of Macro-Organizational Behavior. New York: Sage.
- CEDEFOP, (2016). *Future skill needs in Europe: critical labour force trends*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP, (2014). «Αναντιστοιχία δεξιοτήτων: τα φαινόμενα απατούν», Ενημερωτικό Σημείωμα. Ανακτήθηκε στις 03-06-2024 από: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9087>.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14 (4), 459-476.
- Markham, T. (2011). Project Based Learning. *Teacher Librarian*, 39 (2), 38-42.
- Maslow, A. H. (1987). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. Ανακτήθηκε 25-03-2024 από <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>, <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>.
- McLeod, J. (2006). Narrative thinking and the emergence of postpsychological therapies. *Narrative Inquiry*, 16, 211- 229.
- Raggatt, P. T. F. (2007), Forms of positioning in the dialogical self. A system of classification and the strange case of Dame Edna Everage. *Theory and Psychology*, 17 (3), 355-382.
- Runco, M. A., (2007). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Burlington, MA, Elsevier: Academic Press.

- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *Career Development Quarterly*, 3, 247, 106.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M., (2006). *Learned Optimism: How you change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wragg, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.



**ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ
ΨΗΦΙΑΚΕΣ
ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ**

ΜΟΥΣΕΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ, ΚΑΙ ΓΙΑ ΕΓΚΛΕΙΣΤΟΥΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ

Σαραντίδης Παναγιώτης

Διδάκτορας Μουσειολογίας

Παπανδρίτσα Αρτεμη

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Μουσειολογίας

Παπαϊωάννου Γεώργιος

Αναπληρωτής Καθηγητής

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μουσειακές δράσεις που αφορούν μετανάστες αλλά και έγκλειστους σε Καταστήματα Κράτησης. Τα δεδομένα που αφορούν τους μετανάστες προέρχονται από ποιοτική έρευνα που διεξήχθη μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων στελεχών ελληνικών μουσείων. Τα στοιχεία που σχετίζονται με τους έγκλειστους προέρχονται από τις μουσειακές ψηφιακές ξεναγήσεις στο 2ο ΣΔΕ Κέρκυρας (Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας). Αρχικά, εξετάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά ευπαθείς και πιο συγκεκριμένα ειδικές ομάδες πληθυσμού. Στη συνέχεια, παρατίθενται εμπειρίες, απόψεις, προβληματισμοί και βιώματα στελεχών ελληνικών μουσείων που σχετίζονται με περιπτώσεις οργάνωσης και εφαρμογής μουσειακών προγραμμάτων και δράσεων για μετανάστες που υλοποιούνται σε ελληνικά μουσεία. Ακολουθεί η παρουσίαση των μουσειακών ψηφιακών ξεναγήσεων στο 2ο ΣΔΕ Κέρκυρας με τίτλο «Μουσειακοί Ψίθυροι στο Πανοπτικόν». Τέλος, καταγράφονται καλές πρακτικές και αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των παραπάνω δράσεων.

Λέξεις κλειδιά: μουσείο, μουσειακές δράσεις, μετανάστες, έγκλειστοι σε Καταστήματα Κράτησης, διά βίου μάθηση.

1. Εισαγωγή

Τα μουσεία μέσω δράσεων και προγραμμάτων καλούνται να εξυπηρετήσουν τις προσδοκίες ενός απαιτητικού κοινού. Τα σύγχρονα μουσεία αποτελούν φορείς που ενδυναμώνουν την προσωπική μάθηση εξυπηρετώντας μαθησιακές ανάγκες των ανθρώπων (Falk & Dierking, 2000· King, 2016) και παρέχοντας εμπειρίες. Μεταξύ άλλων καλούνται να διαδραματίσουν διαμεσολαβητικό ρόλο στη διαδικασία ενσωμάτωσης μεταναστευτικών ομάδων στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Οι εισροές μεταναστών στην Ελλάδα τις δύο πρώτες δεκαετίες του 21ου αι. κινητοποίησαν πολιτιστικούς και ανθρωπιστικούς οργανισμούς προκειμένου να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε αυτή την ευαίσθητη κοινωνική ομάδα. Τα ελληνικά μουσεία εκτιμούν τα δεδομένα και καθορίζουν τη στάση τους και την πολιτική τους απέναντι σε αυτούς τους ανθρώπους. Παράλληλα, μουσειακές δράσεις για έγκλειστους σε Καταστήματα Κράτησης στοχεύουν στην ανάδειξη της σημασίας πραγματοποίησης μουσειακών δράσεων, αφού κατά αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνεται η κοινωνική συνοχή και η ανάπτυξη των εγκλείστων (Κατσελάκη, 2019) αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσεται και η ενσυναίσθηση, μέσω της θέασης, της γνωριμίας και της κατανόησης εντέλει του ανοίκειου και του διαφορετικού πολιτισμού. Σημαίνουσα κατάκτηση μέσω των μουσειακών δράσεων τέλος, μπορεί επιπρόσθετα να θεωρηθεί η ανάπτυξη μιας πιο συνεκτικής κοινωνίας, όπου οι ευάλωτες ομάδες δεν αντιμετωπίζονται με διακριτική μεταχείριση, αλλά με σεβασμό και κατανόηση.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο Νόμος 4019/2011 στο άρθρο 1 παρ. 4 ορίζει τις ευπαθείς ομάδες πληθυσμού και τις διακρίνει σε δύο κατηγορίες: Τις «Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού» και τις «Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού». Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι έγκλειστοι σε Καταστήματα Κράτησης όσο και οι μετανάστες θεωρούνται «Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού»:

«“Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού” νοούνται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν ιδίως οι άνεργοι νέοι, οι άνεργοι άνω των 50 ετών, οι γυναίκες άνεργες, οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, οι αναλφάβητοι, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι κάτοικοι απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, οι πρώην ή οι νυν τρόφιμοι φυλακών, οι ανήλικοι παραβάτες, τα άτομα με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και οι μετανάστες».

Η μεγάλη προσέλευση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί μια πραγματικότητα. Αρχικά, υπήρξε μια μαζική μεταναστευτική κίνηση προς την Ελλάδα την περίοδο 1990-2001 (Πιάδου, 2023). Τα επόμενα χρόνια οι μεταναστευτικές και οι προσφυγικές ροές συνεχίστηκαν. Ο αριθμός των αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα από 4.814 το 2013 ανέβηκε στους 66.967 το 2018 (Υπηρεσία Ασύλου, 2019).

Η χρήση του όρου «μετανάστης» απαιτείται, όταν εννοούνται άνθρωποι που μετακινούνται για λόγους οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στον νομικό ορισμό του «πρόσφυγα» (Edwards, 2016): «Οι μετανάστες επιλέγουν να μετακινηθούν, όχι εξαιτίας κάποιας άμεσης απειλής δίωξης ή θανάτου, αλλά κυρίως, για να βελτιώσουν τη ζωή τους αναζητώντας καλύτερες εργασιακές συνθήκες ή σε κάποιες περιπτώσεις, για να ενωθούν με μέλη της οικογένειάς τους που βρίσκονται ήδη στο εξωτερικό, όπως επίσης για εκπαιδευτικούς ή άλλους λόγους. Σε αντίθεση με τους πρόσφυγες, που δεν μπορούν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους με ασφάλεια, οι μετανάστες δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχο εμπόδιο στην επιστροφή τους».

Οι μετανάστες μεταβαίνουν σε ένα νέο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και έχουν την ανάγκη ομαλής ένταξης. Προγράμματα εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης που απευθύνονται σε μετανάστες συντελούν στην άρση εμποδίων που σχετίζονται με την ένταξη και την κοινωνικοποίησή τους. Σε αυτό το πλαίσιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν πολιτιστικά ιδρύματα, όπως μουσεία και βιβλιοθήκες, που ως χώροι μάθησης κυριαρχούν τόσο στο πολιτιστικό τοπίο όσο και στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς παρέχουν εύκολη πρόσβαση και προσελκύουν ομάδες που χαρακτηρίζονται από υψηλά κίνητρα, από ποικιλομορφία και επιθυμούν να μάθουν (Taylor, 2010). Ειδικότερα, το μουσείο αναγνωρίζεται ως ένας χώρος που παρέχει εκπαίδευση σε ένα διευρυμένο σύνολο ατόμων συντελώντας παράλληλα στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και πρόσβασης για όλους.

Η Μπούνια (2015) τονίζει ότι τα μουσεία λειτουργούν συμπληρωματικά της τυπικής μάθησης, αφού προσφέρουν αλληλεπίδραση, αναστοχασμό, έκφραση, ερεθίσματα, διαθεματική και διαπολιτισμική μάθηση μέσω δράσεων, δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, η UNESCO (2016: 7) σε έκδοσή της με τίτλο «Recommendation concerning the Protection and Promotion of Museums and Collections, their Diversity and their Role in Society» αναφέρει: «... τα μουσεία, ως χώροι πολιτιστικής μετάδοσης, διαπολιτισμικού διαλόγου, μάθησης, συζήτησης και κατάρτισης, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση (τυπική, άτυπη και διά βίου μάθηση), στην κοινωνική συνοχή και στη βιώσιμη ανάπτυξη».

Κατά δεύτερο λόγο, σύμφωνα με τον νόμο 2776/1999 στο άρθρο 34, παρ. 1 του Σωφρονιστικού Κώδικα που αφορά τα μορφωτικά προγράμματα και τον ελεύθερο χρόνο, η συμμετοχή σε πολιτιστικές εν γένει δράσεις που αφορούν έγκλειστες και έγκλειστους σε Καταστήματα Κράτησης αποτελεί δικαίωμα κάθε έγκλειστου: «Όλοι/ες οι κρατούμενοι/ες έχουν δικαίωμα στην εντός του καταστήματος εν γένει μόρφωση, άθληση, συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες και δημιουργική απασχόληση».

Ειδικότερα, σύμφωνα με την Κατσελάκη (2019: 22), «η έως τώρα εμπειρία έχει καταδείξει ότι η εκπαίδευση και ο πολιτισμός και μάλιστα μέσα σε οργανωμένες δομές, όπως είναι το σχολείο, σε συνδυασμό με συντονισμένες και συστηματικές δράσεις της μη - τυπικής εκπαίδευσης, έχουν πολλαπλά οφέλη όχι μόνο για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά κυρίως ψυχικά, συναισθηματικά και κοινωνικά μέσα από την ολιστική αισθητική και πνευματική ανάπτυξη του ατόμου».

3. Μεθοδολογία έρευνας

Αναφορικά με την παρουσίαση μουσειακών δράσεων που αφορούν μετανάστες μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων αποτέλεσε η ποιοτική προσέγγιση μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Ο Creswell (2014: 4) θεωρεί ότι η ποιοτική έρευνα συντελεί στην εκ βάθρων ανακάλυψη και στην κατανόηση απόψεων και θέσεων ατόμων ή ομάδων, μέσω της επιστημονικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Επίσης, σύμφωνα με τον Yin (2016) η ποιοτική έρευνα επιτρέπει να συμπεριληφθούν σε μια μελέτη οι απόψεις και οι αντιλήψεις ενός συνόλου ατόμων που αποτελούν μια πηγή πολλαπλών αποδεικτικών στοιχείων και πληροφοριών.

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις ένα μέρος της συνέντευξης είναι δομημένο ενώ άλλα μέρη είναι πιο ευέλικτα και έχουν σχεδιαστεί, για να διερευνήσουν λεπτομερώς τις απόψεις του ερωτώμενου συγκεντρώνοντας έναν συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που εν συνεχεία κωδικοποιούνται σε κατηγορίες, ώστε να υποβοηθηθεί η ανάλυση (Bloch, 2004).

Στόχος της έρευνας ήταν να εντοπιστεί αν τα μουσεία μέσω δράσεων και εξειδικευμένων προγραμμάτων μπορούν να διαδραματίσουν διαμεσολαβητικό ρόλο στη διαδικασία ενσωμάτωσης μεταναστευτικών ομάδων στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Στην έρευνα που διεξήχθη την περίοδο 2018-2020 συμμετείχαν εξειδικευμένα στελέχη ελληνικών μουσείων, όπως διευθυντές, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μουσειολόγοι, επιμελητές συλλογών, υπεύθυνοι δημοσίων σχέσεων κ.ά. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν στελέχη από το σύνολο των ελληνικών μουσείων. Επιλέχθηκαν μουσεία από κάθε Περιφέρεια της Ελλάδας με στόχο το δείγμα της έρευνας να αφορά όλη την ελληνική επικράτεια. Επιλέχθηκαν τουλάχιστον τέσσερα διαφορετικού τύπου μουσεία από κάθε Περιφέρεια της Ελλάδας. Συμπεριλήφθηκαν τόσο μουσεία αστικού χώρου όσο και περιφερειακά μουσεία με σκοπό να διερευνηθούν και να καταγραφούν απόψεις και πρακτικές σε ένα σφαιρικό πλαίσιο. Στο δείγμα ενσωματώθηκαν μονάδες ανάλυσης που θα επέτρεπαν να αναδειχθούν στοιχεία που θα συνέβαλαν στην επίτευξη των στόχων της έρευνας. Επίσης, ελήφθησαν υπόψη μουσειακές εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δράσεις που υλοποιούνται από τα παραπάνω μουσεία. Ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση 54 μουσεία από 13 Περιφέρειες.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο επεξεργασίας και ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση (thematic analysis). Οι Braun, Clarke και Weate (2016) αναφέρουν ότι η θεματική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο που εντοπίζει «θέματα» στο πλαίσιο ενός συνόλου δεδομένων και περιγράφει και ερμηνεύει τη σημασία αυτών των στοιχείων. Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε η μεταγραφή (transcription) των συνεντεύξεων. Σε δεύτερο στάδιο συντελέστηκε προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση (preliminary exploratory analysis) με στόχο να σχηματιστεί μια αρχική εικόνα των ποιοτικών δεδομένων. Εν συνεχεία, μελετήθηκαν τα δεδομένα μέσω των μεταγγραμμένων κειμένων, εντοπίστηκαν, επιλέχθηκαν και συγκεντρώθηκαν τα αποσπάσματα που αντιστοιχούσαν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα (Τσιώλης, 2018). Το τρίτο στάδιο ανάλυσης των δεδομένων αφορούσε την κωδικοποίηση. Κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων ανιχνεύτηκαν και αναδείχτηκαν μοτίβα (patterns), δηλαδή στοιχεία που απαντούν σε συγκεκριμένα ερωτήματα και παρουσιάζουν έναν κοινό παρονομαστή. Κατά το τέταρτο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα μέσω της επεξεργασίας των αποσπασμάτων που κωδικοποιήθηκαν. Κατά το πέμπτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η τελική ανάλυση - ερμηνεία, συγγραφή και έκθεση των ευρημάτων που πρόέκυψαν από την επεξεργασία των θεμάτων.

Το Πρόγραμμα «Μουσειακοί Ψίθυροι στο Πανοπτικόν», που βασίζεται στην ποιοτική έρευνα, μέσω συμμετοχικής παρατήρησης και γεννήθηκε ως απόρροια της πεποίθησής μας πως ο πολιτισμός μπορεί να κάνει τον κόσμο μας καλύτερο και συγκεκριμένα πως η μουσειακή εκπαίδευση μπορεί να ωφελήσει ποικιλοτρόπως τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, αποτελεί μια σειρά ψηφιακών ξεναγήσεων σε (και από) μουσεία του κόσμου με έμφαση στη συζήτηση.

Το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε από το Ερευνητικό Εργαστήριο Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, και απευθύνονταν μέχρι τώρα - το πρόγραμμα θα συνεχίσει τις ξεναγήσεις του και σε άλλα Σωφρονιστικά Καταστήματα - στους μαθητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών Κέρκυρας, οι οποίοι είναι έγκλειστοι στις Φυλακές Κέρκυρας (Πανοπτικόν). Δίνεται έμφαση στα οπτικοακουστικά μέσα και κυρίως στη συζήτηση που έπεται μετά το πέρας κάθε ξενάγησης. Ο Υπεύθυνος κάθε μουσείου ξεναγεί τους έγκλειστους εκπαιδευόμενους μέσω ψηφιακής εφαρμογής σε απλά ελληνικά ή με συμβολή διερμηνέα, όταν αυτό θεωρηθεί αναγκαίο, με δεδομένο ότι το κοινό των εγκλείστων είναι πολυγλωσσικό, πάντοτε με σεβασμό στους κανόνες και στη δεοντολογία του ιδιαίτερου αυτού περιβάλλοντος. Λίγες ημέρες πριν από κάθε ξενάγηση δίνεται στους συμμετέχοντες μικρό κείμενο παρουσίασης με τα βασικά σημεία του εκάστοτε μουσείου για την προετοιμασία τους και την καταγραφή ενδεχόμενων ερωτήσεων.

Με συχνότητα περίπου μία φορά τον μήνα, την περασμένη σχολική χρονιά πραγματοποιήθηκαν πέντε ψηφιακοί «Ψίθυροι», και δη στο Βέλγιο (Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, Αμβέρσα), στην Ελλάδα (Ελληνικό Μουσείο Αυτοκινήτου, Αθήνα), στο Κατάρ (Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης, Ντόχα), στη Νότιο Αφρική (Κρατήρας Vredefort Dome, Γιοχάνεσμπουργκ) και στην Αγγλία (Μουσείο Fitzwilliam, Κέιμπριτζ). Αξίζει να σημειωθεί πως οι εν λόγω ξεναγήσεις δεν αποκαλύπτουν τα πρόσωπα των εγκλείστων, με σεβασμό στο πλαίσιο και στους νόμους περί προσωπικών δεδομένων. Απαραίτητη προϋπόθεση τέθηκε η παρουσίαση να πραγματοποιείται σε απλή και κατανοητή γλώσσα, ώστε να είναι αντιληπτή από το σύνολο των συμμετεχόντων. Τέλος, το Σχολείο του Καταστήματος Κράτησης κάλυπτε όλα τα αναγκαία οπτικοακουστικά μέσα για την περάτωση αυτού του εγχειρήματος. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε χωρίς καμιά απολύτως οικονομική χρηματοδότηση ή άλλη απολαβή για κανέναν από τους εμπλεκόμενους, αλλά με ιδιαίτερα έντονη την ηθική ανταμοιβή και το συναίσθημα της κοινωνικής προσφοράς.

Αφού τελειώνει η παρουσίαση από τον εκάστοτε Υπεύθυνο του Μουσείου, αυτό που έχει μέγιστη σημασία είναι η διάδραση μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων, που επιτρέπουν σε όλους τους συμμετέχοντες να αλληλοεπιδρούμε τόσο με έναν καινούριο κόσμο όσο και μεταξύ μας, ανταλλάσσοντας απόψεις, σκέψεις, ιδέες αλλά κυρίως διαφορετικές πτυχές του πολιτισμού, ώστε να αντιληφθούμε το διαφορετικό και το ανοίκειο, ιδιαίτερα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον - όπως αυτό των Καταστημάτων Κράτησης - και εν τέλει να συμβάλουμε στον εξανθρωπισμό της φυλακής και, γιατί όχι, και στη μεταστροφή των αντιλήψεων της ίδιας της κοινωνίας.

Το σημαντικότερο μέρος κάθε ξενάγησης συνεπώς θεωρούμε πως είναι η διάδραση μέσω της συζήτησης, αφού φρονούμε πως με αυτό τον τρόπο διανοίγονται παράθυρα παιδείας και πολιτισμού στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και συμβάλλουμε στην ενδυνάμωσή τους και ακολούθως στην πρόσβασή τους στον πολιτισμό, ως όχημα κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης.

Οι στόχοι που έχουν τεθεί εστιάζουν στην ανάδειξη της σημασίας της πραγματοποίησης μουσειακών δράσεων εντός των Καταστημάτων Κράτησης σε συνδυασμό με τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργούν σε αυτά. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, απευθύνονται σε ενήλικες και λειτουργούν σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σε αυτά ακολουθείται ταχύρρυθμο πρόγραμμα 18 μηνών και οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν απολυτήριο τίτλο ισότιμο με αυτόν του Γυμνασίου.

Επιπρόσθετος στόχος είναι οι συμμετέχοντες να αντιληφθούν την ύπαρξη του διαφορετικού με τις διαδικτυακές επισκέψεις σε μουσεία κάθε λογής, να δουν, να μάθουν και να κατανοήσουν και τον άλλο κόσμο, τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Η σκληρή έγκλειστη ζωή έτσι αναμένεται να

αποκτήσει για εκείνους ενδιαφέρον. Το γεγονός αυτό τους βοηθάει πιθανόν να συνειδητοποιήσουν την αξία ακόμη και της ίδιας της ζωής, της δικής τους και των υπολοίπων.

Ο βασικός σκοπός ακολούθως του εν λόγω προγράμματος έγκειται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, αφού προσθέτει στους ανωτέρω στόχους ανθρωπιστική διάσταση, μέσω της ικανότητας να κατανοήσουμε και να συναισθανόμαστε τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των άλλων. Σε ευάλωτες ομάδες, όπως εν προκειμένω οι έγκλειστοι, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και ανασφάλεια, η ενσυναίσθηση μπορεί να τους παρέχει ένα αίσθημα υποστήριξης και κοινωνικής σύνδεσης. Δευτερευόντως, η επανένταξη στην κοινωνία, αποτελεί βασικό ζητούμενο για τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, και μέσω της ενσυναίσθησης, οι άνθρωποι μπορούν να αισθανθούν ότι κάποιος τους νοιάζεται και τους υποστηρίζει, πράγμα που μπορεί να βοηθήσει στην επανένταξή τους στην κοινωνία μετά την αποφυλάκιση. Τέλος, η ενσυναίσθηση στηρίζει την ανάπτυξη μιας πιο συνεκτικής κοινωνίας.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

4.1. Περιπτώσεις οργάνωσης και εφαρμογής μουσειακών προγραμμάτων και δράσεων για μετανάστες που υλοποιούνται από ελληνικά μουσεία

Σε αυτή την ενότητα επιχειρείται η παράθεση απόψεων, εμπειριών και καλών πρακτικών επαγγελματιών ελληνικών μουσείων αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους ένα μουσείο οργανώνει, υλοποιεί και αξιολογεί μουσειακές δράσεις που αφορούν μετανάστες. Ποικίλες δράσεις παρουσιάζονται στις παρακάτω αναφορές:

«Μέσα από εκθέσεις μπορούμε να πούμε πράγματα που είναι ευαίσθητα, που πονάνε αλλά και να μιλήσουμε για σύγχρονα θέματα, όπως για τους πρόσφυγες, για τους μετανάστες. Μπορούμε να θέσουμε ζητήματα, να διαμορφώσουμε θεωρίες, να αλλάξουμε οπτικές και να δημιουργήσουμε έναν γόνιμο διάλογο με τους ενήλικους, κάτι που είναι πολύ σπουδαίο» (Συνέντευξη Θ3).

«Συμμετείχαμε για τρία χρόνια στο πρόγραμμα “Οδυσσέας” του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την “εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, στην ελληνική ιστορία και στον ελληνικό πολιτισμό”» (Συνέντευξη Κ51).

«Έχουμε πάρα πολλές δράσεις για μετανάστες στο μουσείο μας... έχουμε κάνει πολλές φορές εκπαιδευτικά προγράμματα ...» (Συνέντευξη Κ3).

«Έχουν γίνει [στο μουσείο μας] δράσεις για πρόσφυγες και μετανάστες» (Συνέντευξη Α71).

«...η προσφυγική κρίση και οι διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες μας οδήγησαν, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής του μουσείου μας [Εθνολογικό Μουσείο Θράκης] και του κοινωνικού του έργου, να σχεδιάσουμε το 2016 ένα τετραήμερο δράσεων με σκοπό τη συγκέντρωση ανθρωπιστικής βοήθειας με παράλληλες δράσεις στο μουσείο» (Γιαννακίδου, 2019).

Στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο υλοποιούνται εκπαιδευτικές δράσεις που απευθύνονται σε ειδικές ομάδες κοινού:

«Στόχος μας είναι η διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης και της ισότιμης συμμετοχής των ομάδων αυτών στα κοινά (...). Η επιλογή του θέματος του εκπαιδευτικού προγράμματος γίνεται κατόπιν συνεννοήσεως των ενδιαφερομένων με τους υπεύθυνους των εκπαιδευτικών δράσεων του Μουσείου», (Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, 2021).

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης που μέσω δράσεων καταδεικνύει την ευαισθησία του αναφορικά με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Το «Face Forward... into my home», που αποτέλεσε διαδραστικό πρόγραμμα, του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης την περίοδο 2017 - 2018, εστιάζει σε ιστορίες ανθρώπων που αναγκάστηκαν να αφήσουν την πατρίδα τους και προσπαθούν να ξαναχτίσουν τη ζωή τους στην Ελλάδα (Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, 2018). Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα με τίτλο «ΕΜΣΤ χωρίς σύνορα» [του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης] «...είναι ένα πρόγραμμα στο οποίο περιλαμβάνονται

συνεργασίες με πολλούς κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, που κυρίως έχουν να κάνουν με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (...)» (Συνέντευξη Α4).

Κάποια μουσεία που βρίσκονταν σε περιοχές με δομές φιλοξενίας μεταναστών δραστηριοποιήθηκαν στο πεδίο υλοποίησης οργανωμένων επισκέψεων αυτών των ομάδων στο μουσείο:

«Έχουμε και μία πρόταση από τις δομές φιλοξενίας που υπάρχουν στη Θήβα από ανθρώπους που προέρχονται από διάφορες πολιτιστικές ομάδες που αποτελούν αυτή τη στιγμή και μέρος της ευρύτερης κοινωνίας της πόλης (...) να κάνουν και πράγματα πέραν της απλής επίσκεψης στο μουσείο» (Συνέντευξη Ε1).

Μια άλλη περίπτωση αποτελεί το «Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης» που μέσω ευρωπαϊκού προγράμματος πραγματοποίησε εργαστήρια για μετανάστες:

«Το 2011 υλοποιήθηκε ένα [συγχρηματοδοτούμενο] πρόγραμμα με το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ένταξης για μετανάστες με workshop για θέατρο και workshop για φωτογραφία (...)» (Συνέντευξη Μ41).

Οι παραπάνω προσπάθειες ενδυναμώνονται μέσω της συμμετοχής των μουσείων σε διεθνή προγράμματα. Για το «Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης» το πρόγραμμα «IMPROVISA – Life in Motion» ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2020 (υποστηρίχθηκε για τα έτη 2020-2022 από το πρόγραμμα «Δημιουργική Ευρώπη» της Ευρωπαϊκής Ένωσης)· σκοπός του ήταν: «...να ενισχύσει την προσβασιμότητα σε πολιτιστικά αγαθά, φέρνοντας σε επαφή με την τέχνη νέους ανθρώπους και κοινότητες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης σε πολιτιστικούς οργανισμούς (...)» (Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, 2020).

Η συνεργασία μουσείων με φορείς και ιδρύματα που εστιάζουν σε θέματα εκπαίδευσης μεταναστών θα μπορούσε να συντελέσει στην υλοποίηση σχετικών δράσεων και προγραμμάτων. Για παράδειγμα, η EPALΕ αποτελεί μια ευρωπαϊκή, πολύγλωσση κοινότητα ανοικτής συμμετοχής επαγγελματιών του τομέα της μάθησης ενηλίκων, που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus+ και εντάσσεται στη στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση περισσότερων και καλύτερων ευκαιριών μάθησης για όλους τους ενήλικους (EPALΕ, n.d.).

Η ανάγκη δημιουργίας ενός διεθνούς δικτύου πολιτιστικών ιδρυμάτων με κοινές αρχές και αξίες που ασχολούνται με τη μετανάστευση οδήγησε στη δημιουργία του «Διεθνούς Δικτύου Ιδρυμάτων Μετανάστευσης» (International Network of Migration Institutions). Το Δίκτυο αυτό αποτελεί ένα πρότζεκτ που γεννήθηκε μετά από συνάντηση εμπειρογνομόνων για τα μουσεία μετανάστευσης και διοργανώθηκε στη Ρώμη τον Οκτώβριο του 2006 μέσω της συνεργασίας της UNESCO και του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (International Organisation for Migration) (Severo, 2009: 148). Σκοπός της συνάντησης ήταν «η ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τον ρόλο των μουσείων μετανάστευσης στην προώθηση των πολιτικών ένταξης που αφορούν τη μετανάστευση και στην προώθηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας» (Levin, 2017: 5). Ειδικότερα, τα μουσεία μετανάστευσης αντιμετωπίζουν προκλήσεις όπως «η προώθηση τόσο της κοινωνικής συνοχής όσο και της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, η προσέγγιση του κοινού, η αντιμετώπιση ευαίσθητων θεμάτων, το νέο πλαίσιο εργασίας, η συνεργασία με κοινότητες, η συνεργασία με άλλες χώρες και ειδικότερα με τις χώρες προέλευσης των μεταναστών» (Severo, 2009: 149).

Σε αυτό το πλαίσιο και με την εποπτεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μουσεία και πολιτιστικοί φορείς μπορούν να ενώσουν τις δυνάμεις τους, ώστε να προκύψουν συνεργασίες προς όφελος των μεταναστών αλλά και ευρύτερων κοινωνικών ομάδων.

4.2. Μουσειακές ξεναγήσεις στο 2ο ΣΔΕ Κέρκυρας (Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας), Πρόγραμμα Μουσειακών Ξεναγήσεων «Μουσειακοί Ψίθυροι στο Πανοπτικόν»

Το Πρόγραμμα Μουσειακών Ξεναγήσεων στο Πανοπτικόν και η μέχρι τώρα έρευνα καταδεικνύουν πως τα πλεονεκτήματα αυτού δεν αφορούν μονάχα τους εκπαιδευόμενους, αφορούν

εξίσου όλους τους εμπλεκόμενους, αφού σίγουρα ωφελούμαστε και γινόμαστε όλοι καλύτεροι άνθρωποι.

Ακολουθώντας, οι μουσειακές δράσεις ωφελούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό τους εγκλείστους, αφού η πρόσβαση στον πολιτισμό αποτελεί μέσον κοινωνικής ένταξης, έχει μορφωτική χρησιμότητα ως μέσο αποτροπής της παραβατικότητας και προλαμβάνει την κοινωνική περιθωριοποίησή τους, υπό την έννοια του προσδιορισμού της ταυτότητάς τους, ατομικής και συλλογικής.

Η ευρύτερη γνώση ως όπλο ανάπτυξης κριτικής σκέψης και η ενδυνάμωση της εν λόγω ευάλωτης ομάδας, αποδεικνύει πως η Φυλακή, το Σχολείο και το Μουσείο μπορούν να συνεργαστούν, δείχνοντας τα πολλαπλά οφέλη από τον συνδυασμό πολιτισμού και εκπαίδευσης. Κατ' επέκταση λοιπόν, ο πολιτισμός μπορεί να «σπάσει τα δεσμά» οποιασδήποτε «ειρκτής» του σύγχρονου ανθρώπου.

Τα προγράμματα που πραγματοποιούνται στα Καταστήματα Κράτησης εν γένει διαμορφώνουν αυτό που η σχετική βιβλιογραφία περιγράφει ως μία τρόπον τινά διαφυγή του εγκλείστου, ως «ένα μικρό νησί», μία νησίδα ελευθερίας, «μία ζωντανή δραστηριότητα» μέσα στο νεκρό και συχνά άγονο χωροχρόνο της φυλακής (Goffman, 1961· Δημητρούλη, 2017).

Τέλος, στην ανανεωμένη έκδοση του «Εισαγωγικού Εγχειριδίου για την Πρόληψη της Υποτροπής και την Κοινωνική Επανένταξη των Δραστών Εγκλημάτων» (Δεκέμβριος, 2018), επισημαίνεται πως «χωρίς αποτελεσματικά προγράμματα που να βοηθούν τους κρατούμενους να αντιμετωπίσουν τις πολλαπλές προκλήσεις της ζωής τους, η πιθανότητα για επιτυχή επανένταξή τους στην κοινωνία είναι πολύ πενιχρή» (United Nations Office on Drugs and Crime, 2018).

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα ανακοίνωση εστίασε στην παράθεση μουσειακών δράσεων που αφορούν δύο ιδιαίτερες ομάδες ενήλικου κοινού, τους μετανάστες και τους εγκλείστους σε Καταστήματα Κράτησης. Αρχικά, η παράθεση δράσεων μουσείων που αφορούν μετανάστες κατέδειξε ότι τα ελληνικά μουσεία με ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα αναλαμβάνουν δραστηριότητα και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μεταναστών, μιας ομάδας με ποικίλες προσδοκίες. Ο πλουραλισμός των δράσεων που αναφέρθηκε συντελεί στην απόκτηση εμπειριών και στην κοινωνική ενσωμάτωση στο πλαίσιο μιας ατομικής προσπάθειας αλλά και μιας κοινωνικής εμπειρίας, που το βίωμά της τελικά εμμένει στη μνήμη. Κατά δεύτερο λόγο, η παρουσίαση του προγράμματος με τίτλο «Μουσειακοί Ψίθυροι στο Πανοπτικόν» καταδεικνύει τη σημαντικότητα μουσειακών δράσεων και μουσειακών χώρων εντός των Καταστημάτων Κράτησης, δράσεις που συμβάλλουν ποικιλοτρόπως στην πολύπλευρη ανάπτυξη των εγκλείστων, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Επιπρόσθετα, αποδεικνύεται πως ο πολιτισμός εν γένει αποτελεί μέσο κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης, καθώς και μέσο αποτροπής της παραβατικότητας, γεγονός που βασίζεται στην παιδευτική του χρησιμότητα. Τέλος, με όχημα τις μουσειακές δράσεις, οι ευπαθείς κοινωνικά ομάδες ενδυναμώνονται, αναπτύσσοντας εργαλεία και δεξιότητες, ικανά να βελτιώσουν ακόμα και την καθημερινή τους ζωή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιαννακίδου, Α. (2019). *Εθνολογικό Μουσείο Θράκης, το έργο μας*. Φυλλάδιο. Ανακτήθηκε στις 9-4-2024 από: <https://emthrace.org/mouseio/apostoli-tou-mouseiou>
- Δημητρούλη, Κ. (2017). «Ενδυναμώνοντας τη συνέχεια...εκτός των τειχών! Εκπαίδευση και αλλαγή σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο», 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. σ. 412-425 Αθήνα: ΕΕΕΕ.

- Edwards, A. (2016). «Πρόσφυγας» ή «μετανάστης» - Ποιος όρος είναι σωστός; Γενεύη: UNHCR – The UN Refugee Agency. Ανακτήθηκε στις 9-4-2024 από: https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html
- Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. (2021). *Δράσεις ειδικού κοινού Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου*. Ανακτήθηκε στις 9-4-2024 από: https://www.namuseum.gr/education_category/eidikes-omades-2/
- Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης. (2018). *Face Forward... Into my home*. Ανακτήθηκε στις 9-4-2024 από: <https://www.emst.gr/exhibitions/past-exhibitions/face-forward-into-my-home>
- Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης. (2020). *Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Improvisa – Life in Motion*. Ανακτήθηκε στις 9-4-2024 από: <https://www.emst.gr/learning/educational-programmes/improvisa-life-in-motion>
- EPALE. (n.d.). Ανακτήθηκε στις 9-4-2024 από: <https://epale.ec.europa.eu/el/why-epale>
- Κατσελάκη, Α. (2019). *Η εκπαίδευση και ο πολιτισμός ως παράγοντες αντεγκληματικής πολιτικής. Πολιτισμός Χωρίς Δεσμά, Πρακτικά σεμιναρίου σχεδιασμού πολιτιστικών εκπαιδευτικών δράσεων σε καταστήματα κράτησης*. Έκδοση: ΥΠΠΟΑ-ΔΑΜΜΕΠ. Ανακτήθηκε στις 9-4-2024 από: <https://www.calameo.com/books/004470083256edeefe87b>
- Μπούνια, Α. (2015). Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλίππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη & Ν. Γιαννούτσου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 129-149). [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 9-4-2024 από: <http://hdl.handle.net/11419/712>
- Νόμος 4019/2011 (ΦΕΚ 216 Α'). Ανακτήθηκε στις 9-4-2024 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-epikheireseis/n-4019-2011.html>
- Νόμος 2776/1999 (ΦΕΚ 291 Α'). Ανακτήθηκε στις 9-4-2024 από: <http://www.opengov.gr/ytp/?p=3184>
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.
- Υπηρεσία Ασύλου. (2019). *Στατιστικά Στοιχεία Υπηρεσίας Ασύλου (από 07.06.2013 έως 30.04.2019)*. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Ξενογλώσση

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bloch, A. (2004). Doing Social surveys. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 163-178). London: SAGE.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). London: Taylor & Francis (Routledge). Retrieved September 09, 2022, from <https://uwe-repository.worktribe.com/output/3123247>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, C.A.: Alta Mira Press.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situations of mental patients and other inmates*. Oxford: Doubleday (Anchor).
- Iliadou, E. (2023). *Border Harms and Everyday Violence: A Prison Island in Europe*. Bristol: Bristol University Press.

- King, B. (2016). Introduction. In B. King & B. Lord (Eds.), *The Manual of Museum Learning* (pp. 3-9). New York: Rowman & Littlefield.
- Levin, A. K. (2017). Introduction: Global Mobilities. In A. K. Levin (Ed.), *Global Mobilities: Refugees, exiles, and immigrants in museums and archives* (pp. 01-26). London: Routledge.
- Severo, M. (2009). The International Network of Migration Institutions: Promoting the Public Understanding of Migration. Association of European Migration Institutions, *AEMI Journal*, vol. 7, 148-153. Retrieved on 9-4-2024 from: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00675308/document>
- Taylor, W. E. (2010). Cultural Institutions and Adult Education, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 127, 5-14. Retrieved on 9-4-2024 from: http://media.johnwiley.com.au/product_data/excerpt/83/04709520/0470952083.pdf
- UNESCO. (2016). *Recommendation concerning the Protection and Promotion of Museums and Collections, their Diversity and their Role in Society*. Adopted by the General Conference at its 38th Session Paris, 17 November 2015. United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved April09, 2024, from
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2018). *Introductory Handbook on the Prevention of Recidivism and the Social Reintegration of Offenders*. Criminal Justice Handbook Series. Vienna: English, Publishing and Library Section.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.

Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ

Παρασκευουλάκου Αλεξία
Ψυχολόγος Π030

Περίληψη

Τα αποτελέσματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης κατέδειξαν το θετικό αντίκτυπο του υποχρεωτικού πλαισίου γλωσσικής εκμάθησης (διάρκειας 400 ωρών) σε πληθυσμό συμμετεχόντων που έχουν ζήσει στη Γαλλία για 5 το πολύ χρόνια, ηλικίας 18 έως 64 ετών ως προς την ανεύρεση εργασίας, το είδος συμβολαίου, την επίγνωση των εργασιακών δικαιωμάτων και την ενίσχυση του δικτύου ανεύρεσης εργασίας των ενδιαφερόμενων. Επιπλέον, οι μητέρες, οι νεοεισερχόμενοι στην αγορά εργασίας για πρώτη φορά και οι εργαζόμενοι που απασχολούνται με μικρής διάρκειας συμβάσεις συνιστούν υπο-ομάδες για τις οποίες η ωφέλεια από τη διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική και είναι σκόπιμο να προτεραιοποιούνται για συμμετοχή σε πλαίσια γλωσσικής εκμάθησης. Τέλος, είναι σημαντικά τα οφέλη από τη γλωσσική εκμάθηση για άτομα που αναζητούν εξειδικευμένες θέσεις εργασίας. Θα ήταν χρήσιμο να αποτιμήσει τα παραπάνω η έρευνα στην Ελλάδα, δεδομένου ότι η εργασιακή ένταξη αποτελεί μείζονα πρόκληση του πλαισίου υποδοχής των ΠΤΧ.

Λέξεις κλειδιά: γλώσσα, εκμάθηση, εργασία, ένταξη, Γαλλία

1. Εισαγωγή

Το φθινόπωρο του 1945 ο στρατηγός Ντε Γκωλ υπέγραψε το διάταγμα για τη δημιουργία του Εθνικού Γραφείου Μετανάστευσης (*Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides*, OFPRA), το οποίο ιστορικά είχε την αποκλειστική αρμοδιότητα όλων των προγραμμάτων που σχετίζονται με την πρόσληψη και εισαγωγή στη Γαλλία εργαζομένων προερχόμενων από υπερπόντια

εδάφη και το εξωτερικό. Από τη μεταπολεμική περίοδο έως σήμερα, το Εθνικό Γραφείο Μετανάστευσης υπέστη αλλαγές στη μορφή και τις πολιτικές του. Η αύξουσα επιρροή των διεθνών προτύπων περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η αναγνώριση των εθνικών μειονοτήτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση και η συνειδητοποίηση της χώρας ότι οι αλλοδαποί στο έδαφός της δεν είναι πλέον προσωρινοί εργαζόμενοι αλλά σκοπεύουν να κάνουν τη Γαλλία το σπίτι τους, συνετέλεσε στην αναβάθμιση της ένταξης μεταναστών σε κύρια αποστολή του OFPRA. Σημάδι αυτής της αλλαγής είναι η έμφαση που δίνει ο OFPRA στην γλωσσική ενσωμάτωση στη γαλλική κοινωνία (Alaoui et al., 2020).

Το πρόγραμμα ένταξης του Εθνικού Γραφείου Μετανάστευσης επικεντρώνεται στο συμβόλαιο υποδοχής και ένταξης (*Contrat d'accueil et d'intégration*, CAI), που θεμελιώθηκε το 2007. Το πρόγραμμα CAI είναι υποχρεωτικό για όσους μετανάστες επιθυμούν να ζήσουν μόνιμα στη Γαλλία. Το μέρος της διαδικασίας ένταξης που είναι κρίσιμο για το παρόν θέμα είναι ο αντίκτυπος των μαθημάτων γαλλικής γλώσσας στην εργασιακή ένταξη. Τα μαθήματα του προγράμματος εν γένει στοχεύουν στις ανάγκες πολλών μεταναστών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έφτασαν στη Γαλλία πριν από την εφαρμογή του CAI. Προκύπτει επομένως ότι στη Γαλλία εφαρμόζονται πλέον πολιτικές που ενθαρρύνουν την πλήρη ένταξη των μεταναστών στη γαλλική κοινωνία. Επιπλέον, με την εφαρμογή του συμβολαίου CAI συστηματικοποιείται η ανάγκη για ενίσχυση των κυβερνητικών προγραμμάτων εκμάθησης γλώσσας και πολιτισμού.

Υπάρχουν άλλα προγράμματα που δίνουν έμφαση στη γλωσσική εκπαίδευση των μεταναστριών, ιδιαίτερα εκείνων που εξαρτώνται από τους συζύγους τους και για τις οποίες η εκμάθηση γαλλικών αποτελεί μέσο απόκτησης ανεξαρτησίας (Jourdan, 2011 ; Pellé-Guetta, 1997). Τέτοια προγράμματα υπό την αιγίδα του συμβολαίου CAI, δημιουργούνται ειδικά για γυναίκες από χώρες όπου οι σύζυγοι είναι νόμιμα εξαρτώμενα άτομα και δεν έχουν συνηθίσει στα ίδια δικαιώματα και προνόμια με τους άνδρες. Για παράδειγμα, με τη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας, το Υπουργείο Μετανάστευσης χρηματοδοτεί από το 2008 ένα πρόγραμμα για μητέρες μετανάστες που θέλουν να παρακολουθήσουν την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο αλλά αντιμετωπίζουν σημαντικά γλωσσικά εμπόδια. Δέκα ακαδημίες σε διάφορες περιοχές παρέχουν τα δωρεάν μαθήματα γλώσσας CAI σε μητέρες (και αν το επιθυμούν στους συζύγους τους) που έχουν παιδιά τα οποία φοιτούν στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα μαθήματα αυτά αναπτύσσουν τη δομή και τις λειτουργίες του γαλλικού σχολικού συστήματος. Στο περιθώριο των μαθημάτων αυτών, οι γονείς μπορούν να ενημερωθούν για τα δικαιώματα των μαθητών και των γονέων και να μάθουν στρατηγικές για να συμβάλουν στην εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους. Το πρόγραμμα αυτό απεδείχθη αποτελεσματικό καθώς οι γονείς που τα παρακολούθησαν διευκολύθηκαν στην ένταξη στη σχολική κοινότητα και οι βαθμοί των παιδιών τους βελτιώθηκαν αισθητά (Gosse-Lachaud et al., 2018 ; Primon, Moguérou & Brinbaum, 2018 ; Fresnoza-Flot , 2015; Beauchemin et al., 2013 ; Aouici & Gallou, 2014).

Να σημειωθεί ότι πριν την πρόοδο για τα διεθνή πρότυπα περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η Γαλλία δεν ήταν χώρα που είχε αντιληφθεί το ειδικό βάρος της γλωσσικής ενσωμάτωσης αλλόφωνων εργαζομένων. Ιστορικά αξίζει να σημειωθεί ότι το Σύνταγμα της Γαλλίας ορίζει ότι τα γαλλικά είναι η επίσημη γλώσσα της Δημοκρατίας και δεν αφήνει περιθώρια για την αναγνώριση της περιφερειακής ποικιλομορφίας. Αυτή η πολιτική παραπέμπει στην Τρίτη Δημοκρατία, μια σχετικά ειρηνική περίοδο κατά την οποία εγκρίθηκαν μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, γνωστών ως νόμοι Jules Ferry, που ονομάστηκαν από τον Υπουργό Δημόσιας Εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1880. Αυτές οι μεταρρυθμίσεις επικεντρώθηκαν στη συγκέντρωση της Δημοκρατίας και στη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος δημόσιας εκπαίδευσης προκειμένου να εδραιωθεί ένα ισχυρό κράτος. Τοπικές γλώσσες εκτός της τυποποιημένης γαλλικής γλώσσας, όπως τα βρετανικά (από την περιοχή της Βρετανίας) και τα οξιτανικά (από την Προβηγκία) παραγκωνίστηκαν. Έκτοτε, οι τοπικές διάλεκτοι, που μέχρι εκείνο το σημείο μιλούνταν ευρέως, έχουν ξεχαστεί από τους περισσότερους εκτός από τους παππούδες και τον ειδικευμένο μελετητή. Συνεπώς, η Γαλλία ιστορικά αναγνωρίζει

ότι από όλους τους δεσμούς που ενώνουν τα μέλη μιας κοινωνίας και ενισχύουν τη συνοχή των κρατικών θεσμών, ο δεσμός της γλώσσας τους είναι ο ισχυρότερος. Ωστόσο, η Γαλλία αναγνώρισε τις τελευταίες δύο δεκαετίες την ανάγκη να βρει την περίπλοκη ισορροπία ανάμεσα στο να επιτρέψει σε ξένες γλώσσες να ριζώσουν στο έδαφος της και στην προστασία της εθνικής της γλώσσας; Η Γενική Αντιπροσωπεία για τη Γαλλική γλώσσα και τις Γλώσσες της Γαλλίας (*Délégation générale à la langue française et aux langues de France*, DGLFLF) είναι επιφορτισμένη με την αποστολή εύρεσης αυτής της ισορροπίας.

Συνοψίζοντας, διεθνώς έχει συσχετιστεί η γλωσσική εκμάθηση με την πρόσβαση σε καλύτερα αμοιβόμενη εργασία, μη χειρωνακτική, μεγαλύτερης διάρκειας και με πλαίσιο που τηρεί τα εργασιακά δικαιώματα (Isphording, 2014). Επιπλέον, συσχετίζεται με διεύρυνση του κοινωνικού δικτύου (Isphording, 2015), ταχύτερη κοινωνική ένταξη και πολιτική συμμετοχή (Taras et al., 2013). Στην Ελλάδα, δεδομένου ότι η εργασιακή ένταξη αποτελεί μείζονα πρόκληση του πλαισίου υποδοχής των ΠΤΧ, εγείρει ερωτήματα η απουσία τέτοιου πλαισίου υποχρεωτικής εκμάθησης της γλώσσας. Εξαιρετικά βραχυπρόθεσμα και αποσπασματικά προγράμματα έχουν συνεισφέρει συγκυριακά στη μερική κάλυψη των υφιστάμενων αναγκών, χωρίς να επιτρέπουν την διεξαγωγή μελετών που θα αποτιμούσαν το όφελος για την εργασιακή ένταξη μιας σταθερής πρόβλεψης γύρω από τη γλωσσική εκμάθηση. Αξίζει επομένως να παρουσιάσουμε τον αντίκτυπο της γλωσσικής εκμάθησης στην πορεία προς την εργασιακή ένταξη, σε χώρες όπως η Γαλλία που έχει εδραιώσει πλέον μια συστηματική προσέγγιση σε αυτό το θέμα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Παρά τη δημοφιλία των πλαισίων γλωσσικής εκμάθησης διεθνώς, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς η συμβολή τους (Montserrat et al., 2013). Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα εξετάσουμε τον αντίκτυπο της γλωσσικής εκμάθησης στην εργασιακή ένταξη των ΠΤΧ.

Θα περιοριστούμε στην εξέταση του αντίκτυπου του γαλλικού πλαισίου γλωσσικής εκμάθησης (διάρκειας 400 ωρών) σε πληθυσμό συμμετεχόντων που έχουν ζήσει στη Γαλλία για 5 το πολύ χρόνια, ηλικίας 18 έως 64 ετών (Vadot, 2011).

Για τη συγκέντρωση δημοσιευμένων αναφορών, μελετών και άρθρων πραγματοποιήθηκαν αναζητήσεις σε διεθνή περιοδικά με σύστημα κριτών και σε συνδυασμό μηχανών αναζήτησης (PubMed, PsychINFO, Psycharticles, Elsevier, ScienceDirect, Scopus).

Αποδελτιώθηκαν βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν τη συμβολή γλωσσικής εκμάθησης 400 ωρών σε πληθυσμό με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, εστίασαμε στις μελέτες, αναφορές, δημοσιεύσεις, βιβλιογραφικές επισκοπήσεις που μελετούν τη συμβολή της εκπαίδευσης ως προς την ανεύρεση εργασίας, το είδος συμβολαίου, την επίγνωση των εργασιακών δικαιωμάτων και τον αντίκτυπο της στο δίκτυο ανεύρεσης εργασίας των ενδιαφερόμενων.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στη Γαλλία, η ένταξη μέσω της γλωσσικής εκμάθησης θεμελιώνει μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και υποχρέωσης μεταξύ των νεοαφιχθέντων ΠΤΧ και της Γαλλίας, η οποία παρέχοντας δωρεάν μαθήματα αναμένει σε αντάλλαγμα τη δέσμευσή τους για την υποστήριξη των αξιών της Δημοκρατίας (Alaoui et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, η Γαλλία προβλέπει από το 2007 την υποχρεωτική εκμάθηση της γλώσσας για νεοαφιχθέντες πολίτες τρίτων χωρών (ΠΤΧ) (Alaoui et al., 2020). Η έμφαση που έχει δοθεί στη γλωσσική εκμάθηση αντανάκλα την ανάγκη να διευκολυνθεί η πρόσβαση στη ενεργό ζωή και ο σεβασμός των νόμων και των ηθών από τους μετανάστες. Επιπλέον, αντανάκλα το ενδιαφέρον που έδειξε η Γαλλία στη συγκριτική μελέτη των προγραμμάτων γλωσσικής εκμάθησης για μετανάστες σε χώρες όπως η Ολλανδία, η Γερμανία και η Δανία πριν ενσωματώσει

στις δικές της ιδιαιτερότητες τη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης για μετανάστες (Bauchemin et al., 2013).

Από τη βιβλιογραφική αποδελτίωση προκύπτει ότι η υπόθεση ότι οι εργαζόμενοι που δεν έχουν μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι περισσότερο εκτεθειμένοι σε κατώτερους όρους εργασίας και διατρέχουν σοβαρό κίνδυνο χρόνιας αδήλωτης εργασίας, ευθυγραμμίζεται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Lochman et al., 2019; Le Quentrec-Creven, 2014)

Επιπλέον προκύπτει ότι η γλωσσική εκμάθηση συνδέεται με καλύτερη αντίληψη των εργασιακών δικαιωμάτων, διαπραγμάτευση και κατανόηση των συμβάσεων εργασίας ως προς τους όρους που αφορούν την αμοιβή, τις υπερωρίες, τις αργίες, την αναρρωτική άδεια και την τήρηση διαλειμμάτων κατά τη διάρκεια της εργάσιμης ημέρας (Gourdeau, 2019).

Ακόμη, η βιβλιογραφική αποδελτίωση έδειξε ότι η γλωσσική εκμάθηση συνδέεται με πιο έγκαιρη ανίχνευση και αναφορά καταχρηστικών πρακτικών (μείωση μισθών, εκφοβισμό, άδικη μεταχείριση στο χώρο εργασίας, περιορισμένη πρόσβαση στην κοινωνική ασφάλιση, την υγειονομική περίθαλψη, και τα νόμιμα επιδόματα ανεργίας, παραπλανητικά πρακτορεία εύρεσης εργασίας) και την έγκαιρη αναζήτηση υποστήριξης από συμβουλευτικά κέντρα και σωματεία πριν και μετά την πρόσληψη (Lochman et al., 2019).

Δεν πρέπει να λησμονηθεί ότι οι μητέρες, οι εισερχόμενοι στην αγορά εργασίας για πρώτη φορά και οι εργαζόμενοι που απασχολούνται με μικρής διάρκειας συμβάσεις συνιστούν υπο-ομάδες για τις οποίες η ωφέλεια από τη διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης έχει αποτιμηθεί σε διεύρυνση του δικτύου τους για την επίλυση ζητημάτων αναγνώρισης διπλωμάτων, φροντίδας παιδιών και εύρεσης μεγαλύτερης διάρκειας συμβολαίων (Gourdeau, 2019 ; Le Quentrec-Creven, 2014). Επομένως, συστήνεται να προτεραιοποιηθούν αυτές οι υπο-ομάδες για συμμετοχή σε πλαίσια γλωσσικής εκμάθησης. Επιπλέον, οφέλη από τη γλωσσική εκμάθηση προκύπτουν για άτομα που αναζητούν εξειδικευμένες θέσεις εργασίας, πέρα από την εργασία στους κλάδους αιχμής για το μεταναστευτικό/προσφυγικό πληθυσμό (τουρισμό, κατασκευές, γεωργία..) (Le Quentrec-Creven, 2014).

Επομένως, η βιβλιογραφία που εξετάστηκε τονίζει ότι η γλωσσική εκμάθηση αφενός ενισχύει την πρόσβαση στην εργασία, αφετέρου συμβάλλει έμμεσα στην καταπολέμηση συστημικών κενών και καταχρηστικών πρακτικών από εργοδότες και γραφεία ευρέσεως εργασίας (Le Quentrec-Creven, 2014). Κατά συνέπεια, η γλωσσική εκμάθηση πρέπει να αποτελεί κεντρικό άξονα της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Να σημειωθεί ότι επιλέγονται συχνότερα για θέσεις εργασίας οι γυναίκες που έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα γλωσσικής κατάρτισης. Ωστόσο οι άνδρες, που αλλάζουν εργασίες αναζητώντας να εντοπίσουν και να παραμείνουν σε αυτή που τους εξασφαλίζει τις καλύτερες αποδοχές, λαμβάνουν μεγαλύτερη ωφέλεια από την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος γλωσσικής κατάρτισης. Με άλλα λόγια, είναι απίθανο να παραμείνουν σε ανειδίκευτη θέση εργασίας οι άνδρες εν συγκρίσει με τις γυναίκες με ίδιο επίπεδο εκπαίδευσης. Επιπλέον, για να εξασφαλιστεί η ισότητα στην πρόσβαση των δυο φύλων στο πρόγραμμα γλωσσικής κατάρτισης, έχουν ληφθεί μέτρα ευέλικτου προγραμματισμού και παιδικής φύλαξης στα πλαίσια της ενισχυμένης κοινωνικής πολιτικής στη Γαλλία.

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να μελετήσουν τυχόν αποκλίσεις των παραπάνω εστιάζοντας σε βιβλιογραφικά δεδομένα που διαφοροποιούν και εξετάζουν τις περιπτώσεις ατόμων που δεν ανήκουν σε εθνικές ομάδες με πρώτη ή δεύτερη γνώση της γαλλικής σε σχέση με τα άτομα από πρώην γαλλόφωνες αποικίες. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ γυναικών ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση και τη χώρα προέλευσης (και επομένως της γλωσσικής απόστασης που χωρίζει τη μητρική τους γλώσσα από τη Γαλλική). Τέλος, το επίπεδο εκπαίδευσης που κατείχαν οι νεοαφιχθέντες κατά την έναρξη προγράμματος γλωσσικής κατάρτισης στη Γαλλία θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί λεπτομερέστερα στις μελλοντικές μελέτες

που θα εστιάσουν στις ομάδες που έλαβαν τη μέγιστη ωφέλεια από το εν λόγω πλαίσιο γλωσσικής εκμάθησης.

5. Συμπεράσματα

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η ικανότητα των μεταναστών να επικοινωνούν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει απασχολήσει τη διεθνή επιστημονική κοινότητα (Foged et al., 2022). Επιλέξαμε να περιορίσουμε στην εξέταση του αντίκτυπου του γαλλικού πλαισίου γλωσσικής εκμάθησης (διάρκειας 400 ωρών) στον πληθυσμό συμμετεχόντων που έχουν ζήσει στη Γαλλία για 5 το πολύ χρόνια, ηλικίας 18 έως 64 ετών.

Για το πλαίσιο της μελέτης μας, τα αποτελέσματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης καταδεικνύουν το θετικό αντίκτυπο της εκμάθησης Γαλλικών. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων λαμβάνει συμβόλαια αορίστου διάρκειας σε θέσεις ανειδίκευτων εργατών. Ο αντίκτυπος επιπλέον αποτιμάται σε διευρυμένο κοινωνικό δίκτυο για τους συμμετέχοντες που συμμετείχαν στο παραπάνω πλαίσιο. Όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια του προγράμματος και οι ώρες στο ημερήσιο πρόγραμμα, τόσο σημαντικότερη είναι η ωφέλεια για την εργασιακή ένταξη των συμμετεχόντων και τη διεύρυνση του κοινωνικού τους δικτύου. Θα ήταν χρήσιμο να αποτιμήσει τα παραπάνω η έρευνα στην Ελλάδα, δεδομένου ότι η εργασιακή ένταξη αποτελεί μείζονα πρόκληση του πλαισίου υποδοχής των ΠΤΧ.

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, ο αντίκτυπος της εκμάθησης Γαλλικών μελετήθηκε σε σχέση με οικονομικές παραμέτρους, κυρίως τη διάρκεια των συμβολαίων εργασίας και το ύψος των αποδοχών, με αφετηρία τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Becker, 1993). Στο παρόν, εστιάσαμε εκτός από τη διάρκεια των συμβολαίων στο βαθμό προάσπισης και αντίληψης των εργασιακών δικαιωμάτων και στην κοινωνική δικτύωση, λαμβάνοντας υπόψη μελέτες όπου χρησιμοποιήθηκαν αυτές οι παράμετροι που συναρτώνται όχι μόνο με αντικειμενικά μεγέθη (μισθοί, διάρκεια συμβολαίων) αλλά και με την υποκειμενικότητα του ερευνώμενου πληθυσμού και το νομικό καθεστώς στη Γαλλία.

Σε μελλοντικές έρευνες στην Ελλάδα θα ήταν χρήσιμο παράμετροι που απηχούν την υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων να συμπεριληφθούν στο πεδίο της έρευνας, προκειμένου κατά την οριοθέτηση του περιεχομένου των προγραμμάτων γλωσσικής κατάρτισης να προτεραιοποιηθεί ως στόχος της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας, όχι η γρήγορη και επισφαλής εργασιακή απορρόφηση αλλά η υποκειμενική ικανοποίηση από την εργασία και την κοινωνική ενσωμάτωση που αυτή συνεπάγεται. Τούτο θα συμβάλει στην ανάδειξη κυβερνητικών προγραμμάτων αντιστοίχισης θέσεων εργασίας ανα συμμετέχοντα (job-match).

Βιβλιογραφία

- Aouici, Sabrina. Gallou, Rémi. (2014) Ancrage et mobilité de familles d'origine africaine : regards croisés de deux générations. *Enfances, Familles, Générations*, 168-194.
- Alaoui, M., Hachimi, Pelabay J. (2020). Integration by contract and the 'values of the republic': Investigating the French state as a value promoter for migrants (2003–2016). In Elzbieta, M., Gozdziak, Main, Suter, I. *Europe and the Refugee Response*. Routledge, 111–127.
- Beauchemin, C. Borrel, C. & Régnard, C. (2013), Les immigrés en France : en majorité des femmes. *Population & Sociétés*, 502(7) : 1-4, 2013/7.
- Becker, G. (1993) Nobel lecture: the economic way of looking at behavior. *Journal of Political Economy*, 101 (3): 385–409.
- Gosse-Lachaud, Marie-Laurence. Mantrach, Zineb. Scivoli, Marie-Christine. (2018) La bilingualité de l'enfant : expérimentation d'une nouvelle modalité de prise en charge. *L'Autre*, Volume 18, 293-303.
- Gourdeau, Camille (2015). Une politique d'intégration au service des femmes étrangères? L'exemple français du contrat d'accueil et d'intégration. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1311, 23-29.

- Foged, M., Hasager, L., Peri, G., Arendt, J.N., Bolvig, I. (2022). Language training and refugees' integration. *The Review of Economics and Statistics*, 1–41.
- Fresnoza-Flot, Asuncion. (2015) Un double ancrage : liens familiaux et insertion sociale des enfants d'immigrés philippins en France. *Enfances, Familles, Générations*, 159-181
- Isphording, I/ (2015) *What drives the language proficiency of immigrants?* IZA World of Labor Issue 177. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Isphording, I. (2014) Disadvantages of linguistic origin—evidence from immigrant literacy scores. *Economics Letters*, 123(2): 236–39.
- Jourdan V., 2011, « Les femmes immigrées signataires du CAI en 2009 », Infos migrations n° 22, DSED.
- Le Quentrec-Creven, G. (2014). De la formation linguistique à l'intégration des nouveaux-migrants? In *Actes du XVII^e colloque international de l'AIDELF sur Démographie et politiques sociales*, Ouagadougou, pp. 1–22.
- Lochmann, A., H. Rapoport, and B. Speciale (2019). The effect of language training on immigrants' economic integration: Empirical evidence from France. *European Economic Review*, 113, 265–296.
- Montserrat Gonzalez ,G., De Cuyper, P., Steunpunt I. (2013). *The evaluation of integration policies across the OECD: a review*. Antwerp: Policy Research Centre on Integration, p.15.
- origin—evidence from immigrant literacy scores. *Economics Letters* 123(2): 236–39
- Taras, V, Rowney, J, and Steel P. (2013). Work-related acculturation: change in individual work-related cultural values following immigration. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(1), 130–51.
- Pellé-Guetta L., 1997, « Quelques éléments statistiques sur les compétences en français des immigrés », *Migrants Formation*, 108, 150-168.
- Primon, Jean-Luc. Moguérou, Laure. Brinbaum, Yaël. (2018) Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34, 13-43.
- Vadot, M. (2011). Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI): Implications des contraintes institutionnelles sur les pratiques de formation linguistique. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 244-261.

ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΗ.

Αθανασέκου Μαρία
Δρ. Ιστορικός Τέχνης, ΠΕ02

Περίληψη

Η αξιοποίηση της εικαστικής αγωγής και δραστηριοτήτων εικαστικής θεραπείας στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει μια μη παρεμβατική, ευχάριστη και ωφέλιμη ψυχικά διαδικασία για τα παιδιά, ανοίγοντάς τους δρόμους αυτογνωσίας, αισθητικής καλλιέργειας και βελτίωσης των επιδόσεών τους.

Η εικαστική αγωγή είναι ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν ως κύριο στόχο να βοηθήσουν τον μαθητή να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του με διάφορους τρόπους και να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του. Η τέχνη είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη φύση και εξέλιξη.

Στις μέρες μας, υπάρχει μια αύξηση των ψυχοθεραπευτικών πρακτικών ως λύσης στον ανθρώπινο ψυχικό και σωματικό πόνο. Η εικαστική θεραπεία αποτελεί μια προσέγγιση που στοχεύει

μέσω της ενεργητικής εικαστικής συμβολικής έκφρασης, να οδηγήσει στην ίαση του ανθρώπου. Η επαφή με τα εικαστικά φέρνει το άτομο σε επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο. Έτσι, ο φόβος μπορεί να αναγνωριστεί, να αποτυπωθεί, να δεχτεί επεξεργασία, να γίνει πιο οικείος και τελικά να αντιμετωπιστεί.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, Εικαστική Θεραπεία, Εκπαίδευση, Παιχνίδι, Ανθεκτικότητα

1. Εισαγωγή

Η ανακοίνωση συζητά δύο θεμελιώδεις πυλώνες της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, δύο βασικούς παράγοντες για την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας: τον ρόλο της εικαστικής αγωγής και της εικαστικής θεραπείας. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα επιστημονικής έρευνας, επιχειρείται η τεκμηρίωση των οφελών αυτών των παραγόντων, καθώς και η αναγκαιότητά τους για την ψυχολογική ευεξία των παιδιών.

Τα δώρα της τέχνης στην ανάπτυξη των παιδιών είναι καλά τεκμηριωμένα και η σχετική βιβλιογραφία είναι ανεξάντλητη. Από την ανάπτυξη της εγκεφαλικής λειτουργίας και των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων μέχρι τη διέξοδο συναισθηματικής έκφρασης, η τέχνη είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ζωής των παιδιών και την αυτοπραγμάτωση τους. Μπορεί να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους και να βοηθήσει στην οικοδόμηση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, ενσταλάσσοντας και ενισχύοντας το είδος των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που θα υποστηρίξουν την ανάπτυξη σε όλη την εφηβεία και την ενηλικίωση. Προσφέροντας έναν ασφαλή χώρο για την εξερεύνηση δημιουργικών και εκφραστικών δυνατοτήτων, η τέχνη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τη φύση των ορίων και την ανάληψη ρίσκων, καθώς και ευεργετικούς τρόπους για να ανταποκριθούν παραγωγικά στα λάθη τους. Η δημιουργικότητα απαιτεί συναισθηματική νοημοσύνη (Αθανασέκου, 2020), τη σχέση με την τέχνη, την κατανόηση της γλώσσας των εικόνων και των συμβόλων επίσης.

Ο καθηγητής φιλοσοφίας του Χάρβαρντ, Νέλσον Γκούντμαν, γράφει: «Αυτό που μαθαίνουμε μέσω της τέχνης γίνεται αισθητό στα οστά, στα νεύρα και στους μύες μας, όπως ακριβώς το συλλαμβάνει ο νους μας... Όλη η ευαισθησία και η ανταπόκριση του οργανισμού συμμετέχουν στην εφεύρεση και την ερμηνεία του σύμβολα» (Freeland, 2010).

Μέσα από τη συμβολική έκφραση η οποία επιτυγχάνεται τόσο στην εικαστική αγωγή, αλλά και την εικαστική θεραπεία, τα παιδιά εικονοποιούν, συμβολοποιούν και συνειδητοποιούν έννοιες και καταστάσεις, οι οποίες, διαφορετικά, είναι εξαιρετικά δύσκολο να εκφραστούν.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ο εγκέφαλος και η τέχνη

Ο εγκέφαλος, ο σκληρός δίσκος της ύπαρξής μας, είναι υπεύθυνος για τις συναισθηματικές μας αντιδράσεις και για τη διατήρηση ή όχι της μνήμης των γεγονότων, ενώ εκεί αποτυπώνονται τα ίχνη της εμπειρίας μας, το βιωμένο σώμα μας. «Είναι μια κοινή παρατήρηση ότι η εμπειρία αφήνει ένα σημάδι. Αυτή η παρατήρηση επιβεβαιώθηκε πειραματικά χάρη στις πρόσφατες ανακαλύψεις της νευροβιολογίας, οι οποίες δείχνουν ότι η πλαστικότητα των νευρωνικών δικτύων επιτρέπει την καταγραφή της εμπειρίας» (Kandel, 2005). Αυτή η πλαστικότητα θεωρείται βασικό συστατικό της μνήμης και των μηχανισμών μάθησης και αποτελεί σημαντικό τομέα της νευροβιολογίας. Τα όμορφα συναισθήματα ξεκινούν με τέσσερις νευροδιαβιβαστές: Ντοπαμίνη, ωκυτοκίνη, σεροτονίνη και ενδορφίνες. Η τέχνη και η αισθητική απόλαυση πυροδοτούν συναισθήματα και αισθήσεις. Η θετική επίδραση της τέχνης στον άνθρωπο είναι επιστημονικά αποδεδειγμένη. Μελέτες δείχνουν ότι το να αφιερώνει κάποιος μόλις 45 λεπτά για τη δημιουργία καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων μπορεί να ανακουφίσει το άγχος, να ενισχύσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και να βελτιώσει και να διατηρήσει τη μνήμη. Μια μελέτη του Πανεπιστημίου Drexel έδειξε ότι η δημιουργία τέχνης μπορεί

να μειώσει σημαντικά τις ορμόνες που σχετίζονται με το στρες στο σώμα μας. Τα αποτελέσματα της μελέτης δημοσιεύτηκαν στο επιστημονικό περιοδικό *Art Therapy με τον τίτλο Reduction in Cortisol Levels and Participants' Reactions After Art Production* (Kaimal et al, 2016). Οι «βιοδείκτες» είναι βιολογικοί δείκτες (όπως οι ορμόνες) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση συνθηκών στο σώμα, όπως το στρες. Τα οφέλη της έκθεσης στην τέχνη είναι αμέτρητα. Σύμφωνα με μια μελέτη που διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο του Westminster, οι συμμετέχοντες που επισκέφτηκαν μια γκαλερί τέχνης κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού τους διαλείμματος ανέφεραν ότι ένιωσαν λιγότερο άγχος στη συνέχεια (Ishizu et al, 2011). Είχαν χαμηλότερες συγκεντρώσεις της ορμόνης του στρες, κορτιζόλης, μόλις 35 λεπτά μετά την περιπλάνηση στη γκαλερί.

Απολαμβάνοντας την τέχνη, επίσης, οι άνθρωποι βιώνουν χαρά, παρόμοια με την αίσθηση του ερωτευμένου. Ο νευροβιολόγος Semir Zeki (2008) σάρωσε τους εγκεφάλους 28 εθελοντών όσο είχαν εκτεθεί σε κάποια μορφή τέχνης και παρατήρησαν μια άμεση απελευθέρωση ντοπαμίνης, της χημικής ουσίας που σχετίζεται με την αγάπη και την ευχαρίστηση. Επιπλέον, η επίσκεψη σε μουσεία και γκαλερί έχει ανακουφίσει τους ανθρώπους από την ψυχική εξάντληση, με τον ίδιο τρόπο που μπορούν να κάνουν και οι υπαίθριοι χώροι.

Όταν οι άνθρωποι εμπλέκονται σε σύνθετες δραστηριότητες, ο εγκέφαλος δημιουργεί νέες συνδέσεις μεταξύ των εγκεφαλικών κυττάρων. Διεγείρει επίσης την επικοινωνία μεταξύ του δεξιού και του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Κατά συνέπεια, μια μελέτη που διεξήχθη για τις επιπτώσεις της παραγωγής εικαστικών τεχνών έδειξε αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ικανότητας ενός ατόμου να προσαρμοστεί σε δύσκολες συνθήκες (Zeki, 2008). Η δημιουργία τέχνης μειώνει επίσης το άγχος και τα αρνητικά συναισθήματα, δημιουργώντας μια εμπειρία παρόμοια με το διαλογισμό. Παρόμοια με τον διαλογισμό ή την προσευχή, η τέχνη εφιστά την προσοχή των ανθρώπων σε λεπτομέρειες και περιβάλλοντα που δημιουργούν μια απόσπαση της προσοχής από τις καθημερινές σκέψεις (Shand, 2014).

2.2. Τέχνη, δημιουργικότητα, παιχνίδι.

Η τέχνη ως θεραπευτική προσέγγιση μέσω της συμβολικής της έκφρασης μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εξωτερικεύσουν στο έργο που δημιουργούν, μέρος του ψυχισμού τους και, έτσι, να κατανοήσουν, να αφομοιώσουν γεγονότα, εμπειρίες και να τα επεξεργαστούν.

Η δημιουργικότητα συνιστά την προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει νέες πραγματικότητες και προβλήματα, καθώς και να παράγει πρωτότυπες και καινοτόμες ιδέες, που είναι κοντά στην ιδέα της ανθεκτικότητας, της ικανότητας να αντέχει ή να ανακάμπτει γρήγορα από τις δυσκολίες. Μελέτες που έγιναν για την επιρροή της τέχνης στα παιδιά, έδειξαν αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι εικαστικές τέχνες, η τέχνη γενικά, μαζί με το παιχνίδι, σπάει την απομόνωση και βοηθά τα παιδιά να επικοινωνούν, δίνει νόημα/περιεχόμενο στην εμπειρία και στα συναισθήματά τους και, επίσης, προάγει την αρμονία στις προσωπικότητές τους. Η τέχνη βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα με εποικοδομητικό τρόπο (άγχος, θυμός, θλίψη, απογοήτευση, κ.ά.). Η βασική λειτουργία της τέχνης είναι να αντικειμενοποιεί τα συναισθήματα έτσι ώστε να μπορούν να παρατηρηθούν και να κατανοηθούν.

Η Μοντεσσόρι υποστηρίζει ότι τα παιδιά οδηγούνται στη γνώση όταν τους επιτρέπεται να καθοδηγούνται από τα συναισθήματά τους και να επιλέγουν ελεύθερα πώς να εργαστούν δημιουργικά. Η παιδική ηλικία συνοδεύεται από δημιουργική διάθεση και όλα τα στοιχεία του περιβάλλοντος ενσωματώνονται στην ύπαρξη του παιδιού μέσα από την παρατήρηση και την εμπειρία. Το παιχνίδι είναι ένας άλλος τρόπος ελεύθερης αυτοέκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων μέσω της χρήσης συμβολικής γλώσσας ενισχύοντας παράλληλα τη φαντασία των παιδιών. Ό,τι είναι το παιχνίδι για ένα παιδί, είναι η τέχνη για έναν ενήλικα (Winnicott, 1971). Το παιχνίδι αντιπροσωπεύει την πιο ευχάριστη και αυθόρμητη δραστηριότητα για το παιδί. Δεν είναι «μια δραστηριότητα» μεταξύ άλλων, αλλά είναι η «δραστηριότητα» *ante litteram*, κυρίως, αν όχι αποκλειστική για την παιδική ηλικία. Ψυχολόγοι, νευροψυχίατροι και παιδαγωγοί σύγχρονης εποχής

συμφωνούν και αποδίδουν τεράστια σημασία στο παιχνίδι ως σημαντικού παράγοντα διαγνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Θεμελιώδους σημασίας για την πνευματική εξέλιξη, για την εκπαίδευση του μελλοντικού ενήλικα, για την πρώτη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους, το παιχνίδι συμβάλλει στην ειρηνική και ισορροπημένη ανάπτυξή του. Στην πραγματικότητα, σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού, τα παιδιά μπορούν να ελευθερώσουν τη φαντασία τους, να εκφράσουν ολόκληρο τον εσωτερικό τους κόσμο, να διαχειριστούν την πραγματικότητα προσαρμόζοντάς την στο δικό τους σύμπαν και να εξερευνήσουν τον εξωτερικό κόσμο στις φυσικές και κοινωνικές του πτυχές. Το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει το υποσυνείδητο, τις προτιμήσεις και τους φόβους του, το εισάγει στη ζωή, καθοδηγεί τις ικανότητές του προς έναν στόχο, εκπαιδεύει τη νοημοσύνη του και του επιτρέπει να πραγματοποιήσει φανταστικά πειράματα, ακόμη και επικίνδυνα, χωρίς να αντιμετωπίσει την πιθανότητα αποτυχίας. Το παιχνίδι με την έννοια του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, της ανεξέλεγκτης φαντασίας, της κίνησης και της διασκέδασης μοιάζει με την ελληνική έννοια της «παιδείας», δηλαδή της εκπαίδευσης και του πολιτισμού.

Μέσα από τη δημιουργικότητα, την τέχνη και το παιχνίδι, ένα παιδί μπορεί να εκπληρώσει συμβολικά καλές επιθυμίες και κακές παρορμήσεις, χωρίς να φοβάται τις πραγματικές συνέπειες, και μπορεί συμβολικά να βιώσει διάφορα δύσκολα και τραυματικά σενάρια, βρίσκοντας διέξοδο για να ενδυναμωθεί πνευματικά. Ας μην ξεχνάμε ότι, όπως έχει δείξει ο Winnicott, η τέχνη είναι επίσης μια διαδικασία παιχνιδιού (1971). Το παιδί μπορεί να μάθει να ελέγχει τον πραγματικό κόσμο εξερευνώντας επιδέξια τα εργαλεία, τα μέσα, τις ιδέες και τα συναισθήματα που εκφράζονται κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού.

Η ψυχική ανθεκτικότητα εδράζεται μέσω της τέχνης. Τα παιδιά έχουν τη διέξοδο και την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά ανακτώντας και διατηρώντας την ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία. Η εφευρετικότητα, η αυτονομία, η φαντασία, η επίλυση προβλημάτων και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης είναι μερικές μόνο πτυχές που θα παρουσιαστούν ως ευεργετικά αποτελέσματα και δώρα στα παιδιά που αλληλεπιδρούν και ασχολούνται με τις τέχνες, τη δημιουργικότητα και το παιχνίδι. Το παιδί με ειδικές ανάγκες όταν έχει έφεση σε κάποια μορφή τέχνης ή κάποια άλλη ικανότητα πρέπει να την αξιοποιεί και να μην μένει στάσιμη. Διότι εάν δεν ασχολείται το παιδί με το αντικείμενο που αγαπά, αυτό θα έχει επιπτώσεις στον χαρακτήρα και στην συμπεριφορά του. Εάν ο εκπαιδευτικός και οι γονείς αντιληφθούν το ταλέντο των παιδιών τους θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και το αίσθημα ολοκλήρωσης του. Όπως αναφέρει ο Gardner στη θεωρία «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης», η νοημοσύνη είναι ένα σύνθετο πλέγμα διαφορετικών ικανοτήτων κάθε μια από τις οποίες μπορεί να αποτελεί έναν τύπο νοημοσύνης (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006). Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη ένα πλήθος ερευνών υποστήριξε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορούν να αλληλεπιδρούν με τα έργα τέχνης αποδεικνύοντας ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να συμβάλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της νοημοσύνης, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για επικοινωνία. (Gardner, 1990).

2.3. Η τέχνη ως θεραπεία – η εικαστική θεραπεία

Η σύγχρονη ιατρική αξιοποιεί την τέχνη τόσο ως διαγνωστικό όργανο, όσο και ως θεραπευτικό μέσο. Η εικαστική δημιουργία, η τέχνη γενικότερα, σπάει την απομόνωση και βοηθάει τον άνθρωπο να επικοινωνήσει, να δώσει νόημα, περιεχόμενο στην εμπειρία και στα συναισθήματα του, ενώ, επίσης, φροντίζει για την ενότητα της προσωπικότητάς του.

Η «θεραπεία μέσω τέχνης» αποτελεί μια θεραπευτική προσέγγιση που στοχεύει μέσω της ενεργητικής συμβολικής έκφρασης, να οδηγήσει στην ίαση του ανθρώπου. Η λέξη «τέχνη» δεν είναι καθόλου τυχαία, κρύβει μέσα της το ρήμα «τίκτω», που σημαίνει γεννώ. Πόσο πηγαίο είναι όλο αυτό, μπορεί να το αντιληφθεί κανείς όταν αναλογιστεί πως μέσα από αυτή ο άνθρωπος μπορεί να αναγεννηθεί.

Οι Stern και Seifert (2010) θεώρησαν τα παρακάτω για τη γλώσσα των εικόνων: Η μαγεία μέσα από την εικαστική έκφραση συμβαίνει καθώς το άτομο έρχεται σε επαφή με τα αρχικά τραύματα που

θέλουν να επουλωθούν στις περισσότερες περιπτώσεις σε ένα προ-λεκτικό στάδιο. Η τεχνική που χρησιμοποιείται στη θεραπευτική εικαστική έκφραση γίνεται σε ένα επίπεδο με την πρωτόγονη, εικαστική σκέψη. Ο Freud έκανε τη συσχέτιση της τέχνης με τα όνειρα λέγοντας ότι τα όνειρα μπορούν να εκφραστούν μέσα από τις εικόνες. Επίσης μίλησε για τη δυσκολία να «μεταφράσεις τις εικόνες σε λέξεις» (Walker, 1983). Από την άλλη πλευρά, ο Γιουνγκ (2008) είπε πως η δημιουργική έκφραση είναι ένας τρόπος να βρεις ισορροπία μέσω της συμβολικής ερμηνείας. Επίσης, η Schaverien (1991) θεώρησε ότι η εικόνα καταφέρνει να περάσει την άμυνα που υπάρχει με τις λεκτικές ερμηνείες γιατί «αποκαλύπτει, εκφράζει αλλά δεν ορίζει την ερμηνεία». Η θεραπεία μέσω της τέχνης για παιδιά, στερείται οποιωνδήποτε αισθητικών κριτηρίων ή τεχνικών ικανοτήτων. Το παιδί μπορεί, μέσω της τέχνης, συμβολικά, να αποκτήσει πρόσβαση και να αναβιώσει παλαιότερες τραυματικές εμπειρίες, να δοκιμάσει κάποια πράγματα και να εξασκείται στο μέλλον. Μπορεί να μάθει με συμβολικό τρόπο να είναι υπεύθυνο και έτσι να αισθανθεί ικανό να κυριαρχήσει στην πραγματικότητα (Rubin, 1978).

Από την άλλη πλευρά, ο Γιουνγκ (2008) είπε πως η δημιουργική έκφραση είναι ένας τρόπος να βρεις ισορροπία μέσω της συμβολικής ερμηνείας. Επίσης, η Schaverien (1991) θεώρησε ότι η εικόνα καταφέρνει να περάσει την άμυνα που υπάρχει με τις λεκτικές ερμηνείες γιατί «αποκαλύπτει, εκφράζει αλλά δεν ορίζει την ερμηνεία».

Ο Robinson (2015) έχει πει: «Η ακολουθία των εικόνων μόνη της καθαυτή είναι τόσο περιορισμένη στην εφαρμογή της όσο ένα απομονωμένο όνειρο, αφού μόνο με τη σειρά των ονείρων ή τη σειρά των εικόνων που συνθέτουν μια οργανική διαδικασία και αυτή αντικατοπτρίζει το καλειδοσκόπιο της ψυχής, μόνο τότε κάποιος αρχίζει να χτίζει την συνολική εικόνα του ανθρώπου και τη κατεύθυνση την οποία η ψυχή του δείχνει ότι πηγαίνει».

Η θεραπεία μέσω τέχνης είναι μια μορφή θεραπείας που δίνει τη δυνατότητα στους νέους ανθρώπους και στα παιδιά να εξερευνήσουν, να καταλάβουν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματα που αφορούν την προσωπική τους ανάπτυξη. Επίσης, να αναπτύξουν ικανοποιητικές σχέσεις, να διαμορφώσουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους και να κατανοήσουν τα αίτια της τυχόν κακής απόδοσης τους στο σχολείο.

Η ζωγραφική είναι ένα μέσο έκφρασης των συναισθημάτων που οι θεραπευτικές της δυνατότητες έχουν γίνει ευρέως αποδεκτές από κλινικούς ψυχολόγους, ψυχιάτρους και παιδοψυχιάτρους και αποτελεί εργαλείο ψυχολογικής παρέμβασης για τους ψυχολόγους.

Η θεραπεία μέσω της τέχνης για παιδιά χρησιμοποιεί τις εικόνες ως μέσον επικοινωνίας σε προ-λεκτικό στάδιο επικοινωνίας με το θεραπευτικό πλάνο. Στερείται οποιωνδήποτε αισθητικών κριτηρίων ή τεχνικών ικανοτήτων. Ενθαρρύνει το παιδί να αναπτύξει τη δική του εικονογραφία ζωγραφικών συμβόλων ώστε μια γενίκευση να είναι περιττή. Κάθε ένα παιδί επεξεργάζεται την αποκωδικοποίηση της δικής του εικαστικής δημιουργίας. Η ζωγραφική γλώσσα κουβαλά σε μεγάλο βαθμό την πορεία αυτοβελτίωσης και δεν χρειάζεται απαραίτητα να ερμηνευθεί με λεκτικά μέσα. Η εικόνα περιέχει ένα μεγάλο μέρος της ερμηνείας μέσω της εσωτερικής οργάνωσης. Αυτό δε χρειάζεται να γίνει αντιληπτό μέσω γνωστικών όρων όπως στη λεκτική επικοινωνία. Η εικόνα οργανώνεται από το εσωτερικό σύστημα του ασθενή και όχι από κάποιο εξωτερικό μοντέλο. Δεν παραδέχεται γενικευμένες ερμηνείες ή γενικευμένα σύμβολα. Ο ψυχολόγος ακολουθεί τα προσωπικά σύμβολα του ασθενή συμπεριλαμβανομένης της κωδικοποίησης των χρωμάτων όσον αφορά τα συναισθήματα.

Στη χρήση της τέχνης στη συμβουλευτική, η εικόνα έχει τη δύναμη, όχι ο ψυχολόγος. Ο ψυχολόγος χρειάζεται να εκπαιδευτεί έτσι ώστε να καταλαβαίνει σε βάθος όλα τα επίπεδα και να είναι σε θέση να βλέπει την κατάσταση από όλες τις σκοπιές. Να είναι σε θέση να ερευνήσει τη διαδικασία από όλες τις μεριές και όχι από μία συγκεκριμένη φόρμα. Αφήνοντας τον ασθενή να διαμορφώσει την προσωπική του γλώσσα, επίσης βοηθάει τον ψυχολόγο να αναπτύξει το προσωπικό του στυλ. Το παιδί νιώθει ασφάλεια που μπορεί να απεικονίσει τα προβλήματά του στις ζωγραφιές και μετά νιώθει πιο σίγουρο για τον εαυτό του όταν καταφέρνει να μιλήσει για αυτά χωρίς να φοβάται

μέσα στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσεως. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η παιδική δημιουργικότητα μέσω τέχνης, δεν έχει να κάνει με μαθήματα ζωγραφικής, ούτε χρειάζεται κανείς να έχει ταλέντο στη ζωγραφική για να επωφεληθεί.

Η έκφραση της παιδικής δημιουργικότητας μέσα από τη ζωγραφική βοηθάει το παιδί να εξερευνήσει τα ποικίλα συναισθήματά του. Με αυτόν τον τρόπο γνωρίζει τον εαυτό του και του δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσει και να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων. Η ζωγραφική δρα ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ του μέσα και του έξω κόσμου.

Τα συγκεκριμένα προβλήματα του ασθενή μπορούν να ερευνηθούν, να μεταδοθούν και να επεξεργασθούν χωρίς την επιβολή μιας γενικευμένης ερμηνείας. Αυτή η μέθοδος αλλάζει την ισορροπία της δυναμικής μεταξύ του θεραπευτή και του ασθενή και επομένως ενδυναμώνει τον ασθενή ώστε να αναλάβει πρωτοβουλίες στη θεραπευτική σχέση.

Η εξειδίκευση που απαιτείται μπορεί να επιτευχθεί μέσω εκτεταμένης κλινικής εκπαίδευσης, δηλαδή, κλινικής εργασίας υπό επίβλεψη. Εκπαίδευση σε βάθος σε διάφορες αντικρουόμενες και ποικίλες θεωρίες οι οποίες επιτρέπουν στον θεραπευτή (εκπαιδευόμενο) να αποκτήσει μια ευέλικτη προσέγγιση με τρόπο ώστε να προσεγγίζει κάθε έναν ασθενή ως μοναδικό. Αυτό μπορεί μόνο να επιτευχθεί από τον θεραπευτή ο οποίος έχει αναπτύξει την ενσυναίσθηση και την επιθυμία να ανακαλύψει μαζί με τον ασθενή την εικονογραφία του χωρίς να εναποθέτει τις δικές του θεωρητικές προτιμήσεις.

Η εικόνα ως μέσο έκφρασης είναι κάτι πολύ πιο πρωτόγονο από τη λεκτική επικοινωνία. Όταν το παιδί γεννιέται δεν ξέρει να μιλήσει. Οι πρώτες αναμνήσεις του είναι από το τι έχει δει, τι έχει ακούσει και τι έχει αισθανθεί με την αφή. Επομένως η εικόνα ως μέσο έκφρασης βρίσκεται πιο κοντά στο υποσυνείδητο. Πολλοί λένε πως η γλώσσα των συμβόλων (εικόνα) είναι η γλώσσα της καρδιάς. Μπορεί λοιπόν να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη σε ανθρώπους που έχουν την τάση να εκλογικεύουν πολύ και έτσι χάνουν την επαφή με το συναίσθημα.

5. Συμπεράσματα

Ο Langer (1957) υποστήριξε ότι, ένα έργο τέχνης είναι μια εκφραστική μορφή που δημιουργήθηκε για την αντίληψή μας μέσω της αίσθησης ή της φαντασίας, και αυτό που εκφράζει είναι ανθρώπινο συναίσθημα. Η τέχνη είναι μια φωνή που μπορεί να μετατραπεί σε ένα θεραπευτικό σημειωτικό εργαλείο για τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού με αναπηρία, ειδικά στους τομείς της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης. Ένας τρόπος προσέγγισης της σημασίας της τέχνης στη ζωή των παιδιών με αναπηρίες είναι μέσω της μελέτης της σημειωτικής. Η σημειωτική αφορά τη δημιουργία και τον προσδιορισμό των εννοιών με τη χρήση σημείων και συμβόλων. Μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε περισσότερο τον μεσολαβητικό ρόλο των σημείων και των ρόλων που διαδραματίζουμε εμείς και οι άλλοι στην οικοδόμηση των κοινωνικών πραγματικοτήτων (Chandler, 2002).

Πρέπει να αναρωτηθούμε πώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τέχνη ως σημειωτικό εργαλείο και πώς μπορούν να μεταμορφώσουν τις εμπειρίες των μαθητών με αναπηρίες. Η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του Eisner (2002). Η προοπτική του εξηγεί πώς οι αισθήσεις, μέσω της τέχνης, αναπτύσσουν την ικανότητα της συνείδησης και είναι ένας τρόπος να εξερευνήσουμε και να ανακαλύψουμε τα πράγματα που μας περιβάλλουν. Η σύνδεση των αισθήσεων με το περιβάλλον είναι μια διαδικασία που συνεχίζει να διαμορφώνει τη ζωή, τον πολιτισμό και τη γλώσσα. Η προοπτική του Eisner συνδέει την τέχνη με τους ακόλουθους τομείς: αισθήσεις, μάθηση, αισθητική, πολιτισμό και πρόγραμμα σπουδών.

Επιπλέον, ο Eisner (2002) εξήγησε πώς η σκέψη των μαθητών είναι συχνά μη λεκτική: Η χρήση της φαντασίας μπορεί να γίνει κατανοητή μέσω των παρατηρήσεών τους σχετικά με την οπτικοποίηση, την ακρόαση και τη χρήση της μεταφοράς ως τρόπων εμβάθυνσης της κατανόησης. Επιχειρώντας μια προσέγγιση στον τομέα της τέχνης, της εκπαίδευσης και των παιδιών με αναπηρία,

η έρευνα δείχνει πώς το έργο τέχνης λειτουργεί ως η φωνή τους και ότι μέσα από αυτό μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω των διαφόρων συμβόλων της τέχνης (Shand, 2014).

Ο Dirkx (2001) έδειξε ότι τα παιδιά με αναπηρία, με σωματική και αισθητική δυσλειτουργία, μέσω των έργων τέχνης, μπορούν να εκφράσουν τις δικές τους εμπειρίες. Η μελέτη του Darrow (2006) αποκάλυψε πώς η χρήση και η εφαρμογή της τέχνης και η ζωγραφική σε νέους με αναπηρία μπορεί να αλλάξει τις αρνητικές και καταπιεστικές εμπειρίες της ζωής τους ενθαρρύνοντας θετικές και χωρίς αποκλεισμούς προοπτικές. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως είναι σημαντικός ο χώρος, η υφή και το χρώμα, τα χαρακτηριστικά της έκφρασης του έργου τους, προκειμένου να αποκαλυφθεί η ταυτότητά τους. Το έργο τους είναι μια φωνή της αναπηρίας τους, η οποία προάγει την ένταξη και την ποικιλομορφία μέσω της αναγνώρισης ενός χώρου για αυτούς στην κοινωνία.

Από την άλλη πλευρά, ο Ροντάρι (2001) δήλωσε ότι οι τέχνες δίνουν την ευκαιρία να ακολουθήσουν «διεπιστημονική προσέγγιση» στη μάθηση, συνδυάζοντας στοιχεία μουσικής, χορού, δράματος και εικαστικών τεχνών, προκειμένου να εξερευνήσουμε μια έννοια με πολλούς τρόπους.

Οι ερευνητές ανέφεραν πώς η μουσική ενισχύει διάφορους τομείς όπως η ένταξη, οι διδακτικές πρακτικές, η ενίσχυση της ταυτότητας σε μικρότερα παιδιά και ενήλικες με αναπηρία (Darrow, 2006). Οι δεξιότητες επικοινωνίας μπορούν να γίνουν χρησιμοποιώντας μουσική μέσα σε ιστορίες: Οι εικόνες συμβάλλουν στη σημασία των λέξεων και η μουσική υπόκρουση συμβάλλει στη μετάδοση της ιστορίας συναισθηματικού περιεχομένου.

Η τέχνη έχει μια θεραπευτική και διαλογιστική ποιότητα τόσο για τα παιδιά, όσο και τους δασκάλους. Η τέχνη χτίζει την αυτοπεποίθηση με τον μη παρεμβατικό τρόπο που τα παιδιά χρειάζονται. Αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητα να εργάζονται από το μέρος στο σύνολο. Αναπτύσσει εμπιστοσύνη στον εαυτό και τον δάσκαλο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασέκου, Μ. (2020). Γιατί με αφορά η τέχνη. Οι πολλές της διαστάσεις και πως αξιοποιούνται στη ζωή μας. Αθήνα: Ηδύεπεια.
- Γιουνγκ, Κ. Γκ. (2008). Ψυχολογία και Απόκρυφο. Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας (Τόμ. Β'). Αθήνα.
- Freeland, C. (2010). Μα είναι αυτό τέχνη; Εισαγωγή στη θεωρία της τέχνης. Αθήνα: Πλέθρον.
- Ροντάρι, Τζ. (2001). Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες (μτφρ. Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Chandler, D. (2002). *Semiotics: The Basics* (1st ed.). Routledge.
- Darrow, A.A. (2006). The role of music in deaf culture: deaf students' perception of emotion in music. *J Music Ther.* Spring;43(1):2-15.
- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. In Merriam, S. (Ed.) *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. USA: Yale University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoxter, S., (1977), *Play and Communication in Child Psychotherapy*. at M. Boston & D. Daws (eds) *The Child Psychotherapist and Problems of Young People*. London Wildwood House.
- Ishizu, T, Zeki, S. (2011). Toward a brain-based theory of beauty. *PLoS One* 6.

- Kaimal, G., Ray, K. & Muniz, J. (2016). Reduction of Cortisol Levels and Participants' Responses Following Art Making. *Art Therapy Journal*, Published online: 23 May 2016, pp. 74-80.
- Kandel, E., R. (2005). *Psychiatry, Psychoanalysis, and the New Biology of Mind*. New York: American Psychiatric Publishing.
- Langer, S. (1957). *Reflections on art*. The Johns Hopkins Press.
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education*. New York: Viking.
- Rubin, J. A. (1978). *Child Art Therapy: Understanding and Helping Children Grow through Art*, Litton Educational Publishing, Inc.
- Schaverien, K&J, (1991). *Art Psychotherapy and Psychosis*. London: Routledge.
- Shand, M. (2014). *Understanding and building resilience with art: A socio-ecological approach*, Edith Cowan University, online thesis.
- Stern, M. J., Seifert, S. C. (2009). *The Arts and Civic Engagement: A Field Guide for Practice, Research, and Policy Civic Engagement and the Arts*.
- Walker, A.B. and Thompson, L. (1983). Intimacy and Intergenerational Aid and Contact among Mothers and Daughters. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 841-849.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock: London.
- Zeki, S. and Romaya, J (2008). Neural correlates of hate. *PLOS ONE* 3 (10) Article e3556.

ΖΩΝΤΑΝΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ - ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΑΛΑΝΟΒΡΥΣΗΣ ΕΛΑΣΣΟΝΑΣ

Κεφάλαι Ευανθία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Εξετάζουμε την προοπτική εξέλιξης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας ως μελέτη περίπτωσης το Ειδικό Σχολείο Γαλανόβρυσης Ελασσόνας όπου η συγγραφέας υπηρέτησε ως διευθύντρια, και ως ερευνητικά εργαλεία: Το σχεδιασμό του επιχειρηματικού υποδείγματος ενός εργαστηρίου κατασκευών από επαναχρησιμοποιούμενα και φυσικά υλικά. Την εκτεταμένη ανάλυση SWOT(Strengths,Weakness,Opportunities,Threats),για την επίτευξη στρατηγικών αειφορίας, και την αξιολόγηση της δυνατότητας λειτουργίας του Ειδικού Σχολείου ως Ζωντανό Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με το υπόδειγμα των 5 ελίκων.

Οι δράσεις που αφορούν τον σχεδιασμό και την χρήση εργαλείων για κατασκευές τέχνης και χρηστικών αντικειμένων που συντελούν στην ανάπτυξη πολλαπλών βασικών δεξιοτήτων ζωής και μπορούν να αποτελέσουν μια ευρύτερη ολοκληρωμένη δραστηριότητα ενταγμένη στο επιχειρηματικό υπόδειγμα λειτουργίας του εργαστηρίου δεξιοτήτων με βιωματική εκπαίδευση σε πολλαπλά φυσικά περιβάλλοντα. Η ένταξη ενός κρίσιμου αριθμού σημαντικών δραστηριοτήτων μπορούν να οδηγήσουν στην διοικητική ωρίμανση του ειδικού σχολείου ως ένα σύγχρονο ζωντανό περιβαλλοντικό εργαστήριο σύμφωνα με το υπόδειγμα των 5 ελίκων.

Λέξεις κλειδιά: Ζωντανό Εργαστήριο, Σχολικό Εργαστήριο Δεξιοτήτων, Δράσεις Κατασκευών.

1. Εισαγωγή

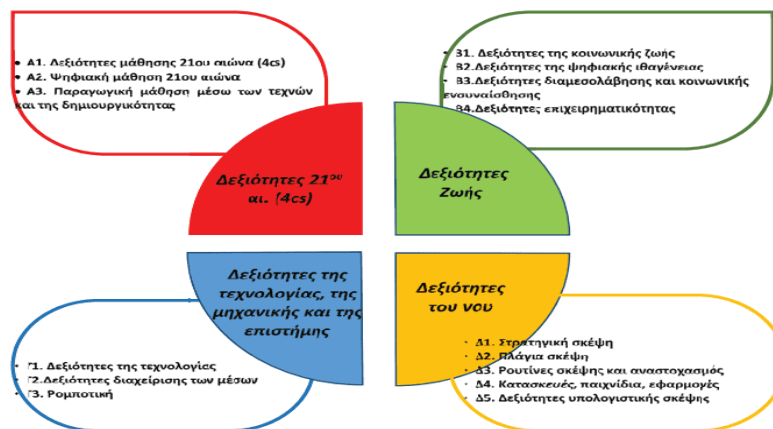
Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα εργαστηρίων δεξιοτήτων με την ονομασία 21st Century Skills Labs βραβεύτηκε από το Global Education Network Europe GENE <https://www.gene.eu/awards> Global

Education in Europe (GENE) και απετέλεσε τη βάση της εισαγωγής των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα περιγράφεται στην ιστοσελίδα <https://iep.edu.gr/el/psifiako-arithmetirio/skill-labs> του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων αποτελούν καινοτόμο, δυναμικά εξελισσόμενη, διδακτική και εκπαιδευτική δράση και εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά την πιλοτική τους εφαρμογή το 2021.

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων έχουν ως στόχο την προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων, με εστίαση στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων (soft skills), δεξιοτήτων ζωής (life skills) και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης (STEM Skills) και έχουν ενσωματωθεί στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων, δημόσιων και ιδιωτικών αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης.

Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των εργαστηρίων δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων είναι αναρτημένο στη σελίδα του ΙΕΠ <https://iep.edu.gr/el/thesmiko-plaisio> που περιλαμβάνει στοχοθετημένες δεξιότητες που ομαδοποιούνται και καλλιεργούνται σε τέσσερις κύκλους, ήτοι δεξιότητες 21ου αιώνα, δεξιότητες Ζωής, δεξιότητες τεχνολογίας, μηχανικής και επιστήμης και δεξιότητες του Νού (Εικ.1)



Εικόνα 1: Οι Κύκλοι Δεξιοτήτων στα Εργαστήρια

Το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» ομαδοποιείται σε τέσσερις (4) Θεματικές Ενότητες, ήτοι Ζω Καλύτερα (Ευ Ζήν), Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη, Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία. Οι Θεματικές Ενότητες προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης και διαμορφώθηκαν στην τελική της μορφή μετά από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2020 – 2021. (Εικ.2).



Εικόνα 2: Θεματικές Ενότητες των Εργαστηρίων

1.1. Το Ειδικό Σχολείο ως Ζωντανό Εργαστήριο Δεξιοτήτων Κατασκευών

Το πλαίσιο λειτουργίας των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην Παροχή Ξεχωριστής Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής στην Προσχολική και τη Σχολική Εκπαίδευση στη χώρα μας περιγράφεται στην ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/parohi-xehoristis-ekpaideysis-eidikis-agogis-stin-prosholiki-kai>

Με βάση το ανωτέρω πλαίσιο το Ειδικό Σχολείο θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει ένα Ζωντανό Εργαστήριο (Living Lab) (Leminen, 2015), λαμβάνοντας υπόψη τις πέντε βασικές αρχές CoreLabs (2007) που διέπουν τις μεθοδολογίες των Ζωντανών Εργαστηρίων και οι οποίες είναι, 1) Συνέχεια, 2) Ανοιχτότητα, 3) Ρεαλισμός, 4) Ενδυνάμωση των χρηστών και 5) Αυθορμητισμός και τα κοινά στοιχεία που μοιράζονται τα Ζωντανά Εργαστήρια τα οποία είναι: 1) Προσεγγίσεις πολλαπλών μεθόδων, 2) Αφοσίωση χρηστών, 3) Συμμετοχή πολλών ενδιαφερομένων, 4) Ρύθμιση πραγματικής ζωής, και 5) Συν-δημιουργία σύμφωνα με το Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας Ζωντανών Εργαστηρίων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Living Lab Methodology: Handbook. European Commission 2017-2019).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής επιτρέπει στα άτομα να επιτύχουν στο περιβάλλον στο οποίο ζουν (Danish and Nellen, 1997) και «η επιτυχημένη, ανεξάρτητη λειτουργία ενός ατόμου στην ενήλικη ζωή είναι αποτέλεσμα της καλής απόκτησης δεξιοτήτων ζωής» Cronin (1996) σε συνδυασμό με το ότι η βιωματική μάθηση «είναι η διαδικασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσα από το μετασχηματισμό της εμπειρίας» (Kolb, 1984), αναπτύχθηκαν οργανωμένες δράσεις κατασκευών.

Σύμφωνα με τους Donnellan & Mathews (2021) η καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων χρήσης εργαλείων και μεθόδων στην καθημερινή ζωή οδηγεί σε υψηλή αυτοεκτίμηση και επιτυχημένη ανεξαρτητοποίηση ενώ αναπτύσσει την συν-δημιουργία, την συνεργασία και την καλύτερη επικοινωνία και ανάπτυξη κοινωνικότητας οι ίδιοι ερεύνησαν τις απαιτούμενες ειδικές δεξιότητες της καθημερινής ζωής, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες απασχόλησης για ένα υποσύνολο ατόμων με ειδικές αναπηρίες ανάμεσα στις οποίες ήταν και οι δράσεις κατασκευών που συμβάλουν στην διευκόλυνση της καθημερινότητας αλλά και της αισθητικής του περιβάλλοντος χώρου.

Ανάμεσα στις δράσεις που αναπτύχθηκαν στο Ειδικό Σχολείο Γαλανόβρυσης Ελασσόνας ήταν και δράσεις κατασκευών. Οι δράσεις αυτές ήταν δυνατό να πραγματοποιηθούν για μια σειρά από λόγους όπως η ύπαρξη κατάλληλων εργαλείων και χώρων μεταξύ των οποίων και κήπου, η ύπαρξη σχετικής κουλτούρας συμμετοχής και ενασχόλησης των μαθητών στα σπίτια τους, η ύπαρξη τεχνογνωσίας απλών κατασκευών στο προσωπικό και η διάθεση να υποστηρίξει την ανάπτυξη και βελτίωση των μαθητών και η αναζήτηση της ανάπτυξης και ενσωμάτωσης περαιτέρω τεχνογνωσίας στο ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

2 Ερευνητική Μεθοδολογία

Για να αξιολόγηση της προοπτικής λειτουργίας ενός Ειδικού Σχολείου ως Ζωντανό Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εξετάσαμε μεταξύ άλλων τον ρόλο που μπορεί να παίξουν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων Κατασκευών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία:

2.1. Έρευνα Δράσης - Μελέτη Περίπτωσης

Στη νέα χιλιετία οι Darder et. al. (2003) πρότειναν μια «κριτική παιδαγωγική» που επιτρέπει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις συνδημιουργώντας νέα μάθηση και γνώση από τις εμπειρίες τους.

Η έρευνα δράσης αποτελεί μία αναστοχαστική έρευνα η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να βελτιώνουν τις πρακτικές παρεμβάσεις τους και να επιτυγχάνουν αναδιάταξη των δυνάμεών τους αξιοποιώντας δημιουργικά τη συσσωρευμένη εμπειρία. Ο ίδιος υιοθέτησε την ιδέα ότι η κοινωνική

διαδικασία μπορεί να διερευνηθεί μέσω της εισαγωγής αλλαγών και την επιστημονική παρατήρηση των αποτελεσμάτων αυτών των αλλαγών Lewin (1946).

Η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την εντατική, λεπτομερή και σε βάθος μελέτη ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (ομάδα παιδιών, τάξη, σχολείο), κ.λπ. Στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τύποι παρατήρησης (συμμετοχικής και μη συμμετοχικής παρατήρησης), μελέτη ημερολογίων, εγγράφων, επιστολών, σχετικών εγγράφων, βίντεο, κ.ά. Έτσι, στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα ευρύτατο φάσμα μεθόδων και τεχνικών έρευνας (McKernan, 1996).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω μελέτης των αρχείων των δράσεων, παρατηρήσεων και συζητήσεων με τα εμπλεκόμενα σε αυτές μέλη. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν συμμετοχικές παρατηρήσεις και ημερολόγιο εμπειριών ερευνητή.

Μέσω της συστηματικής παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο περιβάλλον όπου αυτή διαδραματίζεται παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει σε βάθος το εκπαιδευτικό φαινόμενο, να αναδείξει τα στοιχεία που το συνθέτουν, να συλλάβει τη δυναμική φύση των γεγονότων και να ανιχνεύσει σημαντικές τάσεις. Αντικείμενο της παρατήρησης αποτέλεσε η καταγραφή αξιοσημείωτων για τον ερευνητή συμβάντων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία όπως είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Στην παρούσα έρευνα διεξήχθη ημι-δομημένη παρατήρηση, δηλαδή ο ερευνητής είχε μια ατζέντα θεμάτων ωστόσο και κατέγραψε και άλλα συμβάντα, τα οποία έκρινε αξιοσημείωτα με στόχο την αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων, των ευκαιριών και των απειλών που διαφαίνονταν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι παρατηρήσεις καταγράφηκαν σε ημερολόγιο εμπειριών με ηλεκτρονική μορφή, το οποίο συμπληρώθηκε αφού είχε μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα από τη στιγμή που έγιναν οι παρατηρήσεις (Cohen et al., 2008).

Η συλλογή δεδομένων παρήγαγε πλούσια πληροφόρηση για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Μέσα από μια ημι-δομημένη τεχνική παρατήρησης, σημειώσαμε έναν αριθμό βασικών παραγόντων που επηρεάζουν την προσέγγιση του τομέα της δραστηριοποίησης των ατόμων με αναπηρία οι οποίες είναι το ανθρώπινο δυναμικό και τα χαρακτηριστικά του, ο προσαρμοσμένος εξοπλισμός, η συνεργασία με άλλους φορείς, οι δημόσιες σχέσεις και ο στρατηγικός προγραμματισμός.

Η ερευνήτρια και διευθύντρια του σχολείου διευθέτησε συναντήσεις ενημέρωσης, προτάσεων και ανταλλαγής απόψεων με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των προγραμμάτων του σχολείου και συζητήθηκαν διάφορα θέματα όπως η επιλογή και οι σκοποί των δράσεων, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και οι τρόποι συμμετοχής των μαθητών και η σκοπιμότητα εμπλοκής σχετικών φορέων κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος του εργαστηρίου κατασκευών.

Στις δράσεις κατασκευών που αναπτύχθηκαν εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν εναλλακτικές επιλογές συνεργασιών μεταξύ των μαθητών και συνδυασμού και χρήσης υλικών.

Στην παρούσα εργασία αναλύθηκαν δράσεις κατασκευών στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν επαναχρησιμοποιούμενα και φυσικά υλικά τα οποία συλλέχθηκαν, καθαρίστηκαν, ταξινομήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά με ταυτόχρονη βιωματική μάθηση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά τόσο σε μαθησιακό και συναισθηματικά αναπτυξιακό όσο και σε πρακτικό ζώης, επίπεδο. Παρουσιάζουμε με οπτικό υλικό κατασκευαστικές δράσεις και τα αποτελέσματά τους, τονίζοντας ότι είχαμε σε όλες τις δράσεις την πλήρη αποδοχή συμμετοχής και διάχυσης των αποτελεσμάτων από τους γονείς οι οποίοι πολλές φορές συμμετείχαν στις δράσεις όπως και εθελοντές από την τοπική κοινωνία. Το σχολείο ανοιχτό στην προσφορά υλικών που δεν χρειαζόταν πλέον από τοπικές επιχειρήσεις, κατάφερε να εξοπλιστεί πλήρως με όλα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, μαζί με αυτά που συλλέχθηκαν από τα παιδιά, για να γίνουν οι κατασκευές. Το αποτέλεσμα πολύπλευρο για όλους τους εμπλεκόμενους. Σημαντικός παράγοντας

επιτυχίας η οργάνωση του σχολείου με ασφαλείς θέσεις- πάγκους εργασίας, με όλα τα απαραίτητα κάθε φορά εργαλεία χρήσης που άλλα αγοράστηκαν από το σχολείο και άλλα δωρίστηκαν από γονείς και επιχειρήσεις. Η συλλογική συμμετοχή όλων στις δράσεις και η αξιοποίηση στο έπακρο των δεξιοτήτων του καθενός από τους εμπλεκόμενους, συντέλεσαν στο άριστο αποτέλεσμα των κατασκευαστικών δράσεων και την ανάπτυξη των μαθητών σε όλους τους τομείς (γνωστικό-αναπτυξιακό-συναισθηματικό- δεξιοτήτων). Καταφέραμε να έχουμε ένα σχολείο με την ζεστασιά του σπιτιού, στο οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί, γονείς και εμπλεκόμενοι, έβγαλαν τον καλύτερο εαυτό τους με τα μέγιστα αποτελέσματα. Σας παρουσιάζουμε οπτικό υλικό από τις κατασκευαστικές μας δράσεις (Εικ 3):



Εικόνα 3: Κατασκευαστικές Δράσεις Ειδικού Σχολείου Γαλανόβρυσης.

2.2. Σχεδιασμός επιχειρηματικού υποδείγματος

Το επιχειρηματικό υπόδειγμα είναι μία μέθοδος ανάλυσης που εξηγεί το πώς οι οργανισμοί επιβιώνουν μέσα στο ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον (Zott et al., 2011). Περιλαμβάνει μία ολιστική προσέγγιση, σε επίπεδο συστήματος, λειτουργίας και του τρόπου που αυτός δημιουργεί και λαμβάνει αξία.

Ο επιχειρηματικός καμβάς αποτελεί το κύριο εργαλείο σχεδιασμού επιχειρηματικών υποδειγμάτων σε μία διαδικασία πέντε φάσεων (Κινητοποίηση, Κατανόηση, Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Διαχείριση) σε συνδυασμό με άλλα εργαλεία, για τη δημιουργία, ανάλυση, δοκιμή, επιλογή, αξιολόγηση και προσαρμογή του.

Οι Osterwalder, A., & Blank, S. (2016). πρότειναν τον Καμβά των Στόχων (Mission Canvas) για την προσαρμογή του κλασσικού Καμβά σε περιπτώσεις δημόσιων οργανισμών όπου ο στόχος του μοντέλου δεν είναι τα χρήματα, αλλά πρέπει να κινητοποιηθούν πόροι και να υπάρξει προϋπολογισμός για να λυθεί ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και να δημιουργηθεί αξία για ένα σύνολο συμμετεχόντων.

Ο σχεδιασμός του επιχειρηματικού υποδείγματος του εργαστηρίου κατασκευών του Ειδικού Σχολείου Γαλανόβρυσης Ελασσόνας πραγματοποιήθηκε με την χρήση καμβά του υποδείγματος των Osterwalder & Pigneur (2010) και περιγράφει την παραγωγή αξίας και την βιωσιμότητας της δράσης

διατροφής όπως προέκυψε μέσα από την έρευνα δράσης με την ενεργητική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε κύκλους συνεχούς βελτίωσης (Coenen, Donche & Ballon, 2015).

Ο καμβάς δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε πλήρης ούτε τυπικός για παρόμοιου τύπου σχολεία λόγω των διαφοροποιήσεων σε μέγεθος, τοποθεσία, ιστορικό εξέλιξης διοικητικής ικανότητας και ανάπτυξης της κοινωνίας των πολιτών, κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον υποστήριξης.

Είναι προφανές ότι οι δράσεις διατροφής μπορούν να εμπλουτιστούν και να συμπληρωθούν από συμπληρωματικές δράσεις υποστήριξης της ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής σε συναφή με τη γεωργία και την κτηνοτροφία επαγγέλματα όταν το σχολείο λειτουργεί σε αντίστοιχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα όπου ευνοούνται οι συνθήκες ανάπτυξης των αντίστοιχων δεξιοτήτων στο οικιακό περιβάλλον. (Πίν.1)

Πίνακας 1. Επιχειρηματικός Καμβάς Εργαστηρίου Κατασκευών (Osterwalder & Pigneur, 2010)

Βασικές Εξωτερικές συνεργασίες	Κρίσιμες Δραστηριότητες	Προτάσεις (προϊόντα, υπηρεσίες) που προσθέτουν αξία	Σχέσεις με το εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον	Μερίδια αγοράς
Υπηρεσίες (εγκρίσεις) Δήμος Γονείς Φορείς Υποστήριξης Εθελοντές Προμηθευτές εξοπλισμού Προμηθευτές πρώτων υλών	Αυτοεξυπηρέτηση Προγραμματισμός έργων Εύρεση πρώτων υλών Προετοιμασία Εκπαίδευση στα Εργαλεία Διαχείριση προϊόντων Ασφάλεια Ποιότητα	Κατασκευές Ανακύκλωση Επαναχρησιμοποίηση	Προσωπικές Τηλεφωνικές Email Internet	Γονείς – κατασκευές στο σπίτι Εργοδότες σε τεχνικά επαγγέλματα Περιβαλλοντικοί Φορείς Επιχειρήσεις Αειφορίας
	Κρίσιμοι πόροι Διοίκηση Εκπαιδευτικοί Γονείς Παιδιά Εργαστήρια Κατασκευών Εθελοντές Εξοπλισμός		Κανάλια Επικοινωνίας Περιοδικά Εφημερίδες Συνέδρια Εκδηλώσεις	
Δομή Κοστολόγησης Κόστος εργαλείων και συμπληρωματικών υλικών		Ροές εισοδημάτων Χρηματοδότηση Σχολείου Δωρεές υλικών και εργαλείων Πωλήσεις έργων		

2.3. Εκτεταμένη Στρατηγική Ανάλυση SWOT

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τα δυνατά σημεία, τις αδυναμίες, τις ευκαιρίες και τις απειλές των εργαστηρίων κατασκευών σε σχέση με τη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα προήλθαν από συζητήσεις με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων και των εκπροσώπων των λοιπών συμμετεχόντων της κοινωνίας των πολιτών.

Πίνακας 2: Εκτεταμένη ανάλυση SWOT των εργαστηρίων κατασκευών σε σχέση με τη σχολική μονάδα.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	Opportunities (Ευκαιρίες)	Threats (Απειλές)
	Ανάπτυξη δραστηριοτήτων Πρόσληψη Εξειδικευμένου Προσωπικού. Σημαντικό υλικό δράσεων που έχουν ήδη αναπτυχθεί. Ύπαρξη επιχειρήσεων που έχουν ενδιαφέρον ανάπτυξης των δεξιοτήτων απασχόλησης στο αντικείμενο λειτουργίας τους. Κοινωνική συνοχή	Αδιαφορία συμμετοχής σε δράσεις που δεν βασίζονται στη βιωματική γνώση. Μη έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών. Φόβος ανάληψης κινδύνων δράσεων που αναπτύσσουν βιωματικές εμπειρίες.
Strengths (Δυνάμεις) Ένα ειδικό σχολείο (1)συνήθως έχει υποδομή κατασκευών με δράσεις στον χώρο του κήπου και για δράσεις έργων αισθητικής όπως ζωγραφικής (2) μπορεί να απασχολήσει πολλαπλές ειδικότητες και είναι εύκολο	SO Πρόσληψη κατάλληλου προσωπικού. Βελτίωση υποδομής. Βελτίωση εξοπλισμού.	ST Επιλογή βιωματικών δράσεων. Προγραμματισμός δράσεων μόνιμων εκπαιδευτικών και ένταξη επιλεγμένων τυποποιημένων

να ζητηθούν από το Υπουργείο που μπορεί να καθορίσει τα προσόντα πρόσληψης προσωπικού. Κοινωνική συνοχή (Ανάπτυξη δικτύων μεταξύ σχολείου και κοινότητας) Παιδαγωγική ανάπτυξη (Μη-τυπικές μορφές μάθησης, συνεργατική μάθηση, μετασχηματιστική μάθηση)	Ένταξη εθελοντικής συνεισφοράς δομών και επιχειρήσεων της περιοχής. Προσαρμογή δημοσιευμένων επιτυχημένων δράσεων.	ευκολότερων δράσεων που έχουν εξελιχθεί σε δραστηριότητες για τους αναπληρωτές που θα καθυστερήσει ο διορισμός τους.
Weaknesses (Αδυναμίες) Ομοιομορφα προγράμματα σπουδών. Δυσκολία προσαρμογής δράσεων σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ανομοιομορφία περιβάλλοντος. Ανομοιομορφία μέσων και εξοπλισμού. Αδυναμία εύρεσης κατάλληλου προσωπικού. Προβλήματα οργάνωσης και διαχείρισης, Εκπαιδευτικές αδυναμίες (έλλειψη ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών) Οικονομικές δυνατότητες (Αδυναμία κάλυψης εξόδων)	WO Έξυπνη επιλογή δράσεων που μπορούν να βοηθήσουν σε δραστηριότητες. Συνεργασία για ένταξη πολλαπλού διδακτικού περιεχομένου σε βιωματικές δράσεις. Ένταξη γονέων και εθελοντών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση.	WT Δίνουμε το παράδειγμα. Ζητούμε βοήθεια από τις διευθύνσεις Αναπτύσσουμε σχέσεις συνεργασίας. Συμμετέχουμε με άλλα σχολεία.

3. Το Ειδικό Σχολείο ως Ζωντανό Περιβαλλοντικό Εργαστήριο Κατασκευών

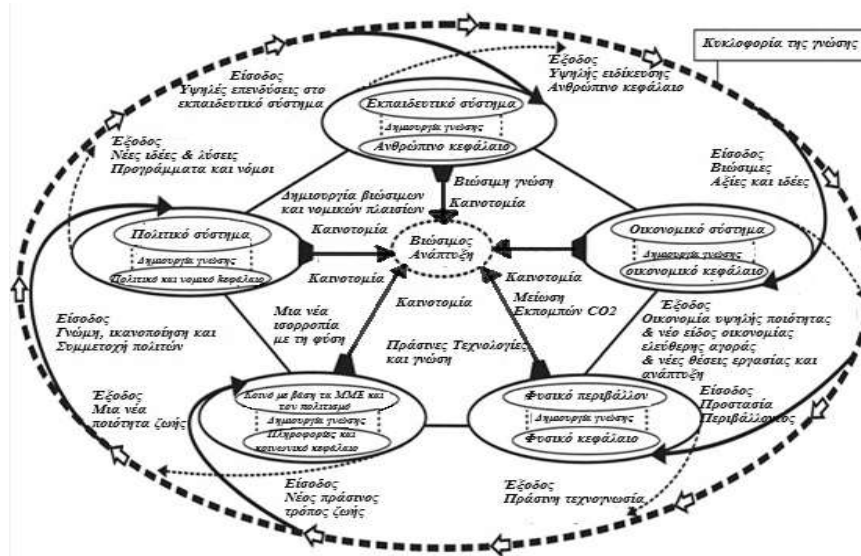
Τα κοινά στοιχεία των Ζωντανών Εργαστηρίων, σύμφωνα με το Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας Ζωντανών Εργαστηρίων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2017-2019), είναι τα ακόλουθα: 1) Προσεγγίσεις πολλαπλών μεθόδων, 2) Αφοσίωση χρηστών, 3) Συμμετοχή πολλών ενδιαφερομένων, 4) Ρύθμιση πραγματικής ζωής, 5) Συν-δημιουργία.

Οι πέντε βασικές αρχές που διέπουν τις μεθοδολογίες των Ζωντανών Εργαστηρίων είναι (CoreLabs, 2007): 1) Συνέχεια, 2) Ανοιχτότητα, 3) Ρεαλισμός, 4) Ενδυνάμωση των χρηστών και 5) Αυθορμητισμός. Μεταξύ αυτών των πέντε αρχών, τρεις ξεχωρίζουν, καθώς αντιπροσωπεύουν τον πυρήνα των Ζωντανών Εργαστηρίων. Η πρώτη είναι η ενδυνάμωση των χρηστών, η δεύτερη είναι η ανοιχτότητα, η οποία μπορεί να σχετίζεται με την ανοιχτή καινοτομία, το πλήθος πηγών και την εμπλοκή χρηστών. Η τρίτη είναι ο ρεαλισμός και εστίαση στις πραγματικές συνθήκες, (Bergvall-Kåreborn & Ståhlbröst, 2009).

Η επιτυχία των Ζωντανών εργαστηρίων μπορεί να μετρηθεί με βάση τα ακόλουθα τέσσερα βασικά στοιχεία (CoreLabs, 2007): 1) Καινοτομία, 2) Συνεργασία, 3) Πολλαπλό πλαίσιο και 4) Βιωσιμότητα.

Το υπόδειγμα της Πενταπλής Έλικας (Carayannis & Campbell 2010), απεικονίζει τη συλλογική αλληλεπίδραση και ανταλλαγή γνώσεων σε μια κατάσταση, μέσω των ακόλουθων πέντε υποσυστημάτων (Ελίκων): 1) Εκπαιδευτικό σύστημα, 2) Οικονομικό σύστημα, 3) Φυσικό Περιβάλλον, 4) Κοινό με Βάση τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τον Πολιτισμό και την 5) Κοινωνία των Πολιτών, Πολιτικό σύστημα.

Εάν μια εισαγωγή γνώσης συνεισφέρεται σε ένα από τα πέντε υποσυστήματα, τότε πραγματοποιείται δημιουργία γνώσης. Μέσα από την κυκλοφορία της γνώσης, η νέα έξοδος της πρόσφατα δημιουργημένης τεχνογνωσίας ενός υποσυστήματος μετατρέπεται σε είσοδο γνώσης για ένα διαφορετικό υποσύστημα της Πενταπλής Έλικας, (Carayannis, Barth & Campbell, 2012) Εικ: 5.



Εικόνα 5: Επιδράσεις των επενδύσεων στην εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα. Carayannis, Barth & Campbell, 2012, σ.8)

4. Συμπεράσματα

Τα Ειδικά Σχολεία αποτελούν από τη φύση τους εν δυνάμει ζωντανά εργαστήρια με βάση τις ανωτέρω παραμέτρους προκειμένου να λειτουργήσουν. Η εισαγωγή του θεσμού των εργαστηρίων δεξιοτήτων τους δίνει τη δυνατότητα μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης και ανάληψης πρωτοβουλιών στην τοπική κοινωνία και οικονομία εστιάζοντας στο πλέον αδύναμο και συνάμα πιο ελπιδοφόρο για βελτίωση ανθρώπινο δυναμικό που μπορεί να μεταβεί από το στάδιο του βάρους υποστήριξης σε ευκαιρία ένταξης σε δράσεις και δραστηριότητες που έχει τη δυνατότητα να ενταχθεί και να λειτουργήσει. Τα Ειδικά Σχολεία που βρίσκονται κοντά στο φυσικό περιβάλλον μπορούν να αναπτύξουν ευκολότερα δράσεις και δραστηριότητες μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων για την προστασία του περιβάλλοντος που δίνουν τη δυνατότητα να ενταχθούν αργότερα σε συναφείς επαγγελματικές απασχολήσεις των μαθητών σε συνεργασία με τους γονείς τους κι το γενικότερο υποστηρικτικό περιβάλλον.

Όπως δείξαμε στην παρούσα ανάλυση, οι δράσεις που αφορούν τις κατασκευές συντελούν στην ανάπτυξη πολλαπλών βασικών δεξιοτήτων ζωής και μπορούν να αποτελέσουν μια ευρύτερη ολοκληρωμένη δραστηριότητα ενταγμένη στο επιχειρηματικό υπόδειγμα λειτουργίας του εργαστηρίου δεξιοτήτων και η ένταξη σ' αυτόν κρίσιμος αριθμός σημαντικών δραστηριοτήτων μπορούν να οδηγήσουν στην διοικητική ωρίμανση του ειδικού σχολείου ως ένα σύγχρονο ζωντανό περιβαλλοντικό εργαστήριο σύμφωνα με το υπόδειγμα των 5 ελίκων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

- Bergvall-Kareborn, B. H. M. S. A., Hoist, M., & Stahlbrost, A. (2009, January). Concept design with a living lab approach. In 2009 42nd Hawaii international conference on system sciences (pp. 1-10). IEEE.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and how do knowledge, innovation and the environment relate to each other?: a proposed framework for a trans-disciplinary analysis of sustainable development and social ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development (IJSESD)*, 1(1), 41-69.

- Carayannis, E. G., Barth, T. D., & Campbell, D. F. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of innovation and entrepreneurship*, 1, 1-12.
- Coenen, T., Donche, V., & Ballon, P. (2015, January). LL-ADR: Action design research in living labs. In 2015 48th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 4029-4038). IEEE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (μετ.Κ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ.Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά και Μ.Φιλοπούλου) Αθήνα: Μεταίχμιο (5η έκδοση)
- CoreLabs, I. (2007). Building Sustainable Competitiveness–Living Labs Roadmap 2007-2010. Luleå University of Technology–Centre for Distance-Spanning Technology. Ståhlbröst, A., Bergvall-Kåreborn B., Holst, M. and Sällström A. Striving for realism in User-involvement Process. Available from <https://cupdf.com/document/living-labs-roadmap-2007-2010.html?page=1>
- Cronin, M. E. (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of learning disabilities*, 29(1), 53-68.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1), 100-113.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (2003). Critical pedagogy: An introduction. *The critical pedagogy reader*, 1-21.
- Donnellan, L., & Mathews, E. S. (2021). Service providers' perspectives on life skills and deaf and hard of hearing students with and without additional disabilities: transitioning to independent living. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 547-561.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Available from internet (2/4/2024):https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Leminen, S. (2015). Living labs as open innovation networks-networks, roles and innovation outcomes.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Living Lab Methodology: Handbook. European Commission 2017-2019. Available from <https://issuu.com/enoll/docs/366265932-u4iot-livinglabmethodology-handbook>
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research. a Handbook of Methods and Resources for The Reflective Practitioner*. Kogan Page Limited.
- Osterwalder, A., & Blank, S. (2016). The mission model canvas: An adapted business model canvas for mission-driven organizations.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers*, John Wiley & Sons.
- Zott, C., Amit, R., & Massa, L. (2011). The business model: recent developments and future research. *Journal of management*, 37(4), 1019-1042.
- <https://www.gene.eu/awards> Global Education in Europe (GENE)
- <https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>
- <https://iep.edu.gr/el/thesmiko-plaisio>
- <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/parohi-xehoristis-ekpaideysis-eidikis-agogis-stin-prosholiki-kai>

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ «ΚΟΛΟΒΡΕΧΤΗΣ SOS»

Λούκας Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Δημητρίου Όλγα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες την ένωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος με τη ζωή του ανθρώπου, να έρθουν κοντά στα προβλήματα που δημιουργούνται από τις λάθος αποφάσεις του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον και να αρχίσουν να δραστηριοούνται, μέσω προγραμμάτων, με αποτέλεσμα την πιθανή λύση των προβλημάτων που υποβαθμίζουν ή/και καταστρέφουν το περιβάλλον της χώρας. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, διάρκειας 1,5 μήνα (12 διδακτικών ωρών), που προτείνεται να υλοποιηθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στις τάξεις Δ' και Ε'. Ορίζονται το κυρίως θέμα του προγράμματος, οι θεματικές ενότητές του, οι παιδαγωγικοί του στόχοι, η μεθοδολογία υλοποίησής του καθώς και κάποιες προτάσεις για συνεργασία με άλλους φορείς. Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου προγράμματος, μεθοδολογικά, βασίζεται στις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχει ως χαρακτηριστικά της τη διαθεματικότητα, τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, τη θεωρία του εποικοδομητισμού, τη συστημική και κριτική σκέψη, την καλλιέργεια αξιών και την ανάπτυξη της συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες. Τέλος, η προσφορά του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στην εκπαίδευση για την αειφορία φαίνεται να είναι σημαντική, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως για να είναι αποτελεσματικό ένα σχολείο πρέπει να αναπτύξει δείκτες τόσο σε παιδαγωγικό, κοινωνικό-οργανωσιακό όσο και σε περιβαλλοντικό επίπεδο, κάτι που αυτό το πρόγραμμα μπορεί να επιτύχει.

Λέξεις κλειδιά: αειφορία, περιβάλλον, εκπαίδευση, διαθεματικότητα, κριτική σκέψη

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο παιδαγωγικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος θα παρουσιαστεί η έννοια του Αειφόρου σχολείου, τα τρία επίπεδα κατηγοριοποίησης (παιδαγωγικό, κοινωνικό-οργανωσιακό και περιβαλλοντικό) του αειφόρου σχολείου και θα σχολιαστεί αν και σε ποιο βαθμό οι δείκτες των τριών αυτών επιπέδων, έχουν εφαρμοστεί και σε ποιο βαθμό στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Το δεύτερο μέρος αφορά ζητήματα σχετικά με το σχεδιασμό ενός σχολικού προγράμματος Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Θα γίνει προσπάθεια διαμόρφωσης ενός σχεδίου προγράμματος διάρκειας 1,5 μήνα (12 διδακτικών ωρών) που προτείνεται να υλοποιηθεί στην πρωτοβάθμια, στο οποίο θα ορίζονται το κυρίως θέμα του προγράμματος, οι θεματικές ενότητές του, οι παιδαγωγικοί του στόχοι, η μεθοδολογία υλοποίησής του καθώς και κάποιες προτάσεις για συνεργασία με άλλους φορείς. Τέλος, γίνεται μια σύνοψη των βασικών σημείων της παρούσας μελέτης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Αειφόρο σχολείο και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Το αειφόρο σχολείο στοχεύει στην αυτοβελτίωση της σχολικής μονάδας και στην ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας και σχολικού κλίματος, όχι μόνο για τους μαθητές της αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτή, τους γονείς των μαθητών της και για τα μέλη της τοπικής κοινότητας εμπλέκοντάς τους όλους ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία για την αειφορία (Κάτσεων, 2012).

Η UNESCO (1997) όρισε κάποια κριτήρια που καθορίζουν αν ένα σχολείο μπορεί να ονομαστεί αειφόρο. Τα κριτήρια αυτά τα ονόμασε δείκτες. Οι δείκτες που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία και αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης κατηγοριοποιούνται σε τρία επίπεδα: το κοινωνικό-οργανωσιακό, το παιδαγωγικό και το περιβαλλοντικό. Ενδεικτικά, παιδαγωγικοί δείκτες του αειφόρου σχολείου είναι: ο αριθμός εκπαιδευτικών επισκέψεων, η πολιτική του σχολείου για μείωση παραβατικότητας, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, το περιεχόμενο και το είδος πολιτιστικών και περιβαλλοντικών εκδηλώσεων που οργανώθηκαν από το σχολείο. Κάποιοι κοινωνικοί – οργανωσιακοί δείκτες είναι: οι συνεργασίες του σχολείου σε επιστημονικό και καλλιτεχνικό επίπεδο για θέματα αειφορίας για θέματα υπερθέρμανσης, υπερκατανάλωσης, κ.ά, η προσπάθεια αναβάθμισης της αισθητικής της σχολικής μονάδας από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, τοπική αυτοδιοίκηση), η εφαρμογή από τη σχολική μονάδα του σχεδίου αειφόρου διαχείρισης και σχολικού προγράμματος δράσης, αριθμός και θεματολογία των συνεδριάσεων του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), πολιτική πρόληψης της υγιεινής διατροφής και της υγείας, δράσεις που αναλαμβάνει το σχολείο για τη μείωση των ανισοτήτων - διακρίσεων. Μερικοί περιβαλλοντικοί δείκτες είναι: οι εναλλακτικοί τρόποι θέρμανσης και ψύξης της σχολικής μονάδας, η ύπαρξη ή όχι σχολικού λαχανόκηπου ή ανθόκηπου, εξοικονόμηση νερού και ενέργειας ανά μαθητή (Καλαϊτζίδης & Δηλάρη, 2010).

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκαν δύο κοινωνικοί και δύο παιδαγωγικοί δείκτες αειφόρου σχολείου για να μελετηθεί εάν και σε ποιο βαθμό εφαρμόζοντα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Οι κοινωνικοί δείκτες που επιλέγονται προς κρίση είναι η αισθητική αναβάθμιση του σχολείου και η συνεργασία του σχολείου με επιστημονικούς και καλλιτεχνικούς φορείς προς ενημέρωση των εκπαιδευτικών και μαθητών σε θέματα αειφορίας ή εκπαιδευτικού και κοινωνικού προβληματισμού. Οι παιδαγωγικοί δείκτες είναι οι εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές ή μέθοδοι (σε ποιο ποσοστό επί του διδακτικού χρόνου αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς) και το είδος και το περιεχόμενο των διδακτικών επισκέψεων με σκοπό την αειφορία.

Όσον αφορά τους κοινωνικούς δείκτες που επιλέχθηκαν, παρατηρώντας διάφορα προγράμματα που εκπονούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, φάνηκε πως οι κοινωνικοί δείκτες έχουν ικανοποιηθεί, ως έναν βαθμό, σε διάφορα σχολεία ανά τη χώρα (π.χ. αισθητικές παρεμβάσεις, ημερίδες με εκπαιδευτικά θέματα τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς).

Όσον αφορά τους παιδαγωγικούς δείκτες, τόσο η προσωπική εμπειρία των γραφόντων, όσο και η διδακτική πρακτική των τελευταίων ετών δείχνουν ότι οι παραπάνω δείκτες φαίνεται να ικανοποιούνται. Και επισκέψεις οργανώνονται με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα και οι διάφορες εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές ή μέθοδοι προτείνονται να αξιοποιούνται στα διάφορα μαθήματα όλο και περισσότερο σύμφωνα με τα νέα αναλυτικά προγράμματα, ειδικά με την ένταξη των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη διάφορων χρήσιμων ικανοτήτων-δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων των μαθητών, ωστόσο όμως δεν καλύπτουν το ποσοστό που απαιτεί η έννοια του αειφόρου σχολείου.

Το πρόβλημα στην εφαρμογή των δεικτών του αειφόρου σχολείου φαίνεται να είναι η αποσπασματική χρήση τους και η σχετική δυσκολία στην εφαρμογή τους λόγω του επιβαρυνμένου ωρολόγιου προγράμματος και της δυσκαμψίας/πολυπλοκότητας στη διοίκηση ενός σχολείου

(πολυνομία, γραφειοκρατικές απαιτήσεις, κ.α.). Αυτό υποστηρίζει η έρευνα του Καλαϊτζίδη (2013) για τη συμμετοχή των σχολείων στο διαγωνισμό για το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου, ενός διαγωνισμού που γίνεται για την υποστήριξη, προβολή και επιβράβευση των αειφόρων σχολείων, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών και μαθητών των Γενικών Λυκείων ήταν χαμηλό, πιθανόν λόγω της ευλαβικής προσήλωσης της Λυκειακής εκπαίδευσης στην προετοιμασία για τις απολυτήριες εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ αντίθετα το ποσοστό των εκπαιδευτικών και μαθητών των Δημοτικών, Γυμνασίων και ΕΠΑΛ ήταν ικανοποιητικό.

Στα παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν η Φλογαίτη (1993) και η Παπαδημητρίου (2010) αναφέροντας πως η Ελλάδα, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες και αγκυλώσεις, δεν μπορεί να αναπτύξει σε πλήρη έκταση το ιδεώδες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολείου δεν ταιριάζουν με την ιδεολογία της αειφορίας.

Το ίδιο παρουσιάζουν και οι Ζυγούρη και Μαυρικάκη (2004) λέγοντας πως όσον αφορά στην εστίαση των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αειφορική περιβαλλοντική εκπαίδευση των μαθητών/-τριών τους, αυτά εμπλεκονται μόνο περιστασιακά ή, αρκετές φορές, και καθόλου.

Παρατηρώντας, δε, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ασχολήθηκαν με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης φαίνεται πως μόνο ένα 10% εμπλέκεται συστηματικά, κάθε χρόνο, με τέτοιου είδους προγράμματα. Τώρα, εάν δούμε, το συνολικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι ειδικά καταρτισμένο σε περιβαλλοντικό γνωστικό αντικείμενο, αυτό εγκείται στο 2% του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών (Καλεράντε, 2015).

2.2. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος «Κολοβρέχτης SOS»

Σε απόρροια των παραπάνω δυσκολιών και πιθανών ελλείψεων και προσπαθώντας να ικανοποιηθεί το όραμα ενός αειφόρου σχολείου αίροντας, ως έναν βαθμό, την αποσπασματικότητα χρήσης των δεικτών της αειφορίας, όπως σχολιάζεται στην παραπάνω ενότητα, αποφασίστηκε ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό την κατανόηση της ένωσης του φυσικού περιβάλλοντος με τη ζωή του ανθρώπου καθώς επίσης και τη σημασία της καινοτομία και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και παρατήρησης των μαθητών/-τριών, στοιχεία απαραίτητα στην Εκπαίδευση για την Αειφορία (Καλεράντε, 2015).

Μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιδιώκεται να διασαφηνιστούν οι σχετικές με το περιβάλλον έννοιες, να αναγνωριστούν αξίες, να καλλιεργηθούν ψυχοκινητικές δεξιότητες και στάσεις χρήσιμες για να λάβουν τα άτομα αποφάσεις κριτικά και να δράσουν στην επίλυση των προβλημάτων, είτε ως άτομα, είτε ως ομάδα, (ΦΕΚ 304 τ.Β/13-3-2003) κατ'ελάχιστον και το σύγχρονο αειφόρο σχολείο.

2.2.1 Θεματικές ενότητες

Ο υγροβιότοπος «Κολοβρέχτης», που είναι προστατευόμενος από τις συνθήκες της Βέρνης και της Βόννης, αποτελεί τον κυριότερο οικολογικά υγροβιότοπο της κεντρικής Εύβοιας καθώς εκεί συναντά κανείς πολλά σπάνια και απειλούμενα με εξαφάνιση είδη μεταναστευτικών πουλιών. Μελετώντας άρθρο της ιστοσελίδας <https://perivallonkaipolitiki.wordpress.com/2017/02/20/3017/> ο υγρότοπος φαίνεται να αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα όπως μόλυνση και υποβάθμιση του περιβάλλοντος, παράνομη χρήση γης από πτηνοσφαγείο και ιδιώτες γεωργούς, μόλυνση από υποπροϊόντα επεξεργασίας βιολογικού καθαρισμού του κοντινού Δήμου. Κρίνεται σημαντικό οι μαθητές/τριες των σχολείων της περιοχής να ενημερωθούν για τη σημασία του υγροβιότοπου και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, να ευαισθητοποιηθούν και να κινητοποιηθούν για τη διάσωσή του.

Το πρόγραμμα έχει τίτλο «Κολοβρέχτης, S.O.S.», διαρκεί 12 διδακτικές ώρες και απευθύνεται σε μαθητές/τριες Δ', Ε' Δημοτικού. Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος είναι οι εξής:

- τα οικοσυστήματα
- τοπικά οικοσυστήματα
- βιοποικιλότητα
- απειλούμενα είδη.

2.2.2 Παιδαγωγικοί Στόχοι

Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την ένωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος με τη ζωή του ανθρώπου, να έρθουν κοντά στα προβλήματα που δημιουργούνται από τις λάθος αποφάσεις του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον και να αρχίσουν τη δραστηριοποίηση μέσω προγραμμάτων με αποτέλεσμα τη συμβολή τους στη λύση των προβλημάτων που υποβαθμίζουν ή καταστρέφουν το περιβάλλον. Οι παιδαγωγικοί στόχοι του προγράμματος «Κολοβρέχτης S.O.S» είναι οι παρακάτω.

Οι μαθητές/τριες:

- Να γνωρίσουν την έννοια του οικοσυστήματος, τα στοιχεία που το αποτελούν, τις μεταξύ τους σχέσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.
- Να εντοπίσουν στοιχεία μόλυνσης του υδροβιότοπου.
- Να αντιληφθούν τη σημασία του υδροβιότοπου για την περιοχή τους.
- Να συνειδητοποιήσουν τον κίνδυνο που προκαλούν ανεξέλεγκτες ανθρώπινες δραστηριότητες για τον υδροβιότοπο.
- Να αντιληφθούν το μέγεθος του κινδύνου καταστροφής του υδροβιότοπου.
- Να γνωρίσουν τη βιοποικιλότητα του υδροβιότοπου.
- Να γνωρίσουν τα απειλούμενα με εξαφάνιση είδη της περιοχής.
- Να μάθουν τρόπους για την προστασία του υδροβιότοπου.
- Να ευαισθητοποιηθούν γύρω από τα περιβαλλοντικά προβλήματα ώστε να αναλαμβάνουν μέτρα προστασίας.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του κάθε έμβιου όντος στην αλυσίδα της ζωής.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, συνεργασίας, επικοινωνίας, συμμετοχής στην ομάδα, έρευνας.
- Να αναπτύξουν το αίσθημα της ατομικής και συλλογικής ευθύνης.
- Να διαμορφώσουν αξίες και στάσεις.
- Να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
- Να συνδέσουν τη φύση με τη διασκέδασή τους αλλά και την ευθύνη τους για την προστασία της.
- Να εξασκηθούν στην κατασκευή εννοιολογικού χάρτη και στην κατασκευή αφίσας.

2.2.3 Μεθοδολογία υλοποίησης

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου προγράμματος βασίζεται στις αρχές του παιδαγωγικού πλαισίου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχει ως χαρακτηριστικά της τη διαθεματικότητα, τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, τη θεωρία του εποικοδομητισμού, τη συστημική και κριτική σκέψη, την καλλιέργεια αξιών και την καλλιέργεια της ικανότητας της δράσης και της συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες (Δημητρίου, 2009). Η αποτελεσματικότητα της αειφορίας ως έννοια, μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, επιτυγχάνεται λαμβανοντας υποψη τις παρατηρήσεις των μαθητών/-τριών του υπο μελέτη πεδίου. Εκεί λαμβάνονται δεδομένα και στοιχεία από τα οποία, μέσω της σύγκρισής τους και συσχέτισής τους, θα προκριθούν αποτελέσματα προς συζήτηση (Λιαράκου, 2021).

Η Hanna (2012) αναφέρει πώς η συχνή επαφή με τη φύση και το περιβάλλον της υπαίθρου παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των νέων ανθρώπων, ειδικά

στην ηλικία του Δημοτικού. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Fjørtoft (2001, οπ. αναφ. στον Major, Namestovski, Horak, & Krekic, 2017) όπου παρατηρεί πως το παιχνίδι, οι περιβαλλοντικές δράσεις και η επαφή με το φυσικό περιβάλλον φαίνεται να βοηθά το παιδί να γίνει δημιουργικότερο, να παρουσιάζει πλουσιότερη φαντασία και αυξημένες soft skills, όπως ηγετικότητα, επικοινωνία, λήψη ευθυνών, ικανότητα επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, ομαδικότητα, αποφασιστικότητα και ευελιξία (Κόλλια, 2021), σε σχέση με τους συνομηλίκους του που αφιερώνουν περισσότερες ώρες σε παιχνίδια εντός σχολικού/οικιακού πλαισίου.

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος έχει βασιστεί σε τεχνικές βιωματικής περιβαλλοντικής μάθησης και ενεργητικής συμμετοχής, όπως ο καταγισμός ιδεών, ο εννοιολογικός χάρτης, η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η παρατήρηση, η μελέτη πεδίου.

Στην αρχή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το θέμα και τη διάρθρωση του προγράμματος στους μαθητές. Ακολουθεί δραστηριότητα καταγισμού ιδεών στην οποία οι μαθητές καλούνται να γράψουν αρχικά στο χαρτί τους λέξεις σχετικά με την έννοια «οικοσύστημα», έπειτα να τις πουν στον εκπαιδευτικό που θα τις καταγράψει στον πίνακα και μετά να τις ομαδοποιήσουν σε κατηγορίες σχετικά με τα στοιχεία του οικοσυστήματος, τις σχέσεις τους, τα προβλήματά του και τις αιτίες των προβλημάτων αυτών.

Κατόπιν θα χρησιμοποιηθούν οι έννοιες αυτές για να συμπληρωθεί από τις ομάδες ένας ημιδομημένος εννοιολογικός χάρτης δικτύου ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τα παιδιά την υπο μελέτη έννοια.

Για να τους εισάγει στο θέμα του υδροβιότοπου του Κολοβρέχτη, προβάλλει σχετικό βίντεο ή σχετικές εικόνες από την περιοχή. Τους ενημερώνει για την επίσκεψη που θα πραγματοποιήσουν στο χώρο του υδροβιότοπου και τις δραστηριότητες που θα εκπονήσουν, συνδιαμορφώνεται ένας κώδικας συμπεριφοράς στο χώρο και εντοπίζεται η περιοχή στην εφαρμογή χαρτών Google maps, ώστε να ξέρουν τα παιδιά πώς θα κινηθούν, πού είναι τα πιθανά επικίνδυνα σημεία κ.α., με σκοπό να μεγιστοποιηθεί η ασφάλεια της επίσκεψης, χωρίς όμως να χαθεί και το ενδιαφέρον της μελέτης πεδίου.

Στον υδροβιότοπο θα συζητήσουν με μέλη της «ομάδας πολιτών για τη διάσωση του υδροβιότοπου Κολοβρέχτη» για τη σημασία του στην περιοχή και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, θα εκπονήσουν δραστηριότητες συνεργατικά με το ΚΕΠΕΑ της περιοχής, μέσω των οποίων θα γνωρίσουν τον υδροβιότοπο, στα στοιχεία του, θα εντοπίσουν και θα καταγράψουν και θα φωτογραφίσουν αντικείμενα που δε θα έπρεπε να βρίσκονται εκεί, καθώς θα γνωρίσουν, θα εντοπίσουν με κιάλια, θα φωτογραφίσουν και θα καταγράψουν διάφορα είδη πουλιών που ζουν εκεί.

Επιστρέφοντας στην τάξη θα χωριστούν σε ομάδες για να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων (πολίτες, αγρότες, μέλη του δημοτικού συμβουλίου, μέλη της «Ομάδας πολιτών για τη διάσωση του υδροβιότοπου Κολοβρέχτη», πουλιά) για να συζητήσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα του τόπου και να προσπαθήσουν να τα επιλύσουν. Ακόμη, θα κατασκευάσουν αφίσες για την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας (με στοιχεία για τη να αναδείξουν τη σημασία, με προβολή φωτογραφιών που τράβηξαν στο χώρο του υδροβιότοπου και καταγραφές ειδών που ζουν εκεί και ανθρώπινων δραστηριοτήτων που προκαλούν τη μόλυνση και υποβάθμιση του υδροβιότοπου) καθώς θα συντάξουν και μια επιστολή προς το δήμαρχο για να αναδείξουν το πρόβλημα και να προτείνουν κάποιες λύσεις.

Τέλος, θα γίνει αξιολόγηση – αναστοχασμός – αποτίμηση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

2.2.4 Συνεργασία με άλλους φορείς

Στόχος της Αειφορίας, μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εκτός από το να κατανοήσουν οι μαθητές έννοιες και προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον, είναι να ενημερώσουν και όλους τους πολίτες. Αυτό επιτυγχάνεται κοινοποιώντας τα αποτελέσματα των εργασιών τους,

δημιουργώντας αφίσες και φυλλάδια, οργανώνοντας ημερίδες, κλπ (Φέρμελη, Ρουσομουστακάκη-Θεοδωράκη, Χατζηκώστα, & Γκαίτιλχ, 2008).

Έτσι, στο δικό μας πρόγραμμα θα γίνει συνεργασία με το ΚΕΠΕΑ της περιοχής και την «Ομάδα πολιτών για τη διάσωση του υγροβιότοπου Κολοβρέχτη» στη μελέτη πεδίου. Επίσης, τα αποτελέσματα θα κοινοποιηθούν με τη δημιουργία αφισών στις τοπικές εφημερίδες και μέσω του σχολικού ιστολογίου στους γονείς όλων των μαθητών του σχολείου. Τέλος, θα διοργανωθεί μια έκθεση φωτογραφίας συνεργασία με άλλα σχολεία που ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα και με το καλλιτεχνικό εργαστήρι του Δήμου.

3. Σύνοψη

Στην παρούσα εργασία αφού μελετήθηκε η έννοια του αειφόρου σχολείου το οποίο προωθεί αλλαγές σε παιδαγωγικό, σε κοινωνικό-οργανωσιακό και περιβαλλοντικό επίπεδο και σχολιάστηκε ο βαθμός εφαρμογής κάποιων δεικτών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώθηκε πως τα τελευταία χρόνια φαίνεται να γίνεται μια προσπάθεια εφαρμογής των δεικτών της Αειφορίας στα σχολεία, αλλά με αποσπασματικό τρόπο, χωρίς πολλά οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στο πεδίο, παρά μόνο κάποιες δραστηριότητες σε μαθήματα, εντός σχολικού περιβάλλοντος. Για αυτούς τους λόγους έγινε προσπάθεια να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αειφορίας, διάρκειας 1,5 μήνα (12 διδακτικών ωρών), για μαθητές Δ' και Ε' Δημοτικού, με τίτλο «Κολοβρέχτης S.O.S».

Καθορίστηκε το κυρίως θέμα και οι θεματικές ενότητες του προγράμματος, οι οποίες αφορούν τα οικοσυστήματα (στοιχεία, σχέσεις μεταξύ τους, προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αιτίες των προβλημάτων), τη γνωριμία με τον τοπικό υγρότοπο, την αναγνώριση της σημασίας του για την περιοχή και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Παρουσιάστηκαν οι παιδαγωγικοί του στόχοι που αναμένεται να επιτευχθούν μέσω της εκπόνησης του προγράμματος, οι οποίοι αφορούν την απόκτηση γνώσεων, την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων που απαιτεί ο ρόλος του ενεργού κριτικού πολίτη. Παρουσιάστηκε η μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος βασισμένη στις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στην αξιοποίηση βιωματικών ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών μάθησης.

Τέλος, έγινε αναφορά στη συνεργασία με άλλους τοπικούς φορείς στα πλαίσια της υλοποίησης του προγράμματος και στη διάχυση των αποτελεσμάτων του.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Περιβάλλον, Αειφορία*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Ζυγούρη, Ε. & Μαυρικάκη, Ε. (2004). Μια καταγραφή και ανάλυση των σχεδίων προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονήθηκαν στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Δ. Μακεδονίας κατά την περίοδο 1997-2001. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 141-155
- «Η περίπτωση του υγρότοπου Λιβάδι-Κολοβρέχτη». Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2024, από <https://perivallonkaipolitiki.wordpress.com/2017/02/20/3017/>
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Δηλάρη, Β. (2010). *Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου*, Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Ιωάννινα
- Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). Συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχολικό πρόγραμμα δράσης του «Βραβείου Αειφόρου Σχολείου», σε σχέση με τον τύπο και τη βαθμίδα του σχολείου. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 3(48), χ.σ.
- Κόλλια, Μ. (2021, Οκτώβριος 27). *Η Τέχνη των Soft Skills*. Ανακτήθηκε από <https://impactalk.gr/el/stories-talk/i-tehni-ton-soft-skills>

- Καλεράντε, Ε. (2015). Η εκπαιδευτική πολιτική για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο (1980-2012): Από την πολιτική προθέσεων στη νομοθεσία και στην εκπαιδευτική εφαρμογή. Στο Γ. Νικολάου, & Κ. Κώτσης (Επιμ.), *Περιβάλλον-Γεωγραφία-Εκπαίδευση. Τιμητικός Τόμος για τον καθηγητή Απόστολο Κατσίκη* (σσ. 414-436). Αθήνα: Πεδίο
- Κατσένου, Χ. (2012). *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Λιαράκου Γ. (2021). Η υπεύθυνη κατανάλωση: μια κεντρική διάσταση της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(1), 55–70.
- Παπαδημητρίου, Β. (2010), Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 44, 12-13
- ΦΕΚ 304 τ.Β/13-3-2003. «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού Γυμνασίου*»
- Φέρμελη, Γ., Ρουσσομουστακάκη-Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκόνστα, Κ., & Γκαίτλιχ, Μ. (2008). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα:ΟΕΔΒ.
- Φλογαίτη, Ευ. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις. Επανεκδοση: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998

Ξενογλώσση

- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: A research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239-242.
- Major, L., Namestovski, Z., Horak, R. & Krekic, V-P. (2017). Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher in Serbia. *Journal of Cleaner Production*, 154, 255-268.
- UNESCO (1997). *Teaching and learning for a sustainable future*. Ανακτήθηκε από: <http://www.unesco.org/education/tlsf/>

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΦΤΙΑΧΝΟΥΜΕ ΕΝΑΝ ΛΑΧΑΝΟΚΗΠΟ;

Ζέζου Αναστασία

Δρ Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Λαός Δημήτριος

MSc Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Το νηπιαγωγείο αποτελεί θεσμικά την πρώτη υποχρεωτική εκπαιδευτική βαθμίδα, με αποτέλεσμα να είναι αυτό που εισάγει τους μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, το οποίο να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/-τριών, να τους δίνει ερεθίσματα για την ανακάλυψη της γνώσης, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και να προάγει την καλλιέργεια δεξιοτήτων, μέσα σε ένα μαθησιακό πλαίσιο συνεργασίας και αποδοχής. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, τα οποία εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο από το σχολικό έτος 2023-2024 έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα αφενός τη διασφάλιση της ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων και αφετέρου την καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα συνδράμουν στην περαιτέρω ενσωμάτωση των παιδιών στην τοπική κοινωνία αλλά και στην παγκόσμια.

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή στη σχολική καθημερινότητα μιας πρότασης διδασκαλίας για νήπια με τίτλο «Φτιάχνουμε έναν λαχανόκηπο;». Πιο αναλυτικά, παρουσιάζεται η εφαρμογή ενός σεναρίου διδασκαλίας, το οποίο έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, με κύριο στόχο ο σχολικός λαχανόκηπος να αποτελέσει ένα εκπαιδευτικό εργαλείο ευαισθητοποίησης σε περιβαλλοντικά ζητήματα και ταυτόχρονα τον συνεκτικό κρίκο μεταξύ της σχολικής γνώσης και της τοπικής κοινωνίας. Επιπρόσθετα, ο σχολικός λαχανόκηπος σχετίζεται με την αειφορία, αφού δίνεται η δυνατότητα στα νήπια από τη μια να αποκτήσουν γνώση για μεθόδους καλλιέργειας, κομποστοποίησης και εξοικονόμησης πόρων και από την άλλη να γνωρίσουν διατροφικά προϊόντα του τόπου τους.

Λέξεις κλειδιά: Νέα Προγράμματα Σπουδών, διδακτικό σενάριο, νηπιαγωγείο, αειφορία, τοπική κοινωνία, φυσικό περιβάλλον-σχολικός κήπος.

Η έννοια της αειφορίας στο νηπιαγωγείο

Η έννοια της «αειφορίας» συνδέεται κυρίως με την εναρμόνιση του ανθρώπου με το περιβάλλον του μέσω της αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων πόρων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε από τη μια να προστατευτεί το περιβάλλον και από την άλλη να επιτευχθεί οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική ευημερία. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για την αειφορία αποσκοπεί στη διαμόρφωση νέων τρόπων σκέψης και δράσης με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της ποιότητας ζωής σε συνάρτηση με το περιβάλλον (Αμπράζης & Παπαδοπούλου, 2021; Γαρίτσης, 2016).

Έτσι, τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται αύξηση του ενδιαφέροντος σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών νηπιακής ηλικίας για ζητήματα που αναφέρονται στο περιβάλλον και την αειφορία (Almers et al., 2021; Caiman & Lundegård, 2014). Η εκπαίδευση για την αειφορία στο νηπιαγωγείο βασίζεται στην αναγνώριση της σημασίας του ρόλου της απόκτησης γνώσης στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης των παιδιών, καθώς εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανότητα μάθησης που θέτει τα θεμέλια για την μελλοντική τους ζωή (Brynjegard, 2001; Cutter-Mackenzie & Edwards, 2013; Davis, 2010).

Ερευνητικά δεδομένα αποτυπώνουν τον πολυδιάστατο και πολυσήμαντο ρόλο της αειφορίας στο νηπιαγωγείο. Πιο αναλυτικά, η εκπαίδευση για την αειφορία στο νηπιαγωγείο ενδυναμώνει και ενισχύει τα παιδιά, ώστε να εντοπίζουν και να επιλύουν προβλήματα, καθώς και να έχουν ενεργό ρόλο στο πλαίσιο του άμεσου περιβάλλοντος, στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται. Παράλληλα, εξοπλίζει τα παιδιά με τη γνώση, τις αξίες, αλλά και τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, που συμβάλλουν στην επίτευξη ενός αειφόρου μέλλοντος. Ακόμη, η προσέγγιση της έννοιας της αειφορίας συμβάλει στην επίτευξη μικρών, αλλά κομβικών βημάτων προς τη δημιουργία μελλοντικών κοινωνιών, με υψηλό επίπεδο περιβαλλοντικής συνείδησης και ευαισθητοποίησης (Hedefalk et al., 2015; McNichol et al., 2011).

Έτσι, επειδή το νηπιαγωγείο καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αειφορίας, είναι αναγκαίο να μετασχηματιστεί από μέσο μετάδοσης της γνώσης, σε ενεργό φορέα αλλαγής, παρέχοντας τόσο τις δυνατότητες αντιμετώπισης πραγματικών περιβαλλοντικών προβλημάτων, όσο και τη γνώση και διατήρηση του περιβάλλοντος, προωθώντας τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στο παιδί και την κοινότητα. Το σχολείο που προσανατολίζεται στην προώθηση των αρχών και των στόχων της εκπαίδευσης για την αειφορία θα πρέπει να αποτελεί και το ίδιο ένα πρότυπο συνεργατικής και αειφόρας διαβίωσης. Αυτό αφορά τόσο τη χρήση των πόρων του και το πρόγραμμα σπουδών, όσο και το 'άνοιγμά' του στην κοινωνία (Huckle, 2008; Norodahl, 2008; Papadopoulou et al., 2020).

Η βιωματική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

Με τον όρο «βιωματική» εκπαίδευση εννοούμε τη μάθηση που αποκτάται μέσα από την εμπειρία και την πράξη. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι, αρχικά, εκτίθενται σε μία κατάσταση

και στη συνέχεια καλούνται να αναπτύξουν νέες ικανότητες, συμπεριφορές ή τρόπους σκέψης. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να έχουν ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να αποτελούν παθητικούς δέκτες γνώσεων (Jackson & Caffarella, 1994).

Η βιωματική εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με το περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζεται, αφού αναφέρεται τόσο στην αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται ανάμεσα στα εσωτερικά χαρακτηριστικά και τις εξωτερικές συνθήκες, όσο και ανάμεσα στην προσωπική και την κοινωνική γνώση. Παράλληλα, επειδή η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία, η πορεία της προσωπικής ανάπτυξης καθορίζεται και από το πολιτισμικό σύστημα της κοινωνικής γνώσης (Morgan et al., 2010).

Ειδικότερα, στο νηπιαγωγείο η βιωματική μάθηση αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία εστιάζεται στην άμεση εμπειρία και εμπλέκει τους μικρούς μαθητές σε πραγματικές δραστηριότητες, συνυφασμένες με την καθημερινότητά τους. Σε αντίθεση με τις παλαιότερες δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, η βιωματική μάθηση ενθαρρύνει τους μαθητές να αλληλεπιδρούν ενεργά με το υλικό μέσω δραστηριοτήτων, πειραμάτων και εφαρμογών στην πραγματική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και καθοδηγούν τα παιδιά να ανακαλύπτουν, να παίζουν και να εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους (Bell, 2001).

Η βιωματική μάθηση αποσκοπεί στην ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού, της κοινωνικής του δεξιότητας και της εμπειρικής και πειραματικής γνώσης. Μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες, τα νήπια μπορούν να αναπτύξουν την περιέργειά τους, τις δεξιότητες της επίλυσης προβλημάτων, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα καλλιεργούν θετικές συνεργατικές σχέσεις με άλλα παιδιά και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτονομία τους (Sealy, 2001).

Ταυτόχρονα, ουσιαστικά η μάθηση αποκτά κυκλική ροή, καθώς στηρίζεται στην ενεργητική εμπειρία, τον πειραματισμό, τον αναστοχασμό και την εφαρμογή της νέας γνώσης, η οποία μπορεί να ενεργοποιηθεί από οποιαδήποτε νέα εμπειρία. Όταν οι νέες ιδέες εφαρμόζονται σε νέο πλαίσιο, ουσιαστικά ξεκινά από την αρχή ο κύκλος της μάθησης.

Έτσι, μέσω της βιωματικής μάθησης τα παιδιά αποκτούν τα εργαλεία και τις εμπειρίες, που χρειάζονται, προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες και να είναι έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις της ζωής.

Ο σχολικός κήπος στο νηπιαγωγείο

Ο ρόλος της σχέσης ανάμεσα στο παιδί και στη φύση έχει αναγνωριστεί ως σπουδαίος ακόμη από τα αρχαία χρόνια, όταν ο Αριστοτέλης θεωρούσε τη φύση και το λόγο στοιχεία διαπαιδαγώγησης του ανθρώπου. Στη συνέχεια, ο Jean-Jacques Rousseau αλλά και ο John Ames Comenius έδωσαν πρωτεύοντα ρόλο στο σχολικό κήπο ως απαραίτητο παιδαγωγικό εργαλείο.

Καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες απομακρύνθηκαν από τα φυσικά περιβάλλοντα και ταυτόχρονα με την περιβαλλοντική κρίση και την αστικοποίηση, παρατηρείται μια τάση αύξησης του ενδιαφέροντος για τη δημιουργία σχολικών κήπων, μέσα στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης, της βιωματικής εκπαίδευσης αλλά και της αστικής γεωργίας (Christofer, 2019; Lee & Ma, 2006; Lineberger & Zajicek, 2000). Έτσι, και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, καταβάλλεται προσπάθεια για συστηματική αξιοποίηση των εξωτερικών αύλειων χώρων μέσα από τη δημιουργία λαχανόκηπων (Daries et al., 2009; Mellisourgou et al., 2019).

Ειδικότερα, στο νηπιαγωγείο, τα μικρά παιδιά είναι αναγκαίο να ασχολούνται βιωματικά με το φυσικό περιβάλλον, καθώς έτσι διαμορφώνεται θετική αντίληψη για τη φύση και την έλλογη διαχείριση των φυσικών πόρων, ενώ ταυτόχρονα σμιλεύονται στάσεις και αξίες αναφορικά με το σεβασμό και την προστασία του περιβάλλοντος (Hoffman et al., 2004).

Εν τούτοις, δεν ήταν πάντα αυτονόητη η ενασχόληση των παιδιών με την κηπουρική στο νηπιαγωγείο. Έτσι, το 1811 στην Πρωσία, ιδρύθηκε το πρώτο σχολείο υποχρεωτικής εκπαίδευσης που περιελάμβανε στο πρόγραμμά του την κηπουρική. Το 1840, ο Fredrick Froebel ανέπτυξε

περαιτέρω την έννοια της διδασκαλίας μέσω της κηπουρικής, όταν καθιέρωσε ένα νηπιαγωγείο αφιερωμένο σε αυτή την επιδίωξη. Η Μαρία Μοντεσσόρι επέκτεινε αυτήν την ιδέα στις αρχές του 20ου αιώνα, καθώς συνειδητοποίησε ότι η πρόσβαση και η ενασχόληση με κήπους στην προσχολική εκπαίδευση βελτίωνε την εκτίμηση των μικρών παιδιών για τη φύση αλλά και ενίσχυε τη σχέση τους, ενώ ταυτόχρονα ανέπτυξε τις δεξιότητές τους, την υπομονή και την υπευθυνότητά τους. Παράλληλα, αντιλήφθηκε ότι η κηπουρική αποτελεί ένα μέσο ηθικής διαπαιδαγώγησης. Επίσης, ο Dewey είδε τη σχολική κηπουρική ως μια επέκταση της μελέτης της φύσης, με βασικό στόχο τη στενότερη επαφή με αυτήν (Meyer, 1997).

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τη θεωρητική τεκμηρίωση σχετικά με τα πλεονεκτήματα της ενασχόλησης με τον κήπο και παρά το ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ευρέως τους σχολικούς κήπους για βιωματική εκπαίδευση, εν τούτοις μόλις τα τελευταία είκοσι χρόνια υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που συστηματοποιούν τα αποτελέσματα της σχολικής κηπουρικής.

Στην Ελλάδα, ήδη από το 1835 είχε καθιερωθεί σε κάθε σχολείο να υφίσταται και ένας κήπος, με σκοπό την ενασχόληση των παιδιών με τη γεωργία, κάτι που ατόνησε με το πέρασμα των χρόνων.

Σήμερα, διεθνώς, ο σχολικός αύλειος χώρος αποτελεί έναν δομημένο χώρο που ανασχεδιάζεται συνεχώς και συνδιαμορφώνεται, ώστε να γίνει όλο και πιο «πράσινος». Έτσι, οι μαθητές αφενός συνεργάζονται μεταξύ τους και αφετέρου δημιουργούν διαύλους επικοινωνίας με τους γονείς και την τοπική αλλά και ευρύτερη κοινότητα. Ο κήπος αποτελεί τον ιδανικό χώρο για την υλοποίηση δράσεων και προγραμμάτων, που συνδέονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες μέσα στο πλαίσιο της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, ενώ ενισχύονται οι διαδικασίες μάθησης (garden-based learning) μέσω των κοινωνικών διεργασιών και της σύνδεσης με την καθημερινότητα (Desmond et al., 2004; Marturano, 1999; Sheffield, 1992). Ως εκ τούτου, η θεματολογία είναι απεριόριστη και μπορεί να περιλαμβάνει την ανακύκλωση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ιστορική κληρονομιά, τη δημιουργία κήπου (ανθόκηπος, λαχανόκηπος, κτλ.) κ. ά. Ένας σχολικός κήπος μπορεί να ενσωματωθεί σε όλα τα γνωστικά πεδία και αντικείμενα, όπως μαθηματικά, γλώσσα, φυσικές επιστήμες, υγεία, κοινωνικές σπουδές, εικαστικά, ΤΠΕ (Blair, 2009).

Ουσιαστικά, ο σχολικός κήπος και η κηπουρική αποτυπώνει την προσπάθεια για την ανάπτυξη της συστηματικής σχέσης των παιδιών με τη φύση εντός της σχολικής μονάδας. Έτσι, στον αύλειο χώρο ο σχολικός κήπος συμπεριλαμβάνει συνήθως έναν χώρο με χώμα, στον οποίο μπορεί να υπάρχουν φυτά σε γλάστρες ή σε ειδικά υπερυψωμένες ξύλινες κατασκευές, κομποστοποιητές φυτών ή ακόμη και θερμοκήπια ή μικρές τεχνικές λιμνούλες και ποταμάκια (Brink & Yoast, 2004; Faddegon, 2005; Graham et al., 2004).

Αποτελεί μια εξαιρετική μεθοδολογία μετάβασης από μια παραδοσιακή διδασκαλία εντός της σχολικής αίθουσας σε μια υπαίθρια, με επίκεντρο τη βιωματική μάθηση και τον πειραματισμό, την ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων στη μάθηση, την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και των κοινωνικών διασυνδέσεων (Passy et al., 2011; Waliczek et al., 2001). Οι μαθητές μπορούν να ασκηθούν σωματικά, να αναπτύξουν όλες τις αισθήσεις τους, να κατανοήσουν τη διαδικασία καλλιέργειας υγιεινών τροφίμων και να αναγνωρίσουν την αξία του περιβάλλοντος. Μάλιστα, έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι οι σχολικοί λαχανόκηποι ενθαρρύνουν τα παιδιά να τρώνε περισσότερα λαχανικά, καθώς τα φυτεύουν, τα φροντίζουν και προβαίνουν στη συγκομιδή και στο μαγείρεμά τους (Graham et al., 2005; Morris et al., 2000; Rilla & Desmond, 2000).

Διαμορφώνοντας έναν κήπο στο σχολείο και ιδιαίτερα έναν λαχανόκηπο, δίνεται κυρίως η δυνατότητα στα παιδιά αφενός να βιώσουν ολοκληρωμένη τη διαδικασία παραγωγής τροφίμων και να αφήσουν το οικολογικό αποτύπωμά τους και αφετέρου να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής (Blair, 2009). Παράλληλα, αποτελεί ένα κίνητρο και για τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Τα Νέα προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, η μάθηση οργανώνεται σε τέσσερα Θεματικά Πεδία, μέσα από τα οποία αναδεικνύονται οι διεπιστημονικές συνδέσεις καθώς και η ενίσχυση της διαθεματικής ενιαιοποίησης. Κάθε Θεματικό Πεδίο αποτελείται από δύο Θεματικές Ενότητες, εκτός από το 3ο Θεματικό Πεδίο, το οποίο αποτελείται από τρεις Θεματικές Ενότητες. Η οργάνωση των Θεματικών Πεδίων σε Θεματικές Ενότητες βασίζεται στη φιλοσοφία και τη σημασία του να «γνωρίζει κανείς τα μέρη για να κατανοήσει το όλο». Έτσι, οι βασικές ικανότητες, που αναμένεται να αναπτυχθούν σε κάθε Θεματικό Πεδίο, προσδιορίζουν το πλαίσιο των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που περιγράφονται σε κάθε Θεματική Ενότητα (Πεντέρη κ.ά., 2022a).

Ειδικότερα, σχετικά με το λαχανόκηπο, το Γ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες, αποτελείται από τις Θεματικές Ενότητες: Γ.1 Μαθηματικά, Γ.2 Φυσικές Επιστήμες και Γ.3 Τεχνολογία Κατασκευών. Στη Θεματική Ενότητα «Φυσικές Επιστήμες» αξιοποιείται το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και η φυσική περιέργεια των μικρών παιδιών να κατανοήσουν το φυσικό κόσμο και τα φυσικά φαινόμενα, ώστε να εισαχθούν σταδιακά στον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Παράλληλα, δημιουργούνται ευκαιρίες για μαθησιακές εμπειρίες στο πλαίσιο διερευνήσεων και επίλυσης προβλήματος, που διευκολύνουν την κατανόηση εννοιών και την οικειοποίηση της επιστημονικής μεθόδου.

Επίσης, το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) επικεντρώνεται τόσο στον ανάστροφο σχεδιασμό, σύμφωνα με τον οποίο προσδιορίζονται αφενός τόσο οι ικανότητες που αναμένονται σταδιακά να αναπτύξουν τα νήπια, όσο και οι ποικίλοι τρόποι, με βάση τους οποίους θα τις κατακτήσουν και αφετέρου σχεδιάζονται δραστηριότητες, ώστε τα νήπια να καταστούν ενεργά στη μαθησιακή συνεργασία.

Στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης, ιδιαίτερη βαρύτητα προσδίδεται στο 'άνοιγμα' του σχολείου στην τοπική και ευρύτερη κοινότητα, μέσω ανάλογων μαθησιακών εμπειριών. Ως εκ τούτου, η καθημερινή εμπειρία των παιδιών και η σύνδεση με την τοπική κοινωνική πραγματικότητα αποτελούν το θεμέλιο λίθο των μαθησιακών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση, προάγοντας τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στο ΠΣ προτείνονται τρεις τύποι διερευνητικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Α) οι θεματικές προσεγγίσεις με βάση το μοντέλο των 5Ε Β) τα σχέδια εργασίας (project) και Γ) οι διερευνήσεις για την επίλυση προβλήματος. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού, το οποίο προτείνεται να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων που στηρίζονται στα τέσσερα Θεματικά Πεδία είναι το μοντέλο των 5Ε. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η μαθησιακή διαδικασία, εξελίσσεται σε πέντε διαδοχικές φάσεις, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται, ενώ κάθε μία από αυτές μπορεί να αποτελείται από μια σειρά δραστηριοτήτων. Για τις ανάγκες της προσχολικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, προτείνονται οι ακόλουθες πέντε φάσεις ανάπτυξης δραστηριοτήτων: α. Εξοικείωση, β. Επισκόπηση, γ. Επεξήγηση, δ. Εμπλουτισμός και ε. Εκτίμηση (Πεντέρη κ.ά., 2022b).

Εφαρμογή Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος: «Η Μαρουλίτα και η επιχείρηση φτιάχνουμε λαχανόκηπο».

Χώρος: 2^ο Νηπιαγωγείο Κρεμαστής Ρόδου (ημιαστική περιοχή). Το τμήμα αποτελείται από 24 μαθητές/τριες, 13 εκ των οποίων είναι νήπια και 12 προνήπια. Τα κορίτσια του τμήματος είναι 6 και τα αγόρια 18. Λειτουργεί τμήμα ένταξης και ένα παιδί υποστηρίζεται από ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Χρονικός προσδιορισμός: Το σενάριο υλοποιήθηκε κατά το δεύτερο τρίμηνο, καθώς τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει δεξιότητες και αναγκαίες συνεργατικές ικανότητες. Ο χρόνος υλοποίησης είναι τρεις (3) εβδομάδες.

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Απαιτείται διαμόρφωση των βασικών χαρακτηριστικών ενός κήπου (καθάρισμα ψηλών αγριόχορτων, βαθύ σκάψιμο, προσθήκη χώματος).

Σκοπός: Να αξιοποιηθεί ο αύλειος χώρος του νηπιαγωγείου ως λαχανόκηπος.

Στόχοι: α) Τα παιδιά να μάθουν τι είναι ο λαχανόκηπος και τι μπορούν να καλλιεργούν σε αυτόν με βάση τις τοπικές συνθήκες β) να μάθουν βιωματικά για τις κηπευτικές εργασίες γ) να παρατηρούν την εξέλιξη ενός φυτού αλλά και τα τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται.

Α' ΦΑΣΗ-ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ: Η Μαρουλίτα, που τη γνωρίζαμε ήδη, είπε στα παιδιά ότι έφυγε από τη Φρουτοπία για να έρθει στο σχολείο μας, γιατί της έδωσαν κάποια λαχανικά και καθώς δεν είχε κήπο σκέφτηκε να τα φυτέψει στο σχολείο. Στη συνέχεια, ρώτησε τα παιδιά αν ξέρουν τι είναι ο λαχανόκηπος και τα λαχανικά και τα κάλεσε να ζωγραφίσουν τις σκέψεις τους σε μικρά χαρτάκια. Έπειτα, αφού τα παιδιά απάντησαν ότι δεν έχουν λαχανόκηπο στο σχολείο, η Μαρουλίτα πρότεινε να πάνε στην αυλή για να βρουν έναν χώρο και να τον φτιάξουν. Επιλέχθηκε ο χώρος και η Μαρουλίτα, ρώτησε τα παιδιά τι νομίζουν ότι χρειάζεται για να φυτέψουν τα λαχανικά, τόσο από εργαλεία, όσο και για την ανάπτυξη των φυτών (Εστιάζουμε στο νερό, το σκάψιμο και το ξεχορτάρισμα και χρησιμοποιούμε το διάγραμμα K-W-L-H).

Β' ΦΑΣΗ-ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες, όσα και τα είδη των λαχανικών που επρόκειτο να φυτευτούν, και βρήκαν αντίστοιχες πληροφορίες. Άλλοι από το διαδίκτυο, άλλοι από τη βιβλιοθήκη του σχολείου. Έπειτα, παρουσίασαν τις πληροφορίες στην ολομέλεια με την παρουσία και της Μαρουλίτας. Σε αυτήν την φάση ζητήθηκε η βοήθεια των γονέων. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν ταμπέλες λαχανικών με QR code.

Γ' ΦΑΣΗ-ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ: Στη συνέχεια, με σπάγγο, χωρίστηκαν οι περιοχές φύτευσης και τοποθετήθηκαν οι ταμπέλες. Ανά ομάδες, σκάψαμε και φυτέψαμε τα λαχανικά. Επίσης, φυτέψαμε σποράκια σε μικρά ποτήρια για να τα φυτέψουμε μελλοντικά στον κήπο. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες παιδιών, οι οποίες ανά εβδομάδα, με βάση ένα πρόγραμμα που διαμορφώθηκε, πότιζαν, ξεχορτάριζαν, μετρούσαν το ύψος των φυτών και τη θερμοκρασία του εδάφους και φωτογράφιζαν τον κήπο.

Μια ομάδα παιδιών κατέγραψε τις μετρήσεις σε πίνακα αναφοράς. Μια ομάδα έφτιαξε ένα ψηφιακό βιβλίο με τις φωτογραφίες του κήπου και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου. Μια ομάδα έφτιαξε την κάτοψη του κήπου και τη θέση των λαχανικών με πλαστελίνη. Μια άλλη ομάδα ζωγράφισε τις δυσκολίες που υπήρχαν στην ανάπτυξη των λαχανικών και έφτιαξε ένα βιβλίο ακορντεόν (accordion book), που τοποθετήθηκε στη βιβλιοθήκη. Παρουσιάστηκαν οι δραστηριότητες στην ολομέλεια και κάθε ομάδα ψήφισε ποια άλλη ομάδα τούς άρεσε περισσότερο (ετεροαξιολόγηση).

Δ' ΦΑΣΗ-ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ: Όλοι μαζί φτιάξαμε ένα σκιάχτρο και έγινε η συγκομιδή των μαρουλιών και των κρεμμυδιών. Στην κουζίνα του σχολείου φτιάχτηκε μαρουλοσαλάτα και δόθηκε έντυπη συνταγή στους γονείς, ενώ αναρτήθηκε και στο μπλόγκ του σχολείου (Εικ. 1 & 2).

Ε' ΦΑΣΗ-ΕΚΤΙΜΗΣΗ: Στην ολομέλεια ζωγραφίσαμε σε χαρτάκια τι μάθαμε από όλες τις δραστηριότητες για το λαχανόκηπο (διάγραμμα K-W-L-H), ενώ σε ατομικό φύλλο εργασίας αποτυπώθηκε τι άρεσε περισσότερο από το σενάριο σε κάθε παιδί.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τελικά αυτό το διδακτικό σενάριο εξελίχτηκε σε σχέδιο εργασίας, που διήρκεσε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Υλοποιήθηκε και εκπαιδευτική εκδρομή στο περιφερειακό φυτώριο Ρόδου.



Εικόνα 1 & 2: Φροντίδα και συγκομιδή λαχανικών

Συμπεράσματα

Η δημιουργία του λαχανόκηπου δημιουργεί ένα πλαίσιο κινήτρων και έντονου ενδιαφέροντος για μάθηση από τα νήπια, τεκμηριώνοντας την υπάρχουσα θεωρητική και ερευνητική μελέτη. Η επέκταση της μαθησιακής διαδικασίας στον κήπο της αυλής προσφέρει μια εναλλακτική και διαδραστική σχέση με τη φύση για τα παιδιά, που εμπλουτίζει τα προγράμματα σπουδών και αποτελεί το πλαίσιο για την ανάπτυξη κυρίως κοινωνικών δεξιοτήτων και συμμετοχικών δεξιοτήτων.

Τέλος, για την προώθηση των θετικών αποτελεσμάτων που προσφέρει ο σχολικός κήπος, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, φορέων και κοινωνίας, ώστε οι μαθητές να εξελιχθούν σε ευαίσθητους περιβαλλοντικά και κοινωνικά ενήλικες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αμπράζης, Α., & Παπαδοπούλου, Π. (2021). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως πλαίσιο αντιμετώπισης του φαινομένου «Τυφλότητα Απέναντι στα Φυτά». *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(1), 38–54.
- Γαρίτσης, Ι. (2016). *Ο σχολικός κήπος ως πεδίο εισόδου αλλαγών για την εξέλιξη του σχολείου στην κατεύθυνση της αειφορίας*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022a). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022b). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Ξενόγλωσση

- Almers, E., Askerlund, P., Samuelsson, T., & Waite, S. (2021). Children's preferences for schoolyard features and understanding of ecosystem service innovations—a study in five Swedish preschools. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 21(3), 230-246.
- Bell, A. (2001). The pedagogical potential of school grounds. In T. Grant & G. Littlejohn, (Eds.), *Greening School Grounds: Creating Habitats for Learning* (pp. 9-11). New York: New Society Publishers.

- Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Brink, L., & Yoast, B. (2004). Transforming inner-city school grounds: Lessons from learning landscapes. *Children, Youth and Environments*, 12, 208-232.
- Brynjegard, S. (2001). *School gardens: Raising environmental awareness in children*. San Rafael, CA: School of Education, Dominican University of California.
- Caiman, C., & Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 437-459.
- Christofer, R. C. (2019). *The School Garden Curriculum: An Integrated K-8 Guide for Discovering Science, Ecology, and Whole-Systems Thinking*. Canada: New Society Pub.
- Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 195-213.
- Daries, J., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling-Samuelson, I., Siraj-Blatchford, J., & Vallabh, P. (2009). Early childhood education for sustainability: Recommendations for development. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 113-117.
- Davis, J. (2010). Early childhood education for sustainability: Why it matters, what it is, and how whole centre action research and systems thinking can help. *Journal of Action Research Today in Early Childhood*, 35-44, April.
- Desmond, D., Grieshop, J., & Subramaniam, A. (2004). *Revisiting garden-based learning in basic education*. Paris, France: International Institute for Educational Planning.
- Faddegon, P A. (2005). The kids growing food school gardening program: Agricultural literacy and other educational outcomes. (Doctoral dissertation). Cornell University, Ithaca, NY.
- Graham, H., Beall, D., Lussier, M., McLaughlin, P., & Zidenberg-Cher, S. (2005). Use of school gardens in academic instruction. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 37(3), 147-151.
- Graham, H., Feenstra, G., Evans, A. M., & Zidenberg-Cherr, S. (2004). Davis school program supports life-long healthy eating habits in children. *California Agriculture*, 58, 200-205.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975-990.
- Hoffman, A., Trepagnier, B., Cruz, A., & Thompson, D. (2004). Gardening activity as an effective measure in improving self-efficacy and self-esteem: Community college students learning effective living skills. *The Community College Enterprise*, 9, 231-239.
- Huckle, J. (2008). Sustainable Development. In J. Arthur, I. Davies, and C. Hahn, (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 342-354). London, UK: Sage.
- Jackson, L., Caffarella, R. (Eds). (1994) *Experiential learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, J. Ma, W. (2006), Early childhood environmental education a Hong Kong example, *Applied Environmental Education & Communication*, 5(2), 83-94.
- Lineberger, S., & Zajicek, J. (2000). School gardens: Can a hands-on teaching tool affect students' attitudes and behaviors regarding fruit and vegetables. *Hort Technology*, 10(3), 593-597.
- Marturano, A. (1999). The educational roots of garden-based instructions and contemporary gateways to gardening with children. *Kindergarten Education: Theory, Research and Practice*, 4(1), 55-70.
- McNichol, H., Davis, J. M., & O'Brien, K. R. (2011). An ecological footprint for an early learning centre: identifying opportunities for early childhood sustainability education through interdisciplinary research. *Environmental Education Research*, 17(5), 689-704.

- Melissourgou, E., Kassari N., Manoukaraki, I., Melissourgos, G., Awir A., Vergaki I, Dramitinos Y., Delilai A., Yazi L., (group of 6th grade pupils), & Tsagliotis, N. (teacher-mentor) (2019). Companion Planting in the school garden. *Open Schools Journal for Open Science, the OSOS Project Journal*, 1(3), 1-9.
- Meyer, E. (1997). *Cultivating change: A historical overview of the school garden movement*. (Unpublished paper from graduate seminar on Social and Cultural Studies in Education). University of California, Davis.
- Morgan, P., Warren, J., Lubans, D., Saunders, K., Quick, G.I., & Collins, C. (2010). The impact of nutrition education with and without a school garden on the knowledge, vegetable intake and preferences and the quality of school life among primary-school students. *Public Health Nutrition*, 13(11), 1931-1940.
- Morris, J., Briggs, M, & Zidenberg-Cherr, S. (2000). School-based gardens can teach kids healthier eating habits. *California Agriculture*, 54(5), 40-46, September/October.
- Norodahl, K. (2008). What might early childhood education for sustainability look like. In I. Pramling Samuelsson, & Y. Kaga, (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 73-77). France: UNESCO.
- Papadopoulou, A., Kazana, A., & Armakolas, S. (2020). Education for sustainability development via school garden. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 194-206.
- Passy, R., Morris, M., & Reed, F. (2011). *Impact of School Gardening on Learning: Final Report to the Royal Horticultural Society*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Rilla, E., & Desmond, D. J. (2000). *Connecting children to the land: A review of programs in agricultural literacy in California*. Oakland: University of California, Division of Agriculture and Natural Resources.
- Sealy, M. R. (2001). *A garden for children at Family Road Care Center*. (Unpublished master's thesis). Graduate faculty of Louisiana State University and Agricultural Mechanical College School of Landscape Architecture, Louisiana.
- Sheffield, B. (1992). *The Affective and Cognitive Effects of an Interdisciplinary Garden-based Curriculum on Underachieving Elementary Students*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina, Columbia, SC.
- Waliczek, T., Bradley, J., & Zajicek, J. (2001). The effect of school gardens on children's interpersonal relationships and attitudes towards school. *Hort Technology*, 11(30), 466-468.

ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Σκλείδα Σοφία

Φιλόλογος ΠΕ02, MA, Ph.D, Postdoc

Περίληψη

Όπως είναι ευρέως γνωστό, με τον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν ασχοληθεί πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης, οι οποίοι διατύπωσαν τη θεωρία τους και τις απόψεις τους σχετικά με το πολυδιάστατο φαινόμενο της μαθησιακής διεργασίας των ενηλίκων. Οι περισσότερες προσεγγίσεις, αν και εστιάζουν σε διαφορετικά στοιχεία της μάθησης, συμφωνούν ότι πρόκειται για μία διαδικασία ολιστική, συνολική, διαλεκτική, διευρυμένη και πολυπαραγοντική.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, στην εν λόγω μελέτη θα γίνει αναφορά σε επιλεγόμενες σημαντικές διαστάσεις της μάθησης, που μπορούν να επηρεάσουν και να καθορίσουν τη διδακτική

μεθοδολογία και φιλοσοφία ενός εκπαιδευτή ενηλίκων, και θα γίνει απόπειρα διατύπωσης ενός προσωπικού ορισμού της μαθησιακής διαδικασίας.

Τέλος, θα διατυπωθούν σημαντικές προσωπικές αξίες και δεξιότητες, σχετικές με την προσέγγιση του φαινομένου της μάθησης, μέσα από την περιγραφή μιας καλής διδακτικής πρακτικής σε εκπαιδευτικό περιβάλλον διαδικτύου.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Ολιστική μάθηση, Διαστάσεις Μάθησης, Διδακτική φιλοσοφία, Διαδικτυακό περιβάλλον

1. Εισαγωγή

1.1. Διαστάσεις και εννοιολογικός προσδιορισμός της μαθησιακής διεργασίας των ενηλίκων

Είναι γεγονός ότι η πλειοψηφία των θεωριών μάθησης μελετούν και αναλύουν ειδικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αρκετές άλλες όμως, εστιάζουν στο φαινόμενο αυτό συνολικά και ολιστικά. Έτσι, σχετικά με τη μάθηση, έχουν διατυπωθεί ποικίλες αναλύσεις ολιστικού τύπου, οι οποίες συνδέονται με τις λέξεις εμπειρία, βίωμα, ικανότητα, δεξιότητα, ταυτότητα κ.ά., καθώς και με τις αντίστοιχες υποθέσεις και θεωρίες για τη συνολικότητα (Illeris, 2016).

Ειδικότερα, δύο κορυφαίοι παιδαγωγοί και στοχαστές της παιδαγωγικής και μαθησιακής διεργασίας, ο Jarvis και ο Illeris, προβάλλουν μια περισσότερο ανθρωπιστική και υπαρξιακή άποψη της μάθησης, τονίζοντας παράλληλα, την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και στον περιβάλλοντα χώρο. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η σχέση αυτή καθορίζεται από κανόνες και πτυχές που αφορούν τη νόηση, το σώμα, τις αισθήσεις, τα συναισθήματα, την ηθική προέκταση της σχέσης εκπαιδευτή- εκπαιδευομένων κ.ά.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικές τις διαστάσεις εκείνες της μάθησης, που αφορούν τόσο τα συναισθήματα όσο και το είδος της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευομένους, που οριοθετεί, πλαισιώνει και καθορίζει τη μαθησιακή διεργασία. Και αυτό γιατί, το είδος της εν λόγω σχέσης μπορεί να επηρεάσει, θετικά ή αρνητικά, τόσο τα συναισθήματα, όσο τις προσωπικές απόψεις, στάσεις, αξίες, την εν γένει συμπεριφορά και κατ'επέκταση, το μαθησιακό αποτέλεσμα (Κουλαουζίδης, 2022).

Γιατί, ας μην ξεχνάμε, ότι ο κάθε εκπαιδευόμενος μεταφέρει μια σειρά από προσωπικές, οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες που τον επηρεάζουν, τον χαρακτηρίζουν και κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό τις προσωπικές του επιλογές, απόψεις, προσδοκίες, απαιτήσεις, επιδιώξεις κ.ά. (Landsheere, 1996). Όλα αυτά καλείται ο εκπαιδευτής ενηλίκων να τα λάβει σοβαρά υπόψη του, προκειμένου να κάνει μια πρώτη εκτίμηση και χαρτογράφηση της δυναμικής της ομάδας του και να μπορέσει να επιτελέσει το έργο του με μεγαλύτερη ευσυνειδησία και επιτυχία (Κάτσικας et al., 2007).

Είναι ολοφάνερο, ότι κάθε είδους σχέση εμπεριέχει την ηθική διάσταση, η οποία συνδέεται περισσότερο με την πρόθεση όσων ενεργούν και όχι τόσο με την ίδια την συμπεριφορά. Άλλωστε, πολλοί αναλυτές και μελετητές των Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής έχουν εστιάσει και καταδείξει τη σημαντικότητα της ηθικής διάστασης στη διδασκαλία (βλ. Daloz, 1986. Freire, 1998. Palmer, 1998). Ταυτόχρονα, το μοντέλο μάθησης και διδασκαλίας, που υιοθετούμε, θεωρείται θεμελιακό για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998). Οι συναισθηματικές αντιδράσεις μας, αν και είναι ιδιαίτερα σημαντικές, δεν έχουν γίνει αντικείμενο εκτενούς έρευνας και μελέτης. Θεωρείται λοιπόν, επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτές ενηλίκων να δείχνουν ενσυναίσθηση, δημιουργώντας κάθε φορά πρόσφορες μαθησιακές συνθήκες, ώστε να γεννιούνται θετικά συναισθήματα και αντιδράσεις στους εκπαιδευόμενους, καθιστώντας τους ισότιμους κοινωνούς της μαθησιακής διεργασίας. Βασική επιδίωξη θα πρέπει να είναι το χτίσιμο και

η διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων όσοι εμπλέκονται στη μάθηση (MacMurray, 1961).

Με άλλα λόγια, το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τα δυναμογόνα εκείνα στοιχεία, λεκτικά και μη λεκτικά, που θα κάνουν τους συμμετέχοντες να νιώθουν άνετα, οικεία, ότι γίνονται αποδεκτοί, ότι μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και να γίνεται σεβαστή η προσωπικότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο, θα καταφέρουν να επιτύχουν τους προσωπικούς στόχους και τις επιδιώξεις τους μέσα σε ένα ασφαλές, δημιουργικό και προσφιλές πλαίσιο (Jarvis, 2022).

Αν θέλαμε να ορίσουμε και να οριοθετήσουμε τη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων, θα λέγαμε ότι αφορά την ιδιαίτερη και πολύπλευρη εκείνη εκπαιδευτική διαδικασία, που σχετίζεται άμεσα με το άτομο και το περιβάλλον του, η έκβαση της οποίας θα εξαρτηθεί από την ευαισθησία, την επιστημοσύνη, τις ικανότητες και την επιδεξιότητα του κάθε εκπαιδευτή, να προκαλέσει και να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους στην κατάλληλη μαθησιακή συνθήκη, ικανή να εκμαιεύσει πρότερες γνώσεις, εμπειρίες, διαμορφωμένες απόψεις, στάσεις και αξίες, με απώτερο στόχο την πλήρη εκδίπλωση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους και την πραγματοποίηση των εσώτερων προσδοκιών, ονείρων και επιδιώξεών τους.

2. Προσωπικές αξίες, στάσεις και δεξιότητες στην προσέγγιση του φαινομένου της μάθησης

Κατά την προσωπική μας άποψη, σεβόμενοι πάντα την ιδιαίτερη φύση της μάθησης και των εκπαιδευομένων, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να είναι προικισμένος με ικανότητες, δεξιότητες, ακλόνητες και σταθερές ατομικές αξίες, που να συμφωνούν με τη γενικότερη κοσμοθεωρία του, τη στάση ζωής του, αλλά και την προτιμώμενη διδακτική πρακτική που προτίθεται να εφαρμόσει.

Έτσι, ο εκπαιδευτής με ρόλο διευκολυντή, βοηθού, υποστηρικτή, συμπαραστάτη, ταιριάζει απόλυτα με την προσωπική μας στάση και αντιμετώπιση του φαινομένου της μάθησης. Ο εκπαιδευτής που είναι ενημερωμένος και έχει γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας του. Που κατανοεί τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων και των συναδέλφων του. Που πιστεύει στις ικανότητές τους, τους ενισχύει και τους βοηθά να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν. Που χρησιμοποιεί πολλές και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Που έχει αυτογνωσία και θετική αυτοαντίληψη (Πετρόπουλος, 2011). Που είναι ειλικρινής, πρωτίστως με τον εαυτό του και δευτερευόντως με τους εκπαιδευομένους. Που αναγνωρίζει τα λάθη του και τις αδυναμίες του (Mallick, Verma, 2004).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι ο Thomas Gordon επεσήμανε τη σημασία και την ιδιαιτερότητα της σχέσης αυτής, λέγοντας ότι αυτή θα έχει θετική έκβαση, όταν υπάρχει ειλικρίνεια, ώστε να εκφράζει ο ένας στον άλλο ό,τι σκέφτεται. Επιπλέον, όταν συνυπάρχει ενδιαφέρον, μέσα σ' ένα κλίμα δημιουργικής αλληλεξάρτησης και όχι εξάρτησης και τέλος, ελευθερία, για την εκδίπλωση της ατομικότητας, μέσω της αμοιβαίας ικανοποίησης αναγκών (Gordon, Burch, 1970).

2.2. Καλή πρακτική: Διδασκαλία Ενηλίκων σε διαδικτυακό περιβάλλον

Ο όρος καλή πρακτική αναφέρεται και συνδέεται με τις ιδιαίτερες εκείνες τεχνικές, προσεγγίσεις και θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης, που στοχεύουν, όχι μόνο στην προσφορά νέων γνώσεων και εμπειριών, αλλά και στη βελτίωση και τροποποίηση των ήδη υπαρχόντων, σύμφωνα με τα προτάγματα και τις ηθικές και αξιολογικές επιταγές της παιδαγωγικής επιστήμης (Κολιάδης, 1997).

Ειδικότερα, ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, με πολλές προκλήσεις, διαστάσεις, απαιτήσεις και δη, όταν συνδέεται με τη διαδικτυακή μορφή διδασκαλίας και εκπαίδευσης, αφού σχετίζεται με γνώσεις και δεξιότητες, που θα πρέπει να κατέχουν τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι, για την αίσια έκβαση του μαθησιακού αποτελέσματος. Λόγου χάρη, αν ένα πρόγραμμα σχετίζεται με εκπαιδευόμενους νεαρής ηλικίας, που γνωρίζουν να χρησιμοποιούν καλά την τεχνολογία, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη τόσο ο ιδιαίτερος τρόπος που αυτοί μαθαίνουν, όσο και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την εν λόγω κατηγορία και μπορούν να καθορίσουν τη μάθησή τους. Χαρακτηριστικά ο Moore (1989) αναφέρεται σε τρία ουσιαστικά είδη

αλληλεπίδρασης, που μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη διαδικτυακή διδασκαλία: την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή- εκπαιδευομένων, των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και σε σχέση με το περιεχόμενο.

Επιπλέον, διεθνείς έρευνες και μελέτες (Βλ. Knowles, 1975. Merriam, Caffarella, 1991. Song, Hill, 2007), τονίζουν τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτή- διαμεσολαβητή στο μαθησιακό περιβάλλον του διαδικτύου, καθώς και τη δυνατότητα χρήσης συνεργατικών μεθόδων και μέσων, για την προώθηση εξατομικευμένης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης με την δημιουργία μιας διευρυμένης κοινότητας μάθησης (Παυλή, Λευθεριώτου, 2020).

Ως γνωστόν, η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των μελών μιας ομάδας και να καθορίσει τις βασικές μορφές επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, διάδρασης, ανταλλαγής και μεταφοράς της γνώσης (Ράπτης, Ράπτη, 2001). Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τις προσωπικές μας αξίες, τις στάσεις και τις δεξιότητες, ένας ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων, που εργάζεται σε διαδικτυακό περιβάλλον, με βάση το κοινωνιόγραμμα της ομάδας του, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική, τις ανάγκες και προσδοκίες της, θα πρέπει με βαθιά ενσυναίσθηση να καταφέρει να καταστήσει τη μάθηση ουσιαστική, συνεργατική, αλληλεπιδραστική, οργανώνοντας στοχευμένες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες διαδικτυακής μάθησης (Σιμάτος, 1995. Κυνηγός, Δημαράκη, 2002).

Οι τεχνολογίες web, για παράδειγμα (ασύγχρονη και σύγχρονη τηλεκπαίδευση-εικονικές τάξεις, τα δωμάτια συνομιλίας και οι χώροι συζητήσεων- forums, οι υπηρεσίες διαμοίρασης υλικού, τα ειδικά βίντεο – youtube, οι υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης και τα συνεργατικά εργαλεία- blogs, wikis, Google docs, τα εργαλεία αλληλεπίδρασης- Kahoot, padlet, τα εργαλεία παραγωγικότητας- Powerpoint, Word, οι συνεργατικοί πίνακες, τα συννεφολέξα κ.ά.), θα μπορούσαν να καταστήσουν περισσότερο ελκυστική τη διαδικτυακή διδασκαλία, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον και εμπλέκοντας τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διάδραση (Πετρόπουλος, 2011).

Σίγουρα, δεν υφίσταται ένας μόνο τρόπος αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Η εκάστοτε μέθοδος, θεωρία και πρακτική εφαρμογή σχετίζεται με την ιεράρχηση των εκπαιδευτικών αναγκών, την στοχοθεσία και το περιεχόμενο του προγράμματος, τις προθέσεις, προσδοκίες και την κοσμοθεωρία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, καθώς και με πολλές άλλες διαστάσεις. Η θεωρία της συναλλακτικής απόστασης λόγου χάρη, (Moore, 1986, 1993) αποτελεί μια μορφή καθοδηγητικής θεωρίας για την εξ αποστάσεως διδασκαλία και υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της απαιτεί και προϋποθέτει άψογο παιδαγωγικό σχεδιασμό, αλληλεπίδραση, επικοινωνία, διάλογο, αυτονομία έκφρασης και μελέτης των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, το μοντέλο της ηλεκτρονικής διαμεσολάβησης αναλύει εκτενώς τις δεξιότητες, που είναι απαραίτητες να έχει ένας εκπαιδευτής ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, όπως τεχνικές, επικοινωνιακές, επιστημονικές, παιδαγωγικές, προκειμένου να διευκολύνει τη διαδραστική και συμμετοχική μάθηση, έχοντας ως απώτερο στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανώτερου επίπεδου στους εκπαιδευόμενους. Ταυτόχρονα, αναφέρεται σε πέντε ουσιώδεις πράξεις του εκπαιδευτή, προκειμένου να επιτευχθεί θετική αλληλεπίδραση και αλληλοσυσχέτιση. Αυτές είναι η πρόσβαση στο διαδίκτυο και η παρακίνηση, η διαδικτυακή κοινωνικοποίηση, η ανταλλαγή πληροφοριών, η οικοδόμηση γνώσης, η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού (Salmon, 2004).

Ως εκ τούτου, έγκειται στην ευαισθησία, στις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων να επιλέξει και να εφαρμόσει κάθε φορά τις ενδεδειγμένες μορφές και τεχνικές διδασκαλίας συνδυαστικά ή μη.

Με άλλα λόγια, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, που εργάζεται σε διαδικτυακό περιβάλλον, για να μπορέσει να προσφέρει μια ποιοτική εξ αποστάσεως διδασκαλία και να εφαρμόσει μια καλή πρακτική, που να συνάδει με την προσωπική κοσμοθεωρία του, το προφίλ των εκπαιδευομένων και τις απαιτήσεις του προγράμματος, θα πρέπει να κατέχει τα θεμελιώδη στοιχεία της διαδικτυακής εκπαίδευσης, να μπορεί να χειρίζεται με ευελιξία και διάκριση τα τεχνολογικά εργαλεία, να ενσωματώνει μορφές ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, να ενισχύει και να προωθεί την ηθική

και ασφαλή χρήση των τεχνολογιών, να κατανοεί τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες, να διατυπώνει έγκυρες και αξιόπιστες αξιολογικές κρίσεις, να τροποποιεί το περιεχόμενο διδασκαλίας και να παροτρύνει, να αλληλοεπιδρά αποτελεσματικά και να στοχεύει στην επιτυχία των εκπαιδευομένων, κ.ά. (Shattuck, Burch, 2018).

Εν κατακλείδι, αυτοί που σχεδιάζουν προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης για ενήλικες, θα πρέπει να εφαρμόζουν πιστά τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, να ακολουθούν με έγκυρο τρόπο όλα τα στάδια σχεδιασμού, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, αλλά και την ιδιαίτερη φύση και τα χαρακτηριστικά αυτής της ηλικιακής ομάδας.

5. Συμπεράσματα

Στην εν λόγω μελέτη, έγινε αναφορά στην πολυδιάστατη φύση της μάθησης και της διδασκαλίας, τόσο σε σχέση με το ίδιο το άτομο και το περιβάλλον του, όσο και στην ηθική προέκταση που διέπει αυτού του είδους τη σχέση.

Διαφάνηκε η σημασία του είδους της συναισθηματικής σχέσης, που δημιουργείται με τους εκπαιδευόμενους, από την ποιότητα της οποίας εξαρτάται η επιτυχία ή μη του μαθησιακού αποτελέσματος. Η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η ανεκτικότητα, η φροντίδα, η πλήρης αποδοχή, η έλλειψη αρνητικής κριτικής, το ανιδιοτελές ενδιαφέρον και η απόδειξη έμπρακτης αγάπης, μπορούν μακροπρόθεσμα να επιφέρουν τα ποθητά αποτελέσματα.

Τέλος, σύμφωνα με την προσωπική στάση και θεωρία για την προώθηση της μάθησης των ενηλίκων, έγινε αναφορά στις βασικές προϋποθέσεις και στα θεμελιακά εκείνα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες, που μπορούν να την καταστήσουν αποδοτική, διαδραστική, πρόσφορη και ουσιαστική σε περιβάλλον διαδικτύου, επιλέγοντας και χρησιμοποιώντας κάθε φορά τους ενδεδειγμένους επικοινωνιακούς μηχανισμούς και τα πιο πρόσφορα εργαλεία και μέσα ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Jarvis, P. (2022). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση: Θεωρία και πράξη* (Γ. Κουλαουζίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., Θεριανός, Κ. (2007). *Το εγχειρίδιο του καλού εκπαιδευτικού: Παρατηρήσεις για τη στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Β. *Κοινωνικογνωστικές θεωρίες* (4η εκδ). Αθήνα: έκδοση του ιδίου.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2022). *Ένας διάλογος για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο 2022.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυνηγός, Χ., Δημαράκη, Β. (Επιμ.) (2002). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Landsheere, De, G. (1996). *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Mallick, K., Verma, G. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Πετρόπουλος, Ο. (2011). *Σύγχρονος Εκπαιδευτικός Τιπούκειτος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Παυλή, Μ., Λευθεριώτου, Π.(2020). *Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων διά ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής: Ολική προσέγγιση*. Α' τόμος. Αθήνα.
- Σιμάτος, Α. (1995). *Τεχνολογία και εκπαίδευση: Επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Ξενόγλωσση

- Daloz, L.(1986). *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Goleman, D.(1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gordon, T., Burch, N.(1974). *T.E.T, Teacher Effectiveness Training*. Crown Publishing Group.
- Knowles, M. (1975). *Self- Directed learning. A Guide for Learners and Teachers*. USA: Prentice-Hall.
- MacMurray, J. (1961). *Persons in Relation*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Merriam, S., Caffarella, R. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco, California: Jossey- Bass.
- Moore, M.G. (1986). Self directed learning and distance education. *International Journal of E-Learning & and Distance Education*. Retrieved on 22/10/2023 from: <http://tinyurl.com/y38y6hka>.
- Moore, M.G. (1989). Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*. 3(2).1-6.
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge. Retrieved on 05/11/2023 from: <http://tinyurl.com/ya2f7lxc>.
- Salmon, G. (2004). *E- Moderating. The Key to active Online Learning*. London: Kogan Page.
- Song, L., Hill, J. (2007). A Conceptual Model for Understanding Self- Directed Learning in Online Environments. *Journal of Interactive Online Learning*. 6(1). 27-42.
- Jarvis, P., Parker, S.(eds)(2005). *Human Learning: An Holistic Approach*. London: Routledge.
- Palmer, P.J. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shattuck, K., Burch, B. (2018). *National standards for quality online teaching (K-12): Literature review*.

ΕΝΑ ΠΟΤΗΡΙ ΚΡΑΣΙ ΜΑΣ ΛΕΕΙ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ. ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ Τ.Π.Ε.

Αναγνωστάκης Γεώργιος
Δάσκαλος, μέλος Ι.Α.Κ.Ε.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προτείνει ένα διδακτικό σενάριο για ένα πολύ διαδεδομένο θέμα του Δημοτικού Σχολείου, το αμπέλι και τα παράγωγά του. Με την υποστήριξη της τεχνητής νοημοσύνης και των Τ.Π.Ε. οι μαθητές συμμετέχουν σε μια ποικιλία από δραστηριότητες που σκοπό έχουν οι

μαθητές να γνωρίσουν τον πολύ σημαντικό ρόλο που παίζει στην καθημερινή ζωή των Ελλήνων το αμπέλι και τα παράγωγά του. Το σύνολο των προτεινόμενων δραστηριοτήτων που προτείνεται να πραγματοποιηθούν στο εν λόγω διδακτικό σενάριο είναι δεκατρείς ενώ οι ώρες που θεωρούνται αναγκαίες για την ομαλή διεκπεραίωσή του είναι είκοσι οκτώ.

Στη διάρκεια της πλειοψηφίας των δραστηριοτήτων του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των ηλεκτρονικών υπολογιστών και η τεχνητή νοημοσύνη λειτουργούν ως ένα εργαλείο. Απώτερος σκοπός της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο, είναι να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του.

Λέξεις κλειδιά: αμπέλι, τεχνητή νοημοσύνη, Τ.Π.Ε., σενάριο διδασκαλίας, δραστηριότητες

1. Εισαγωγή

Οι εξελίξεις που παρουσιάζονται τα τελευταία χρόνια στην παιδαγωγική επιστήμη θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι πραγματοποιούνται με καταγιστικό ρυθμό, εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης που υποστηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ανταγωνιστικότητα όπως επίσης και την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, ειδικά όσων αφορά την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας. Είναι χαρακτηριστική η άποψη του Ζμα (2007) ο οποίος αναφέρει ότι η ανασυγκρότηση των σχολικών μονάδων έχει άμεση σχέση, ουσιαστικά υπαγορεύεται, με λέξεις όπως “ανταγωνιστικότητα” και “αποτελεσματικότητα”. Σύμφωνα με τον Hrynshyn (2002), η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης μπορεί να επιταχυνθεί με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν τον κύριο παράγοντα που επηρεάζει τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω έγινε, στην παρούσα εργασία, προσπάθεια ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι Τ.Π.Ε. και η Τεχνητή Νοημοσύνη, ως μια σύγχρονη έκφανση των νέων τεχνολογιών, μπορούν να αποτελέσουν εκπαιδευτικά εργαλεία προκειμένου να προσεγγιστεί διδακτικά ένα θέμα. Η θεματολογία του έχει άμεση σχέση με την ιστορία του ανθρώπου και προσεγγίζεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της πατρίδας μας. Το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία έχει σχέση με την κατάθεση πρόταση μιας διδακτικής πρότασης για το αμπέλι και το κρασί, χρησιμοποιώντας σύγχρονα εργαλεία των Τ.Π.Ε. και της Τεχνητής Νοημοσύνης.

2. Κυρίως μέρος

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι τάσεις που φαίνεται να επικρατούν, όσον αφορά την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι τρεις (Κόμης, 2004). Η πρώτη τάση κάνει λόγο για την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο όπου οι μαθητές διδάσκονται τις Τ.Π.Ε. ξεχωριστά ως μάθημα και καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες προκειμένου να μπορούν να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. χωρίς πρόσθετη βοήθεια. Η δεύτερη τάση κάνει λόγο για την χρησιμοποίηση των Τ.Π.Ε. ως εργαλείου μέσα σε όλα τα μαθήματα, ως μια ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να έχουν στη διάθεσή τους ένα ψηφιακό περιβάλλον μάθησης. Η τρίτη τάση αποτελεί τον συνδυασμό των δύο προηγούμενων τάσεων όπου οι μαθητές αφενός διδάσκονται τις Τ.Π.Ε. ως ξεχωριστό μάθημα προκειμένου να μπορούν να τις χρησιμοποιούν με ευχέρεια και από την άλλη οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως εργαλείο, με ολιστικό και διαθεματικό τρόπο, για την καλύτερη προσέγγιση της μάθησης.

Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (2006) οι Τ.Π.Ε. έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία ευνοούν τη διαδικασία της μάθησης και αναμένεται να επιδρούν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Η δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης τα οποία ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών αφού τους δημιουργούν περισσότερα κίνητρα συγκριτικά με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της διδασκαλίας.
- Ο συνδυασμός εικόνας και κειμένου ευνοεί την οπτικοποίηση της πληροφορίας με τέτοιο τρόπο που να προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών και να κωδικοποιούνται με πιο εύκολο τρόπο οι πληροφορίες που οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν.
- Η συμβολή στη δημιουργία ενός ενεργητικού περιβάλλοντος μάθησης όπου ο μαθητής θα μπορεί να παίξει πιο ενεργό ρόλο και να μην είναι πλέον ένας παθητικός αποδέκτης της διδασκαλίας.
- Οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν, υπό την επίβλεψη και την κατάλληλη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους, τον έλεγχο της μάθησής τους και να αποκτήσουν οι οποίες δεν μπορούν να καλλιεργηθούν με τις μεθόδους που υποστηρίζονται από την παραδοσιακή διδασκαλία.
- Η δυνατότητα των Τ.Π.Ε. να δημιουργούν αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης τα οποία ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα των μαθητών, επομένως αποκτούν άμεσο ενδιαφέρον για την ενασχόληση με αυτά, βρίσκοντας σε αυτά καταστάσεις τις οποίες συναντούν στην καθημερινή τους ζωή.
- Η καλλιέργεια και υποστήριξη της συνεργασίας η οποία μπορεί να υποστηριχθεί σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό με την προσεκτική επιλογή των κατάλληλων εφαρμογών των Τ.Π.Ε.
- Η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού από ο οποίος πλέον θα δίνει βάρος στην βελτίωση των χαρακτηριστικών εκείνων που θεωρείται ότι συμβαδίζουν με τις σύγχρονες απαιτήσεις και έχει να κάνει με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών και η ολοένα και πιο αθρόα χρήση τους έχει διευκολύνει την εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης τόσο στην καθημερινή ζωή όσο, πιο συγκεκριμένα, και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Chen, Chen, & Lin, 2020). Αν λάβουμε υπόψη τα χαρακτηριστικά των Τ.Π.Ε. που διευκολύνουν τη μάθηση, σε συνδυασμό με τις δυνατότητες της Τεχνητής Νοημοσύνης, εύκολα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία στην καθημερινή πρακτική.

Οι Baidoo-Anu & Ansah (2023) μελετώντας την τεχνητή νοημοσύνη, όπως αυτή βρίσκει εφαρμογή στο λογισμικό ChatGPT, αναφέρουν ότι οι δυνατότητες του μπορούν να συμβάλουν στην εξατομικευμένη βοήθεια προς τον κάθε μαθητή ο οποίος θα μπορεί να μαθαίνει με τους δικούς του ρυθμούς, ενώ μπορεί να αποτελέσει και ένα πολύ καλό εργαλείο αξιολόγησης και μετάφρασης κειμένων και εργασιών. Με αυτόν τον τρόπο η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους αφού θα μπορεί να αναλαμβάνει να διεξαγάγει δραστηριότητες που θεωρείται ότι ανήκουν στις καθημερινές ρουτίνες της διδακτικής πράξης, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να βοηθούν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές τους (Guan, Mou, & Jiang, 2020). Ουσιαστικά φαίνεται ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει έναν βοηθό για τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα εξοικονομεί χρόνο προκειμένου να υποστηρίξει πιο ενεργά και ουσιαστικά τους μαθητές του (Αναγνωστάκης, 2023).

Γενικότερα, από την αναδίφηση στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, προκύπτει ότι υπάρχουν οκτώ ελπιδοφόροι τομείς στους οποίους η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Chen, Zou, Xie, Cheng, & Liu (2022) η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί: α) να δημιουργήσει συστήματα υποστήριξης για την ειδική εκπαίδευση, β) να συμβάλει στη γλωσσική εκπαίδευση, γ) να δημιουργήσει ρομπότ τα οποία θα χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, δ) να προβλέπει την απόδοση των μαθητών, ε) να συμβάλει στη συνεργατική μάθηση μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, στ) να αξιολογεί τη διδασκαλία μέσω

των νευρωνικών δικτύων, η) να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των μαθητών και θ) να συμβάλλει στην εξατομικευμένη μάθηση.

Δεν πρέπει να παραβλέπεται όμως ότι η εισαγωγή των Τ.Π.Ε., επομένως και της τεχνητής νοημοσύνης, από μόνη της στη σχολική τάξη δεν είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο θα ευνοεί τα μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι ιδιαίτερα κρίσιμος ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να αλλάξει ρόλο, σε σχέση με αυτόν που υποστήριζε πριν την υιοθέτηση των Τ.Π.Ε., προκειμένου να μπορέσει να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες των Τ.Π.Ε. (Σολομωνίδου, 2006) προς τον συμφέρον των μαθητών του και στην κατεύθυνση να δημιουργήσει ένα ψηφιακό περιβάλλον το οποίο θα ευνοεί τη διαδικασία της μάθησης. Όσον αφορά την τεχνητή νοημοσύνη θεωρείται απαραίτητο να υπάρχει σωστή εκπαίδευση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών προς την ορθή χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Baidoo-Anu, & Ansah, 2023). Τέλος, προκειμένου να υπάρξει ευρεία αποδοχή της τεχνητής νοημοσύνης και ενσωμάτωσή της στη διδακτική πρακτική, θεωρείται απαραίτητο αφενός να εμπλακούν ενεργά οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό ενός τέτοιου συστήματος και αφετέρου να υπάρξουν εμπειρικά δεδομένα τα οποία θα αποδεικνύουν τη χρησιμότητα της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση (Chen, Zou, Xie, Cheng, & Liu, 2022).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω έγινε προσπάθεια να σχεδιαστεί ένα διδακτικό σενάριο με θέμα “Ένα ποτήρι κρασί μας λέει την ιστορία του. Πρόταση Διδακτικού σεναρίου με τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης και των Τ.Π.Ε.”, έτσι ώστε να περιληφθεί σε αυτό τόσο εφαρμογές των Τ.Π.Ε. όσο και η Τεχνητή Νοημοσύνη, πιο συγκεκριμένα το ChatGPT, για τη πραγματοποίηση των συμπεριλαμβανόμενων δραστηριοτήτων.

2.1.Ομάδα Στόχος

Η ομάδα την οποία αφορά το εν λόγω διδακτικό σενάριο είναι οι μαθητές της Τετάρτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Ευνόητο είναι ότι με τις κατάλληλες προσαρμογές του διδακτικού σεναρίου αυτό μπορεί να αποτελέσει πεδίο εφαρμογής για τις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με εξαίρεση την Πρώτη και τη Δευτέρα τάξη, εκτός εάν τα παιδιά έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

2.2.Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα το διδακτικό σενάριο που προτείνεται στην παρούσα εργασία απαιτεί δεκατρείς δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι. Για την καλύτερη υλοποίηση των δραστηριοτήτων απαιτούνται 28 διδακτικές ώρες, χωρίς όμως αυτό να είναι δεσμευτικό αφού η ώρα διάρκειας κάθε δραστηριότητας μπορεί να αναπροσαρμοστεί σύμφωνα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της σχολικής τάξης και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που την απαρτίζουν.

Πίνακας 12: Οι δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου

Αύξων αριθμός δραστηριότητας	Τίτλος δραστηριότητας	Αριθμός ωρών
1	Διερεύνηση μαθησιακής ετοιμότητας	1
2	Δημιουργία συννεφολέξου	1
3	Επίσκεψη ενός γεωπόνου στο Σχολείο	2
4	Συνέντευξη από τον Θεό Διόνυσο	2
5	Εκπαιδευτική επίσκεψη σε οينوποιείο/καζάνι/αποστακτήριο	4
6	Συγγραφή παραμυθιού με τίτλο “Ένα ποτήρι κρασί”	2
7	Διεξαγωγή πειράματος με την απόσταξη κρασιού	2
8	Δημιουργία ηλεκτρονικού παιχνιδιού τύπου κρεμάλας	2

9	Πραγματοποίηση έκθεσης μαγειρικής	3
10	Γράμμα από έναν αρχαίο αμπελουργό	2
11	Δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου με το υλικό που δημιουργήθηκε	2
12	Δημιουργία πρόσκλησης προς τους φορείς της Σχολικής κοινότητας	2
13	Διάχυση του έργου στη Σχολική κοινότητα	3
ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ		28

2.3.Προγενέστερες εμπειρίες/γνώσεις

Για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων θεωρείται ότι οι μαθητές έχουν αποκτήσει, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος των Τ.Π.Ε. τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τον χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα θεωρείται ότι οι μαθητές έχουν την ευχέρεια να πληκτρολογούν μικρά κείμενα ενώ έχουν ασκηθεί στη χρήση του διαδικτύου μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών. Τέλος θεωρείται ότι μπορούν να χειριστούν με σχετική ευχέρεια απλές εφαρμογές που διανέμονται ελεύθερα στο διαδίκτυο και περιγράφονται στη συνέχεια.

Όσον αφορά την ενότητα την οποία πραγματεύεται το εν λόγω διδακτικό σενάριο οι μαθητές θεωρείται ότι ήδη έχουν έρθει σε επαφή με μια πλειάδα από πληροφορίες που έχουν να κάνουν με το αμπέλι και το κρασί ενώ είναι σε θέση να αναφέρουν περιστατικά από την καθημερινή ζωή όπου το αμπέλι και το κρασί έχουν σημαντικό ρόλο.

2.4.Γενικός Σκοπός

Ο Γενικός σκοπός του εν λόγω διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τον πολύ σημαντικό ρόλο που παίζει στην καθημερινή ζωή των Ελλήνων το αμπέλι και τα παράγωγά του.

2.5.Επιμέρους Διδακτικοί Στόχοι

Έπειτα από την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να αναζητούν συνταγές μαγειρικής από διάφορες πηγές.
- Να αναφέρουν επιγραμματικά ποιήματα και τραγούδια που έχουν σχέση με το αμπέλι.
- Να αναφέρουν λέξεις οι οποίες σχετίζονται με το αμπέλι.
- Να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες μαγειρικής, με την εποπτεία ενός ενήλικα.
- Να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες οργάνωσης μιας παρουσίασης.
- Να γράφουν δικά τους απλά τραγούδια και ποιήματα γύρω από ένα θέμα.
- Να γράφουν ένα γράμμα το οποίο θα έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα.
- Να γράφουν ένα σύντομο ευχαριστήριο μήνυμα.
- Να δημιουργούν αφίσα για την προβολή μιας επιχείρησης.
- Να διατυπώνουν με ευχέρεια ερωτήσεις γύρω από ένα θέμα.
- Να διατυπώνουν παρατηρήσεις προκειμένου να βελτιώσουν ένα ψηφιακό βιβλίο.
- Να διατυπώνουν συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρακολούθηση ενός πειράματος.
- Να δίνουν σαφείς οδηγίες στο πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT προκειμένου να γράφει ένα σύντομο κείμεν.
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους.
- Να καλλιεργήσουν την φαντασία τους καθώς μεταφέρονται φανταστικά σε μια διαφορετική εποχή.
- Να οπτικοποιούν ζωγραφίζοντας μια εικόνα που θα φανταστούν διαβάζοντας ένα παραμύθι.
- Να παρακολουθούν με προσοχή την εκτέλεση ενός πειράματος.

- Να παρουσιάζουν με σαφήνεια και ευχέρεια το έργο τους μπροστά σε κοινό.
- Να περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται ένα πείραμα.
- Να χρησιμοποιούν εργαλεία του διαδικτύου προκειμένου να δημιουργούν προσκλήσεις.
- Να χρησιμοποιούν εφαρμογές του διαδικτύου προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι τύπου κρεμάλας.
- Να χρησιμοποιούν με ευχέρεια διαδικτυακές εφαρμογές δημιουργίας συννεφολέξων.
- Να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα ChatGPT ώστε να διορθώνει τα κείμενά τους.
- Να ψηφιοποιούν εικόνες.
- Να ψηφιοποιούν κείμενο.

2.6.Οργάνωση τάξης

Για την καλύτερη επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων θεωρείται σκόπιμο η Σχολική τάξη να μην είναι οργανωμένη μόνο με έναν συγκεκριμένο τρόπο αλλά να έχει μια δυναμικότητα ανάλογα με τις επιμέρους δραστηριότητες που απαρτίζουν το εν λόγω διδακτικό σενάριο. Επομένως προτείνεται η τάξη να λειτουργεί ως ολομέλεια όταν αυτό απαιτείται από την κάθε δραστηριότητα. Σε αντίθεση ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων θεωρείται ότι είναι ένας πολύ ικανοποιητικός τρόπος να προσεγγιστούν ορισμένες δραστηριότητες που οι μαθητές θα πρέπει να δώσουν έμφαση σε συνεργατικές δραστηριότητες. Τέλος η ατομική εργασία των μαθητών δεν παραβλέπεται αφού υπάρχουν δραστηριότητες στις οποίες ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας θεωρείται ότι θα προσφέρει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Σημειώνεται ότι σε κάθε δραστηριότητα θα γίνεται λόγος για τον τρόπο εργασίας των μαθητών.

2.7.Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για τη μέγιστη δυνατή επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων κρίνεται απαραίτητος ο εξοπλισμός της τάξης με τον εξοπλισμό εκείνο που συνάδει με τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Αρχικά θεωρείται ότι η προμήθεια ενός υπολογιστή με βιντεοπροβολέα (ή διαδραστικού πίνακα) θα προσφέρει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να δώσει κατευθυντήριες οδηγίες και να παρουσιάσει μια δραστηριότητα στην ολομέλεια της τάξης. Επίσης θεωρείται ότι για τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες καλό είναι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε έναν φορητό ή σταθερό ηλεκτρονικό υπολογιστή προκειμένου να έχουν την ευχέρεια να εργάζονται με ευχέρεια. Τέλος οι ατομικές δραστηριότητες προτείνεται να πραγματοποιηθούν με τη βοήθεια ενός υπολογιστή τάμπλετ προκειμένου οι μαθητές να έχουν μια ευελιξία στις κινήσεις τους. Δεν πρέπει να παραβλεφθεί ότι όλες οι ηλεκτρονικές συσκευές πρέπει να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και να μπορούν να μεταδώσουν και να αποθηκεύσουν εικόνα και ήχο. Τέλος, για την εύρυθμη διεκπεραίωση της δράσης, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει φροντίσει για την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών τους στις προτεινόμενες δράσεις.

2.8.Διδακτικές Δραστηριότητες

2.8.1. Διερεύνηση μαθησιακής ετοιμότητας (1 διδακτική ώρα)

Οι μαθητές/τριες διαβάζουν ποιήματα και τραγούδια που τους έχει φέρει ο/η εκπαιδευτικός με θέμα το αμπέλι προκειμένου να εισαχθούν με έναν πιο διασκεδαστικό τρόπο στο προτεινόμενο θέμα. Αφού ολοκληρώσουν την ανάγνωση των ποιημάτων και των τραγουδιών για το εν λόγω θέμα οι μαθητές/τριες δοκιμάζουν, με τη μορφή συνεργατικής δραστηριότητας σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, να γράψουν το δικό τους τραγούδι ή ποίημα. Αφού ολοκληρώσουν τα κείμενά τους τα ανεβάζουν στο ChatGPT και του ζητούν να τους παράσχει ανατροφοδότηση προκειμένου να κάνουν διορθώσεις. Τέλος φροντίζουν να αποθηκεύσουν την εργασία τους σε ηλεκτρονικό κείμενο προκειμένου να είναι επεξεργάσιμο σε επόμενη δραστηριότητα.

2.8.2. Δημιουργία συννεφόμεξου (1 διδακτική ώρα)

Έχοντας από την προηγούμενη δραστηριότητα μια πρώτη εικόνα οι μαθητές/τριες για το θέμα το οποίο πρόκειται να προσεγγίσουν προχωρούν στην δημιουργία συννεφόμεξου με τη βοήθεια του διαδικτύου. Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας συννεφόμεξου και στη συνέχεια κάθε μαθητής ξεχωριστά δημιουργεί το δικό του. Αφού ολοκληλώσει κάθε μαθητής/τρια τη δημιουργία του την αποθηκεύει ως εικόνα και στη συνέχεια κάθε παιδί την παρουσιάζει στην τάξη του.

2.8.3. Επίσκεψη ενός γεωπόνου στο Σχολείο (2 διδακτικές ώρες)

Έπειτα από συνεννόηση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης επισκέπτεται το Σχολείο ένας γεωπόνος όπου μιλάει στην ολομέλεια των μαθητών/τριών, δίνοντας τους πληροφορίες σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύονται. Αρχικά ο γεωπόνος παρουσιάζει το θέμα του μπροστά σε όλη την τάξη και στη συνέχεια όποιο παιδί θέλει απευθύνει ερωτήσεις στον γεωπόνο προκειμένου να την απαντήσει.

Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία ο εκπαιδευτικός με τη συνεργασία όλων των μαθητών/τριών δίνει τις απαραίτητες οδηγίες στο ChatGPT προκειμένου να γραφτεί ένα σύντομο ευχαριστήριο μήνυμα το οποίο θα αποσταλεί στον επιστήμονα που επισκέφτηκε την τάξη τους και ταυτόχρονα θα χρησιμεύσει ως δελτίο τύπου για τη δράση που πραγματοποιήθηκε.

2.8.4. Συνέντευξη από τον Θεό Διόνυσο (2 διδακτικές ώρες)

Έχοντας γνωρίσει οι μαθητές/τριες για τους δώδεκα θεούς του Ολύμπου και για τον θεό Διόνυσο τα παιδιά ενημερώνονται ότι θα επισκεφτεί, με τη φαντασία τους, ο θεός Διόνυσος την τάξη τους και ότι πρέπει να του πάρουν συνέντευξη. Καταγράφουν τις ερωτήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης και τις διορθώνουν έτσι ώστε να μπορούν να απαντηθούν με ευκολία. Αφού δημιουργηθούν οι ερωτήσεις στη συνέχεια ένας μαθητής αναλαμβάνει να υποδυθεί τον Θεό Διόνυσο και να απαντήσει τις ερωτήσεις που θα του απευθύνουν οι συμμαθητές/τριές του. Προτείνεται να χρησιμοποιηθεί το ChatGPT έτσι ώστε να διορθωθεί ολόκληρο το κείμενο της συνέντευξης και να είναι έτοιμο για χρήση σε επόμενη δραστηριότητα.

2.8.5. Εκπαιδευτική επίσκεψη σε οινοποιείο/καζάνι/αποστακτήριο (4 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές/τριες επισκέπτονται ένα οινοποιείο/ καζάνι/ αποστακτήριο της περιοχής τους και ξεναγούνται σε αυτό από τον υπεύθυνο της επιχείρησης. Αφού ολοκληρωθεί η επίσκεψη κάθε μαθητής/τρια δημιουργεί τη δική του αφίσα με την οποία υποτίθεται ότι διαφημίζει την επιχείρηση την οποία επισκέφτηκε. Σε αυτήν θα αναφέρονται ταυτόχρονα, συνοπτικά, και οι δραστηριότητες που μπορεί κάποιος επισκέπτης να πραγματοποιήσει σε αυτόν τον χώρο. Όλες οι αφίσες ψηφιοποιούνται προκειμένου να χρησιμοποιηθούν σε επόμενη δραστηριότητα.

2.8.6. Συγγραφή παραμυθιού με τίτλο “Ένα ποτήρι κρασί” (2 διδακτικές ώρες)

Έχοντας εξοικειωθεί οι μαθητές με το πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης τους ανατίθενται, ως ομαδική δραστηριότητα, να συγγράψουν ένα παραμύθι με τίτλο “Ένα ποτήρι κρασί”. Τους δίνονται σαφείς οδηγίες έτσι ώστε, με τη σειρά τους, να δώσουν εκείνες τις πληροφορίες στο πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης ώστε να γράψει κάθε ομάδα το δικό της παραμύθι. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε ομάδα καλό είναι να δώσει δικές της οδηγίες στο πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης έτσι ώστε να δημιουργηθούν τόσα διαφορετικά παραμύθια όσα είναι και οι ομάδες των μαθητών/τριών.

Αφού ολοκληρωθούν τα παραμύθια των ομάδων τους γίνεται προσπάθεια, στην ολομέλεια της τάξης, χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης, να δημιουργηθεί ένα κοινό παραμύθι. Έπειτα κάθε μαθητής/τρια αναλαμβάνει να ζωγραφίσει μια σκηνή από το παραμύθι. Το κοινό

παραμύθι, μαζί με τις ζωγραφιές, ψηφιοποιείται ώστε να είναι έτοιμο να χρησιμοποιηθεί σε επόμενη δραστηριότητα.

2.8.7. Διεξαγωγή πειράματος με την απόσταξη κρασιού (2 διδακτικές ώρες)

Ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να προμηθευτεί τα κατάλληλα υλικά και προχωρεί, στην ολομέλεια της τάξης, στη διεξαγωγή ενός πειράματος το οποίο αφορά την απόσταξη κρασιού και την παραγωγή ενός νέου ποτού. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γίνει μέριμνα ώστε η όλη διαδικασία να είναι ασφαλής και οι μαθητές να αφοσιωθούν αρχικά στη διατύπωση υποθέσεων, έπειτα στην παρατήρηση του πειράματος και στη συνέχεια στη συζήτηση και στην αποτίμηση των συμπερασμάτων τους. Αφού διεξαχθεί το πείραμα η ολομέλεια της τάξης, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, γράφει ένα κείμενο το οποίο περιγράφει τη διαδικασία του πειράματος. Προτείνεται η παρούσα δραστηριότητα να διεξαχθεί με την παρουσία επιπλέον εκπαιδευτικού για περισσότερη ασφάλεια.

2.8.8. Δημιουργία ηλεκτρονικού παιχνιδιού τύπου κρεμάλας (2 διδακτικές ώρες)

Ο εκπαιδευτικός της τάξης, με τη συνεργασία όλων των μαθητών/τριών της τάξης, δημιουργεί ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι τύπου κρεμάλας χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα εκπαιδευτικών εφαρμογών (<https://learningapps.org/my.php>, ανακτήθηκε στις 30/12/2023). Οι μαθητές/τριες επιλέγουν τις λέξεις που θα χρησιμοποιήσουν και στη συνέχεια δίνουν τον ορισμό κάθε λέξης έτσι ώστε ο χρήστης να είναι σε θέση να την ανακαλύψει με ευκολία.

Αφού ολοκληρωθεί η δημιουργία του εν λόγω ηλεκτρονικού παιχνιδιού διαμοιράζεται ο σύνδεσμος στους/στις μαθητές/τριες και κάθε παιδί, χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή τάμπλετ, ασχολείται με αυτή. Ο σύνδεσμος αυτός μπορεί να αποτυπωθεί και σε ένα κωδικό γρήγορης απόκρισης QR προκειμένου να μπορεί κάποιος με ευκολία να μεταβεί στην εν λόγω δραστηριότητα.

2.8.9. Πραγματοποίηση έκθεσης μαγειρικής (3 διδακτικές ώρες)

Ανατίθεται στους μαθητές να βρουν συνταγές μαγειρικής με θέμα το αμπέλι και τα προϊόντα του (σταφύλι, αμπελόφυλλα, κρασί κ.τ.λ.) και να τις φέρουν στην τάξη τους προκειμένου κάθε παιδί να παρουσιάσει τη δικιά του στο υπόλοιπα.

Στη συνέχεια οι συνταγές συγκεντρώνονται και στη συνέχεια ξαναμοιράζονται τυχαία στους μαθητές/τριες προκειμένου να τις μαγειρέψουν, με τη βοήθεια ενός ενήλικα, στο σπίτι τους και να τις φέρουν στην τάξη τους. Πραγματοποιείται έτσι μια έκθεση μαγειρικής όπου κάθε παιδί έχει αναλάβει να προετοιμάσει μια συνταγή που βρήκε από ένα άλλο.

Τέλος όλες οι συνταγές, μαζί με φωτογραφικό υλικό, ψηφιοποιούνται προκειμένου να χρησιμοποιηθούν σε επόμενη δραστηριότητα.

2.8.10. Γράμμα από έναν αρχαίο αμπελουργό (2 διδακτικές ώρες)

Ζητείται από κάθε μαθητή να μεταφερθεί νοητικά στα αρχαία χρόνια, να φανταστεί ότι είναι ένας αρχαίος αμπελουργός και να γράψει ένα γράμμα προς τους σύγχρονους ανθρώπους δίνοντάς τους συμβουλές. Πριν προχωρήσουν οι μαθητές/τριες στη σύνταξη του γράμματος δίνονται σαφείς οδηγίες ως προς το περιεχόμενο του γράμματος ενώ ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τη μορφή που πρέπει να έχει.

Αφού γίνει η συγγραφή των γραμμάτων οι μαθητές, με τη βοήθεια του προγράμματος τεχνητής νοημοσύνης, το διορθώνουν και προχωρούν στην παρουσίασή του στην ολομέλεια της τάξης.

Τέλος όλα τα γράμματα φυλάσσονται σε ψηφιακή μορφή προκειμένου να χρησιμοποιηθούν σε επόμενη δραστηριότητα.

2.8.11. Δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου με το υλικό που δημιουργήθηκε (2 διδακτικές ώρες)

Ο εκπαιδευτικός στην ολομέλεια της τάξης δημιουργεί, με τη βοήθεια ενός διαδικτυακού λογισμικού παραγωγής e-book (π.χ. <https://app.bookcreator.com/>, ανακτήθηκε στις 30/12/2023) το ηλεκτρονικό βιβλίο του διδακτικού σεναρίου. Πριν από κάθε εισαγωγή υλικού οι μαθητές/τριες διατυπώνουν την άποψή τους ενώ προχωρούν και σε όσες διορθώσεις κρίνεται σκόπιμο. Αφού δημιουργηθεί το εν λόγω ηλεκτρονικό βιβλίο διαμοιράζεται στους μαθητές/τριες ενώ αναρτάται και στο ιστολόγιο ή στην ιστοσελίδα του Σχολείου.

2.8.12. Δημιουργία πρόσκλησης προς τους φορείς της Σχολικής κοινότητας (2 διδακτικές ώρες)

Ο/η εκπαιδευτικός, στην ολομέλεια της τάξης, παρουσιάζει τη διαδικτυακή εφαρμογή <https://www.canva.com/> (ανακτήθηκε στις 31/12/2023) στους μαθητές και στη συνέχεια τους αναθέτει να δημιουργήσουν τη δικιά τους, χωρισμένοι σε ομάδες, πρόσκληση. Ευνόητο είναι ότι έχουν δοθεί οι απαραίτητες οδηγίες για τις πληροφορίες που πρέπει να περιλαμβάνονται σε αυτές. Δημιουργούνται έτσι προσκλήσεις οι οποίες αποστέλλονται στους φορείς της Σχολικής κοινότητας για την επόμενη δραστηριότητα. Καλό είναι, μαζί με την πρόσκληση, να δημιουργηθεί κι ένα συνοδευτικό κείμενο ως επιστολή, μπορεί να γίνει με τη βοήθεια του προγράμματος τεχνητής νοημοσύνης, το οποίο θα αποσταλεί στους παραλήπτες.

2.8.13. Διάχυση του έργου στη Σχολική κοινότητα (3 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού της τάξης, οργανώνουν τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες την παρουσίαση της δράσης τους. Έπειτα από την οργάνωση της παρουσίασης αφιερώνουν μία διδακτική ώρα στην παρουσίαση όλων των δραστηριοτήτων που πραγματοποίησαν στους φορείς της σχολικής κοινότητας ενώ δίνουν και οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο κάποιος μπορεί να διαβάσει το ηλεκτρονικό βιβλίο που δημιούργησαν.

2.9. Η αξιολόγηση στο διδακτικό σενάριο

Για την αξιολόγηση τόσο του διδακτικού σεναρίου όσο και της επίδοσης και της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε αυτό προτείνεται η δημιουργία και διατήρηση ενός ηλεκτρονικού φακέλου ο οποίος θα περιλαμβάνει όλες τις ατομικές και ομαδικές εργασίες των μαθητών/τριών.

Ως τελική αξιολόγηση προτείνεται να διατηρηθεί το ηλεκτρονικό βιβλίο που θα δημιουργηθεί έτσι ώστε αφενός να φαίνεται η ποιότητα της δουλειάς που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων όσο και η πρόσβαση σε αυτό, από άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, ως ένα έργο καλής πρακτικής.

2.10. Αντιμετώπιση της ενδεχόμενης υποεπίδοσης ορισμένων μαθητών

Προτείνεται οι μαθητές που δυσκολεύονται να συμμετέχουν στις εν λόγω δραστηριότητες να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης προκειμένου να τους παράσχει ανατροφοδότηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αν παρόλα αυτά συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες προτείνεται να αναλάβουν δράση οι ομάδες των μαθητών όπου ο ένας μαθητής θα βοηθάει τον άλλο προκειμένου να έχουν όλοι ένα θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Τέλος ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να παραμείνει διαθέσιμος για βοήθεια και υποστήριξη προς όλους τους μαθητές και κυρίως προς αυτούς που το έχουν μεγαλύτερη ανάγκη.

3. Συμπεράσματα

Διαβάζοντας το διδακτικό σενάριο που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας προκύπτει ότι οι ηλεκτρονική υπολογιστές, μέσα από τις Τ.Π.Ε. και την τεχνητή νοημοσύνη, μπορούν να συμβάλουν με εποικοδομητικό τρόπο στη διδακτική προσέγγιση ενός θέματος.

Όμως αυτό καλό είναι να γίνεται με έναν σαφή τρόπο και με όσο πιο κατανοητές οδηγίες γίνεται προκειμένου οι Τ.Π.Ε. και η τεχνητή νοημοσύνη να χρησιμοποιούνται ως εργαλεία διερεύνησης ενός θέματος, αναζήτησης πληροφοριών, δημιουργίας καινούργιου υλικού, αξιολόγησης και βελτίωσης ενός έργου.

Πολύ σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι μπορεί να διαδραματίσει η τεχνητή νοημοσύνη με τα σχόλια ανατροφοδότησης που μπορεί να παρέχει στις εργασίες των μαθητών/τριών προκειμένου να προβούν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που θα έχει ως συνέπεια τη μαθησιακή τους βελτίωση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστάκης, Γ., (2023). Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση. Οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση για την αιεφόρο ανάπτυξη της περιοχής τους. *ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ online*. 38. 581 – 591.
- Βοσνιάδου, Στ., (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζμας, Α., (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόμης, Β., (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Σολομωνίδου, Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*. 7(1), 52-62.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*. 8, 75264-75278.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*. 25(1), 28-47.
- Guan, C., Mou, J., & Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. *International Journal of Innovation Studies*. 4(4), 134-147.
- Hrynshyn, D. (2002). Technology and globalization. *Studies in Political Economy*. 67(1), 83-106.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟ ΣΤΑ ΝΕΑ ΑΠΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Ο ΑΟΡΑΤΟΣ ΠΕΙΡΑΤΗΣ

Γιασιράνης Στέφανος

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Ζούμε σε μια εποχή με μεγάλες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές. Οι τελευταίες είναι οι πιο μεγάλες και με τη μεγαλύτερη συχνότητα, σε βαθμό που δεν μπορούν να συνειδητοποιηθούν ή και να υιοθετηθούν γρήγορα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διάφορα ζητήματα ηθικής και νομικής φύσης. Ένα τέτοιο παράδειγμα προβλήματος αποτελεί η παραβίαση των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών διαφόρων τεχνουργημάτων και πληροφοριών που διατίθενται μέσω του Διαδικτύου. Οι μαθητές, ως μελλοντικοί ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες θα πρέπει να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν γι' αυτό το τόσο σημαντικό θέμα. Στην παρούσα

εργασία προτείνεται ένα σχέδιο μαθήματος το οποίο έχει υλοποιηθεί στο πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στα νέα ΑΠΣ της Πληροφορικής Γυμνασίου και σκοπός του είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τις έννοιες και τη σημασία των πνευματικών δικαιωμάτων και της πνευματικής ιδιοκτησίας και να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με την προστασία τους, ούτως ώστε να τα λαμβάνουν υπόψη τους και να τα σέβονται όταν χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν έργα και ιδέες που δεν τους ανήκουν. Παράλληλα, επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα (4Cs). Η διδακτική προσέγγιση του σεναρίου είναι μαθητοκεντρική και αξιοποιούνται σύγχρονες μέθοδοι (ομαδοσυνεργατική) και τεχνικές όπως η αναλογική σκέψη, η καθοδηγούμενη συζήτηση, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης και η εννοιολογική χαρτογράφηση. Αξιοποιούνται, επίσης, πηγές πληροφοριών από το Διαδίκτυο και εργαλεία Web 2.0 (padlet). Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της Πληροφορικής, αλλά και στη διδασκαλία ενοτήτων άλλων διδακτικών αντικειμένων με τα οποία σχετίζεται το συγκεκριμένο θέμα, όπως των Καλλιτεχνικών, της Μουσικής και της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: διδακτικό σενάριο, πνευματικά δικαιώματα, πνευματική ιδιοκτησία, 4Cs, ψηφιακή πολιτειότητα

1. Εισαγωγή

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μεγάλες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ζούμε και συμπεριφερόμαστε. Σε αυτό το ραγδαία ευμετάβλητο περιβάλλον, οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες θα πρέπει να διαθέτουν αρκετές και σημαντικές δεξιότητες ώστε να καταστούν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες (Budhai & Taddei, 2015).

Οι σημαντικότερες δεξιότητες που χρειάζεται να κατέχει ένας πολίτης του 21ου αιώνα αναφέρονται εν συντομία ως 4Cs και αφορούν στις δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, κριτικής σκέψης και δημιουργικής αξιοποίησης της πληροφορίας (Kivunja, 2015).

Η πληροφορία σήμερα, πόσο μάλλον σε μερικά χρόνια, διακινείται κυρίως ψηφιακά. Ο αυριανός πολίτης θα πρέπει, εκτός των παραπάνω δεξιοτήτων, να γνωρίζει τις ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις της αξιοποίησης των πληροφοριών στο ψηφιακό περιβάλλον. Θα πρέπει, δηλαδή, να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί με ορθό και νόμιμο τρόπο τόσο τα ψηφιακά εργαλεία όσο και τις ψηφιακές πληροφορίες. Ένας τρόπος επίτευξης αυτού του στόχου είναι μέσω της ψηφιακής πολιτότητας ή πολιτειότητας, όπως αλλιώς αναφέρεται (Ananiadou & Claro, 2009; Prasetyo, et al., 2021).

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα σχέδιο μαθήματος ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών στο πρόβλημα της παραβίασης των πνευματικών δικαιωμάτων και της πνευματικής ιδιοκτησίας στο Διαδίκτυο και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενεργούν ώστε να τα σέβονται. Το σχέδιο μαθήματος έχει εκπονηθεί στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα νέα ΑΠΣ της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο. Παράλληλα, μέσω του συγκεκριμένου σχεδίου μαθήματος επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα αξιοποιώντας μαθητοκεντρικές μεθόδους και τεχνικές.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ψηφιακή πολιτειότητα

Η ψηφιακή πολιτειότητα μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί τη σύγχρονη μορφή της πολιτειότητας. Η πολιτειότητα, σύμφωνα με την Keating (2014), αναφέρεται στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις των πολιτών, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσεται η ταυτότητά τους ως πολίτες. Η ψηφιακή πολιτειότητα, από την άλλη, ενώ αρχικά αναφερόταν αποκλειστικά στην πρόσβαση στο Διαδίκτυο, στη συνέχεια απέκτησε κι άλλες διαστάσεις, όπως η ασφάλεια και η

υπεύθυνη online συμπεριφορά (Jones & Mitchell, 2016). Γενικότερα, τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον όρο ψηφιακή πολιτειότητα, περιλαμβάνουν την υπεύθυνη και ασφαλή χρήση του Διαδικτύου και της τεχνολογίας, την προστασία των ψηφιακών πολιτών και την προστασία των δικαιωμάτων τους. Ένας σχετικός ορισμός που καλύπτει, ως ένας όρος ομπρέλα, αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ο ορισμός των Ribble & Park (2022) ότι, «ψηφιακή πολιτειότητα είναι οι κανόνες για την ορθή και υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας» (p. 10).

Η ψηφιακή πολιτειότητα αναπτύσσεται μέσω της διδασκαλίας μιας σειράς ψηφιακών πρακτικών που περιλαμβάνουν την πρόσβαση στα ψηφιακά μέσα, τη βελτίωση της ασφάλειας και το σεβασμό σε νόμους και δικαιώματα. Μέσω της ψηφιακής πολιτειότητας, οι αυριανοί ψηφιακοί πολίτες, καθώς ο κόσμος μας γίνεται ολοένα και πιο ψηφιακός, θα πρέπει να αποκτήσουν τις γνώσεις και να οικοδομήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καταστήσουν χρήσιμα και ενεργά μέλη της ψηφιακής τους κοινότητας.

Ο Ribble (2011; 2015), έχει προσδιορίσει εννέα στοιχεία τα οποία σχετίζονται με ζητήματα χρήσης, κακής χρήσης και κατάχρησης της τεχνολογίας και αποτελούν τη βάση της ορθής χρήσης της τεχνολογίας και τα θεμέλια μιας ψηφιακής κοινωνίας. Δύο από τα στοιχεία που σχετίζονται με το σεβασμό των ψηφιακών δικαιωμάτων και της ψηφιακής ιδιοκτησίας, αλλά όχι μόνο μ' αυτά, είναι α) η ψηφιακή νομοθεσία (στοιχείο 6) και β) τα ψηφιακά δικαιώματα και υποχρεώσεις (στοιχείο 7). Σύμφωνα με το στοιχείο 6, ο ψηφιακός πολίτης θα πρέπει να είναι ενήμερος για τους κανόνες και τις πολιτικές που διέπουν τη χρήση της τεχνολογίας, ενώ σύμφωνα με το στοιχείο 7, ο ψηφιακός πολίτης θα πρέπει να είναι ενήμερος για τις υποχρεώσεις και τις ελευθερίες που έχει κάποιος στον ψηφιακό κόσμο, αλλά ταυτόχρονα να είναι έτοιμος να προστατεύσει τα δικαιώματα των άλλων και τα δικά του (Ribble, 2011; 2015).

2.2. Δεξιότητες 21ου αιώνα

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο που αντιμετωπίζει καθημερινά νέες προκλήσεις, οι δεξιότητες που διδάσκονταν τον 20ο αιώνα θεωρούνται ξεπερασμένες. Στον 21ο αιώνα η πολιτειότητα απαιτεί πολλαπλά επίπεδα πληροφόρησης και τεχνολογικού γραμματισμού, καθώς και νέες δεξιότητες (Chiruguru, 2020) προκειμένου να πετύχει κάποιος ως πολίτης, εκπαιδευόμενος, εργαζόμενος και ηγέτης (Saxena, 2015).

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες α) τις δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας, β) τις δεξιότητες γραμματισμού, και γ) τις δεξιότητες ζωής, και αποτελούν τις «ήπιες» δεξιότητες (soft skills) οι οποίες σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου, σε αντίθεση με τις «σκληρές» δεξιότητες (hard skills) ή 3Rs, που αποκτούνται μέσω της τυπικής εκπαίδευσης (γραφή, ανάγνωση, αριθμητική) (Chiruguru, 2020; Ζαχαράκης, 2021) και φανερώνουν το γνωστικό επίπεδο ενός ατόμου. Η αγορά εργασίας, δίνει ολοένα μεγαλύτερη σημασία στο ρόλο των ήπιων δεξιοτήτων, καθώς οι ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές επιφέρουν απαξίωση των δεξιοτήτων που αποκτά κάποιος, σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (Χαρμπάτση, 2023).

Ανάμεσα στις ήπιες δεξιότητες του 21ου αιώνα, κάποιες θεωρούνται υπέρ-δεξιότητες (Saxena, 2015) προκειμένου να τονιστεί η αξία τους. Οι υπέρ-δεξιότητες αυτές οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία των δεξιοτήτων μάθησης και καινοτομίας, είναι γνωστές ως 4Cs, από τα αρχικά των αγγλικών λέξεων:

- **Critical thinking** (Κριτική σκέψη) που αναφέρεται στην ικανότητα ανάλυσης, ερμηνείας, αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων,
- **Collaboration** (Συνεργασία) που αφορά τη συνεργασία και την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων,
- **Communication** (Επικοινωνία) που αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να ανταλλάσσει με σαφήνεια πληροφορίες, ιδέες, σκέψεις και λύσεις με άλλους ανθρώπους,

- **Creativity** (Δημιουργικότητα) που αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να δημιουργεί νέες ιδέες.

Ζούμε σε μια κοινωνία που εξελίσσεται συνεχώς τεχνολογικά, όπου κάθε συσκευή γρήγορα καθίσταται παρωχημένη λόγω της διαρκούς ανάπτυξης άλλων με περισσότερες δυνατότητες. Κάθε πολίτης, επομένως, πρέπει να προσαρμόζεται σε αυτήν την αλλαγή και να επωφελείται από τις νέες τεχνολογικές δυνατότητες (Καϊμάρα, 2020). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση μαθητοκεντρικών μεθόδων και τεχνικών, καθώς οι δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις οι οποίες επικρατούσαν τα προηγούμενα χρόνια δεν είναι, πλέον, σε θέση να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Σύμμαχος των εκπαιδευτικών προς την υιοθέτηση μαθητοκεντρικών πρακτικών αποτελούν οι νέες τεχνολογίες, που υποστηρίζουν τόσο άμεσα, με τις δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας που προσφέρουν, όσο και έμμεσα, με την εξοικονόμηση χρόνου, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων 4Cs (Triling & Fadel, 2009). Η συνδυασμένη χρήση των 4Cs με την τεχνολογική πρόοδο επεκτείνει τις μεθόδους μάθησης και οδηγεί στην ανάπτυξη υψηλότερων δεξιοτήτων (Καϊμάρα, 2020).

2.3. Διδακτικό σενάριο

Τίτλος

Ο αόρατος πειρατής
(Πνευματικά δικαιώματα και πνευματική ιδιοκτησία)

Δημιουργός/οί

Γιασιράνης Στέφανος

Τάξη

Α Γυμνασίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ:

- **Γνωστικό αντικείμενο:** Πληροφορική
- **Θεματικό πεδίο:** Ψηφιακές Τεχνολογίες Κοινωνία
- **Θεματική ενότητα:** Ψηφιακή Πολιτότητα

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικειμένου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα

Το συγκεκριμένο θέμα σχετίζεται με:

- Τη θεματική ενότητα «Δίκτυα υπολογιστών και το Διαδίκτυο», άξονας «Κυβερνοασφάλεια»
- Τη θεματική ενότητα «Χρήση εφαρμογών, μέσων και υπηρεσιών», άξονας «Αναζήτηση πληροφοριών και ψηφιακού περιεχομένου - εγγραμματοςμός στα ψηφιακά μέσα»
- Το θεματικό πεδίο «Ψηφιακές τεχνολογίες και κοινωνία»
- Το θεματικό πεδίο «Ψηφιακός γραμματισμός» και «Ψηφιακές Τεχνολογίες και Κοινωνία» των νέων ΠΣ Πληροφορικής του Λυκείου
- Στη θεματική ενότητα «Ψηφιακός γραμματισμός και γραμματισμός των μέσων» των νέων ΠΣ των Καλλιτεχνικών Γυμνασίου
- Στη θεματική ενότητα «Ελληνικές Μουσικές Παραδόσεις: Έντεχνες παραδόσεις, δημοφιλή και παραδοσιακά είδη» των νέων ΠΣ της Μουσικής Γυμνασίου
- Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού

Χρονική διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ- ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές να γνωρίσουν την έννοια και τη σημασία των πνευματικών δικαιωμάτων και της πνευματικής ιδιοκτησίας και να τα σέβονται όταν χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν έργα και ιδέες που δεν τους ανήκουν.

Οι μαθητές/τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- ΓΑ-ΨΤΕΚ-ΨΠΟ-ΠΝΕ-1 εξηγούν την έννοια των πνευματικών δικαιωμάτων και τις βασικές αρχές και τους κανόνες για την προστασία των πνευματικών έργων, του λογισμικού και του ψηφιακού περιεχομένου
- ΓΑ-ΨΤΕΚ-ΨΠΟ-ΠΝΕ-2 σέβονται και αναφέρουν τα πνευματικά δικαιώματα σε πληροφορίες και λογισμικό που αντλούν από πηγές στον Παγκόσμιο Ιστό

Βασικές Πρακτικές Πληροφορικής

- ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική
- ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική
- ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων (ΓΑ-ΨΤΕΚ-ΨΠΟ-ΠΝΕ-2)

ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟΥ – ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ/ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Τους τελευταίους μήνες έχει αναζωπυρωθεί η συζήτηση περί πνευματικών δικαιωμάτων και πνευματικής ιδιοκτησίας εξαιτίας της εμφάνισης της πλατφόρμας Τεχνητής Νοημοσύνης chatGPT, η οποία έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί νέο κειμενικό περιεχόμενο, συνθέτοντας κείμενα που έχει συλλέξει κατά τη φάση της δημιουργίας της. Το ζήτημα των πνευματικών δικαιωμάτων απασχολεί την παγκόσμια κοινωνία διαχρονικά, ενώ την ελληνική κοινωνία την αφορά ακόμα περισσότερο, καθώς παρουσιάζουμε αρκετά υψηλά ποσοστά παραβίασης τους (Lawspot.gr, 2018). Το πρόβλημα έχει γίνει ακόμα μεγαλύτερο στις μέρες μας με την ευρεία χρήση της τεχνολογίας και διαπιστώνεται και στους μαθητές όταν, για παράδειγμα, έχουν αποθηκευμένα αρχεία στα κινητά τους, κυρίως μουσικής και βίντεο, τα οποία προστατεύονται από πνευματικά δικαιώματα, χωρίς φυσικά να διαθέτουν άδεια χρήσης ή όταν τους ανατίθεται μια εργασία και καταθέτουν ένα κείμενο χωρίς καμία αναφορά στην πηγή/ές που χρησιμοποίησαν.

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο θα επιδιώξει να ενημερώσει τους μαθητές για τις βασικές έννοιες που σχετίζονται με το θέμα και να τους ευαισθητοποιήσει ώστε να σέβονται τα πνευματικά δικαιώματα και την πνευματική ιδιοκτησία άλλων δημιουργών.

Αρχικά τους εισάγει στο θέμα με ένα παράδειγμα και τους προβληματίζει. Έπειτα αναζητούν πληροφορίες από το διαδίκτυο και στο τέλος, καλούνται να εφαρμόσουν όσα έμαθαν.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Δεν υπάρχουν προαπαιτούμενες γνώσεις ως προς το θέμα για την υλοποίηση του συγκεκριμένου σεναρίου.

Επιθυμητό, όμως, είναι οι μαθητές να γνωρίζουν τον τρόπο που διαβάζεται ένας εννοιολογικός χάρτης, καθώς επίσης, και το περιβάλλον της εφαρμογής Web 2.0, Padlet (<https://padlet.com/>). Το Padlet είναι ένας ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων που επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να αναρτούν το ψηφιακό περιεχόμενο που επιθυμούν, όπως κείμενο, εικόνες, βίντεο, υπερσύνδεσμους και κάθε είδους αρχεία. Η εφαρμογή, επιτρέπει το διαμοιρασμό του πίνακα ανακοινώσεων διευκολύνοντας τη χρήση του από ομάδες ατόμων, οι οποίες μπορούν να τον ενημερώνουν

συνεργατικά, ενώ στο τέλος έχουν τη δυνατότητα να τον εξάγουν, να τον εσωματώσουν σε ιστοσελίδες και blogs ή να τον δημοσιεύσουν στα κοινωνικά δίκτυα (padlet.com, 2024).

Αν διαπιστωθεί ότι οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τα παραπάνω, θα τους γίνει μια σύντομη επίδειξη ή θα τους δοθούν σχετικές οδηγίες πριν την εφαρμογή του σεναρίου. Ειδικά για το padlet, η ανάρτηση περιεχομένου σε έτοιμο πίνακα είναι πάρα πολύ απλή και εύκολη διαδικασία. Παρ' όλα αυτά αν δεν υπάρχει η δυνατότητα χρήσης του (αδυναμία σύνδεσης στο Internet, ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει λογαριασμό κλπ) θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένας απλός επεξεργαστής κειμένου, όπως το Microsoft Word.

Επίσης, καλό είναι οι μαθητές να έχουν αναπτύξει βασικές κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνίας, συνεργασίας σε ομάδες και κριτικής σκέψης και να γνωρίζουν τουλάχιστον τη βασική χρήση του Διαδικτύου (πλοήγηση). Η χρήση του Διαδικτύου αναμένεται να είναι, ήδη, γνωστή, καθώς το Διαδίκτυο χρησιμοποιείται καθημερινά από τους μαθητές.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Οργάνωση της τάξης: Οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες 2-3 ατόμων, μεικτής δυναμικότητας και θα εργαστούν στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Κάθε ομάδα θα χρησιμοποιήσει έναν Η/Υ, ενώ σε κάποιες φάσεις θα παρουσιάσει την εργασία της στην ολομέλεια.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εκείνος του συντονιστή, του καθοδηγητή και του διευκολυντή της εργασίας των ομάδων και της ολομέλειας.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή: Η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την υλοποίηση του σεναρίου είναι:

- ένας Η/Υ για κάθε ομάδα μαθητών
- σύνδεση στο διαδίκτυο
- ασπροπίνακας
- βιντεοπροβολέας

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η διδακτική προσέγγιση του σεναρίου είναι μαθητοκεντρική και αξιοποιούνται σύγχρονες μέθοδοι (ομαδοσυνεργατική) και διάφορες τεχνικές και συγκεκριμένα:

- αναλογική σκέψη η οποία αποκαλύπτει την ομοιότητα δύο φαινομενικά διαφορετικών καταστάσεων
- καθοδηγούμενη συζήτηση, η οποία είναι πιο οργανωμένη από μια ελεύθερη συζήτηση και βοηθά τους μαθητές να εστιάσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα και θέματα
- εργασία σε ομάδες η οποία επιτρέπει στους μαθητές να συνεργαστούν και να αναπτύξουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες
- μελέτη περίπτωσης που επιτρέπει στους μαθητές να ανακαλέσουν γνώσεις και να τις εφαρμόσουν σε μια φαινομενικά πραγματική κατάσταση
- εννοιολογική χαρτογράφηση που επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τις σχέσεις μεταξύ εννοιών
- πρακτική άσκηση που επιτρέπει στους μαθητές να εφαρμόσουν στην πράξη όσα έμαθαν.

Βασική επιδίωξη του σεναρίου είναι επίσης, εκτός από τις γνώσεις, οι μαθητές να αποκτήσουν τις γνωστικές δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι δεξιότητες αυτές είναι γνωστές ως 4Cs (Συνεργασία-Collaboration, Κριτική σκέψη-Critical thinking, Επικοινωνία-Communication και Δημιουργικότητα-Creativity).

Η κριτική σκέψη επιτρέπει στους μαθητές να αναλύουν, συνθέτουν, αξιολογούν, αμφισβητούν πληροφορίες ώστε να οικοδομήσουν οι ίδιοι τη νέα γνώση βγάζοντας τα δικά τους συμπεράσματα.

Η ικανότητα συνεργασίας επιτρέπει στους μαθητές να συνεργάζονται και να καταλήγουν σε κοινά συμπεράσματα ή αποτελέσματα τα οποία έχουν πολύ μεγαλύτερη αξία από το αν εργάζονταν ατομικά.

Η επικοινωνία, επιτρέπει στους μαθητές να ανταλλάσσουν ιδέες και πληροφορίες με σαφή και ουσιαστικό τρόπο.

Η δημιουργικότητα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν κάτι νέο χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει.

Παράλληλα οι μαθητές αποκτούν/ενισχύουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (χρήση τεχνολογίας) και γραμματικού αλφαριθμητισμού με τη σύνταξη της απάντησής τους στο <https://padlet.com>

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

1η διδακτική ώρα

Φάση 1: Αφόρμηση (5')

Παρουσιάζεται στον πίνακα της τάξης με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα, ένα κόμικ στο οποίο δύο αδέρφια σκέφτονται να φτιάξουν μια τούρτα για τα γενέθλια της μητέρας τους, αλλά τελικά το φτιάχνει το ένα από τα δύο. Όταν η μητέρα τους φτάνει στο σπίτι, το κορίτσι που δεν συμμετείχε στη δημιουργία της τούρτας, εμφανίζει τον εαυτό του ως δημιουργό, αφήνοντας άφωνη την αδελφή της.



Μέσω αυτής της αναλογίας, οι μαθητές θα προβληματιστούν για την ενέργεια του κοριτσιού και θα πάρουν θέση στο ερώτημα αν έπραξε σωστά ή όχι.

Θα ακολουθήσει καθοδηγούμενη συζήτηση εμπλουτισμένη με ερωτήσεις για το αν θα έκαναν κι αυτοί κάτι παρόμοιο. Η απάντηση αναμένουμε να είναι αρνητική, οπότε στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός θα θέσει τα ερωτήματα:

- πώς θα αισθανόσασταν αν κάποιος παρουσίαζε ως δική του ολόκληρη ή μέρος μιας δικής σας εργασίας
- θα κάνατε εσείς κάτι παρόμοιο για την εργασία κάποιου άλλου τον οποίο, ίσως, δεν γνωρίζετε;

Φάση 2: Διερεύνηση (20')

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες 2-3 ατόμων και τους δίνεται το Φύλλο εργασίας 1. Ακολουθώντας τις οδηγίες θα επισκεφθούν κατάλληλες πηγές πληροφοριών σχετικά με το θέμα και θα συμπληρώσουν έναν ημιτελή εννοιολογικό χάρτη με τις πληροφορίες που θα συλλέξουν.

Συγκεκριμένα οι πληροφορίες που θα αναζητηθούν θα αφορούν :

- τα πνευματικά δικαιώματα και την πνευματική ιδιοκτησία

- έργα που προστατεύονται
- τρόπος χρήσης των έργων από τρίτους
- κυρώσεις από παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων

Φάση 3: Παρουσίαση αποτελεσμάτων – Συζήτηση - Αξιολόγηση (15')

Οι ομάδες ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους και αξιολογούνται. Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει τον εννοιολογικό χάρτη που προβάλλεται στον πίνακα της τάξης μέσω του βιντεοπροβολέα, ενώ στο τέλος γίνονται οι επόμενες ερωτήσεις κρίσεως:

- Πιστεύετε ότι είναι σημαντικό να προστατεύονται τα έργα των δημιουργών; Γιατί ναι/όχι;
- Πρέπει να έχει το δικαίωμα ένας δημιουργός π.χ. ο καθένας από εσάς, να αποφασίζει με ποιο τρόπο και ποιος θα έχει το δικαίωμα να χρησιμοποιήσει το έργο του;

Φάση 4: Σύνοψη (5')

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μέσω του βιντεοπροβολέα το βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=Vgr2Go765nY> διάρκειας 1:49 που αποτελεί μια σύνοψη του μαθήματος, ενώ στο τέλος ζητά από τους μαθητές να αναστοχαστούν και να αναφέρουν το γενικό συμπέρασμα, ότι δηλαδή «ο κάθε δημιουργός έχει το δικαίωμα να διαθέτει τα έργα του όπως κρίνει ο ίδιος, ενώ οποιοσδήποτε άλλος θα πρέπει να πάρει την άδεια για να το χρησιμοποιήσει κάνοντας αναφορά στον δημιουργό».

2η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Φάση 1: Ερωτοαποκρίσεις (5')

Με ερωτοαποκρίσεις γίνεται μια σύντομη υπενθύμιση των βασικών εννοιών και συμπερασμάτων της προηγούμενης διδακτικής ώρας (μπορεί να μην είναι συνεχόμενη).

Φάση 2 : Μελέτη περίπτωσης (10')

Παρουσιάζεται στον πίνακα μέσω του βιντεοπροβολέα μια μελέτη περίπτωσης στην οποία καλούνται να κρίνουν αν έχει γίνει παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων. Στόχος είναι να προβληματιστούν για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιούν πληροφορίες και ιδέες από διάφορες πηγές χωρίς να κάνουν λογοκλοπή (ορθή χρήση).

Αφού καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι έχουμε μια περίπτωση λογοκλοπής, ο εκπαιδευτικός δείχνει τους κανόνες ορθής χρήσης μέσω του βιντεοπροβολέα.

Φάση 3: Εργασία σε ομάδες (20')

Οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τον τρόπο αποφυγής της λογοκλοπής που τους έδειξε ο εκπαιδευτικός. Χωρίζονται σε ομάδες 2-3 ατόμων και αναλαμβάνουν να παραφράσουν/συνδυάσουν δύο διαφορετικές πηγές πληροφοριών για την Τεχνητή Νοημοσύνη οι οποίες τους δίνονται, να συμπληρώσουν τη λεζάντα μιας εικόνας που έχει χρησιμοποιηθεί και να αναφέρουν τις πηγές των πληροφοριών στο τέλος της εργασίας τους. Καθ' όλη την εργασία των ομάδων στο πίνακα προβάλλονται οι κανόνες ορθής χρήσης.

Φάση 4: Παρουσίαση εργασιών – Αξιολόγηση (10')

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους και αυτοαξιολογούνται ή/και ετεροαξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό και τις άλλες ομάδες για το βαθμό στον οποίο απέφυγαν τη λογοκλοπή βάσει της επόμενης ρουμπρίκας:

Κριτήριο	Χαμηλή επίδοση (0 βαθμοί)	Καλή επίδοση (1 βαθμός)	Πολύ καλή επίδοση (2 βαθμοί)	Βαθμός
Αυτούσιες φράσεις ή προτάσεις	Χρησιμοποιεί αυτούσιες φράσεις ή προτάσεις χωρίς να τις κλείνει σε εισαγωγικά	Χρησιμοποίησε περισσότερες από 2 αυτούσιες φράσεις ή προτάσεις και τις έκλεισε σε εισαγωγικά	Δεν χρησιμοποίησε καμία αυτούσια φράση/πρόταση ή χρησιμοποίησε μέχρι 2 και τις έκλεισε σε εισαγωγικά	
Παράφραση/Σύνοψη	Έχει παραφράσει /συνοψίσει τις ιδέες/πληροφορίες σε βαθμό που να μοιάζουν πολύ με τις πηγές	Έχει παραφράσει /συνοψίσει τις ιδέες/πληροφορίες σε βαθμό που να μοιάζουν λίγο με τις πηγές	Έχει παραφράσει /συνοψίσει τις ιδέες/πληροφορίες σε βαθμό που δεν μοιάζουν με τις πηγές	
Αναφορά στην πηγή της εικόνας	Δεν έχει γίνει αναφορά στην πηγή της εικόνας	Έχει γίνει αναφορά στην πηγή της εικόνας με λάθος τρόπο (π.χ. όχι κάτω από την εικόνα)	Έχει γίνει αναφορά στην πηγή της εικόνας με σωστό τρόπο	
Αναφορά στις πηγές πληροφοριών	Δεν έχει γίνει αναφορά στις πηγές πληροφοριών	Δεν έχει γίνει αναφορά σε όλες τις πηγές πληροφοριών ή δεν έχει γίνει σωστά	Έχει γίνει αναφορά σε όλες τις πηγές πληροφοριών με το σωστό τρόπο	

ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ – ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ

Προέκταση του σεναρίου θα μπορούσε να είναι:

- η αξιοποίησή του σεναρίου με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης (συμπλήρωση εννοιολογικού χάρτη, η εφαρμογή των κανόνων)
- η αξιοποίηση του σεναρίου με σύγχρονη τηλεεκπαίδευση
- η γνώση για τις άδειες Creative Commons και η αναγνώριση των περιορισμών που τίθενται μέσω αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- https://el.wikipedia.org/wiki/Πνευματική_ιδιοκτησία
- <https://support.google.com/legal/answer/3463239?hl=el>
- <https://library.upatras.gr/support/rights>
- <https://www.lib.unipi.gr/iguana/uploads/file/Logoklopi-me-mia-matia.pdf>
- <https://users.sch.gr/klapis/matsF.pdf> (Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»)
- <http://evienti.weebly.com/uploads/9/6/3/9/9639585/teχνikes-ekpedefsis-1.pdf> (Εκπαιδευτικές τεχνικές)

1. Κείμενο: Πηγή: <https://bigblue.academy/gr/ti-einai-i-texniti-noimosuni>



Τι Είναι η Τεχνητή Νοημοσύνη;

Η **τεχνητή νοημοσύνη** είναι μία τεχνολογία η οποία στην ουσία μιμείται την ανθρώπινη νοημοσύνη.

Πώς είναι όμως δυνατόν να το κάνει αυτό;

Αν σκεφτούμε το πώς μαθαίνουμε εμείς οι άνθρωποι, δεν είναι και τόσο δύσκολο να καταλάβουμε. Η εμπειρία είναι αυτή που μας μαθαίνει.

Έτσι και στην τεχνητή νοημοσύνη οι υπολογιστές, μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία, χρησιμοποιώντας δεδομένα. Σε κάθε λοιπόν "επιτυχημένο γύρο" δεδομένων που επεξεργάζονται, μαθαίνουν και κάτι νέο, με αποτέλεσμα να αποκτούν εξαιρετική εξειδίκευση στον τομέα με τον οποίο ασχολούνται.

Μέχρι στιγμής λοιπόν είχαμε μηχανές οι οποίες μπορούσαν να κάνουν πιο γρήγορα την δουλειά από έναν άνθρωπο. Είχαν όμως ένα μειονέκτημα. Δεν μπορούσαν να σκεφτούν και να λειτουργήσουν, όπως ένας άνθρωπος.

Αυτό αλλάζει με την τεχνητή νοημοσύνη.

2. Κείμενο: Πηγή: <https://www.ertnews.gr/eidiseis/chatgpt-ti-einai-i-texniti-noimosyni>

Η **τεχνητή νοημοσύνη** έχει τις δυνατότητες να αλλάξει τον κόσμο όπως τον ξέρουμε με τρόπους που δεν έχουμε ακόμα φανταστεί. Όμως οι μεγάλες δυνατότητες συνοδεύονται και από μεγάλες ευθύνες και ρίσκα. Από τις θέσεις εργασίας που μπορούν να χαθούν και πρέπει να αναζητηθεί ο τρόπος ώστε να αναπληρώσουμε μέχρι έναν κόσμο δύο ταχυτήτων.

Το μέλλον της τεχνητής νοημοσύνης βρίσκεται στα χέρια μας και από εμάς εξαρτάται να φτιάξουμε έναν κόσμο καλύτερο για όλους και όχι για λίγους.

Ζούμε σε μια εποχή όπου οι μηχανές γίνονται εξυπνότερες κάθε μέρα που περνάει. Μπορούν να αναγνωρίζουν πρόσωπα, να μεταφράζουν, να παίζουν παιχνίδια, ακόμα και να οδηγούν αυτοκίνητα. Όλα αυτά γίνονται με τη βοήθεια μιας τεχνολογίας που ονομάζεται τεχνητή νοημοσύνη που αντλώντας δεδομένα μπορεί να παίρνει αποφάσεις στηριζόμενη σε αυτά ακριβώς τα δεδομένα.

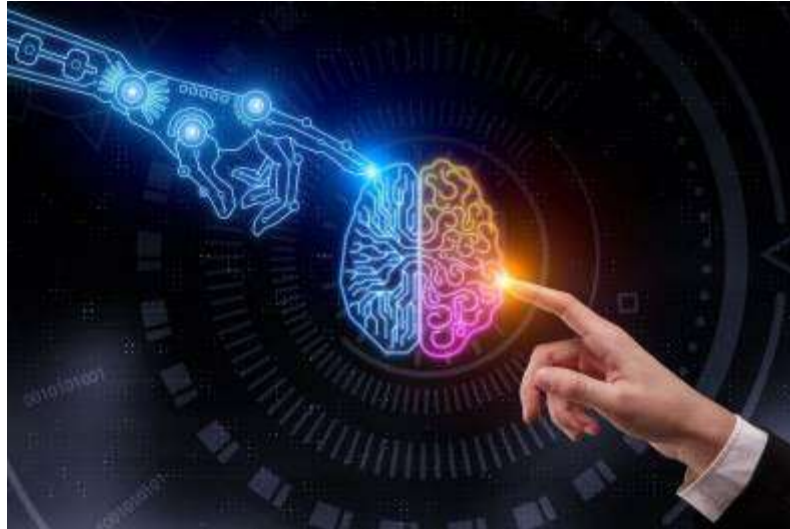
3. Εικόνα: Πηγή: <https://www.tanea.gr/2020/02/29/science-technology/texniti-noimosyni>**Εργασία**

Θα πρέπει, χρησιμοποιώντας τις παραπάνω πληροφορίες να γράψετε μια παράγραφο εξηγώντας α. Τι είναι η Τεχνητή Νοημοσύνη και

β. πώς καταφέρνει να κάνει τους υπολογιστές εξυπνότερους από τον άνθρωπο.

Θα πρέπει να τηρήσετε τους κανόνες ορθής χρήσης έτσι ώστε να μην θεωρηθεί το κείμενό σας προϊόν λογοκλοπής.

Γράψτε την απάντησή σας στο <https://padlet.com/>



Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ζαχαράκης, Κ. (2021). Σχεδιασμός ενός διδακτικού σεναρίου, εστιασμένο στη σχεδίαση και ανάπτυξη ενός ρομπότ με τροχούς mecanum, με χρήση της εκπαίδευσης STEM, για μαθητές της Γ' Λυκείου.
- Καϊμάρα, Π. (2020). Ανάγνωση, Γραφή και Αριθμητική: Αρκούν για τους πολίτες του 21ου αιώνα; *EducatioNext*, 63-71, 2020
- Χαρμπάτση, Χ. (2023). Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος εργαστηρίων δεξιοτήτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD education working papers, no. 41. OECD Publishing (NJ1).
- Budhai, S. S., & Taddei, L. M. (2015). Teaching the 4Cs with Technology: How do I use 21st century tools to teach 21st century skills?(ASCD Arias). ASCD.
- Chiruguru, S. B. (2020). The essential skills of 21st century classroom (4Cs). Shingania University https://www.researchgate.net/profile/Suresh-Chiruguru/publication/340066140_The_Essential_Skills_of_21st_Century_Classroom_4Cs/links/5e75277d4585157b9a4d9964/The-Essential-Skills-of-21st-Century-Classroom-4Cs.pdf
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New media & society*, 18(9), 2063-2079.

- Keating, A. (2014). Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes. Springer.
- Kivunja, C. (2015). Exploring the pedagogical meaning and implications of the 4Cs" super skills" for the 21st century through Bruner's 5E lenses of knowledge construction to improve pedagogies of the new learning paradigm. Creative Education.
- Lawspot.gr. (2018). Οι επιπτώσεις της ψηφιακής πειρατείας στην ελληνική οικονομία (Στατιστικά). <https://www.lawspot.gr/nomika-nea/oi-epiptoseis-tis-psifiakis-peirateias-stin-elliniki-oikonomia-statistika>
- padlet.com. (2024). How it works. <https://padlet.com/site/product/howitworks>
- Prasetyo, W. H., Naidu, N. B. M., Tan, B. P., & Sumardjoko, B. (2021). Digital Citizenship Trend in Educational Sphere: A Systematic Review. International Journal of Evaluation and Research in Education, 10(4), 1192-1201.
- Ribble, M. (2011). Digital Citizenship in Schools. International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know. International Society for technology in Education.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. Learning & Leading with technology, 32(1), 6.
- Ribble, M., & Park, M. (2022). The digital citizenship handbook for school leaders: Fostering positive interactions online. International Society for Technology in Education.
- Saxena, S. (2015). How do you teach the 4Cs to students (Part-1): Creativity and innovation. Nioda Dehli NCR: Amity University.
- Triling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times. 21St Century Skill (Issue Book). Jossey Bass

ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΟΥ»

Λεπίδα Μαριάννα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Παπαζαχαριάκη Μαριλένα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθύντρια 44^{ου} Δ.Σ. Ηρακλείου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα σενάριο διδασκαλίας που έχει ως στόχο να βοηθήσει μαθητές και μαθήτριες σε αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας να εξοικειωθούν με τους βασικούς όρους που αφορούν στην αίθουσα της σχολικής τάξης. Βασική αρχή στην οποία στηρίζεται είναι η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, μέσω της σύνδεσης των όρων που μαθαίνουν στη δεύτερη γλώσσα με τους αντίστοιχους όρους της μητρικής τους γλώσσας. Η διάρκεια του σεναρίου είναι δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά). Η διδακτική διαδικασία απαρτίζεται από τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη φάση καταγράφονται οι όροι που γνωρίζουν τα παιδιά τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο στα ελληνικά, με τη βοήθεια του εργαλείου μετάφρασης της Google. Στη δεύτερη φάση οι όροι ταξινομούνται σε κατηγορίες μέσω ενός ημιδομημένου εννοιολογικού χάρτη. Στην τρίτη φάση αξιολογείται η κατανόηση των όρων που διδάχθηκαν. Στην τέταρτη φάση ακολουθεί η εικαστική έκφραση σε σχέση με το θέμα.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ελληνομάθεια, αίθουσα, σχολική τάξη

1. Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία είναι χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής κοινωνίας. Στην Ελλάδα υπάρχουν πολλά παιδιά με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική, γεγονός που ισχύει για παιδιά μεταναστών από χώρες όπως η Αλβανία ή η Βουλγαρία ή άλλες χώρες. Επιπλέον, αυτό ισχύει και στην περίπτωση πολλών παιδιών που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης ή στους πληθυσμούς ρομά. Ισχύει και σε πολλές άλλες περιπτώσεις, καθώς τα παραπάνω αποτελούν μερικά μόνο παραδείγματα, τα οποία δεν περιλαμβάνουν κάποιες ιστορικές μειονοτικές γλώσσες όπως τα αρβανίτικα ή τα βλάχικα κ.ά. (Δαμανάκης, 2001 · Μητακίδου, 2007 · Σέλλα-Μάζη, 2015).

Παγκοσμίως, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές πολιτικές σε σχέση με την εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η πιο σύγχρονη από τις οποίες είναι η προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία δίνει έμφαση στην αξιοποίηση του πολιτισμικού υποβάθρου όλων των παιδιών στη διδακτική διαδικασία. Η **διαπολιτισμική εκπαίδευση** αγκαλιάζει τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την πολυφωνία και δίνει έμφαση στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των ατόμων και την ενίσχυση της διγλωσσίας (Μητακίδου, 2007 · Sridhar, 2009 · Nieto, 2017).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, λοιπόν, **το ζήτημα της διγλωσσίας** αποτελεί ένα εξόχως σημαντικό ζήτημα. Η σύγχρονη προσέγγιση στον **τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας** δίνει έμφαση στην αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών στη διδακτική διαδικασία, ώστε να γίνει σύνδεση της μητρικής γλώσσας και της δεύτερης γλώσσας που μαθαίνουν τα παιδιά (Baker, 2001 · Μητακίδου, 2007 · Ferenz, 2009 · Preece, 2009 · Korne, 2012 · Σέλλα-Μάζη, 2015). Η αξιοποίηση του γλωσσικού υποβάθρου όλων των παιδιών σημειώνεται από έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στην ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού και στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος στην τάξη (Δημητριάδου, Ευσταθίου, 2008 · Μπίκος, 2008). Έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα ερευνών σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα και τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη χρησιμότητα της διατήρησης της μητρικής γλώσσας των παιδιών και την αξιοποίησή της στην προσπάθεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Τα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν τη σημασία της ενίσχυσης της διγλωσσίας, καθώς προκύπτουν πολλαπλά οφέλη στη μετέπειτα ζωή των παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το θέμα αφορούν στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (Fox et.al., 2019 · Kanwal et.al., 2022).

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας, λοιπόν, στηρίζεται στην παραπάνω προσέγγιση και αποτελεί μια προσπάθεια αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των παιδιών στη διδακτική διαδικασία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ταυτότητα του σεναρίου διδασκαλίας

Ο **τίτλος** του διδακτικού σεναρίου είναι **“Γνωριμία με την αίθουσα της τάξης μου”** και απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες σε αρχικό επίπεδο ελληνομάθειας, που φοιτούν στη Β' έως Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, το σενάριο διδασκαλίας θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), με μικρό αριθμών μαθητών/τριών (3 έως 5 παιδιά), σε συνδυασμό με το σχολικό εγχειρίδιο των Τάξεων Υποδοχής “Γεια σας 2”, αλλά και ανεξάρτητα από αυτό. Επιπλέον, το παρόν διδακτικό σενάριο θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε τάξεις με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/τριών, με την προϋπόθεση της ύπαρξης επαρκούς τεχνολογικού εξοπλισμού.

Η **διάρκεια** του σεναρίου προτείνεται να είναι δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά) και η κεντρική του επιδίωξη είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τη βασική ορολογία που αφορά στην αίθουσα μιας σχολικής τάξης.

Οι **στόχοι** του σεναρίου διδασκαλίας ως προς το γνωστικό αντικείμενο είναι τα παιδιά να εξοικειωθούν με το βασικό λεξιλόγιο που αφορά στη σχολική αίθουσα. Τα παιδιά θα πρέπει να αναγνωρίζουν και να κατανοούν έννοιες σχετικά με τα αντικείμενα της τάξης, τα σχολικά είδη, τα πρόσωπα που συναντούν σε αυτή και τα μαθήματα που παρακολουθούν. Ειδικότερα, στόχος είναι τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίζουν τα αντίστοιχα αντικείμενα, πρόσωπα ή δραστηριότητες και να γνωρίζουν την ελληνική λέξη με την οποία τα αποκαλούμε, συσχετίζοντάς την με τους αντίστοιχους όρους στη μητρική τους γλώσσα.

Ως προς τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) βασικοί στόχοι είναι τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτύου μέσω της μηχανής αναζήτησης της Google και του εργαλείου μετάφρασης της Google. Επιπλέον, επιδιώκεται να γνωρίσουν τις βασικές δυνατότητες των εφαρμογών E-beam για την κατασκευή αραχνογράμματος και του Mindomo για την συμπλήρωση ημιδομημένου εννοιολογικού χάρτη. Ένας ακόμη στόχος είναι τα παιδιά να μπορούν να παρακολουθούν τη δομή μίας διαδραστικής παρουσίασης Poweipoint και να προχωρούν σε αυτή, ακολουθώντας τα βήματα που περιλαμβάνει.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, βασικός στόχος είναι τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται και να αξιοποιούν τη μητρική τους γλώσσα ή όποια άλλη γλώσσα γνωρίζουν στη διαδικασία αναζήτησης της επεξήγησης όρων που δεν κατανοούν στην ελληνική γλώσσα, την οποία καλούνται να μάθουν ως δεύτερη.

2.2. Μέθοδος

Η οργάνωση του παρόντος σεναρίου διδασκαλίας γίνεται με βάση την καθοδηγούμενη διερεύνηση/ανακάλυψη. Οι μαθητές/τριες τίθενται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και διερευνούν το θέμα, με τον/την εκπαιδευτικό να λειτουργεί επικουρικά, βοηθητικά (Σκορδούλης, Στεφανίδου, 2021).

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του σεναρίου διαδραματίζει η αξιοποίηση εφαρμογών των ΤΠΕ, οι οποίες κατέχουν κεντρικό ρόλο στην υλοποίηση του σεναρίου και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, οι εφαρμογές που αξιοποιούνται στο σενάριο διδασκαλίας είναι *το διαδραστικό σύστημα E-beam, το εργαλείο μετάφρασης της Google, το εργαλείο εννοιολογικής χαρτογράφησης Mindomo, η εφαρμογή δημιουργίας παρουσιάσεων Powerpoint και το λογισμικό ζωγραφικής Tuxpaint.*

Απαραίτητα **τεχνολογικά μέσα** για την εφαρμογή του παρόντος σεναρίου διδασκαλίας είναι η ύπαρξη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή (σταθερού ή φορητού) ή ενός τάμπλετ, εφόσον πρόκειται να εφαρμοστεί σε μικρό αριθμό μαθητών/τριών. Σε περίπτωση που πρόκειται για εφαρμογή σε τάξη με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη περισσότερων υπολογιστών/τάμπλετ ή η ύπαρξη ενός υπολογιστή και ενός προτζέκτορα.

Βασικό **διδασκτικό υλικό** του παρόντος σεναρίου είναι το **φύλλο εργασίας** που δίνεται στα παιδιά, το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες στα ελληνικά και στα αγγλικά, αλλά και εικόνες για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Οι οδηγίες του φύλλου εργασίας θα μπορούσαν να τροποποιηθούν και να συμπεριλάβουν και άλλες γλώσσες, ανάλογα με τη μητρική γλώσσα των παιδιών που φοιτούν στην Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ στην οποία θα εφαρμοστεί το σενάριο. Η χρήση του φύλλου εργασίας από τα παιδιά εξαρτάται από το επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους και από τις δεξιότητές τους στη χρήση των ΤΠΕ. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού καθόλη τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου είναι να ενισχύει, να υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία και να παρέχει καθοδήγηση όπου χρειάζεται, ανάλογα και με τον βαθμό αυτονομίας των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

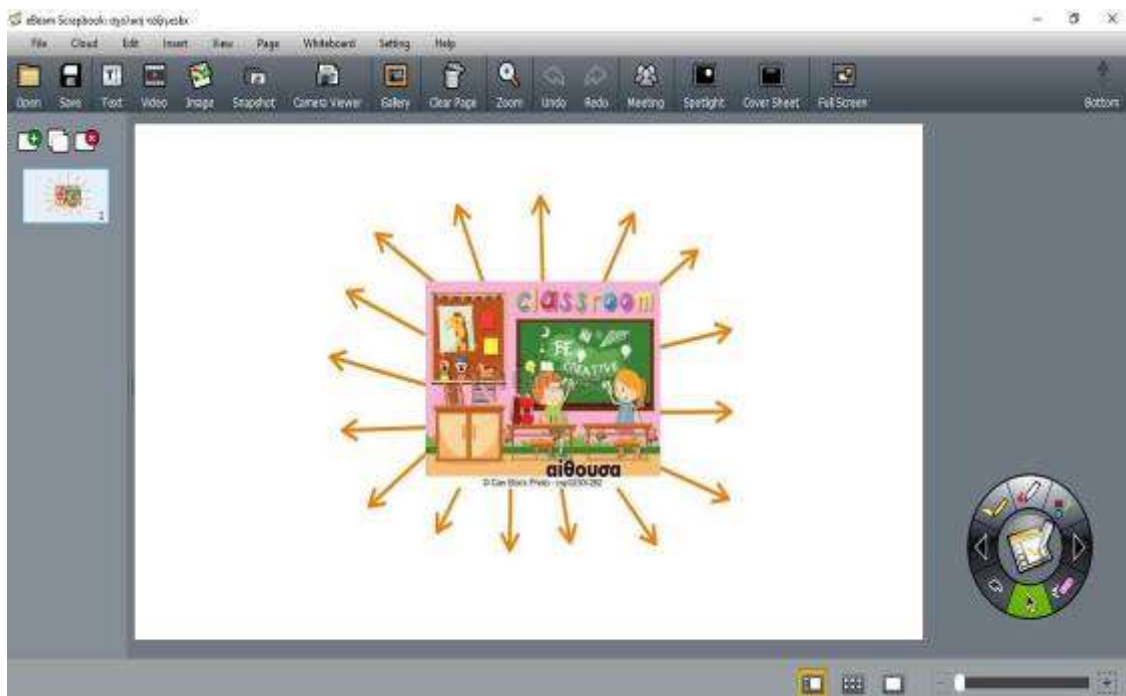
2.3 Πορεία υλοποίησης

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη η περιγραφή των βασικών σταδίων και δραστηριοτήτων του σεναρίου διδασκαλίας, καθώς και του τρόπου εφαρμογής του στην τάξη.

2.3.1 Φάση 1 (εκτιμώμενη διάρκεια 20 λεπτά)

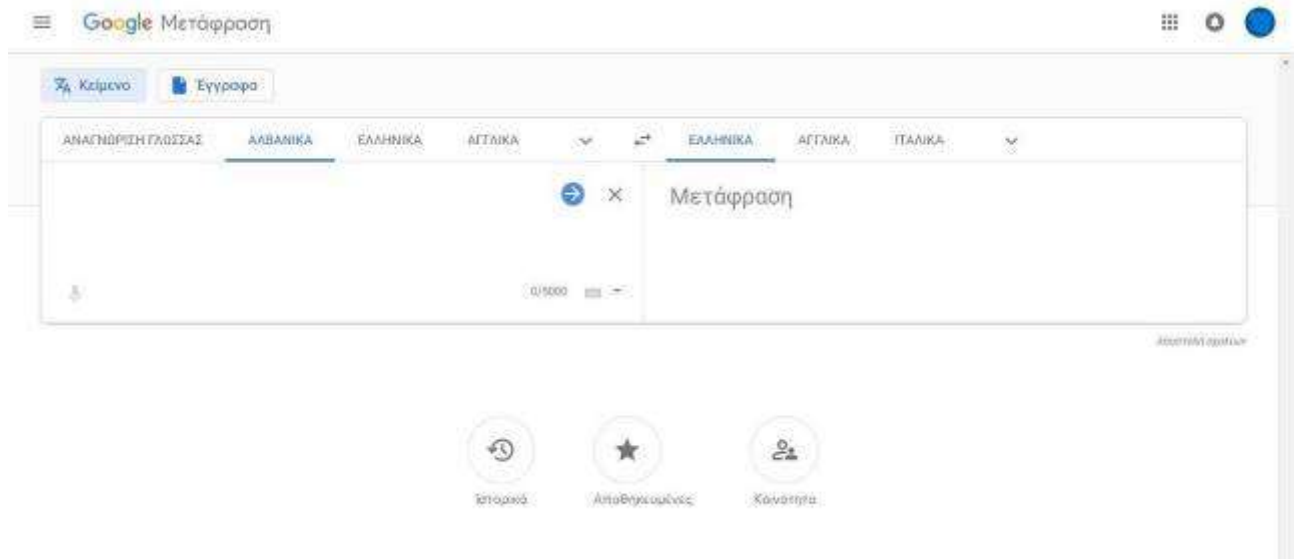
Αρχικά, η διδακτική διαδικασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Τα παιδιά, έχοντας στα χέρια τους το φύλλο εργασίας που θα τους δώσει ο/η εκπαιδευτικός, ανοίγουν την εφαρμογή E-beam και καλούνται να συμπληρώσουν το αραχνόγραμμα με λέξεις σχετικές με τη σχολική αίθουσα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά μπορούν να γράψουν λέξεις σχετικές με την αίθουσα στα ελληνικά, τα αγγλικά, τη μητρική τους γλώσσα ή όποια άλλη γλώσσα γνωρίζουν.

Σε αυτή την πρώτη φάση, στόχος είναι αρχικά να συγκεντρωθούν όλες οι έννοιες που σκέφτηκαν τα παιδιά σχετικά με την αίθουσα, ενώ ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παροτρύνει τα παιδιά να αναφερθούν τόσο σε αντικείμενα που βρίσκονται σε μία τάξη, σε αντικείμενα και σχολικά είδη που φέρνουν τα παιδιά στην τάξη, όσο σε πρόσωπα και δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτή.



Εικόνα 1: Αραχνόγραμμα στην εφαρμογή E-beam για τον όρο αίθουσα

Μόλις τα παιδιά συμπληρώσουν τα αραχνόγραμμα, θα γίνει προσπάθεια επέκτασης της δραστηριότητας και εύρεσης της μετάφρασης των όρων που τα παιδιά δε γνωρίζουν στα ελληνικά, μέσω της μετάβασής τους στο φυλλομετρητή Google Chrome και στο εργαλείο μετάφρασης της Google. Εκεί, τα παιδιά θα εισάγουν τον όρο που επιθυμούν στα αγγλικά, στα αλβανικά (αν για παράδειγμα είναι αυτή η μητρική τους γλώσσα) ή όποια γλώσσα γνωρίζουν και θα αναζητούν τη μετάφρασή της στα ελληνικά.



Εικόνα 2: Εργαλείο μετάφρασης της Google από τα αλβανικά στα ελληνικά

2.3.2. Φάση 2 (εκτιμώμενη διάρκεια 20 – 25 λεπτά)

Ακολουθώντας, θα προχωρήσουμε στο κύριο τμήμα της διδασκαλίας, όπου θα γίνει συζήτηση με τα παιδιά και προσπάθεια ταξινόμησης των όρων που έχουν καταγράψει σε κατηγορίες, όπως αντικείμενα ή σχολικά είδη που κουβαλούν οι μαθητές/τριες στην τσάντα τους (βιβλία, τετράδια, μολύβια κλπ) και αντικείμενα ή έπιπλα που υπάρχουν στην τάξη (θρανία, καρέκλες, πίνακας, βιβλιοθήκη κλπ). Επιπλέον, ο δάσκαλος ή η δασκάλα μπορεί να κατευθύνει τη συζήτηση ώστε να οδηγηθούμε και στα πρόσωπα που βρίσκονται στην τάξη (δάσκαλος/α – μαθητής/τρια – συμμαθητές/τριες) και στα μαθήματα που διδάσκονται σε μία τάξη (Γλώσσα, Μαθηματικά κλπ).

Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να προχωρήσει με το άνοιγμα και τη συμπλήρωση ενός ημιδομημένου εννοιολογικού χάρτη στο Mindomo, ο οποίος θα ταξινομεί την ορολογία που σχετίζεται με την αίθουσα σε κατηγορίες (άνθρωποι, αντικείμενα της τάξης, πράγματα των μαθητών/τριών, μαθήματα). Ο εννοιολογικός χάρτης βρίσκεται στη διεύθυνση: <https://www.mindomo.com/mindmap/>.



Εικόνα 3: Ημιδομημένος εννοιολογικός χάρτης στο Mindomo σχετικά με τον όρο αίθουσα

Ο ημιδομημένος εννοιολογικός χάρτης, μπορεί να συμπληρωθεί με τις έννοιες που έχουν καταγράψει οι μαθητές/τριες σε όλες τις γλώσσες που γνωρίζουν. Παράλληλα, τα παιδιά μπορούν να συνοδεύσουν κάποιες έννοιες που τους φαίνονται δύσκολες, με εικόνες που θα αναζητήσουν στη μηχανή αναζήτησης www.google.gr. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εισάγοντας το url της διεύθυνσης της εικόνας που έχουν εντοπίσει στη μηχανή αναζήτησης της Google. Το φύλλο εργασίας που θα έχουν στα χέρια τους θα τους κατευθύνει με σχετικές οδηγίες.



Εικόνα 4: Παράδειγμα εισαγωγής εικόνας στον εννοιολογικό χάρτη του Mindomo για τον όρο αίθουσα

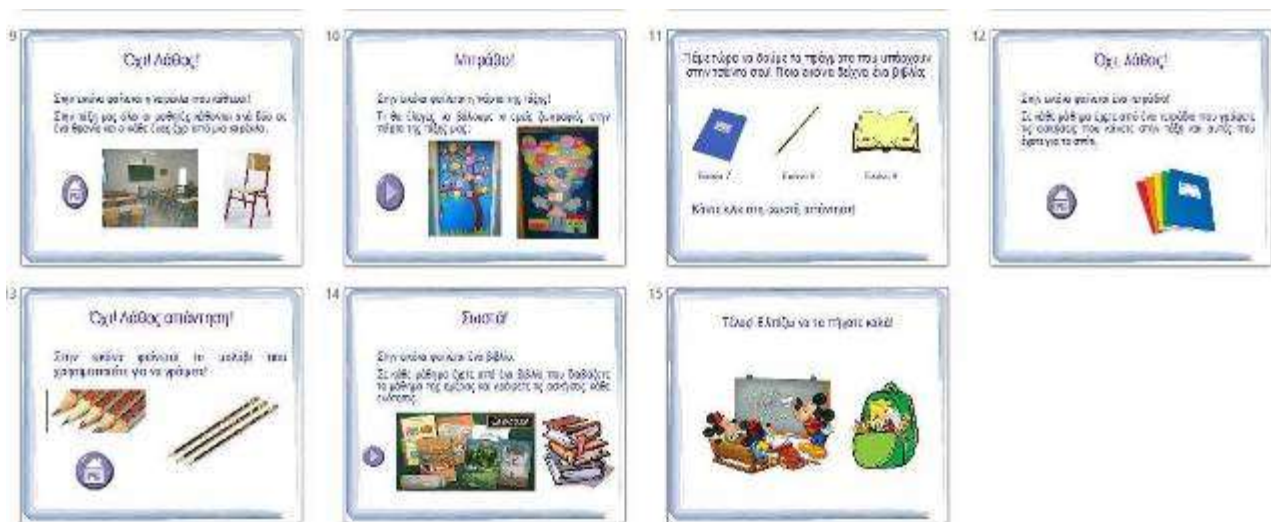
2.3.3 Φάση 3 (εκτιμώμενη διάρκεια 20 λεπτά)

Στην τρίτη φάση της μαθησιακής διαδικασίας, αναπτύσσεται μια δραστηριότητα αξιολόγησης, όπου τα παιδιά καλούνται να ανοίξουν μία παρουσίαση Powerpoint, ακολουθώντας τις οδηγίες του φύλλου εργασίας, και να απαντήσουν στις ερωτήσεις που περιλαμβάνει. Η παρουσίαση εστιάζει σε βασικές λέξεις που σχετίζονται με αντικείμενα που συναντάμε σε μία σχολική τάξη και σχολικά είδη. Τα παιδιά θα πρέπει να απαντήσουν στις ερωτήσεις και να διαβάσουν το κείμενο που συνοδεύει την κάθε απάντηση. Σε αυτή τη διαδικασία, μπορούν να αξιοποιήσουν και πάλι το εργαλείο της μετάφρασης της Google, αλλά και να συζητήσουν με τον/την εκπαιδευτικό για την επεξήγηση του νοήματος του συνοδευτικού κειμένου των απαντήσεων. Προβλέπεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας που προηγήθηκε, καθώς σε αυτή επεκτείνεται το νόημα ορισμένων από τους βασικούς όρους που συνάντησαν τα παιδιά στο μάθημα. Επιπλέον, στο συνοδευτικό κείμενο κάθε απάντησης υπάρχουν βασικές πληροφορίες για τις λέξεις που έμαθαν τα παιδιά.

Η παρουσίαση βρίσκεται στη διεύθυνση: <https://www.slideshare.net/sec>.



Εικόνα 5: Στιγμιότυπα οθόνης από τη διαδραστική παρουσίαση Powerpoint σχετικά με τη σχολική αίθουσα

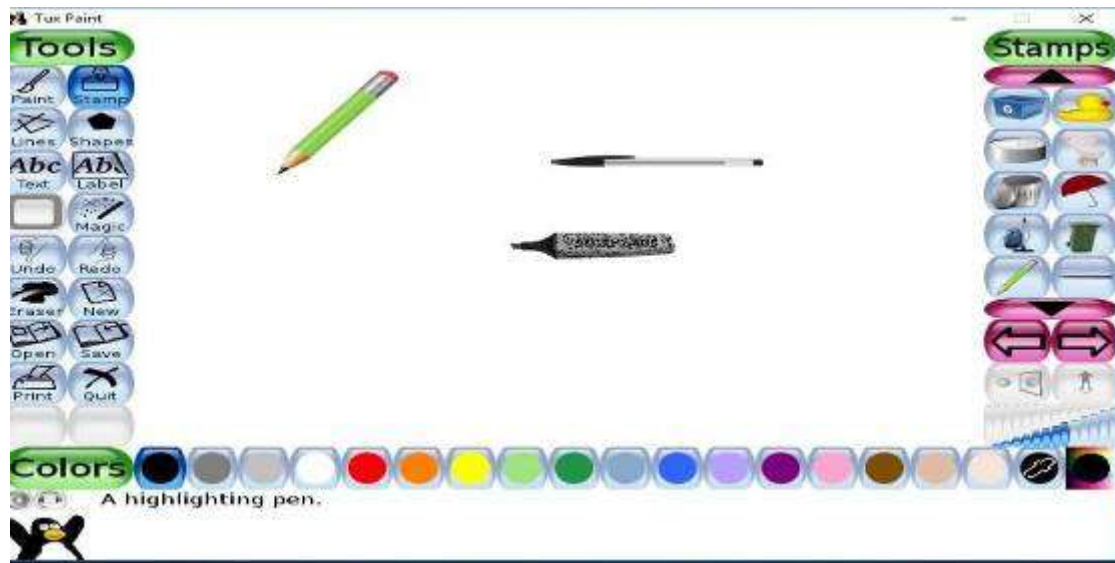


Εικόνα 6: Στιγμιότυπα οθόνης από τη διαδραστική παρουσίαση Powerpoint σχετικά με τη σχολική αίθουσα

2.3.4 Φάση 4 (εκτιμώμενη διάρκεια 20 – 25 λεπτά)

Στην τελευταία φάση της μαθησιακής διαδικασίας ακολουθεί η εικαστική έκφραση σε σχέση με το θέμα, όπου τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν στην εφαρμογή Tuxpaint τη δική τους σχολική αίθουσα, με τα αντικείμενα που περιλαμβάνει, απεικονίζοντας τη διάταξη των θρανίων σε αυτή, τις θέσεις των ιδίων και των συμμαθητών/τριών τους. Τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν στοιχεία από τη διακόσμηση της τάξης, ενώ μπορούν να προχωρήσουν και στη δημιουργία δεύτερης ζωγραφιάς που θα απεικονίζει το δικό τους θρανίο, με τα βιβλία και τα πράγματα που κουβαλούν κάθε μέρα. Επιπλέον, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μία ζωγραφιά όπου να φαίνεται και η θέση της αίθουσας της τάξης τους στο σχολείο, κάτι το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει μεταβατική δραστηριότητα για την επέκταση του σεναρίου σε ένα επόμενο διδακτικό δίωρο, με αντικείμενο το σχολείο και το λεξιλόγιο που σχετίζεται με τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους που αυτό περιλαμβάνει.

Στην εφαρμογή Tuxpaint τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν τις στάμπες που περιλαμβάνει αλλά και να δημιουργήσουν τα δικά τους σχέδια, διαλέγοντας το κατάλληλο χρώμα, σχήμα και εργαλείο ζωγραφικής κάθε φορά. Επιπλέον, μπορούν να εισάγουν κείμενο μορφοποιώντας το όπως επιθυμούν.

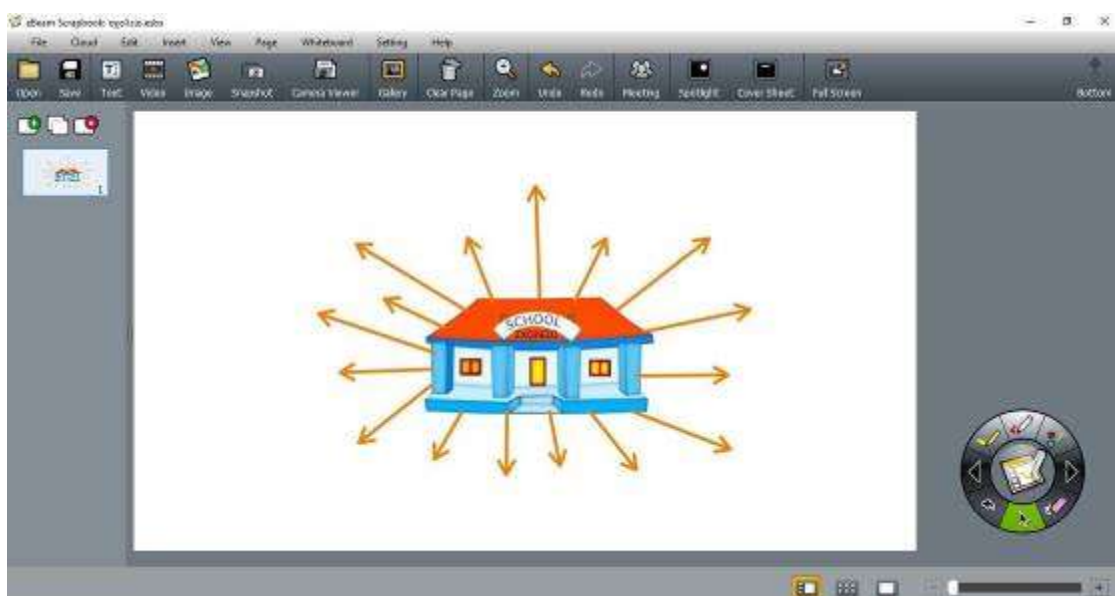


Εικόνα 7: Στιγμιότυπο οθόνης από τη μορφή και τα εργαλεία της εφαρμογής Tuxpaint

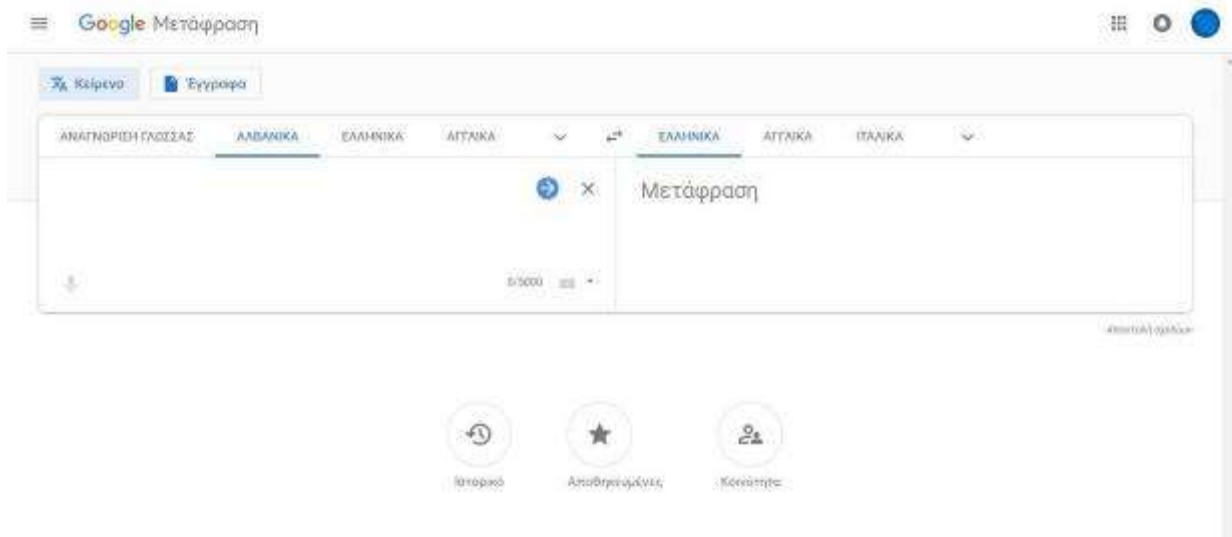
Το τελικό προϊόν της εικαστικής έκφρασης των παιδιών μπορεί να εκτυπωθεί και να γίνει μια παρουσίασή του τόσο στην Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ, όσο στην τάξη που φοιτούν τα παιδιά και σε άλλες τάξεις του σχολείου.

2.4 Συζήτηση - Επέκταση

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι σχετικά σύντομο σε διάρκεια και αποτελεί μια εισαγωγή στη βασική ορολογία που αφορά σε μία σχολική αίθουσα. Η λογική με την οποία έχει δομηθεί είναι τέτοια ώστε να αξιοποιεί το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών και τη μητρική τους γλώσσα στη διαδικασία εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας. Για τη συνολικότερη υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν κάποιοι τρόποι επέκτασης του σεναρίου και ισχυροποίησης των δεξιοτήτων που θα αποκτήσουν τα παιδιά μετά την υλοποίηση του παρόντος σεναρίου. Το διδακτικό σενάριο, λοιπόν, μπορεί να επεκταθεί με δραστηριότητες που θα αφορούν αυτή τη φορά την εξεύρεση όρων σχετικών με το σχολείο, αξιοποιώντας και πάλι το αραχνόγραμμα στην εφαρμογή E-beam και το εργαλείο μετάφρασης της Google.



Εικόνα 8: Αραχνόγραμμα σχετικό με τον όρο σχολείο στην εφαρμογή E-beam



Εικόνα 9: Στιγμιότυπο οθόνης από το εργαλείο μετάφρασης της Google από τα αλβανικά στα ελληνικά

Η αξιοποίηση της ίδιας δομής για την επέκταση του σεναρίου και σε όρους που αφορούν στο σχολείο, ξεπερνώντας τα όρια της αίθουσας, κρίνεται ότι θα βοηθήσει τα παιδιά, καθώς θα είναι ήδη εξοικειωμένα με τον χαρακτήρα και τη δομή των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, κάτι τέτοιο θα βοηθήσει στην ισχυροποίηση των δεξιοτήτων που θα κατακτήσουν τα παιδιά στον χειρισμό εφαρμογών που εντάσσονται στο πεδίο των ΤΠΕ, όπως το εργαλείο μετάφρασης της Google και η εφαρμογή E-beam.

3. Συμπεράσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο επιδιώκεται να συμβάλλει στην ενίσχυση της διγλωσσίας σε παιδιά που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Η διάρκεια του σεναρίου είναι μικρή, αλλά η λογική και η δομή του μπορεί να επεκταθεί και να παγιωθεί ως ρουτίνα εργασίας σε μία Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ. Το παρόν σενάριο διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί στην αρχή της πορείας εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας, στα πρώτα στάδια προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο, ώστε να εξοικειωθούν με βασικούς όρους που αφορούν στη σχολική αίθουσα. Η επέκταση του σεναρίου θα μπορούσε να αφορά σε όρους σχετικούς με τον ευρύτερο χώρο του σχολείου και τις σχολικές δραστηριότητες, αλλά και σε όρους και δραστηριότητες καθημερινής ζωής (π.χ. ορολογία σχετική με αγορές, είδη διατροφής, είδη φαρμακείου κ.ο.κ.).

Η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού υποβάθρου των παιδιών αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η μητρική γλώσσα μπορεί να έχει υποστηρικτική λειτουργία στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η γενίκευση και η επέκταση της συγκεκριμένης αρχής αποτελεί στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και το παρόν σενάριο διδασκαλίας είχε ως στόχο να συμβάλλει, στο μέτρο του δυνατού, σε αυτόν τον σκοπό.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Α. Αλεξανδροπούλου, Μετάφρ.) Μ. Δαμανάκης (επίμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Εισαγωγή. Στο C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Μ. Δαμανάκης (επίμ.). Αθήνα: Gutenberg, σσ. 13-25.

- Δημητριάδου, Κ., Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. ΕΠΕΑΕΚ: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Θεσσαλονίκη, σσ. 67-84.
- Μητακίδου, Σ. (2007). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο Ε. Coehlo, *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 11- 25.
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. ΕΠΕΑΕΚ: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Θεσσαλονίκη, σσ. 89-109.
- Σέλλα-Μάζη, Ε. (2017). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, (επιμ.) *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Κάλλιπος, σσ. 20-69.
- Σκορδούλης, Κ., Στεφανίδου, Κ. (2021). *Διδακτική Μεθοδολογία των Φυσικών Επιστημών*. Προπομπός.
- Sridhar, K. K. (2009). Κοινωνική πολυγλωσσία. Στο S.L. McKay, N.H. Hornberger, *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Τ. Κωστούλη (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 91-127.
- Ferenz, O. (2009). Χρήση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας κατά τις διαδικασίες σχεδιασμού ενός κειμένου. Στο Τ. Κωστούλη (επιμ.) *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια: Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 337-375.

Ξενόγλωσση

- Fox, R., Corretjer, O., Webb, K. (2019). Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2012-2019. *Foreign Language Annals*. 52(4), pp. 699-726. <https://doi.org/10.1111/flan.12424>.
- Kanwal, R., Hussain, M.S., Farid, A. (2022). Second Language Acquisition (SLA) and Bilingualism: Impact of Mother Tongue on English as a Second Language (ESL) Learners. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*, 3(3), pp. 100-111, ISSN: 2707-9015, ISSN: 2707-9023, [https://doi.org/10.36902/rjsser-vol3-iss3-2022\(100-111\)](https://doi.org/10.36902/rjsser-vol3-iss3-2022(100-111)).
- Korne, H. D. (2012). Towards new ideologies and pedagogies of multilingualism: innovations in interdisciplinary language education in Luxembourg, *Language and Education*, 26(6), pp. 479-500.
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: new visions, new possibilities, *Multicultural Education Review*, 9(1), pp. 1-10. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1276671>.
- Preece, S. (2009). Multilingual identities in higher education: negotiating the ‘mother tongue’, ‘posh’ and ‘slang’, *Language and Education*, 24(1), pp. 21-39.

Παράρτημα

Φύλλο Εργασίας

Δραστηριότητα 1α:

Ανοίξτε τον υπολογιστή. Κάντε διπλό κλικ στο εικονίδιο με τίτλο σχολική τάξη.

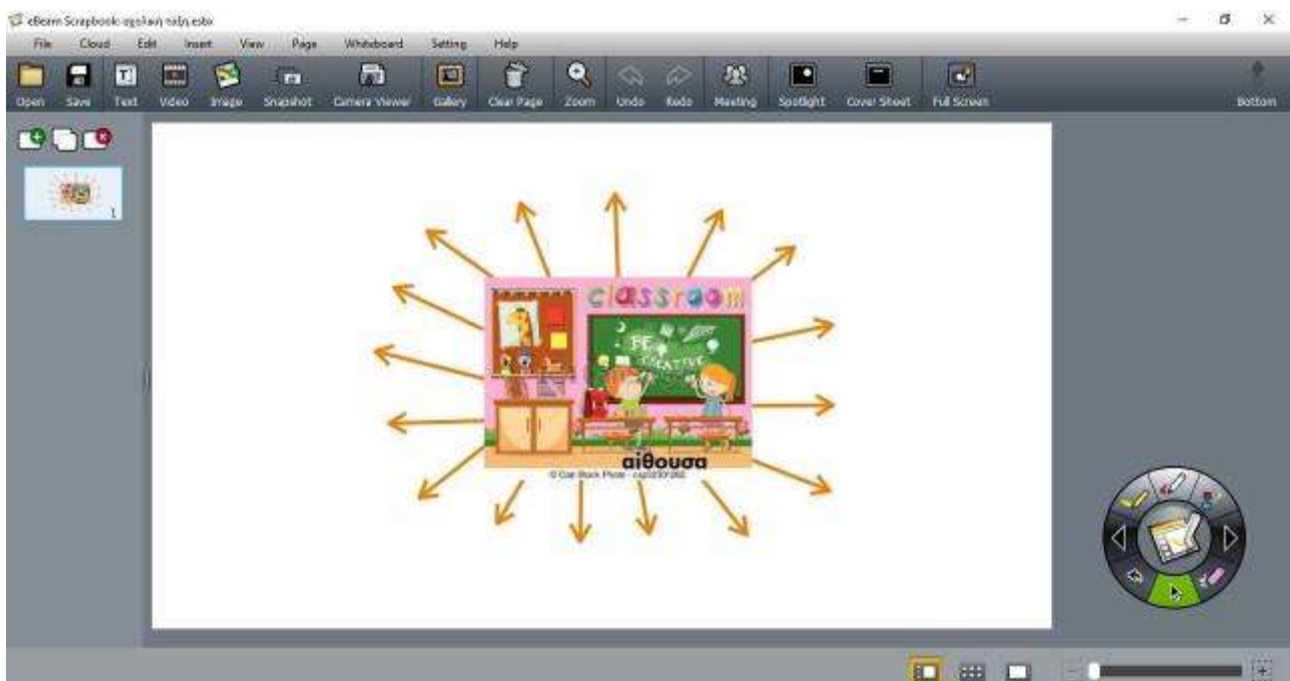
Open the computer. Double click on this image.



Εικόνα 10: Το εικονίδιο του αρχείου για τη σχολική τάξη στην εφαρμογή E-beam

Συμπληρώστε στα βελάκια λέξεις σχετικές με την αίθουσα της τάξης.

Write words related to the classroom.



Εικόνα 11: Στιγμιότυπο οθόνης από το αρχιόντι για τον όρο αίθουσα στην εφαρμογή E-beam

Δραστηριότητα 1β:

Κάντε διπλό κλικ με το ποντίκι στο εικονίδιο και ανοίξτε την εφαρμογή *Google Chrome*.

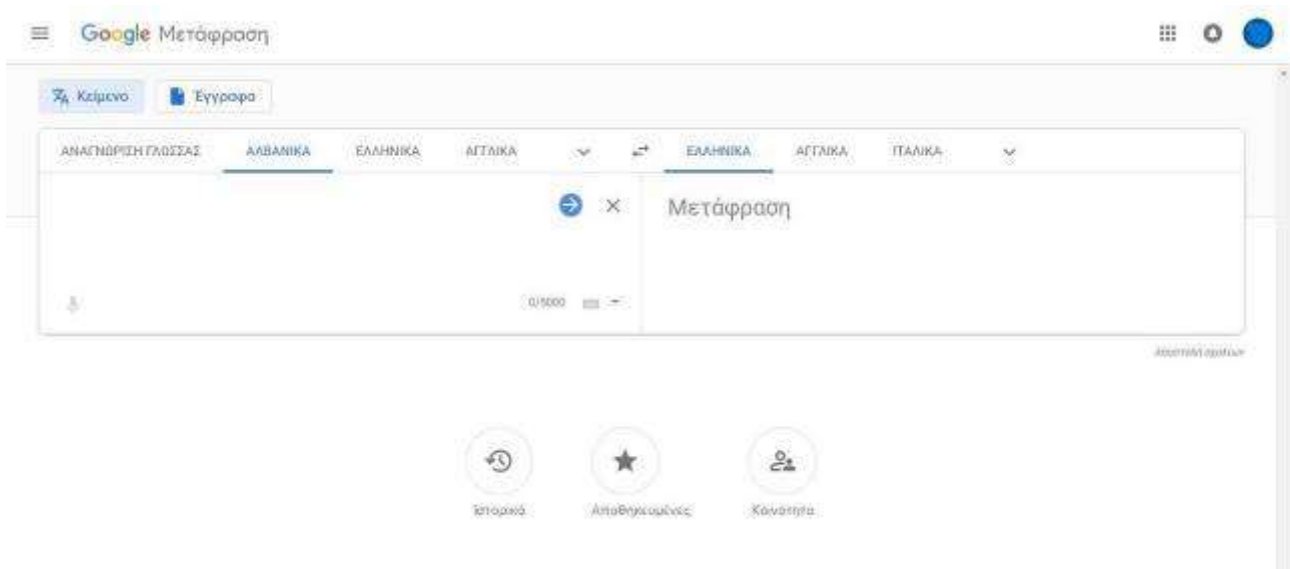
Double click and open Google Chrome.



Εικόνα 12: Το εικονίδιο του φυλλομετρητή Google Chrome

Πληκτρολογήστε τη διεύθυνση <https://translate.google.gr/>. Εκεί, μπορείτε να μεταφράσετε στα ελληνικά τις λέξεις που έχετε γράψει στα αλβανικά ή στα αγγλικά ή σε κάποια άλλη γλώσσα.

Write <https://translate.google.gr/> and search words from Albanian or from English to Greek.



Εικόνα 13: Στιγμιότυπο οθόνης από το εργαλείο μετάφρασης της Google από τα αλβανικά στα ελληνικά

Δραστηριότητα 1γ:

Γυρίστε στην εφαρμογή E-beam, στο αρχείο σχολική τάξη και συμπληρώστε τις λέξεις που βρήκατε στα ελληνικά, δίπλα σε αυτές που έχετε γράψετε στα αλβανικά ή τα αγγλικά.

Go back to E-beam and write the words you found in Greek, next to the words you wrote in English or Albanian.



Εικόνα 14: Το εικονίδιο του αρχείου για τη σχολική τάξη στην εφαρμογή E-beam

Δραστηριότητα 2α:

Κάντε διπλό κλικ και ανοίξτε την εφαρμογή Google Chrome.

Double click and open Google Chrome.



Εικόνα 15: Το εικονίδιο του φυλλομετρητή Google Chrome

Ανοίξτε το: <https://www.mindomo.com/mindmap/>.

Go to: <https://www.mindomo.com/mindmap/>.

Συμπληρώστε την άσκηση με τις λέξεις που ταιριάζουν. Μπορείτε να γράψετε τις λέξεις στα ελληνικά και στα αγγλικά ή τα αλβανικά ή σε όποια άλλη γλώσσα ξέρετε.

Write words related to the classroom (people, classroom's objects, students' objects, lessons).

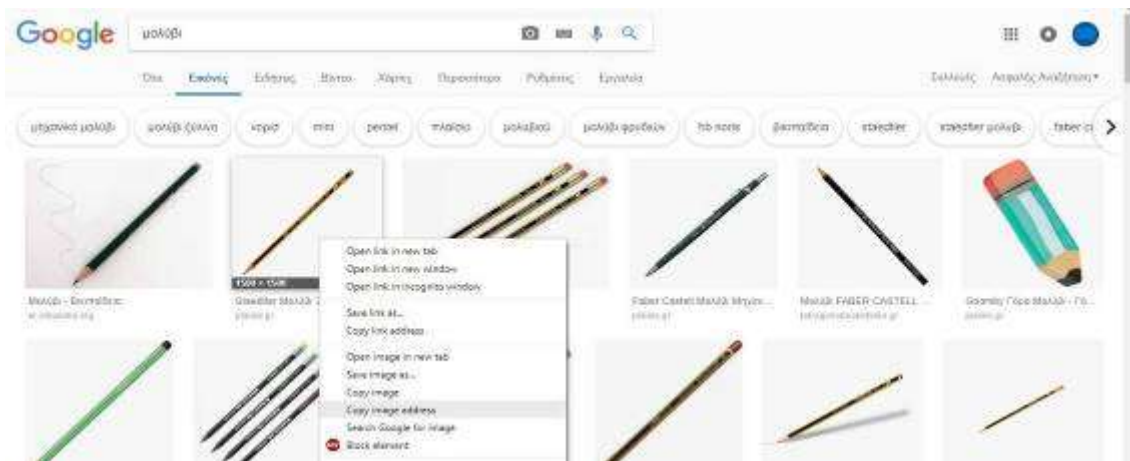


Εικόνα 16: Στιγμιότυπο οθόνης από τον εννοιολογικό χάρτη του Mindomo για τον όρο αίθουσα

Δραστηριότητα 2β:

Μπορείτε να βάλετε και εικόνες δίπλα στις λέξεις που γράψατε. Ανοίξτε μία νέα καρτέλα και πληκτρολογήστε τη διεύθυνση www.google.gr. Γράψτε στη γραμμή αναζήτησης τη λέξη που ψάχνετε και αναζητήστε εικόνες. Όταν βρείτε μία εικόνα που σας αρέσει, πατήστε δεξί κλικ με το ποντίκι στην εικόνα και επιλέξτε Αντιγραφή της διεύθυνσης της εικόνας, όπως φαίνεται στην εικόνα παρακάτω.

You can also add pictures. Go to www.google.gr Search images for words related to the classroom. Right click and select Copy image address.



Εικόνα 17: Στιγμιότυπο οθόνης από την αναζήτηση εικόνων στη μηχανή αναζήτησης Google

Τώρα, γυρίστε στη σελίδα του Mindomo, επιλέξτε τη λέξη που θέλετε να βάλετε την εικόνα και πατήστε στο σημείο που φαίνεται στην παρακάτω εικόνα. Εκεί, κάνοντας δεξί κλικ με το ποντίκι σας επιλέξτε να κάνετε Επικόλληση.

Now go back to Mindomo. Select Multimedia and insert the url (Paste).



Εικόνα 18: Στιγμιότυπο οθόνης από την εισαγωγή εικόνων στον εννοιολογικό χάρτη του Mindomo για τον όρο αίθουσα

Δραστηριότητα 3:

Γυρίστε στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή. Εκεί, κάντε διπλό κλικ με το ποντίκι και ανοίξτε το εικονίδιο του Powerpoint με τίτλο αίθουσα που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας. Έπειτα, απαντήστε στις ερωτήσεις της παρουσίασης. Καλή επιτυχία!

Go back to the desktop. Double click and open a Powerpoint with the title αίθουσα. Now answer the questions. Good luck!



Εικόνα 19: Το εικονίδιο του αρχείου παρουσίασης Powerpoint με τίτλο αίθουσα

Δραστηριότητα 4:

Γυρίστε πάλι στην επιφάνεια εργασίας.

Κάντε διπλό κλικ με το ποντίκι στο εικονίδιο και ανοίξτε την εφαρμογή Tuxpaint.

Go back to the desktop. Double click and open Tuxpaint.



Εικόνα 20: Το εικονίδιο του λογισμικού Tuxpaint

Εκεί, μπορείτε να ζωγραφίσετε την αίθουσα της τάξης μας! Μπορείτε να ζωγραφίσετε ολόκληρη την τάξη ή ένα κομμάτι της. Στην εφαρμογή tuxpaint υπάρχουν πολλές στάμπες (stamps) που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε στις ζωγραφιές σας. Ακόμη, υπάρχουν διάφορα πινέλα, σχήματα και χρώματα. Μπορείτε να γράψετε και κείμενο! Καλή διασκέδαση!

You can paint our classroom! You can paint the whole classroom or just a part of it. There are stamps, shapes, colors. You can use anything you want! Have fun!



Εικόνα 21: Στιγμιότυπο οθόνης από την εφαρμογή Tuxpaint

«ΠΩΣ ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΜΕ ΜΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ;» ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Λεπίδα Μαριάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει ένα σενάριο διδασκαλίας για το γλωσσικό μάθημα της Β' Δημοτικού. Η θεματική του σεναρίου διδασκαλίας αφορά στον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης μιας ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας. Στόχος του σεναρίου είναι η εισαγωγή των μαθητών/τριών στην έννοια της ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας, η γνωριμία και η εξοικείωσή τους με την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια στο πλαίσιο της αναζήτησης όρων που θέλουν να μελετήσουν. Η διάρκεια του σεναρίου είναι τρεις διδακτικές ώρες (περίπου 135 λεπτά). Η διδασκαλία αποτελείται από τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιείται η διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιείται η γνωριμία με την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια και γίνεται μια προσπάθεια αξιοποίησής της τόσο σε επίπεδο ολομέλειας της τάξης, όσο σε επίπεδο ομαδικής εργασίας για την αναζήτηση όρων που ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/τριες. Στο τρίτο στάδιο αξιολογείται ο βαθμός κατανόησης του τρόπου με τον οποίο αξιοποιούμε την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικό μάθημα, ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια, Βικιπαίδεια, Τεχνητή Νοημοσύνη

1. Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια η εξέλιξη της τεχνολογίας είναι ραγδαία. Αναπτύσσονται διαρκώς νέες εφαρμογές και τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα ολοένα και αυξάνονται. Η τεχνολογική πρόοδος επηρεάζει και τον τομέα της εκπαίδευσης, όπου βασικό ζητούμενο τα τελευταία χρόνια αποτελεί η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδακτική πράξη. Για την επιτυχή εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η ύπαρξη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το θέμα και η ανάλογη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών των σχολικών μαθημάτων, ώστε να υπάρχει ευελιξία και να δίνονται ευκαιρίες διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ (Καλλιγιάς κ.ά, 2003 · Τζωρτζακάκης, Πολάκης, 2020).

Όσον αφορά στις εγκυκλοπαίδειες, αυτές αποτελούνται από μια συλλογή άρθρων σε αλφαβητική σειρά και παρουσιάζουν με συστηματικό τρόπο πληροφορίες για ένα μεγάλο εύρος θεμάτων. Η αρχική τους μορφή είναι η γραπτή και αποτελούνται από μια σειρά τόμων, ενώ τα τελευταία χρόνια όλο και αυξάνεται η χρήση των ηλεκτρονικών εγκυκλοπαιδειών, οι οποίες είναι διαθέσιμες σε ηλεκτρονική μορφή και συνήθως διατίθενται ελεύθερα (δωρεάν) στο διαδίκτυο. Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και διάδοση του διαδικτύου έχει οδηγήσει στην αυξανόμενη χρήση των ηλεκτρονικών εγκυκλοπαιδειών, οι οποίες τείνουν να χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο, παραγκωνίζοντας τις παραδοσιακές εγκυκλοπαίδειες στη γραπτή τους μορφή. Μια βασική εγκυκλοπαίδεια που διατίθεται αποκλειστικά και δωρεάν στον χώρο του διαδικτύου είναι η Βικιπαίδεια, η οποία συγκεντρώνει το ενδιαφέρον πολλών επισκεπτών και αξιοποιείται ευρέως (πηγή: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα).

Όσον αφορά στον τομέα της Τεχνητής Νοημοσύνης, αυτός είναι ταχύτατα αναπτυσσόμενος τα τελευταία χρόνια. Συνεχώς εμφανίζονται νέες εφαρμογές και εργαλεία στον τομέα της Τεχνητής Νοημοσύνης, πολλά από τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν και αξιοποιούνται ήδη στον χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην

εκπαίδευση αποφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στους τομείς της εξατομίκευσης της διδασκαλίας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Θετικά αποτελέσματα φαίνεται να έχει η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και συστημάτων που βασίζονται στη χρήση τους και τη χρήση του διαδικτύου, ιδιαίτερα στον τομέα της αλληλεπιδραστικής μάθησης (interactive learning) (Chen et.al., 2020). Η εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση θέτει παράλληλα και αρκετές προκλήσεις, καθώς η συνεχώς διευρυνόμενη αξιοποίησή της αλλάζει το εκπαιδευτικό τοπίο. Σ' αυτό το πλαίσιο είναι πολύ σημαντική η συνεργασία των χωρών μεταξύ τους και η διαμόρφωση συγκεκριμένων εθνικών πολιτικών που θα λαμβάνουν υπόψη τις δυνατότητες που προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη, ενώ παράλληλα θα περιλαμβάνουν ένα πλαίσιο αρχών αξιοποίησής της (Roll et.al., 2016 · Pedro et. al., 2019).

Δύο βασικά εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης με πολλές δυνατότητες αξιοποίησής τους σε διάφορα πεδία είναι το Chat Gpt και το Bing Image Creator, τα οποία θα χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια στο σενάριο διδασκαλίας. Το πρώτο αποτελεί ένα εργαλείο όπου αναπτύσσεται μια συνομιλία και ο χρήστης μπορεί να θέσει ερωτήματα και να λάβει απαντήσεις για ένα μεγάλο εύρος θεμάτων. Το δεύτερο είναι ένα εργαλείο δημιουργίας εικόνων, με βάση λεκτικές οδηγίες που δίνει ο χρήστης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Στοιχεία του σεναρίου διδασκαλίας

Το παρόν διδακτικό σενάριο προορίζεται για τη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου, για τις πρώτες τάξεις. Θα μπορούσε να διδαχθεί στη **Β' Δημοτικού**, στο πλαίσιο του μαθήματος της *Γλώσσας της Β' Δημοτικού*, σε συνδυασμό με το μάθημα της *Μελέτης Περιβάλλοντος της Β' τάξης*. Ο αριθμός των μαθητών/τριών της τάξης μπορεί να κυμαίνεται από 15 έως 25 παιδιά.

Το σενάριο διδασκαλίας προτείνεται να εφαρμοστεί προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου τα παιδιά θα έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες που προβλέπεται να κατακτήσουν στη Β' τάξη. Αφορμή για την έναρξη του σεναρίου μπορεί να αποτελέσει η τελευταία ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Β' τάξης. Ειδικότερα, το παρόν διδακτικό σενάριο σχετίζεται με τη *Γλώσσα της Β' Δημοτικού – Ενότητα 24: Να σου πω τι έμαθα*, με το δεύτερο υποκεφάλαιο που αφορά στον λύκο. Στο συγκεκριμένο σημείο το βιβλίο έχει ένα απόσπασμα εγκυκλοπαίδειας που αφορά στον λύκο. Επιπλέον, σχετίζεται με τη *Μελέτη Περιβάλλοντος της Β' Δημοτικού – Ενότητα: Τα Ζώα*, καθώς στη διάρκεια του σεναρίου τα παιδιά ασχολούνται με ζώα που τα ενδιαφέρουν και βρίσκουν πληροφορίες για αυτά.

Η προτεινόμενη **διάρκεια** του σεναρίου είναι τρεις διδακτικές ώρες (περίπου 135 λεπτά) και για την υλοποίησή του κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού. Καλό θα ήταν να υπάρχει τουλάχιστον ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής και προτζέκτορας στην τάξη, ενώ θα ήταν πολύ βοηθητικό αν υπήρχαν 4 ή 5 τάμπλετ για να λειτουργήσουν υποστηρικτικά και να καταστεί ευκολότερη η εργασία των ομάδων στην τάξη.

Βασικός **στόχος** του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια **Βικιπαίδεια** και να αναγνωρίσουν τη χρησιμότητά της στην αναζήτηση πληροφοριών για όρους και θέματα που μας ενδιαφέρουν.

Ειδικότερα, οι **στόχοι** του σεναρίου θα μπορούσαν να διακριθούν σε τρία επίπεδα: *επίπεδο γνώσεων, επίπεδο δεξιοτήτων, επίπεδο στάσεων*. Μετά τη λήξη του διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

Επίπεδο Γνώσεων:

- να περιγράφουν την έννοια της εγκυκλοπαίδειας.

- να αναφέρουν τις διαφορές μεταξύ της έντυπης και της ηλεκτρονικής μορφής της εγκυκλοπαίδειας.

Επίπεδο Δεξιοτήτων:

- να αναζητούν πληροφορίες στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια μέσω διαδικτύου.
- να αναζητούν πληροφορίες με τη χρήση της μηχανής αναζήτησης Google.

Επίπεδο Στάσεων:

- να δείχνουν ενδιαφέρον και περιέργεια για την αναζήτηση πληροφοριών.
- να κατανοούν τη σημασία της συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών σε ομάδες.
- να σκέφτονται κριτικά κατά την επιλογή και αξιολόγηση πληροφοριών από το διαδίκτυο.

2.2. Μέθοδος

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση στηρίζεται στην καθοδηγούμενη διερεύνηση/ανακάλυψη. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά, συνεργάζονται και ερευνούν το υπό εξέταση θέμα με βάση τις διδακτικές υποδείξεις του/της εκπαιδευτικού. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει βοηθητικό, καθοδηγητικό ρόλο, ενισχύει και υποστηρίζει τα παιδιά στην πορεία της διδασκαλίας. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης συζητούν μεταξύ τους, διατυπώνουν απόψεις, λαμβάνουν αποφάσεις, εμπλέκονται σε διερευνητικές δραστηριότητες και συνεργάζονται για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και την παραγωγή γραπτού λόγου (Σκορδούλης, Στεφανίδου, 2021).

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση έχει στοιχεία της παραδοσιακής-δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα στο κομμάτι που η διδασκαλία πραγματοποιείται στην ολομέλεια της τάξης. Όταν η εργασία γίνεται στην ολομέλεια της τάξης υπάρχει κυρίως αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών (αλληλεπίδραση ενός προς έναν, καθώς ένα παιδί παίρνει τον λόγο κάθε φορά και εκφράζει την άποψή του), αλλά υπάρχει και η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών μεταξύ τους, πριν ανακοινώσουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης (σε δυάδες ή ομάδες). Όσο εξελίσσεται η διδασκαλία, αξιοποιείται και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να εργαστούν σε ομάδες ή δυάδες για την αναζήτηση πληροφοριών και την παραγωγή γραπτού λόγου (Χατζηδήμου, 2007).

Επιπλέον, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται στην παρούσα διδακτική παρέμβαση για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και τη διευκόλυνση της διερεύνησης του υπό μελέτη θέματος. Το εργαλείο της εννοιολογικής χαρτογράφησης *Mindmeister* χρησιμοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για την αποσαφήνιση της έννοιας εγκυκλοπαίδεια και τον διαχωρισμό της σε έντυπη και ηλεκτρονική. Τα εργαλεία του διαδικτύου, δηλαδή η *μηχανή αναζήτησης Google* και η *ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια*, χρησιμοποιούνται ως βασικά διδακτικά εργαλεία και στόχος είναι η εξοικείωση των παιδιών με τη δομή, τα χαρακτηριστικά τους και με τους τρόπους αξιοποίησή τους για να αναζητούν πληροφορίες σε αυτά. Βασικός στόχος της ενασχόλησης με τη Βικιπαίδεια είναι η εξοικείωση των παιδιών με την αναζήτηση όρων σε αυτή, με τη διερεύνηση των διαθέσιμων επιλογών που παρουσιάζονται κάθε φορά και την επιλογή των κατάλληλων πληροφοριών, ώστε αυτές να αξιοποιηθούν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, η *εφαρμογή LearningApps* χρησιμοποιείται κυρίως ως εργαλείο στη δραστηριότητα αξιολόγησης, όπου διερευνάται αν τα παιδιά έχουν κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούμε μια ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια για αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με όρους που μας ενδιαφέρουν. Ως προς τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης, ο/η εκπαιδευτικός τα χρησιμοποιεί κατά την εργασία στην ολομέλεια της τάξης για τον εμπλουτισμό της διδακτικής διαδικασίας. Αξιοποιείται το *ChatGpt* που είναι ένα εργαλείο συνομιλίας και το *Bing Image Creator* που είναι ένα εργαλείο δημιουργίας εικόνας. Το ChatGpt αξιοποιείται για την ενίσχυση και την επέκταση της συζήτησης στην τάξη, κατά τη διάρκεια της εισαγωγής στην έννοια της ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας. Το Bing

Image Creator αξιοποιείται για να ενισχύει τη δραστηριότητα διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου και να ολοκληρώσει τη διαδικασία επιλογής πληροφοριών κατά τη μελέτη ενός όρου στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια.

Το διδακτικό υλικό περιλαμβάνει ένα **φύλλο εργασίας** που μοιράζεται στα παιδιά ανά ομάδες και το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα, στο τέλος του σεναρίου. Το φύλλο εργασίας αναφέρεται τόσο στην ανίχνευση των ιδεών των παιδιών για την έννοια εγκυκλοπαίδεια όσο στην εισαγωγή στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να την αξιοποιήσουμε για να αναζητήσουμε πληροφορίες για όρους που μας ενδιαφέρουν. Επιπλέον, το φύλλο εργασίας αξιοποιείται για την καταγραφή των πληροφοριών που έχουν βρει τα παιδιά και την αξιολόγηση από μέρους τους σχετικά με το αν ήταν χρήσιμες όλες οι πληροφορίες που βρήκαν ή χρειάστηκε να κάνουν επιλογή των περισσότερο χρήσιμων και σχετικών πληροφοριών.

2.3 Πορεία υλοποίησης

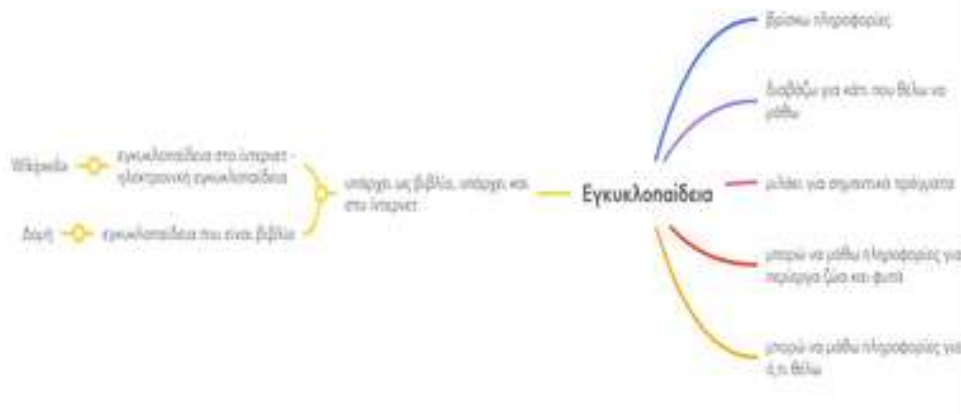
Σ' αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν οι δραστηριότητες που απαρτίζουν το παρόν σενάριο διδασκαλίας, η σειρά και ο τρόπος εφαρμογής τους στην τάξη. Η *δραστηριότητα 1* αντιστοιχεί στην πρώτη φάση της διδασκαλίας, η οποία σχετίζεται με τη διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Οι *δραστηριότητες 2 και 3* αποτελούν το κύριο τμήμα της διδασκαλίας (δεύτερη φάση), κατά το οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία και η εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου. Η *δραστηριότητα 4* είναι η τρίτη φάση της διδασκαλίας και αφορά στην αξιολόγηση.

2.3.1 Δραστηριότητα αποτίμησης της προϋπάρχουσας γνώσης και ανίχνευσης των γνωστικών αναπαραστάσεων

Η παρούσα δραστηριότητα αναμένεται να διαρκέσει περίπου 15 λεπτά και στόχο έχει να ανιχνεύσει τις γνώσεις, αλλά και να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών σχετικά με το τι είναι μια εγκυκλοπαίδεια και πώς μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε.

Αφορμή για την έναρξη της δραστηριότητας είναι η ενασχόληση με το κείμενο του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας της Β' Δημοτικού σχετικά με τον λύκο, για το οποίο αναφέρεται ότι οι πληροφορίες προέρχονται από μια εγκυκλοπαίδεια.

Έτσι, ξεκινάει μια συζήτηση στην τάξη σχετικά με το τι είναι μια εγκυκλοπαίδεια. Αξιοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό το εργαλείο Mindmeister για την καταγραφή των ιδεών των παιδιών και τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη που θα αφορά στο τι είναι μια εγκυκλοπαίδεια. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, εκτός από το τι κάνουμε με μια εγκυκλοπαίδεια και πού μας φαίνεται χρήσιμη, ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν για τη μορφή που έχει μια εγκυκλοπαίδεια (Είναι μια σειρά βιβλίων; Μπορούμε να τη συναντήσουμε και σε άλλη μορφή, π.χ. στο διαδίκτυο;) ώστε να γίνει εισαγωγή του όρου ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια και να δούμε αν τα παιδιά έχουν ακούσει για την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια.

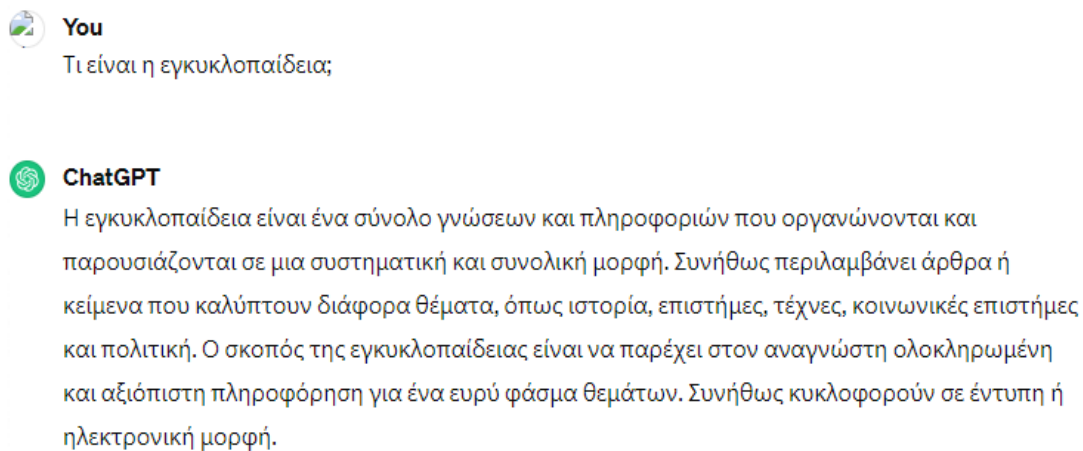


Εικόνα 1: Στιγμιότυπο οθόνης από εννοιολογικό χάρτη στο Mindmeister σχετικά με την έννοια Εγκυκλοπαίδεια

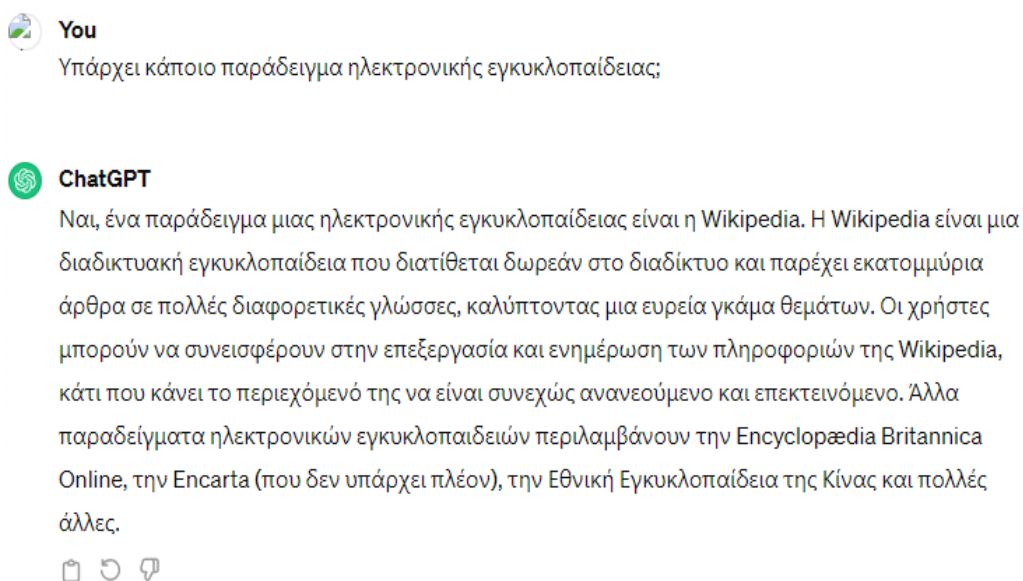
2.3.2 Δραστηριότητα διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

Η παρούσα δραστηριότητα αναμένεται να διαρκέσει περίπου 45 λεπτά και κατά τη διάρκειά της θα γίνει σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με τα μέρη και τα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας Βικιπαίδεια.

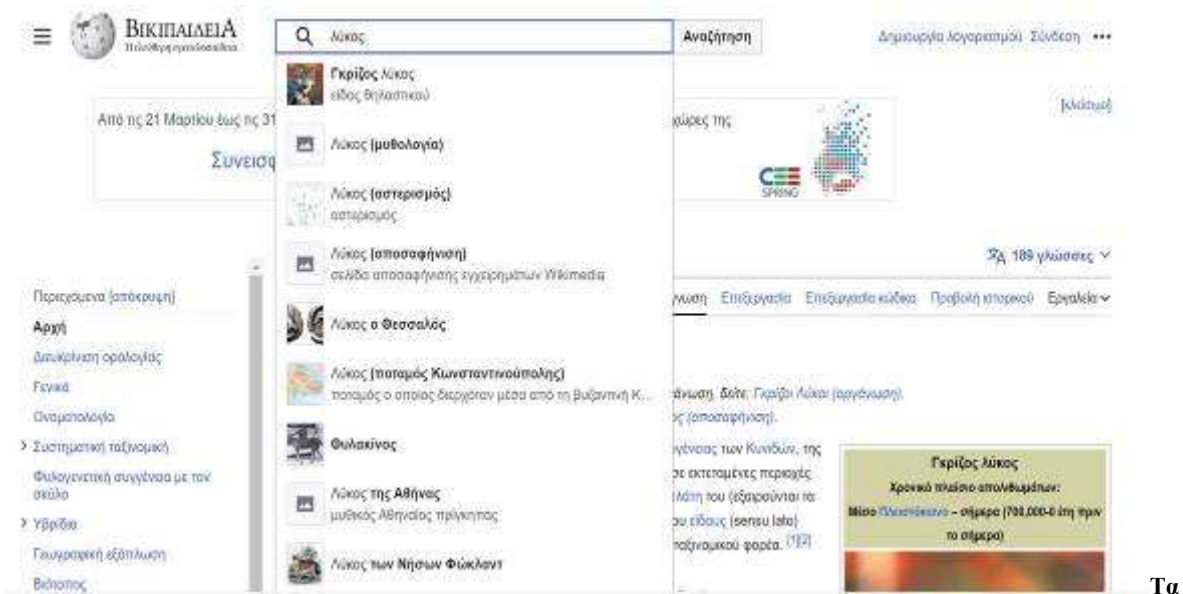
Αφού θα έχει προηγηθεί η συζήτηση σχετικά με την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια, προτείνεται η αξιοποίηση του εργαλείου Τεχνητής Νοημοσύνης Chat Gpt από τον/την εκπαιδευτικό. Ανοίγουμε το περιβάλλον εργασίας του Chat Gpt και υποβάλλουμε το ερώτημα τι είναι εγκυκλοπαίδεια και αν είναι μόνο ένα βιβλίο, για να ενισχύσουμε τη συζήτηση στην τάξη και να μας οδηγήσει στην επιλογή της ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας Βικιπαίδεια. Στα δύο στιγμιότυπα οθόνης που παρατίθενται παρακάτω φαίνονται οι απαντήσεις στα ερωτήματα σχετικά με τον όρο εγκυκλοπαίδεια στο εργαλείο Chat Gpt.



Εικόνα 2: Αποτελέσματα υποβολής ερώτησης στο Chat Gpt σχετικά με τον όρο εγκυκλοπαίδεια



Εικόνα 3: Αποτελέσματα υποβολής ερώτησης στο Chat Gpt σχετικά με τον όρο ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια



Εικόνα 4: Αποτελέσματα αναζήτησης του όρου *λύκος* στη Βικιπαίδεια

αποτελέσματα του Chat Gpt αναφέρονται στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια και δίνουν το έναυσμα για να μπούμε στην ιστοσελίδα και να δούμε τη δομή και τα χαρακτηριστικά της. Σε πρώτη φάση, γίνεται μια εισαγωγή στον τρόπο με τον οποίο μπαίνουμε στην ιστοσελίδα και τη δομή της. Έπειτα, ξεκινάει η αναζήτηση του όρου λύκος, ο οποίος ήταν και ο όρος που είχε παρουσιαστεί στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Β' Δημοτικού, κάτι που αποτέλεσε την αφορμή για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σεναρίου. Μπορεί κάποιο παιδί να βοηθήσει στην παρούσα φάση και να αναζητήσει τον όρο στη Βικιπαίδεια ή μπορεί να κάνει την αναζήτηση ο/η εκπαιδευτικός. Η αναζήτηση αρχικά θα βγάλει διάφορες επιλογές (γκρίζος λύκος, μυθολογία, αστερισμός κλπ) και θα συζητήσουμε τι θέλουμε να ψάξουμε, σε ποιο εικονίδιο να πατήσουμε, εφόσον θέλουμε να βρούμε πληροφορίες για το ζώο. Θα πειραματιστούμε επιλέγοντας τον όρο γκρίζος λύκος που τελικά όντως αναφέρεται στο ζώο, τα παιδιά θα δουν τον όγκο των πληροφοριών που δίνονται για τον λύκο και θα συζητήσουμε πώς μπορούμε να χειριστούμε ένα τέτοιο κείμενο (Μας είναι χρήσιμες όλες αυτές οι πληροφορίες; Ποιες πληροφορίες μας ενδιαφέρουν; Υπάρχει τρόπος να βρούμε μόνο τις πληροφορίες που μας ενδιαφέρουν και να μην ασχοληθούμε με όλες τις πληροφορίες που έχει η σελίδα;). Έτσι, θα παρατηρήσουμε καλύτερα τις ενότητες του λήμματος και θα δούμε για παράδειγμα ότι μας ενδιαφέρουν πιο πολύ τα είδη του λύκου ή η τροφή του, οπότε θα εστιάσουμε στο συγκεκριμένο σημείο του λήμματος.

Σ' αυτό το σημείο μπορεί να αξιοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό το εργαλείο Τεχνητής Νοημοσύνης για δημιουργία εικόνας Bing Image Creator, όπου θα εισάγουμε βασικές πληροφορίες, με βάση τις πληροφορίες που διαβάσαμε στη Βικιπαίδεια, και θα δημιουργήσουμε την εικόνα ενός λύκου και ειδικότερα ενός γκρίζου λύκου.



Εικόνα 5: Αποτελέσματα δημιουργίας εικόνας στο Bing Image Creator με την εισαγωγή δεδομένων σχετικά με τον γκρίζο λύκο

2.3.3 Δραστηριότητα εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

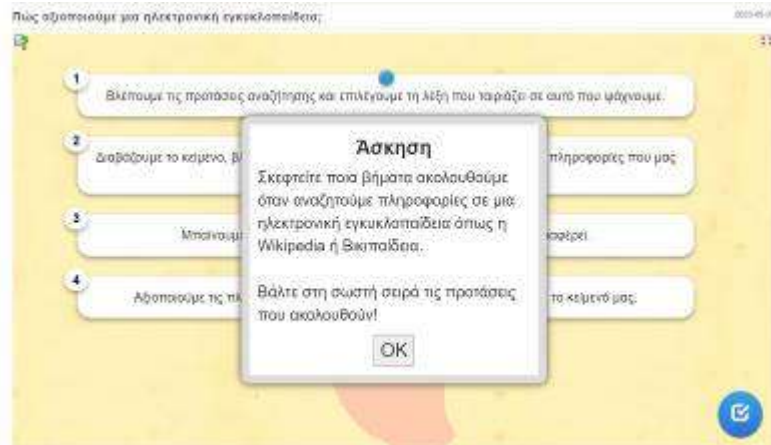
Η παρούσα διδακτική δραστηριότητα διαρκεί περίπου 55 λεπτά. Αρχικά, τα μέλη των ομάδων συζητούν μεταξύ τους και κάθε ομάδα προτείνει έναν όρο που θα ήθελε να ψάξει στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια. Με βάση το κείμενο που είχαμε διαβάσει στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας και τη σχετική ενότητα της Μελέτης Περιβάλλοντος για τα Ζώα, μπορούμε να κινηθούμε σε αυτή τη θεματική, να προτείνει κάθε ομάδα ένα ζώο με το οποίο θα ήθελε να ασχοληθεί και να βρει πληροφορίες για αυτό. Σε περίπτωση που υπάρχουν διαθέσιμοι αρκετοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορεί κάθε ομάδα να μπει στην ιστοσελίδα και να βρει πληροφορίες για το ζώο που την ενδιαφέρει. Σε διαφορετική περίπτωση μπορεί κάθε ομάδα να προτείνει ένα ζώο και η αναζήτηση πληροφοριών να γίνει διαδοχικά από τις ομάδες στον υπολογιστή της τάξης. Όποια ομάδα καταλήξει πρώτη στο ζώο που την ενδιαφέρει θα έρθει πρώτη στον υπολογιστή κ.ο.κ. Αφού βρουν τα παιδιά πληροφορίες για το λήμμα που τα ενδιαφέρει, σημειώνουν τις βασικές πληροφορίες στο αντίστοιχο τμήμα του φύλλου εργασίας, ώστε να μπορούν να περιγράψουν αργότερα με λίγα λόγια τι πληροφορίες βρήκαν για το ζώο που αναζήτησαν και σε ποιες πληροφορίες εστίασαν το ενδιαφέρον τους.

Τα παιδιά, αφού έχουν συμπληρώσει το φύλλο εργασίας και ιδιαίτερα τα τμήματά του που σχετίζονται με τον όρο που αναζήτησαν στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια (ερώτηση 4 και 5 στο φύλλο εργασίας), παρουσιάζουν σε ομάδες τις βασικές πληροφορίες που βρήκαν. Επιπλέον, βασικό κομμάτι της παρουσίασης των παιδιών είναι το να εξηγήσουν γιατί εστίασαν στις συγκεκριμένες πληροφορίες. Τα παιδιά, δηλαδή, με βάση και τη σχετική ερώτηση του φύλλου εργασίας θα πρέπει να αναφέρουν τον όγκο των πληροφοριών που συνάντησαν και τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν κάποιες πληροφορίες και απέρριψαν άλλες. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να ανιχνευθεί κατά πόσο τα παιδιά έχουν εμπεδώσει τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούμε μια ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια και τις πληροφορίες που μας δίνει, τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουμε κάποιες πληροφορίες και απορρίπτουμε άλλες, ανάλογα με το τι μας ενδιαφέρει κάθε φορά.

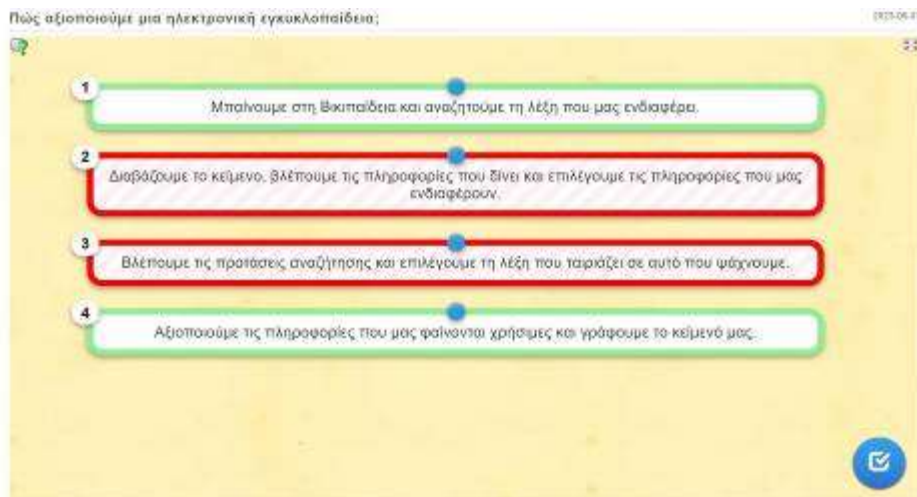
2.3.4 Δραστηριότητα αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου

Η παρούσα δραστηριότητα διαρκεί περίπου 15 λεπτά και αφορά κυρίως στην αξιολόγηση του κατά πόσο τα παιδιά έχουν εμπεδώσει τον τρόπο αξιοποίησης της Βικιπαίδειας, των βημάτων που ακολουθούμε για να αναζητήσουμε πληροφορίες σε αυτή και να επιλέξουμε τις κατάλληλες

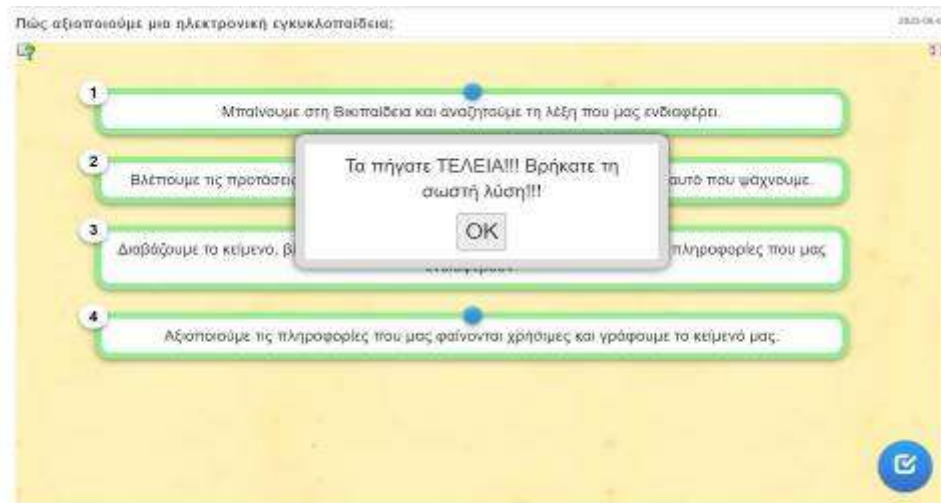
πληροφορίες κάθε φορά. Για την υλοποίησή της αξιοποιείται ένα κουίζ τοποθέτησης προτάσεων στη σωστή σειρά το οποίο έχει δημιουργηθεί στην εφαρμογή LearningApps. Για τη συμπλήρωση του κουίζ τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά. Αν οι ομάδες έχουν διαφορετικό ρυθμό, μπορεί η πρώτη ομάδα να συμπληρώσει τη δραστηριότητα στο LearningApps και στη συνέχεια να προχωρήσει η επόμενη κ.ο.κ. Αν οι ομάδες έχουν παρόμοιο ρυθμό, μπορούμε να διαβάσουμε το κουίζ στην ολομέλεια της τάξης, να σημειώσουν οι ομάδες με αριθμούς τη σωστή σειρά των προτάσεων και να ανακοινώσουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης. Έτσι, θα επιβεβαιώσουμε όλοι μαζί τη σωστή σειρά των βημάτων που ακολουθούμε για να αναζητήσουμε πληροφορίες στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια.



Εικόνα 6: Η αρχική οθόνη του κουίζ τοποθέτησης των βημάτων στη σωστή σειρά στο LearningApps



Εικόνα 7: Η οθόνη του κουίζ τοποθέτησης των βημάτων στη σωστή σειρά στο LearningApps όταν δεν έχεις τοποθετήσει όλα τα βήματα στη σωστή σειρά



Εικόνα 8: Η οθόνη του κουίζ τοποθέτησης των βημάτων στη σωστή σειρά στο LearningApps όταν έχεις τοποθετήσει όλα τα βήματα στη σωστή σειρά

2.4 Ανάλυση – Συζήτηση

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης στο παρόν διδακτικό σενάριο.

2.4.1 Αξιολόγηση των μαθητών/τριών

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση αξιοποιείται η διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και η τελική αξιολόγηση στο τέλος της. Καθόλη τη διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων όπου τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά αξιολογείται ο τρόπος εργασίας των ομάδων, κατά πόσο μπορούν να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, τα παιδιά σε ομάδες συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της μελέτης τους. Επομένως, η αξιολόγηση των παιδιών κυρίως γίνεται σε επίπεδο ομάδων. Ως προς την ατομική αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια της εργασίας των ομάδων, ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί όλες τις ομάδες και τους ρόλους που αναλαμβάνει κάθε παιδί, κατά πόσο συνεισφέρουν όλοι και όλες στη λειτουργία της ομάδας, κατά πόσο υπάρχει καταμερισμός εργασιών, αλλά δεν αξιολογείται γραπτά ή με ξεχωριστή δραστηριότητα η ατομική συνεισφορά κάθε παιδιού στη διδακτική διαδικασία.

2.4.2 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου σε ένα πρώτο επίπεδο γίνεται σε συνεργασία με τα παιδιά. Ειδικότερα, ξεκινάει με το τελευταίο τμήμα της δραστηριότητας εμπέδωσης όπου οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια της τάξης και συνεχίζεται με τη δραστηριότητα αξιολόγησης κατά την οποία διαπιστώνουμε αν τα παιδιά έχουν κατανοήσει τη χρησιμότητα και τον τρόπο αξιοποίησης της ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας Βικιπαίδειας στην τάξη για αναζήτηση πληροφοριών για όρους που μας ενδιαφέρουν. Επιπλέον, συνεχίζεται με μία συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το κατά πόσο τους άρεσε η διαδικασία στην οποία ενεπλάκησαν, κατά πόσο έμαθαν κάτι καινούριο ή δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στη διδακτική διαδικασία όπως αυτή διαμορφώθηκε.

3. Συμπεράσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Η εισαγωγή στη χρήση της ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας Βικιπαίδεια ήδη από τη Β' Δημοτικού επιδιώκεται να ενισχύσει τις δεξιότητες των παιδιών στη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών, οι οποίες τα τελευταία χρόνια έχουν περιορίσει κατά πολύ τη χρήση των περισσότερο παραδοσιακών πηγών, όπως γίνεται στην περίπτωση των εγκυκλοπαιδειών σε γραπτή μορφή. Από την άλλη, η ενασχόληση με εργαλεία που εντάσσονται στον τομέα της Τεχνητής Νοημοσύνης έχει ως στόχο να έρθουν τα παιδιά σε μια πρώτη επαφή με τον συγκεκριμένο τομέα και να γνωρίσουν τρόπους δημιουργικής αξιοποίησής του. Στο παρόν διδακτικό σενάριο τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης αξιοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, με στόχο την εισαγωγή των παιδιών στους τρόπους ορθολογικής χρήσης της, καθώς θεωρείται πολύ πιθανό αυτή να πρωταγωνιστήσει τα επόμενα χρόνια στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσα Β' Δημοτικού, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K02>. Ανακτήθηκε στις 24/3/2024.
- Βιβλίο Μαθητή Γλώσσα Β' Δημοτικού, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K02>. Ανακτήθηκε στις 24/3/2024.
- Βιβλίο Δασκάλου Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/178>. Ανακτήθηκε στις 24/3/2024.
- Βιβλίο Μαθητή Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2352/Meleti-Perivallontos_B-Dimotikou_html-apli/index_6.html. Ανακτήθηκε στις 24/3/2024.
- Καλλιγιάς, Χ., Φερεντίνος, Σ., Πετρέσκου, Θ. (2003). Προϋποθέσεις χρήσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη: Παράδειγμα Επιμόρφωσης Διδασκόντων στην Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων. Στο Μ. Ιωσηφίδου, Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *2ο Συνέδριο ΤΠΕ Σύρου*, Α' τόμος, σ. 267-279. ISBN: 960-8105-62-5.
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Εγκυκλοπαίδεια, Ανακτήθηκε στις 20/3/2024 από https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=εγκυκλοπαίδεια&sin=all
- Σκορδούλης, Κ., Στεφανίδου, Κ. (2021). *Διδακτική Μεθοδολογία των Φυσικών Επιστημών*. Προπομπός.
- Τζωρτζακάκης, Γ., Πολάκης, Γ. (2020). ΤΠΕ και εκπαιδευτική διαδικασία: Τα όρια ενός παραδείγματος έρευνας. Στο Μ. Ιωσηφίδου (Επιμ.), *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Από τη Σύρο στη Ρόδο*. Α' τόμος, σ. 336-343. ISBN: 978-618-80768-6-0.
- Χατζηδήμου, Δ.Χ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής: Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- Chen, L., Chen, P., Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*. 8. pp. 75264-75278. Doi: 10.1109/ACCESS.2020.2988510.

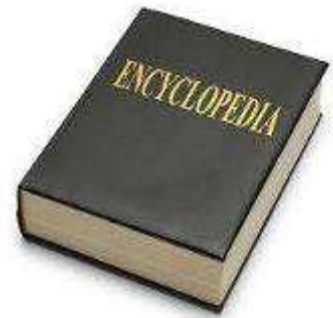
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., Valverde, P. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO. Education 2030. Retrieved on 20/3/2024 from: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6533>
- Roll, I., Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 26. pp. 582-599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>

Παράρτημα

Παρατίθεται το φύλλο εργασίας που δίνεται στις ομάδες, το οποίο εκτυπώνεται σε μεγαλύτερη γραμματοσειρά και με μεγαλύτερο πεδίο απάντησης σε κάθε ερώτηση.

Φύλλο Εργασίας - Γλώσσα Β' Δημοτικού

- Πώς αξιοποιούμε μια ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια;
- Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη εγκυκλοπαίδεια;
.....
.....
.....
- Σκεφτείτε μια λέξη που θα θέλατε να ψάξετε στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια:
.....
.....
.....
- Πώς θα ψάξετε πληροφορίες για αυτή τη λέξη;
.....
.....
.....
- Γράψτε με λίγα λόγια τις βασικές πληροφορίες που βρήκατε για τη λέξη που ψάξατε:
.....
.....
.....
- Βρήκατε πολλές πληροφορίες για τη λέξη που ψάξατε; Σας φάνηκαν όλες χρήσιμες;
.....
.....
.....



ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΙΑΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ιωαννίδη Βασιλική

Δρ Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
ΣΕΠ ΕΑΠ, Συντονίστρια ΘΕ & ΣΕΠ ΑΠΚΥ

Περίληψη

Η προτεινόμενη αναρτημένη εργασία αποσκοπεί σε μία θεωρητική και πρακτική προσέγγιση της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με επίκεντρο ένα παράδειγμα επιτυχούς συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Αναφορικά με τη θεωρητική προσέγγιση απαντώνται ερωτήματα που απασχολούν το σύγχρονο εκπαιδευτικό της συμπερίληψης (Inclusive Teacher), όπως: Τι απαιτεί μία ποιοτική και αποτελεσματική συμπεριληπτική διδασκαλία; Ποια είναι τα ερωτήματα που απασχολούν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό σε μία διδακτική τάξη μικτής μαθησιακής ικανότητας; Ποιες στρατηγικές διδασκαλίας, ποια παιδαγωγικά εργαλεία, ποιες τεχνικές και τι τρόπους μάθησης αξιοποιεί για την εδραίωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου; (Reid, 2019/ O'Donnell et al., 2021). Αναφορικά με την πρακτική προσέγγιση, ακολουθείται μεθοδολογικά η ενασχόληση με μία ατομική περίπτωση (Willig, 2015) και δίδεται ένα παράδειγμα παρουσίασης «ικανοτήτων» διδασκαλίας ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού ως μια ευκαιρία εμπειρικής θεώρησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Η εργασία συμβάλλει στην κατηγορία του Συνεδρίου για την Ενταξιακή εκπαίδευση, στοχεύοντας σε μία περιγραφική πλαισίωση ενός παραδείγματος διδασκαλίας για τη σύνδεση παιδαγωγικής θεωρίας και συμπεριληπτικής πρακτικής.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, συμπεριληπτική διδασκαλία, εκπαιδευτικός της συμπερίληψης

1. Θεωρητική πλαισίωση

1.1 Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες τον ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της συμπεριληπτικής διδασκαλίας εντός των σύγχρονων διδακτικών τάξεων μικτής μαθησιακής ικανότητας αυξάνεται διαρκώς. Στο πλαίσιο αυτό, διαχρονικά ερωτήματα στην παιδαγωγική πρακτική για έναν ενταξιακό εκπαιδευτικό (inclusive teacher) είναι (O'Donnell et al., 2021, σελ. 593):

- Πώς μπορώ να καθορίσω έναν θετικό κλίμα στην τάξη;
- Πώς μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές/τριες να αντιληφθούν ότι οι προσπάθειές τους θα οδηγήσουν σε επιθυμητά ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα;
- Ποιους έκδηλους και άδηλους κανόνες συμπεριφοράς πρέπει να καθιερώσω για τους μαθητές/τριες μου;
- Πώς μπορώ να καταστήσω τους μαθητές/τριες μου υπεύθυνους για την τήρηση των κανόνων;
- Ποιες στρατηγικές διδασκαλίας μπορεί να είναι οι πιο κατάλληλες;
- Πώς μπορώ να αξιολογήσω την πρόοδο των μαθητών/τριών μου;
- Ποιος ο ρόλος της ομαδικής εργασίας στην τάξη μου;
- Τι μαθησιακά υλικά μπορεί να χρειαστώ;

- Τι προσαρμογές τόσο στη διδασκαλία μου όσο και στο φυσικό περιβάλλον της διδακτικής τάξης θα χρειαστεί να προβώ για να παρέχω μία ποιοτική διδασκαλία και αποτελεσματική εκπαίδευση;

1.2 Ποιοτική διδασκαλία και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός: βασικές επισημάνσεις

Ακολουθώντας, έρχεται στο προσκήνιο το ερώτημα: «**Τι απαιτεί μία ποιοτική διδασκαλία;**»

Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους O'Donnell et al. (2021, σελ. 75, 83, 30, 94, 89), η διδασκαλία ορίζεται «η διαπροσωπική προσπάθεια για βοήθεια προς τους μαθητές προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες και να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους» και μάλιστα μία ποιοτική διδασκαλία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό, εκτός από υψηλά επίπεδα νοητικής, σωματικής και διαπροσωπικής ενέργειας, και Γνώση Περιεχομένου, δηλ. *τη γνώση γύρω από ένα γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας*, Παιδαγωγική Γνώση, δηλ. *τη γνώση γύρω από τον τρόπο διδασκαλίας*, και Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, *τη γνώση γύρω από τον τρόπο με τον οποίο ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο μπορεί να γίνει κατανοητό σε συγκεκριμένους μαθητές*. Παράλληλα, η ικανότητα ενεργού αναστοχασμού γύρω από την άσκηση του επαγγέλματός τους αποτελεί βασική νοητική συνήθεια των εκπαιδευτικών με συνειδητό και στοχοθετημένο αναστοχασμό. Έτσι, και με δεδομένο ότι η διδασκαλία αποτελεί ένα επάγγελμα γεμάτο αβεβαιότητες, η διδακτική αποτελεσματικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο μαθησιακών διαφορών και διαφορετικών μαθητών/τριών. Η διδακτική αποτελεσματικότητα αφορά την κρίση ενός εκπαιδευτικού ως προς την ικανότητά του να αντιμετωπίζει την εκάστοτε εκπαιδευτική κατάσταση με τρόπους που οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Κάθε παιδαγωγική πράξη, ανεξάρτητα εάν αυτή εμφανίζεται σε επίπεδο καθημερινών εμπειριών, βασίζεται τουλάχιστον σε κάποια στοιχεία μιας θεωρίας, ακόμη και εάν κανείς δεν φέρει συνείδηση αυτών των στοιχείων. Ωστόσο, ένα εννοιολογικό πλαίσιο δράσης αποτελούν οι κανόνες, οι ιδέες, οι αντιλήψεις, οι σκέψεις ακόμη και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μιας σκόπιμης παιδαγωγικής πράξης. Η ενυπάρχουσα σε κάθε πράξη «θεωρία» αποτελεί και το θεμελιώδες στοιχείο ταυτότητάς της. Η πραγματοποίηση μιας ενέργειας προϋποθέτει ένα θεωρητικό πλαίσιο, με το οποίο επιδιώκεται η επίτευξη ενός σκοπού (Κρίβας, 2002, σ. 189) από τον εκπαιδευτικό.

Κατά συνέπεια, πρέπει να απαντηθεί επιγραμματικά και το ζήτημα: «**Τι διακρίνει έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό;**». Ενδεικτικά,

Ο αναστοχασμός και οι διδακτικές επιλογές του σε επίπεδο προσεγγίσεων της διδασκαλίας διακρίνει έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Δηλ. αξιοποιεί:

Την τεχνική διδασκαλία, η οποία αφορά διαδεδομένες γνώσεις και δοκιμασμένες λύσεις στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Είναι προβλέψιμη και απαιτεί συνηθισμένο τρόπο δράσης (O'Donnell et al., 2021, σελ. 61-62).

Την αναστοχαστική διδασκαλία, η οποία είναι μία εκπαιδευτική κατάσταση και απαιτεί συγκέντρωση δεδομένων και λήψη αποφάσεων προκειμένου να υιοθετηθεί το αποτελεσματικότερο σχέδιο δράσης (O'Donnell et al., 2021, σελ. 62).

Παράλληλα, δίδει έμφαση στη βέλτιστη μαθησιακή πρόκληση αξιοποιώντας προβλήματα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, μέσα από προαπαιτούμενα βήματα (O'Donnell et al., 2021, σελ. 489, 99), γνωρίζοντας ότι είναι βασική εκπαιδευτική συνθήκη της τάξης η βέλτιστη μαθησιακή πρόκληση μέσα από δημιουργία ανεκτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, η διατύπωση μαθησιακής πρόκλησης, η εστίαση στη βελτίωση και την πρόοδο, η καλλιέργεια της αυτοκαθοδήγησης, η βοήθεια στους μαθητές/τριες να αναπτύξουν την ικανότητα να απολαμβάνουν την ίδια την υλοποίηση μιας μαθησιακής πρόκλησης και η αφοσίωση στην αυτοκαθοδήγηση των μαθητών/τριών, ώστε να διατηρήσουν ενεργή την επιμονή τους.

Τέλος, τον ενδιαφέρει ο αποτελεσματικός σχεδιασμός και για το λόγο αυτό σχεδιάζει τη διδασκαλία του συνδέοντας στόχους και στρατηγικές. Ας μην ξεχνάμε ότι οι εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί διακρίνονται από καλά αναπτυγμένο σχεδιασμό και οργανωτικές δεξιότητες.

Προσδιορίζουν στόχους, σκοπούς και αντικείμενο της διδασκαλίας και της μάθησης. Η εκκίνηση της διδακτικής διαδικασίας ολοκληρώνεται από τη μετάφραση αυτών των διδακτικών στόχων και σκοπών σε σχέδια μαθήματος, διδακτικές ενότητες, εργασίες και δραστηριότητες.

Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, εκτός από κριτικά αναστοχαστικό εκπαιδευτικό, είναι και ένας εκπαιδευτικός με προσωπική θεωρία. Κατατοπιστικά, όπως περιγράφει ο Ματσαγγούρας (2002, σ. 191), «η προσωπική θεωρία [...] εμπεριέχει τα στοιχεία της θεωρίας, διότι παρέχει τη γνωσιολογική βάση στη διδακτική συμπεριφορά (τι, πώς και γιατί), αλλά και διότι μπορεί να λειτουργήσει στην αναπτυγμένη της μορφή και ως πλαίσιο για τη συστηματική ανάλυση της προσωπικής διδακτικής πράξης και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Αποκαλούμε την προσωπική θεωρία πλαίσιο ανάλυσης, με την έννοια ότι αναδεικνύει και οργανώνει τους τομείς της διδακτικής πραγματικότητας που πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης».

Μία ανεπτυγμένη προσωπική θεωρία λειτουργεί, όπως τεκμηριώνεται, επίσης, από τον Ματσαγγούρα (2002, σ. 193), «ως ένα σύστημα κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των παραδοχών, διαδικασιών και συνεπαγωγών που αφορούν τη λειτουργία της διδασκαλίας, προκειμένου ο εκπαιδευτικός (α') να συνειδητοποιήσει την πολυπλοκότητα και διλημματικότητα της διδασκαλίας, που δημιουργείται από τις εναλλακτικές θεωρητικές παραδοχές και τις πρακτικές συνεπαγωγές των διαδικασιών επιλογών, (β') να διαμορφώσει συγκροτημένη γνώση για τα καίρια θέματα της εκπαίδευσης που θα του παρέχει κριτήρια επιλογής και δράσης με υπεύθυνο και αποτελεσματικό τρόπο».

Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον η διαφορετικότητα των μαθητών, στο πλαίσιο της προσωπικής θεωρίας του δασκάλου. Οι μαθητές αντανakλούν την ποικιλία της κοινωνίας μέσα στις σχολικές τάξεις. Μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, έχοντας διαφορετικές ανάγκες. Εδώ, η ίδια η διαδικασία της μάθησης παίζει ενεργό ρόλο, προκειμένου να μπορέσει ο δάσκαλος να μεσολαβήσει αποτελεσματικά μέσα από ένα ευρύ φάσμα μοντέλων και στρατηγικών διδασκαλίας, και όπως τελικά διαφαίνεται (Σαλβαράς, Σαλβαρά, 2007, σ. 27, 20), «η ενοποιός διαδικασία που διέπει το φάσμα των μοντέλων και των στρατηγικών διδασκαλίας είναι οι **αντιλήψεις του δασκάλου** για τις οργανωτικές αρχές του διδακτικού γίνεσθαι και η **λήψη αποφάσεων**. Η λήψη αποφάσεων ανοίγει έναν πλατύ ορίζοντα για να εμβαθύνουμε στη διάδραση μεταξύ Δ-Μ-Σ³. Ουσιαστικά οι στρατηγικές για τη διδασκαλία είναι **διαφορετικές δομές αποφάσεων**, οι οποίες λαμβάνονται ανάλογα με τις αντιλήψεις του δασκάλου για τη φύση της γνώσης, τη διαδικασία της μάθησης, την οργάνωση της διδακτικής εργασίας κτλ.».

Τέλος, χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι η ευθυκρισία, η αμεροληψία, η αυτοκυριαρχία, ο ενθουσιασμός, το επαγγελματικό ενδιαφέρον και η ευαισθησία, χαρακτηριστικά δηλ. που επηρεάζουν τη διαπροσωπική επικοινωνία δασκάλου-μαθητών/τριών. Εκπαιδευτικοί που έχουν ανεπτυγμένη τη στοχαστική και εννοιακή ικανότητα, επίσης, κάνουν ορθές παρεμβάσεις την κατάλληλη στιγμή επιτυγχάνοντας υψηλά διδακτικά αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 2009, σελ. 468).

Τέλος, δεδομένου ότι η συντριπτική πλειονότητα των τάξεων παγκοσμίως περιλαμβάνει μαθητές με διαφορετικά στυλ μάθησης, ικανότητες, ενδιαφέροντα, ανάγκες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να προσαρμόζονται και να δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης στα οποία όλοι οι μαθητές αναπτύσσονται και προοδεύουν ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους. Ως εκ τούτου, η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει την εφαρμογή της ενιαίας ενταξιακής εκπαίδευσης σε τάξεις μεικτής ικανότητας για την υποστήριξη των αναγκών όλων των μαθητών και την επίτευξη της συμμετοχής όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία⁴. Η δημιουργία αιθουσών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, αποκτούν γνώσεις και επιτυγχάνουν τους προσωπικούς μαθησιακούς τους στόχους, απαιτεί τη χρήση

³ Δ-Μ-Σ: Δάσκαλος – Μαθητές – Στόχοι διδακτικού αντικείμενου.

⁴ Βλ. ενδεικτικά: <https://iep.edu.gr/el/eidikes-anagkes-link/entaksiaki-ekpaidefsi>, <https://iep.edu.gr/el/epistimonika-grafeia/grafeio-epistimonikon-monadon-a-kyklou>

διαφοροποιημένων πρακτικών διδασκαλίας και καινοτόμων εκπαιδευτικών διαδικασιών και μεθόδων. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές σε μια πιο παραγωγική, δημιουργική και ικανοποιητική μαθησιακή διαδικασία αντιμετωπίζοντας τις μαθησιακές τους δυσκολίες και διασφαλίζοντας τη συμμετοχή τους (Malisiova et al., 2023).

2. Πρακτική προσέγγιση

2.1 Περιγράφοντας ένα παράδειγμα διδασκαλίας με έμφαση «ικανότητες» ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού – Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Το παρόν προέρχεται από μία ευρύτερη περιγραφική έρευνα. Η περιγραφική έρευνα γενικά «χρησιμοποιείται για να περιγράψει την εκπαιδευτική κατάσταση, όπως τυπικά λαμβάνει χώρα – ό,τι συνήθως συμβαίνει, τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και το πώς οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσονται», όπου σκιαγραφείται η εμπειρία της τάξης, απεικονίζονται συμβάντα, δηλ. πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και πώς μαθαίνουν οι μαθητές, και καταγράφονται παρατηρήσεις για να αναλύσουν δεδομένα (O'Donnell et al., 2021, σελ. 48-49). Στις εν λόγω έρευνες, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη συλλογή δεδομένων είναι σημαντικές για τις μελέτες ατομικών περιπτώσεων (Verma & Mallick, 2004, σελ. 165). Η παρατήρηση μπορεί να είναι τυπική ή άτυπη και μπορεί να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο αριθμό ποσοτικών δεδομένων ή να επικεντρώνεται σε ποιοτικές περιγραφές (Bartlett & Burton, 2019, σελ. 85 κ.ε.).

Στην παρούσα εργασία μεθοδολογικά ακολουθείται η ενασχόληση με μία ατομική περίπτωση (Willig, 2015) και δίδεται ένα παράδειγμα παρουσίας «ικανοτήτων» διδασκαλίας (O'Donnell et al., 2021) ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού ως μια ευκαιρία εμπειρικής θεώρησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Η παρατήρηση ήταν άτυπη (Παλαιολόγου, 2023) και η ερευνήτρια κατέγραφε τα γεγονότα τηρώντας ανωνυμία, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023, σε μία διδακτική τάξη μικτής μαθησιακής ικανότητας σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης σε αστική περιοχή. Η εργασία συμβάλλει στη θεματική κατηγορία του Συνεδρίου για την Ενταξιακή εκπαίδευση, αποσκοπώντας σε μία περιγραφική πλαισίωση ενός πετυχημένου παραδείγματος διδασκαλίας για τη σύνδεση παιδαγωγικής θεωρίας και συμπεριληπτικής πρακτικής.

Υπό αυτή τη συλλογιστική, επιχειρούμε μία πρακτική παιδαγωγική προσέγγιση:

- Σε επίπεδο **στόχου**: Να περιγραφεί μία συμπεριληπτική διδακτική πρακτική μέσα σε μία τυπική τάξη.
- Σε επίπεδο βασικού **ερωτήματος**: Τι συμβαίνει; Σε ποιους παράγοντες μπορεί να οφείλεται η επιτυχία μιας ενταξιακής διδασκαλίας;
- Σε επίπεδο **παραδείγματος**: Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν συχνά οι εκπαιδευτικοί για να προκαλέσουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών τους;
- Σε επίπεδο **παρατήρησης** «ικανοτήτων» στην τάξη: «Επισκεφθείτε μια τάξη δημοτικού ή του γυμνασίου. Ο στόχος σας είναι να προσδιορίσετε τις ικανότητες που είτε κρίνονται ως πιο σημαντικές από τον εκπαιδευτικό είτε απαιτούνται περισσότερο κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου» (O'Donnell et al., 2021, σελ. 607). Αναζητήστε καλές πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας.

Η παρακάτω περίπτωση μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ιδέες και αρχές που περιγράφησαν στη θεωρητική πλαισίωση μπορούν να συμπλεύσουν με την εκπαιδευτική πραγματικότητα (πρβλ. Cohen et al., 2007, σελ. 310).

2.2 Μία περιγραφική αναφορά από τη ζωή ενός εκπαιδευτικού: μία διδασκαλία ως παράδειγμα επιτυχίας – αποτελέσματα της έρευνας και συζήτηση

Οι μαθητές/τριες σε μία σχολική τάξη μέσης σχολικής ηλικίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δ' Δημοτικού) παρουσιάζουν μία ενδιαφέρουσα ποικιλομορφία μαθησιακής ετοιμότητας με γνωστικές και μαθησιακές διαφορές. Επίσης, η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ως δυναμική παρουσιάζει αρκετές αποκλίσεις με αποτέλεσμα η διαχείριση της τάξης να είναι μία διαρκής πρόκληση. Δεν είναι τυχαίο ότι ο όρος «δυναμική της ομάδας» φανερώνει το γεγονός ότι οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της δεν είναι στατικές και, μάλιστα, επηρεάζουν και διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική μιας ομάδας είναι το μέγεθος και η σύνθεσή της, καθώς και οι ενδο-ομαδικές και δι-ομαδικές σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης και δεδομένης της αξίας της **ομαδοσυνεργατικής** διδασκαλίας και μάθησης όπως προσδιορίζεται από επίκαιρες έρευνες (Evangelou, 2023), διακρίνεται για τα εξής:

- Αναστοχάζεται τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών του αλλά και τι στρατηγικές διδασκαλίας θα ακολουθήσει με επίκεντρο τη συμμετοχή όλων των παιδιών στη διδακτική διαδικασία.
- Επιθυμεί όχι απλώς να διδάσκει, αλλά να εκπαιδεύει και να διαπαιδαγωγεί **ενθαρρυντικά, βιωματικά, ψυχαγωγικά, κοινωνικογνωστικά και προς όφελος όλων των παιδιών** – όχι προετοιμασία για ένα μάθημα γενικά, αλλά προετοιμασία στοχοκατευθυνόμενη για τον/την κάθε μαθητή/τρια ανά γνωστικό πεδίο.
- Αποβλέπει στη σύνδεση μάθησης και ζωής μέσα από μία πλουραλιστική εκπαιδευτική διδασκαλία για την οικοδόμηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων ζωής. Αποφασίζει, λοιπόν, με κατοχή γνώσης να:
- Χρησιμοποιεί το παιδαγωγικό χιούμορ απέναντι σε μία μη κατάλληλη συμπεριφορά προκειμένου να την τροποποιήσει.
- Αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες για ένα διαδραστικό μάθημα που κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και συμπεριλαμβάνει όλα τα γνωστικά αντικείμενα διαθεματικά, π.χ. video για λογοτεχνία, ψηφιακά σενάρια, ιστορικές αφηγήσεις, εκπαιδευτικές ταινίες κ.λπ., προκειμένου να πλαισιώνει σφαιρικά και εποικοδομητικά τη σχολική γνώση.
- Αναδεικνύει την αξία της ερωτοαπόκρισης στη γνωστική ύλη αλλά και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε όλοι οι μαθητές του να μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά.
- Επισημαίνει τη σημασία του γραπτού λόγου σε όλα τα μαθήματα και του οπτικοκινητικού συντονισμού (π.χ. χρήση πίνακα) αλλά και μιας στοχευμένης ανατροφοδότησης στα γραπτά δοκίμια των μαθητών/τριών του.

Περαιτέρω, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί **στρατηγικές** με έμφαση (Mitchell & Sutherland, 2022) στην:

- Άμεση διδασκαλία που βασίζεται σε καθορισμένα σχέδια μαθημάτων και συχνή αξιολόγηση.
- Σαφή και συστηματική διδασκαλία με στόχους για κάθε μάθημα για το τι αναμένεται να μάθουν οι μαθητές/τριες.
- Επανάληψη και εξάσκηση για να διασφαλίζεται ότι οι εξασκούμενες δεξιότητες ή έννοιες καθίστανται άμεσα διαθέσιμες στη βραχύχρονη μνήμη και ακόμη επιπλέον στη μακρόχρονη μνήμη των μαθητών/τριών.
- Διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση για να διαπιστωθεί, εάν οι μαθητές έχουν κατακτήσει την ύλη και για να εντοπιστούν έννοιες που απαιτούν επιπρόσθετη διδασκαλία.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός:

- Προσδίδει σημασία στον γραπτό και προφορικό γραμματισμό μέσα από όλα τα αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, προάγοντας όμως παράλληλα τη **βιωματικότητα στη μάθηση**, π.χ. εκθέσεις με αφορμή τους εκπαιδευτικούς περιπάτους, ξεναγήσεις σε κοινωνικά, ιστορικά και φυσικά οικοσυστήματα, κ.λπ.
- Γνωρίζει ότι η **διαθεματική** δημιουργική αξιοποίηση του σχολικού χρόνου ενισχύει τους μαθητές με γνώση και δεξιότητες μέσα από το σύνολο των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, νέες εμπειρίες και δημιουργικότητα, αισθητική απόλαυση και ευαισθητοποίηση, συναισθηματική εμπλοκή και κοινωνική συμμετοχή, λήψη απόφασης και επιτυχία. Συγχρόνως, κατ' αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται η βιωματική μάθηση, σύμφωνα με τις αρχές της οποίας δίδεται στο μαθητή η δυνατότητα να βιώσει αυτό που διδάσκεται (πρβλ. Evangelou, 2023/ Καμαρινού, 2000), γεγονός που θα τον βοηθήσει να οικειοποιηθεί τη γνώση μέσα από την κατανόηση και την ενεργό εμπλοκή του με το αντικείμενο που διδάσκεται κάθε φορά.

Ας μην ξεχνάμε ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, σε επίπεδο μαθησιακού περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, στηρίζεται στη διεπιστημονική θέαση της γνώσης και επιφέρει αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους (Αγγελάκος, 2003). Ουσιαστικά, η διαθεματικότητα στο πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας δεν αποτελεί μία νέα θεωρία μάθησης. Πρόκειται μάλλον για μία προσπάθεια ενιαιοποίησης στη διδακτική πράξη όλων των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων σε μία δυναμική συνεχούς αναδιαμόρφωσης. Ευέλικτη και προσαρμοστική από τη φύση της, δεν συνιστά συγκεκριμένο μοντέλο, αλλά κάθε διαθεματική διδασκαλία θα μπορούσε να διαμορφώσει το δικό της μοντέλο στη διδακτική πράξη (Κούσουλας, 2004).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μέσα στο σχολικό χρόνο προβαίνει σε ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας (*Active Methods...*, 2004), όπως:

- «**Έρευνα μέσω υποβολής ερωτήσεων**»: οι μαθητές προχωρούν στη διατύπωση όλο και πιο εξειδικευμένων ερωτημάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει, προκειμένου οι μαθητές να διατυπώσουν ενδιαφέροντα και προτιμήσεις μέσα από τη διαμόρφωση ενός πιθανού σχεδίου δράσης για την αξιοποίηση του χρόνου τους. Οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν, προβλέπουν, διατυπώνουν υποθέσεις, εντοπίζουν και αξιολογούν δεδομένα, π.χ. στο μαθηματικό γραμματισμό.
- «**Παιχνίδια ρόλων**»: οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες κατά τη διάρκεια της σχολικής ώρας, επιλέγουν πραγματικές καταστάσεις που αφορούν τη ζωή τους και αναπαριστούν διαφορετικά σενάρια αξιοποίησης χρόνου. Σκιαγραφούν χαρακτήρες, επεξεργάζονται συμπεριφορές, περιγράφουν επιλογές, ενδιαφέροντα και απόψεις μέσα σε ένα πλαίσιο πραγματικής παιδαγωγικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- «**Επικοινωνιακή μέθοδο (project)**»: αποτελεί είδος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και παιδιά και αφορά τη δημιουργία εκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι ανοικτή διαδικασία μάθησης, το παιδί επιλέγει από μία ποικιλία σχολικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, καταγράφει ιδέες και στάσεις ζωής και τις ταξινομεί εξετάζοντας τις εκάστοτε συνέπειες. Τέλος, έχει σημασία η συνολική έκθεση περιγραφής όλων των φάσεων διεξαγωγής του θέματος με επίκεντρο τον γραμματισμό.
- «**Προσέγγιση μέσα από τις αισθήσεις του χώρου**»: εξέταση τρόπων διασκέδασης και ψυχαγωγίας ανάλογα με το φυσικό προφίλ μιας περιοχής αλλά και τη διαχείριση των πολιτισμικών δυνατοτήτων της, π.χ. εκπαιδευτικοί περίπατοι.

Και μέσα σε ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί κατά έναν βιωματικό τρόπο και ψυχαγωγικό τρόπο τις νέες τεχνολογίες ως εξής:

- Κατέχει ότι το **παιχνίδι** θεωρείται ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης, παίζοντας σπουδαίο ρόλο στη ζωή και τη μάθηση (Σκουμπουρδή, 2015). Η αξία του παιγνιδιού ήταν σημαντική στην ανθρώπινη ψυχολογία και ανάπτυξη πριν τη συγκρότηση των Επιστημών Εκπαίδευσης. Σήμερα, συναντάται μια ποικιλία προσεγγίσεων, εντός και εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, με έμφαση την **Edutainment – Ψυχαγωγική Μάθηση**, όπου συνδυάζεται η εκπαίδευση με την ψυχαγωγία για να ενισχυθεί η ευχάριστη διάθεση και η θετική εκπαιδευτική εμπειρία.
- Έτσι, χρησιμοποιεί στοιχεία, όπως η αφήγηση ιστοριών, τα διαδραστικά μέσα με χαρακτηριστικά ψυχαγωγίας και παιγνιδιού π.χ. εκπαιδευτικές ταινίες (video), ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία με έναν ευχάριστο και εποικοδομητικά εύληπτο τρόπο σε γνωστικές πληροφορίες.
- Στη βάση αυτή, διδάσκεται η ιστορία και το έργο των σπουδαιότερων ανθρώπων σε κάθε τομέα. Ένας από αυτούς τους τομείς είναι και η **λογοτεχνία** και η **ποίηση** (πρβλ. Μαλαφάντης, 2015). Μέσα από την ανάγνωση αρχαίας και σύγχρονης, ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας, επέρχεται η καλύτερη γνώση και χρήση της γλώσσας, γεγονός που προσφέρει στο άτομο αυτοπεποίθηση και ευφράδεια λόγου, καθώς διευρύνει το λεξιλόγιο, τους πνευματικούς ορίζοντες και τα συναισθήματά του.

Και κατ' αυτόν τον τρόπο, επέρχεται η αυτογνωριμία ως αποτέλεσμα της **ανάγκης** που ενεργοποιεί την παρατήρηση και διατηρεί την εμπειρία βάζοντας σε κίνηση μια διαδικασία μάθησης μέσω της **πρόκλησης ενδιαφέροντος**. Με βάση την εξέταση της διδακτικής ύλης, θα μπορούσε κανείς να εστιάσει σε έννοιες αλλά και μαθήματα και να προτείνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες με κέντρο βάρους τη σημασία της γόνιμης αξιοποίησης του χρόνου, σχολικού και κοινωνικού, συνθέτοντας τελικά αυτό που αποκαλούμε **«ποιότητα μάθησης και ζωής»**. Τέλος, με δεδομένο ότι ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες είναι εκείνες που προάγουν την εξερεύνηση ιδεών, εννοιών και γνωστικών αντικειμένων (Adams et al., 2004), είτε παρέχονται στον σχολικό είτε στον εξω-σχολικό χρόνο, αναδεικνύεται η σημασία ενός **ενεργητικού - επικοινωνιακού - βιωματικού πλαισίου συμπεριληπτικής μάθησης με έμφαση την παιδαγωγική σχέση**, ως **βιωμένη εμπειρία** που προωθεί την ανακάλυψη, την απόκτηση και τη δημιουργία της γνώσης από όλους μέσα στη σχολική ομάδα.

2.3 Τελικά συμπεράσματα

Κάνοντας μία τελική αποτίμηση αυτής της συμπεριληπτικής διδασκαλίας, πρέπει να συνοψίσουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη μετέπειτα πορεία των μαθητών/τριών του διότι, καθώς τα παιδιά σχολικής ηλικίας ωριμάζουν, γνωρίζουν βασικούς κανόνες και διαδικασίες και είναι έτοιμα για το επόμενο βήμα της μεγαλύτερης αυτονομίας τόσο ως μαθητές όσο και ως άτομα (Καραγεώργου, 2013, σελ. 191). Στη βάση αυτή, η ανάπτυξη της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται ποικίλοι παράγοντες (γνωστικοί, ψυχο-συναισθηματικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί, κ.ά.) και τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή μπορούν να συνδεθούν είτε ως πλεονεκτήματα είτε ως αδυναμίες με ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και μαθησιακές προτιμήσεις. Επιπροσθέτως και σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία, στη διαδικασία της μάθησης σημαντικό ρόλο παίζουν οι εσωτερικές γνωστικές δομές που δημιουργούνται με την αλληλεπίδραση περιβάλλοντος και ατόμου. Μάλιστα, κατά τον Piaget, η γνώση δομείται πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου και η μάθηση είναι η αναδόμηση προηγούμενης εμπειρίας και συνδέεται με αυτά που είναι ήδη γνωστά (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005).

Το διαμορφωμένο γνωστικό υπόβαθρο και οι εσωτερικές διαδικασίες μάθησης-γνωστικοί μηχανισμοί, που είναι ασφαλώς διαφορετικά σε κάθε άτομο, αναδεικνύουν την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση, καθώς αναμφίβολα επηρεάζουν την ικανότητά του για κατάκτηση νέων γνώσεων και αλλαγή της συμπεριφοράς και, για το λόγο αυτό, πρέπει να

λαμβάνονται υπόψη σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, μια μαθησιακή διαδικασία είναι βιωματική, όταν δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να συσχετίσει τη νέα εμπειρία του με την προηγούμενη γνώση του (Ματσαγγούρας, 2003). Στο χώρο της εκπαίδευσης και σύμφωνα με παιδαγωγούς όπως ο Dewey, ο όρος βιωματική μάθηση αναφέρεται στον τρόπο που οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία: η περίφημη φράση “learning by doing” αποκαλύπτει τη σχέση που αποδίδει ο Dewey ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία (Δεδούλη, 2008). Η θεωρία αυτή μας προτρέπει να δημιουργούμε για τους μαθητές (εν γένει τους εκπαιδευόμενους) εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στα οποία μπορούν να δημιουργούν βιώματα συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, **ενεργός συμμετοχή** για το άτομο που μαθαίνει σημαίνει συμμετοχή σε δραστηριότητες όπου καλείται να ερευνήσει, να παρατηρήσει, να περιεργαστεί, να μελετήσει, να κατασκευάσει, να συζητήσει, να δημιουργήσει, κ.ο.κ. και δη σε συλλογικά πλαίσια (πρβλ. Φλογαΐτη κ.ά., 2021).

Εξάλλου, τα σχέδια εργασίας, που σχετίζονται άμεσα με τη βιωματική μάθηση, στην αυθεντική τους μορφή νοούνται ως συλλογική δραστηριότητα, καθώς το άτομο έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τις γνώσεις του (βασικός στόχος του σχεδίου) όταν αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σε συζητήσεις, αναλύσεις και αντιπαραθέσεις. Καταλήγοντας, η σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζει πως, παρά το γεγονός ότι η μάθηση και η ανάπτυξη εμφανίζονται ως ατομικό επίτευγμα, οικοδομούνται ωστόσο μέσα σε **συλλογικά** πλαίσια (Ματσαγγούρας, 2003) και αυτό είναι ένα μαθησιακό γεγονός που διακατέχει τη διδασκαλία που περιγράψαμε.

Η παρούσα περίπτωση αποτέλεσε μία γόνιμη πηγή για απάντηση στις ερωτήσεις που τέθηκαν εξ αρχής στη θεωρητική πλαισίωση. Χωρίς να γίνεται καμία γενίκευση, η περίπτωση αυτή απεκάλυψε τρόπους και ευκαιρίες συμπερίληψης όλων των παιδιών μέσα από ποιοτική διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση & Μεταφρασμένη

- Αγγελάκος, Κ. (επιμέλεια). (2003). Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bartlett, S. & Burton, D. (2019). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 145-159.
- Καμαρινού, Δ. (2000). Βιωματική μάθηση στο σχολείο. Ξυλόκαστρο.
- Καραγεώργου, Η. (2013). Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στο: Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιστημονική επιμέλεια). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές (σσ. 185-224). Αθήνα: Πεδίο.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία : Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κούσουλας, Φ. (2004). Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας. Αθήνα: Ατραπός.
- Κρίβας, Σ. (2002). Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2015). Παιδαγωγική και Λογοτεχνία. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Τ. Α΄. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοικεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, Διδακτικές προεκτάσεις. Αθήνα: Gutenberg.

- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2022). Στρατηγικές Διδασκαλίας στην Ειδική και Ενταξιακή Εκπαίδευση. Βλάχου, Α. (επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: Πεδίο.
- O'Donnell, A.M., Reeve, J. & Smith, J. (2021). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αναστοχασμός για δράση. Μανωλίτσης, Γ. & Αντωνίου, Φ. (επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Ι. (2023). Παρατήρηση του παιδιού. Εφαρμογές στην παιδαγωγική έρευνα και πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. (2007). Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας. Κατασκευή και χρήση «εργαλείων» διδασκαλίας. Αθήνα: Ατραπός.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. ΣΕΑΒ. www.kallipos.gr https://www.researchgate.net/profile/Chrysanthi-Skoumpourdi/publication/312086334_To_paichnidi_ste_mathematike_ekpaideuse_ton_mikron_paidion_e-book/links/5a4539df458515f6b0547833/To-paichnidi-ste-mathematike-ekpaideuse-ton-mikron-paidion-e-book.pdf
- Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ.Δαρδανός.
- Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου, Κ. & Γαβριλάκης, Κ. (2021). Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα: Πεδίο.
- Willig, C. (2015). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενογλώσση

- Active Methods for Teaching and Learning*. Fresh Tools for Effective School Health. 2004.
- Adams, M., Luke, J. & Moussouri, T. (2004). Interactivity: Moving Beyond Terminology. *Curator, The Museum Journal*, 47:2, 155-170.
- Evangelou, F. (2023). Experiential - Participatory Teaching Techniques in Primary Education: Exploring the Views of Greek Teachers. *Journal of Education and Training*, 10 (2):36. DOI: 10.5296/jet.v10i2.21000
- Evangelou, F. (2023). Collaborative Teaching as a Social form of Organizing Teaching in Primary Education: Views and Attitudes of Greek Teachers. *International Journal of Learning and Development*, 13 (2):1. DOI: 10.5296/ijld.v13i2.20889
- Malisiova, A., Kougioumtzis, G., Tsitsas, G., Koundourou, C. & Mitraras, A. (2023). Implementing Inclusive Education in Mixed-Ability Classrooms by Employing Differentiated Instruction. In: *Perspectives of Cognitive, Psychosocial, and Learning Difficulties From Childhood to Adulthood: Practical Counseling Strategies*. IGI Global.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS + “ OUR PLANET - OUR LIFE” ΩΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.

Παλαιοδήμου Άννα

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ υλοποιείται μέσω στρατηγικών συμπράξεων και συνεργασιών μεταξύ των σχολικών οργανισμών. Το πρόγραμμα αυτό δεν επιτρέπει μόνο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά διευκολύνει και τη συνεργασία των οργανισμών σε διακρατικό επίπεδο. Το σχέδιο Erasmus+ εφαρμόζεται στο 15ο Νηπιαγωγείο Χαλανδρίου Αττικής και σε σχολεία από τη Ρουμανία και την Τουρκία. Σκοπός της σύμπραξης Erasmus+ ΚΑ2, που ονομάζεται “Our planet - our life”, είναι η προστασία του περιβάλλοντος με την ενεργό ανάληψη δράσεων από τους μαθητές και τις τοπικές κοινωνίες. Ιδιαίτερα στοχεύει στην υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών από τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών οργανισμών σε αυτό το Σχέδιο επιτρέπει το άνοιγμά τους στην Ευρώπη και στον κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να μεταβούν στη Ρουμανία προκειμένου να παρακολουθήσουν δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης που οργανώθηκαν στη χώρα αυτή.

Λέξεις κλειδιά: Erasmus+, εμπειρία μάθησης, προσωπική-επαγγελματική ανάπτυξη

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία συνεχώς μεταβάλλεται και αντιμετωπίζει συνθήκες που απορρέουν από την παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική πρόοδο, τα κοινωνικά ζητήματα και άλλα πολυσήμαντα γεγονότα που ασκούν δυναμικές επιδράσεις σε αυτή. Υπό την οπτική αυτή, το σύγχρονο σχολείο καλείται να ασκήσει σημαντική επιρροή στην εκπαίδευση των μελλοντικών ενεργών πολιτών καλλιεργώντας τους την ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική συνείδηση, τη δημιουργικότητα και την κριτική τους ικανότητα ώστε να επιλύουν με επιτυχία τα προβλήματα που προκύπτουν από την παγκόσμια δυναμική. Συνεπώς, η εκπαίδευση θεωρείται βασικός συνδετικός κρίκος μεταξύ των ανθρώπων και του κοινωνικού ιστού. Στο πλαίσιο των μεταβολών και των νέων δεδομένων που εμφανίζονται, αναδύεται η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και μάθηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας το σχολείο ως θεσμός οφείλει να προσανατολίζεται στην πραγματικότητα αυτή και να εκπαιδεύσει κατάλληλα τους μελλοντικούς πολίτες (Μπελαδάκης, 2010). Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες αντιμετωπίζουν με έντονο τρόπο το μετασχηματισμό και τη διαφοροποίηση με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη από συνεχή ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Έτσι λοιπόν οφείλουν να συγχρονίζονται με τις νέες εξελίξεις ώστε να είναι ικανοί να προσλάβουν τη νέα γνώση όσο και να τη μεταφέρουν στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική - προσωπική τους ταυτότητα σε όλη την πορεία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, αναπτύσσουν στάσεις και πεποιθήσεις που νοηματοδοτούν τον επαγγελματικό τους ρόλο (Αθανασάκου, 2021).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το πρόγραμμα Erasmus+

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 2014. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το συνδυασμό των υπαρχόντων προγραμμάτων στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού. Επιπλέον, υποστηρίζεται τόσο η τυπική όσο και η άτυπη μάθηση στα πεδία που αφορούν στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στην ενασχόληση με τη νεολαία. Όπως σημειώνεται στην επίσημη ιστοσελίδα του Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το πρόγραμμα δομείται σε τρεις Βασικές Δράσεις. Η Βασική Δράση 2 δίνει έμφαση στη σχολική εκπαίδευση με σκοπό τη συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Η Δράση αυτή υλοποιείται μέσω στρατηγικών συμπράξεων και συνεργασιών μεταξύ των σχολικών οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται ανταλλαγή ιδεών, γνώσεων, εμπειριών ενώ σχεδιάζονται προγράμματα που αποσκοπούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων και αυξάνουν τη γνώση. Επιπλέον, εδώ εντάσσονται και οι πλατφόρμες για την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής (ΤΠ) (eTwinning, School Education Gateway, Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη της Νεολαίας κ.ά.), οι οποίες μέσω εικονικών χώρων συνεργασίας φέρνουν κοντά μαθητές, εκπαιδευτικούς και όλους όσους δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό δεν επιτρέπει μόνο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά διευκολύνει τη συνεργασία των οργανισμών σε διακρατικό επίπεδο (European Commission, 2022).

2.2. Η θεωρία της εμπειρικής μάθησης βρίσκει εφαρμογή στα προγράμματα Erasmus+

Σύμφωνα με τις αρχές της δημοφιλούς θεωρίας της εμπειρικής μάθησης του David Kolb (2015) οι ενήλικες μαθαίνουν διερχόμενοι από τέσσερα στάδια μάθησης. Στο πρώτο στάδιο οι ενήλικες μαθαίνουν μέσω των αισθήσεων από μία συγκεκριμένη εμπειρία, στο δεύτερο στάδιο περνούν στη στοχαστική παρατήρηση της εμπειρίας, κατά το τρίτο στάδιο - το στάδιο της αφηρημένης νοητικής πρόσληψης μαθαίνουν μέσω της σκέψης και ανάλυσης της εμπειρίας και τέλος στο τέταρτο στάδιο, κατά τον ενεργητικό πειραματισμό, μαθαίνουν μέσω της πρακτικής άσκησης.

Οι δραστηριότητες λοιπόν στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ βοήθησαν τους συμμετέχοντες να κινητοποιήσουν όλο το δυναμικό τους, να δείξουν και να κατανοήσουν τους πραγματικούς εαυτούς τους, να αναστοχαστούν πάνω στις μεθόδους διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στις σχολικές τους αίθουσες και εν τέλει να περάσουν στον ενεργό πειραματισμό με τη συνδρομή της πρακτικής άσκησης στις τάξεις τους.

Ακόμη περισσότερο, σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν συνειδητά νέες πρακτικές και να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες που απέκτησαν. Αξιοποίησαν καλύτερα το δυναμικό τους και βελτίωσαν τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους. Παρακινήθηκαν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να υπερβούν υπαρκτά εμπόδια. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή είχε ως κέντρο ενδιαφέροντος τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τις ανάγκες του και συνδύασε τη γνώση με τη διασκέδαση σαν ένα άριστο εργαλείο μάθησης.

2.3. Η προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων στα προγράμματα Erasmus+

Η συνεχιζόμενη προσωπική εξέλιξη είναι αλληλένδετη τόσο με τη γνώση του εαυτού, όσο και με την προσωπική ανάπτυξη. Η προσωπική ανάπτυξη οδηγεί στη βελτίωση του ατόμου σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα τους έφερε σε επαφή με νέες διδακτικές μεθόδους που μπορούσαν να ενσωματώσουν στις συνήθειες πρακτικές τους. Βελτίωσαν τις δεξιότητές τους ως προς τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, όπως και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Η γνωριμία τους με άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες φαίνεται να συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στην προσωπική τους ανάπτυξη (Fischer, et. al, 2018).

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ισχυροποίησαν την αυτοπεποίθησή τους και την εμπιστοσύνη τους στον εαυτό τους και έμαθαν να αναζητούν με μεγαλύτερη ευκολία ευκαιρίες για εμπειρική μάθηση. Ενίσχυσαν τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας με συναδέλφους τους σε άλλα μέρη του κόσμου και τόνωσαν τη διαπολιτισμική τους επικοινωνιακή αντίληψη (Koulouris, Pingel-Rollmann & Sotiriou 2013). Έτσι λοιπόν γίνεται φανερό ότι μέσω των σχολικών συμπράξεων τονίζεται και αξιοποιείται η κοινωνιογλωσσική πολυμορφία των σχολείων προς όφελος όλων των συμμετεχόντων στα προγράμματα, ενώ οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την ανεκτικότητα και το σεβασμό τους απέναντι σε διαφορετικές κουλτούρες, πολιτισμούς και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ζακόπουλος, & Αγγέλου, 2017).

2.4. Η επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων στα προγράμματα Erasmus+

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μελετάται και παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογραφία με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Στον πυρήνα όμως αυτής της προσπάθειας είναι η κατανόηση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τους εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και μετατρέπουν τις γνώσεις τους σε πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών τους. Η επαγγελματική μάθηση του δασκάλου είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί γνωστική και συναισθηματική συμμετοχή σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Εστιάζει στην ικανότητα και την πρόθεσή τους να αναστοχάζονται αναφορικά με τις πρακτικές που υιοθετούν και τις πεποιθήσεις που έχουν και να αναζητούν νέες κατάλληλες εναλλακτικές λύσεις για βελτίωση ή αλλαγή. Υπάρχει επομένως μια συνεχής ανάγκη για μελέτη, πειραματισμό, συζήτηση και προβληματισμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών πράγμα που οδηγεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ανάλογα βέβαια και με τις ευκαιρίες μάθησης που τους παρέχονται (Avalos, 2011). Σύμφωνα με τους Hamilton (2013) και Thurlings (2017) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν και τα ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία προσφέρουν επαγγελματική εξέλιξη στους εκπαιδευτικούς με ταυτόχρονα ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αναπτύξουν αλληλεπιδραστικές σχέσεις με όλα τα μέλη των υπό συνεργασία κρατών. Όσοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης αποκτούν νέες επιστημονικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και αναπτύσσονται επαγγελματικά (Maiworm, Kastner, & Wenzel, 2010). Επομένως, βελτιώνουν το επίπεδο του γνωστικού αντικείμενου τους, αναβαθμίζουν τη διδασκαλία τους με τις αποκτηθείσες γνώσεις και αυξάνουν τα επαγγελματικά τους προσόντα (Hamilton, 2013 & Thurlings, 2017). Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός θέτει ως σκοπό του την αυτοβελτίωση, είναι ανοιχτός στις αλλαγές, ανταποκρίνεται στις προκλήσεις και τέλος ανταλλάσσει τις προσωπικές και επαγγελματικές του εμπειρίες με άλλους εκπαιδευτικούς (Baggini, 2005).

2.5. Το Σχέδιο ERASMUS+ “Our planet - Our life”

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται στο 15ο Νηπιαγωγείο Χαλανδρίου και σε σχολεία από την Τουρκία και τη Ρουμανία κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Σκοπός του προγράμματος Erasmus+ “Our planet - our life” είναι η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Στόχος του έργου ήταν να εκπαιδεύσει το προσωπικό και να αναπτύξει μια αυξημένη ευαισθητοποίηση για την προστασία του περιβάλλοντος έτσι ώστε οι σχολικές πρακτικές να διασφαλίζουν ότι τα παιδιά θα έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα εστιάζει στους ακόλουθους άξονες:

- στην καλλιέργεια του αισθήματος προσωπικής και συλλογικής ευθύνης για την προστασία του περιβάλλοντος και την εξασφάλιση βιώσιμων συνθηκών ζωής για όλους.

- στην παραγωγή και δημιουργία παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού το οποίο θα μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς με ποικίλους τρόπους εντός και εκτός των σχολικών αιθουσών και θα ανταποκρίνεται στα σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα.
- στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας για τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης σε ατομική και συλλογική βάση τόσο σε επίπεδο τοπικό - εθνικό, αλλά και σε περιφερειακό - διεθνές, με απώτερο σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, καλών πρακτικών, την ενίσχυση του διαλόγου και την ανάπτυξη κοινών δράσεων.
- στην καλλιέργεια αξιών, στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο περιβάλλον και στη δημιουργία νέων μοντέλων συμπεριφοράς.
- στην αξιοποίηση του άμεσου τοπικού περιβάλλοντος ως ένα σημαντικό πεδίο παρέμβασης για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και της προώθησης της αειφορίας (Λιαράκου, 2023).

2.5.1. Η κινητικότητα στη Ρουμανία για το πρόγραμμα “Our planet - Our life”

Με τον όρο κινητικότητα για το πρόγραμμα Erasmus+ νοείται η μετακίνηση εκπαιδευτικών ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες με σκοπό την πολιτισμική μάθηση, την ανάπτυξη και τη συνεργασία. Στη συνθήκη αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει μιας και καλείται να αναπτύξει συνεργασίες με ανθρώπους πέρα από τα στενά όρια του σχολικού του περιβάλλοντος (Zeugitis & Emvaliotis, 2015). Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στο έργο συμμετείχαν σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης στο εξωτερικό και συγκεκριμένα στην Ρουμανία το Νοέμβριο του 2023. Επομένως τους δόθηκε η ευκαιρία να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις προς το φυσικό περιβάλλον. Ήρθαν σε επαφή με την κουλτούρα μιας άλλης χώρας, με την ιστορία και τις παραδόσεις της και γνώρισαν το ρουμάνικο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρακολούθησαν νέες διδακτικές πρακτικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας για την προστασία της φύσης και εξοικειώθηκαν με αυτές.

Οι εκπαιδευτικοί συναντήθηκαν με τους συναδέλφους τους που εμπλέκονται στο Σχέδιο, παρουσίασαν το σχολείο τους και τον τρόπο τους, συζήτησαν για το εκπαιδευτικό σύστημα της έτερης χώρας και συμμετείχαν με ενεργό τρόπο στην καθημερινή σχολική ζωή των εταίρων τους. Πήραν ενεργό μέρος σε εργαστήρια μαζί με μαθητές και εκπαιδευτικούς και έζησαν σύμφωνα τον τρόπο ζωής της συγκεκριμένης χώρας, ξεναγήθηκαν και συνεργάστηκαν ώστε να εφαρμοστεί το Σχέδιο επιτυχώς.



Εικόνα 1 και 2: Υποδοχή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από το ρουμάνικο σχολείο υποδοχής

Ανακάλυψαν νέες ιδέες, μεθόδους διδασκαλίας. Η επαγγελματική τους κουλτούρα άλλαξε και υποστήριξε καινοτόμες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας (Fuad, Musa, & Yusof, 2020). Κατάφεραν να εμπλέξουν με βιωματικό τρόπο τους μαθητές τους στη μάθηση, αλλά και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, όπως οι επικοινωνιακές, η χρήση της αγγλικής γλώσσας και η χρήση των ICT που θα τους βοηθήσουν στο μέλλον στην προσωπική, αλλά και επαγγελματική τους πορεία. Η επαφή των εκπαιδευτικών με άλλες κουλτούρες οδήγησε στην πολυεπίπεδη προσωπική τους

ανάπτυξη και στην απόκτηση μιας ευρωπαϊκής συνείδησης (Selami, 2012). Θεμελιώδες στοιχείο για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν η συνεχής βελτίωση και η αλλαγή (Fischer et. al, 2018).

Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στις δραστηριότητες «κινητικότητας» ανέφεραν ότι οι ευρωπαϊκές επισκέψεις ήταν μια πολύ εμπνευσμένη και υπέροχη εμπειρία που τους άφησε μόνιμες εντυπώσεις. Το μοναδικό όφελος για το οποίο μίλησαν όλοι οι συμμετέχοντες είναι το πώς τους ωφέλησε προσωπικά, καθώς είχαν αναπτύξει ενσυναίσθηση και κατανόηση του πολιτισμικού υποβάθρου ενός άλλου λαού. Αυτό είναι κάτι που γνωρίζουν τώρα πολύ στην καθημερινή ζωή στην τάξη. Σε επαγγελματικό επίπεδο, οι δάσκαλοι έχουν λάβει μια εξαιρετική ευκαιρία επαγγελματικής εξέλιξης στην οποία έχουν ενισχυθεί οι δεξιότητές τους. Η συνάντηση με δασκάλους από άλλη ευρωπαϊκή χώρα έδωσε μια πρόσθετη, ενδιαφέρουσα διάσταση στις εκδηλώσεις κατάρτισης και επέτρεψε την ανταλλαγή νέων ιδεών και πρακτικών.

Παράλληλα, βελτίωσαν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στη σχολική εκπαίδευση υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των σχολείων τους, των διευθυντών και του προσωπικού άλλων σχολείων. Προώθησαν τη χρήση νέων τεχνολογιών και των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Εφάρμοσαν στην πράξη την εκμάθηση της αγγλικής γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας στα σχολεία και υποστήριξαν την ανταλλαγή και τη μεταφορά των βέλτιστων πρακτικών στη διδασκαλία και στην ανάπτυξη του σχολείου τους, αλλά και άλλων σχολείων της περιοχής τους.

3. Συμπεράσματα

Συνοπτικά, το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής επιτροπής για την Εκπαίδευση αποσκοπεί μεταξύ άλλων στην προσωπική ανάπτυξη και την ενίσχυση των δεξιοτήτων για τους συμμετέχοντες στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού των συστημάτων εκπαίδευσης στον τομέα της Σχολικής Εκπαίδευσης (European Commission, 2022). Όπως προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία τα προγράμματα Erasmus συμβάλλουν θετικά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Λειτουργούν ταυτόχρονα ως εφελτήριο για την αλλαγή, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό και τελικά την παραγωγή γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως δυνάμεις αλλαγής και ως συνεκτικός κρίκος όχι μόνο ανάμεσα στα σχολεία και στην τοπική κοινωνία, αλλά και σε εθνικό και διεθνές επίπεδο με άλλα σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα (Hamilton, 2013, & Thurlings & Brok 2017). Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια αέναη διαδικασία η οποία διαμορφώνεται, αρθρώνεται, επιδιώκεται και ανανεώνεται και με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+ (Kennedy, 2007).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αθανασάκου, Π. (2021). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις σχολικές συμπράξεις Erasmus+ KA2. *Κείμενα Παιδείας*, 2(2). Doi: <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26588>.
- Ζακόπουλος, Β., & Αγγέλου, Α. (2017). Συμμετέχοντας στο ERASMUS+ πρόγραμμα με θέμα την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην τάξη. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 171-177.
- Λιαράκου Γ. (2023). Οι παιδαγωγικοί στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), 34-47. <https://doi.org/10.12681/ees.35759>

Μπελαδάκης, Δ. Ε. (2010). Η συμβολή των ηγετών – στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 53, 103-111.

Ξενόγλωσση

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Baggini, J. (2005). What professionalism for teachers today. *Education Review*, 18(2), 5-11
- European Commission. (2022). Key Action 2: *Cooperation among organizations and institutions*. Ανακτήθηκε από: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/partb/key-action-2>.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Jurist Levy, A., & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. Doi: 10.1016/j.tate.2018.02.011.
- Fuad, D., Musa, K., & Yusof, H. (2020). Innovation in Education. *Journal of Educational Research & Indigenous Studies*, 2(1), 1-12.
- Hamilton, E., R. (2013). His Ideas are in My Head: Peer-to-Peer Teacher Observations as Professional Development. *Professional Development in Education*, 39 (1), 42–64. doi:10.1080/19415257.2012.726202.
- Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the disource of teacher professionalism in Scotland. *Research Paper in Education*, 22(1), 95-111
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.
- Koulouris, P., Pingel-Rollmann, H., & Sotiriou, S. (2013). *Study of the Impact of Comenius Centralized Actions: Comenius Multilateral Projects and Comenius Multilateral Networks*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Maiworm, F., Kastner, H., & Wenzel, H. (2010). *Study of the Impact of Comenius Assistantships: Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture*. Kassel: Gesellschaft für Empirische Studien Br.
- Selami, A. (2012). I am not the same after my ERASMUS”: A Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 17(55), 1-23. Available: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/aydin.pdf>.
- Thurlings, M., & Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a metastudy. *Educational Review*, 69(5), 554-576. doi:10.1080/00131911.2017.1281226
- Zevgitis, T., & Emvalotis, A. (2015). The impact of European programmes dealing with mobility in secondary education. *Journal of international Mobility*, 1(3), 61-80. Doi: 10.3917/jim.001.0061.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ E-TWINNING ΜΕ ΘΕΜΑ: SPECIAL CHILDREN ARE LEARNING E-TWINNING PROJECT

Παπαδοπούλου Κυριακή
Εκπαιδευτικός ΠΕ60.5
Τριανταφύλλου Μελπομένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60.5
Τσιτούρα Αργυρώ
Εκπαιδευτικός ΠΕ60.5

Περίληψη

Το e-Twinning αποτελείται από μια ευρωπαϊκή κοινότητα εκπαιδευτικών που μοιράζονται διάφορες πληροφορίες μεταξύ τους, ώστε να αποκομίσουν κοινωνικά, παιδαγωγικά και πολιτισμικά οφέλη. Το δικό μας πρόγραμμα απαρτίστηκε από τις χώρες Ελλάδα, Τουρκία, Λιθουανία και Ρουμανία. Συμμετείχαν παιδιά νηπιαγωγείου με αναπηρίες και διήρκεσε πέντε μήνες. Γνωριστήκαμε μεταξύ μας διαδικτυακά πρώτα οι εκπαιδευτικοί και κατόπιν τα παιδιά. Προσπαθήσαμε να χειριστούμε διάφορα ψηφιακά εργαλεία με κατάλληλα παιχνίδια, όπως παζλ, συμμετείχαμε σε κοινές κατασκευές με διάφορα θέματα, όπως χριστουγεννιάτικες κάρτες, ημερολόγιο, ανακυκλώσιμα υλικά και άλλα. Επίσης, γιορτάσαμε την παγκόσμια μέρα ατόμων με αναπηρία με κοινή δουλειά. Μοιράσαμε φυλλάδια στους συναδέλφους των σχολείων μας με τεχνικές διδασκαλίας και αποκωδικοποιήσαμε λέξεις. Το πρόγραμμα βοήθησε στην επαγγελματική εξέλιξη της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και στη γνωριμία των παιδιών με τα ψηφιακά εργαλεία με στόχο τη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των παιδιών. Ολοκληρώθηκε με την αποτίμηση και τη συγγραφή στο padlet βασικών σημείων. Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι μέθοδοι που ακολουθήσαμε, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα γενικής και ειδικής αγωγής και τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε.

Λέξεις κλειδιά: e-Twinning, νηπιαγωγείο, κατασκευές, ψηφιακά εργαλεία

1. Εισαγωγή

Το eTwinning είναι μια Ευρωπαϊκή δράση μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Η δράση eTwinning προωθεί τη συνεργασία και την ομαδική εργασία, διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και βελτιώνει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης (Prieto & Escobar, 2017). Ακόμη, το eTwinning ορίζεται ως η κοινότητα για τα σχολεία στην Ευρώπη όπου οι παιδαγωγοί μπορούν να συνεργαστούν, να μοιραστούν την τεχνογνωσία, να ενισχύσουν τις δεξιότητες και τη γνώση και να γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες. Συνήθως το πρόγραμμα αποτελείται από έξι κύριες «ομάδες» (εκπαιδευτικό περιβάλλον, παιδαγωγική αλληλεπίδραση με τα παιδιά, ηγεσία, εργασία με γονείς και την οικογενειακή κοινότητα, εκπαιδευτικό έργο, εργασία σε πολυπολιτισμικό και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον) (Georgieva, 2022).

Σε μια μελέτη που αποτελούνταν από 15 εθελοντές δασκάλους που πραγματοποίησαν έργα eTwinning με επιβράβευση την ετικέτα ποιότητας, τα συμπεράσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα eTwinning για να κάνουν διαδικτυακά μαθήματα, για να εξελιχθούν επαγγελματικά και για να συνεργαστούν μεταξύ τους και με άλλους εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες. Η πλατφόρμα αποτελεί μεγάλη προσφορά στους εκπαιδευτικούς τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο και αλλάζει την οπτική τους για το επάγγελμα (Acar & Peker, 2021). Άλλη έρευνα που διεξήχθη με 24 εκπαιδευτικούς από διάφορους κλάδους που συμμετείχαν σε έργα

eTwining για μια σχολική χρονιά είχε ως αποτέλεσμα οι δάσκαλοι να περιγράφουν τα έργα τους eTwinning με λέξεις όπως συνεργασία, κοινή χρήση, τεχνολογική ανάπτυξη και καινοτομία. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων που ελήφθησαν από τους συμμετέχοντες, οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα έργα eTwinning έχουν θετική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Basaran, Zehra, Akbas & Yalcin, 2020).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ειδική αγωγή και τεχνολογία

Λόγω σωματικών ή διανοητικών αναπηριών, οι μαθητές με αναπηρία συχνά αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη μάθηση. Σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν τη μάθησή τους, οι ερευνητές έχουν υιοθετήσει εργαλεία για να ενισχύσουν την προσαρμοστικότητα των μαθητών με αναπηρία στο μαθησιακό περιβάλλον. Η εφαρμογή της τεχνολογίας στην ειδική αγωγή έχει αυξηθεί σταδιακά τα τελευταία χρόνια. Ο αριθμός των μελετών αυξάνεται χρόνο με το χρόνο και η επιλογή των συσκευών και των εφαρμογών εκμάθησης γίνεται ολοένα και ενδιαφέρουσα (Cheng & Lai, 2020). Παράλληλα μελετήθηκαν παιδιά νηπιαγωγείου με αυτισμό από τους Al-Rashaida et al. (2022) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κινητές συσκευές μπορούν να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία σε εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν σε επικοινωνιακές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, σε άλλη μελέτη προτάθηκαν τεχνολογικά εργαλεία και ηλεκτρονικές υπηρεσίες για την προσβασιμότητα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία σε διαδικασίες μάθησης μιας συνηθισμένης τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν αυθεντικές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και μάθηση σε όλους τους μαθητές τους και ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες στις διδακτικές τους στρατηγικές, συμβάλλουν σημαντικά στην απόκτηση ακαδημαϊκών, αλλά κυρίως λειτουργικών δεξιοτήτων ζωής (Karagianni & Drigas, 2023).

2.2. Ειδική αγωγή και e-Twinning

Οι νέες τεχνολογίες θεωρούνται απαραίτητο εργαλείο στη γενική αγωγή, αλλά και στην ειδική αγωγή γίνεται ένα βήμα προς τα εμπρός που επιτρέπει στους μαθητές να επικοινωνούν με άλλους μαθητές από διαφορετικές πόλεις, να επιδεικνύουν τη δουλειά τους και ταυτόχρονα να μαθαίνουν μαζί με τη βοήθεια των δασκάλων τους. Η μελέτη των Vega & Durak (2022) στοχεύει να βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ σχολείων και μαθητών ειδικής αγωγής και να αναδείξει τα θετικά αποτελέσματα που δημιουργεί στην εκμάθηση των δεξιοτήτων ζωής η πλατφόρμα eTwinning. Επιπλέον, πραγματοποιείται μια αρχική και τελική έρευνα γονέων και εκπαιδευτικών που συνεργάζονται με την ομάδα. Συνολικά συμμετέχουν 80 δάσκαλοι από σχολεία ειδικής αγωγής σε διάφορες πόλεις της Τουρκίας και από ισπανικό πανεπιστήμιο μαζί με τους δασκάλους τους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτήν την έρευνα, οι μαθητές με αναπηρία έχουν ξεπεράσει τα εμπόδια επικοινωνίας, αλληλεπιδρώντας με άλλους εκτός του καθημερινού τους περιβάλλοντος, δείχνοντας ότι μπορούν να επιτύχουν οτιδήποτε, όταν τους δοθεί η ευκαιρία να δημιουργήσουν, να μάθουν, να γνωρίσουν και να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες. Ήλθαν σε επαφή παιδιά, εκπαιδευτικοί και γονείς με εργαλεία web 2.0, όπως canva, wordart, ingpss learning, KineMaster, Pixiz, vivavideo, meitu, phinsh. Επιπλέον, οι γονείς των μαθητών θεωρούν ότι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος eTwinning είχαν αντίκτυπο στις καθημερινές δεξιότητες ζωής των παιδιών τους.

Ένας από τους κύριους στόχους της Ειδικής Αγωγής είναι η ανάπτυξη και βελτίωση της κοινωνικής επικοινωνίας, η αλληλεπίδραση με τους γύρω τους και η κοινωνικο-συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών για την ένταξή τους ως ενεργά μέλη μιας κοινωνίας, καθώς παρουσιάζουν ελλείμματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο τομέας αυτός θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους τομείς ανάπτυξης του ατόμου και για την ανάπτυξη και βελτίωσή του βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη κινήτρων. Τα κίνητρα είναι οι κινητήριες δυνάμεις για κοινωνικές

επαφές και σχέσεις που επικεντρώνονται στην αμοιβαία κατανόηση, την ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση του ατόμου. Τα παραπάνω στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση επιτυγχάνονται μέσω διαφοροποιημένων μοντέλων διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ και δικτύων συνεργασίας όπως το e-Twinning (Chaidi & Drigas, 2022).

2.3. Παρουσίαση προγράμματος

Στη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-24 πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα «Ξεχωριστά παιδιά μαθαίνουν το πρόγραμμα e-Twinning» το οποίο διήρκεσε 5 μήνες από το μήνα Οκτώβριο 2023 έως το μήνα Φεβρουάριο 2024. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν παιδιά από ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης ηλικίας νηπιαγωγείου έως δημοτικό (5-12 ετών). Σκοπός ήταν να έλθουν τα παιδιά σε επαφή με διάφορα ψηφιακά εργαλεία, να επικοινωνήσουν με άλλα παιδιά παρόμοιας ηλικίας από άλλα κράτη και να εξελιχθούν οι εκπαιδευτικοί επαγγελματικά. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν: α) Ήλθαν σε επαφή εκπαιδευτικοί και μαθητές με νέα και ποικίλα ψηφιακά εργαλεία στο συγκεκριμένο πρόγραμμα; β) Τα παιδιά συνεργάστηκαν και αντάλλαξαν ιδέες και απόψεις; γ) Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν και εξελίχθηκαν επαγγελματικά; Αρχικά, χρειάζεται να αναφερθεί ότι στο πρόγραμμα συμμετείχαν τέσσερις χώρες (Ελλάδα-Τουρκία-Ρουμανία-Λιθουανία). Η Ελλάδα συμμετείχε με τρία σχολεία (Ειδικό νηπιαγωγείο Αλεξ/πολης-21ο νηπιαγωγείο Σταυρούπολης/τμήμα ένταξης-3^ο νηπιαγωγείο Νεάπολης/τμήμα ένταξης), η Λιθουανία με ένα σχολείο στην πόλη Kėdainiai, η Ρουμανία με ένα σχολείο στην πόλη Ploiesti και η Τουρκία με επτά σχολεία (1 Κων/πολη, 3 στην Ünye, 1 Konya, 1 Antalya, 1 Adiyaman). Τα εργαλεία web 2.0 και οι τεχνολογίες που χρησιμοποιήθηκαν από όλους τους εκπαιδευτικούς ήταν τα παρακάτω: padlet, google forms, jigsawplanet, canva, whatsapp, facebook, chatterpix, photojoiner, toonme, zoom, book creator, renderforest, youtube, fotor, webconference, postermymwall, app songr.ai, phtovisi, messenger, befunky, ppt, videoediting.

Ξεκινώντας, πραγματοποιήσαμε μια συνάντηση όλοι οι εκπαιδευτικοί όπου γνωριστήκαμε, ανταλλάξαμε απόψεις και οργανώσαμε το πρόγραμμα. Κατόπιν, το κάθε σχολείο ετοίμασε και πρότεινε το λογότυπο και την αφίσα του προγράμματος. Μετά από ψηφοφορία επιλέχτηκε ένα από το καθένα και το αναρτήσαμε στο ιστολόγιο του κάθε σχολείου και στην Ευρωπαϊκή Σχολική Εκπαιδευτική Πλατφόρμα (ESEP). Έπειτα μοιράσαμε υπεύθυνες δηλώσεις στους γονείς των παιδιών για να συναινέσουν στο πρόγραμμα και να λάβουν γενικότερες πληροφορίες.

Δραστηριότητες του μήνα Οκτωβρίου

Το μήνα αυτόν πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνάντηση των μελών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και ψηφίστηκε το λογότυπο και η αφίσα του προγράμματος. Μαρκάραμε τα σχολεία μας στο χάρτη, καταγράψαμε τα στοιχεία μας στο padlet και η κάθε τάξη δημιούργησε τα avatar της μέσω διάφορων εφαρμογών. Έπειτα φωτογραφίσαμε το σχολείο, την τάξη, την παιδική χαρά και ότι ανήκει σε αυτό, για παράδειγμα λεωφορεία ή ταξί και τα αναρτήσαμε στην κοινή πλατφόρμα. Επίσης, αναρτήθηκαν στην πλατφόρμα τα καθήκοντα που θα ακολουθήσουν για κάθε μήνα γενικότερα, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανατρέχουν σε κάθε μήνα και να οργανώνουν στο χρόνο τους τις δραστηριότητες που απαιτούνται. Τέλος, ζωγραφίσαμε με νερομπογιές ή μαρκαδόρους εικόνες για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, ώστε να ενημερωθούμε για τους κινδύνους του.

Δραστηριότητες του μήνα Νοεμβρίου

α)Υλικά: υπολογιστές, τάμπλετ, διαδραστικός πίνακας

Δραστηριότητα: Μέσω της εφαρμογής jigsawplanet κατασκεύασε η κάθε ομάδα ένα ή περισσότερα παζλ με θέμα τα δικαιώματα των παιδιών και τα ανήρτησε στην κοινή πλατφόρμα. Από εκεί οι ομάδες έπαιζαν τα παζλ που ήθελαν για όσο χρονικό διάστημα ήθελαν.

β) Υλικά: πλαστικοποιημένες κάρτες, υπολογιστές, χαρτόνια canson, κόλλες

Δραστηριότητα: Ο εκπαιδευτικός του κάθε σχολείου έδειξε κάρτες με κανόνες του σχολείου, της τάξης, της τουαλέτας στους μαθητές του και αυτοί επαναλάμβαναν αυτά που βλέπανε με όποιον τρόπο μπορούσαν. Κάποιοι εκπαιδευτικοί τα κολλήσανε σε χαρτόνι σε δύο στήλες ναι/όχι ή κατασκεύασαν το δέντρο των κανόνων ή απλά τα κατηγοριοποίησαν στο τάμπλετ.

γ) Δραστηριότητα: Με τη βοήθεια του εργαλείου canva ο κάθε εκπαιδευτικός από κάθε σχολείο κατασκεύασε ημερολόγιο για ένα μήνα. Δηλαδή ο κάθε μήνας του χρόνου αντιστοιχούσε σε έναν εκπαιδευτικό και αυτός τον εμπλούτισε και έτσι δημιουργήθηκε ένα ημερολόγιο με όλους τους μήνες για το έτος 2024. Το θέμα και εδώ ήταν τα δικαιώματα των παιδιών και έτσι τοποθετήθηκαν ανάλογες φωτογραφίες.

δ) Δραστηριότητα: Πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή συνάντηση μέσω της πλατφόρμας zoom τέλος Νοεμβρίου με σκοπό να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους. Στο χώρο υπήρχαν σημαίες από τις χώρες συμμετοχής και κάθε χώρα κρατούσε τα δικά της μικρά σημαιάκια. Γνωριστήκαμε, λέγοντας τα ονόματά μας και ανταλλάξαμε ευχές, τραγούδια, ζωγραφιές.

Δραστηριότητες του μήνα Δεκεμβρίου

α)Υλικά: κόλλες A4, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές

Δραστηριότητα: Το Δεκέμβριο γιορτάσαμε αρχικά την ημέρα για τα άτομα με αναπηρία στις 3 του μηνός, ζωγραφίζοντας έναν κρυφό κώδικα που αν τον ζωγράφιζες αποκαλυπτότανε η ημέρα αυτή. Εκείνη τη μέρα ανεβάσαμε στην πλατφόρμα και ένα μήνυμα που το συνθέσαμε, καθώς η κάθε εκπαιδευτικός κρατούσε μια κόλλα A4 που αναγραφόταν μια λέξη και όλο μαζί το σύνθημα έλεγε: «Ευτυχισμένη 3^η Δεκεμβρίου ημέρα ατόμων με αναπηρία. Δεν υπάρχουν εμπόδια για να μοιραστείς τη ζωή».

β) Υλικά: πλαστικά ζώακια, τροφές ζώων, πλαστικοποιημένες κάρτες, κάρτες pecs, ταμπλό με χρώματα, πλαστικοποιημένα προϊόντα, σχοινί, ξύλινες χάντρες, φωτοτράπεζα, γυάλινες ψηφίδες, καθρέπτης, χτένα, οδοντόβουρτσα, παιδικό μασελάκι, πλαστικά φαγητά, γαντόκουκλα, πλαστικά φρούτα, ξυλομπογιές, μπαλάκι, καλαμάκια, διάφορα μεγέθη δοχείων, χρωματιστά γλωσσοπίεστρα, ρολά υγείας, ταμπουρίνο

Δραστηριότητα: Εδώ χρησιμοποιήθηκαν διάφορες στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίες, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν διάφορα και διαφορετικά θέματα σχετικά με την ηλικιακή τους ομάδα. Μερικά από αυτά ήταν: τραγούδια στη νοηματική, αντιστοίχιση ζώου-τροφής, αντιστοίχιση χρώματος-προϊόντος, πέρασμα χαντρών από σχοινί σύμφωνα με την εικόνα που δείχνουμε, αντιστοίχιση χρώματος με δοχείο ιδίου χρώματος, καθημερινή ρουτίνα, όπως χτένισμα, βούρτσισμα, φτιάχνω ένα σάντουιτς, μαγειρεύω, τακτοποιώ κάρτες, μετράω τα δάχτυλά μου, διαχωρισμός καρτών ρούχα-μέρη του σώματος, χρήση Makaton, τοποθέτηση δοχείων το ένα μέσα στο άλλο, αντιστοίχιση δοχείου-ιδίου χρώματος, αντιστοίχιση ιδίου χρώματος ρολού με γλωσσοπίεστρο, αντιστοίχιση φωνήματος με λέξη, εκτέλεση διάφορων εντολών, όπως δώσε μου το

μπαλάκι, βρες το ακτινίδιο, ζωγράφισε τα αυτιά, κόλλησε το καλαμάκι σε αυτό το σημείο, δείξε μου το σχολείο και την εποχή, χτύπα το ταμπουρίνο.

γ) Δραστηριότητα: Διανομή φυλλαδίων σχετικά με μεθόδους και στρατηγικές μάθησης σε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ενημέρωση.

δ) Κατασκευάσαμε χριστουγεννιάτικες κάρτες και ανταλλάξαμε ευχές σε ζευγάρια σχολείων που επιλέχθηκαν με κλήρωση, είτε μέσω e-mail είτε μέσω ταχυδρομείου.

Δραστηριότητες του μήνα Ιανουαρίου

α) Υλικά: χρωματιστά γλωσσοπίεστρα

Δραστηριότητα: Αντιστοιχούμε το κάθε ξυλάκι με το αντίστοιχο χρώμα (Κωδικοποίηση γραμμάτων)

β) Υλικά: τέμπερες, νερομπογιές, πινέλα, πλαστικά πιάτα, κόλλες Α4, μπαλάκια, γκοφρέ, βαμβάκι, πον πον χρωματιστά, μανταλάκια, όσπρια, ανακυκλώσιμα υλικά (ρολό υγείας, κουζίνας, καπάκια, μπουκάλια, κουτιά από γάλα, κουτιά από καφέ, φελλός, πλαστικά ποτήρια)

Δραστηριότητα: Διάφορες κατασκευές, όπως: δέντρο-κυάλια-δράκος-αυτοκινητάκια-κούκλες από ρολά υγείας, φωλιά για την αρκούδα του δάσους από ρολά και βαμβάκι, παιχνίδια στρατηγικής, πιγκουίνοι από πιάτα, ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας με τοποθέτηση πον-πον σε καπάκια με μανταλάκια και ξεβίδωμα-βίδωμα, μαράκες, οπτικοκινητικός συντονισμός με μπαλίτσες, τοποθέτηση φελλού στη σχισμή του κουτιού από καφέ, βάζα, σπιτάκια από κουτιά γάλακτος.

γ) Δημιουργία άλμπουμ με το book creator όλων των δραστηριοτήτων από την αρχή του project έως το τέλος

Δραστηριότητες του μήνα Φεβρουαρίου

α) Ο κάθε εκπαιδευτικός έγραψε στο padlet για τη συμβατότητα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και των δραστηριοτήτων. Η εκπαιδευτική παρέμβαση της Ελλάδας σχεδιάστηκε σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2022), το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (2021, 2022), καθώς επίσης και με το ΠΑΠΕΑ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής). Στη δόμηση του σεναρίου λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικές δυσκολίες στη σκέψη του παιδιού, που αφορούν στην απόδοση της λανθασμένης συμπεριφοράς, οι οποίες αποτελούν αφορμή για νέες μαθησιακές εμπειρίες.

β) Απολογισμός project, αξιολόγηση μέσα από ερωτηματολόγια.

3. Συμπεράσματα

Η πλατφόρμα eTwinning της ΕΕ είναι μια ασφαλής πλατφόρμα για την προετοιμασία των δασκάλων και των μαθητών στις απαιτήσεις του ραγδαίου και συνεχώς μεταβαλλόμενου 21ου αιώνα. Οι κοινωνικές κονστρουκτιβιστικές μέθοδοι, οι τεχνικές και τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε έργα eTwinning που ευθυγραμμίζονται με το σημαντικό ψηφιακό μετασχηματισμό στην εκπαίδευση, η βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω των διακρατικών τεχνολογιών μάθησης, συνδέοντας με πάνω από ένα εκατομμύριο χρήστες του eTwinning δείχνουν ότι αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο μόνο πλεονεκτήματα αποφέρει σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Αν και αυτά τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι εμφανή,

αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό θεμέλιο για τους μαθητές και τους δασκάλους (Izgi Onbasili et al., 2022).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν στο σχεδιασμό του προγράμματος απαντήθηκαν ως εξής: Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι εργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί και μαθητές για κοινούς στόχους, μάθανε νέα ψηφιακά εργαλεία και καινοτόμα προγράμματα και εντάχθηκαν στην καθημερινότητά τους. Στο δεύτερο ερώτημα επισημαίνεται ότι η συνεργασία μεταξύ των τεσσάρων χωρών (Ελλάδα-Τουρκία-Λιθουανία-Ρουμανία) ήταν αποτελεσματική και χωρίς προβλήματα. Τα παιδιά γνώρισαν άλλους μαθητές από άλλα κράτη και διασκέδασαν με τις δραστηριότητες. Ως προς το τρίτο ερώτημα καταλήγει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί εξελιχθήκανε επαγγελματικά και αναπτύξανε τη δημιουργικότητά τους. Αποκτήσανε δεξιότητες που συμβάλλουν στην εφαρμογή αποτελεσματικότερων πρακτικών και είναι βέβαιοι ότι θα ξαναδοκιμάζανε αυτήν την εμπειρία στο μέλλον.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ)*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Ξενόγλωσση

Acar, S., & Peker, B. (2021). What Are the Purposes of Teachers for Using the eTwinning Platform and the Effects of the Platform on Teachers?. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 91-103.

Al-Rashaida, M., Amayra, I., López-Paz, J. F., Martínez, O., Lázaro, E., Berrocoso, S., ... & Caballero, P. (2022). Studying the effects of mobile devices on young children with autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(3), 400-415.

Basaran, M., Zehra, K. A. Y. A., Akbas, N., & Yalcin, N. (2020). Reflection of eTwinning activity on teachers' professional development in project-based teaching process. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392.

Chaidi, I., & Drigas, A. (2022). Digital Learning: Differentiated Teaching Models using e-Twinning- I Communicate With My Neighbor Through Culture And Tradition: e-Twinning Project. *Technium Education and Humanities*, 2(3), 59-77.

- Cheng, S. C., & Lai, C. L. (2020). Facilitating learning for students with special needs: a review of technology-supported special education studies. *Journal of computers in education*, 7(2), 131-153.
- Georgieva, G. (2022). Key competences in initial preschool teacher training-the role of eTwinning and Erasmus+. In *Edulearn22 Proceedings*. (pp. 9211-9217). IATED.
- Izgi Onbasili, Ü., Sezginsoy Seker, B., Claeys, H., Mancel, C., Gulbay, E., & Powers, R. (2022). Experiences of Qualified Teachers of the Future in the Scope of an International eTwinning Project. *International Online Journal of Primary Education*, 11(2), 293-311.
- Karagianni, E., & Drigas, A. (2023). New Technologies for Inclusive Learning for Students with Special Educational Needs. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*, 19(5).
- Prieto, J. P. A., & Escobar, A. H. (2017). The eTwinning experience: Beyond school classrooms. In *ICERI2017 Proceedings* (pp. 8848-8851). IATED.
- Vega, R. C., & Durak, E. (2022). eTwinning and activities of daily living in special education. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 186-197.

Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΦΟΙΤΗΤΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΕΙ

Ευαγγελάκου Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας (ποσοτικής και ποιοτικής) που πραγματοποιήθηκε σε 647 φοιτητές άνω του 2ου έτους του Πανεπιστημίου Πατρών (εκ των οποίων 30 συνεντευξιαζόμενοι) κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Σκοπός της ήταν να εξετάσει αν οι διαφοροποιημένες ανάγκες των φοιτητών, όπως έχουν προκύψει εξαιτίας της διεύρυνσης της πρόσβασης και της αύξησης του φοιτητικού πληθυσμού, ικανοποιούνται από τις πανεπιστημιακές υπηρεσίες φοιτητικής στήριξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, παρά το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο Πατρών παρέχει στους φοιτητές ένα σύνολο υπηρεσιών στήριξης, αυτές, αφενός, δε χρησιμοποιούνται από τη συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (με εξαίρεση τη σίτιση και το γυμναστήριο), αφετέρου, ακόμα και εκείνες που χρησιμοποιούνται από κάποιους αδυνατούν να ικανοποιήσουν πλήρως τις ανάγκες τους.

Λέξεις κλειδιά: φοιτητικές ανάγκες, υπηρεσίες φοιτητικής στήριξης, ικανοποίηση φοιτητικών αναγκών

1. Εισαγωγή

Οι φοιτητές ανήκουν στην πλειονότητά τους στο ηλικιακό φάσμα των 18 έως 25 ετών και, ως εκ τούτου, διανύουν τη μεταβατική αναπτυξιακή φάση της «αναδυόμενης ενηλικίωσης», ένας όρος που αναφέρεται στον δυναμικό, εξερευνητικό, μεταλλασσόμενο, ασταθή και ρευστό χαρακτήρα της περιόδου ανάμεσα στην εφηβεία και την αρχή της ενηλικίωσης (Arnett, 2004). Με άλλα λόγια, οι φοιτητές ως νέοι βρίσκονται σε μια αναπτυξιακή μετάβαση (Καλαντζή – Αζίζι, 2016), στη διάρκεια

της οποίας παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά, πέρα από τις κληρονομικές τους καταβολές, διαμορφώνονται από τα προσωπικά βιώματα, τις τρέχουσες παρορμήσεις και τις ανάγκες τους, αλλά και από τη δομή, τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο βρίσκονται (Rott, 2006, 1996, Ποθουλάκης, 1989).

Από την άλλη, πέρα από την αναπτυξιακή μετάβαση, οι φοιτητές διανύουν και μια εκπαιδευτική μετάβαση, η οποία αποτελεί ένα κρίσιμο συμβάν στη ζωή τους καθώς διαταράσσει την ψυχική τους ισορροπία (Καλαντζή-Αζίζι, 2007) και συνεπάγεται ασυνέχειες στις συνθήκες ζωής τους (Chevaillier & al., 2009). Πιο αναλυτικά, η εισαγωγή και η φοίτηση σε ένα ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα συνοδεύεται από ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού/μαθησιακού περιβάλλοντος και πιθανότατα του τόπου κατοικίας, από «απώλειες» διαπροσωπικών σχέσεων και δημιουργία νέων. Παράλληλα, συνοδεύεται από αυξημένες κοινωνικές προσδοκίες για «ώριμη/ενήλικη» συμπεριφορά, από ελευθερία κινήσεων και πλουραλισμό επιλογών με ταυτόχρονο, όμως, περιορισμό, έλεγχο και οικονομική εξάρτηση (Καλαντζή-Αζίζι, 2016).

Ταυτόχρονα, η αύξηση του αριθμού των πανεπιστημίων σε συνδυασμό με τη μετατροπή τους σε ιδρύματα δια βίου μάθησης έχει ως αποτέλεσμα να μη συνανταμε μόνο τους «παραδοσιακούς» φοιτητές που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά και φοιτητές μερικής απασχόλησης, μεγαλύτερης ηλικίας (εργαζόμενοι ή συνταξιοδοτημένοι), με παιδιά, με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με ειδικές ανάγκες κλπ (Wolter, 2015, OECD, 2008).

Η εξειδικευμένη βιβλιογραφία (Ευαγγελάκου, 2019, Καλαντζή –Αζίζι, 2016, Rott, 2006, Μαλικιώση-Λοϊζου, 1989) δείχνει ότι αυτή η ποικιλομορφία στη σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού συνεπάγεται και διαφοροποιημένες φοιτητικές ανάγκες (συναισθηματικής/κοινωνικής/μαθησιακής προσαρμογής, οικονομικές, επαγγελματικές, ψυχοσωματικές), η μη ικανοποίηση των οποίων συχνά αποτελεί τροχοπέδη στην ολοκλήρωση ή στην έγκαιρη αποπεράτωση των σπουδών των φοιτητών.

Υπό αυτό το πρίσμα, αρκετά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν αναπτύξει ή προσπαθούν να αναπτύξουν υπηρεσίες στήριξης των φοιτητών για την ικανοποίηση των αναγκών τους (ESU, 2015). Ας σημειωθεί ότι δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός σχετικά με το τι είναι οι υπηρεσίες φοιτητικής στήριξης, σε ποιους πρέπει να είναι διαθέσιμες και από ποιους πρέπει να οργανώνονται. Επιπλέον, οι υπηρεσίες αυτές επηρεάζονται από τη γενική ευημερία ή τα συστήματα κοινωνικής στήριξης μιας χώρας και εξαρτώνται από τους στόχους των υπηρεσιών που προσφέρονται στους φοιτητές σε διαφορετικό βαθμό. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, οι υπηρεσίες φοιτητικής στήριξης που διατίθενται, ανεξάρτητα από τον φορέα που είναι αρμόδιος για την παροχή τους (κυβέρνηση, ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης κλπ.), είναι η στέγαση, η ψυχολογική στήριξη, η δημόσια συγκοινωνία, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας και η ακαδημαϊκή συμβουλευτική, η σίτιση, η δωρεάν παροχή διδακτικού υλικού, η φροντίδα παιδιών, η άθληση, η ιατρική φροντίδα – υγειονομική περίθαλψη και οι πολιτιστικές προσφορές – εκπτώσεις (ESU, 2012).

Σε ό, τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα και, πιο συγκεκριμένα, στο Πανεπιστήμιο Πατρών που αποτελεί και το πεδίο της έρευνάς μας, οι υπηρεσίες φοιτητικής στήριξης που έχουν συσταθεί εντός του και παρέχονται απευθείας στους φοιτητές μέσω έμψυχου υλικού βάσει του εσωτερικού Κανονισμού που διέπει το Ίδρυμα είναι το Γραφείο Διασύνδεσης, το Γραφείο Ψυχολογικής Στήριξης, το Γραφείο Κοινωνικής Μέριμνας, η σίτιση, η στέγαση, οι ιατρικές υπηρεσίες και το γυμναστήριο.

Ωστόσο, το (ερευνητικό) ερώτημα που τίθεται είναι αν οι πανεπιστημιακές υπηρεσίες φοιτητικής στήριξης ικανοποιούν τελικά τις ανάγκες των φοιτητών, κάτι το οποίο διερευνά η παρούσα εργασία χρησιμοποιώντας ως μελέτη περίπτωσης ένα από τα μεγαλύτερα πανεπιστήμια της Ελλάδας.

Πρωτού προχωρήσουμε με το κυρίως μέρος της έρευνας, κρίνεται σκόπιμο να οριοθετηθεί η έννοια της ικανοποίησης, αν και δεν έχει δοθεί μέχρι στιγμής ένας τυποποιημένος ορισμός. Συγκεκριμένα, στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, η ικανοποίηση σχετίζεται με θετικές

επιβεβαιώσεις των προσδοκιών των φοιτητών (Churchill & Suprenant, 1982) και αναφέρεται στην ευνοϊκή υποκειμενική τους αξιολόγηση για τα διάφορα αποτελέσματα και τις εμπειρίες που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό θεσμό και με τις παροχές αυτού, όπως είναι οι φοιτητικές υπηρεσίες (Oliver & DeSarbo, 1989).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η μέθοδος της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκε ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου. Σε ένα πρώτο επίπεδο, κατασκευάστηκε και δόθηκε στους φοιτητές ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείτο από τρία μέρη με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος περιείχε δημογραφικά στοιχεία και γενικές πληροφορίες, το δεύτερο περιελάμβανε την καταγραφή των απαντήσεων των φοιτητών σε ερωτήσεις σχετικά με τις τέσσερις ευρείες κατηγορίες αναγκών (προσαρμογής, οικονομικές, επαγγελματικές, ψυχοσωματικές) και το τρίτο επιχείρησε να αποτυπώσει τη γνώση και τη χρήση των υπηρεσιών φοιτητικής στήριξης καθώς και να ελέγξει την ικανοποίηση των διαφοροποιημένων φοιτητικών αναγκών από τις υπηρεσίες που χρησιμοποιούνται. Σε δεύτερο χρόνο, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις που διερευνούσαν τις φοιτητικές ανάγκες, τον τρόπο ικανοποίησής τους, τη συμβολή των πανεπιστημιακών υπηρεσιών στήριξης στην ικανοποίησή τους καθώς και τη μη γνώση – μη χρήση τους, ενώ παρείχαν και βελτιωτικές προτάσεις των φοιτητών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο που να αξιολογεί την ικανοποίηση των φοιτητών από τις πανεπιστημιακές υπηρεσίες στήριξης (Gibson, 2010). Υπάρχουν, όμως, γενικώς αποδεκτά μοντέλα και όργανα μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών που έχουν προταθεί και χρησιμοποιηθεί στην ανώτατη εκπαίδευση για την αξιολόγηση της φοιτητικής ικανοποίησης από τις υποστηρικτικές υπηρεσίες (Seymour, 1994, Delene & Bunda, 1991), όπως είναι τα HEDPERF και SERVPERF, ένας συνδυασμός των οποίων χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία.

2.2. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Πατρών την άνοιξη του 2020. Στην ποσοτική έρευνα το μέγεθος του δείγματος που συμμετείχε με απλή τυχαία δειγματοληψία μέσω έντυπων και ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων ανήλθε συνολικά σε 647 φοιτητές και προερχόταν από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (N=82), τη Σχολή Επιστημών Υγείας (N=102), τη Σχολή Θετικών Επιστημών (N=120), τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων (N=156) και την Πολυτεχνική Σχολή (N=187).

Μετά το πέρας της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκαν 30 συνεντεύξεις, είτε τηλεφωνικώς είτε με βιντεοκλήση, με φοιτητές που επιλέχθηκαν τυχαία από τις ίδιες Σχολές: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (N=8), Σχολή Επιστημών Υγείας (N=3), Σχολή Θετικών Επιστημών (N=5), Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων (N=4), Πολυτεχνική Σχολή (N=10).

Κλείνοντας, αξ σημειωθεί ότι όλοι οι φοιτητές βρίσκονταν από το 2ο έτος των σπουδών τους και πάνω προκειμένου να διαθέτουν μια εμπειρία του Πανεπιστημίου Πατρών και των υπηρεσιών που παρέχει.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

2.3.1. Το προφίλ των φοιτητών

Σύμφωνα με τις δημογραφικές πληροφορίες της έρευνας:

- Τουλάχιστον οι μισοί γονείς των φοιτητών είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας (50,4% πατέρας, 53,5% μητέρα).
- Ένα σημαντικό ποσοστό των γονέων των φοιτητών διαθέτει σταθερό εισόδημα (86,1% πατέρας, 67,7% μητέρα).
- 67,2% των φοιτητών δεν αντιμετώπισε ή αντιμετωπίζει κάποιο κοινωνικό ζήτημα (πχ ανεργία γονέα, απώλεια γονέα, διαζευγμένοι γονείς, χρήση ουσιών, ασθένεια – αναπηρία κλπ).
- Η πλειονότητα των φοιτητών (86,4%) φοιτά σε πρόγραμμα σπουδών που ήταν στις τρεις πρώτες επιλογές του.
- Αν και οι περισσότεροι φοιτητές δε συγκατοικούν με τους γονείς τους, έχουν στη διάθεσή τους ένα ποσό έως 600 ευρώ για να καλύψουν τα μηνιαία τους έξοδα.

Με βάση τα ανωτέρω, φαίνεται ότι το Πανεπιστήμιο Πατρών επιλέγεται από φοιτητές κυρίως προερχόμενους από οικογένειες με ανώτατη (ή μεσαία) εκπαίδευση, κατά μεγάλη πλειονότητα με σταθερό εισόδημα, ενώ το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν ήταν στις τρεις πρώτες επιλογές τους, κάτι το οποίο δείχνει ότι το αντικείμενο των σπουδών τους αρέσει. Καταληκτικά, θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει ότι ο συγκεκριμένος φοιτητικός πληθυσμός είναι ιδανικός για ένα ίδρυμα. Παρόλα αυτά, στη συνέχεια της ανάλυσής μας, θα δείξουμε ότι οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών έχουν ανάγκες.

2.3.2. Οι ανάγκες των φοιτητών

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας, οι φοιτητικές ανάγκες, οι οποίες δεν είναι αυθύπαρκτες αλλά φαίνεται η μία να εξαρτάται από την άλλη, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- **Ανάγκες προσαρμογής:** ανάγκη για καθοδήγηση ως προς τον τρόπο οργάνωσης της μελέτης και διαχείρισης του χρόνου αυτής, ανάγκη για αλλαγή και εκσυγχρονισμό των υλικοτεχνικών υποδομών.
- **Οικονομικές ανάγκες:** ανάγκη για δωρεάν ή χαμηλότερη τιμή στη σίτιση και στα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, ανάγκη για χρηματοδότηση.
- **Επαγγελματικές ανάγκες** (ιδίως στο τέλος σπουδών): ανάγκη για επαγγελματικό προσανατολισμό και συμβουλευτική σταδιοδρομίας, για επαγγελματικές ευκαιρίες και άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.
- **Ανάγκες ψυχοσωματικές:** προκύπτουν από όλες τις παραπάνω.

2.3.3. Η ικανοποίηση των φοιτητικών αναγκών

Η ικανοποίηση των φοιτητικών αναγκών, για την πλειονότητα των φοιτητών, φαίνεται να μην προέρχεται από τις υπηρεσίες στήριξης του Πανεπιστημίου Πατρών, με εξαίρεση τη σίτιση και το γυμναστήριο, αλλά κυρίως από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον. Μάλιστα, οποιαδήποτε αναφορά στο Πανεπιστήμιο, πέραν της σίτισης και του γυμναστηρίου, σχετίζεται με το διδακτικό προσωπικό και τα μαθήματα.

- Για ικανοποίηση **αναγκών προσαρμογής:** καθηγητές, συμφοιτητές, εργαστήρια, κτίρια με καλές υλικοτεχνικές υποδομές, φροντιστηριακά μαθήματα.
- Για ικανοποίηση **οικονομικών αναγκών:** οικογένεια, σίτιση, ΠΑΣΟ (εκπτώσεις), υποτροφίες, επιδόματα, πρακτική άσκηση, πρόγραμμα Erasmus.
- Για ικανοποίηση **επαγγελματικών αναγκών:** πρακτική άσκηση, εργαστήρια, εργασίες, σεμινάρια.
- Για ικανοποίηση **ψυχοσωματικών αναγκών:** οικογένεια, φίλοι, συμφοιτητές, ειδικός εκτός Πανεπιστημίου Πατρών, γυμναστήριο, φυσικό περιβάλλον Πανεπιστημίου Πατρών.

Επίσης, για ορισμένους φοιτητές φαίνεται να μην υφίσταται παροχή βοήθειας, πράγμα που σημαίνει ότι τα προβλήματα παραμένουν, τα οποία συνηθίζουν και υπομένουν. Συνεπώς, οι πανεπιστημιακές υπηρεσίες φοιτητικής στήριξης φαίνεται να μην ικανοποιούν το σύνολο των φοιτητικών αναγκών γιατί:

- ένα μέρος (λιγότερο από 64,3%) τις γνωρίζει (με εξαίρεση τη σίτιση, τη στέγαση και το γυμναστήριο που τις γνωρίζει η συντριπτική πλειονότητα) και
- μια μειονότητα (λιγότερο από 7,7%) χρησιμοποιεί αυτές που γνωρίζει (με εξαίρεση τη σίτιση και το γυμναστήριο).

Πανεπιστημιακές υπηρεσίες στήριξης	Γνώση πανεπιστημιακών υπηρεσιών στήριξης	Χρήση πανεπιστημιακών υπηρεσιών στήριξης
Γραφείο Διασύνδεσης	48,20 %	6,3 %
Γραφείο Ψυχολογικής Στήριξης	64,3 %	2,3 %
Γραφείο Κοινωνικής Μέριμνας	50,9 %	4,8 %
Σίτιση	98,6 %	89,5 %
Στέγαση	94,6 %	7,7 %
Ιατρικές υπηρεσίες	38 %	7,3 %
Πανεπιστημιακό Γυμναστήριο	91,8 %	36,2 %

Πίνακας 1: Γνώση – Χρήση πανεπιστημιακών υπηρεσιών φοιτητικής στήριξης

3. Συμπεράσματα

Η έρευνα έδειξε ότι ακόμα και σε ιδρύματα, όπως είναι το Πανεπιστήμιο Πατρών, με ιδανικό προφίλ φοιτητών ως προς τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, υπάρχουν φοιτητές που έχουν ανάγκες πολλαπλής φύσεως.

Το Πανεπιστήμιο Πατρών έχει αναπτύξει μια σειρά από υπηρεσίες στήριξης που αποσκοπούν στην ικανοποίηση των αναγκών που αναδείχθηκαν. Ωστόσο, με εξαίρεση τη σίτιση, τη στέγαση και το γυμναστήριο, πολλοί φοιτητές δε γνωρίζουν τις προσφερόμενες υπηρεσίες, ενώ αναφορικά με τη χρήση των υπηρεσιών, η εικόνα είναι μάλλον αποκαρδιωτική στον βαθμό που ελάχιστοι φοιτητές τις έχουν χρησιμοποιήσει (με εξαίρεση τη σίτιση και εν μέρει το γυμναστήριο).

Συνεπώς, οι υπηρεσίες φοιτητικής στήριξης φαίνεται να μην ικανοποιούν το σύνολο των φοιτητικών αναγκών, εφόσον μία μειονότητα χρησιμοποιεί αυτές που γνωρίζει (με εξαίρεση τη σίτιση και το γυμναστήριο).

Με βάση τα ανωτέρω, φαίνεται ότι, αφενός, ένα πανεπιστήμιο πρέπει να προσφέρει υπηρεσίες που να καλύπτουν όλο το φάσμα των φοιτητικών αναγκών, αφετέρου, αυτές οι υπηρεσίες πρέπει όχι μόνο να είναι γνωστές στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού του αλλά και να χρησιμοποιούνται από αυτό.

4. Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ευαγγελάκου, Π. (2019). Οι ανάγκες των φοιτητριών/φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων για στήριξη εκπαιδευτική, ψυχολογική και επαγγελματικού προσανατολισμού: η περίπτωση του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. *Academia*. 14.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α. (2016). Ο ρόλος της αυτοβοήθειας για την επιτυχή φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Το εργαλείο «ΣΠΟΥΔΑ...ΖΩ», ένας ψηφιακός 370 οδηγός αυτοβοήθειας για νέους, σπουδαστές και φοιτητές. Κυπροελλαδικό Συνέδριο. Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή, 2016. «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός 2020». Αθήνα, 10/12/2016.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α. (2007). Συμβουλευτικές Υπηρεσίες για Φοιτητές: Θεσμοί υλοποίησης της πολιτικής ψυχικής υγείας – mental health policy- στα Πανεπιστήμια της Ευρώπης σήμερα. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 80-81, 116-132.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1989). *Ψυχολογικά - εκπαιδευτικά - κοινωνικά πρόβλημα των φοιτητών/σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, 10-11, 23-31.
- Ποθουλάκης, Χ. (1989). *Ελληνική Νεολαία, η Πολιτική της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, Δούλκερη Τέσσα. Ελληνική Νεολαία (Εκπαίδευση, Απασχόληση, Ελεύθερος χρόνος)*. Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικών Επιστημών), Παπαζήσης, Αθήνα.
- Rott, G. (2006). Η παγκοσμιοποίηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Προκλήσεις και Ευκαιρίες για Άσκηση Ψυχολογικής Συμβουλευτικής. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 76-77, 118-129.
- Rott, G. (1996). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα συναισθήματα, τα γνωσιακά σχήματα και την συμπεριφορά ως επίκεντρο προσοχής για την Ανώτατη Εκπαίδευση και τη συμβουλευτική φοιτητών. Στο Καλαντζή – Αζίζι, Α. (επιμ.) *Ψυχολογική Συμβουλευτική Φοιτητών*. (14 – 47). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Chevallier, T., Landrier, S. & Nakhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur. Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. OVE. La Documentation française, Paris.
- Churchill, G., & Suprenant, C. (1982). An investigation into the determinants of consumer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19, 491-504.
- Delene, L., & Bunda, M. (1991). *The assessment of service quality in higher education*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University. (ERIC Document Reproduction Service No. HE 024 725).
- ESU (2015). *Policy Paper on Social Dimension*. Brussels: European Students' Union (ESU).
- ESU (2012). *Bologna with Student Eyes 2012*. Brussels: European Students' Union (ESU).
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: a review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251-259.
- OECD (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oliver, R. L. & DeSarbo, W. S. (1989) Processing of the satisfaction response in consumption: a suggested framework and research proposition, *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 2, pp. 1–16.
- Seymour, D. T. (1994). *Total Quality Management: Is it worth doing? (New Directions for Higher Education No. 86)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wolter, A. (2015). Massification and diversity: Has the expansion of higher education led to a changing composition of the student body? European and German experiences. In P. Zgaga, U. Teichler, & H. G. Schetze (Eds.), *Higher education research and policy. Higher education reform. Looking back – looking forward* (pp. 149-171). Frankfurt a. M., Germany: Peter Lang GmbH.

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΝΔ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ (1974-1981).

Καλλέργης Στέργιος

Υποψήφιος Διδάκτορας Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Περίληψη

Η Ελλάδα, τόσο μετά τον Β'ΠΠ όσο και μετά το τέλος του εμφυλίου, προσπαθούσε να ανασυγκροτηθεί έτσι ώστε να ενσωματωθεί σε νέα πλέον πραγματικότητα. Μετά από 18 χρόνια επιβλήθηκε στην Ελλάδα η δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου με αποτέλεσμα όλες οι ενέργειες να τεθούν μετέωρες. Με την εγκαθύδριση ξανά της Δημοκρατίας στη χώρα στις 24 Ιουλίου του 1974 αρχικά και με την οριστικοποίησή της το Νοέμβριο του ίδιου έτους μέσω εκλογών, η Ελλάδα μπήκε ξανά σε τροχιά επανεκκίνησης. Από τις εκλογές αναδείχθηκε πρώτη δύναμη η ΝΔ η οποία και ξεκίνησε την διαδικασία της ανασύγκροτησης. Μέσα στις όλες ενέργειες που επεδίωξε να αναμορφώσει ήταν και ο τομέας της εκπαίδευσης. Σκοπός λοιπόν της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει, τόσο τις πολιτικές εξελίξεις σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που συντελέστηκαν στη χώρα την περίοδο διακυβέρνησης από τον Κωνσταντίνο Καραμανλή όσο και τις αντιδράσεις στις μεταρρυθμίσεις.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, πολιτικές εξελίξεις, ανασυγκρότηση, μεταρρυθμίσεις

1. Εισαγωγή

Η πτώση της δικτατορίας άλλαξε το πολιτικό σκηνικό της χώρας. Στις 21 Νοεμβρίου 1974 ύστερα από εκλογές σχηματίστηκε η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Καραμανλή, ενώ ένα μήνα αργότερα ο ελληνικός λαός με δημοψήφισμα αποφάνθηκε υπέρ της αβασίλευτης δημοκρατίας. Η θητεία του Κωνσταντίνου Καραμανλή ανανεώθηκε ξανά στις 20 Νοεμβρίου του 1977 ύστερα από νέες βουλευτικές εκλογές.

Τον Μάρτιο του 1975 ψηφίστηκε νέο σύνταγμα με το οποίο επανήλθε σε ισχύ και κατοχυρώθηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και το δικαίωμα της δωρεάν εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες. Το Σύνταγμα του 1975 απέλειψε επίσης την συνταγματική διάταξη του 1911 που κατοχύρωνε την καθαρεύουσα ως επίσης γλώσσα του κράτους. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν ευνοϊκές προϋποθέσεις για την εισαγωγή και καθιέρωση της δημοτικής σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, καθώς η καθαρεύουσα έχασε το συνταγματικό της έρεισμα. Το 1975 ψηφίστηκε ο νόμος 186/1975 «Περί Εκπαιδεύσεως Μελετών Επιμορφώσεως» που ίδρυσε το ΚΕΜΕ με σκοπό την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της ανώτατης εκπαίδευσης τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής.

Το 1976 παρουσιάστηκαν στη Βουλή δύο νομοσχέδια τα οποία θα γινόντουσαν νόμος του κράτους. Ο πρώτος νόμος ήταν ο 309/76 που αφορούσε την οργάνωση και την διοίκηση της Γενικής Εκπαίδευσης επί υπουργίας Ζέππου και ο νόμος 576/1977 ο οποίος αφορούσε την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση με βασικό εισηγητή τον υφυπουργό Παιδείας Βασίλη Κοντογιαννόπουλο.

2. Ο Νόμος 309/1976 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης»

2.1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η οργάνωση της γενικής εκπαίδευσης κατά την πρώτη μεταπολιτευτική κυβέρνηση γίνεται αντιληπτή κυρίως από τον νόμο 309/1976 με τίτλο: «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως». Ο νόμος δημοσιεύτηκε στις 30 Απριλίου 1976 και έφερε τις υπογραφές του Προέδρου της Δημοκρατίας, Κωνσταντίνου Τσάτσου, του Υπουργού Προεδρίας Κυβερνήσεως και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γεωργίου Ράλλη, αλλά και του Υπουργού Δικαιοσύνης, Κωνσταντίνου Στεφανάκη.

Αρχικά, ο νόμος αυτός, από την πρώτη κιόλας παράγραφο του πρώτου άρθρου του, αναφέρει ότι η Γενική εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Νηπιαγωγεία, τα Δημοτικά Σχολεία, τα Γυμνάσια και τα Λύκεια. Στις παραγράφους 2 και 3, θεσπίζεται η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση μέσα από την φοίτηση των μαθητών χωρίς καμία απολύτως οικονομική επιβάρυνση, η δωρεάν παροχή διδακτικών βιβλίων αλλά και η κάλυψη των εξόδων λειτουργίας από το κράτος. Στο άρθρο 2, στις παραγράφους 1 και 2, καθορίζεται το ζήτημα της επικρατούσας γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα που θα επικρατούσε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς θα αποτελούσε όχι μόνο την γλώσσα με την οποία θα γινόταν η διδασκαλία αλλά θα αποτελούσε τόσο αντικείμενο για να διδαχτεί όσο και η γλώσσα γραφής των σχολικών εγχειριδίων, ήταν η Νεοελληνική. Ως Νεοελληνική γλώσσα ορίζονταν η δημοτική γλώσσα με την οποία εκφράζονταν ο λαός αλλά και οι δόκιμοι συγγραφείς, χωρίς ιδιοματισμούς και ακρότητες. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2013), ο οποίος επικαλείται αποσπάσματα από τα πρακτικά της Βουλής εκείνης της περιόδου, διαπιστώνεται η ανακούφιση για την αντιμετώπιση του θέματος της διγλωσσίας, ενός πολύκροτου αλλά και αρκετά ταλαίπωρου για τον ελληνικό λαό θέμα.

Στο πρώτο μέρος του νομοσχεδίου αναλύεται η δημοτική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της γενικής εκπαίδευσης και περιλαμβάνει το νηπιαγωγείο και μετέπειτα το δημοτικό. Το νηπιαγωγείο, όπως αναφέρεται στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 4, σκοπεύει στην συμπλήρωση και την ενίσχυση της αγωγής που έχουν λάβει τα παιδιά στο πλαίσιο της οικογένειας, μέσα από την διδασκαλία τρόπων έκφρασης και συμπεριφοράς και με την καλλιέργεια έξεων, ώστε τα παιδιά να αναπτυχθούν διανοητικά και σωματικά ανάλογα με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η φοίτηση σε αυτά είναι διετής και προαιρετική, σύμφωνα με την δεύτερο και τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου, ωστόσο μπορεί να καταστεί υποχρεωτική από το Υπουργείο Παιδείας για καθορισμένες περιοχές της χώρας. Τα νηπιαγωγεία εν λειτουργία, σύμφωνα με το άρθρο 6 ήταν μονοθέσια ή διθέσια, ανάλογα με το πλήθος των μαθητών, ενώ όπως αναφέρει ο Καραφύλλης (2013) η αναλογία τοποθετούνταν στον έναν νηπιαγωγό ανά τριάντα νήπια. Το Υπουργείο Παιδείας μέσα από αντίστοιχα προεδρικά διατάγματα φαίνεται ότι καθορίζει, σύμφωνα με το άρθρο 6, ένα πλήθος θεμάτων όπως η οργάνωση και η λειτουργία των νηπιαγωγείων, οι προϋποθέσεις εισόδου των μαθητών, η χρονική διαμόρφωση της σχολικής περιόδου, η προσφερόμενη αγωγή αλλά και οποιαδήποτε άλλη λεπτομέρεια.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η δομή των δημοτικών σχολείων, ξεκινώντας από το άρθρο 11 όπου στην πρώτη παράγραφο περιγράφεται ο σκοπός του. Ο σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η τοποθέτηση των βάσεων της αγωγής στους μαθητές, που σημαίνει να διευρυνθούν οι εμπειρίες, να αναπτυχθούν σωματικές και διανοητικές ικανότητες, να αποκτηθούν γνώσεις τόσο για τον φυσικό όσο και για τον ιστορικό κόσμο, να καλλιεργηθούν στοιχεία όπως η παρατηρητικότητα, ο στοχασμός, η ευαισθησία και η ηθική συνείδηση και γενικότερα να τεθούν οι βάσεις της θρησκευτικής, εθνικής και ανθρωπιστικής αγωγής. Στην δεύτερη παράγραφο τονίζεται ότι η φοίτηση στα δημοτικά σχολεία είναι εξαστής και υποχρεωτική, εγγράφονται σε αυτό σύμφωνα με την τρίτη παράγραφο όλοι ανεξαρτήτως φύλου όσοι έχουν συμπληρώσει πέντε χρόνια και έξι μήνες ζωής και στο τέλος αυτού, ενώ σύμφωνα με την τέταρτη παράγραφο, όταν αποφοιτούν λαμβάνουν το Απολυτήριο. Τα δημοτικά σχολεία στη λειτουργία, σύμφωνα με το άρθρο 12, ήταν από μονοθέσια έως δεκαπενταθέσια,

ανάλογα με το πλήθος των εγγεγραμμένων μαθητών, ενώ η σχετική αναλογία ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές είναι τριάντα προς ένα. Το θέμα της οργάνωσης και της λειτουργίας των δημοτικών σχολείων παρουσιάζει την ίδια κατάσταση όπως τα νηπιαγωγεία, σύμφωνα με το άρθρο 13, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας έχει επιφορτιστεί με τις συγκεκριμένες αρμοδιότητες και εκδίδει για αυτά προεδρικά διατάγματα.

2.2 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στο δεύτερο μέρος του νομοσχεδίου λαμβάνει χώρα η ανάλυση της μέσης εκπαίδευσης, μετά από την ανάλυση της δημοτικής εκπαίδευσης. Η πρώτη παράγραφος του άρθρου 25 τονίζει ότι η μέση εκπαίδευση είναι η δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και οι φορείς παροχής είναι αρχικά το γυμνάσιο και μετέπειτα το λύκειο. Σύμφωνα με την δεύτερη παράγραφο, οι δύο φορείς παροχής, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, αποτελούν ξεχωριστά σχολεία υπό την ίδια σκέπη διεύθυνσης και προσωπικού.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αυτού του μέρους εστιάζει στα Γυμνάσια. Το άρθρο 26 ξεκινά με τον σκοπό, την φοίτηση και τους τίτλους. Ο σκοπός του Γυμνασίου, όπως αναφέρεται στην πρώτη παράγραφο, είναι η συμπλήρωση και η εμπέδωση της εγκύκλιας μόρφωσης. Ειδικότερα, σκοπεύει στην εξάσκηση με ορθολογικό τρόπο στην έκφραση των συναισθημάτων, στην παρατήρηση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, να αποκτήσουν ιστορική γνώση, να συνειδητοποιήσουν ο κάθε ένας τις κλίσεις του, να αναπτύξει ηθική, θρησκευτική και εθνική συνείδηση αλλά και δημοκρατικό φρόνημα στους πολίτες. Η φοίτηση, σύμφωνα με την δεύτερη παράγραφο, είναι τριετής και υποχρεωτική, ενώ δυνατότητα εγγραφής σε αυτό έχουν όσοι έχουν ολοκληρώσει το δημοτικό και χωρίς την πραγματοποίηση εξετάσεων. Η υποχρεωτικότητα αυτής της βαθμίδας, σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2013), επανάφερε την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και έτσι συνεπάγονταν την κατάργηση των εξετάσεων, που απαιτούνταν για την μετάβαση από την δημοτική εκπαίδευση στο Γυμνάσιο, όπως ίσχυε μέχρι τότε.

Το άρθρο 28 επεξηγεί τους τύπους, την οργάνωση και τη λειτουργία των Γυμνασίων. Τα Γυμνάσια διακρίνονταν σε ημερήσια και εσπερινά, ένα στοιχείο που όπως αναφέρεται στον Καραφύλλη (2013) βοήθησε αρκετά τους εργαζόμενους νέους, πρόσφεραν γενική κατεύθυνση, ενώ το μαθητικό όριο καθορίζονταν σε 40 μαθητές ανά τάξη. Στην έκτη παράγραφο του άρθρου 28 αναφέρονται ένα πλήθος θεμάτων που αφορούσαν τα σχολεία και καθορίζονταν από τις αποφάσεις του Υπουργείου. Μεταξύ άλλων, στα θέματα ήταν η οργάνωση και η λειτουργία των Γυμνασίων και τα διδασκόμενα μαθήματα, τα οποία όπως αναφέρονται και στον Καραφύλλη (2013) προέρχονταν από τον θεολογικό (Θρησκευτικά), φιλολογικό (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση, Έκθεση, Νέα Ελληνική Γραμματεία και Ιστορία), φυσικομαθηματικό (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Γεωγραφία, Βιολογία και Ανθρωπολογία), καλλιτεχνικό (Μουσική) και τεχνολογικό κύκλο, γυμναστική, ενώ προσφέρονταν και μαθήματα που έθεταν τους μαθητές σε επαφή με τα δημοκρατικά στοιχεία οργάνωσης της πολιτείας (αγωγή του πολίτη) αλλά και με τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Επιπλέον, καθορίζονταν τόσο τα ωρολόγια όσο και τα αναλυτικά προγράμματα, ο χαρακτηρισμός των μαθημάτων, το σχολικό ημερολόγιο, τις μαθησιακές μεταβολές των μαθητών και τις ποινές, τις εξετάσεις που σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2013) αρχικά καταργήθηκαν οι εξετάσεις Φεβρουαρίου και έπειτα εκείνες του Ιουνίου, τις βαθμολογίες και τους τίτλους. Τέλος, ακόμα ένα σημαντικό στοιχείο ήταν η κατάργηση του διαχωρισμού των γυμνασίων αρρένων και θηλέων με την καθιέρωση της μεικτής φοίτησης.

3. Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση

Η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση ρυθμίζεται κυρίως από τον νόμο 576/1977 με τίτλο: «*Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως*» και αντίστοιχα προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις.

Στο πρώτο μέρος αναλύονται γενικές διατάξεις που αφορούν την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Αρχικά, στο πρώτο άρθρο και στην πρώτη παράγραφο γίνεται η διάκριση μεταξύ Μέσης

Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ανώτερης, οι οποίες σύμφωνα με την δεύτερη και τρίτη παράγραφο παρέχονται είτε σε τεχνικές και επαγγελματικές σχολές ή τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια είτε σε Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές. Ακόμα, σύμφωνα με την τέταρτη παράγραφο του ίδιου άρθρου προβλέπονται τα ημερήσια αλλά και τα εσπερινά σχολεία. Στην όγδοη παράγραφο αναφέρεται ρητά ότι η ανάπτυξη αυτού του είδους της εκπαίδευσης εντάσσεται στο γενικότερο πρόγραμμα ανάπτυξης της χώρας. Όλα τα παραπάνω, όπως θεσπίζεται στο δεύτερο άρθρο του νομοσχεδίου, αποτελούν δημόσια και δωρεάν αγαθά. Επιπλέον, στο τρίτο άρθρο καθορίζεται ένα ακόμα ζήτημα κομβικής σημασίας, το οποίο δεν είναι άλλο από το ζήτημα της γλώσσας. Όπως και στον νόμο για την γενική εκπαίδευση, έτσι και εδώ, θεσπίζεται ρητά η χρήση της Νεοελληνικής – δημοτικής γλώσσας σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 4, το προσωπικό μπορεί να διαχωριστεί σε αυτούς που έχουν εποπτικό ρόλο, εκπαιδευτικό και διοικητικό.

Στο δεύτερο μέρος αναλύεται πιο συγκεκριμένα η μέση τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία όπως αναφέρεται στο άρθρο 5, συγκαταλέγεται στην δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο στόχος των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, όπως αυτός αναφέρεται στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 6, δεν είναι άλλος από την εμπέδωση της γενικής μόρφωσης που παρέχει το Γυμνάσιο αλλά και η ανάπτυξη τόσο δεξιοτήτων όσο και γνώσεων χρήσιμων για την εκτέλεση μίας τεχνικής ή επαγγελματικής ειδικότητας. Σύμφωνα με την δεύτερη και τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου, η φοίτηση διαρκεί από δύο έως τέσσερα εξάμηνα και δικαίωμα εγγραφής σε αυτό είχαν χωρίς εξετάσεις είτε όσοι είχαν απολυτήριο Γυμνασίου είτε είχαν ολοκληρώσει την φοίτηση στην Τρίτη τάξη εξατάξιου Γυμνασίου. Στο άρθρο 7 παρατίθενται λεπτομέρειες σχετικά με τις προϋποθέσεις ίδρυσης, κατάργησης, μετατροπής αλλά και μεταφοράς αυτών των σχολών. Σύμφωνα με την πρώτη παράγραφο του άρθρου 8, καθορίζεται το αριθμητικό όριο των μαθητών μίας τάξης σε 35 έως και σε ξεχωριστές περιπτώσεις 40 μαθητές μέσα σε μία τάξη.

Ο στόχος των Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων, όπως αυτός αναφέρεται ρητά στη πρώτη παράγραφο του άρθρου 9, είναι η ευρύτερη μόρφωση συγκριτικά με το επίπεδο της παρεχόμενης μόρφωσης του Γυμνασίου αλλά και η μετάδοση γνώσεων απαραίτητων ώστε να απασχοληθεί κανείς σε αυτούς τους κλάδους με επιτυχία. Σύμφωνα με την δεύτερη και τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου, η φοίτηση διαρκεί έξι εξάμηνα και δικαίωμα εγγραφής σε αυτό είχαν μετά από εξετάσεις όσοι είχαν απολυτήριο Γυμνασίου ή είχαν ολοκληρώσει την φοίτηση στην τρίτη τάξη εξατάξιου Γυμνασίου ή ήταν απόφοιτοι κατώτερης σχολής. Επιπλέον, σύμφωνα με την τέταρτη παράγραφο του άρθρου 8, οι απόφοιτοι των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών είχαν την δυνατότητα, αν επιθυμούσαν, να εγγραφούν μετά από εξετάσεις στο τρίτο εξάμηνο των Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων. Τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια, όπως αναφέρεται στον Καραφύλλη (2013), ήταν ισότιμα με τα Λύκεια της Γενικής Εκπαίδευσης, οι διαφορές στα μαθήματα τους ήταν η μη ύπαρξη του μαθήματος των Αρχαίων στα Τεχνικά – Επαγγελματικά Λύκεια αλλά προσφέρονταν περισσότερα τεχνικά μαθήματα σε αυτά. Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές αυτών των Λυκείων να εισέρχονται σε κάποιες σχολές, όπως αναφέρεται στο άρθρο 10, με τους ίδιους όρους όπως αυτοί των Γενικών Λυκείων και εφόσον έχει

παρακολουθήσει κατά την διάρκεια του Λυκείου κάποια προαπαιτούμενα για κάθε σχολή μαθήματα. Το άρθρο 11 επισημαίνει τις προϋποθέσεις για την ίδρυση, την κατάργηση, την μετατροπή αλλά και την μεταφορά μίας τέτοιας σχολικής μονάδας αλλά και άλλες λεπτομέρειες σχετικά με την οργάνωση και την λειτουργία αυτών. Οι κανόνες που ισχύουν για τις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές εφαρμόζονται ανάλογα και σε αυτό το είδος σχολικής μονάδας. Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 12, οι σχολικές μονάδες που είχαν την έδρα τους σε μία πόλη μπορούσαν να συγκροτήσουν ένα Κέντρο Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Τ.Ε.).

Στο δεύτερο κεφάλαιο αυτού του μέρους γίνονται γνωστές πολλές λεπτομέρειες σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως η διάκριση του σε διάφορους επιμέρους κλάδους, οι οργανικές θέσεις που προβλέπονται για τον καθένα αλλά και τα προσόντα διορισμού. Οι εκπαιδευτικοί της Μέσης

Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μπορούν να διακριθούν και να κατηγοριοποιηθούν, σύμφωνα με το άρθρο 13, σε 11 επιμέρους κλάδους ανάλογα με το πτυχίο τους. Στα άρθρα 17 και 18 καθορίζεται τόσο το θέμα των προϋποθέσεων για τα πρόσωπα που ασκούν διοίκηση σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα όσο και το ζήτημα της διδασκαλίας αλλά και όλα τα συναφή με αυτή θέματα. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 18 γίνεται γνωστές οι προβλεπόμενες από τον νόμο ώρες διδασκαλίας. Ένας εκπαιδευτικός που δεν ασκεί διοίκηση και ανάλογα με τον κλάδο του ξεκινά από τις 30 ώρες εβδομαδιαίως στην περίπτωση ενός πτυχιούχου κατώτερης τεχνικής σχολής, 24 ώρες για έναν από μέση τεχνική σχολή και 22 έως και 18 βάσει μισθολογικού κλιμακίου για τους κατόχους πτυχίων ανώτατων και ανώτερων σχολών. Τα διοικητικά όργανα διαφοροποιούνται στις ώρες διδασκαλίας. Ο προϊστάμενος εργαστηρίου προβλέπεται να διδάσκει 20 ώρες, ενώ ο προϊστάμενος τμήματος 16 ώρες. Οι Διευθυντές Λυκείου και Σχολών προβλέπονται να ασκούν διδακτική δραστηριότητα για 10 ώρες εβδομαδιαίως, ενώ ο Διευθυντής του Κ.Ε.Τ.Ε. 8 ώρες.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο σχετικά με την μέση τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αναλύεται η εποπτική διαδικασία. Η εποπτική διαδικασία, σύμφωνα με το άρθρο 19, ασκείται από τους Γενικούς Επιθεωρητές και τους Επόπτες. Η χώρα διαιρείται σε 18 εκπαιδευτικές περιφέρειες, σύμφωνα με την πρώτη παράγραφο του άρθρου 20, ενώ σύμφωνα με την δεύτερη παράγραφο σε αυτές προϊσταται ο εκάστοτε Γενικός Επιθεωρητής. Το άρθρο 21 καθορίζει ότι οι θέσεις των Γενικών Επιθεωρητών είναι 23, ενώ όσοι δεν ασκούν ρόλο προϊσταμένου σε κάποια εκπαιδευτική περιφέρεια βρίσκονται παρά τους Επόπτες. Ο ρόλος τους είναι να διοικούν, να επιθεωρούν, να καθοδηγούν και να ελέγχουν όλες τις σχολικές μονάδες της περιφέρειας και το εκάστοτε προσωπικό, ενώ στις περιπτώσεις των Γενικών Επιθεωρητών παρά των Εποπτών ο ρόλος τους είναι επιθεωρησιακός, καθοδηγητικός και ελεγκτικός ως προς το προσωπικό της ειδικότητάς τους. Η χώρα, πέρα όμως από τις 18 εκπαιδευτικές περιφέρειες, διαιρείται σύμφωνα με το άρθρο 22 σε τέσσερις ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες, στις οποίες προϊσταται ο Επόπτης. Το άρθρο 23 καθορίζει τις θέσεις των Εποπτών σε τέσσερις, ενώ είναι διοικητικοί προϊστάμενοι του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού, καθοδηγούν τους Γενικούς Επιθεωρητές, οργανώνουν την επιστημονική βάση των Προτύπων Σχολείων και έχουν επίσης ρόλο στις επιμορφωτικές δράσεις του προσωπικού.

4. Το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η καινοτομία του συστήματος των Πανελλαδικών Εξετάσεων ήταν η διπλή εξεταστική δοκιμασία, τόσο στην Β' όσο και στην Γ' Λυκείου που ήταν υποχρεωτική για όλους τους μαθητές. Αυτή ακριβώς η καινοτομία, η πρόσδεση του συστήματος εισαγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαιδευτική διαδικασία, συνεπαγόταν τη μεταφορά κάθε εκπαιδευτικής, κοινωνικής ανισότητας και διάκρισης μέσα στο λύκειο (Clogg, 2015; Δημαράς, 2013). Και βέβαια η καινοτομία αυτή όχι μόνο δεν έφερε την πολυπόθητη και πολυδιαφημιζόμενη ελεύθερη εισαγωγή στα πανεπιστήμια, αλλά αντίθετα μείωσε τον αριθμό των υποψηφίων, και αυτό οφειλόταν στις διπλές εξετάσεις Β' και Γ' Λυκείου και στο γεγονός ότι οι υποψήφιοι πλέον ήταν μόνο οι απόφοιτοι της Γ' Λυκείου του ίδιου ακαδημαϊκού έτους. Την ίδια στιγμή βέβαια, όπως ήταν άλλωστε φυσικό, αυξήθηκε η φοιτητική μετανάστευση (Γκλάβας, 2021).

Το νέο εξεταστικό σύστημα παρουσιάστηκε από την πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας με την βεβαιότητα ότι η εισαγωγή στα πανεπιστήμια με το νέο σύστημα δεν θα εξαρτώταν στο εξής από παράγοντες όπως τα φροντιστήρια που ελάχιστη σχέση έχουν με την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Όμως, η βασική καινοτομία των Πανελλαδικών Εξετάσεων, δηλαδή η διπλή εξεταστική δοκιμασία, καθιέρωσε την ταχύτατη εξάπλωση των φροντιστηρίων, αφού μετέτρεψε τη λυκειακή βαθμίδα σε εξεταστικό κέντρο. Ως αποτέλεσμα, τα περίπου 500 φροντιστήρια που υπήρχαν στα τέλη της δεκαετίας του '70 και πιο συγκεκριμένα το 1977, το 1982 έγιναν περίπου 1.000 στην Αθήνα και σε όλες τις πρωτεύουσες των νομών (Καραφύλλης, 2013; Κάτσικας & Θεριανός, 2013).

Η αναλογία υποψηφίων εισακτέων την περίοδο 1975-1979 ήταν 4:1, δηλαδή για κάθε μία προσφερόμενη θέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαμε τέσσερις υποψηφίους. Αν μάλιστα την

περίοδο αυτή την αναλογία υποψηφίων-προσφερόμενων θέσεων στα ΑΕΙ για τα οποία βεβαίως ενδιαφέρεται η συντριπτική πλειονότητα των υποψηφίων, θα διαπιστώσει κάποιος ότι για κάθε μία θέση στριμώχονταν 6-7 υποψήφιοι (Κυπριανός, 2011).

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Μετά την πτώση της χούντας, στις 24 Ιουλίου του 1974, αν και η Δημοκρατία αποκαταστάθηκε από την κυβέρνηση εθνικής ενότητας, κανένας από τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης δεν τιμωρήθηκε για ό,τι έπραξε κατά τα χρόνια της δικτατορίας. Ωστόσο, με το Ν.Δ. 76/1974 επαναπροσλήφθηκαν όσοι υπάλληλοι είχαν διωχθεί τα χρόνια της Χούντας (Καραφύλλης, 2013).

Με την ψήφιση του Ν. 309/1976, Φ.Ε.Κ. 100/30-4-1976, άρθρ. 73, δημιουργήθηκε Ειδικό Συμβούλιο Κρίσεως, για να εξετάσει την περίπτωση οποιουδήποτε κωλύματος κατά την προαγωγή των επιθεωρητών. Σε αυτό (το Ειδικό Συμβούλιο Κρίσεως) συμμετείχαν, όπως κατάγγειλε το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε., αρεοπαγίτης, γνωστός στους νομικούς κύκλους ως πρόεδρος στρατοδικείου της χούντας και σύμβουλος του ΚΕΜΕ, που δημοσίευε επιφυλλίδες στο δημοσιογραφικό όργανο της χούντας «Ελεύθερος Κόσμος». Ο συγκεκριμένος, χωρίς να εκθέσει στοιχεία και αποδείξεις, αποφάσισε: «(...)κανένας Επιθεωρητής του δικτατορικού Ν.651/1970 και των προηγούμενων δεν ανέπτυξε ηθελημένη δραστηριότητα για να στηρίξει το τυραννικό καθεστώς και αφού τινές προσεκόμισαν και τις διαταγές των προϊσταμένων τους εκείνης της περιόδου για κανέναν δεν υπάρχει κώλυμα προαγωγής σε θέση εποπτικού προσωπικού του Ν.309/1976». Το Δ.Σ της ΔΟΕ, με αφορμή την απόφαση αυτή, ήρθε σε σύγκρουση με τον Υφυπουργό Παιδείας της Κυβέρνησης (Ν.Δ.) Βασίλη Κοντογιαννόπουλο και διώχθηκαν όλοι πειθαρχικά (Κάτσικας & Θεριανός, 2013). Με τον ίδιο νόμο (309/76) συστάθηκαν 16 θέσεις Εποπτών Δημοτικής Εκπαίδευσης για τις αντίστοιχες Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν διοικητικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες ως προϊστάμενοι του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ίδιοι συνέτασσαν έκθεση αξιολόγησης των Επιθεωρητών της περιφέρειάς τους, ενώ, παράλληλα, καθοδηγούσαν τους δασκάλους, συντόνιζαν και παρακολουθούσαν την επιμόρφωσή τους, ενώ τη θέση αυτή μπορούσαν να αποκτήσουν Επιθεωρητές Α' μετά από διετή προϋπηρεσία στη θέση τους (Καραφύλλης, 2013).

Δημιουργήθηκαν 240 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες και κατ' επέκταση 240 θέσεις Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης, με το άρθρο 20 του Νόμου 309/76 (54 θέσεις επιθεωρητών Α' και 186 Επιθεωρητών Β'). Ακόμα, δημιουργήθηκαν 20 θέσεις Επιθεωρητών Προσχολικής Αγωγής και 2 θέσεις Επιθεωρητών Ειδικών Σχολείων (Μπουζάκης, 2005; Τζήκας, 2011). Σύμφωνα με το άρθρο 60 του νόμου που προαναφέρθηκε, οι επιθεωρητές αξιολογούσαν με βάση τους εξής τομείς:

- Επιστημονικών (επιστημονική κατάρτισις, πνευματικά προσόντα, συγγραφική εργασία, σπουδαί, πτυχία).
- Διδακτικών (παιδαγωγική κατάρτισις, διδακτική ικανότης)
- Διοικητικών (διοικητική δεξιότης)
- Ευσυνειδησία (υπηρεσιακή ευσυνειδησία, ηθικαί αμοιβαί)
- Δράσις και συμπεριφορά εντός και εκτός υπηρεσίας (ήθος, χαρακτήρ,
- κοινωνική παράστασις και δράσις, ποιναί) (Κάτσικας & Θεριανός, 2007)

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στη μεταπολίτευση συνεχίζεται, όπως και στην περίοδο της δικτατορίας, η διατήρηση «πελατειακών σχέσεων» με τους ανωτέρους της εκπαίδευσης και την κυβέρνηση. Έως το 1982, που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, αποτελούσε το όργανο που καθόριζε την υπηρεσιακή πορεία των εκπαιδευτικών, την άσκηση εξουσίας, τον έλεγχο των εθνικών, θρησκευτικών και κοινωνικών τους φρονημάτων και της ιδιωτικής τους ζωής. Με άλλα λόγια, ποτέ δε λειτούργησε ο θεσμός του επιθεωρητή ως συμβούλου και καθοδηγητή, όπως υποστηρίζουν οι οπαδοί της αξιολόγησης (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Οι γενικές συνελεύσεις, ως συνδικαλιστικό όργανο του κλάδου των δασκάλων, τόνιζαν το αίτημα για εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για θέματα

της δικαιοδοσίας τους και αντικατάσταση του θεσμού του επιθεωρητή από το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Το αίτημα των δασκάλων για την καθιέρωση των σχολικών συμβούλων αποσκοπούσε στην επιστημονική καθοδήγηση και την εκπαιδευτική και παιδαγωγική ανάπτυξη (Δημαράς, 2013). Το Υπουργείο Παιδείας, ως τελικός αποδέκτης των αποφάσεων των Γενικών Συνελεύσεων των δασκάλων, γνώριζε το επιτακτικό αίτημά τους για διαχωρισμό του διοικητικού από τον καθοδηγητικό ρόλο, οι οποίοι συνυπήρχαν στο πρόσωπο του επιθεωρητή. Η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., η οποία ανέλαβε την εξουσία μετά τις εκλογές του 1981, ικανοποίησε τις θέσεις των δασκάλων, προχωρώντας στην κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και την καθιέρωση στη θέση του, του θεσμού του σχολικού συμβούλου (Ν. 1304/1982/6-12- 1982, Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982). Ο θεσμός, όπως τόνισε ο Υφυπουργός Παιδείας Π. Μώραλης στην 53η Τακτική Γενική Συνέλευση των δασκάλων «(...)σχεδιάστηκε από τον κλάδο τους μακριά από πρότυπα που βοηθούν στην καθιέρωση σχέσεων εξάρτησης, στοιχείο στο οποίο οφείλεται η ποιοτική του ανωτερότητα αλλά και η ευαισθησία» (Γκλάβας, 2021).

Επομένως, η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους Επιθεωρητές διενεργήθηκε για τελευταία φορά κατά το σχολικό έτος 1981/82, κλείνοντας έναν κύκλο δεκαετιών για την ελληνική εκπαίδευση και ανοίγοντας το δρόμο για τους Σχολικούς Συμβούλους (Καραφύλλη, 2013).

6. Αντιδράσεις στις μεταρρυθμίσεις της Κυβέρνησης

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 αποτέλεσε τη πρώτη μεταπολιτευτική προσπάθεια αναμόρφωσης της εκπαίδευσης. Η μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε από μία κυβέρνηση προσκείμενη σε ένα συντηρητικό πολιτικό χώρο, που κατά το παρελθόν είχε διατυπώσει πολλές φορές διαφωνίες με τις εκάστοτε μεταρρυθμίσεις. Η μεταρρύθμιση του 1976 όπως έχει αποδειχθεί από αρκετούς ερευνητές έχει πολλά κοινά στοιχεία με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1929 και του 1964. Αυτή τη περίοδο, όμως, ευνοούσαν σε μεγάλο βαθμό οι πολιτικές συγκυρίες για να προχωρήσει μία μεταρρύθμιση με μέτρα που είχαν κάνει την εμφάνισή τους και σε άλλες μεταρρυθμίσεις αλλά για διάφορους λόγους δεν είχαν προχωρήσει (Δημαράς, 2013). Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για τις αντιδράσεις, είτε θετικές είτε αρνητικές, που δέχτηκε η μεταρρύθμιση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των ιδίων των εκπαιδευτικών που θα καλούνταν να πραγματοποιήσουν στην πράξη τα θεσπισμένα μέτρα, από τα υπόλοιπα κόμματα της αντιπολίτευσης, τα οποία όπως είναι φυσικό θα έκριναν τα εκπαιδευτικά μέτρα υπό το εκάστοτε ιδεολογικό τους πλαίσιο αλλά και από τις εφημερίδες της εποχής.

Μία μεταρρύθμιση στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας, όπως αυτή του 1976, δεν θα μπορούσε να μην επιφέρει θετικές ή αρνητικές αντιδράσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εκφράζονται μέσα από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, οι πανελλήνιες οργανώσεις των εκπαιδευτικών μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί συνδικαλιζούνται αποτελούν μεταξύ άλλων η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.). Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) είναι ένα δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο και ξεκίνησε την λειτουργία της το 1922, με σκοπό την οργάνωση των τοπικών συλλόγων για την προάσπιση των συμφερόντων των εκπαιδευτικών αλλά και ενός λαϊκού σχολείου (Γκλάβας, 2021; Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα η ομοσπονδία είχε παύσεις στην δραστηριότητα της, μέχρι το 1946 από όπου και η δραστηριότητα επανήλθε και συνεχίζει αδιάκοπα έως και σήμερα (Τζήκας, 2015). Η Οργάνωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) αποτελεί επίσης ένα δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο και ξεκίνησε την λειτουργία της το 1924, με σκοπό την οργάνωση των τοπικών ενώσεων (Ε.Λ.Μ.Ε.) για την υπεράσπιση των κλαδικών συμφερόντων αλλά και την βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάστασης. Όπως και η Δ.Ο.Ε. έτσι και η Ο.Λ.Μ.Ε. είχε ένα χρονικό διάστημα όπου η δραστηριότητα της γνώρισε παύσεις (Τζήκας, 2011).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έλαβε θετική αντίδραση από το κόμμα της Ένωσης Κέντρου – Νέων Δυνάμεων, εξάλλου αυτό γίνεται κατανοητό και από την συμμετοχή του Ευάγγελου

Παπανούτσου στη δημιουργία των δύο βασικών νομοσχεδίων αυτής. Η εκπαίδευση θα μπορούσε μέσα από την διακομματική χάραξη της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης να εκσυγχρονιστεί σε στέρεες βάσεις αποφεύγοντας αναταράξεις και ανατροπές (Μπουζάκης, 2005). Σχετικά με τα μέτρα του νόμου 309 του 1976, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, ένα μέτρο το οποίο χαιρετίστηκε ιδιαίτερα γιατί όχι μόνο δικαιώθηκαν οι αγώνες πολλών ανθρώπων όλα τα προηγούμενα χρόνια αλλά κυρίως γιατί αυτό θα συντελούσε στην βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου της κοινωνίας. Επιπλέον, θετική ανταπόκριση έλαβε και το μέτρο του διαχωρισμού της εκπαίδευσης στους παρακάτω φορείς: Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο. Η 9ετής υποχρεωτική εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε με θετική διάθεση καθώς με αυτό το μέτρο η νομοθεσία τείνει προς την ισότητα και την εξίσωση των μορφωτικών ευκαιριών ανεξαρτήτως άλλων παραγόντων αλλά και η κατάργηση της απαγόρευσης για την δημιουργία μεικτών σχολείων, αρρένων και θηλέων, αποτέλεσε ένα βήμα προς την ισότητα μεταξύ των ανδρών και των γυναικών αλλά και την παροχή ίσων ευκαιριών σχετικά με την μόρφωση και την εκπαίδευση (Δημαράς, 2013). Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση και όχι απευθείας από το πρωτογενές κείμενο συνετέλεσε και αυτή στην θετική αντιμετώπιση του νομοσχεδίου. Τέλος, αρνητικό στοιχείο σύμφωνα με την κριτική που άσκησε το κόμμα της Ένωσης Κέντρου – Νέων Δυνάμεων αποτέλεσε το προσωπικό που συνεργάστηκε με την δικτατορία και παρέμενε στη θέση του (Clogg, 2015; Καραφύλλης, 2013).

7. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν από τις κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας μετά τη μεταπολίτευση (1974-1981) είχαν σημαντικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Οι μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης έφεραν κάποια θετικά αποτελέσματα, όπως η διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και η βελτίωση των εγκαταστάσεων και του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ ακόμα ορισμένες μεταρρυθμίσεις ενδέχεται να μην έχουν επιτύχει τους στόχους τους ή να έχουν προκαλέσει αντιφάσεις. Για παράδειγμα, η πολιτικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος ή η έλλειψη συνοχής στις πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση. Τέλος, ορισμένοι μπορεί να θεωρούν ότι οι μεταρρυθμίσεις δεν ανταποκρίθηκαν στις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών, ενώ άλλοι μπορεί να επικροτούν τις προσπάθειες για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Clogg, R. (2015). Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770 – 2013 (3^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κάτοπτρο
- Γκλάβας, Σ. (2021, Απρίλιος 13). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η καθημερινή. Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/>
- Δημαράς, Α. (2013). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης – Το “ανακοπτόμενο άλμα”: Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833 – 2000 (Β. Βασιλού – Παπαγεωργίου, Επιμ.εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Καραφύλλης, Α.Τ. (2013). Νεοελληνική εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (2η αναθ. εκδ.). Γκάξι: εκδόσεις Κριτική
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ.Ν. (2007). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλλας
- Κυπριανός, Π. (2011). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 1974 - 2000. Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας, 46, 9-13. Ανακτήθηκε από: <https://impschool.gr/deltio-old/46.pdf>
- Κωστής, Κ. (2018). «Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας»: Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους, 18^{ος} – 21^{ος} αιώνας. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

- Μπουζάκης, Σ. (2005). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση (Τόμος Β' - δ' εκδ.). Αθήνα: Gutenberg
- Τζήκας, Χ. (2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976. Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας, 46, 5-8. Ανακτήθηκε από: <https://impschool.gr/deltio-old/46.pdf>

Νομοθεσίες Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Νόμος 186/1975 «Περί Εκπαιδύσεως Μελετών Επιμορφώσεως»
<https://www.anaconda.gr/gnwsiaiki-basi/nomos-186-4-10-1975/>

Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως»
https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1976/a/fek_a_100_1976.pdf&t=361c84ea35518ec62c036d2b430710c0

Νόμος 576/1977 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως» <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/322082/nomos-576-1977>

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΤΟ ΚΑΤΕΞΟΧΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ

Μπαζάνη Ευγενία
 Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παραδοσιακή παιδαγωγική όριζε την αγωγή ως την “εκούσια ενέργεια που ασκείται από ανηλίκους πάνω στους νέους για να τούς οδηγήσουν στην κατάσταση των ενηλίκων”. Αντίθετα, η σύγχρονη επιστημονική παιδαγωγική αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας, προσπαθεί μέσω αυτής να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου και να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στο ιδεώδες για μια πραγματική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων.

Σκοπός μας είναι να γίνει μια συστηματική ανάλυση της επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική τάξη και να εντοπιστούν σχέσεις ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές. Επιμέρους στόχοι είναι οι ακόλουθοι: να προσδιοριστεί το «στιλ» διδασκαλίας του δασκάλου και ο βαθμός της επιρροής του στις σχέσεις του με τους μαθητές του, να ερευνηθεί η λεκτική δραστηριότητα του δασκάλου και των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας και να προταθούν μέτρα σχετικά με τη βελτίωση της επικοινωνίας στην τάξη και την ανάπτυξη ομαδικού κλίματος και καλών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σ’ αυτή.

Λέξεις – Κλειδιά: ομάδα, εκπαίδευση, διδασκαλία, μάθηση, επικοινωνία

1. Εισαγωγή

Η παραδοσιακή παιδαγωγική όριζε την αγωγή ως την “εκούσια ενέργεια, που ασκείται από ανηλίκους πάνω στους νέους, για να τούς οδηγήσουν στην κατάσταση των ενηλίκων”. Ο ορισμός αυτός εκφράζει με χαρακτηριστικό τρόπο τη γενική αντίληψη της παλιάς παιδαγωγικής που, τόσο στο θεωρητικό όσο και στον πρακτικό τομέα, επικέντρωνε την προσοχή της στον ρόλο του ενηλίκου (δασκάλου, γονέα) και παραέβλεπε τον παιδαγωγικό ρόλο της ομάδας και την τεράστια σημασία της επικοινωνίας στον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο της ελληνικής πραγματικότητας.

Αντίθετα, η σύγχρονη επιστημονική παιδαγωγική αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας, προσπαθεί μέσω αυτής να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου και να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στο ιδεώδες για μια πραγματική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Μπορούμε να πούμε, ότι σκοπός τού σύγχρονου σχολείου είναι να εξασφαλίσει στο παιδί ευχάριστη και δημιουργική σχολική ζωή και να το αναπτύξει πολύπλευρα, ώστε να το καταστήσει ικανό ν' αντιμετωπίσει τη ζωή του "αύριο" και να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας δικαιότερης κοινωνίας.

Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι οι ακόλουθοι: 1. Να προσδιοριστεί το «στιλ» διδασκαλίας, αγωγής και μόρφωσης του δασκάλου και ο βαθμός της επιρροής του στις σχέσεις του με τους μαθητές του. 2. Να ερευνηθεί η λεκτική δραστηριότητα του δασκάλου και των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας. 3. Να προταθούν μέτρα σχετικά με τη βελτίωση της επικοινωνίας στην τάξη, την υποβοήθηση των σκοπών τάξης-ομάδας και την ανάπτυξη θερμού ομαδικού κλίματος και καλών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σ' αυτή.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Οι έννοιες της αγωγής, της μόρφωσης, της παιδείας και της εκπαίδευσης

Στην Παιδαγωγική γίνεται ευρεία χρήση ορισμένων εννοιών, οι οποίες όχι μόνο είναι συνηθισμένες στο παιδαγωγικό φαινόμενο αλλά και αποτελούν βασικές έννοιες αυτού. Από τους όρους αυτούς οι πιο βασικοί είναι: αγωγή, μόρφωση, παιδεία κι εκπαίδευση, οι οποίες πολλές φορές συγχέονται εννοιολογικός, ώστε να μην αποδίδεται σ' αυτούς το πραγματικό νόημα ή να χρησιμοποιούνται με την ίδια έννοια, ως συνώνυμες. Αν και οι όροι αυτοί ανήκουν στην ίδια εννοιολογική οικογένεια και πολλές φορές ταυτίζονται νοηματικά, εντούτοις ο καθένας τους έχει μια ειδικότερη σημασία και χρησιμοποιείται άλλοτε με ευρύτερη κι άλλοτε με στενότερη έννοια (Ξωχέλλης, 1984).

Αγωγή είναι η συνειδητή και κατά σχέδιο προς ένα ορισμένο σκοπό κατευθυνόμενη επίδραση ενός ώριμου ανθρώπου σ' έναν αναπτυσσόμενο. Αγωγή σημαίνει από τη μια μεριά εμπρόθετες καθοδηγητικές ενέργειες, ερεθίσματα, προσπάθειες των παιδαγωγών ή βελτιωμένες επιδράσεις τού περιβάλλοντος πάνω στο αναπτυσσόμενο άτομο για κάποιο σκοπό και από την άλλη μεριά αντιδράσεις, δραστηριότητες, ενέργειες και προσπάθειες του ίδιου του αναπτυσσόμενου ατόμου για μάθηση, ανυψωτική συνολική ανάπτυξη του, αυτοπραγμάτωση και αυτοεξέλιξη. Η αγωγή δηλαδή παρουσιάζεται σαν μια διπολική, αμφίδρομη δυναμική ενέργεια και πορεία, σαν ένας δρόμος προς ένα τέλος, ένα σκοπό.

Μόρφωση είναι ένα δυναμικό προϊόν, αποτέλεσμα γενικά τής αγωγής (ως σχολικής αγωγής, αυτοαγωγής και αγωγής με την πλατιά έννοια, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στην οικογένεια και στην κοινωνία ως αλληλεπίδραση και διάχυτο κοινωνικό φαινόμενο), που φανερώνει ότι οι μαθήσεις, μεταβολές και τροποποιήσεις των διαφόρων πτυχών τής προσωπικότητας του ατόμου, οι οποίες επέρχονται εξελικτικά, παίρνοντας άρτια, τέλεια, ανώτερη μορφή με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ειδικοί να μπορούν να ισχυριστούν ότι το άτομο βαδίζει προς την πληρότητα, τη χειραφέτηση, την ολοκλήρωση, την τελειότητα.

Ο όρος παιδεία χρησιμοποιείται διαχρονικά από πολλούς ειδικούς και ερευνητές με διάφορες σημασίες. Άλλοτε ως έννοια συνώνυμη της αγωγής, άλλοτε για να δηλώσει το αποτέλεσμα της αγωγής, οπότε ταυτίζεται με τη μόρφωση, και άλλοτε για τη δήλωση των προσπαθειών τής Πολιτείας για την οργάνωση της παιδαγωγικής διαδικασίας (δηλαδή εκπαίδευση). Με την ευρύτερη έννοια η παιδεία ταυτίζεται με την αγωγή και τη μόρφωση μαζί. Περιλαμβάνει, δηλαδή, το περιεχόμενο και των δύο, ήτοι τα παιδευτικά ερεθίσματα, τον δρόμο και τον τρόπο επίδρασής τους, καθώς και τα αποτελέσματα που επιφέρουν στο άτομο. Ο άνθρωπος, κατά τον Πλάτωνα, χωρίς την παιδεία, παραμένει «αγριώτατον οπόσα φύει η γη», ενώ μετά της παιδείας καθίσταται το «τελειότερον, το ημερώτατον και το θειότερον» (Γεωργούσης, 1989).

Εκπαίδευση είναι η οργανωμένη, σχεδιασμένη και συγκεκριμένη μορφή παιδείας (αγωγής και μόρφωσης), που παρέχεται με τους διάφορους τύπους σχολείων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, Ανώτερες κι Ανώτατες Σχολές). Εκπαίδευση, δηλαδή, είναι η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα με τους διάφορους τύπους σχολείων. Κατά γενική παραδοχή, η εκπαίδευση αποτελεί μια αξιολογη κοινωνική λειτουργία, καθώς και την καλύτερη κοινωνική εκπαίδευση, γιατί διαπιστώθηκε «ότι το κύκλωμα εκπαίδευση-παραγωγή-οικονομία ή οικονομία-παραγωγή-εκπαίδευση επενεργεί με τρόπο αλληλεπίδρασης και διαλεκτικής λειτουργίας πάνω στα μέρη του» (Φράγκου, 1983).

2.2. Η Διδασκαλία και η μάθηση

Η διδασκαλία είναι μια μορφή διαπροσωπικής σχέσης κι επικοινωνίας, στην οποία ένας το λιγότερο, απ' αυτούς που μετέχουν, αναπτύσσει δραστηριότητα δασκάλου κι ένας, αν όχι περισσότεροι, αντιπροσωπεύεται ως μαθητής. Η διδασκαλία είναι σκόπιμη και όχι τυχαία ενέργεια. Χρειάζεται να οργανώνεται, σύμφωνα με κάποιο σχέδιο, και να εξελίσσεται σε φάσεις. Σκόπιμη ενέργεια σημαίνει, ότι έχω κατά νου έναν σκοπό και ότι σε σχέση με αυτόν επιλέγω τον τρόπο και τα μέσα, για να τον πετύχω.

Η μάθηση είναι μια σύνθετη και πολυδύναμη λειτουργία απόκτησης από το άτομο εμπειριών, γνώσεων ή τύπων συμπεριφοράς για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων καταστάσεων και απαιτήσεων του οικολογικού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντός του (Δανασσής-Αφεντάκης Α, 1985). Επομένως, η μάθηση είναι μια ενεργός διαδικασία, που αποβλέπει στην οικειοποίηση νέας εμπειρίας, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ολόκληρη η δραστηριότητα του ανθρώπου, όταν αντιδρά στις ποικίλες καταστάσεις της ζωής.

Διδασκαλία και μάθηση συνδέονται στενά μεταξύ τους και αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Μαρκαντώνης, 1989). Κατά τον Kilpatrick, «δεν έχουμε διδάξει, εφόσον ο μαθητής δεν έχει μάθει». Η μάθηση, επιπλέον, σαν μέσο οικειοποίησης νέας εμπειρίας, συνδέεται με την ανάπτυξη του νέου ανθρώπου. Σύμφωνα με τις έρευνες, η δυναμική πολλαπλασιαστική σχέση της ωρίμανσης και της μάθησης είναι εκείνη που προσδιορίζει την ανάπτυξη του νέου ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1985).

2.3. Η σχολική τάξη

Για την έννοια “ομάδα” έχουν διατυπωθεί πολλοί και διάφοροι ορισμοί. Ο Δ. Γεώργας, έπειτα από λεπτομερή ανάλυση των χαρακτηριστικών της ομάδας προτείνει τον εξής ορισμό: «Η ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό που, κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σ' ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών» (Γεώργας, 1980).

Μια ομάδα στην ψυχο-κοινωνιολογική της διάσταση διακρίνεται από το είδος της, το μέγεθός της και τους στόχους της, που είναι κοινοί για όλα τα μέλη της. Ακόμα, διακρίνεται για τους κανόνες και τις αξίες της ζωής, τη διάρθρωσή της, την κατανομή των ρόλων στα μέλη της και τη λειτουργία της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης τους.

Οι κυριότερες μορφές ομάδων, χωρίς βέβαια στεγανά ανάμεσα σ' αυτές, είναι οι ακόλουθες: 1. Τυπικές ομάδες, (θεσμικές ή επίσημες), που σχηματίζονται με βάση τους θεσμούς και τους νόμους. 2. Ατυπες ομάδες, που σχηματίζονται εκούσια κι αυθόρμητα. 3. Ομάδες εργασίας, με σκοπό την εκτέλεση ενός έργου. 4. Ομάδες συζήτησης ή ψυχαγωγίας, που στοχεύουν στη συνάντηση των προσώπων μεταξύ τους. Γενικά, η ομάδα έχει μια ενιαία δυναμική διάρθρωση κι ένα κοινωνικό πεδίο δράσης κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι η αμφίπλευρη επίδραση και εξάρτηση των μελών της. Αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών

Σχετικά με τη σχολική τάξη ο Durkheim, από το 1922-1925, αναγνώριζε ότι “η κάθε τάξη έχει ιδιαίτερη φυσιογνωμία και τους δικούς της τρόπους ύπαρξης, αίσθησης, σκέψης, δεν είναι ένα

προσωπικό ον, αλλά μια ομαδική ατομικότητα, μια μονάδα (έδρα) φαινομένων μεταδοτικότητας, ομαδικού εκδημοκρατισμού, αμοιβαίας υπερδιέγερσης, ευεργετικού ψυχικού αναβρασμού, που πρέπει να είμαστε σε θέση να τα διακρίνουμε” (Κοσμόπουλος, 1983). Σε μια σχολική τάξη παρουσιάζονται φαινόμενα, που παρατηρούνται σε κάθε μικρή ομάδα, όπως: σκοποί, προδιαγραμμαμένοι ρόλοι, εξελικτική δύναμη, διαπροσωπικές σχέσεις, και προβολές εικόνων και συναισθημάτων (Καψάλης, 1981).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, η αγωγή από “δασκαλοκεντρική” ή “παιδοκεντρική” στο παρελθόν αποβαίνει σήμερα μια διαδικασία “ομαδοκεντρική” (συμμετοχική και συνεργατική), προκαλώντας μέσα στη σχολική τάξη-ομάδα ποικιλία μορφών επικοινωνίας (Κρουσταλάκης, χ.χ.).

2.4.Η επικοινωνία

2.4.1.Ορισμός επικοινωνίας

Η επικοινωνία είναι μια από τις βασικές διαδικασίες, που κάνουν την τάξη-ομάδα. Χωρίς αυτήν ούτε να συγκροτηθεί θα μπορούσε και ούτε να λειτουργήσει, για να πετύχει τους στόχους της. Επικοινωνία είναι “μια διαδικασία ανταλλαγής (μετάδοσης και λήψης) πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών, αισθημάτων και άλλων μηνυμάτων, με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας”. Κατά τον R. Spitz ως επικοινωνία χαρακτηρίζεται “κάθε συνειδητή ή μη, κατευθυνόμενη ή μη, επιρροή στην αντίληψη, στο συναισθημα ή στη σκέψη τού άλλου”. Σύμφωνα με τον M. Erppler, επικοινωνία είναι “η πρόσληψη και η επεξεργασία φυσικών, χημικών, βιολογικών ή κοινωνικών σημάτων μέσω ενός τρόπου ζωής”.

Όταν λέμε επικοινωνία της τάξης, εννοούμε μια συνεχή ανταλλαγή μηνυμάτων, που γίνεται με τρόπο διασταυρούμενο ανάμεσα στον δάσκαλο και στους μαθητές. Έτσι, τα μέλη της τάξης ανταλλάσσουν μεταξύ τους ορισμένη πληροφορία, συμπληρώνουν τα κενά της και διορθώνουν τα σφάλματά της, για να την καταστήσουν όσο γίνεται πιο αποτελεσματική και χρήσιμη. Παράλληλα, όμως, διαλύουν και τις συγκρούσεις, που παρουσιάζονται αναπόφευκτα μεταξύ τους κατά την προσπάθεια την οποία καταβάλλουν, για να μεταβιβάσουν και να κατανοήσουν την πληροφορία. Η επικοινωνία παρουσιάζεται σαν ένα φαινόμενο κι ένας μηχανισμός. Σαν φαινόμενο εκδηλώνεται πληρέστερα στον άνθρωπο και δένεται τόσο στενά μ’ αυτόν, που τον οδηγεί στη λαϊκή ρήση: “Μόνος μου, ούτε στον παράδεισο...”. Ως μηχανισμός η επικοινωνία περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: τον πομπό, το μήνυμα και το δέκτη (Κίτσου, 1976).

Πομπός ή αποστολέας είναι αυτός που παράγει και μεταδίδει το μήνυμα. Στη σχολική τάξη - ομάδα πομποί μηνυμάτων είναι ο δάσκαλος, ο μαθητής, μια ομάδα μηνυμάτων. Μήνυμα ή άγγελμα ή σήμα είναι οι πληροφορίες, ειδοποιήσεις, ιδέες, σκέψεις, νοήματα, στάσεις, αισθήματα, ερωτήσεις, απαντήσεις, απορίες κ.ά., που επιθυμεί ο πομπός να μεταδώσει στον δέκτη. Κάθε μήνυμα, από τη στιγμή που θα διαβιβαστεί, πρέπει να γίνει δεκτό, να γίνει κατανοητό και στη συνέχεια να γίνει αποδεκτό ή ν’ απορριφθεί, αν θεωρηθεί απορριπτικό από τον παραλήπτη του. Δέκτης ή παραλήπτης είναι το άτομο που προσλαμβάνει, μέσω των αισθητηρίων οργάνων, το μήνυμα και αποκωδικοποιεί κι αξιολογεί αυτό.

2.4.2. Προϋποθέσεις της επικοινωνίας

Αξιοσημείωτο, από κοινωνιολογικής άποψης, είναι ότι, προκειμένου να προσληφθεί ένα μήνυμα χωρίς εμπόδια και να κατανοηθεί το περιεχόμενό του, πρέπει οι διανθρώπινες σχέσεις πομπού-δέκτη να πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις:

1. Γνώση από τον πομπό και τον δέκτη τού κώδικα (συστήματος σημείων) των ανταλλασσόμενων μηνυμάτων. Ως γνωστόν, “η ιδιόλεκτος των ατόμων, η γλωσσική τους συγκρότηση διαφέρει”.

2. Ύπαρξη και στους δύο φορείς της επικοινωνίας ενός γνωσιολογικού υπόβαθρου (γνώσεων - κοινών εμπειριών), απαραίτητου για την κατανόηση των πληροφοριών και μηνυμάτων. Επίσης, και

το κοινό κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο ή η γνώση αυτών από τους φορείς της επικοινωνίας συντελούν στην καλή επικοινωνία, απομακρύνοντας τυχόν παρανοήσεις, παρεξηγήσεις και προκαταλήψεις.

3. Ύπαρξη ικανοτήτων κινητικής, αισθητηριακής, συναισθηματικής κι αντιληπτικής λειτουργίας. Αυτό βέβαια, εξαρτάται από τους ενδογενείς κι εξωγενείς παράγοντες κάθε ατόμου (Τσιπλητάρης, 1985).

4. Θετικό κι εγκάρδιο ψυχολογικό κλίμα ανάμεσα στους φορείς της επικοινωνίας, ενδιαφέρον και θέληση, τόσο του πομπού όσο και του δέκτη, για την “εγκαθίδρυση της επικοινωνίας”.

5. Ευνοϊκό για την επικοινωνία φυσικό περιβάλλον. Η ύπαρξη π.χ. στη σχολική τάξη κατάλληλων συνθηκών ακοής, όρασης, θέρμανσης και χώρου διευκολύνουν την ανταλλαγή μηνυμάτων δασκάλου–μαθητών.

6. Η δυνατότητα λειτουργίας τού μηχανισμού της αντίδρασης ή ανατροφοδότησης.

Στην περίπτωση που μια ή περισσότερες από τις παραπάνω προϋποθέσεις λείπουν, τότε παρουσιάζονται δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων και δεν υπάρχει μια σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία.

2.4.3. Μορφές ή τύποι επικοινωνίας στη σχολική τάξη–ομάδα

Μερικές από τις μορφές, που λαμβάνει η επικοινωνία στη σχολική τάξη–ομάδα, είναι οι ακόλουθες: 1. Ως προς την οργάνωση η επικοινωνία διακρίνεται σε: Τυπική ή οργανωμένη επικοινωνία, όπως η επικοινωνία κατά τη διαδικασία της μάθησης μέσα στη σχολική τάξη και άτυπη επικοινωνία, όπως αυτή που παρατηρείται σε δραστηριότητες της τάξης έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. 2. Ως προς τον τρόπο εισόδου των μελών στην επικοινωνία έχουμε: Εμπρόθετη επικοινωνία με τ’ άλλα μέλη της ομάδας και αυθόρμητη επικοινωνία με αυτά. 3. Ως προς τα πρόσωπα, που εμπλέκονται στην επικοινωνία. Στην περίπτωση αυτή η επικοινωνία στην τάξη–ομάδα παρουσιάζει τις μορφές: Δάσκαλος–τάξη (μαθητές), δάσκαλος–τμήμα (δάσκαλος), δάσκαλος–μαθητής, μαθητής–μαθητής, μαθητής–τμήμα της τάξης, μαθητής–τάξη (μαθητές και δάσκαλος). 4. Ως προς το περιεχόμενο της επικοινωνίας έχουμε: Ανάλογα με τον σκοπό: γνωσιοκεντρική και ηθικοκεντρική. Ανάλογα με το χαρακτήρα: συναισθηματική και γνωσιολογική. Ανάλογα με το ύφος: χιουμοριστική, επιτιμητική, καθοδηγητική και συζητητική. 5. Ως προς την πλευρικότητα ή το είδος της κατεύθυνσης η επικοινωνία διακρίνεται σε: Μονόπλευρη ή μονόδρομη επικοινωνία, στις περιπτώσεις που ο πομπός παραμένει ο ίδιος και κατά συνέπεια ο δέκτης σε καμιά περίπτωση δε γίνεται πομπός. Αμφίδρομη (μη μονόπλευρη) επικοινωνία, όταν γίνεται εναλλαγή στους ρόλους τού δέκτη και πομπού. 6. Με βάση τον κώδικα, που χρησιμοποιεί ο πομπός για την κωδικοποίηση των μηνυμάτων του, έχουμε: Την μη λεκτική ή σωματική ή άφωνη επικοινωνία και τη λεκτική ή γλωσσική επικοινωνία.

Μη λεκτική επικοινωνία. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στην τάξη δεν γίνεται μόνο με γλωσσικές ανταλλαγές. Γίνεται, επίσης, και μ’ ένα σύνολο από ανταλλαγές άλλες, μη γλωσσικές. Η μη λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται με ανταλλαγές μηνυμάτων με μέσο τις εκφράσεις και μορφασμούς τού προσώπου, το βλέμμα, τις χειρονομίες, τις στάσεις τού σώματος κι άλλες μη γλωσσικές εκφράσεις. Τα μη λεκτικά μηνύματα ενισχύουν τα λεκτικά κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Είναι, όμως, δυνατόν να έλθουν, πολλές φορές, σε σύγκρουση με τα λεκτικά και ν’ ακυρώσουν τη σημασία τους. Ο Argyle M. και άλλοι ερευνητές απέδειξαν την υπεροχή των μη λεκτικών μηνυμάτων, απέναντι στα λεκτικά.

Λεκτική επικοινωνία. Η λεκτική ή γλωσσική επικοινωνία χρησιμοποιεί τον γλωσσικό κώδικα–κα και πραγματοποιείται με βάση τον προφορικό ή γραπτό λόγο, που αντιστοιχούν στην προφορική ή γραπτή ομιλία, σύμφωνα με τη διάκριση του Saussure. Η εννοιολογική ανάλυση του λόγου (προφορικού ή γραπτού) βασίζεται σε δύο διαστάσεις. Τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η γνωστική διάσταση είναι η δήλωση του λόγου. Η συναισθηματική διάσταση είναι η υποδήλωσή του, η συναισθηματική δηλαδή φόρτιση των λέξεων, που μπορεί να είναι θετική, ουδέτερη ή αρνητική.

Η επικοινωνία μέσα στην τάξη περιορίζεται σε μερικά επαναλαμβανόμενα σχήματα συμπεριφοράς, που είναι τα ακόλουθα: 1. Διδακτικός μονόλογος. Ο διδακτικός μονόλογος ή μονόλογος του δασκάλου χαρακτηρίζεται απ' ορισμένες ιδιότητες, που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τον κοινό μονόλογο. Πρώτα, πρώτα αποτελείται από ενιαίο περιεχόμενο, δηλαδή από μηνύματα που είναι προσανατολισμένα στους ίδιους άμεσους στόχους. Οι στόχοι αυτοί είναι στόχοι μάθησης, γι' αυτό και ουσιαστικά ρυθμίζουν τον τρόπο της δικής της ενέργειας και των μαθητών. Κι έπειτα ο δάσκαλος, που μιλάει, φροντίζει συνεχώς να διασαφηνίζει από διάφορες απόψεις τούς στόχους του, δηλαδή φροντίζει να μην απομακρύνεται από το αντικείμενο της διδασκαλίας. 2. Ο κατ' αντίδρασιν διάλογος. Κατά τον διάλογο αυτής της μορφής ο δάσκαλος διακόπτει τον λόγο του σ' επιμέρους μηνύματα μ' έναν τέτοιο τρόπο, ώστε, έπειτα από κάθε δικό του να δέχεται με τη σειρά ένα ανάλογο μήνυμα από την πλευρά των μαθητών. Το μήνυμα των μαθητών θα τον πληροφορήσει για την καλή ή την κακή αποδοχή των λεγόμενων του, ώστε να προσαρμόσει κατάλληλα αυτό που στη συνέχεια θα πει. Συνήθως η εκπομπή των δικών του μηνυμάτων γίνεται με τη μορφή ερωτήσεων κι γι' αυτό η επικοινωνία στην τάξη μετατρέπεται σ' ένα παιχνίδι πυκνών ερωτήσεων. 3. Ο ελεύθερος διάλογος. Για ν' αναπτυχθεί ένας γνήσιος διάλογος μέσα στη σχολική τάξη και προπαντός για ν' αποδώσει όσο θα περίμενε κανείς πρέπει να εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις. Πρώτη προϋπόθεση είναι η εξάλειψη των αναστολών και κυρίως εκείνων, που προέρχονται από τη θέση εξάρτησης στην οποία βρίσκονται οι μαθητές από τον δάσκαλό τους. Ο διάλογος μπορεί ν' αναπτυχθεί άνετα και ολόπλευρα μόνο μέσα σε τάξεις με κλίμα, που ευνοεί την ελευθερία των μαθητών και τη δυνατότητά τους ν' αμφισβητήσουν τη γνώμη τού δασκάλου τους. Αλλά, η μορφή αυτού του διαλόγου προϋποθέτει και την ελεύθερη έκφραση του μαθητή και την ελεύθερη τοποθέτησή του απέναντι στη γνώμη του διπλανού του και γι' αυτό είναι εξίσου απαραίτητη και η εξάλειψη των ανταγωνιστικών σχέσεων, που είναι δυνατόν να επικρατούν μεταξύ των μαθητών (Μπέλλας, 1985).

Η λεκτική επικοινωνία σε σχέση με τη μη λεκτική επικοινωνία φαίνεται να πλεονεκτεί για τους εξής λόγους: Η λεκτική επικοινωνία διαθέτει έναν κώδικα συγκεκριμένο. Στον λόγο, και ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο (ομιλία), περιλαμβάνονται και ορισμένα παραγλωσσικά φαινόμενα, τα οποία παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες κατά την επικοινωνία κι ενισχύουν τον προφορικό λόγο. Τα φαινόμενα αυτά είναι τα επιτονικά (ο εμφατικός τονισμός λέξεων ή φράσεων), ο στιγμιαίος τονισμός συλλαβών, ο διαφορετικός τονισμός συγκεκριμένων λέξεων μέσα στην πρόταση), τα επαφικά (χρήση στερεότυπων λέξεων και ήχων, επανάληψη λέξεων, δισταγμοί κ.ά.), η συναισθηματική ένταση του τόνου της φωνής και η προφορά.

3. Αποτελέσματα Έρευνας - Προτάσεις

Με βάση αφ' ενός ότι η αγωγή παρουσιάζεται ως μια αμφίδρομη δυναμική ενέργεια και πορεία (δραστηριότητα δασκάλου-δραστηριότητες μαθητών) προς έναν σκοπό κι αφετέρου ότι διδασκαλία και ομιλία συνδέονται πολύ στενά, θα πρέπει να γίνεται χρήση τής ομιλίας τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τους μαθητές κατά τη μεταξύ τους επικοινωνία, που σήμερα παίρνει ομαδοκεντρικό χαρακτήρα.

Η χρήση τής ομιλίας από τους δύο παραπάνω συντελεστές τής παιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να διέπεται από ένα πνεύμα ισοτιμίας, γιατί σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις οι ρόλοι τού δασκάλου και των μαθητών θεωρούνται ισότιμοι (Κρουσταλάκης, 1989). Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις η λεκτική επικοινωνία δεν εναρμονίζεται με τις παραπάνω αντιλήψεις και τα σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά πορίσματα και οδηγεί στον χαρακτηρισμό τής διδασκαλίας ως δασκαλοκεντρικής.

Επιθυμώντας να συμβάλλουμε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας στη σχολική τάξη, παραθέτουμε τις παρακάτω προτάσεις που είναι αποτέλεσμα των συμπερασμάτων και των παρατηρήσεων που έχουν προηγηθεί για τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη:

1. *Καλύτερη τεχνική ερωτήσεων.* Ο δάσκαλος, λαμβάνοντας υπόψη τη συναισθηματικότητα των μαθητών, πρέπει να τους ενημερώνει για τον σκοπό των ερωτήσεων. Ότι δεν αποσκοπούν πρωτίστως

στην αξιολόγηση του μαθητή, αλλά στην επιτυχία και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Έτσι, οι μαθητές παίρνουν θέση έναντι των ερωτήσεων, παύουν να τις θεωρούν ως «απειλή» και η μάθηση αποβαίνει πιο αποτελεσματική.

2. *Καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής.* Καταρχήν, σε περιπτώσεις μείωσης του αριθμού των μαθητών ανά δάσκαλο, με επακόλουθο την ελάττωση του αριθμού των θρανίων–καθισμάτων, οι δάσκαλοι θα πρέπει να επιλέγουν διάφορους σχηματισμούς διάταξης–τακτοποίησης των καθισμάτων στη σχολική αίθουσα. Με τον τρόπο αυτό θα επιτυγχάνονται η αντιμετώπιση των αναγκών κάθε ιδιαίτερου μαθήματος και τα ευεργετικά αποτελέσματα της άρτιας οργάνωσης της ομάδας–τάξης.

3. *Σεβασμός στη γλωσσική ταυτότητα των μαθητών.* Το σχολείο και ο δάσκαλος θα πρέπει να σέβονται την όποια πολιτιστική και γλωσσική κληρονομιά έχουν οι μαθητές. Οι διαπιστώσεις των δασκάλων, ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων έχουν περιορισμένο γλωσσικό τύπο, δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται, ως απόρροια νοητικής αδυναμίας (Πόρποδας, 1991). Τυχόν αξιολόγηση των μαθητών με χαμηλή βαθμολογία θα έχει δυσμενείς επιπτώσεις και συνέπειες στην επαγγελματική εξέλιξη, αλλά και στην επαγγελματική αποκατάστασή τους.

4. Τόσο στο επίπεδο της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών όσο και κατά τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις πρέπει να γίνεται *χρήση της μικροδιδασκαλίας* για την απόκτηση ή βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων σε αντικείμενα, όπως είναι η τεχνική των ερωτήσεων, οι ταξινομίες στόχων και ερωτήσεων, η ευελιξία της διδασκαλίας, η τεχνική του διαλόγου, ο συντονισμός της συζήτησης κ.ά..

5. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να εθιστούν *στον αυτοέλεγχο και στην αυτό-αξιολόγηση*. Με τον τρόπο αυτό θ' αποκτήσουν περισσότερη αυτογνωσία, θα βελτιώσουν ποσοτικά και ποιοτικά τις λεκτικές τους δραστηριότητες, θα περιστείλουν τυχόν λάθη στη λεκτική συμπεριφορά και θα προαγάγουν τις αρετές της διδασκαλίας τους.

Οι παραπάνω προτάσεις μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Με την εφαρμογή–υλοποίηση αυτών των προτάσεων θα μειωθεί ο μονόλογος του δασκάλου, που διαταράσσει την ισορροπία ανάμεσα στην άμεση και έμμεση ομιλία του και προσδίδει στη διδασκαλία του «στιλ» δασκαλοκεντρικό, θα αυξηθούν οι λεκτικές πρωτοβουλίες, ερωτήσεις κι εκφράσεις των μαθητών και γενικά η επικοινωνία, που λαμβάνει χώρα σε κάθε μάθημα στις διάφορες τάξεις–ομάδες των σχολείων, ολιγοθέσιων ή πολυθέσιων, της πόλης ή της επαρχίας, θα αποβεί ποσοτικά και ποιοτικά περισσότερο ορθή, αποτελεσματική και χρήσιμη.

4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν, ότι επικοινωνία στη σχολική τάξη εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο πλέγμα (περιοχή) ψυχο-κοινωνιολογικών ερευνών, που αναφέρονται στην επικοινωνία-επικοινωνιακές σχέσεις κι αλληλεπιδράσεις, που παρατηρούνται στη σχολική τάξη-ομάδα. Τα τελευταία χρόνια παιδαγωγοί και ψυχολόγοι έχουν στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον τους στη μελέτη της σχολικής τάξης ως ομάδας. Στην εξέταση της δυαδικής σχέσης δασκάλου-μαθητή, των νέων ρόλων που αναλαμβάνουν τα μέλη της ομάδας–τάξης και των επιπτώσεων της ομαδικής σχέσης και ρόλων στη διδασκαλία, μάθηση και αγωγή.

Οι συνέπειες που προκύπτουν από την ανάλυση της επικοινωνίας στη σχολική τάξη–ομάδα είναι πολλές με πιο κύριες τις παρακάτω. 1. Η επικοινωνία συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης και την αποτελεσματικότητα του έργου του δασκάλου. Ο επικοινωνιακός ρόλος στον σχολικό χώρο αποτελεί σπουδαίο διάμεσο της μάθησης και μάθηση και ωριμότητα προσδιορίζουν την ανάπτυξη του ανθρώπου (Παρασκευόπουλος, 1985). Έτσι, η ανάλυση της επικοινωνίας στη σχολική τάξη δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν καλύτερα οι σχέσεις ανάμεσα στον τρόπο της διδακτικής συμπεριφοράς του δασκάλου και στην απόδοση των μαθητών του. Η καλή ποιότητα της λεκτικής επικοινωνίας στην ομάδα–τάξη δημιουργεί θετικό κλίμα κι ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα σ' αυτή και υποβοηθά στη συνοχή της. 2. Η σωστή λεκτική επικοινωνία στην τάξη καλλιεργεί στους μαθητές θετικές στάσεις προς αυτή και το σχολείο. Οι ευνοϊκές αυτές στάσεις και η υποβοήθηση της συνοχής

δημιουργούν ψυχική ισορροπία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας-τάξης κι ενισχύουν τη συνεργατική πορεία αυτής προς επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους της. 3. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί ο δάσκαλος τον λόγο στη διάρκεια της διδασκαλίας φανερώνει το «στιλ» διδασκαλίας του και τον τύπο του ως δημοκρατικού ή αυταρχικού, γνωρίσματα που επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και γενικότερα της αγωγής (Κασσωτάκης, 1989). 4. Η ανάλυση των λεκτικών δηλώσεων του δασκάλου και των μαθητών στην τάξη δίνει τη δυνατότητα να δημιουργούνται διδακτικά παραδείγματα και γενικευμένες περιγραφές, ωφέλιμες για την αρχική εκπαίδευση των δασκάλων.

Γενικά, η ανάλυση της επικοινωνίας δασκάλου-μαθητών συντελεί στην κατάλληλη αλλαγή τής λεκτικής συμπεριφοράς στην τάξη και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Όλες οι παραπάνω ωφέλειες-συνέπειες αποτελούν κύριο αίτημα των καιρών μας, γιατί οι σύγχρονες κοινωνίες απαιτούν για την επιβίωση και προκοπή τους καλά οργανωμένη μάθηση κι αγωγή και άρτια καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Ξωχέλλης, 1984). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν το γλωσσικό σύστημα με τους κατάλληλους τρόπους, που σημαίνει ταυτόχρονα να μάθουν τον πολιτισμό τους. Η χρήση τής γλώσσας είναι ταυτόχρονα και κοινωνική δράση. Η απόκτηση της ικανότητας για γλωσσική επικοινωνία επιτρέπει στα παιδιά και την απόκτηση της ικανότητας δράσης στον κοινωνικό κόσμο.

Βιβλιογραφία

- Γεώργας, Δ. (1980). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Γεωργούσης, Π. (1989). *Ψυχολογία των μεθόδων διδασκαλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δανασσής - Αφεντάκης, Α. (1985). *Διδακτική - Μάθηση*. Αθήνα: Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση της διδασκαλίας. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τ.2, 617-620.
- Καψάλης, Α. (1981). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κίτσου, Α. (1976). *Επικοινωνία και συζήτηση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κρουσταλλάκης, Γ. (1989). Αρχές και μέσα Αγωγής. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τ.2, 781-784.
- Κρουσταλάκης, Γ. (χ.χ.). *Διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Λύχνος,
- Μαρκαντώνης, Ι. (1989). *Παραδόσεις Παιδαγωγικής και διδακτικής*. Αθήνα: Μαυρομάτη.
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ.3. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1991). *Γνωστική Ψυχολογία-Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση προβλημάτων*, τ.2, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Τσιπλητάρης, Α. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Φράγκου, Χ. (1983). *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*. Αθήνα: University Studio Press.



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Η ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ ΤΩΝ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Γεωργουλάκης Εμμανουήλ

Εκπαιδευτικός ΠΕ04-04, MSc στην Ιατρική Βιοχημεία

Κορακάκη Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ04-02, ΠΕ04-2 και ΠΕ86, MSc στις Ενόργανες και Υπολογιστικές Εφαρμογές στις Φυσικές Επιστήμες

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει πρόταση που υποστηρίζει την ενσωμάτωση της επιστημονικής δράσης για την επίλυση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων της πραγματικής ζωής. Η πρόταση εφαρμόστηκε σε μαθητές Β/θμιας εκπαίδευσης τρία σχολικά έτη και στόχος ήταν αφενός η ουσιαστική κατανόηση της έννοιας της Αειφορίας και αφετέρου η καλλιέργεια του επιστημονικού τρόπου σκέψης. Η εκπόνηση της εργασίας βασίστηκε στην εφαρμογή του καινοτόμου παιδαγωγικού πλαισίου «Νοιάζομαι – Γνωρίζω – Δρώ» σε συνδυασμό με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Στο πρώτο στάδιο οι συμμετέχοντες μελέτησαν τέσσερα ζώα που έχουν εξαφανιστεί ή κινδυνεύουν με αφανισμό στα ελληνικά οικοσυστήματα. Στη συνέχεια αξιολόγησαν τα επιστημονικά δεδομένα και κατέληξαν σε συμπεράσματα σχετικά με τα οφέλη της πιθανής επαναφορά τους. Στο τελευταίο στάδιο ανέλαβαν πρωτοβουλία για την επίλυση του προβλήματος της επανεισαγωγής, που αποτελεί και στόχο της βιώσιμης ανάπτυξης. Για την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν ρουμπρίκες και φύλλα αξιολόγησης. Από αυτά διαφάνηκε η επιτυχία της πρότασης καθώς οι συμμετέχοντες κατανόησαν πλήρως τις διεργασίες που επιτελούνται σε ένα οικοσύστημα τόσο σε σχέση με τους βιοτικούς, όσο και με τους αβιοτικούς παράγοντες αλλά και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Αυτή η πρόταση είναι εφαρμόσιμη σε διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης και μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικά είδη οικοσυστημάτων και ζώα, παρέχοντας ευρύτερη κατανόηση των φυσικών διεργασιών και της σημασίας της επαναφοράς ειδών στα οικοσυστήματα.

Λέξεις κλειδιά: Επανεισαγωγή, Ανοικτό Σχολείο, μεθοδολογία CARE-KNOW-

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας έχει επικεντρωθεί στο θέμα της επανεισαγωγής ειδών. Με τον όρο επανεισαγωγή εννοούμε την αποκατάσταση πληθυσμών που έχουν εξαφανιστεί ή απειλούνται με αφανισμό. Αυτή η διαδικασία αποτελεί μέρος του οράματός για την αποκατάσταση της βιοποικιλότητας, την μείωση του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής και συνεπώς αποτελεί επιτακτική ανάγκη των ημερών μας. Σύμφωνα τον Κόκκινο Κατάλογο Απειλούμενων Ειδών οι τρέχοντες ρυθμοί εξαφάνισης πληθυσμών έχουν εκτιμηθεί ως οι υψηλότεροι των τελευταίων δεκαετιών, ενώ περίπου 3.000-30.000 είδη εξαφανίζονται ετησίως (IUCN 2023). Η προστασία των επιζώντων σπάνιων ή απειλούμενων οικοσυστημάτων είναι συνεπώς θέμα ζωτικής σημασίας. Επίσης, η αναδημιουργία ή η αποκατάσταση υποβαθμισμένων οικοσυστημάτων μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητα και την λειτουργικότητα των συστημάτων αυτών (Palmer M., Zelder J.B., 2017).

Τόσο η οικολογική αποκατάσταση όσο και η επανεισαγωγή ζώων αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις. Αυτές οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την ανάγκη για μακροπρόθεσμη παρακολούθηση των πιθανών ανεπιθύμητων συνεπειών καθώς και το κοινωνικό και οικονομικό κόστος αυτών των προσπαθειών. Μια άλλη πρόκληση είναι η ανάγκη συνεργασίας που απαιτεί τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, όπως κυβερνητικών φορέων, μη κυβερνητικών οργανώσεων, τοπικών κοινοτήτων και ιδιοκτητών γης (Sandom C.J., 2019, Thomas V. 2022). Η συνεργασία και ο συντονισμός είναι

απαραίτητοι για να διασφαλιστεί ότι οι προσπάθειες επανεισαγωγής και ανάκαμψης θα είναι επιτυχείς.

Από την άλλη, το Ανοικτό Σχολείο (Open Schooling) υποστηρίζει συνεργασίες που φέρνουν σε επαφή μαθητές, εκπαιδευτικούς, επιστήμονες, επαγγελματίες, μέλη της οικογένειας και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για την επίλυση σημαντικών προκλήσεων της πραγματικής ζωής. Οι ενδιαφερόμενοι συζητούν καινοτομίες που υποστηρίζονται από την επιστημονική εκπαίδευση, συνδημιουργούν γνώση και οργανώνουν δράσεις για την επίλυση των προβλημάτων της τοπικής κοινωνίας (Okada A., 2023). Το Ανοικτό Σχολείο προωθεί την ποιοτική εκπαίδευση καθώς συνδέει τη μάθηση με την καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για τη μετέπειτα ζωή των μαθητών/-τριών στις σύγχρονες κοινωνίες, όπως είναι η αυτονομία, η αποδοχή της ετερότητας και οι συνεργασίες (Lionarakis, 2006; Liyoshi & Kumar, 2010).

Η διδακτική μέθοδος Νοιάζομαι -Γνωρίζω -Κάνω (CARE-KNOW-DO) έχει προταθεί ως βασική για μια προσέγγιση του Ανοικτού Σχολείου, καθώς εισάγει ζητήματα της πραγματικής ζωής, τα οποία οι μαθητές θα συζητήσουν και θα αντιμετωπίσουν, υποστηριζόμενοι από συνεργασίες μεταξύ σχολείων, πανεπιστημίων και εκπροσώπων της κοινωνίας. Η μεθοδολογία αυτή στοχεύει στο να κάνει την επιστημονική εκπαίδευση πιο ουσιαστική, ελκυστική και σχετική για τους μαθητές. Βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι περισσότεροι από 30.000 μαθητές από Ευρώπη και Βραζιλία που εφάρμοσαν τη μεθοδολογία αυτή για την επίλυση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων της πραγματικής ζωής παρουσίασαν σαφή βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, αύξηση των φιλοδοξιών τους και αναγνώρισαν την αξία της επιστήμης ως χρήσιμη στην καθημερινή τους ζωή (Okada A. et al., 2023).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίστηκε στο δομημένο εκπαιδευτικό σενάριο “Rewilding” που συντάχθηκε από τις ομάδες ειδικών του Ευρωπαϊκού προγράμματος Connect. Το σενάριο αυτό μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στο Ελληνικό οικοσύστημα με τη συμβολή ειδικών επιστημόνων από το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης. Το παρόν σενάριο έχει τροποποιηθεί και εμπλουτιστεί, με την προσθήκη χρήσης ψηφιακών εργαλείων και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων σε κάθε στάδιο του έργου. Έχει σχεδιαστεί για να υλοποιηθεί σε τρεις διδακτικές ώρες. Σε όλα τα στάδια οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η υλοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής ή στην τάξη με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και με σύνδεση στο διαδίκτυο.

2.1. 1η διδακτική ώρα

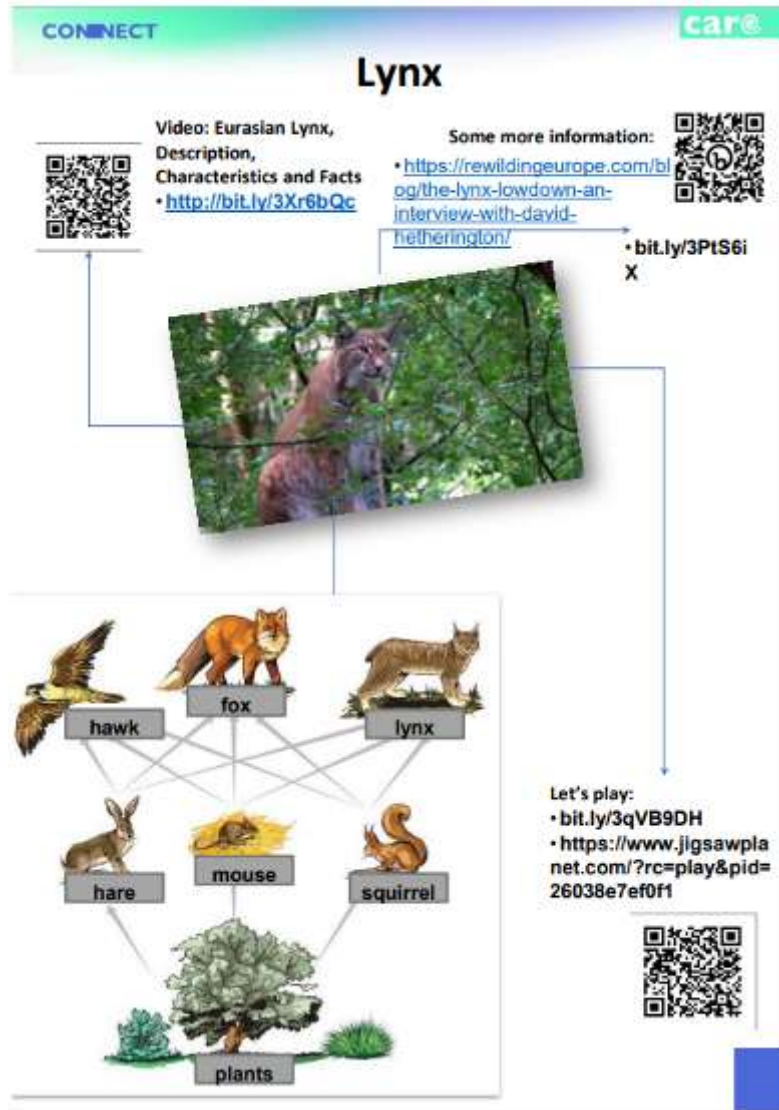
2.1.1. Εισαγωγή

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές εισάγονται στο θέμα και γίνεται σύνδεση με τα προηγούμενα μαθήματα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Ανακοινώνονται επίσης οι στόχοι του μαθήματος, οι οποίοι είναι:

- Κατανόηση της τοποθέτησης των έμβιων οργανισμών σε τροφικές αλυσίδες και τα τροφικά πλέγματα.
- Ερμηνεία της αλληλεπίδρασης των οργανισμών στα οικοσυστήματα.
- Σχεδίαση δράσεων για την επίλυση του προβλήματος της εξαφάνισης ειδών.
- Παραγωγή ομαδοσυνεργατικών εργασιών για προβολή των δράσεων.

2.1.2. ΝΟΙΑΖΟΜΑΙ (Care)

Αυτό το στάδιο αποτελεί το πρώτο βήμα της διδακτικής διαδικασίας. Αρχικά, παρουσιάζεται στους μαθητές το “βιογραφικό” των τεσσάρων ζώων που προτείνονται για επανεισαγωγή. Η παρουσίαση γίνεται με τη χρήση φύλλου εργασίας που έχει συνδέσμους με βίντεο, επιστημονικό άρθρο, αναπαράσταση τροφικού πλέγματος και ψηφιακό παιχνίδι (Εικόνα 1). Οι μαθητές συνεργάζονται με τα μέλη της οικογένειάς τους για την λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, στο στάδιο αυτό μπορεί να γίνει εμπλοκή επαγγελματιών STEM που θα αναλάβουν να μιλήσουν για την επανεισαγωγή των απειλούμενων ειδών ή ειδών υπό εξαφάνιση.

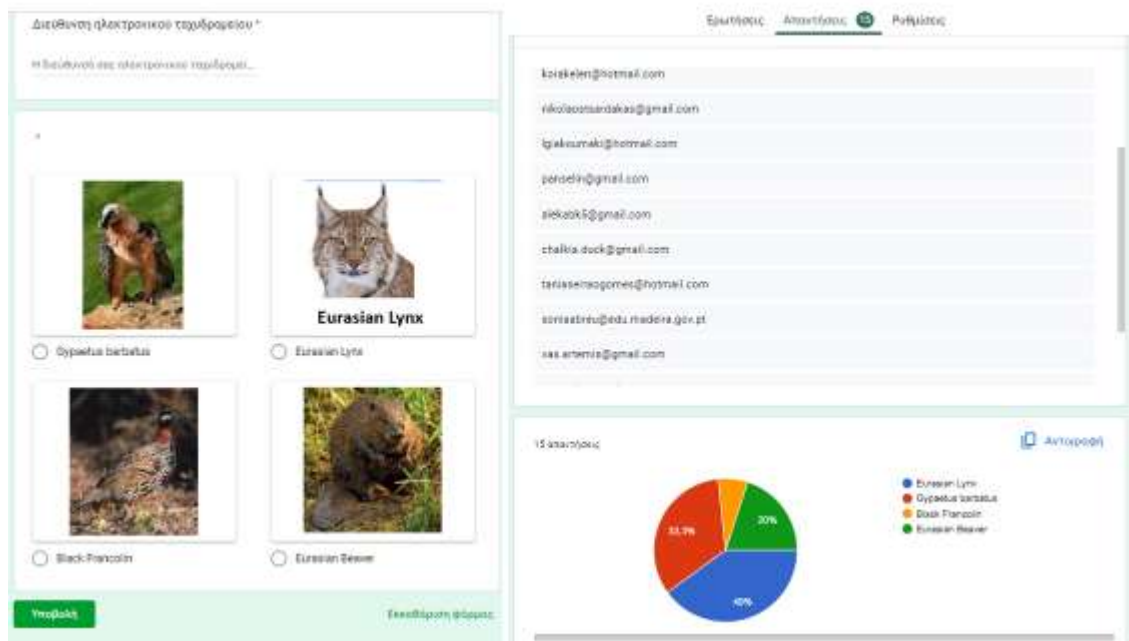


Εικόνα 1: Φύλλο εργασίας Care

2η διδακτική ώρα

2.2.1. 1η δραστηριότητα

Σε αυτό το βήμα οι μαθητές έχουν ήδη μελετήσει τις απαραίτητες πληροφορίες και έχουν συζητήσει με τις οικογένειες τους. Οπότε, ως ομάδα ψηφίζουν το ζώο που επιθυμούν να επανεισαχθεί με χρήση φόρμας Google (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Φόρμα για ψηφοφορία και αποτελέσματα

Επιπλέον, σε συνεργατική ιστοσελίδα (Padlet) τεκμηριώνουν την επιλογή τους (Εικόνα 3). Τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει την απόφασή της και ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης.



Εικόνα 3: Συνεργατική ιστοσελίδα για τεκμηρίωση επιλογής

2.2.2. ΓNΩPIZΩ (Know)

Στο βήμα αυτό υπάρχουν έξι διαφορετικά στάδια: ΕΡΜΗΝΕΙΑ, ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ, ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ, ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΛΥΣΗ, ΑΠΑΝΤΗΣΗ και Η ΣΕΙΡΑ ΣΟΥ.

Στο πρώτο, ΕΡΜΗΝΕΙΑ, ο σκοπός είναι οι μαθητές να κατανοήσουν την όλη κατάσταση. Σε κάθε μαθητή δίνετε ένα αρχείο που ονομάζεται «Οδηγός Εφαρμογής Σκέψης» και εφαρμόζεται για την επανεισαγωγή του λύκου. Επίσης, παρουσιάζεται η περίπτωση του Yellowstone Park και τι συνέβη στο οικοσύστημα όταν έγινε η επανεισαγωγή των λύκων. Παρουσιάζεται στην τάξη το τροφικό πλέγμα και θέτετε το πρόβλημα: «Μπορείς να εξηγήσεις τα αποτελέσματα της επανεισαγωγής των λύκων;».

Στο στάδιο ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ, ο στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν το είδος του προβλήματος που αντιμετωπίζουν και να ανακαλύψουν ποια είναι η βασική ιδέα που χρειάζεται να αξιοποιήσουν για την επίλυσή του. Σε αυτό το βήμα πρέπει να γίνει συζήτηση για τις τροφικές σχέσεις καθώς η έννοια αυτή είναι αναγκαία για την επίλυση του προβλήματος.

Στο στάδιο ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ, ο σκοπός είναι οι συμμετέχοντες να οργανώσουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους. Οι μαθητές ολοκληρώνουν μια απλή εργασία για να ενεργοποιήσουν τις γνώσεις τους για τις τροφικές σχέσεις και τα τροφικά πλέγματα. Χρησιμοποιούν συγκεκριμένο οδηγό.

Στο στάδιο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, στόχος είναι να επεξεργαστούν πώς θα λύσουν το πρόβλημα, βήμα προς βήμα. Τους δίνετε ένα σχέδιο για την επίλυση του προβλήματος.

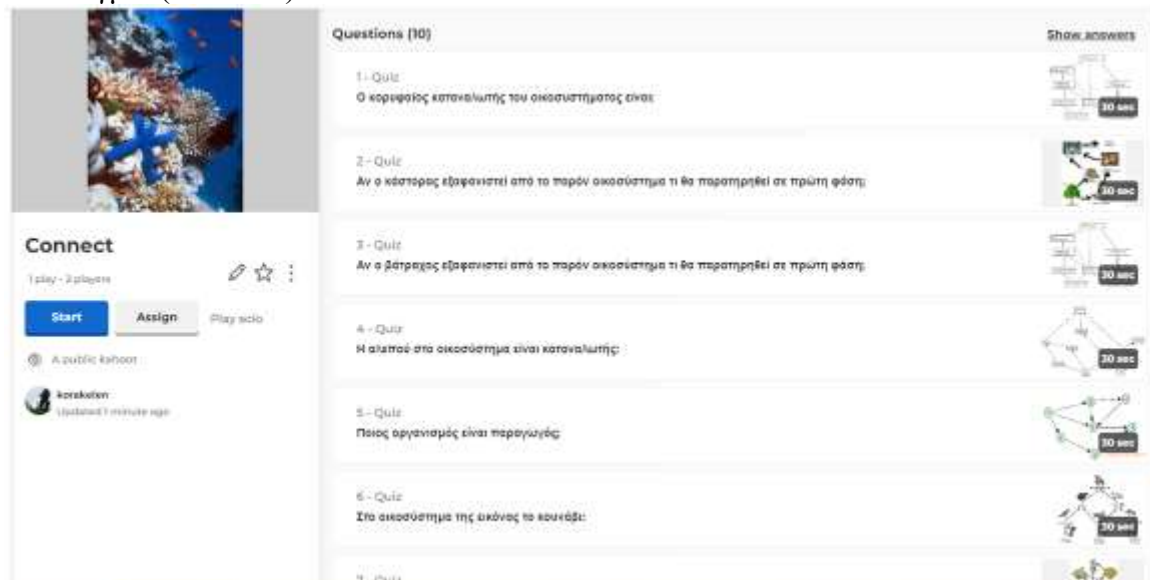
Στο στάδιο ΛΥΣΗ, χρησιμοποιούν ιδέες και δεξιότητες για να βρουν την απάντηση. Χρησιμοποιούν διαφάνειες που μοντελοποιούν το πώς λύνεται το πρόβλημα.

Στο στάδιο ΑΠΑΝΤΗΣΗ, οι συμμετέχοντες έχουν να γράψουν μια απάντηση που θα περιέχει σαφή επεξήγηση και αναλυτική αιτιολόγηση.

Στο τελευταίο στάδιο, Η ΣΕΙΡΑ ΣΟΥ, οι μαθητές έχουν να εργαστούν αυτόνομα και να δώσουν λύση σε ένα παρόμοιο πρόβλημα. Στο βήμα αυτό, όπως και σε όλα τα προηγούμενα, τους παρέχεται ανατροφοδότηση.

2.2.3. Αυτοαξιολόγηση

Οι μαθητές συμμετέχουν ομαδικά σε ένα παιχνίδι Kahoot. Το παιχνίδι περιλαμβάνει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με στόχο την αυτοαξιολόγηση της κατανόησης των τροφικών σχέσεων σε ένα τροφικό πλέγμα. (Εικόνα 4)



Εικόνα 4: Παιχνίδι Αυτοαξιολόγησης

2.3. 3η διδακτική ώρα

2.3.1. Επιστημονικός τρόπος σκέψης

Σε αυτό το στάδιο διδάσκουμε στους μαθητές τον Επιστημονικό τρόπο σκέψης, τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν στη 2η δραστηριότητα. Ο Επιστημονικός τρόπος σκέψης (Επιστημονική Μέθοδος) είναι η διαδικασία ανασκόπησης ιδεών με τη χρήση της επιστήμης, των παρατηρήσεων, των ερευνητικών διαδικασιών και της δοκιμής τους για την απόκτηση γνώσης. Ο στόχος είναι να προκύψουν αποτελέσματα γνώσης που μπορεί να έχουν νόημα για την επιστήμη. Η Επιστημονική Μέθοδος είναι ο τρόπος με τον οποίο οι επιστήμονες και οι ερευνητές εφαρμόζουν την επιστημονική τους σκέψη. Ο Επιστημονικός τρόπος σκέψης περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα και χαρακτηρίζεται από την επαναλαμβανόμενη εκτέλεση τους:

1. Παρατηρήσεις πάνω σε ένα φυσικό φαινόμενο ή ομάδα φυσικών φαινομένων.
2. Σχηματισμός μιας γενικής υπόθεσης (μοντέλου) η οποία είναι συνεπής με τις παρατηρήσεις που έγιναν (μπορεί να τις εξηγήσει).
3. Χρησιμοποίηση της υπόθεσης για να γίνουν προβλέψεις για την ύπαρξη άλλων φυσικών φαινομένων ή για τα ποσοτικά αποτελέσματα νέων παρατηρήσεων σε ότι αφορά το ίδιο φαινόμενο.
4. Εξέταση των προβλέψεων που έγιναν με επιπρόσθετες παρατηρήσεις και διεξαγωγή πειραμάτων και αναθεώρηση της υπόθεσης ανάλογα, έτσι ώστε να είναι συνεπής και με τα νέα δεδομένα.

Τα δύο τελευταία βήματα επαναλαμβάνονται συνεχώς, ενισχύοντας συνεχώς την ισχύ της υποθέσεως μέσα στα όρια της ακρίβειας των παρατηρήσεων. Όταν η αλήθεια μιας υπόθεσης έχει εξακριβωθεί διαμέσου παρατηρήσεων, πειραμάτων και κριτικής σκέψης, τότε γίνεται αποδεκτό ότι αποτελεί μια ικανοποιητική αναλυτική-συστημική προσέγγιση της πραγματικότητας και έτσι αποκτά τη θέση επιστημονικής θεωρίας. Οι προβλέψεις της θεωρίας αυτής εξακολουθούν να ελέγχονται και είναι πιθανό μελλοντικές παρατηρήσεις και πειράματα να την καταρρίψουν, οπότε διατυπώνεται μια νέα, βελτιωμένη και γενικότερη υπόθεση, η οποία εξηγεί τόσο τις προηγούμενες, όσο και τις νέες παρατηρήσεις. (Hugh GG., 2003).

Για να διδαχθούν τον επιστημονικό τρόπο σκέψης οι μαθητές αρχικά συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων που έχει ως θέμα την ανάδειξη της πιο επιτυχημένης ραδιοφωνικής εκπομπής. Τους παρέχονται δεδομένα από τέσσερις διαφορετικές πηγές οπότε έχουν να αξιολογήσουν ποια από τα δεδομένα συνδέονται με το ερώτημα.

Στη συνέχεια, τους δίνετε προς μελέτη η περίπτωση της επανεισαγωγής κάστορα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο υλικό περιέχονται οι διαφορετικές απόψεις των εμπλεκόμενων πλευρών, περιβαλλοντολόγων, αγροτών, κατοίκων, κ.ά. καθώς και αποδεικτικά στοιχεία. Η εργασία που τους ανατίθεται είναι να σταθμίσουν τα αποδεικτικά στοιχεία και να τα αξιολογήσουν θετικά ή ως αρνητικά για την επανεισαγωγή του συγκεκριμένου είδους. Για την ολοκλήρωση της εργασίας παρέχετε ο οδηγός σκέψης που περιλαμβάνει τα βασικά βήματα της στάθμισης (Εικόνα 5).

1. Γράψτε τον ισχυρισμό	Η επιστημονική ερώτηση είναι ... Ο ισχυρισμός είναι ...		Η επιστημονική ερώτηση μπορεί να απαντηθεί χρησιμοποιώντας μια έρευνα. Ο ισχυρισμός είναι μια δήλωση που απαντά σε μια ερώτηση
Καιτάξτε το πρώτο μέρος των δεδομένων			
2. Αποφασίστε αν τα δεδομένα είναι υπέρ του ισχυρισμού	Αυτό το δεδομένο είναι:	Νομίζω αυτό ...	Τα δεδομένα είναι οι πληροφορίες που συλλέγονται από τη μέτρηση ή την παρατήρηση.
	ΥΠΕΡ ✓ ΚΑΤΑ ✗		
3. Αναλύστε τα στοιχεία	Τα στοιχεία από την ερμηνεία των δεδομένων είναι...		Η απόδειξη είναι το μοτίβο ή η σχέση στα δεδομένα, σχετικά με τον ισχυρισμό.
4. Αποφασίστε αν είναι υπέρ ή κατά και γιατί	Αυτό το στοιχείο είναι...	Η αιτιολόγησή μου για αυτό είναι...	Αιτιολογία: Γιατί τα αποδεικτικά στοιχεία υποστηρίζουν ή απορρίπτουν τον ισχυρισμό.
	Υπέρ του ισχυρισμού + Κατά του ισχυρισμού -		
	Επανάλαβε τα βήματα 2 έως 4 για κάθε δεδομένο...		
5. Μετρήστε πόσα είναι υπέρ και πόσα κατά	Είναι ... Υπέρ του ισχυρισμού και ... Κατά του ισχυρισμού.	Επομένως ο ισχυρισμός (κυκλώστε), υποστηρίζεται δεν υποστηρίζεται.	
6. Γράψτε το συμπέρασμα	συμπεριλαμβάνω: ισχυρισμό ☐ απόδειξη ☐ αιτιολόγηση ☐		

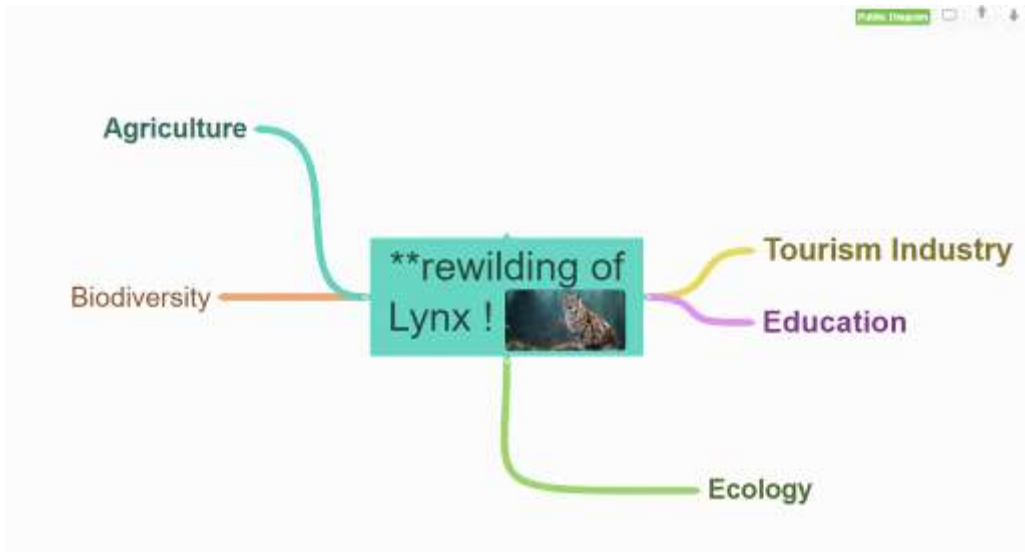
Εικόνα 5: οδηγός σκέψης για την στάθμιση των αποδεικτικών στοιχείων

2.3.2. 2η δραστηριότητα

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές είχαν ήδη διδαχθεί τον Επιστημονικό τρόπο σκέψης. Έτσι, κάθε ομάδα ψηφίζει για άλλη μια φορά το διαγωνιζόμενο ζώο που θέλει να επανεισαχθεί. Επιπλέον, αιτιολογούν ξανά την απόφασή τους στην συνεργατική ιστοσελίδα (Padlet). Τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει την επιλογή της και ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Σε αυτό το στάδιο γίνεται επιπλέον συζήτηση για πιθανές αλλαγές στις επιλογές των μαθητών και για τους λόγους που τους οδήγησαν στις αλλαγές αυτές.

2.3.3. ΔΡΩ (Do)

Αυτό είναι το τελευταίο βήμα, ΔΡΩ. Οι μαθητές πρέπει να σχεδιάσουν και να διεξάγουν μια εκστρατεία για να πείσουν το κοινό ότι το επιλεγμένο ζώο αξίζει να επανεισαχθεί. Αρχικά κάνουν έρευνα και ξεκινούν την προετοιμασία της παρουσιάσής στο σπίτι- με την υποστήριξη της οικογένειας. Στο σχολείο εργάζονται με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών. Ο εκπαιδευτικός δίνει ένα διαδικτυακό εννοιολογικό χάρτη που περιέχει λέξεις-κλειδιά για να συμπληρωθεί. Σε αυτόν δίνονται κάποια από τα πλεονεκτήματα της επανεισαγωγής είδους σε ένα οικοσύστημα από την άποψη της οικολογίας, της γεωργίας κ.λπ. μιας περιοχής (Εικόνα 6:). Οι μαθητές έχουν ως εργασία να συμπληρώσουν τον χάρτη με επιπλέον ιδέες.



Εικόνα 6: Διαδικτυακός Εννοιολογικός χάρτης

Επίσης, στους μαθητές παρέχονται παραδείγματα καλών πρακτικών που έχουν γίνει στο πλαίσιο αυτού του βήματος καθώς και οδηγός δημιουργία καμπάνιας (Εικόνα 7). Επιπροσθέτως, μπορεί να γίνει εμπλοκή επαγγελματιών STEM που θα ενεργούν ως κοινό, θα εξετάζουν την ποιότητα των παρουσιάσεων, θα κάνουν σχολιασμό και θα αξιολογούν.

Δημιουργήστε την καμπάνια επανεισαγωγής είδους

Φανταστείτε ότι η κυβέρνηση θα επιτρέψει σε ένα εξαφανισμένο ζώο να επανεισέλθει στα Βρετανικά δάση.

Η πρόκλησή είναι να πείσετε το κοινό ότι το ζώο σας πρέπει να επανεισέλθει. Για να το κάνετε αυτό, θα δημιουργήσετε μια σύντομη, πειστική παρουσίαση. Εσείς θα πρέπει να:

- υποβάλλετε ισχυρισμούς για το ζώο σας, πρέπει να επηλυγεί
- δώστε αποδεικτικά στοιχεία και λόγους για να υποστηρίξετε τους ισχυρισμούς σας

Συλλέξτε αποδεικτικά στοιχεία για τους ισχυρισμούς σας

Υπάρχουν τέσσερις ισχυρισμοί:

- 1: Το ζώο σας μπορεί να επιβιώσει στη Βρετανία.**
Μπορείτε να συλλέξετε τις απαιτούμενες πληροφορίες από το Φύλλο αποδεικτικών στοιχείων
- 2: Οι άνθρωποι επιθυμούν την επανεισαγωγή του.**
Μπορείτε να συλλέξετε τις απαιτούμενες πληροφορίες από το Φύλλο αποδεικτικών στοιχείων
- 3: Έχει θετική επίδραση στο τροφικό πλέγμα.**
Μπορείτε να συλλέξετε τις απαιτούμενες πληροφορίες από το Rewilding Wolves task
- 4: Έχει άλλα οφέλη**

4: Έχει άλλα οφέλη

Χρησιμοποιήστε τον σύνδεσμο για το ζώο σας.

- Ο βίσωνας θα παράγει νέους βιότοπους bit.ly/3n7mYtb
- Ο λύγκας θα φέρει χρήματα στην περιοχή bit.ly/3nX84Ld
- Οι λύκοι θα αναγεννήσουν τα βρετανικά δάση bit.ly/3n7mYtb

Προγραμματίστε την παρουσίασή σας

Όπως μια ιστορία, μια παρουσίαση πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος. Να τι πρέπει να συμπεριλάβετε:

Αρχή
•Δώστε μια γενική εικόνα για το τι θα πείτε.
•Δώστε μερικές πληροφορίες σχετικά με την επανεισαγωγή για να τραβήξετε το ενδιαφέρον του κοινού.

Μέση
Πιστικότερος ισχυρισμός
•Επιλέξτε τον πιστικότερο ισχυρισμό για την επανεισαγωγή του ζώου σας.
•Δηλώστε τον ισχυρισμό.
•Δώστε αποδεικτικά στοιχεία, με λόγους που να υποστηρίζουν τον ισχυρισμό σας.

Άλλοι ισχυρισμοί
•Περιγράψτε εν συντομία τα υπόλοιπα δύο άλλους ισχυρισμούς.
•Δώστε αποδείξεις και συλλογισμούς για τον καθένα.

Τέλος
•Επανάλαβε τον πιο πιστικό ισχυρισμό σας και τις καλύτερες αποδείξεις για αυτό.
•Γείτε στο κοινό σας τι να κάνει – να ψηφίσει το ζώο σας.

Εικόνα 7: οδηγός δημιουργίας εκστρατείας επανεισαγωγής είδους

2.3.4. Αξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται σε δύο φάσεις του έργου, στα βήματα ΓΝΩΡΙΖΩ και ΚΑΝΩ, με χρήση ρουμπρίκας.

Για την αξιολόγηση στο βήμα ΓΝΩΡΙΖΩ:

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται αφού οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει τα πέντε από τα έξι διαφορετικά στάδια: ΕΡΜΗΝΕΙΑ, ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ, ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ, ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΛΥΣΗ και ΑΠΑΝΤΗΣΗ. Έτσι, έχουν ήδη απαντήσει στην ερώτηση: «Μπορείτε να εξηγήσετε τις επιπτώσεις της επανεισαγωγής των λύκων;». Επιπλέον, έχουν εφαρμόσει τις γνώσεις τους για τις τροφικές

σχέσεις και έχουν μάθει τη διαδικασία για την επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιώντας τον Οδηγό Εφαρμογής Σκέψης. Οπότε, τώρα έχουν ως εργασία να ολοκληρώσουν ένα παρόμοιο πρόβλημα εργαζόμενοι μόνοι τους, όπως για παράδειγμα εξετάζοντας την επανεισαγωγή του κάστορα.

Για την αξιολόγηση στο βήμα ΚΑΝΩ:

Οι μαθητές αρχικά συλλέγουν στοιχεία για τους ισχυρισμούς τους. Ο εκπαιδευτικός τους παρέχει έγγραφο που περιγράφει πώς σχεδιάζουμε μια παρουσίασή η οποία στηρίζεται σε ισχυρισμούς. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι σχεδιάζουν ομαδικά παρουσιάσεις και τις παρουσιάζουν. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί λίστα ελέγχου αξιολόγησης για την αξιολόγηση των εργασιών των συμμετεχόντων.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στόχος της διδακτικής πρότασης ήταν ο συνδυασμός του Επιστημονικού τρόπου σκέψης με μια εκπαιδευτική πρακτική που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Δηλαδή, θέλαμε οι μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα την επιστημονική έρευνα στις Φυσικές Επιστήμες (να αναλύουν δεδομένα, να λαμβάνουν πληροφορίες, να τα επεξεργάζονται, να κάνουν μια υπόθεση και να αιτιολογούν με επιχειρήματα εάν η υπόθεσή είναι σωστή), αλλά μια πιο ευχάριστη διαδικασία. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούμε τη μεθοδολογία ανοιχτής διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Για την αξιολόγηση της πρότασης ως προς την επίτευξη των στόχων της, χρησιμοποιήθηκε δύο φορές μια κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκα). Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά.

Ειδικότερα, στο βήμα ΓΝΩΡΙΖΩ η πλειοψηφία των μαθητών μπόρεσε να κάνει μια πλήρη ή εκτεταμένη σύνδεση χρησιμοποιώντας τουλάχιστον δύο λογικά συνδεδεμένες ιδέες. Επιπλέον, ορισμένοι από τους μαθητές χρησιμοποίησαν ιδέες που συνδέονται με την επιστημονική συλλογιστική. Αξίζει να σημειωθεί ότι, πολλοί από τους συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν ακριβή επιστημονική γλώσσα και έκαναν νοητικές συνδέσεις με άλλες έννοιες (Εικόνα 8).

Ρουμπρίκα αξιολόγησης			
Score	Επίπεδο	Περιγραφή	Τυπικές απαντήσεις μαθητών
1	Κανένας σύνδεσμος	Μια σχετική ιδέα	«Διαλέγω λύκους. Οι λύκοι τρώνε ελάφια, οπότε θα υπάρχουν λιγότερα ελάφια.»
2	Μερικός σύνδεσμος	Μια σχετική ιδέα με απλές συνδέσεις	«Διαλέγω λύκους. Οι λύκοι τρώνε ελάφια, έτσι θα υπάρχουν λιγότερα ελάφια και περισσότερα φυτά.»
3	Πλήρης σύνδεσμος	Τουλάχιστον δύο ιδέες συνδέονται λογικά. Χρήση ορισμένης επιστημονικής γλώσσας	«Διαλέγω λύκους. Οι λύκοι τρώνε ελάφια, έτσι ο πληθυσμός των ελαφιών θα μειωθεί. Τα ελάφια τρώνε φύλλα, ξηρούς καρπούς, σπόρους, φρούτα και χόρτα, ώστε ο πληθυσμός των φυτών να αυξηθεί. Αυτό παρέχει περισσότερα φυτά για να τρώνε έντομα, σπίνους και σκίουροι, ώστε ο πληθυσμός τους να αυξηθεί.»
4	Εκτεταμένος σύνδεσμος	Αρκετές ιδέες συνδέονται με την επιστημονική συλλογιστική. Μπορεί να συνδέεται με άλλες έννοιες. Χρήση ακριβούς επιστημονικής γλώσσας	«Διαλέγω λύκους. Οι λύκοι τρώνε ελάφια, οπότε ο πληθυσμός των ελαφιών θα μειωθεί. Με λιγότερα ελάφια θα υπάρχουν περισσότερα φυτά. Με περισσότερα φυτά, ο πληθυσμός των φυτοφάγων που τρώνε φυτά (έντομα, σπίνους και σκίουροι) θα αυξηθεί. Ένας υψηλότερος πληθυσμός φυτοφάγων παρέχει τροφή για αρπακτικά - νυχτερίδες, αλεπούδες και κουκουβάγιες, ώστε ο πληθυσμός τους να αυξηθεί επίσης. Έτσι, η εισαγωγή λύκων θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του πληθυσμού πολλών διαφορετικών ζώων σε κάθε στάδιο της τροφικής αλυσίδας.»

Εικόνα 8: ρουμπρίκα αξιολόγησης

Επιπλέον, στο βήμα ΔΟ οι παρουσιάσεις περιλαμβάνουν όλα τα απαιτούμενα στοιχεία καθώς και πρόσθετες πληροφορίες. Συγκεκριμένα, έδωσαν στοιχεία που αιτιολογούσαν την άποψή τους. Όλες οι παρουσιάσεις περιλάμβαναν τον πλέον αδιαμφισβήτητο ισχυρισμό για την επανεισαγωγή ενός ζώου και μια σύντομη περιγραφή για τουλάχιστον δύο άλλους ισχυρισμούς.

Επίσης, οι μαθητές ψήφισαν δύο φορές το ζώο που ήθελαν να επανεισαχθεί στο ελληνικό οικοσύστημα. Στόχος ήταν μέσα από την ψηφοφορία να καταγραφεί τυχόν αλλαγή στη λήψη αποφάσεων μετά τη διδασκαλία του Επιστημονικού τρόπου σκέψης. Η πρώτη ψηφοφορία πραγματοποιήθηκε μετά το βήμα ΝΟΙΑΖΟΜΑΙ που οι συμμετέχοντες είχαν μελετήσει το βιογραφικό των ζώων και είχαν συζητήσει με τις οικογένειές τους. Η δεύτερη ψηφοφορία έγινε μετά το βήμα ΓΝΩΡΙΖΩ που είχαν ήδη διδαχθεί τον Επιστημονικό τρόπο σκέψης και είχε γίνει συζήτηση με τον ειδικό επιστήμονα. Παρατηρήθηκε μια αξιοσημείωτη αλλαγή στις αποφάσεις των μαθητών. Ενώ στην πρώτη ψηφοφορία η πλειονότητα των μαθητών επέλεξε τον κάστορα για επανεισαγωγή, στη δεύτερη κανείς δεν επέλεξε το συγκεκριμένο ζώο. Επίσης, αξιολόγησαν την άποψή τους τεκμηριώνοντάς την με το δεδομένο ότι το συγκεκριμένο ζώο δεν θα έχει πιθανότητες επιβίωσης καθώς δεν υφίστανται πλέον το κατάλληλο οικοσύστημα, οπότε οποιαδήποτε απόπειρα επαναφοράς θα είναι προβληματική. Από την άλλη, η πλειοψηφία στη δεύτερη ψηφοφορία υποστήριξε την επανεισαγωγή του Γυπαετού που έχει ήδη γίνει στο Ελληνικό οικοσύστημα και έχει στεφθεί με επιτυχία.

Τέλος, οι μαθητές αξιολόγησαν το συγκεκριμένο σενάριο χρησιμοποιώντας διαδικτυακή εφαρμογή (Mentimeter). Η αξιολόγηση αυτή είχε ως στόχο να καταγραφεί τη στάση των συμμετεχόντων (θετική - αρνητική) απέναντι στη διδακτική πρόταση. Όλοι οι μαθητές αξιολόγησαν την πρόταση πολύ θετικά. Επίσης, είχαν να περιγράψουν τα συναισθήματά τους για τη μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιώντας μόνο μία λέξη. Οι λέξεις που χρησιμοποίησαν ήταν: παιχνίδι, ευχάριστο, ενδιαφέρον, γνώση, αστείο, ομαδική δουλειά.

4. Συμπεράσματα

Για την καλύτερη αντιμετώπιση της ταχείας και συνεχούς τεχνολογικής, κοινωνικής και οικονομικής αλλαγής στην κοινωνία, οι τυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές θα πρέπει να ενισχυθούν από μη τυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Το ανοικτό σχολείο (Open Schooling) ικανοποιεί αυτή την ανάγκη, καθώς μέσω της συνεργασίας με επιχειρήσεις, πανεπιστήμια και κοινότητες, οι μαθητές εργάζονται με πραγματικά προβλήματα για να αναπτύξουν τις ικανότητες που χρειάζονται για να εξασφαλίσουν βιώσιμη ζωή και επιθυμητό μέλλον (Hazelkorn et al., 2015).

Σε αυτό το έργο χρησιμοποιούμε τη μεθοδολογία ανοιχτής διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του σεναρίου διαφάνηκαν πολλά θετικά αποτελέσματα. Αυτά είναι: η εις βάθος κατανόηση των διαδικασιών του οικοσυστήματος, το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών για τις Φυσικές Επιστήμες, η καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα η ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επίσης, με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, η εκπαιδευτική διαδικασία έγινε παιγνιώδης και άρα πιο ευχάριστη για τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, η συνεργασία με επιστήμονες και ειδικούς αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών για μελλοντική επαγγελματική απασχόληση στον τομέα STEM.

Ομολογουμένως αυτή η διδακτική πρόταση χρειάζεται να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων για να υπάρχουν περισσότερα δεδομένα και να μιλάμε με βεβαιότητα για την καλλιέργεια του Επιστημονικού τρόπου σκέψης των μαθητών που συμμετέχουν.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

- Hazelkorn, E.; Ryan, C.; Beernaert, Y.; Constantinou, C.P.; Deca, L.; Grangeat, M.; Karikorpi, M.; Lazoudis, A.; Pintó, R.; Welzel-Breuer, M. (2015). *Science Education for Responsible Citizenship*; Report to the European Commission of the expert group on science education; European Commission: Brussels, Belgium . [Google Scholar]
- IUCN. (2017). *Red List of Threatened Animals*. IUCN, Gland, Switzerland.
- Hugh GG,(2003). *Scientific Method in Practice*: Cambridge University Press.

- Lionarakis, A. (2006). *Learning through Action and Cognitive Skills in Distance Education*. Proceedings of the 11th Annual Teaching Learning and Technology Conference, University of Hawaii, 132-138. Retrieved September 25, 2023 from <https://tccpapers.coe.hawaii.edu/archive/2006/lionarakis.pdf>
- Lionarakis, A. (2008). *The theory of distance education and its complexity*. The European Journal of Open, Distance and E-Learning, 11. Retrieved September 25, 2023 from <https://old.eurodl.org/?p=archives&year=2008&halfyear=1&article=310>
- Liyoshi, T., & Kumar, M. S. V. (Eds.). (2010). *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content, and open knowledge*. Massachusetts: MIT Press. Retrieved September 25, 2023 from <https://mitpress.mit.edu/9780262515016/opening-up-education/>
- Okada A. (2023). *Inclusive Open Schooling with engaging and future-oriented science: Evidence-based Practices, Principle & Tools*. UK: The Open University: Milton Keynes, UK: The Open University.
- Okada A, Gray P (.2023). *A Climate Change and Sustainability Education Movement: Networks, Open Schooling, and the 'CARE-KNOW-DO' Framework*. Sustainability 2023, 15(3), 2356; <https://doi.org/10.3390/su15032356>
- Okada, A., Sherborne, T., Young, G., Kolionis, G., Koukovinis, A., Panselinas, G., Bizoi, M., Malagrida, R., Vives, L., Torres, P., Glitz, R., Ribeiro, S., Pinto, S., Rocha, A. K., Kluver, L., Bedsted, B., Bravo, C., & Varveris, M. (2023). *Future-proofing science education using real-life issues in open-schooling*. CICOS2023 CONNECT International Conference on Open Schooling Barcelona 6 - 7 July 2023. CONNECT International Conference on Open Schooling (CHICOS 2023), Museo de la Ciencia CosmoCaixa, Barcelona, Spain. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10171429>.
- Palmer MA, Zedler JB, (2017). Falk DA. *Foundations of restoration ecology*: Second edition. Sandom CJ, Dempsey B, Bullock D, Ely A, Jepson P, Jimenez-Wisler S, et al. (2019) *Rewilding in the English uplands: Policy and practice*. Journal of Applied Ecology. ;56(2):266-73.
- Thomas V.(2022). *Actors and actions in the discourse, policy and practice of English rewilding*. Environmental Science & Policy. ;132:83-90.

ΤΟ ΒΙΩΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SEL)

Φιολιτάκη Μαρία

ΜΑ και Δρ. Φιλοσοφίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ 02

Κορακάκη Ελένη

MSc στις Ενόργανες και Υπολογιστικές Εφαρμογές στις Φυσικές Επιστήμες,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 04.02 και ΠΕ 86

Ναλετάκη Αθηνά

MSc στα Μαθηματικά και Εφαρμογές τους στην Κατεύθυνση Μαθηματικά για την Εκπαίδευση,
Εκπαιδευτικός ΠΕ03

Περίληψη

Το συγκεκριμένο εργαστήριο έχει διττή στόχευση. Σε πρώτο επίπεδο αποσκοπεί στην θεωρητική τεκμηρίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης παρουσιάζοντας τις βασικές αρχές, τα χαρακτηριστικά και τους στόχους που επιδιώκει. Σε δεύτερο επίπεδο θα παρουσιαστούν με βιωματικές μεθόδους συγκεκριμένα παραδείγματα και τεχνικές που δίνουν έμφαση στην αναγνώριση

και στο χειρισμό των συναισθημάτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών και στη σύναψη καλών σχέσεων μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παραδείγματα αυτά και οι τεχνικές αποτέλεσαν αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο προγράμματος Erasmus+ KA1 και στη συνέχεια εφαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική πράξη. Αποτέλεσμα της εφαρμογής αυτής ήταν η εμπέδωση των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και η διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση, διαφορετικότητα, συνεργασία.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, στην εκπαιδευτική κοινότητα, παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον αυτό συνδέεται με μελέτες που έχουν καταδείξει τα υψηλά επίπεδα άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και τις συνέπειες αυτού του στρεσογόνου παράγοντα στις επιδόσεις των μαθητών (McLean & Connor 2015).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας, στην οποία συμμετείχαν περισσότεροι από 78.000 μαθητές από 160 σχολεία, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υποφέρουν από άγχος και εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, δημιουργούν περιβάλλοντα που δυσχεραίνουν την μάθηση, με συνέπεια να σημειώνονται και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Greenberg et al. 2016). Πιο συγκεκριμένα, μαθητές που ξεκίνησαν τη σχολική χρονιά με χαμηλότερες δεξιότητες στα μαθηματικά και είχαν δάσκαλο με καταθλιπτικά συμπτώματα, σημείωσαν τελικά το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας στις τελικές εξετάσεις. Επίσης, στις τάξεις των δασκάλων, οι οποίοι ήδη από τις αρχές της σχολικής χρονιάς παρουσίασαν κόπωση, διαπιστώθηκαν τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα αγχωμένοι, τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα τόσο κοινωνικής προσαρμογής όσο και ακαδημαϊκών επιδόσεων (Hoglund et al. 2015).

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα, η διεθνής κοινότητα στρέφεται προς την εφαρμογή προγραμμάτων ευεξίας στο σχολείο, τα οποία μπορούν να μειώσουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, να βελτιώσουν την ψυχική τους υγεία και ως συνέπεια να φέρουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές. Τα προγράμματα που επικεντρώνονται στη συμπεριφορά των μαθητών και στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL) ωφελούν τους εκπαιδευτικούς και υποστηρίζουν τη μάθηση στην τάξη. Μελέτες δείχνουν ότι δάσκαλοι που εκπαιδεύτηκαν στην εφαρμογή προγραμμάτων SEL παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής κόπωσης και υψηλότερη αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώθηκαν στη βελτίωση της ποιότητας της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές, οδήγησαν τους μαθητές σε σημαντική αύξηση των επιδόσεων τους (Ross et al. 2012).

Η μεθοδολογία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) έχει αποδεδειγμένα επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν στους μαθητές τους δεξιότητες όπως να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να διαχειρίζονται τόσο τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων. Ωστόσο, είναι κατανοητό ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν αυτές τις στρατηγικές, αρχικά οι ίδιοι πρέπει να έχουν κατακτήσει αυτές τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και εν συνεχεία, να είναι σε θέση να τις διδάξουν στους μαθητές τους (Πούλου, 2014).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Το σχολικό έτος 2022-2023 ομάδα καθηγητών του Πρότυπου ΓΕΛ Ηρακλείου συμμετείχε σε επιμόρφωση στο πλαίσιο προγράμματος Erasmus+ KA1, η οποία έλαβε χώρα στην Πάδοβα της

Ιταλίας, το χρονικό διάστημα από 20/8 έως 27/8/2023 και είχε τίτλο «Social and Emotional Learning in the classroom (SEL)». Μέσω αυτού του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με νέα, καινοτόμα εργαλεία και μεθόδους οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και στάσεων όχι μόνο των μαθητών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί της παιδαγωγικής ομάδας Erasmus διεξήγαγαν Έρευνα Δράσης με θέμα «Βελτίωση του σχολικού κλίματος». Τα στάδια της έρευνας περιλάμβαναν:

- **Οργάνωση και Εφαρμογή:** Σε αυτό το στάδιο μετά από συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας και εκτίμηση των αναγκών των μαθητών, λήφθηκε απόφαση για το ποιες πρακτικές θα εφαρμοστούν σε συνάρτηση με το γνωστικό αντικείμενο του κάθε εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια υλοποιήθηκαν οι σχετικές δράσεις είτε στο πλαίσιο των μαθητών είτε στο πλαίσιο λειτουργίας των Ομίλων Αριστείας, Δημιουργικότητας και Καινοτομίας.
- **Ερμηνεία και Αποτίμηση:** Μετά την εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν σε εκτίμηση των αποτελεσμάτων, εξήγαγαν συμπεράσματα και μέσω συζήτησης μεταξύ τους, η οποία ακολούθησε χρονικά τη συζήτηση που είχε προηγηθεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οδηγήθηκαν σε αναστοχασμό σχετικά με την επίτευξη των εκάστοτε επιδιωκόμενων στόχων που είχαν τεθεί σε γνωστικό αλλά και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο.
- **Δημοσιοποίηση και Διάχυση:** Τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας μέσω της συμμετοχής τους σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις ή σε ημερίδες θέλησαν να γνωστοποιήσουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής των πρακτικών της Κοινωνικό-Συναισθηματικής μάθησης.

2.2. Στόχοι της εφαρμογής της μεθόδους της Κοινωνικο-Συναισθηματικής μάθησης (SEL)

Γενικός σκοπός της εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών μάθησης, οι οποίες ενισχύουν την κοινωνικό-συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι η απόκτηση δεξιοτήτων (π.χ. η αναγνώριση και ο χειρισμός των συναισθημάτων του εαυτού μας και των άλλων), οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη σύνταξη καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Coskun, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσω της συμμετοχής τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες επιδιώκεται:

- να αποκτήσουν αυτογνωσία και αυτοέλεγχο
- να χειρίζονται αποτελεσματικότερα ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις
- να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους.

Κατανοούμε έτσι, ότι με αυτόν τον τρόπο οι στρατηγικές κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης μπορούν να διασφαλίσουν την «ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών στην εκπαίδευση» και ανταποκρίνονται «στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητριών/μαθητών». Με έναν λόγο, το σχολείο γίνεται συμπεριληπτικό: γίνεται «Σχολείο για όλους» (Unesco, 1994, 2009).

Πέρα όμως από το γενική αυτή στοχοθεσία, είναι κατανοητό ότι εφόσον οι εκάστοτε πρακτικές αποτελούν μέρος μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας, η οποία ορίζεται από ένα αυστηρό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου, η εφαρμογή τους αποσκοπεί στην επίτευξη επιμέρους παιδαγωγικών στόχων.

Πιο συγκεκριμένα, σε γνωστικό επίπεδο, επιδιώκεται όχι μόνο η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σε συγκεκριμένα και διακριτικά μεταξύ τους γνωστικά πεδία αλλά και η άσκηση της κριτικής τους σκέψης, η οποία θα οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

Εκτός από τους γνωστικούς στόχους, η εφαρμογή των στρατηγικών της SEL, όπως είναι σαφές και από τον ίδιο τον όρο (κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση) ικανοποιεί και στόχους σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Έτσι, οι μαθητές σέβονται και αποδέχονται τη διαφορετικότητα, μέσα από την προαγωγή ενός κλίματος συνεργασίας και ουσιαστικής

επικοινωνίας μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό, γνωρίζουν καλύτερα όχι μόνο τους συμμαθητές τους, άτομα που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα προέλευσης (πολιτισμικά, κοινωνικά, οικονομικά) αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό, για τον οποίο σε τελική ανάλυση αποκτούν μια θετική εικόνα.

Τέλος, μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ενίοτε οι μαθητές ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν ή/και να καλλιεργήσουν δεξιότητες και ταλέντα που τυχόν διαθέτουν (π.χ. δημιουργική γραφή, ζωγραφική, θέατρο κ.ά.) και με τον τρόπο αυτό ικανοποιούνται και ψυχοκινητικοί στόχοι.

2.3. Διδακτικές Μέθοδοι

Προς επίτευξη των παραπάνω στόχων και στο πλαίσιο της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μέσα από ένα ευρύ κατάλογο δραστηριοτήτων, όπως:

- εισαγωγικές ασκήσεις με σκοπό τη γνωριμία των μαθητών (δραστηριότητες για “σπάσιμο του πάγου”)
- παιχνίδια ρόλων
- μουσικοκινητικές δραστηριότητες
- ασκήσεις δημιουργικής φαντασίας
- ασκήσεις χαλάρωσης
- δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης κ.ά.

2.4. Παρουσίαση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων

Επειδή η συγκεκριμένη παρουσίαση έχει τη μορφή εργαστηρίου, επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν με βιωματικό τρόπο ενδεικτικά τέσσερις δραστηριότητες, η κάθε μια από τις οποίες έχει συγκεκριμένη στοχοθεσία και μπορεί να αξιοποιηθεί σε διαφορετικά γνωστικά πεδία. Για τον λόγο αυτό, σε όλες τις δραστηριότητες ακολουθείται κοινός τρόπος παρουσιάσής τους: αρχικά γίνεται αναφορά στους στόχους της κάθε δραστηριότητας, στη συνέχεια γίνεται η περιγραφή της και τέλος, ακολουθεί μια κριτική αποτίμησή της, εφόσον στην πραγματικότητα πρόκειται για δραστηριότητες που ήδη έχουν εφαρμοστεί στην τάξη.

Επίσης, επισημαίνεται εκ των προτέρων, ότι γίνεται χρήση των όρων «διδάσκων» και «μαθητές», οι οποίοι αναφέρονται στον συντονιστή της εκάστοτε περιγραφόμενης δραστηριότητας και στους συμμετέχοντες αντιστοίχως.

2.4.1. Άσκηση Γνωριμίας: «Δύο αλήθειες - ένα ψέμα»

Σκοπός της δραστηριότητας (κοινωνικο-συναισθηματικός)

Πρόκειται για μια δραστηριότητα, η οποία ενδείκνυται για την αρχή της σχολικής χρονιάς και αποσκοπεί στην δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη μέσω της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Στην ουσία η δραστηριότητα αυτή συντελεί στο να προσδιοριστούν βιωματικά οι προϋποθέσεις για την επίτευξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών στη μαθησιακή διαδικασία.

Περιγραφή της Άσκησης:

Ζητάμε από τους μαθητές να μιλήσουν διαδοχικά για τον εαυτό τους και να τον παρουσιάσουν με έναν πρωτότυπο τρόπο: αναφέροντας δύο αλήθειες και ένα ψέμα, σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους, τις ενασχολήσεις τους κλπ. Επισημαίνουμε ότι δεν πρέπει να δηλωθεί ποια από τις τρεις πληροφορίες αποτελεί το ψέμα. Στη συνέχεια, ενθαρρύνουμε τους υπόλοιπους συμμετέχοντες μαθητές να εντοπίσουν το ψέμα. Από την εφαρμογή στην τάξη αποδείχτηκε ότι είναι καλύτερο:

- οι μαθητές να μην λαμβάνουν τον λόγο διαδοχικά αλλά όποτε εκείνοι αισθανθούν ότι είναι έτοιμοι.

- ο διδάσκων να επιλέγει ποιος μαθητής θα εντοπίσει το ψέμα, ώστε να υπάρχει υψηλός βαθμός ετοιμότητας.

Αποτίμηση:

Μετά το τέλος της δραστηριότητας, οι μαθητές ερωτώνται σχετικά με τον λόγο που κατά τη γνώμη τους πραγματοποιήθηκε αυτή η άσκηση. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες από τις δηλώσεις των μαθητών οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η συγκεκριμένη άσκηση συνετέλεσε στο «να γνωριστούμε καλύτερα», «να μάθουμε ότι είναι σημαντικό να ακούμε», «να δούμε ότι όσο και να ξέρουμε κάποιον υπάρχουν πάντα ενδιαφέροντα πράγματα να μάθουμε γι αυτόν», «να δούμε ότι όταν μιλάμε τα εξωγλωσσικά και τα παραγλωσσικά στοιχεία είναι σημαντικά», «να καταλάβετε (εν. εσείς, οι καθηγητές) ότι δεν μπορούμε να είμαστε συγκεντρωμένοι επί 45 λεπτά» κ.ά.

2.4.2. Δραστηριότητα συνεργασίας-κινητικής: «Ανθρώπινη αλυσίδα»

Σκοπός της δραστηριότητας (κοινωνικο-συναισθηματικός):

Σκοπός της συγκεκριμένης άσκησης είναι στην αρχή της χρονιάς (ή ακόμα και στη πορεία των μαθημάτων) να δημιουργηθεί μια καταλληλότερη ατμόσφαιρα μάθησης, καθώς οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν τη σημασία της συνεργασίας αλλά και να προσδιορίσουν τους όρους που πρέπει να την χαρακτηρίζουν προκειμένου να είναι αποτελεσματική.

Περιγραφή της Άσκησης:

Οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν έναν κλειστό κύκλο με το να σταθούν ο ένας δίπλα στον άλλον. Στη συνέχεια, τους δίνεται η οδηγία να τεντώσουν μπροστά το δεξί τους χέρι και, όταν τους παρακινήσει ο εκπαιδευτικός, να αναζητήσουν γρήγορα το χέρι ενός άλλου συμμαθητή τους και να κάνουν χειραψία με αυτόν. Οι μαθητές παραμένουν στη στάση αυτή και καλούνται να τεντώσουν και το αριστερό χέρι και ξανά, όταν τους δοθεί το παράγγελμα, να πιάσουν πάλι ένα από τα άλλα χέρια των συμμαθητών τους. Ο διδάσκων τονίζει ότι δεν πρέπει να αφήσουν τα χέρια που κρατούν και αφού έχει «δέσει» τους μαθητές, τους καλεί να «λυθούν».

Αποτίμηση:

Μετά την εφαρμογή της άσκησης στην τάξη, οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν τίτλους στη δραστηριότητα. Έτσι την ονόμασαν: «Μαλλιά κουβάρια», «Γόρδιος δεσμός», «Teamwork-Dreamwork», «Μπλέξιμο», «Μπάχαλο», «Χάος», «Το Αδύνατο που γίνεται Δυνατό» κ.ά.

Στη συνέχεια, κλήθηκαν να περιγράψουν σύντομα το πώς έλυσαν (όσοι έλυσαν) την αλυσίδα και κάποιοι από αυτούς δήλωσαν «αρχικά νιώσαμε πανικό και κάναμε ο καθένας ό,τι ήθελε», «μείναμε ακίνητοι και ψάξαμε στρατηγική», «αποφασίσαμε να σηκώσουμε τα χέρια ψηλά», «αποφασίσαμε να ακούμε ο ένας τον άλλον», «όταν δυσκολευόμασταν, σταματούσαμε και αλλάζαμε στρατηγική».

Επίσης, κλήθηκαν και οι μαθητές που δεν έλυσαν την άσκηση να πουν τι πιστεύουν ότι πήγε λάθος και κάποιοι δήλωσαν: «δεν είχαμε υπομονή», «μιλούσαμε όλοι μαζί», «έκανε ο καθένας ό,τι ήθελε», «απογοητευτήκαμε και αγχωθήκαμε όταν είδαμε την άλλη ομάδα να λύνει την άσκηση».

Τέλος, το πιο σημαντικό στάδιο στη φάση της αποτίμησης ήταν όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν γιατί πιστεύουν ότι έκαναν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι μαθητές ενδεικτικά ανέφεραν:

- για να μάθουμε να συνεργαζόμαστε
- για να μάθουμε ότι κάθε άσκηση, όσο δύσκολη και αν είναι έχει μια λύση
- για να δούμε ότι σε μια ομάδα, όλοι έχουν ένα ρόλο
- για να δούμε ότι δεν πρέπει να τα παρατάμε με την πρώτη δυσκολία.

Επέκταση:

Καθώς η παρούσα δραστηριότητα εφαρμόστηκε στην αρχή του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί που ενεπλάκησαν συζήτησαν σε επόμενη φάση με τους μαθητές τους σχετικά με τους όρους της συνεργασίας τους. Έτσι, από τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τον σχολιασμό της

συγκεκριμένης δραστηριότητας ο καθηγητής με τους μαθητές της τάξης συνδιαμόρφωσαν τους κανόνες που πίστευαν ότι θα διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και βάσει αυτών των κανόνων συντάχθηκε το «συμβόλαιο της τάξης», το οποίο αφού υπογράφηκε από τον εκπαιδευτικό και όλους τους μαθητές, αναρτήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

2.4.3. Παιχνίδι ρόλων: «Ένα βήμα μπροστά»

Σκοπός της δραστηριότητας (γνωστικός, κοινωνικός-συναισθηματικός):

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί αφενός να ενταχθεί στο γενικότερο πλαίσιο ενίσχυσης της κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης αλλά και αφετέρου μπορεί να αποτελέσει τμήμα συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας κάποιων γνωστικών αντικειμένων: π.χ. στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας (Ηθική και Πολιτική Φιλοσοφία), σε διδακτικές ενότητες της Νεοελληνικής Γλώσσας (Ρατσισμός, Έμφυλη Βία, Κοινωνικά Στερεότυπα) και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Ρόλος και Θέση των Φύλων) κλπ.

Ωστόσο, πέρα από την επίτευξη των γνωστικών στόχων της κάθε ενότητας (π.χ. προσδιορισμός των αιτιών του ρατσισμού, κατανόηση του ρόλου της γυναίκας σε διαφορετικές περιόδους, σχολιασμός του ρόλου και των χαρακτηριστικών των πολιτών και των αντιπροσώπων τους), η συγκεκριμένη δραστηριότητα αναμένεται να ικανοποιήσει και κοινωνικο-συναισθηματικούς σκοπούς καθώς οι μαθητές:

- θα σκεφτούν προβλήματα της καθημερινότητας που καλούνται να αντιμετωπίσουν άνθρωποι από διαφορετικό οικονομικό/ κοινωνικό/πολιτισμικό υπόβαθρο
- θα ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ισότητας ευκαιριών μάθησης,
- θα αναγνωρίσουν και θα κατονομάσουν συναισθήματα και προβλήματα της ηλικίας τους
- θα αποκτήσουν ενσυναίσθηση.

Περιγραφή της Άσκησης:

Ο διδάσκων γράφει σε χαρτάκια (όσα είναι και οι μαθητές) έναν ρόλο (π.χ. είσαι μια η κόρη μιας οικονομικής μετανάστριας στην Ελλάδα). Στη συνέχεια, μοιράζει τυχαία τους ρόλους και καλεί τους μαθητές να διαβάσουν, ο καθένας το δικό του χαρτάκι, χωρίς όμως να δουν τον ρόλο των συμμαθητών του. Έπειτα, οι μαθητές παρακινούνται να σταθούν ο ένας δίπλα στον άλλο, σε μια ευθεία γραμμή και ο διδάσκων του ενημερώνει ότι θα διαβάσει κάποιες περιπτώσεις/συνθήκες/καταστάσεις. Καλεί τους μαθητές, αφού ακούσουν προσεκτικά τη συνθήκη και σε περίπτωση που πιστεύουν ότι αυτή εκφράζει τον ρόλο που υποδύονται, να κάνουν ένα βήμα μπροστά.

Ο διδάσκων διαβάζει έναν κατάλογο από προτάσεις/συνθήκες και όταν ολοκληρώσει την ανάγνωση, καλεί τους μαθητές να κοιτάξουν πίσω τους και να δουν ότι κάποιοι συμμαθητές τους είναι ακόμα στο σημείο εκκίνησης ενώ κάποιοι άλλοι είναι μπροστά κλπ.

Αποτίμηση:

Μετά το τέλος της άσκησης, οι μαθητές επιστρέφουν στην τάξη και καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως:

- Πώς πιστεύετε ότι ένιωθαν οι συμμαθητές σας όταν έκαναν (ή δεν έκαναν) ένα βήμα μπροστά;
- Όσοι προχωρούσατε συχνά, σε ποιο σημείο αρχίσατε να παρατηρείτε ότι υπήρχαν συμμαθητές σας που δεν κινούνταν τόσο γρήγορα όσο εσείς;
- Ένιωσε κάποιος ότι βασικά δικαιώματα ή ανάγκες του αγνοήθηκαν;
- Μπορείτε να μαντέψετε τον ρόλο που ίσως έχει ο πρώτος, ο τελευταίος;
- Η άσκηση αυτή πιστεύετε ότι αντικατοπτρίζει με κάποιο τρόπο την κοινωνία μας;

- Από που πιστεύετε ότι θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων σε μια κοινωνία;

2.4.4. Δραστηριότητα Αξιολόγησης «Εκφράζουμε τα συναισθήματά μας»

Σκοπός της δραστηριότητας (κοινωνικο-συναισθηματικός):

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θεωρείται πολύ σημαντική καθώς μέσω αυτής οι μαθητές νιώθουν ενεργό μέλος της μαθησιακής διαδικασίας, της οποίας την πορεία καλούνται να διαμορφώσουν και ενδεχομένως να την αναπροσαρμόσουν στις ανάγκες τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αναμένεται να αναγνωρίσουν, να κατονομάσουν και να εκφράσουν συναισθήματα και προβληματισμούς τους σχετικά με την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε αλλά και με τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από την πλευρά τους και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ώστε να: α) ανιχνεύσουν προβληματισμούς, συναισθήματα και σκέψεις των μαθητών για την μέθοδο και τη πορεία της διδασκαλίας β) θέσουν νέους στόχους για τις επόμενες διδακτικές ενότητες προσαρμοσμένους στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Επισημαίνεται ότι η άσκηση αυτή μπορεί να διεξαχθεί υποστηρικτικά μετά το τέλος κάθε δραστηριότητας ως προέκτασή της ή μετά το πέρας διδασκαλίας μιας θεματικής ενότητας.

Περιγραφή της Άσκησης:

Ο διδάσκων μετά το πέρας της δραστηριότητας ή την ολοκλήρωση της θεματικής ενότητας μοιράζει στους μαθητές δύο χαρτάκια τύπου «post it» διαφορετικού χρώματος, για παράδειγμα ένα χαρτάκι ροζ και ένα μωβ.

Στη συνέχεια, καλεί τους μαθητές να σκεφτούν την δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε και να καταγράψουν στο ροζ χαρτάκι κάτι που θεωρούν ότι τους άρεσε από μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή θεματική ενότητα. Στο μωβ χαρτάκι τους καλεί να καταγράψουν κάτι που δεν τους άρεσε ή τους έκανε να αισθανθούν άβολα. Τονίζει ότι οι μαθητές δεν πρέπει να γράψουν το όνομά τους στο κάθε χαρτάκι και τους καλεί μετά την καταγραφή των συναισθημάτων τους να τα κολλήσουν στον πίνακα της τάξης.

Αποτίμηση:

Οι μαθητές σε επόμενο μάθημα επεσήμαναν ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα τους έκανε να νιώσουν συμμετοχοί στην μαθησιακή διαδικασία και όχι απλά παθητικοί δέκτες πληροφοριών στο πλαίσιο ενός μαθήματος. Τόνισαν επίσης ότι με το να έχουν τη δυνατότητα να προβούν σε ανώνυμη αξιολόγηση της μεθοδολογίας αλλά και των μαθησιακών αποτελεσμάτων της, μπόρεσαν να εκφράσουν ελεύθερα σκέψεις και συναισθήματά τους σχετικά με αυτή.

Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός μέσω μιας τέτοιου είδους ανατροφοδότησης έχει την ευκαιρία να σχηματίσει μια αντικειμενική εικόνα σχετικά με τα δυνατά αλλά και τα τρωτά σημεία της μεθοδολογίας που ακολούθησε και στη συνέχεια, να προβεί σε απαραίτητες αλλαγές σε επόμενη διδακτική ενότητα, ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα.

2.4.5. Γενικές παρατηρήσεις

Οι παραπάνω ασκήσεις επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν στην παρούσα εργαστηριακή εισήγηση, αφού πρώτα εφαρμόστηκαν στους μαθητές του Πρότυπου Γενικού Λυκείου, στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων γεγονός που αποδεικνύει και τη διαθεματική τους διάσταση. Εκ του αποτελέσματος και λαμβάνοντας υπόψη την ανταπόκριση των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων αλλά και μακροπρόθεσμα μετά την εκτίμηση των επιδόσεων των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αποδείχθηκε ότι η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση πρέπει να αποτελεί βασικό σκοπό αλλά και προϋπόθεση του εκπαιδευτικού μας συστήματος καθώς αποτελεί τη βάση για ένα σχολείο συμπερίληψης (Seligman 2011).

Δραστηριότητες όπως οι προαναφερόμενες συντέλεσαν:

- στην καλύτερη γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους (δραστηριότητα «δύο αλήθειες - ένα ψέμα»),
- στην προαγωγή της συνεργασίας και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη που εμπλέκονται σε μια διαδικασία για την επίλυση ενός προβλήματος (δραστηριότητα «ανθρώπινη αλυσίδα»),
- στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων (δραστηριότητα «ένα βήμα μπροστά») και κυρίως
- στη μετατροπή της μάθησης σε μια ευχάριστη διαδικασία (Jennings, Greenberg, 2009), στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά καθώς έχουν τη δυνατότητα να συναποφασίζουν για την πορεία της και να συνεκτιμούν τα αποτελέσματά της (δραστηριότητα «εκφράζουμε τα συναισθήματά μας»).

3. Συμπεράσματα

Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (SEL) είναι η διαδικασία που στοχεύει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων, σημαντικών για την επιτυχία κάθε μαθητή στο σχολείο, την κοινωνία και γενικότερα τη μετέπειτα ζωή του. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος δεδομένου ότι μέσω αυτής ο μαθητής:

- Αποκτά αυτογνωσία (self-awareness), μαθαίνει να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, τις αξίες και τα ενδιαφέροντά του (Wilkinson, Kao, 2019).
- Αποκτά αυτοέλεγχο (self-management), καθίσταται ικανός να εκφράζει, να ελέγχει και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του θετικά ή αρνητικά, να διαχειρίζεται το άγχος του, να θέτει και να προοδεύει σε στόχους προσωπικούς και ακαδημαϊκούς.
- Ενισχύει την ενσυναίσθησή του (social awareness), τη δεξιότητα εκείνη που του επιτρέπει να αναγνωρίζει και να αξιολογεί τα συναισθήματα των άλλων, να σέβεται και να αποδέχεται την διαφορετικότητα (Wilkinson, Kao, 2019).
- Δημιουργεί και συντηρεί υγιείς και υποστηρικτικές σχέσεις (relationship skills) βασισμένες στη συνεργασία, το σεβασμό και την αλληλοεκτίμηση. Καθίσταται επομένως, ικανός να συναναστρέφεται με άλλα άτομα και να εντάσσεται σε ομάδες, στο πλαίσιο των οποίων επικοινωνεί αποτελεσματικά, διαχειρίζεται και επιλύει συγκρούσεις αλλά και αναζητά βοήθεια (Wilkinson, Kao, 2019).
- Λαμβάνει υπεύθυνες αποφάσεις έπειτα από κριτική σκέψη (responsible decision making) και αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του (Jagers et al. 2018 και Wilkinson, Kao, 2019).

Συμπερασματικά, η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (SEL) μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων και συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος όπου ο μαθητής υποστηρίζεται συναισθηματικά και αισθάνεται ασφαλής να συμμετάσχει ενεργά στη εκπαιδευτική διαδικασία, να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό, να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του και να διατυπώσει την όποια απορία του. Με έναν λόγο, πρόκειται για μια μάθηση, η οποία συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή (Zins et al. 2007), επηρεάζει θετικά τις στάσεις και τη συμπεριφορά του και τον εφοδιάζει με δεξιότητες απαραίτητες, ώστε να αποτελέσει έναν ενεργό πολίτη του 21^{ου} αιώνα.

4. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Πούλου. Μ. (2014). Η επίδραση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στις σχέσεις με τους μαθητές τους. *Ερευνώντας τον*

κόσμο του παιδιού, τ. 13, 410–415. Ανακτήθηκε στις 15-4-2023 από: <https://doi.org/10.12681/icw.17991>.

Ξενόγλωσση

- Coskun, K. (2019). Evaluation of the Social Emotional Learning (SEL) Activities on Self-Regulation Skills Among Primary School Children. *The Qualitative Report*, τ. 24(4), 764-780. Ανακτήθηκε στις 13-4-2024 από: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3064>
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. University Park, PA: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University. Ανακτήθηκε στις 10-3-2024 από: https://www.academia.edu/28690597/Teacher_Stress_and_Health_Effects_on_Teachers_Students_and_Schools
- Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). *Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools*. *Journal of School Psychology*, τ. 53 (5), 337-357.
- Jagers, R.J., Rivas-Drake, D., Borowski, T. (2018). *Equity & social and emotional learning: A cultural analysis*. Ανακτήθηκε στις 5-3-2024 από: <https://drc.casel.org/uploads/sites/3/2019/02/Equity-Social-and-Emotional-Learning-A-Cultural-Analysis.pdf>.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, τ. 79 (1), 491–525.
- McLean, L., & Connor, C. M. (2015). Depressive symptoms in thirdgrade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, τ. 86, 945-954.
- Ross, S.W., Romer, N., & Horner, R.H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, τ. 14, 118–128.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- UNESCO, (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε στις 14-4-2024 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Wilkinson, J.E., Kao, C.P., (2019). Aspects of socio-emotional learning in Taiwan's pre-schools: an exploratory study of teachers' perspectives. *International Journal of Child Care and Education Policy*. Ανακτήθηκε 14-4-2024 από: <https://ijceep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-019-0057-6>.
- Zins, E. J. & Bloodworth, M. R. & Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, τ. 17(2-3), 191-210.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΧΟΡΟΥ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗΣ (ZUMBA® KIDS)

Κανακάκη Κυριακή

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Zumba® Kids & Kids Junior Instructor

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ενσωμάτωση του προγράμματος Zumba® Kids στην διδασκαλία της Γεωγραφίας στο σχολείο, με στόχο την προώθηση της ολιστικής μάθησης, της κατανόησης του κόσμου και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Στα πλαίσια της εργασίας, εξετάζεται η συμβολή της κίνησης και του χορού στη μαθησιακή διαδικασία. Παρουσιάζονται τα οφέλη της μεθόδου Zumba® Kids για την σωματική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Ακολουθεί η πρόταση ενός ενδεικτικού σχεδίου μαθήματος για την διδασκαλία Γεωγραφίας με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων βασισμένων στο πρόγραμμα Zumba® Kids.

Λέξεις κλειδιά: Zumba® Kids, ολιστική μάθηση, πολυπολιτισμικότητα, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε πως γίνονται συνεχείς προσπάθειες για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στην διδασκαλία. Η ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών αλλά και οι νέες προκλήσεις που βιώνουν εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς δημιουργούν την ανάγκη για εκσυγχρονισμό των μεθόδων με τις οποίες διδάσκουμε. Πλέον, βλέπουμε τον σχεδιασμό του μαθήματος να έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και να αγκαλιάζει κάθε είδους διαφορετικότητα μέσα στις ανομοιογενείς τάξεις των μαθητών μας. Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών εστιάζουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή αλλά και στην απόκτηση της γνώσης μέσα από βιωματικές διαδικασίες (ΙΕΠ, 2023)

Μία από αυτές θα μπορούσε να είναι και η χρήση της μουσικής και του χορού κατά την διάρκεια του μαθήματος με σκοπό την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση πληροφοριών. Εξάλλου έχει αποδειχθεί σε πολλές έρευνες των τελευταίων ετών ότι οι μαθητές συγκρατούν την γνώση πιο εύκολα όταν την αποκτούν μέσα από μία ευχάριστη ή και παιγνιώδη διαδικασία. Σύμφωνα με την θεωρία της Maria Montessori, μέσα από την παιγνιώδη ενασχόληση με το περιβάλλον, το παιδί υλοποιεί και ενσωματώνει σε συνειδητό επίπεδο όσα έχει ασυνείδητα απορροφήσει. Η βιωματική αυτή εμπειρία λειτουργεί ως μέσο επεξεργασίας και ανασύνθεσης των πληροφοριών και εντυπώσεων που έχουν εγγραφεί στον ασυνείδητο νου του (Montessori, 1995)

Παράλληλα, όπως όλοι αντιλαμβανόμαστε, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει διαμορφώσει ένα ψηφιακό περιβάλλον που αγκαλιάζει πλέον κάθε πτυχή της ζωής μας. Η σημερινή γενιά παιδιών, γηγενείς ψηφιακοί πολίτες, αναπτύσσεται μέσα σε αυτό το περιβάλλον, επηρεαζόμενη και διεγερόμενη από πληθώρα ερεθισμάτων, όπως η τηλεόραση, το διαδίκτυο και τα βιντεοπαιχνίδια (Brandon, 2020), γεγονός που κάνει ακόμα πιο επιτακτική την στροφή σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, πόσο μάλλον που να περιλαμβάνουν την κίνηση και την απομάκρυνση από τις οθόνες.

Για τον λόγο αυτό, στην συγκεκριμένη εργασία, προτείνεται ένα σχέδιο μαθήματος που περιλαμβάνει την φόρμουλα του προγράμματος γυμναστικής και χορού Zumba® Kids, μέσα από το οποίο μπορεί να διδαχθεί ένα μάθημα Γεωγραφίας (ή αντίστοιχα Μελέτης Περιβάλλοντος στις μικρότερες τάξεις), φέρνοντας τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες, μέσα από τον χορό, τη μουσική και τη γλώσσα.

Όσον αφορά στην καινοτομία της συγκεκριμένης πρότασης, θα μπορούσαμε να πούμε πως η υιοθέτηση του Zumba® Kids στην τάξη φέρνει μια φρέσκια ματιά στην εκπαίδευση, απομακρυνόμενη από τις παραδοσιακές μεθόδους και ενσωματώνοντας την κίνηση και την ψυχαγωγία. Η χρήση μουσικής και χορού ενεργοποιεί τους μαθητές, αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και προωθώντας την ενεργή συμμετοχή τους. Η βιωματική προσέγγιση, με βάση το Zumba® Kids, ενισχύει την κατανόηση και την εμπέδωση των πληροφοριών, εξασφαλίζοντας παράλληλα διασκέδαση και χαρά.

Παράλληλα, η συγκεκριμένη προσέγγιση παρουσιάζει ιδιαίτερα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

- Πλούσια διδακτική μεθοδολογία: Το Zumba® Kids προσφέρει πλήθος δραστηριοτήτων που μπορούν να ενσωματωθούν στο μάθημα, προσφέροντας ευελιξία και ποικιλία στον τρόπο διδασκαλίας.
- Αύξηση της παρακίνησης των μαθητών: Η ενέργεια και ο ενθουσιασμός που φέρνει το Zumba® Kids στην τάξη κινητοποιούν τους μαθητές, μειώνοντας τα φαινόμενα απειθαρχίας και βελτιώνοντας το κλίμα στην τάξη.
- Προώθηση της ομαδικότητας και της συνεργασίας: Ο χορός και η μουσική στο Zumba® Kids ενθαρρύνουν την συνεργασία και την ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών, δημιουργώντας ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον.

Η πρόταση για διδασκαλία μέσω Zumba® Kids αποτελεί μια καινοτόμα και ευσύμφορη λύση για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η υιοθέτησή της προσφέρει πλήθος οφελών στους εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντας το έργο τους και δημιουργώντας ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Επιπλέον, η πρόταση μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικά μαθήματα, πέραν της Γεωγραφίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, αξιοποιώντας την θεματολογία και τους εκπαιδευτικούς στόχους κάθε μαθήματος. Τέλος, η συνεργασία με ειδικευμένους εκπαιδευτές Zumba® Kids μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής και να διασφαλίσει την ασφάλεια των μαθητών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Συνεισφορά της κίνησης και του χορού στην διδασκαλία

Η κίνηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης, με ευεργετικές επιπτώσεις που αγγίζουν και το νοητικό πεδίο. Η σωματική δραστηριότητα, και ιδιαίτερα ο χορός, μπορούν να λειτουργήσουν ως πολύτιμοι σύμμαχοι στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας την πρόσληψη και την απομνημόνευση γνώσεων. Κατά τη διάρκεια του χορού, ενεργοποιούνται διάφορες περιοχές του εγκεφάλου, βελτιώνοντας τη μνήμη, την προσοχή και τη συγκέντρωση (Stinson, 1997). Η ρυθμική κίνηση και η μουσική διεγείρουν τις νοητικές λειτουργίες, επιτρέποντας στους μαθητές να απορροφούν πληροφορίες με έναν τρόπο πιο εύληπτο και δημιουργικό.

Επιπλέον, ο χορός καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση, καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το σώμα τους και εκφράζονται ελεύθερα. Η ομαδικότητα και η συνεργασία που απαιτεί ο χορός ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία, βελτιώνοντας την ομαδική εργασία και το αίσθημα αποδοχής (Stinson, 1997). Η διασκέδαση που απορρέει μέσα από τον χορό αποτελεί βασικό κίνητρο για μαθητές όλων των ηλικιών, ωθώντας τους να κινηθούν και να αλληλεπιδράσουν με διάφορες δραστηριότητες με τρόπο που υπερβαίνει τις παραδοσιακές μεθόδους (Vaggetti et al., 2018). Όπως είναι γνωστό, ρυθμικές δραστηριότητες, όπως ο χορός, χαίρουν ιδιαίτερης δημοφιλίας στα παιδιά (Pangrazi, 2007).

Η ενσωμάτωση του χορού στην εκπαίδευση μπορεί να υλοποιηθεί με διάφορους τρόπους, από απλές ασκήσεις ρυθμού και κίνησης έως και οργανωμένες χορευτικές δραστηριότητες. Ο χορός, ανεξαρτήτως ηλικίας ή χορευτικών ικανοτήτων, προσφέρει μια διασκεδαστική και ενεργητική μαθησιακή εμπειρία, ανοίγοντας δρόμους για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών (Edwards, 2015).

Σύμφωνα με έρευνες, η ενσωμάτωση του χορού στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να δίνει την ευκαιρία και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα (Brandon, 2020), ενώ ταυτόχρονα αποφορτίζονται από την ένταση και την πίεση του σχολικού προγράμματος (Schommer, 2016). Ακόμη, ο χορός και η μουσική μπορούν να λειτουργήσουν ως ένας «πολιτισμικός διαμεσολαβητής» (Durain, 2012), αφού δεν είναι απαραίτητο τα άτομα που συμμετέχουν να μιλούν την ίδια γλώσσα ή να έχουν το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο ώστε να επωφεληθούν από τα πολλαπλά οφέλη τους. Επιπρόσθετα, το άκουσμα ειδών μουσικής και η ενασχόληση με διαφορετικά είδη χορού από όλο τον κόσμο μπορούν να ενισχύσουν την αποδοχή της διαφορετικότητας και τον σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμών. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πως η μουσική και ο χορός μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμπερίληψης στο σύγχρονο σχολείο.

Ένα πρόγραμμα που χρησιμοποιεί αυτές τις παραμέτρους είναι και το Zumba® Fitness, το οποίο και θα παρουσιάσουμε παρακάτω. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως είναι κατανοητό το γεγονός ότι χρειάζεται συγκεκριμένη γνώση αλλά και ειδική αδειοδότηση ώστε να μπορέσει κάποιος να χρησιμοποιήσει την συγκεκριμένη φόρμουλα, κάτι που δεν είναι δυνατό για τον μέσο εκπαιδευτικό. Υπάρχουν, παρόλα αυτά, εκπαιδευτικοί σε αρκετές πόλεις της χώρας μας (είτε Δημοτικής Εκπαίδευσης είτε Φυσικής Αγωγής) οι οποίοι ασχολούνται με το αντικείμενο και είναι δυνατό να καλούνται στη σχολική κοινότητα ώστε να βοηθούν με τη συγκεκριμένη διαδικασία.

2.2. Το πρόγραμμα ZUMBA®

Το Zumba® αποτελεί ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα ομαδικής άσκησης, το οποίο συνδυάζει χορευτικές κινήσεις με μουσική Latin αλλά και διεθνή. Η μέθοδος Zumba® προσφέρει μια διασκεδαστική και αποτελεσματική προπόνηση, κατάλληλη για άτομα κάθε ηλικίας και επιπέδου φυσικής κατάστασης.

Κάθε μάθημα Zumba® διαρθρώνεται σε ένα χορευτικό πάρτι γυμναστικής, όπου οι συμμετέχοντες εκτελούν χορογραφίες με βάση διεθνείς ρυθμούς. Η ένταση της άσκησης ποικίλλει, εναλλάσσοντας ασκήσεις χαμηλής και υψηλής έντασης, με στόχο την καύση θερμίδων και την ενδυνάμωση του οργανισμού (Zumba® Fitness LLC, n.d.)

Το Zumba® προσφέρει μια ολοκληρωμένη προπόνηση, η οποία συνδυάζει:

- Καρδιαγγειακή άσκηση
- Μυϊκή ενδυνάμωση
- Βελτίωση της ισορροπίας και της ευλυγισίας
- Αύξηση της ενέργειας
- Ψυχαγωγία και αποφόρτιση από το άγχος

Η εταιρεία διατηρεί ιστοσελίδα δια μέσου της οποίας μπορεί, όποιος ενδιαφέρεται, να εντοπίσει εκπαιδευτές κοντά στην περιοχή του αλλά και να επικοινωνήσει μαζί τους. Μέσα από την συγκεκριμένη ιστοσελίδα πραγματοποιείται και η εγγραφή σε πιστοποιημένα σεμινάρια και εκπαιδεύσεις ώστε να μπορέσει κάποιος να αδειοδοτηθεί πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Παράλληλα, όσον αφορά τους αδειοδοτημένους εκπαιδευτές, διατίθεται μηνιαία νέο υλικό με την μορφή βίντεο αλλά και μουσικής ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν εγκεκριμένες χορογραφίες στο μάθημά τους.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει εννέα διαφοροποιήσεις: κλασικό μάθημα, μαθήματα στο νερό, μαθήματα σε καρέκλα, μαθήματα με βαράκια, μαθήματα με χρήση step, μαθήματα για άτομα με περιορισμένη κινητικότητα, μαθήματα για παιδιά σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες (0-3 ετών, 4-6 ετών, 7-11 ετών). Ένα από αυτά τα προγράμματα, συγκεκριμένα το Zumba® Kids, αποτελεί μια προσαρμογή της μεθόδου Zumba® για παιδιά ηλικίας 7 έως 11 ετών. Προσφέρει μια διασκεδαστική και ενεργητική εμπειρία, η οποία προάγει την σωματική ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση και την υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής.

Κάθε μάθημα Zumba® Kids λαμβάνει χώρα ως ένα χορευτικό πάρτι με έντονες μουσικές και χορευτικές κινήσεις (Zumba® Fitness LLC, n.d.) . Η δομή του μαθήματος περιλαμβάνει:

- Χορευτικές ρουτίνες φιλικές προς τα παιδιά, βασισμένες σε πρωτότυπες χορογραφίες Zumba®.
- Παιχνίδια και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την κίνηση, τον συντονισμό και την ομαδικότητα.
- Στοιχεία πολιτιστικής εξερεύνησης, τα οποία φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και μουσικές.

Οφέλη:

Το Zumba® Kids προσφέρει πλήθος ωφελιών για την ανάπτυξη των παιδιών, όπως:

- **Σωματική ανάπτυξη:** Βελτιώνει την κινητικότητα, τον συντονισμό, την ισορροπία και την ευλυγισία.
- **Κοινωνικοποίηση:** Ενθαρρύνει την ομαδικότητα, την επικοινωνία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.
- **Ψυχολογική ανάπτυξη:** Αυξάνει την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του ανήκειν.
- **Γνωστική ανάπτυξη:** Βελτιώνει τη μνήμη, την προσοχή και τη δημιουργικότητα.
- **Υγιεινός τρόπος ζωής:** Προωθεί την σωματική δραστηριότητα και καλλιεργεί υγιεινές συνήθειες.

Το Zumba® Kids αποτελεί μια εξαιρετική επιλογή για την σωματική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η μέθοδος προσφέρει μια διασκεδαστική και ενεργητική εμπειρία, η οποία βοηθά τα παιδιά να υιοθετήσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής, να γνωρίσουν στοιχεία του πολιτισμού άλλων χωρών αλλά και να μάθουν γενικές πληροφορίες για τις χώρες αυτές, χωρίς να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα μάθημα σχολείου.

2.3. Σχέδιο μαθήματος – προτεινόμενες δραστηριότητες

Έχοντας υπόψιν μας όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε πως το πρόγραμμα αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να κάνει ένα μάθημα Γεωγραφίας (ή και Μελέτης Περιβάλλοντος) πιο ευχάριστο, βιωματικό αλλά και ωφέλιμο για τους μικρούς μαθητές. Μία ενδεικτική ροή μαθήματος θα μπορούσε να είναι η εξής:

2.3.1. Καλωσόρισμα – Ενημέρωση σχετικά με τους στόχους του μαθήματος

Στο σημείο αυτό καλωσορίζουμε τους μαθητές στο διαφορετικό αυτό μάθημα και τους αναφέρουμε μερικές πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα. Ρωτάμε τα παιδιά ένα έχουν ακούσει ξανά το πρόγραμμα Zumba® και αν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε μία τέτοια δραστηριότητα. Εντοπίζουμε τους μαθητές που ίσως να είναι πιο διστακτικοί με την έννοια του χορού αλλά και εκείνους που είναι περισσότερο εξοικειωμένοι. Συνήθως παρατηρείται (στην χώρα μας κυρίως) τα αγόρια να είναι πιο διστακτικά και μάλιστα αυτό είναι κάτι που γίνεται εντονότερο όσο αυξάνεται η ηλικία. Πολλές φορές μάλιστα φτάνουν στο σημείο να κοροϊδεύουν τέτοιου είδους δραστηριότητες. Για τον λόγο αυτό έχει μεγάλη σημασία να μην πιέσουμε κανένα παιδί να συμμετάσχει, δίνοντας τη δυνατότητα σε εκείνους που δεν επιθυμούν να χορέψουν να παρακολουθήσουν και να κρατούν σημειώσεις ή να συμπληρώσουν κάποιο φύλλο εργασίας που θα έχουμε ετοιμάσει και προϋποθέτει την ενεργό ακρόαση όσων θα λέγονται αλλά και την συγκέντρωση στις δραστηριότητες. Με βάση την δεκαετή εμπειρία της γράφουσας στην διδασκαλία αυτού του είδους, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών αυτών καταλήγουν να αλλάζουν γνώμη κατά την διάρκεια του μαθήματος και μπαίνουν στη διαδικασία να δοκιμάσουν (ειδικά όταν έρχεται η ώρα για παιχνίδι).

Επιπρόσθετα, θα ενημερώσουμε τους μαθητές για τους στόχους μας, που μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με το κεφάλαιο που θέλουμε να διδάξουμε. Μπορούμε να θέσουμε ως στόχο να θυμούνται

στο τέλος του μαθήματος τρεις χώρες της Λατινικής Αμερικής ή να θυμούνται μία χώρα και την πρωτεύουσά της. Εναλλακτικά, μπορούμε να στοχεύσουμε στην απαρίθμηση κάποιων ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας την οποία θα μελετήσουμε και στην αναγνώριση της σημαίας αλλά και της γλώσσας της. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως θα πρέπει να έχουμε στην διάθεσή μας μία αίθουσα διδασκαλίας σχετικά ευρύχωρη στην οποία οι μαθητές θα κάνουν στην άκρη τα θρανία ή την δυνατότητα χρήσης μίας αίθουσας πολλαπλών χρήσεων στο σχολείο ή ακόμα και ενός απομονωμένου σημείου της αυλής με την χρήση κάποιου ηχείου.

2.3.2. Ζέσταμα – Έναρξη του μαθήματος

Στο σημείο αυτό βάζουμε την μουσική (εγκεκριμένη μουσική από την εταιρεία ώστε να συμβαδίζει με την ηλικία των μαθητών) και ξεκινάμε την κίνηση. Αρχικά σκοπός μας είναι να «ζεσταθεί» το σώμα, να «ξεμπλοκάρουν» οι μαθητές, να γελάσουν και να έρθουν σε επαφή με απλές χορευτικές κινήσεις που θα συναντήσουν στη συνέχεια.

Ακολουθούν μία με δύο χορογραφίες, απλοποιημένες ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, ευχάριστες και ζωντανές. Προσπαθούμε να καθοδηγούμε τα παιδιά λεκτικά ώστε να τα βοηθήσουμε να ακολουθήσουν. Έπειτα, κάνουμε κάποιο διάλειμμα για να πουν νερό ώστε να περάσουμε στο επόμενο τμήμα του μαθήματος.

2.3.3. Εξερευνώντας μία νέα κουλτούρα – Εκμάθηση βημάτων χορού και μετάδοση γνώσεων

Στο κομμάτι αυτό ξεκινάμε το ταξίδι μας στην χώρα ή την ήπειρο που έχουμε επιλέξει να γνωρίσουμε. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε έναν μεγάλο χάρτη ώστε να δείξουμε πού βρίσκεται το μέρος με το οποίο ασχολούμαστε, το προσδιορίζουμε με βάση την χώρα μας αλλά και σε σχέση με χώρες από τις οποίες κατάγονται τυχόν αλλοδαποί μαθητές της τάξης μας. Είναι καλό να δείξουμε εικόνες από την περιοχή αυτή, ίσως και κάποιο βίντεο, εάν υπάρχει αυτή η δυνατότητα, όπως επίσης και εικόνα της σημαίας της χώρας. Αναφέρουμε την πρωτεύουσα, την γλώσσα που μιλούν οι κάτοικοι, στοιχεία για την μουσική που ακούν αλλά και τους χορούς που χορεύουν. Για παράδειγμα, μπορούμε να επισκεφθούμε την Κολομβία, να ακούσουμε Ισπανικά, να δούμε πώς χορεύεται ο χορός Cumbia.

Συνήθης πρακτική στα μαθήματα Zumba® Kids είναι να κατασκευάζουμε ένα διαβατήριο από χαρτόνι το οποίο μπορούν να διακοσμήσουν τα ίδια τα παιδιά. Σε κάθε εικονικό ταξίδι μας μπορούμε να βάζουμε και μία σφραγίδα ή ένα αυτοκόλλητο, γράφοντας δίπλα το όνομα της χώρας που επισκεφθήκαμε ή και την πρωτεύουσά της.

Μετά την μετάδοση των πληροφοριών έρχεται η ώρα του χορού. Δείχνουμε στους μαθητές κάποια βασικά βήματα του χορού που έχουμε επιλέξει από την συγκεκριμένη περιοχή και χορεύουμε στους ρυθμούς αυτούς. Μία ακόμα πρόταση θα μπορούσε να είναι η κατασκευή αντικειμένων που έχουν σχέση με τον συγκεκριμένο τύπο χορού (ενδεικτικά: μαράκες για μεξικάνικους χορούς, όργανο που δημιουργεί τον ήχο της βροχής για χορούς από την ινδιάνικη παράδοση).

2.3.4. Παιχνίδι – Εμπέδωση πληροφοριών

Στο σημείο αυτό ενσωματώνουμε ένα παιχνίδι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών αλλά και για τον χώρο στον οποίο βρισκόμαστε. Ενδεικτικά, μπορούμε να μοιράσουμε χρώματα (ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, κηρομπογιές), να χωρίσουμε τα παιδιά σε ομάδες (ανάλογα με το χρώμα μπλούζας που φορούν, για παράδειγμα) και να ζητήσουμε από την κάθε ομάδα να ζωγραφίσει την σημαία της χώρας και να γράψει όποια πληροφορία θυμάται μέχρι να ολοκληρωθεί ένα τραγούδι που θα παίζει ως υπόκρουση. Εναλλακτικά, μπορούμε να σκορπίσουμε μπαλόνια ή στεφάνια διαφορετικών χρωμάτων και να ζητήσουμε από τα παιδιά να συγκεντρώσουν εκείνα που έχουν το χρώμα της σημαίας που γνωρίσαμε. Ακόμη, μπορούμε να παίζουμε παιχνίδια μέσω των οποίων εξερευνούμε και εξελίσσουμε τις δυνατότητες αναγνώρισης ενός ρυθμικού μοτίβου (χτυπώντας δύο

μαρκαδόρους στο πάτωμα με ρυθμό, ζητώντας από τα παιδιά να το επαναλάβουν). Αφού πούμε και πάλι νερό, θα έρθει η ώρα για να χορέψουμε και πάλι με βάση τις κινήσεις που μάθαμε.

2.3.5. Κλείσιμο μαθήματος – Αξιολόγηση κατάκτησης γνώσεων

Κλείνοντας το μάθημα, αφού κάνουμε απλές διατάξεις ώστε να χαλαρώσει το σώμα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιο κουίζ σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή, το οποίο θα πρέπει να συμπληρώσουν οι μαθητές στις ομάδες τους. Πολύ σημαντικό είναι να επιβραβεύσουμε τα παιδιά για την συμμετοχή τους και ίσως να έχουμε ετοιμάσει κάποια βραβεία (για παράδειγμα μία εκτυπωμένη και πλαστικοποιημένη σημαία της χώρας που επισκεφθήκαμε, την οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως σελιδοδείκτη που θα τοποθετήσουν στο σημείο που ανταποκρίνεται στο μάθημα, στο σχολικό βιβλίο).

3. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Όπως φαίνεται από την παραπάνω πρόταση, ένα μάθημα Zumba® Kids, στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν για άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες μπορεί να συνδεθεί άψογα με το μάθημα της Γεωγραφίας στο σχολείο, υιοθετώντας τις αρχές των νέων παιδαγωγικών μεθόδων και των στόχων των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του ΙΕΠ.

Αρχικά, το πρόγραμμα Zumba, με τα ζωηρά της τραγούδια και τους ρυθμούς από διάφορες γωνίες του κόσμου, προσφέρει μια διασκεδαστική και ενεργητική μαθησιακή εμπειρία. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με χορούς και μουσικές από διαφορετικές χώρες, μαθαίνοντας βασικά στοιχεία για τις κουλτούρες και τις παραδόσεις τους, στοιχεία με τα οποία αναμένεται να έρθουν σε επαφή και στα πλαίσια της Μελέτης Περιβάλλοντος αλλά και με βάση τους στόχους του μαθήματος της Γεωγραφίας της Ε' και Στ' Δημοτικού (ΙΕΠ, 2023).

Παράλληλα, η σύνδεση με το μάθημα της Γεωγραφίας μπορεί να γίνει μέσω της μελέτης χαρτών, της αναγνώρισης των χωρών προέλευσης των χορών, της εξερεύνησης της γεωγραφίας και των πληθυσμών τους. Αυτή η διασυνδετική προσέγγιση προάγει την ολιστική μάθηση, ενισχύοντας την κατανόηση του κόσμου και των διαφορετικών πολιτισμών με τρόπο βιωματικό και ελκυστικό για τα παιδιά.

Επιπλέον, το Zumba® καλλιεργεί την αποδοχή της διαφορετικότητας σε διάφορα επίπεδα. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με χορούς από διαφορετικούς λαούς, μαθαίνοντας να εκτιμούν την ποικιλομορφία των εκφράσεων και των κουλτουρών. Η ομαδική εργασία και η συνεργασία που απαιτεί ο χορός αλλά και τα παιχνίδια που ενσωματώνονται στο μάθημα ενισχύουν το αίσθημα του σεβασμού προς τον άλλον και την αποδοχή των διαφορετικότητων.

Συνολικά, το Zumba® Kids, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την προώθηση της ολιστικής μάθησης, της κατανόησης του κόσμου και της αποδοχής της διαφορετικότητας, συμβάλλοντας στην υλοποίηση των στόχων των νέων ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του ΙΕΠ. Η υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, όπως το Zumba® Kids ως μία μορφή ενσωμάτωσης του χορού και της μουσικής στο μάθημα, μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για το μέλλον. Η εργασία αυτή ανοίγει τον δρόμο για περαιτέρω έρευνα και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του Zumba® Kids στην διδασκαλία της Γεωγραφίας, με στόχο την υιοθέτηση καινοτόμων και αποτελεσματικών πρακτικών στην εκπαίδευση. Εξάλλου, η χρήση νέων και πρωτότυπων μεθόδων διδασκαλίας που να ξυπνούν την δημιουργικότητα, την αυτενέργεια αλλά και το αίσθημα ευφορίας στους μικρούς μαθητές δεν μπορεί παρά να έχει πολλαπλά οφέλη, όχι μόνο στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών στόχων αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την μαθησιακή διαδικασία γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΙΕΠ. (2023). Ανάκτηση από Προγράμματα Σπουδών: <https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>

Ξενόγλωσση

Brandon, E. C. (2020). *Physical Education Teachers' Attitudes Towards Teaching Zumba to Children With Disabilities*. Old Dominion University. doi:10.25777/mp33-xk52

Durain, C. E. (2012). *ZUMBA® Fitness as a cultural mediator*. Thesis, Graduate School of the University of Texas-Pan American.

Edwards, S. (2015). *Harvard Medical School*. Retrieved April 12, 2024, from <https://hms.harvard.edu/news-events/publications-archive/brain/dancing-brain>

Montessori, M. (1995). *The absorbent mind*. New York: Holt.

Schommer, N. V. (2016). *We Share in Each Other's Joys: An Ethnography of Zumba as a Musical and Cultural Experience*. Thesis, Florida State University, College of Music.

Stinson, S.W. (1997). A question of fun: Adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*. 29, 2, 49-69.

Vaghetti, C.A, Monteiro-Junior, R.S., Finco, M.D., Reategui, E., Silva da Costa, S. (2018). Exergames experience in physical education: A review. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 78, 23-32. doi:10.2478/pessr-2018-0010

Zumba Fitness, LLC (2018). *Instructor training manual: basic steps level one*. Hallandale, FL: Zumba Fitness LLC.

Zumba Fitness, LLC. (n.d.). Zumba® Kids. Retrieved April 5, 2024, from <https://www.zumba.com/en-US/party/classes/class-kids-jr>

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Χατζηπέμου Θεόλογος

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πα.Δ.Α.

Ηλία Μαρία-Ευτυχία

Φοιτήτρια, Πα.Δ.Α.

Φυτίλη Ζωή

Φοιτήτρια, Πα.Δ.Α.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το φαινόμενο των κοινωνικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, διερευνώντας παράλληλα τον ρόλο της κοινωνικοποίησης στη σύζευξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μαθητών, αλλά και εκπαιδευτικών, παραθέτοντας ταυτόχρονα τα αποτελέσματα κοινωνιομετρικής μελέτης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η ερμηνεία και η αποκάλυψη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών της δευτέρας τάξης ενός Δημοτικού σχολείου, καθώς και η διερεύνηση των λόγων που κάποιοι μαθητές βρίσκονται στα άκρα της δημοτικότητας και της απόρριψης, όπως προκύπτει μέσα από το κοινωνιομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνιομετρία, κοινωνικές σχέσεις, σχολικό περιβάλλον

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη παιδαγωγική διδασκαλία, έχει τις βάσεις της στην διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μέσα στο πλαίσιο της ομάδας- σχολικής τάξης. Η ενεργή συμμετοχή και η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητες προκειμένου να λυθούν τυχόν απορίες, παρεξηγήσεις, ώστε να δοθούν διευκρινήσεις και να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία και όχι απλή παράθεση πληροφοριών. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει να οργανώσει την τάξη του, καθορίζει τόσο την παρεχόμενη ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών του, όσο και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που επιλέγει να έχει μαζί τους (Ρείμον- Ριβιέ, 1999).

Η ομάδα της τάξης συνιστάται να λειτουργεί με άξονα τη συνεργασία των μελών της, ώστε να επιτυγχάνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι κοινοί σκοποί που έχουν τεθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα (Ματσαγγούρας, 2008). Η προσπάθεια αυτή, οδηγεί την ομάδα της τάξης σε ένα σύστημα αλληλεπίδρασης τόσο ανάμεσα στα μέλη όσο και μεταξύ της ομάδας και του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Ρέλλο (2000), κάθε μέλος που ανήκει στην ομάδα δέχεται επιρροή και με τη σειρά του επηρεάζει τους άλλους συμβαλλομένους, βοηθιέται και βοηθάει, συμπληρώνει και συμπληρώνεται. Στην ομάδα λοιπόν δεν υπάρχει η έννοια της ατομικότητας αλλά μονάχα η έννοια της ομαδικής και της συλλογικής προσπάθειας. Ανάλογα δηλαδή με τον βαθμό που ένα άτομο ταυτίζεται με την ομάδα στην οποία συμμετέχει συμμορφώνεται με τους κανόνες της ή τους απορρίπτει (Μπακιρτζής, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί πως η προσαρμογή και η ένταξη των μαθητών, ιδιαίτερα στα πρωταρχικά τους βήματα στην εκπαίδευση δεν είναι πάντα μια απλή και εύκολη διαδικασία. Καμιά φορά απαιτεί αρκετή προσπάθεια και χρόνο. Εξάλλου, δεν προσαρμόζονται όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο, ούτε γίνονται αμέσως αποδεκτοί, γι' αυτό και παρατηρείται αρκετά συχνά το φαινόμενο της περιθωριοποίησης.

Ειδικότερα, μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις -που δέχονται οι εκπαιδευτικοί καθημερινά- είναι να εντάξουν με τον αποτελεσματικότερο και ομαλότερο τρόπο όλα τα μέλη -από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και οικογενειακά περιβάλλοντα- στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Μπίκος 2011).

Στη σύγχρονη τάξη των δημοσίων -κυρίως- σχολείων οι μαθητές κατάγονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, πολιτισμούς, θρησκείες, συστήματα αξιών και ερεθισμάτων. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν την κομβική σημασία της «αποδοχής της διαφορετικότητας», που είναι ανάγκη να χαρακτηρίζει τη δημόσια εκπαίδευση, ώστε να δημιουργείται ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης, που πραγματικά θα είναι «δίπλα» στους μαθητές όποτε και όσο οι ίδιοι το χρειάζονται και όχι ένα βαθμοθηρικό σύστημα που ωθεί τους μαθητές να κατακτήσουν την επιτυχία, χωρίς όμως να τους παρέχονται ούτε τα ίδια εφόδια αλλά ούτε και οι ίδιοι πόροι.

2. Κυρίως μέρος

Περιθωριοποιημένος Μαθητής

Κατά τον Τσιπλητάρη (1998), περιθωριοποιημένος θεωρείται εκείνος ο μαθητής, ο οποίος δεν γίνεται αντιληπτός μέσα στη σχολική τάξη, αγνοείται ή απωθείται από τους άλλους και ως εκ τούτου, απομονώνεται και τίθεται στο περιθώριο. Ωστόσο ο δάσκαλος διαδραματίζει τον βασικότερο ρόλο στην περιθωριοποίηση του μαθητή ή στην ένταξή του στη σχολική τάξη. Μπορεί να βοηθήσει κάθε απομονωμένο μαθητή με τη θετική του στάση και τη φιλική του συμπεριφορά στην καλύτερη σχολική επίδοση. Πιο συγκεκριμένα μπορεί : να δώσει την ευκαιρία στο μαθητή ώστε να δραστηριοποιηθεί η προσωπική του επικοινωνία με τους άλλους, να δώσει την ευκαιρία εισαγωγής και ένταξης του σε υπό-ομάδες για την άνθιση των ενδιαφερόντων του, να ανεβάσει το status του «προστατευτικά» μέσα στην τάξη, να δώσει ευκαιρίες γνωριμίας και συζήτησης με τους γονείς. Ενώ επιπρόσθετα θα μπορούσε να θίξει θέματα συζήτησης μέσα στην τάξη, αναφορικά με το τι θα συμβούλευες τους συμμαθητές σου που δεν αισθάνονται καλά, ή τι θα έκανες αν εσύ βρισκόσουν

στη θέση τους. Τελικός σκοπός του δασκάλου επιβάλλεται να είναι η συνοχή της σχολικής τάξης ώστε όλοι οι μαθητές να αισθάνονται συναισθηματικά δεμένοι μεταξύ τους.

Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία

Η κοινωνιομετρία, σύμφωνα με τον ορισμό της, είναι μια μεθοδολογική διαδικασία, η οποία προσπαθεί να μετρήσει τις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται και αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και κατ' επέκταση το κοινωνικό στάτους που απολαμβάνει το κάθε μέλος αυτής (Δεληκωστοπούλου & Γράψας, 1981).

Παρόλο που ο Moreno θεωρείται ο «εμπνευστής» της κοινωνιομετρίας, ο πρώτος που χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο, πιθανότατα, είναι ο Α. Coste (Γάλλος κοινωνιολόγος) στο έργο του «οι Αρχές μιας Αντικειμενικής Κοινωνιολογίας», Παρίσι 1899), στο οποίο είχε επινοήσει έναν δείκτη κοινωνικής δύναμης και ένα δείκτη κοινωνικότητας. (Δεληκωστοπούλου & Γράψας, 1981).

Ο J Moreno (1970), ένας από τους σημαντικότερους κοινωνικούς επιστήμονες και ιδρυτής του ψυχοδράματος, εισήγαγε τον όρο «κοινωνιομετρία» το 1953 (Δεληκωστοπούλου & Γράψας, 1981). Οργάνωσε την κοινωνιομετρική μέθοδο στηριζόμενος στη διαπίστωση, πως κάθε φορά που δύο υποκείμενα έρχονται σε επαφή υπάρχουν τρεις εναλλακτικές επιλογές: είτε θα αισθανθούν ο ένας για τον άλλον συμπάθεια, είτε αντιπάθεια, είτε αδιαφορία (Ρέιμον-Ριβιέ, 1999). Βέβαια, με την πάροδο του χρόνου, η μεθοδολογία του επιδέχθηκε τροποποιήσεις και βελτιώσεις προκειμένου να ανταποκρίνεται καλύτερα και να προσφέρει λύσεις στα μεθοδολογικά προβλήματα που προέκυπταν.

Σύμφωνα με τον Μπίκο (2011) η κοινωνιομετρία θεωρείται ότι καταγράφει με αντικειμενικό τρόπο το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων μέσα σε αυτήν. Μάλιστα, η αντικειμενικότητα αυτής της μεθόδου προκύπτει από το γεγονός πως οι μετρήσεις πραγματοποιούνται από τις δηλώσεις των ίδιων των ατόμων που εμπλέκονται και όχι από εξωτερικούς παρατηρητές.

Επιπροσθέτως, κατά τον Μπίκο (2011) το μεγαλύτερο όφελος που μας προσφέρεται από τα κοινωνιομετρικά αποτελέσματα είναι πως μπορούν να συσχετισθούν με άλλους νοητικούς και κοινωνικούς παράγοντες όπως πχ. η δημοτικότητα, η ηγεσία, η απομόνωση κλπ.

Παιδαγωγική αξία της κοινωνιομετρίας

Η κοινωνιομετρία εξελίχθηκε σε μια ευρέως διαδεδομένη μέθοδο για την αξιολόγηση της ικανότητας κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Αξίζει να σημειωθεί, πως τις τελευταίες δύο δεκαετίες το ενδιαφέρον για κοινωνικές αναλύσεις στον χώρο της εκπαίδευσης έχει αναζωπυρωθεί αρκετά, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν διαρκώς να βελτιώσουν την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών και να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης.

Η παιδαγωγική σημασία και η χρησιμότητα του κοινωνιομετρικού τεστ είναι καθολικά αναγνωρισμένη και αυτό επειδή μέσω αυτού αποκαλύπτεται η κοινωνική αποδοχή που κατέχει ο εκάστοτε μαθητής στην σχολική ομάδα της τάξης. Πλέον το κοινωνιομετρικό στάτους αναγνωρίζεται ως ένας κομβικός δείκτης για την ικανοποίηση που αισθάνεται ένα άτομο που ανήκει σε κάποια ομάδα. Η ικανοποίηση αυτή, όπως γίνεται κατανοητό, συναρτάται άρρηκτα με την κοινωνική προσαρμογή στην ομάδα.

Το διαγνωστικό υλικό που προσφέρει το τεστ δίνει πλέον την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να επιχειρήσει βάσει αυτού τους παιδαγωγικούς του χειρισμούς. Του δίνει καταρχάς τη συνολική εικόνα του πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων της τάξης του, ενώ παράλληλα αποκαλύπτει ποιες επιμέρους ομαδοποιήσεις δημιουργούνται, τι μέγεθος έχουν και από ποια άτομα αποτελούνται. Προσφέρει επίσης και τον συνολικό δείκτη συνοχής που χαρακτηρίζει την τάξη.

Στηριζόμενος στα αποτελέσματα αυτά μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για να αποφασίσει αν χρειάζεται να μετριάσει ή να ελέγξει την επιρροή που ασκούν οι άτυπες ομάδες, να ωθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις επαφές μεταξύ τους, να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση και τη δημοτικότητά τους, να κατανοήσει τον βαθμό της συνοχής των μελών της ομάδας του, να διαπιστώσει αν υπάρχει

κάποια μερίδα μαθητών που απορρίπτεται ή βρίσκεται στο περιθώριο και να επιχειρήσει να επιτύχει ισορροπίες, αν διαφαίνονται εντάσεις ή συγκρούσεις. (Ματσαγγούρας 2008).

Με το κοινωνιομετρικό τεστ αντικρίζει ο εκπαιδευτικός τις μικρές και μεγάλες ανάγκες της σχολικής καθημερινότητας, τις δυσκολίες συμβίωσης, τις προκαταλήψεις, τις επικίνδυνες τάσεις όπως επίσης και τις κρυφές και φανερές εντάσεις. Μέσω του τεστ, δεν αποκαλύπτονται μόνο οι προβληματικές τάσεις της ομάδας, αλλά και οι θετικές πλευρές της. Βέβαια επισημαίνεται πως καλό είναι μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα να επαναλαμβάνεται, για να διαπιστωθεί το κατά πόσον πέτυχαν οι παιδαγωγικοί χειρισμοί του.

Εκτός των όσων αναφέρθηκαν, μπορεί επίσης να αποκομίσει ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την κοινωνικότητα των δύο φύλων, πώς αντιμετωπίζονται μεταξύ τους και τι είδους σχέσεις έχουν (πχ. φιλία, αδιαφορία ή εχθρικότητα). Γενικότερα βέβαια εξετάζοντας τα εκάστοτε κριτήρια που τίθενται, μπορούμε να καταλάβουμε γιατί οι μαθητές απορρίπτουν ή επιλέγουν τους συντρόφους τους και αυτό να γίνει έναυσμα για μια εκτενέστερη εμβάθυνση στις αξίες, τις προσδοκίες ή και τις ανησυχίες τους (Cohen, 1994).

Για όλους τους παραπάνω λόγους που αναφέρθηκαν, η κοινωνιομετρία καθίσταται απαραίτητο εργαλείο για την εκπαίδευση και αυτός ήταν και ο βασικός λόγος για τον οποίο επιλέξαμε να τη μελετήσουμε στην παρούσα εργασία.

Η διαπροσωπική αντίληψη ως παράγοντας «προβληματικής» στην κοινωνιομετρία

Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί πως η κοινωνιομετρική επιλογή, έχει τη δική της «προβληματική», όταν τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν μια άποψη, όσον αφορά τους συμμαθητές τους και τη σχέση τους μ' αυτούς. Η γνώμη τους αυτή, εξαρτάται κατά βάση από την ύπαρξη συλλογικών προτύπων και προσδοκιών όπως και ατομικών αναγκών των υποκειμένων (Μπίκος 2011). Ουσιαστικά η λεγόμενη διαπροσωπική αντίληψη (interpersonal perception), είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει κάποιο υποκείμενο ένα άλλο.

Η διαπροσωπική αντίληψη υπόκειται, κατ' αρχήν, στους γενικότερους νόμους σύμφωνα με τους οποίους λειτουργεί η αντίληψη. Σύμφωνα με τον Γιώργα (1995), έχει διαπιστωθεί κατά τη λειτουργία της αντίληψης, ενυπάρχουν οι εξής νόμοι:

1. της ομοιότητας των στοιχείων
2. της εγγύτητας
3. της κλειστότητας (δηλαδή να ολοκληρώνεται μια μορφή)
4. της καλής συνέχειας
5. της συμμετρίας.

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η αντίληψη επηρεάζει και τη λειτουργία της διαπροσωπικής αντίληψης. Πιο συγκεκριμένα η αντίληψη έχει την τάση να οργανώνει στοιχεία γι' αυτό και χαρακτηρίζεται ως «ενεργητική διαδικασία» και όχι «παθητική». Γι' αυτό και το αποτέλεσμα της δεν είναι μια πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας αλλά σχετίζεται με την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, τις πρότερες εμπειρίες, τα κίνητρα, τις συνθήκες και τις προσδοκίες του υποκειμένου (Douglas, 1995).

Η αλλαγή ή η προβολή ενός συγκεκριμένου στοιχείου, επίσης μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη του συνόλου. Για παράδειγμα ένα έντονο ή ιδιαίτερο χαρακτηριστικό μιας προσωπικότητας μπορεί να επηρεάσει την εντύπωση για τη συνολική προσωπικότητα ενός προσώπου. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι παρατηρούν πως οι άνθρωποι χρησιμοποιούν στις κρίσεις τους κάποια θεμελιώδη γνωρίσματα όπως καλός-κακός, μορφωμένος-αμόρφωτος κ.α. , για να χαρακτηρίσουν τη γενικότερη εικόνα που φαίνεται να παρουσιάζει κάποιος (Jacques, 2004).

Η διαπροσωπική αντίληψη, δηλαδή, λειτουργεί με βάση τις κατηγοριοποιήσεις που κάνει ο ανθρώπινος νους προκειμένου να οργανώσει τις πληροφορίες. Δημιουργεί λοιπόν σύνολα εννοιών από στοιχεία που τα συνδέει μεταξύ τους και τα οργανώνει ιεραρχικά. Για παράδειγμα με την έννοια

«Άγγλος» συνδέουμε διάφορες ιδιότητες και χαρακτηριστικά αλλά κάτω από την ίδια «ομπρέλα» εννοιών μπορεί να συμπεριλαμβάνονται και έννοιες όπως «Σκωτσέζος», «Ουαλός», κ.ο.κ.

Μάλιστα, σύμφωνα με τη σχολή της Gestalt Ψυχολογίας υπάρχει μία έμφυτη νοητική δομή, η οποία οργανώνει με βάση συγκεκριμένους νόμους τις εμπειρίες του ανθρώπου (Γεωργάς, 1995).

Το πρόβλημα που συναντάμε όμως αρκετά συχνά, είναι ότι οι κατηγοριοποιήσεις οδηγούν συχνά σε στερεότυπες αντιλήψεις. Είναι διαπιστωμένο, ότι στην αντιμετώπιση του άλλου και ιδιαίτερα του διαφορετικού, οι άνθρωποι λειτουργούν με στερεότυπα, με εντυπώσεις δηλαδή και εικόνες από χαρακτηριστικά ανθρώπων, οι οποίες απλοποιούν και γενικεύουν αυτά τα χαρακτηριστικά, οδηγώντας ανάλογα και σε στερεότυπα σχήματα ερμηνείας τόσο των ιδιοτήτων όσο και της συμπεριφοράς των άλλων. Κατά τον Gottman (2000), οι στερεότυπες αυτές αντιλήψεις οφείλονται στη διανοητική ενέργεια για απλοποίηση των πολλαπλών πληροφοριών από τον κοινωνικό περίγυρο.

Κάθε στερεότυπη αντίληψη φανερώνει στην ουσία ένα σύνολο στάσεων απέναντι σε μία κατηγορία ανθρώπων και είναι διεπίεδη: περιλαμβάνει α) το γνωστικό κομμάτι, δηλαδή ό,τι κάποιος γνωρίζει ή νομίζει ότι γνωρίζει για μια κοινωνική ομάδα και β) το συναισθηματικό κομμάτι, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία που δείχνουν την αντιμετώπιση αυτής της κατηγορίας. (Γεωργάς, 1995).

Επιπροσθέτως, ένας παράγοντας που επηρεάζει κομβικά τη διαπροσωπική αντίληψη είναι η απόσταση και αυτό γιατί όσο λιγότερη επαφή υπάρχει μεταξύ δύο ομάδων ή υποκειμένων τόσο πιο απλουστευμένες και στερεοτυπικές είναι οι μεταξύ τους αντιλήψεις. Αντίθετα ένα υπάρχει μεγαλύτερη εξοικείωση και επαφή, δίνεται η ευκαιρία στα μέλη να γνωρίσουν τουλάχιστον την πολυπλοκότητα και τη μοναδικότητα που τις διακρίνει (Μπίκος, 2011).

Είναι επίσης σημαντικό να αναφέρουμε, πως η γνώμη που διαμορφώνει κάποιος υπόκειται στους περιορισμούς και παρουσιάζει τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε υποκειμένου. Όσο σημαντικά είναι τα χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά του κρινόμενου εξίσου σημαντικά είναι και τα χαρακτηριστικά, οι ανάγκες και οι στόχοι αυτού που εκφέρει γνώμη (Douglas, 1995).

Η προτροπή για επιλογή επιθυμητών ή ανεπιθυμητών συντρόφων, όπως γίνεται συνήθως στα κοινωνιομετρικά τεστ, εμπεριέχει τη διαπροσωπική έλξη ή ανάλογα την απώθηση. Δεν αναφέρεται δηλαδή, στον τρόπο με τον οποίο σχηματίζει κάποιος γενικά εντυπώσεις για τον άλλον, αλλά ειδικότερα στους όρους και τις συνθήκες με τις οποίες διαμορφώνει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα (Douglas, 1995).

Η επιλογή συντρόφων, σχετίζεται με ένα από τα σημαντικότερα βιώματα του ανθρώπου και φαίνεται να έχει σημαντικές συνέπειες στην κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη και προσαρμογή. Ως απότοκο αυτού, έχουν γίνει πολυάριθμες προσπάθειες προσέγγισης του φαινομένου, για να μπορέσουν οι ερευνητές να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια την εν λόγω διαδικασία. Με το παραπάνω φαινόμενο συνδέεται και ένα άλλο σημαντικό βίωμα της ανθρώπινης ζωής που είναι η φιλία, η δημιουργία δηλαδή μιας σχέσης που χαρακτηρίζεται από στενό συναισθηματικό δέσιμο, οικειότητα και αυτοαποκάλυψη (Γεωργάς, 1995).

Εν κατακλείδι, η διαπροσωπική αντίληψη επιλέχθηκε να παρουσιαστεί ως «προβληματική», όσον αφορά τα κοινωνιομετρικά τεστ, επειδή είναι ένας κρίσιμος παράγοντας, ο οποίος αν παραγνωριστεί, μπορεί να επηρεάσει την ερμηνεία των ευρημάτων. Κάθε άνθρωπος, αναπτύσσεται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που -ενδεχομένως- να μην έχει τις ίδιες προσλαμβάνουσες με των υπολοίπων. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το πολιτισμικό υπόβαθρο, η κοινωνική ομάδα, η οικονομική κατάσταση, η μόρφωση και οι συνθήκες διεξαγωγής του τεστ, είναι κομβικοί παράγοντες που όχι μόνο διαμορφώνουν αλλά και επηρεάζουν την κρίση μας. Άλλωστε, αυτός είναι και ο λόγος που κάνει τον καθένα μας μοναδικό.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός δημοτικότητας του κάθε παιδιού από τη Β' τάξη ενός δημοτικού σχολείου στο Παλαιό Φάληρο. Από τα 22 παιδιά της τάξης

συμμετείχαν τα 10 (5 αγόρια και 5 κορίτσια). Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε κατόπιν κλήρωσης, μέσα από πιθανοτική δειγματοληψία, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας.

Μόλις μας δόθηκε έγκριση από τη Διεύθυνση του σχολείου και τους κηδεμόνες των μαθητών, προχωρήσαμε στην κατασκευή του ερωτηματολογίου. Για την πραγματοποίηση της έρευνας στηριχθήκαμε στο μοντέλο της ποσοτικής μεθόδου προσέγγισης και ειδικότερα στο κοινωνιομετρικό τεστ.

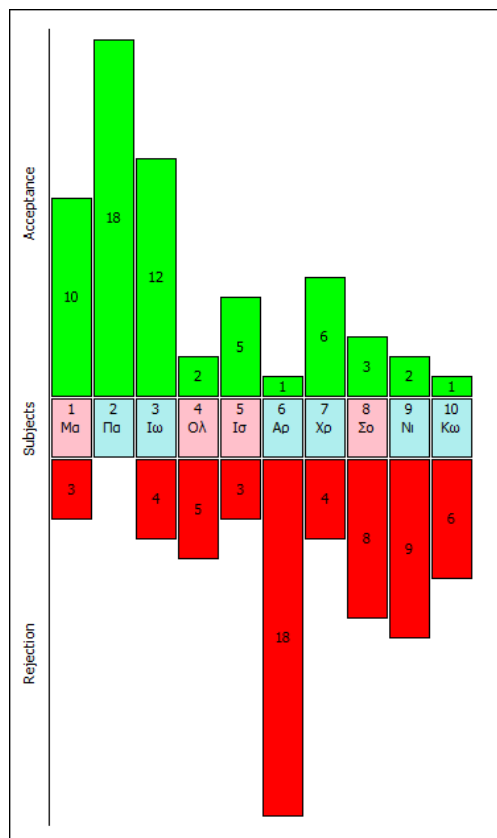
Το κοινωνιομετρικό τεστ που δώσαμε στα παιδιά περιλάμβανε τέσσερα ερωτήματα, δύο με θετικά κριτήρια επιλογής και δύο με αρνητικά:

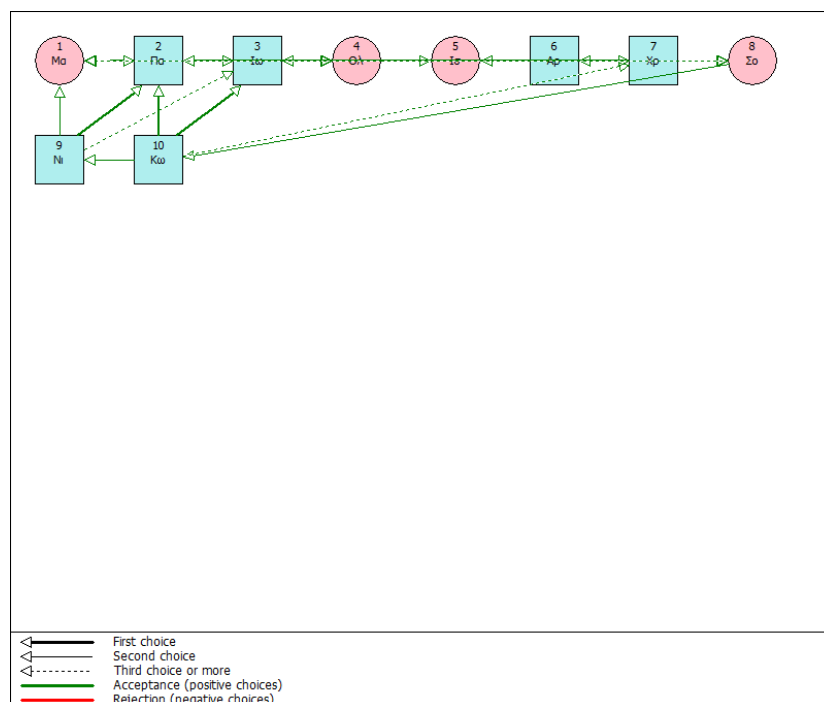
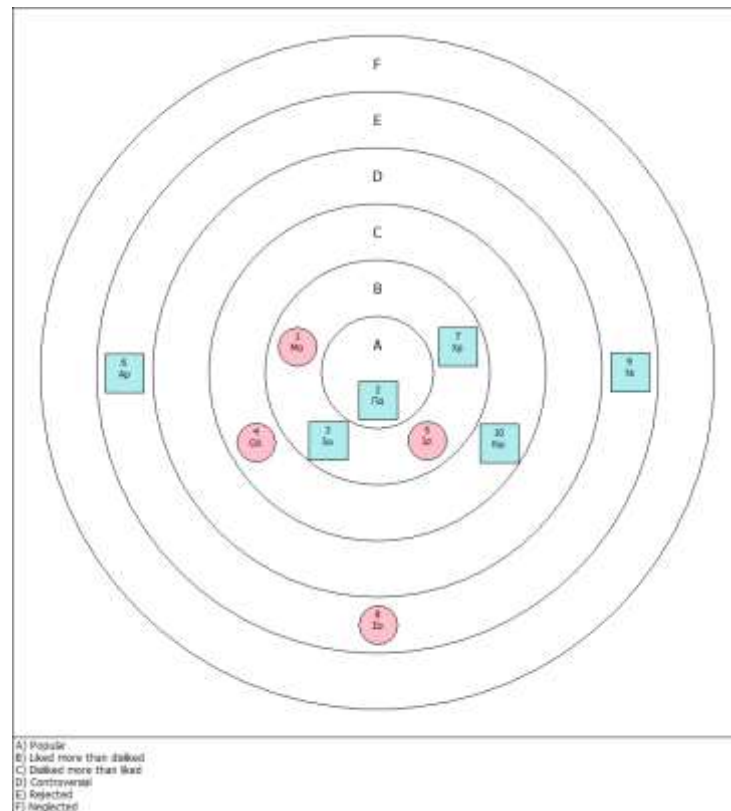
- Με ποιους 3 συμμαθητές σου θα ήθελες να καθίσεις μαζί στην ίδια ομάδα στο μάθημα;
- Με ποιους 3 συμμαθητές σου δε θα ήθελες να καθίσεις μαζί στην ίδια ομάδα στο μάθημα;
- Ποιους 3 συμμαθητές σου θα καλούσες στα γενέθλια σου;
- Ποιους 3 συμμαθητές σου δε θα καλούσες στα γενέθλια σου;

Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις προτιμήσεις των παιδιών ως προς τη συναναστροφή τους με τα άλλα παιδιά, με ιεραρχική κατάταξη και έδιναν τη δυνατότητα να αιτιολογήσουν σύντομα την κάθε τους επιλογή. Η καταγραφή του ερωτηματολογίου έγινε σε ξεχωριστή αίθουσα του σχολείου σε συνθήκες ησυχίας, χωρίς καμία καθοδήγηση στις απαντήσεις από εμάς, τηρώντας αυστηρά τη δεοντολογία. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την ανωνυμία των απαντήσεών τους και πως καμία από τις απαντήσεις και τις επιλογές τους δεν επρόκειτο να κοινοποιηθεί αλλά πως θα χρησιμεύσουν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Παρακάτω παραθέτουμε τα κοινωνιογράμματα της τάξης με τρεις διαφορετικούς τρόπους, τα οποία δημιουργήθηκαν σύμφωνα με το πρόγραμμα GroupDynamics.





5. Συμπεράσματα

Αυτό που γίνεται άμεσα αντιληπτό από τα παραπάνω αποτελέσματα, είναι πως στην τάξη υπάρχουν δύο παιδιά τα οποία βρίσκονται στα άκρα της δημοτικότητας (ο Πα) και της απόρριψης (ο Αρ). Στην κατηγορία της δημοτικότητας βρίσκονται επίσης ο Ιω και η Μα, ενώ η Ισ, η Ολ και ο Χρ, κατατάσσονται στα παιδιά του μέσου όρου. Τέλος, ο Νι, ο Κω και η Σο τοποθετούνται στα απορριπτόμενα παιδιά. Για την καλύτερη και ακριβέστερη ερμηνεία του κοινωνιογράμματος

ζητήσαμε από την εκπαιδευτικό της τάξης να μας δώσει πληροφορίες, εν συντομία, για τα προφίλ των παιδιών, ώστε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα της τάξης.

Με βάση το παραπάνω κοινωνιόγραμμα, καθίσταται εμφανές ότι ο Πα είναι ένα παιδί, το οποίο βρίσκεται στα άκρα της δημοτικότητας, καθώς σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε, ήταν η θετική επιλογή των περισσότερων παιδιών. Αυτό αποτυπώνεται κάλλιστα και στο προφίλ που συμπλήρωσε η δασκάλα της τάξης για το συγκεκριμένο μαθητή. Πιο αναλυτικά διαπιστώνεται ότι ο Πα είναι ένα πολύ κοινωνικό, ευαίσθητο και ευγενικό παιδί, το οποίο σχηματίζει φιλικούς δεσμούς με τα περισσότερα παιδιά της τάξης.

Συμπεριφέρεται στους συμμαθητές του με ευγένεια και εν συναισθήση, κάτι το οποίο κάνει τα άλλα παιδιά να αποζητούν την παρέα του. Έχει πολύ ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και είναι ιδιαίτερα πρόσχαρος χαρακτήρας. Επιθυμεί να βοηθάει τους συμμαθητές του όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και σέβεται τις ανάγκες τους. Είναι ιδιαίτερα έξυπνος, επιμελής και εργατικός μαθητής όπως αναφέρει η δασκάλα του. Μέσα στην τάξη ανταποκρίνεται άριστα στις εκπαιδευτικές δοκιμασίες, είναι αρκετά δημιουργικός και συνεργάζεται άψογα με τους συμμαθητές του, όταν του ζητηθεί.

Στην ίδια κατηγορία της δημοτικότητας, βρίσκεται επίσης και η Μα, η οποία όπως διαφαίνεται και από την εικόνα της, διαθέτει μία γλυκιά, χαριτωμένη και ευαίσθητη προσωπικότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η δασκάλα της, είναι ιδιαίτερα εύστροφη, εργατική και υπεύθυνη ως άτομο, γεμάτη όρεξη να δημιουργήσει και να μάθει καινούρια πράγματα. Στις σχέσεις της με τους συμμαθητές της, συμπεριφέρεται με τρυφερότητα και ενσυναίσθηση, ενώ κάποιες φορές είναι λίγο ντροπαλή και δεν προβάλλει τον εαυτό της, γεγονός που δείχνει ότι στόχος της δεν είναι να φανεί ανώτερη από τους συμμαθητές της, αλλά αντίθετα είναι καλοσυνάτη και συνεσταλμένη ως χαρακτήρας.

Ένα ακόμα αρκετά δημοφιλές παιδί, όπως διαφαίνεται και από το κοινωνιόγραμμα είναι ο Ιω. Πρόκειται για ένα εύστροφο, ικανό και πολύ εργατικό μαθητή, που ανταποκρίνεται άριστα στις εκπαιδευτικές διεργασίες. Είναι ιδιαίτερα επιμελής και συνεπής μαθητής με ενδιαφέρον για το μάθημα. Τα κριτήρια επιλογής του, ήταν κυρίως η κοινωνικότητα του, η καλή του συμπεριφορά και η φιλική του διάθεση, ενώ όπως τονίζει η δασκάλα του, όταν δεν του αρέσει κάτι θα διαμαρτυρηθεί.

Σύμφωνα με το δοθέν κοινωνιόγραμμα, στα παιδιά του μέσου όρου κατατάσσονται επίσης η Ολ και η Ισ. Όσον αφορά την Ολ, πρόκειται για ένα παιδί υπεύθυνο, τυπικό, έξυπνο και αρκετά κοινωνικό. Μέσα στο μάθημα εκδηλώνει δημιουργική και εργατική διάθεση. Στις σχέσεις της με τους συνομήλικους της είναι αρκετά φιλική, τείνει μάλιστα να είναι ο αρχηγός της παρέας, ενώ όταν κάτι δεν της αρέσει γίνεται έντονα κριτική και δεικτική.

Στην ίδια κατηγορία του μέσου όρου, τοποθετείται και η Ισ. Πιο αναλυτικά, διαπιστώνεται ότι η Ισ είναι ένα ευγενικό, φιλικό και κοινωνικό παιδί, το οποίο αποπνέει εμπιστοσύνη και συμπάθεια στους συμμαθητές της. Είναι ένα άτομο με ευαισθησίες για το περιβάλλον, τα ζώα και τη ζωή και έχει ιδιαίτερη αναπτυγμένα κριτική σκέψη.

Ο Χρ είναι ένα παιδί επίσης του μέσου όρου, το οποίο είναι σχετικά αγαπητό από τους συμμαθητές του. Ο κύριος λόγος, για τον οποίο κάποια παιδιά δεν τον συμπαθούν τόσο είναι, επειδή τους μιλάει απότομα στα διαλείμματα και εκνευρίζεται εύκολα όταν παίζουν ποδόσφαιρο στη γυμναστική. Παρόλα αυτά είναι ένα πολύ καλό και -ως επί το πλείστον- ευγενικό παιδί, που προσπαθεί να βοηθάει τους συμμαθητές του στα μαθήματα και να συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά τον Αρ, τον Νι και τον Κω τα κριτήρια με τα οποία τα παιδιά τους απέρριψαν, ήταν λόγω της διαταρακτικής τους συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του μαθήματος και της σύγκρουσης που συχνά έχουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (πχ. με σπρώχνει στο ποδόσφαιρο, με κοροϊδεύει, μου παίρνει τα πράγματά μου, μιλάει συνέχεια και δεν μπορώ να συγκεντρωθώ...)

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το προφίλ που μας έδωσε η δασκάλα της τάξης, ο Αρ είναι ένα πολύ κοινωνικό, φιλικό και ευαίσθητο παιδί το οποίο όμως έχει έρθει πρόσφατα από το Ιράκ, δε

μιλάει ακόμα πολύ καλά τα ελληνικά και κάποια παιδιά τον κοροϊδεύουν όταν κάνει λάθη. Επίσης έχει επίσημη διάγνωση από ΚΕΔΑΣΥ για ΔΕΠ-Υ και Δυσλεξία με αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος να σηκώνεται συνέχεια, να μιλάει όταν μιλάνε τα άλλα παιδιά, να δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, να είναι ανήσυχος και παρορμητικός στις αντιδράσεις του. Πολλές φορές η συμπεριφορά του αυτή παρεξηγείται από τους συμμαθητές του, γι' αυτό και δε θέλουν να κάθονται μαζί του στην τάξη. Παρόλα αυτά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος παίζει με τους συμμαθητές του, χωρίς κανένα πρόβλημα.

Αντίστοιχα με τον Αρ, ο Νι είναι επίσης ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, το οποίο δυσκολεύεται πολύ να παρακολουθήσει το μάθημα, είναι αρκετά παρορμητικός και ανήσυχος ενώ όταν θυμώνει στα παιχνίδια τείνει να σπρώχνει και να μιλάει άσχημα στους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να μη θέλουν οι περισσότεροι να τον κάνουν παρέα. Εν τούτοις, είναι ένα κοινωνικό παιδί, αρκετά ικανό, το οποίο με την κατάλληλη βοήθεια στην διαχείριση των μαθησιακών του δυσκολιών και τις συμπεριφορικές προεκτάσεις τους, μπορεί να γίνει αρκετά αγαπητό από όλους.

Ο Κω είναι και εκείνος ένα παιδί αρκετά έξυπνο, φιλικό και κοινωνικό, το οποίο όμως δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες. Νευριάζει πολύ εύκολα και χρησιμοποιεί άσχημες λέξεις για να χαρακτηρίσει τους συμμαθητές του. Συχνά τους παίρνει και τους κρύβει τα πράγματά τους «για πλάκα», γεγονός που τους εκνευρίζει ιδιαίτερα πολύ. Η συμπεριφορά του ενώ δεν έχει κακές προθέσεις, οδηγεί τα υπόλοιπα παιδιά να μην τον συμπεριλαμβάνουν στην παρέα τους.

Η Σο από την άλλη μεριά, είναι πολύ έξυπνο, γλυκό και ευαίσθητο κορίτσι, το οποίο επειδή ήρθε μόλις πριν δύο μήνες στην Ελλάδα από την Αλβανία, μιλάει ελάχιστα ελληνικά. Δυσκολεύεται πολύ να παρακολουθήσει το μάθημα, καθώς η μόνη γλώσσα που γνωρίζει είναι τα αγγλικά και ακριβώς επειδή οι συμμαθητές της δε μιλούν καθόλου αγγλικά, η επικοινωνία μεταξύ τους είναι σχεδόν μηδενική. Αρκετά παιδιά του δείγματος την απέρριψαν για αυτόν τον λόγο, καθώς όπως έγραψαν, ούτε να τη βοηθήσουν στην τάξη μπορούν, ούτε να παίξουν στα διαλείμματα μαζί της.

Μάλιστα με τη Σο, το ερωτηματολόγιο το μεταφράσαμε στα αγγλικά, και της το εξηγήσαμε για να μπορέσει να συμμετέχει και εκείνη στη διαδικασία. Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι πως η ίδια δυσκολεύτηκε πολύ να απαντήσει τις ερωτήσεις δύο και τέσσερα με το αρνητικό κριτήριο, καθώς μας μετέφερε πως συμπαθεί πολύ όλους τους συμμαθητές της, ενώ μας εκμυστηρεύτηκε πως αισθάνεται πολύ μόνη και στεναχωριέται που δε μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα και στην τάξη.

Μετά από σχετική συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης και τη διευθύντρια του σχολείου, μας ενημέρωσαν πως έχει γίνει αίτημα για την τοποθέτηση παράλληλης στήριξης ή έστω διερμηνέα στη Σο, αλλά δυστυχώς δεν έγινε δεκτό.

Συνοψίζοντας, ο κύριος λόγος για τον οποίο πραγματοποιήσαμε την εργασία ήταν για να δώσουμε μεγαλύτερη ορατότητα σε ένα πολύ σημαντικό εργαλείο που είναι διαθέσιμο, την κοινωνιομετρία. Η κοινωνικοποίηση είναι κεντρικός πυλώνας της αρμονικής και ομαλής ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα επηρεάζει άμεσα και άρρηκτα, τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους. Μια σωστά διαμορφωμένη και παραγωγική αλληλεπίδραση όχι μόνο ανάμεσα στα ίδια αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό, είναι το πρώτο βήμα για την ψυχοσυναισθηματική ικανοποίηση που χρειάζεται να εισπράττουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Μέσω εκείνης ενισχύεται ταυτόχρονα η μαθησιακή διαδικασία και δημιουργούνται όχι μόνο καλύτερες συνθήκες μάθησης αλλά και επιδόσεις. Η ποιότητα των σχέσεων όμως δε θα μπορούσε να μετρηθεί ποσοτικά εάν δεν υπήρχε η επιστήμη της κοινωνιομετρίας.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πόσο αναγκαία είναι, όχι μόνο ως παράγοντας αντιμετώπισης της παραμέλησης και της περιθωριοποίησης των παιδιών αλλά και ως εργαλείο πρόληψής τους, καθώς κανένα παιδί δε θα έπρεπε να εισπράττει απορριπτική συμπεριφορά από τους συμμαθητές και το σχολικό του περιβάλλον.

Ευχαριστίες

Η δημοσίευση χρηματοδοτήθηκε από το Πα.Δ.Α.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**Ελληνόγλωσση**

- Γεωργιάς Δ. (1995) *Κοινωνική Ψυχολογία Α' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Δεληκωστοπούλου Μ., & Γράψα Σ. (1981). *Η κοινωνιομετρία της τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. (2008). *Η Σχολική τάξη, χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπακιρτζής Κ. (2003). *Η δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ρέιμον-Ριβιέ Μ. (1999). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. (Μ. Ντεκάστρο, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρέλλος Ν. (2000). *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσιπλητάρης Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Cohen L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Douglas T. (1995). *Η επιβίωση στις ομάδες*. (Γ. Αραμπατζής, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. (Χ. Χατζηχρήστου, Χ. Ξενάκη, Μεταφρ.) Αθήνα:Πεδίο.
- Jacques D (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. (Α. Κόκος, Ν. Φιλίπς, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο,

Ξενόγλωσση

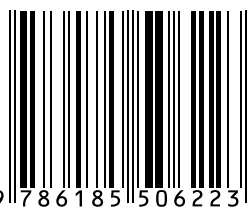
- Moreno, J. (1970). *Fondements de la Sociométrie*. Paris: Presses Universitaires de France.

ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ

Τόμος Γ

Ονοματεπώνυμο Συγγραφέα	Σελ.		
Αναγνωστάκης Γεώργιος	398	Λούκας Παναγιώτης	379
Αχίνα Έλλη	228	Μακρογιαννάκης Εμμανουήλ	26
Βαξεβάνη Βαλεντίνα	130	Μακρογιαννάκη Σοφία	195
Βιδάκης Χρήστος	266	Μαυρίδου Αναστασία	110
Γεωργιάδη Μαρία	318	Μαυρίδου Αναστασία	120
Γεωργουλάκης Εμμανουήλ	489	Μεραμβελιωτάκης Ηλίας	318
Γιαννούλη Καλομοίρα	52	Μήτση Ελευθερία	81
Γιασιράνης Στέφανος	407	Μίχα Αθανασία	145
Γρηγοράκης Ιωάννης	228	Μόγλη Μαρίνα	136
Γρηγοράκης Ιωάννης	258	Μουδατσάκη Ελένη	92
Δανιηλίδου Αθηνά	110	Μπαζάνη Ευγενία	480
Δημητρίου Όλγα	379	Μπελίτσου Νατάσα	81
Δήμου Αθανάσιος	278	Μπερμπέρη Καλλιόπη	81
Ευαγγελάκου Παναγιώτα	466	Μπερτσιά Βασιλική	310
Ζέζου Αναστασία	385	Μπουρμπούλη Αγγελική	207
Ζουμπεράκης Νικόλαος	200	Μώκος Ευάγγελος	221
Ηλία Μαρία-Ευτυχία	514	Ναλετάκη Αθηνά	499
Θεολόγος Χατζηπέμου	98	Νιφόρου Αφροδίτη	40
Ιωαννίδη Βασιλική	445	Ντρουμπογιάννης Χρήστος	188
Ιωάννογλου Κωνσταντία	286	Παπαβραμίδου Μαρία	152
Καλλέργης Στέργιος	472	Παπαδάκη Πάτρα	332
Καλμπένη Σωτηρία	136	Παπαδοπούλου Κυριακή	460
Κανακάκη Κυριακή	508	Παπαζαχαριάκη Μαριλένα	419
Καπνιά Χρυσούλα	200	Παπαναγιώτου Ζωγραφιά	278
Καραγιάννη Σοφία,		Παρασκευουλάκου Αλεξία	358
Εκπαιδευτικός	298	Πασπαλιάρη Μαίρη	298
Καραντζή Αναστασία	216	Πετρά Βασιλική	340
Κεφάλια Ευανθία	370	Πλατσίδου Μαρία	110
Κεφαλάκη Μαρία	165	Πλατσίδου Μαρία	120
Κληρονόμου Πηνελόπη	70	Πρατσίνη Μαρία	173
Κοκορού Αγγελική	182	Σαρακινιώτη Αικατερίνη	40
Κομσέλη Φωτεινή (Φανή)	207	Σαραντίδης Παναγιώτης	350
Κορακάκη Ελένη	489	Σιόντη Δήμητρα	182
Κορακάκη Ελένη	499	Σκαρβελακης Βασίλειος	236
Κουρτίδης Νικόλαος	200	Σκλειδα Σοφία	393
Λαδιανού Κατερίνα	318	Σταμπολτζή Αγλαΐα	81
Λαός Δημήτριος	385	Συριγωνάκης Μανώλης	244
Λεπίδα Μαριάννα	419	Συριγωνάκης Μανώλης	251
Λεπίδα Μαριάννα	434	Τερεζάκη Χρυσή	324
		Τζώτζης Βασίλειος	33
		Τουπής Αλέξιος	60
		Τριανταφύλλου Μελπομένη	460

Τσιντάρη Μαρία Λήδα	258
Τσιτούρα Αργυρώ	460
Φιλιππίδης Γεώργιος	216
Φιολιτάκη Μαρία	499
Φουκάκη Ειρήνη Μιχαέλα	200
Φουκάκη Ειρήνη Μιχαέλα	318
Φουντουλάκη Νατάσσα	40
Φράγκος Σταύρος	130
Φυτίλη Ζωή	514
Χαμάκος Γεώργιος	40
Χατζηπέμου Θεόλογος	514
Χουρδάκης Νικόλαος	60
Χουρδάκης Νικόλαος	332



9 786185 506223

ISBN: 978-618-5506-22-3